

Die Lesekompetenz und das Leseverhalten der 15- bis 16-jährigen österreichischen Schüler und Schülerinnen

Ein Geschlechtervergleich aus sozialisationstheoretischer
Perspektive

DIPLOMARBEIT
zur Erlangung des Magistergrades
an der Kultur- und Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Salzburg

Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Kultursoziologie

Gutachter: Ass.Prof. DDr. Günter Haider

eingereicht von
Hagenauer Gerda

Salzburg, November 2005

Vorwort

Eine Diplomarbeit zu schreiben, verlangt vieles an Aufwand, deshalb möchte ich mich hiermit bei allen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Vor allem möchte ich dabei meinen Eltern einen großen Dank zukommen lassen, die es mir ermöglicht haben, hier in Salzburg Erziehungswissenschaften zu studieren. Besonders ihr offenes Ohr und ihre guten Ratschläge, wenn ich mir Gedanken über meine berufliche Zukunft machte, unterstützten mich wesentlich im Verlauf meines Studiums.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Freund Andreas Eisner, der mir bei so zahlreichen Computerproblemen weiter geholfen hat und der mich, wenn ich mal einen Durchhänger hatte, wieder aufzuheitern gewusst hat.

Weiters hat mich auch meine Freundin Andrea Aberger durch viele Gespräche während meines Diplomarbeitsschreibens hilfreich begleitet - Danke Andrea für den gegenseitigen Austausch und die gegenseitige Aufmunterung – ebenso für das Korrekturlesen!

Natürlich bedanken möchte ich mich auch bei meinem Betreuer Ass.Prof. DDr. Günter Haider, der es mir ermöglicht hat, bei einem Forschungsprojekt wie PISA einen Teil beizutragen, was für mich eine spannende Erfahrung war.

Auch den Mitarbeitern von PISA kommt ein herzlicher Dank zu, die mich bei Problemen bei der Auswertung immer unterstützt haben, wobei ich mich im Besonderen bei Mag. Christina Wallner-Paschon bedanken möchte, die mir schon während der Studienzeit die Möglichkeit gegeben hat, als Statistik-Tutorin für ihr Proseminar zu arbeiten, wodurch ich viele Erfahrungen machen konnte in der empirischen Auswertung, welche mir im Schreiben meiner Diplomarbeit nur zu Gute gekommen sind.

Bezüglich geschlechtsneutraler Sprache möchte ich erwähnen, dass ich versuche, eine solche in meiner Diplomarbeit zu verwenden. Deshalb spreche ich auch von Schüler/Innen, Lehrer/Innen und Direktor/Innen. Bei anderen Bezeichnungen führe ich die weibliche Form auf Grund besseren Leseflusses nicht extra an – möchte hiermit aber betonen, dass mit diesen Bezeichnungen sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sind.

Abstract

Schlüsselwörter: PISA 2003, Geschlechtsdifferenzen, Lesekompetenz, Lesesozialisation

Die Arbeit befasst sich mit den Geschlechtsdifferenzen im Leseverhalten und der Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen österreichischen Jugendlichen. Rund 6000 Jugendlichen wurden im Zuge von PISA 2003 in ihrer Mathematik-, Naturwissenschafts- und Problemlösekompetenz getestet, weiters auch in ihrer Lesekompetenz. Neben diesen Testungen beantworteten sie Fragebögen, die neben vielen anderen Fragen auch Fragen zu ihrem Leseverhalten und zu ihrer Lesesozialisation enthielten. Für diese Arbeit ist die nationale Zusatzerhebung, entwickelt von Margit Böck, von Bedeutung.

Die wesentlichsten Ergebnisse zeigen, dass Mädchen signifikant lieber, mehr, länger, besser und andere Lektüre als Jungen lesen. Bezüglich Lesesozialisationsinstanzen sind sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen das Elternhaus und die Schule prägend hinsichtlich Lesekompetenz. Die Peer-Group spielt nur mehr eine geringe Rolle bei der zusätzlichen Aufklärung der Lesekompetenz. Bei Mädchen besteht ein stärkerer Zusammenhang zwischen familiärer Leseförderung und ausgeprägter Lesekompetenz; bei Jungen steht vor allem die Lehrkraft, die selbst gerne liest, im positiven Zusammenhang mit einer gut ausgeprägten Lesekompetenz. Der Buchbesitz zu Hause steht sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen in einem stark positiven Zusammenhang mit einer guten Lesekompetenz.

Die Ergebnisse werden in Bezug auf Ideen für die zukünftige Forschung und technologischen Empfehlungen zur Leseförderung diskutiert.

Key words: PISA 2003, gender differences, reading literacy, reading socialization

This study examines the gender differences in reading behaviour and reading literacy performance of 15 to 16-year-old Austrian teens. The PISA study 2003 tested approximately about 6000 Austrian pupils in their mathematical, scientific, problem-solving and reading literacy. Among other questions, they had to respond to questionnaires concerning their reading behaviour and their reading socialization. The instrument of Margit Böck is the basis for the following analyses.

The results indicate that there are several differences between girls and boys concerning their reading behaviour as well as their reading performance. Girls seem to like reading more than boys, and consequently, they read more, longer and have significantly higher average performance in reading. Moreover, they read different types of literature. Results also indicate that ones parents' house and the school they go to have an extraordinary influence on the girls' and boys' reading performance. The influence of the peer group doesn't play a further important part for the boys' and girls' reading literacy. But it can be assumed that there is a stronger correlation between girls and family reading support than between boys and family reading support. Above all, the teacher, who seems to like reading, is the most important factor for the boys' positive reading performance. The possession of books at home correlates also positively with a good reading performance of both, boys and girls.

The present findings are discussed in terms of future research and implications for reading support.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
Einleitung	6
1. Geschlechtsspezifisches Leseverhalten und Lesekompetenz	9
1.1. Begriffsbestimmungen	9
1.2. Die Lesehäufigkeit und die Lesedauer	11
1.3. Der Stellenwert des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitbeschäftigungen	14
1.4. Die spezifischen Leseinteressen	19
1.4.1. Exkurs: Die Entwicklung der Leseinteressen	21
1.4.2. Die Funktionen des Lesens	24
1.4.3. Faktoren, die das Leseverhalten und das Interesse am Lesen hemmen	27
1.5. Die Lesemotivation als Grundlage für die Ausprägung von Leseinteressen und Leseverhalten	29
1.6. Lesekompetenz	32
1.7. Zusammenfassung	33
2. Geschlechtsdifferenzen	36
2.1. Der Einfluss der Anlage - das biologische Geschlecht	36
2.1.1. Die allgemeine Intelligenz	37
2.1.2. Verbale Leistungen	37
2.2. Der Einfluss der Umwelt - das soziale Geschlecht	40
2.2.1. Sozialisation durch Imitationslernen und durch Identifikation	42
2.2.2. Die differentielle Sozialisation	43
2.2.3. Die Selbstsozialisation	45
2.2.4. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollen-Identität: Die kognitive Theorie nach L. Kohlberg	45
2.2.4.1. Die Gender-Schema-Theorie	47
2.2.5. Stereotypenwissen in unserer Gesellschaft	47
2.2.6. Zusammenfassung	50
3. Die Leseumwelten	52
3.1. Das Elternhaus	53
3.2. Der Kindergarten	60
3.3. Die Schule	61
3.3.1. Das Lesen in der Grundschule - das Lesen in der Kindheit	63
3.3.1.1. Das Lesenlernen und die Leseleistungen	67
3.3.2. Das Lesen in der Sekundarschule - das Lesen im Jugendalter	67
3.3.3. Der Deutschunterricht als Einflussgröße auf die Lesemotivation	70
3.3.4. Bibliotheken als Orte des Lesens	75
3.3.5. Die geschlechtsstereotypen Erwartungen der Lehrer/Innen und der Eltern und die sozialen Vergleichsprozesse als Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept der Schüler/Innen für gewisse Fächer	76
3.4. Die Peers	79

3.5. Zusammenfassung	80
4. Die PISA-Studie	83
4.1. Die Organisation/die Organisatoren	83
4.2. Die Stichprobe	84
4.3. Die Untersuchung	85
4.4. Die Qualitätssicherung	87
4.5. Die Erhebung der Lesekompetenz und des Leseverhaltens in PISA	87
4.5.1. Definition von „Lesekompetenz“	88
4.5.2. Messung von Lesekompetenz im internationalen Test	88
4.5.2.1. Die Darstellung der Lesekompetenz auf den Kompetenzstufen	89
4.5.3. Die Messung der Lesegewohnheiten und der Lesesozialisation der Jugendlichen in Österreich	91
5. Leseverhalten/Lesekompetenz/Lesesozialisation und Geschlecht - empirische Befunde aus PISA	92
5.1. Forschungsfragen und Hypothesen	92
5.2. Das Leseverhalten und die Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen Mädchen und Jungen in Österreich	96
5.2.1. Die Lesekompetenz der österreichischen Schüler/Innen im internationalen Vergleich	96
5.2.2. Das Lesen in der Freizeit	98
5.3. Die primäre Lesesozialisationsinstanz: das Elternhaus	109
5.4. Die sekundäre Lesesozialisationsinstanz: die Schule	115
5.4.1. Exkurs: Schulbibliotheken - Orte der Leseförderung	123
5.5. Die tertiäre Lesesozialisationsinstanz: die Peers	129
5.6. Der Einfluss der einzelnen Sozialisationsinstanzen im Vergleich	133
5.7. Zusammenfassung der Ergebnisse	135
6. Diskussion der Ergebnisse	145
7. Resümee	161
Literaturverzeichnis	167
Tabellenverzeichnis	178
Abbildungsverzeichnis	179
Abkürzungsverzeichnis	181
Anhang	182

Einleitung

In den letzten Jahren hört man immer öfter, dass unsere Jugendlichen weniger kompetent und insgesamt weniger lesen. Untersuchungen haben gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Lesemenge und Lesekompetenz gibt: So führt Reed (1994, S.39) eine Untersuchung von Yap (1977) an, die besagt, dass die Lesemenge 60-70% der Varianz des Lesefortschritts erklären kann. Je mehr also jemand liest, umso besser liest er auch.

Lesen ist demnach eine Fertigkeit, die Praxis braucht, genauso wie man auch das Klavierspielen, das Tennis spielen und andere Fertigkeiten üben muss, um gut darin zu werden und zu bleiben (vgl. Reed, 1994, S.39).

Um in der Schule und beruflich Erfolg zu haben, ist Lesen Voraussetzung, denn Lesekompetenz ist eine Schlüsselqualifikation, um Wissen erwerben und Informationen verarbeiten zu können (vgl. Garbe, 2002, URL3). Weiters ist Lesekompetenz zur Lebensbewältigung nötig, egal in welchen sozialen Klassen oder Schichten. Heute ist Lesekompetenz zu einem wichtigen Teil einer allgemeinen Medienkompetenz geworden (vgl. Hurrelmann, 2002, S.127). Durch Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern bekommen wir aktuelle Nachrichten und Wissen über alle möglichen Themengebiete, deswegen ist Lesefähigkeit und Lesekompetenz auch Grundvoraussetzung für die Freiheit und Partizipation des Menschen (vgl. Vorderer & Klimmt, 2002, S.217).

Ein Problemfeld heutzutage ist, eine ausreichende Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Der Umgang mit Printmedien spielt im heutigen Leben der Jugendlichen nur mehr eine untergeordnete Rolle. Er kommt nach dem Fernsehen und den auditiven Medien erst auf Platz drei, und das mit deutlichem Abstand (vgl. Klingler & Schönenberg, 1996, S.25). Diese Reihung zeigen auch die Ergebnisse aus PISA 2000 und PISA 2003. Dabei ist auffallend, dass es eine Diskrepanz zwischen Einschätzung der Wichtigkeit des Lesens und dem tatsächlichen Lesen geben soll. So geben z.B. 29% der befragten deutschen erwachsenen Bürger an, dass sie das Lesen von Romanen, Erzählungen und Gedichten wichtig fänden, jedoch lesen tatsächlich nur 14% von ihnen auch täglich oder mehrmals in der Woche. Genauso verhält es sich mit dem Lesen von Sach- und Fachbüchern. Auch dies würden 39% als wichtig erachten, doch nur 19% lesen Sach- und Fachbücher auch regelmäßig. Vergleicht man diese Angaben bezüglich des Lesens mit den Angaben zum Fernsehen, so sieht man, dass das Fernsehen eindeutig die dominantere Rolle einnimmt. 86% der Befragten finden das Fernsehen wichtig - und 97% nutzen es auch täglich oder mehrmals in der Woche (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.10).

Für die Entwicklung von Lesekompetenz spielt die Lesemotivation eine wichtige Rolle, die in Folge auch die Lesequantität beeinflusst. Die Entwicklung der Lesemotivation gibt der Grunderlass für Leserezierung des bm:bwk in Österreich klar als Unterrichtsziel vor (vgl.

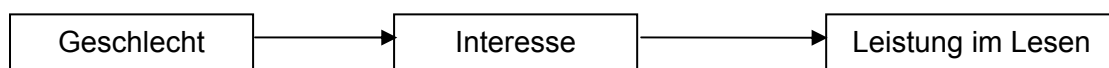
bm:bwk, 1999, URL9), jedoch erreichen die Schule und vor allem der Deutschunterricht dieses Ziel oft nicht. Lesen wird gelehrt als Mittel zum Zweck - aber nicht als Selbstzweck (vgl. Müller, 1982, S.5). Man lernt Techniken, kognitive Probleme stehen im Vordergrund, und Überlegungen zur Motivation sind oft nur Überlegungen zur instrumentellen Motivation (abwechslungsreiches Arbeitsmaterial, modisches Design, bunte Abbildungen, Verstärkersystem)(vgl. Müller, 1982, S.6).

Die Folge ist eine mangelhaft ausgeprägte Lesemotivation und Lesekompetenz, obwohl die finanziellen Mittel in Österreich für Bildung mit 70 000 Euro pro Schüler von der 1. Klasse bis zum 15. Lebensjahr eigentlich sehr hoch wären. Österreich nimmt europaweit damit den ersten Platz hinsichtlich der Höhe der Bildungsausgaben ein (vgl. Belgrad, 2004, S.38).

Neben Bildung und sozialer Herkunft bestimmt vor allem das **Geschlecht** den Umgang mit Texten und die Lesemotivation (vgl. Grütz, URL5; Saxer, 1993, S.348) und „schränkt nach wie vor die Individualisierung des Weges zum Lesen empfindlich ein“ (Saxer, 1993, S.348). Der Umgang von Jungen und Mädchen mit dem Lesen soll auch Gegenstand dieser Arbeit sein. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich das Leseverhalten von Mädchen und Jungen vor allem dadurch unterscheidet, dass Jungen weniger lesen, dass sie anderes lesen als Mädchen, dass ihnen Lesen weniger bedeutet und dass sie weniger kompetent lesen als Mädchen. So sind Jungen unter den schlechtesten Lesern deutlich überrepräsentiert (vgl. Garbe, 2003, URL1). Jungen haben neben Hauptschülern und jüngeren Jugendlichen weiters ein Problem, aus der Vielfalt an Lesestoff den Passenden herauszufinden (vgl. Saxer, 1993, S.342).

Folgendes Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lesen wurde von PISA-Mitarbeitern aufgestellt:

Abb.0.1: Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lesen



Quelle: Garbe, 2003, URL1; in Anlehnung an PISA, 2000.

Nach diesem Modell spielt vor allem das Interesse am Lesen für die Leistung im Lesen eine Rolle. Jungen zeigen weniger Interesse am Lesen, was zu weniger Lesen im quantitativen Sinne führt und in Folge auch zu einer geringeren Lesekompetenz. Mädchen hingegen lesen lieber und somit auch häufiger, was sich wiederum positiv auf die Leseleistung auswirkt.

Meine Fragestellung in dieser Arbeit soll nun der Entstehung dieses unterschiedlichen Leseverhaltens von Jungen und Mädchen nachgehen.

Dabei möchte ich in *Kapitel 1* die Unterschiede der Jungen und Mädchen in ihrem Leseverhalten und in ihrer Lesekompetenz behandeln. Die zitierten Untersuchungen beziehen sich dabei vor allem auf den deutschsprachigen Raum.

Danach stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt (*Kapitel 2*): Gibt es biologisch bedingte Geschlechtsunterschiede, die das unterschiedliche Leseverhalten von Mädchen und Jungen verursachen, ist dieses Verhalten anezogen, oder gibt es ein Wechselspiel von Anlage und Umwelt? Dabei wird auch die Thematik der Herausbildung von Geschlechtsidentitäten und Geschlechterrollen eine wichtige Rolle spielen.

In *Kapitel 3* stehen die Leseumwelten, in denen Lesesozialisation stattfindet (=Umwelt), im Mittelpunkt.

Lesen kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden:

1. Institutionelle Perspektive: Hier stellt sich die Frage, wie wichtig die Familie, die Schule, die Freizeit, die Peers für das Lesen sind.
2. Interaktionsperspektive: Lesen wird als kommunikative Handlung gesehen, obwohl man meist alleine liest. Trotz allem spricht man vor dem Lesen oder nach dem Lesen oft über Bücher, was zu Interaktionen mit anderen führt.
3. Persönlichkeitsperspektive: Die Persönlichkeit fließt in das Leseverhalten mit bestimmten Merkmalen ein. Vor allem Bildungs- und Geschlechtsdifferenzen wirken sich auf das Lesen aus, aber auch das Alter.
4. Situationsperspektive: Es wird danach gefragt, wo, wann und unter welchen Umständen man liest.
5. Erfahrungsperspektive: Diese Perspektive will erkunden, welche Erfahrungen der Leser beim Lesen macht, welche Gratifikationen man durch das Lesen gewinnen kann (vgl. Saxer, 1993, S.336f).

Für mich liegt der Schwerpunkt dabei auf der institutionellen Perspektive, d.h., ich werde mir die Frage stellen, wie Familie, Kindergarten, Schule und Peers zur Lesesozialisation von Mädchen und Jungen beitragen - und ob sie eventuell „mitverantwortlich“ für das unterschiedliche Leseverhalten sind. Natürlich spielt auch die Persönlichkeitsperspektive immer eine Rolle, die das Geschlecht als Merkmal beinhaltet.

In Folge (*Kapitel 4*) soll das Projekt PISA dargestellt werden mit seinen Zielen, Abläufen und Methoden. Auch wird beschrieben, wie Lesekompetenz und Leseverhalten in PISA erhoben werden.

Danach werden die empirischen Ergebnisse von PISA zur zentralen Fragestellung dargestellt. Hypothesen werden aufgestellt und anschließend mittels statistischer Analyseverfahren überprüft (*Kapitel 5*). Anschließend werde ich die Ergebnisse in *Kapitel 6* diskutieren und Ausblicke für die zukünftige Forschung geben. Ein Resümee, das technologische Ratschläge enthält, soll in *Kapitel 7* die Arbeit abrunden.

1. Geschlechtsspezifisches Leseverhalten und Lesekompetenz

Mädchen und Jungen unterscheiden sich bekanntlich hinsichtlich ihrer Interessen. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, wie schon in der Einleitung erwähnt, dass sich auch ihr Leseverhalten grundlegend unterscheidet und zwar hinsichtlich Lesequantität und Leseintensität, hinsichtlich Wahl der Lesestoffe und Leseweisen und hinsichtlich der Lesefreude und Leseneigung (vgl. Garbe, 2002, S.215). Bonfadelli und Saxer (1986, S.117) behaupten, dass die Variable Geschlecht 6,8% des Leseverhaltens der Jugendlichen erklären kann. Weitere wichtige Erklärungsvariablen sind der Schultypus (5,8%) und die Schichtzugehörigkeit des Vaters (1,9%).

Wie diese Leseunterschiede zwischen den Geschlechtern konkret aussehen, soll im Folgenden beleuchtet werden.

1.1. Begriffsbestimmungen

Unter „Verhalten“ meint man in der Psychologie „die Summe der inneren und äußeren Aktivitäten eines Individuums in der Auseinandersetzung mit seinen materiellen und sozialen Lebensbedingungen“ (Schaub & Zenke, 1995, S.360).

Unter Leseverhalten wird demnach eine spezifische Form sozialen Verhaltens gemeint, welches sich von den Begriffen der „literacy“ oder „reading skills“ abgrenzen soll, die Forschungsgegenstand von neuropsychologischen und linguistischen Untersuchungen sind und sich mit den kognitiven Aspekten von Lesen als Lesenkönnen bzw. Lesefertigkeit befassen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.27).

Für das Verhalten spielt das Interesse eine wichtige Rolle, das im Fall des Lesens ein qualitatives Gerichtet-Sein auf einen Lesestoff, der für jeden einen unterschiedlichen subjektiven Wert hat, ist. Um das Leseverhalten und das Leseinteresse zu erfassen, muss man vor allem danach fragen, *was* gelesen wird, *wie oft* und *wie lang* gelesen wird und ob das Leseverhalten anderen Freizeitbeschäftigungen vorgezogen wird oder nicht (vgl. Katz, 1994, S.4).

Fragt man nach der Lesemotivation, so interessiert uns die Gesamtheit der Beweggründe des Handelns, die sich im Laufe der Lesesozialisation ausprägen. Motivation soll die Intensität, die Richtung und die Form menschlichen Verhaltens, Tun oder Handelns erklären können: Warum lesen Jungen, warum lesen Mädchen mit einer bestimmten Intensität? Warum bevorzugen Jungen und Mädchen in einer bestimmten Situation bestimmte Verhaltens- oder Handlungsalternativen und andere nicht? Wie ist es zu der Interessensgenese und der Mo-

tivgenese gekommen? Welche Situationsbedingungen tragen dazu bei, dass die Interessen gelebt werden können bzw. dass sie auch verändert oder entwickelt werden können? (vgl. Groeben, 1988, S.15f). Dabei spielt die Situation für die Motivation eine Rolle, aber auch die interindividuellen Unterschiede, wie Eigenschaften und Dispositionen (vgl. Groeben, 1988, S.12; Katz, 1994, S.4).

In der Motivationsforschung unterscheidet man zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation.

Unter extrinsischer Motivation versteht man eine Motivation, die von „außen“ bewirkt wird, z.B. durch materielle oder soziale Verstärkung.

Unter intrinsischer Motivation versteht man eine Motivation, deren Ziel die Tätigkeit selbst ist, die man gerade ausführt.

Prototypen für intrinsische Motivation sind das Hobby, die Interessen oder das Spiel, während der Prototyp für die extrinsische Motivation die Arbeit ist - oder auch die Schule, die von vielen Kindern als „Stätte der Arbeit“ gesehen wird (vgl. Müller, 1982, S.5).

Meist ist es so, dass mit Sinken der intrinsischen Motivation die extrinsische Motivation zunimmt (vgl. Köller, 2004, S.104). Verliert ein Schüler/eine Schülerin z.B. das Interesse an einem Fach oder Lehrstoff, so wird er/sie in Zukunft nur mehr auf Grund von externer Motivation (z.B. Noten) lernen.

Ein Produkt von Leseverhalten, Leseinteressen und Lesemotivation, die im Laufe der Sozialisation aufgebaut werden, ist die Lesekompetenz.

Eggert und Garbe (2003, S.9) definieren in Anlehnung an Groeben (1982, S.108ff) Lesekompetenz wie folgt:

„Lesekompetenz besteht in der Fähigkeit, größere „Textmengen“ durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lese Strategien) zu bewältigen und dabei das Textverständnis zu sichern bzw. zu verbessern entsprechend dem Anspruchsniveau der Texte und der Leseabsichten“.

Lesekompetenz ist zu unterscheiden von Lesefertigkeit.

Durch die Untersuchung der Lesefertigkeit lassen sich Leser von Nicht-Lesern unterscheiden. Leser sind jene, die das Schriftsystem beherrschen, Nicht-Leser jene, die das Schriftsystem nicht beherrschen.

Wenn die Lesekompetenz Untersuchungsgegenstand ist, dann versucht man, zwischen geübten und ungeübten Lesern zu unterscheiden. Dabei ist der Grad der Geübtheit von Bedeutung (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.9).

Der geübte Leser kennzeichnet sich durch Verwendung verschiedener Lesemethoden aus. Um ein kompetenter Leser zu sein und um das Verständnis eines Textes zu sichern, braucht man nach Groeben (1982, zitiert nach Bamberger & Vanecek, 1984, S.22) *bestimmte Teilfähigkeiten*:

1. Der Leser muss den offenen Textsinn verstehen, den der Autor äußert.
2. Der Leser muss den impliziten Textsinn verstehen, den der Autor äußert.
3. Der Leser muss die Ziele, die Vorannahmen und die Verallgemeinerungen des Autors verstehen.
4. Der Leser muss die Ideen des Autors bewerten können.
5. Der Leser muss die Informationen und die Ideen des Autors mit dem eigenen Vorwissen und den eigenen Erfahrungen verbinden können.

Dabei sind folgende *Basisprozesse* wichtig:

1. Kognition (Erkennen und Wiedererkennen von Information)
2. Gedächtnis (Behalten von Information)
3. Divergierendes Denken (logische, kreative Ideen)
4. Konvergierendes Denken (Schlussfolgerungen, induktives Denken)
5. Bewertung (kritisches Denken)

(vgl. Spache, 1962, zitiert nach Bamberger & Vanecek, 1984, S.22).

Von der Kammer (2004, S.321) bezeichnet den kompetenten Leser deshalb als mündigen Leser, der Texte auch bewerten und beurteilen kann.

Der Leser ist während des Lesens nicht passiv, d.h., er muss nicht nur Textinformation dekodieren, sondern gleichzeitig den Text aktiv verarbeiten, indem er über die Aussagen des Textes Schlüsse zieht und indem er sein Weltwissen integriert (vgl. Groeben, 1988, S.3).

Lesekompetenz ist eine Kompetenz, die viel Aufwand braucht, um sie zu erlernen - und die auch immer wieder geübt werden muss, um sie zu stabilisieren. Sie ist also nicht angeboren, sondern ein Ergebnis der Sozialisation, und will man sie fördern, so ist das als eine Daueraufgabe zu sehen - und ist nicht ab einem gewissen Alter, ab einem gewissen Level abgeschlossen (vgl. Hurrelmann, 2002, S.276; Hurrelmann, 1995, S.21).

1.2. Die Lesehäufigkeit und die Lesedauer

Mädchen lesen mehr Bücher in der Freizeit als Jungen. Dies ergeben alle Untersuchungen, die das Lesen im Alltag von Jugendlichen zum Gegenstand haben. Bonfadelli und Fritz (1993, S.95) stellten fest, dass 40% der jugendlichen Mädchen und nur 25% der Jungen mindestens 15 Bücher und mehr im letzten Jahr gelesen haben. Auch geben 31% der Mädchen an, fast täglich zu lesen, während dies nur 18% der Jungen tun. Die Pausen zwischen den einzelnen Leseeinheiten sind bei den Mädchen auch deutlich geringer als bei den Jun-

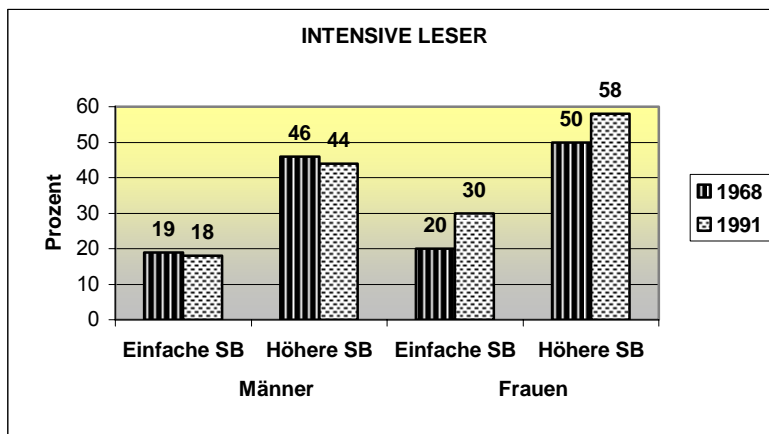
gen: 40% der Mädchen geben an, höchstens eine Woche Lesepause zu machen. 75% der Jungen hingegen machen längere Lesepausen. Dass sie Bücher gerne lesen, dem stimmen 28% der Mädchen und nur 13% der Jungen zu.

Dementsprechend sind bedeutend mehr Mädchen Vielleser: In Bonfadellis und Saxers Untersuchung von 348 15-jährigen Zürcher Schüler/Innen (1986, S.166) bezeichneten sich dreimal so viele Mädchen als Vielleser wie Jungen, das sind ein Drittel aller Mädchen und nur 11% der Jungen. Fragt man die Schüler/Innen danach, wie viele Bücher sie im letzten Monat gelesen haben, so geben die Mädchen im Schnitt 2,4 Buchtitel an, während die Jungen nur 1,4 Titel angeben (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S.66). Dieser Unterschied ist auch in neueren Untersuchungen erkennbar. So unterscheiden sich auch die 8-bis 14-jährigen österreichischen Kinder und Jugendlichen, untersucht von Böck (2000, S.55), hinsichtlich Lesehäufigkeit: 43% der Mädchen geben an, fast täglich zu lesen und 20% meinen, mehr als 20 Bücher im letzten Jahr gelesen zu haben. Demgegenüber lesen nur 26% der Jungen täglich, und nur 12% der Jungen haben auch mehr als 20 Bücher im letzten Jahr gelesen. Dieser Geschlechter-Effekt zeichnet sich schon im Kindesalter ab. In den ersten beiden Schulstufen sind die Differenzen im Leseverhalten zwar noch geringer, aber sie nehmen mit jeder Klassenstufe zu (vgl. Harmgarth, 1997, S.26).

Neben dem Geschlecht spielt auch die Bildung eine wichtige Rolle, ob viel gelesen wird oder nicht. Steigt die Bildung der Schüler, so sinkt die Zahl der Nichtleser sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen. Mit zunehmender Bildung steigt gleichzeitig die Zahl der Vielleser, vor allem bei den Mädchen, und die Bindung an das Buch wird höher (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.130; Bonfadelli & Saxer, 1986, S.66f).

Jedoch sind, egal auf welchem Bildungsniveau, die Mädchen häufiger unter den Viellesern vertreten als Jungen (siehe Abb.1.1).

Abb.1.1: Intensive Leser abhängig von Geschlecht und Schulbildung



Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen 2036, 5050, Westdeutschland, zitiert nach: Köcher, 1993, S.306.

Diese Abhängigkeit der Buchleseintensität von Bildung und Geschlecht ist auch in Österreich erkennbar. Frauen bzw. Personen mit hoher Schulbildung lesen entsprechend mehr als Männer bzw. Personen mit niedriger Schulbildung (siehe Tab.1.1):

Tab.1.1: Buchleseintensität nach Geschlecht und Bildung - Bevölkerung ab 14 Jahren (1996/97, in %)

Buchleseintensität	Frauen	Männer	Pflicht- schule	Berufs- /Fachaus- bildung	Matura/ Studium
lese keine Bücher	29	37	47	34	11
gering	16	21	17	22	13
mittel	26	23	22	25	29
hoch	29	18	15	20	48

Quelle: Böck, 2002, S.31

Auch das Alter beeinflusst das Leseverhalten. Kinder lesen im Schnitt mehr als Jugendliche, Jugendliche (14-24 Jahre) lesen im Schnitt mehr als höhere Altersgruppen (vgl. Geretschläger, 1995, S.89; Hurrelmann, 1995, S.20; Langen & Bentlage, 2000, S.16).

35% der 8- bis 14-jährigen österreichischen Kinder lesen täglich bzw. fast täglich ein Buch, 70% mindestens einmal in der Woche, während nur 15% der ab 14-Jährigen täglich oder fast täglich lesen und nur 42% wöchentlich. Nie lesen dabei 4% der 8- bis 14-Jährigen und 33% der ab 14-Jährigen (vgl. Böck, 2002, S.29, Erhebung: 1996/97).

Die Untersuchung von „Stiftung Lesen“ (2001, S.11) in Deutschland hat ergeben, dass besonders bei Jugendlichen die Buchlektüre rückläufig ist. So lasen 1992 noch 83% der Jugendlichen, im Jahr 2000 jedoch nur mehr 71% der Jugendlichen. Auch in Österreich bestätigt sich diese Tendenz (vgl. Böck, 2002, S.28). Ein Grund für diesen Rückgang könnten die schon relativ stabilen Vorurteile gegen das Lesen von Weniglesern und Nichtlesern im Jugendalter sein, die im Punkt 1.4.3. als Lesehemmer beschrieben werden und die nur mehr schwer aufzuweichen sind.

Es kann angenommen werden, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen nach Ende der Pflichtschulzeit keine stabile Beziehung zum Buch aufgebaut haben - und hier vor allem die Jungen, die Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und die Kinder mit niedrigem Bildungsstatus (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S.165). Diese niedrige Bindung der Jungen an das Medium Buch lässt sich auch dadurch erkennen, dass viele von ihnen nicht angeben können, welches Buch sie als letztes gelesen haben (vgl. Garbe, 2003, URL1). Sie können sich weiters oft nicht an den Inhalt des Buches erinnern, das sie gerade lesen und dessen Inhalt auch nicht zusammenfassen oder wiedergeben. Auch werden Bücher von Jungen häufig nicht mehr ausgelesen, vor allem dann nicht, wenn die ersten 5-10 Seiten nicht spannend beginnen (vgl. IfaK, 2002, URL4).

1.3. Der Stellenwert des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitbeschäftigungen

Untersuchungen zum Freizeitverhalten ergeben ein eindeutiges Bild: Das Lesen gehört nicht zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen. Verglichen vor allem mit dem Fernsehen wird relativ wenig Zeit für das Lesen in der Freizeit aufgewendet. Die Freizeit der Jugendlichen heute ist „Medienzeit“, d.h., die Medien sind für die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen absolut unverzichtbar geworden. So steht das Fernsehen für alle 8- bis 14-Jährigen in Österreich an der Spitze der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen, es folgt das Musikhören und das Spielen für alle Kinder der 3.-6. Schulstufe und das Radiohören für alle Jugendlichen der 5.-8. Schulstufe. Danach favorisieren die Jugendlichen Sport und das Treffen mit Freunden, erst dann kommt das Lesen als genannte Freizeitaktivität (vgl. Böck, 2000, S.44).

Dieses Ergebnis findet man bereits in Untersuchungen der 60er Jahre. Groeben und Vorderer (1988, S.38) erwähnen eine Untersuchung von Girardi et al (1965), die aufzeigt, dass nur 12% der Freizeit an Werktagen und 13% der Freizeit an Wochenenden für das Lesen aufgewendet, während jedoch 36% der Freizeit an Werktagen und 43% der Freizeit an Wochenenden für das Fernsehen genutzt wird. Auch das Radiohören nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, wobei dieses aber oft synchron mit anderen Aktivitäten durchgeführt wird – und somit nicht unbedingt zur Verdrängung dieser beiträgt.

Eine weitere von Groeben und Vorderer (1988, S.39) angeführte Untersuchung (durchgeführt von Schmidtchen, 1968) kommt zum gleichen Ergebnis: Der Zeitanteil, der für das Lesen von Büchern zur Unterhaltung anfällt, liegt bei 9%, der Zeitanteil, der für das Lesen von Büchern zur Weiterbildung anfällt, liegt bei 4%. Das Fernsehen liegt mit 39% Zeitanteil klar an der Spitze, gefolgt vom Radiohören mit 21% und dem Zeitungslesen mit 15%.

Neuere Untersuchungen bestätigen diese Tendenz:

Schifferer et al (2002, S.286) untersuchten Kindergartenkinder und Grundschul Kinder (1.Klasse) hinsichtlich des Freizeitverhaltens. Ergebnis war, dass das Fernsehen einen wichtigen Stellenwert mit 50-70 Minuten täglich in der Freizeit der Kinder einnimmt. Das Lesen mit 15-20 Minuten pro Tag liegt deutlich dahinter.

Bei erwachsenen Personen setzt sich dieses Muster fort: Deutsche Erwachsene verwenden 195 Minuten täglich das Medium Fernsehen, jedoch nur 15 Minuten täglich das Medium Buch. Jugendliche sehen etwas weniger fern in ihrer Freizeit als Erwachsene (102-114 Minuten), sie lesen jedoch etwas mehr als Erwachsene (18-23 Minuten) (vgl. Langen & Bentlage, 2000, S.30, S.35).

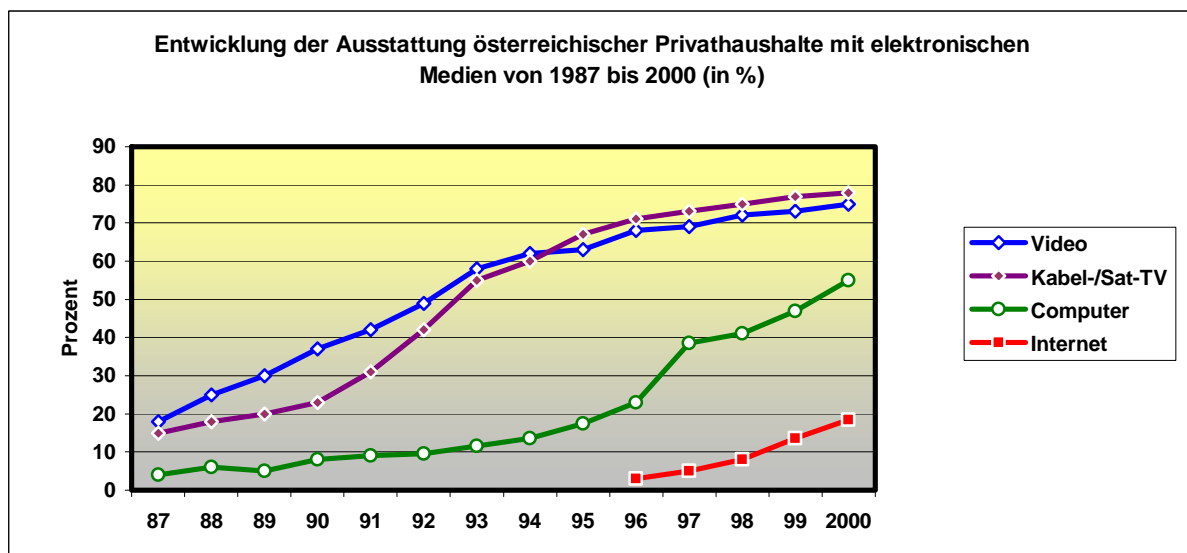
Auch in Österreich nutzten 1996/97 90% der ab 14-Jährigen das Radio oder das Fernsehen, während nur 27% angaben, mehrmals pro Woche Bücher zu lesen, und 33% behaupteten, sie würden nie Bücher lesen. Dabei ist die tägliche Fernsehzeit der Österreicher von 1987

mit 116 Minuten auf 140 Minuten im Jahr 1996/97 gestiegen, und auch der Prozentsatz jener, die täglich fernsehen, ist von 53% auf 74% gestiegen (vgl. Böck, 2002, S.27f).

Im Geschlechtervergleich sehen Jungen deutlich mehr fern als Mädchen (vgl. Fend, 1991, S.283). So geben 67% der männlichen Jugendlichen an, dass sie oft oder fast jedes Mal fernsehen, wenn sie alleine zu Hause sind, jedoch nur 42% widmen sich einem Buch. Bei den Mädchen sehen 56% regelmäßig fern, wenn sie alleine zu Hause sind, und 57% lesen auch ein Buch (vgl. Fend, 1991, S.279).

Diese Zahlen bezüglich der Fernsehhäufigkeit müssen jedoch höchstwahrscheinlich nach oben verschoben werden, denn die Medienausstattung in den Haushalten hat in den letzten Jahren (z.B. Fernseher, Computer, Videospiele usw.) stark zugenommen (vgl. Thole, 2002, S.664). Hatten in Deutschland 1992 z.B. „nur“ 59% der Befragten einen Fernseher mit Kabel- oder Satellitenanschluss zu Hause, so sind es 2000 bereits 96% der Befragten. Auch der Besitz von Videorekordern nimmt von 50% auf 79% zu, ebenfalls der Besitz von Computer von 13% auf 33% (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.8f). Auch in Österreich stieg der Besitz von elektronischen Medien stark an (siehe Abb.1.2). Die Studie des IMAS zeigt, dass 2004 67% der Österreicher einen PC besitzen, 60% das Internet benutzen und 14% von sich behaupten, den Großteil ihrer Freizeit vor dem Computer zu verbringen (vgl. IMAS, 2004, URL6).

Abb.1.2: Österreichische Privathaushalte und die Ausstattung mit elektronischen Medien



Quelle: Böck, 2002, S.25.

Betrachtet man den Medienbesitz geschlechtsspezifisch, so besitzen Jungen vor allem audiovisuelle und interaktive Medien, während Mädchen deutlich mehr Bücher besitzen als Jungen (vgl. Böck, 2002, S.26). So geben 9% der 8- bis 14-jährigen österreichischen Mädchen an, bis zu 100 Bücher und 40%, mehr als 100 Bücher zu besitzen. Hingegen zählen nur 29% der Jungen mehr als 100 Bücher zu ihrem Besitz und 21% geben an, bis zu 100

Bücher zu haben - also deutlich weniger Buchbesitz seitens der Jungen im Vergleich zu den Mädchen. Es gibt somit bereits genderspezifische Differenzen in den Besitzunterschieden, die sich in Folge natürlich auf das Medienverhalten von Jungen und Mädchen auswirken. (siehe Tab.1.2).

Tab.1.2: Medienbesitz der 8- bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen in Österreich (1998/99, in %)

Medien (Auswahl)	Mädchen	Jungen
Videospiele	60	75
Computer	33	53
Fernseher	33	45
Videorekorder	15	25
bis zu 100 Bücher	9	21
mehr als 100 Bücher	40	29

Quelle: Böck, 2002, S.27.

Diese Dominanz des Fernsehens und der ständige Zuwachs der Nutzung der neuen Medien hat die Auslösung der „Verdrängungshypothese“ des Lesens und des Buches zur Folge. Ob das Fernsehen nun das Lesen verdrängt, dazu lassen sich in der Forschungslandschaft widersprüchliche Annahmen finden: Manche Forscher haben eine pessimistische Einstellung und glauben, dass Fernsehen das Lesen verdrängen werde, vor allem das Lesen zur Unterhaltung, das Funktionen wie Entspannung, Entlastung und Zerstreuung enthält. Als für diese Funktionen zuständig wird immer häufiger das Fernsehen angegeben (vgl. Hurrelmann, 2002, S.137). Andere wiederum vertreten die „Anregungshypothese“, die davon ausgeht, dass das Fernsehen positiv für das Lesen wäre, da es auf neue, interessante Bücher aufmerksam macht, z.B. auf Bücher zu Filmen (vgl. Vorderer & Klimmt, 2002, S.218). Garbe (2003, URL1) geht von einer geschlechtsspezifischen Ansicht aus, nämlich der, dass für die Jungen die Verdrängungshypothese zutreffen würde, d.h., dass die Bildschirmmedien die Printmedien verdrängen oder ersetzen würden, während bei den Mädchen eine Ergänzung stattfinden würde. „Für die Mädchen gälte somit eine Ergänzungs-, für die Jungen eine Ersetzungsthese“ (Garbe, 2003, URL1).

Dass die neuen Medien Computer und das Internet das Lesen verdrängen werden, das ist eher nicht anzunehmen. Es komme nur zu einer Funktionsverschiebung und Funktionsdifferenzierung (vgl. Hurrelmann, 1995, S.19), die qualitativer Art ist und nicht quantitativer, d.h., es stellt sich die Frage, wie sehr sich die Art und die Qualität des Lesens in Interaktion mit den anderen Medien verändert hat (vgl. Groeben, 2002, S.11). Auch die Arbeit am Computer, die Arbeit mit dem Internet erfordert die Tätigkeit des Lesens, vor allem des informationsorientierten Lesens - was in Folge keine Änderung aus quantitativer Sicht mit sich bringt.

Untersuchungen haben ergeben, dass PC-Nutzer unter den Jugendlichen auch die fleißigeren Bücherleser sind. So geben 15% der deutschen Jugendlichen, die PC-Nutzer sind, an, dass sie täglich Bücher lesen, während dies nur 4% der Nicht-PC-Nutzer von sich behaupten. Ebenso geben 40% der PC-Nutzer an, dass sie mehrmals in der Woche Bücher lesen, von den Nicht-PC-Nutzern lesen nur 13% mehrmals in der Woche Bücher (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.28). Die erfolgreiche Benutzung des Computers setzt wiederum ein gutes Lesevermögen voraus (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.31). Das Lesen am Computer ist eine neue Möglichkeit der Informationsbeschaffung neben dem Buch, jedoch kann es das „emotionale“ Lesen, das literarische Lesen von Büchern nicht ersetzen (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.58). Dementsprechend häufiger lesen auch Männer am Bildschirm als Frauen, da sie stärker das informationsorientierte Lesen bevorzugen (49% der Männer zu 36% der Frauen). Jugendliche lesen auch deutlich häufiger am Bildschirm als ältere Menschen. So geben 52% der 14- bis 29-Jährigen an, häufig am Bildschirm zu lesen. Ebenso spielt die Bildung eine Rolle: Je höher diese ist, umso häufiger wird auch am Bildschirm gelesen (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.142).

Somit kann also zusammengefasst werden, dass die Arbeit am Computer und die Arbeit mit dem Internet das Lesen nicht verdrängen. Es ist sogar so, dass die vielfältige Nutzung der neuen Medien mit häufigem Lesen positiv korreliert.

Betrachtet man jedoch die interaktiven Unterhaltungsangebote wie Computer- und Videospiele und deren Gebrauch bei Jugendlichen, so zeigen Untersuchungen, dass diese Medien besonders für Jungen sehr interessant sind und dass dieses hohe Interesse, diese „Faszination“ und demzufolge auch die hohe Intensität der Nutzung ein Absinken des Leseinteresses zur Folge zu haben scheint (vgl. Vorderer & Klimmt, 2002, S.222). Dies passiert verstärkt im Übergang von der Kindheit zur Pubertät (vgl. Garbe, 2002, URL3). So führt Garbe (2004, URL2) eine Untersuchung von Süß (2000) an, die ergab, dass Jungen Computerspiele 41 Minuten am Tag, den Gameboy 26 Minuten am Tag und Spielkonsolen 50 Minuten am Tag nutzen. Im Gegensatz dazu nutzen die Mädchen Computerspiele 13 Minuten am Tag und den Gameboy und die Spielkonsolen jeweils 17 Minuten. Garbe interpretiert den Zusammenhang folgendermaßen: „Gameboy, Videokonsole und PC-Spiele werden in der Gemeinschaft von Vätern und Söhnen gespielt. Aktuelle Mediennutzungsstudien zeigen: Der Beliebtheit des Lesens (zur Unterhaltung) bei den Mädchen entspricht der Beliebtheit von Bildschirmspielen bei den Jungen. Beides sind stark geschlechtstypische Mediennutzungen“ (Garbe, 2004, URL2).

Grundsätzlich ist zu bemerken, dass die Freizeittätigkeiten der Jugendlichen vielfältiger geworden sind (vgl. Thole, 2002, S.665), ihnen stehen mehr Möglichkeiten offen - wodurch wiederum das Lesen nur eine Möglichkeit neben vielen ist. Vor allem Sport bildet bei den Ju-

gendlichen, und hier besonders bei den Jungen, eine beliebte Freizeitaktivität (81% der deutschen Jugendlichen betreiben Sport). Auch Musik und Geselligkeit spielen eine wichtige Rolle im Leben der Jugendlichen. Musik und Kreativität korrelieren dabei positiv mit dem Lesen, während Sport leicht negativ und Geselligkeit stärker negativ mit dem Lesen korreliert. Auch die Vorliebe für „Bequemlichkeit“ im Leben korreliert negativ mit der Leseintensität (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.17, S.128). Eine aktive und vielseitige Freizeitgestaltung wirkt sich hingegen wiederum positiv auf das Lesen aus, denn ein gewisses Ausmaß an Aktivierbarkeit muss gegeben sein, wenn gelesen wird. Auch eine gewisse Introvertiertheit, eine Vorliebe für Computer und eine häusliche Orientierung beeinflusst das Lesen positiv (vgl. Böck, 2002, S.33).

Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten und Interessensschwerpunkte sind somit auch in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. So ist das Lesen bei Mädchen deutlich häufiger als beliebte Freizeitaktivität anzufinden als bei Jungen. Vergleicht man die empirischen Untersuchungen der letzten 30 Jahre, so kann man erkennen, dass die Einschätzung des Lesens „als liebste Freizeitbeschäftigung“ bei Mädchen durchgehend höher - unabhängig von Schicht und Alter - ist als bei Jungen und dass diese Einschätzung auch über die Jahre hinweg bei den Mädchen konstant bleibt. Jungen geben jedoch immer weniger an, dass sie Lesen als liebste Freizeitbeschäftigung sehen (vgl. Saxer et al, 1980, S.74; Zinnecker, 1985, S.193f). Dies bestätigt Böcks Erhebung des Leseverhaltens der 8- bis 14-jährigen österreichischen Kindern (2000, S.55): 48% der Mädchen und nur 26% der Jungen gaben an, Freude am Lesen zu haben.

13- bis 16-jährige Mädchen mögen gerne künstlerische, musikalische und literarische Aktivitäten (z.B. Briefe und Tagebuch schreiben). Dies sind vor allem Tätigkeiten, die die Auseinandersetzung mit sich selbst zum Thema haben (vgl. Böck, 2000, S.46). In der frühen Jugendphase helfen diese introvertierten Aktivitäten wohl bei der Verarbeitung von Problemen. Außerdem geben Mädchen an, gerne Probleme zu „bequatschen“, telefonieren oder einfach bummeln zu gehen. Jungen geben hingegen vor allem Freizeitaktivitäten an, die in Richtung Technik und Motorisierung gehen. Weiters geben sie an, in ihrer Freizeit gerne fernzusehen, Videos zu schauen, Computerspiele zu spielen, Comics zu lesen und Sport zu betreiben (vgl. Thole, 2002, S.668f; Böck, 2000, S.46). Lesen nimmt also keinen bzw. nur einen geringen Stellenwert in der Freizeit der Jungen ein.

1.4. Die spezifischen Leseinteressen

Aus der Leserpsychologie weiß man, dass Menschen die Texte wählen, die für sie angenehm sind, weil sie durch sie neue kognitive und emotionale Erfahrungen machen können. Weiters werden die Texte gewählt, die sie als „mittelintensiv“ empfinden, also die eine mittlere Schwierigkeit für den jeweiligen Lesenden aufweisen, was sich wiederum aus der kognitiven, emotionalen und motivationalen Entwicklung ergibt (vgl. Dehn et al, 1998, S.588).

Der größte Unterschied zwischen jugendlichen Leseinteressen von Mädchen und Jungen besteht wohl in der Wahl von Sachliteratur und Informationsliteratur, die hauptsächlich von Jungen bevorzugt wird, während Mädchen lieber auf Belletristik zurückgreifen. Ganz allgemein kann man im Leben der Jungen von einer Sachorientierung und im Leben der Mädchen von einer Personenorientierung und Gefühlsorientierung sprechen, welche nach Groeben und Vorderer (1988, S.70) anerzogen ist (vgl. auch Grütz, 2004, URL5). Diese Orientierung verfestigt sich im Jugendalter besonders stark (vgl. Kasten, 2003, S.106), jedoch entwickelt sich die Vorliebe von Jungen für Sachliteratur bereits im Grundschulalter. Schon ab der 4. Schulstufe bevorzugen Jungen signifikant mehr Sachbücher als Mädchen. Grütz (2004, URL5) führt eine Studie von Kraayenoord und Schneider (1999) an, die ergeben hat, dass sich die Interessen der Kinder in der Grundschule sehr wohl voneinander unterscheiden würden, jedoch gering. Sowohl Jungen als auch Mädchen würden Abenteuerbücher bevorzugen, Jungen würden etwas lieber Comics und informierende Texte lesen, während Mädchen lieber Problembücher lesen würden.

Bei Jugendlichen scheint dann der differenzierende Einbruch zu sein - und diese Differenzen zwischen den Geschlechtern hinsichtlich Lektüreinteressen setzen sich im Erwachsenenalter fort und bleiben relativ stabil. So geben 50% der männlichen Deutschen an, dass sie Bücher bevorzugen, von denen sie lernen und profitieren können, 51% bevorzugen Bücher, die realistisch, faktenreich und wirklichkeitsgetreu sind (= Sachtexte, informative Texte). Vergleicht man die Antworten der Frauen dazu, so wollen „nur“ 39% von Büchern profitieren und lernen, und „nur“ 40% bevorzugen realistische, faktenreiche und wirklichkeitsgetreue Bücher (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.94). Dementsprechend häufiger kommt es bei Jungen und Männern auch vor, dass sie ein Buch überfliegen und nur das Interessanteste lesen (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.19).

Anspruchsvolle Literatur wird von Mädchen eher gelesen als von Jungen (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S.79; Eggert & Garbe, 2003, S.78f). Die Literatur der Mädchen wird umso anspruchsvoller, je mehr sie lesen. Ob das bei den Jungen auch so ist, kann man mit den jetzigen Daten noch nicht feststellen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.52). Jungen hingegen bevorzugen verstärkt Literatur, die einfach und anspruchslos ist, d.h. Bilder sollen vorkommen, der Text soll nicht zu lang sein, er soll nicht kompliziert geschrieben sein, und Fremdwörter sollen möglichst wenige vorkommen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.176).

Das Abenteuerbuch ist sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen beliebt, da das spannende und unterhaltende Element der Literatur für jugendliche Leser am bedeutendsten ist. So besteht die Hälfte der Lektüre von männlichen Jugendlichen aus Sachbüchern und Abenteuerbüchern laut den Untersuchungsergebnissen von Bonfadelli und Fritz (1993, S.173). Eine neuere Untersuchung des Instituts für angewandte Kindermedienforschung in Stuttgart (2002, URL4) hat ergeben, dass 55% aller 10- bis 16-jährigen Jungen keine erzählende Literatur mehr lesen - und wenn sie doch noch erzählende Literatur lesen, dann sind das vor allem Bücher mit Spannung (Krimi/Suspense, Märchen/Fantasy, Grusel/Horror). Auch das klassische Abenteuerbuch (wie z.B. Robinson), die klassische Kinderliteratur (wie z.B. Bücher von Astrid Lindgren), die ästhetisch komplexe Kinder- und Jugendliteratur und die Problem- und Adoleszenzliteratur bedeuten den Jungen nicht mehr sehr viel. Stattdessen lesen Jungen Unterhaltungs- und Spannungsliteratur für Erwachsene (z.B. King, Grisham) - und das immer früher. Reed (1994, S.22) führt auch Sport als beliebtes Genre der Jungen an. Die bevorzugten Bücher der Jungen haben weiters viele Bilder und einen „tollen Helden“ als Hauptperson (vgl. Böck, 2000, S.156).

Mädchen hingegen lesen vielfältigeren Lesestoff und vor allem gerne beziehungsorientierte Literatur, Problembücher und im Jugendalter auch das so genannte „Mädchenbuch“. Demzufolge ist ihnen die Realitätsbezogenheit in den Geschichten sehr wichtig. Dies inkludiert authentische Texte, Texte, die zum Mitdenken und zum Nachdenken anregen, Texte, die aktuell sind, soziale Probleme ansprechen, sozialkritisch sind und die einen Bezug zum eigenen Leben haben. Auch Texte, die Gefühle ansprechen und emotionale Beteiligung erfordern, kommen bei den Mädchen deutlich besser an als bei den Jungen, während diese sich eher von Action angezogen fühlen, die durch Spannung gekennzeichnet ist und wenig Realitätsbezug hat (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.173-177; Groeben & Vorderer, 1988, S.66-69). Neben der Sachliteratur entwickeln Jungen somit auch Interesse für so genannte „typisch männliche Trivialliteratur“, wie Kriminalromane, Agentenromane, Science-Fiction und Horror. Mädchen hingegen entwickeln Vorlieben für „typisch weibliche Trivialliteratur“, worunter Belletristik und Liebesromane fallen (vgl. Lehmann, 1994, S.103).

Neben dem Geschlecht spielt auch die Schulbildung eine wichtige Rolle in der Ausbildung der Leseinteressen: Je höher die Schulbildung, umso vielseitigere und anspruchsvollere Literatur wird auch gelesen. Hauptschüler lesen z.B. deutlich häufiger Comichefte und Abenteuerbücher als Gymnasiasten, während diese deutlich häufiger Sachtexte und schwierige ästhetische Literatur lesen (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S.75).

Auch die Schichtzugehörigkeit hat einen wesentlichen Einfluss auf die Leseinteressen und zwar dahingehend, dass Jugendliche aus unteren sozialen Schichten eher Unterhaltungsliteratur (z.B. Comics, einfache Belletristik und Romanhefte) bevorzugen, die jedoch durch an-

dere unterhaltungsorientierte Freizeitbeschäftigungen leicht oder teilweise ersetzt werden kann. Jugendliche aus der Mittel- oder Oberschicht bevorzugen neben Unterhaltungsliteratur auch informative Texte und anspruchsvollere Belletristik, was zu einem breiteren und nicht so leicht ersetzbaren Leseinteresse führt (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S.78f).

1.4.1. Exkurs: Die Entwicklung der Leseinteressen

In der Grundschule wird vor allem Kinderliteratur gelesen. Dazu gehören „alle Texte, die für noch nicht erwachsene Leser und Leserinnen produziert, über den Büchermarkt vermittelt und von einem Publikum Heranwachsender rezipiert werden. Häufig wird auch von ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ gesprochen, um das Literaturangebot für Kinder bis etwa zum Eintritt der Pubertät (10-12 Jahre) als ‚Kinderliteratur‘ von dem Leseangebot der ‚Jugendliteratur‘ zu unterscheiden. (...). Dabei ist aber die Grenze zwischen Kinderliteratur und Jugendliteratur weder vom Alter der Adressaten her noch von den Eigenschaften der Literatur her strikt definierbar“ (Hurrelmann, 1993, S.461). Der Vorteil von guter Kinderliteratur ist, dass sie sich auf die Lebenswelten und die Probleme der heutigen Kinder bezieht (vgl. Garbe, 1997, S.20).

In den ersten beiden Grundschuljahren werden von beiden Geschlechtern gerne Comics und Märchen gelesen, wobei Jungen den Comics mehr zugeneigt sind als Mädchen, während diese schon häufiger zum Buch greifen (vgl. Hurrelmann, 1993, S.51; Lehmann, 1994, S.102). Die Beliebtheit von Comics kann man höchstwahrscheinlich auf die sich erst entwickelnde Lesefertigkeit zurückführen. Comics unterstützen mit den Bildern und mit wenig Text die noch geringe Lesefertigkeit (vgl. Müller, 1982, S.47).

Bücher werden erst von rund 10% der Kinder in der 2. Klasse bevorzugt. Besonders gern lesen Kinder, sowohl Mädchen als auch Jungen, Bücher, die Spaß und Humor enthalten. Neben Spaß und Humor spielt auch der Spannungseffekt eine wichtige Rolle (vgl. Bamberger & Vanecek, 1984, S.29; Harmgarth, 1997, S.34), sowie auch das Phantastische (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2002, S.154).

Laut der Untersuchung von Harmgarth (1997, S.34) von Kindern aus dritten bis sechsten Klassen muss ein Buch spannend (94% Anteil der „ja“- Stimmen), lustig (86%), bunt (42%), mit vielen Bildern (41%), mit einem tollen Helden (40%) und dünn (20%) sein, um zu gefallen.

Abenteuerbücher werden von Mädchen und Jungen gleichermaßen gerne gelesen (vgl. Neuhaus-Siemon, 1993, S.142), jedoch entwickelt sich das Interesse von phantastischen Abenteuern am Beginn der Grundschule hin zu realistischen Abenteuern im Laufe der Grundschulzeit.

Mädchen lesen mit zunehmendem Alter lieber deskriptive Texte und Texte über soziale Probleme, die von Jungen nicht bevorzugt genannt werden. Gleichzeitig nimmt das Interesse von Mädchen für Phantastisches ab (vgl. Müller, 1982, S.48f). Eine Zunahme gibt es auch

bei Buchserien bei den Mädchen mit steigendem Alter (vgl. Müller, 1982, S.56). Jungen hingegen steigern ihr Interesse für informative Texte (vgl. Müller, 1982, S.63). So lesen laut der IEA- Lesestudie Jungen der dritten Klasse sehr gerne auch Gebrauchstexte (vor allem Spiel- und Bastelanleitungen), während Mädchen vor allem sehr leseintensive Lektüren bevorzugen (vgl. Lehmann, 1993, S.102).

Jungen greifen mit steigendem Alter verstärkt auf „Schwarz-Weiß-Geschichten“ und Geschichten, bei denen Aggression dargestellt wird, zurück. Bei Mädchen dominieren die moralisierenden Inhalte (Problemgeschichten) (vgl. Müller, 1982, S.51f).

Böck (2000, S.160f) versucht eine Gegenüberstellung von Lektürepräferenzen von 8- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen und kommt zu folgendem Ergebnis (siehe Tab.1.3):

Tab.1.3: Lektürepräferenzen von 8- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen in Österreich

Jungen	Mädchen
Krimis Comics Bücher über Technik/ Computer Bücher über Sport und Hobby Lexika/ Nachschlagewerke Indianerbücher	Mädchenbücher Bücher über das Leben von Jugendlichen; Problembücher Bücher über Musik, Sänger/Innen und Bands
Gemeinsame Vorlieben Abenteuerbücher Märchen und Sagen Bücher über andere Länder Bücher über Tiere und Natur	

Quelle: Böck, 2000, S.160f.

Böcks Ergebnisse decken sich also mit den Ergebnissen anderer Forscher: Jungen lesen lieber sachorientierte Literatur (Lexika, Nachschlagewerke, Bücher über Technik und Computer), sowie Krimis, Comics, Bücher über Sport und Hobbys und Indianerbücher. Mädchen bevorzugen hingegen Mädchenbücher, Problembücher und Bücher über Musik, Sänger/Innen und Bands. Die gemeinsame Vorliebe für Abenteuerbücher wurde auch bestätigt. Weitere gemeinsame Vorlieben sind Märchen und Sagen, Bücher über andere Länder und Bücher über Tiere und Natur.

Sieht man sich das Milieu genauer an, in dem die Geschichten spielen, so lesen Jungen gerne Bücher, in denen ein unbekanntes, zeitlich und räumlich fernes Milieu herrscht (z.B. in Science-Fiction-Romanen), während Mädchen gerne Geschichten aus bekanntem Milieu lesen und erst ab der 6. Klasse auch Interesse für unbekannte Milieus entwickeln (vgl. Müller, 1982, S.64f).

Seitens der Hauptfiguren dominieren in der 1. Klasse Märchenfiguren und „Tierpersonen“. Dieses Interesse lässt jedoch mit steigender Klassenzahl stark nach (der letzte Platz in der

6. Klasse) zu Gunsten von Kindern oder Erwachsenen als Hauptfiguren (vgl. Müller, 1982, S.69).

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Bücher bevorzugt werden, in denen die Hauptperson das gleiche Geschlecht wie der Leser hat. Die Kinder wollen sich in diesem Alter selbst besser kennen lernen und versuchen dies, indem sie sich mit ihren „Helden“ identifizieren (vgl. Bamberger & Vanecek, 1984, S.29). Bei der Analyse der Helden in den Büchern konnte festgestellt werden, dass diese tatsächlich geschlechtsspezifisches Verhalten zeigen (männliche Helden: stark, körperlich leistungsfähig, intelligent; weibliche Heldinnen: nett, normorientiert, angepasst, hilfsbereit,...). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass diese Analyse aus dem Jahre 1982 kommt. Ob diese geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen der Helden in den „neueren“ Büchern auch noch vorkommt, dies gehört näher überprüft. Auf jeden Fall spielen die damals untersuchten Bücher auch heute noch eine Rolle in der Kinderliteratur (Beispiele: Karl May's Winnetou, Trotzkopf, Nesthäkchen, Das doppelte Lottchen, Tom und Jerry, Bücher von Enid Blyton, Pippi Langstrumpf usw.).

Vor allem Jungen zeigen häufig eine geschlechtsbezogene Buchauswahl: Jungen lesen gerne Bücher, in denen die Hauptperson auch männlich ist - diese Hauptperson ist auch oft der überlegene Erwachsene. Ihre Neigung zu geschlechtsrollenspezifischer Identifikation ist stärker als die der Mädchen, denn Mädchen lesen auch Bücher, in denen männliches Rollenverhalten dominiert. Jungen greifen hingegen nie zu so genannten „Mädchenbüchern“ (vgl. Müller, 1982, S.52-55). Den Kindern ist zu diesem Zeitpunkt selbst schon bewusst, was ein typisches Mädchenbuch und was ein typisches Jungenbuch ist - und sie wählen auch dementsprechend aus (vgl. Graf, 1996, S.189).

Die sich verändernden Interessen lassen sich wohl mit dem Durchlaufen unterschiedlicher Lesephasen erklären, die aber nicht starr sind, sondern nur der Orientierung dienen.

Im 5./6. bis zum 8./9. Lebensjahr herrscht die *phantasiebetonte Lesephase* vor, wo Märchen, Sagen und phantastische Lektürepräferenzen dominieren.

Danach folgt die *realistische/sachbetonte Lesephase* (8./9. Lebensjahr bis 10./11. Lebensjahr), die durch eine Steigerung des Interesses für die Wirklichkeit gekennzeichnet ist.

Ab dem 10./11. Lebensjahr folgt die *Phase des abenteuerlichen Realismus oder das Abenteueralter*, wo vor allem die Identifikation mit dem Helden im Vordergrund steht. Mädchen lesen hier auch gerne die typischen Mädchenbücher.

Die letzte Phase wird als *„literarische Reifephase“* bezeichnet (13./14. Lebensjahr bis 16./17. Lebensjahr), in der die Innenwelt und ein starkes Problembewusstsein entdeckt werden und in der sich die Leseinteressen, die auch im Erwachsenenalter herrschen, festigen (vgl. Bamberger & Vanecek, 1984, S.27).

1.4.2. Die Funktionen des Lesens

Die spezifischen Leseinteressen lassen auf die Funktionen das Lesen für Mädchen und Jungen schließen. Hinter diesen Funktionen verstecken sich Motive, warum gelesen wird.

Dehn et al. (1998, S.586) führen in Anlehnung an Kasswan (1990) folgende Lesemotive an:

- Erlebnismotiv: der Wunsch nach Spannung und Unterhaltung
- Erkenntnismotiv: das Erweitern der eigenen Lebenserfahrung durch neues Wissen aus Büchern
- Ästhetisches Motiv: das Streben nach ästhetischem Erleben und Genuss
- Entwicklungsmotiv: die Suche nach anderen Lebensmustern und Lebenserfahrungen
- Kommunikationsmotiv: die Kommunikation über Bücher

Im „Lesebarometer“ von Langen und Bentlage kam man zu der folgenden Reihung von Lesefunktionen (siehe Tab.1.4):

Tab.1.4: Nutzungsinteresse von Büchern aus der Sicht von deutschen Erwachsenen: Vergleich 1996/1999

Lesen von Büchern	Rang 1996		Rang 1999
Lesen zur Entspannung	1	–	2
Lesen zur Information	3	+	1
Lesen zur Unterhaltung	2	–	3
Lesen für Rat und Hilfe	6	+	4
Lesen, wenn ich alleine bin	5	=	5
Lesen, wenn ich nichts anderes vorhabe	4	–	6
Lesen, um alles um mich herum zu vergessen	7	=	7

Quelle: Bertelsmann Stiftung/ Bertelsmann Buch AG, 1999, S.10, entnommen aus: Langen und Bentlage, 2000, S.23.

Das Lesen zur Information hat die höchste Bedeutung für die befragten Personen. 72% geben an, Bücher zu lesen, um sich zu informieren. 55% nennen als eine wichtige Funktion des Buches auch die Rat- und Hilfefunktion. Bei den Informationslesern überwiegen die Männer. Nur ein Drittel der Informationsleser sind Frauen, und nur 12% der Informationsleser sind buchnahe Leser, d.h., Leser, die zur Entspannung und Unterhaltung lesen (vgl. Langen & Bentlage, 2000, S.24). Schreier und Rupp (2002, S.268) nehmen an, dass sich das Lesen und auch die damit verbundene Lesekompetenz in der Mediengesellschaft verstärkt auf das informationsorientierte Lesen fokussieren wird. Auch Böck (2002, S.29) konnte eine Zunahme des informationsorientierten und weiterbildungsorientierten Zuganges zum Lesen in Österreich feststellen („Lifelong Learning“), wobei das informationsorientierte Lesen aber mit

23% noch 10% unter dem Lesen zur Unterhaltung liegt - jedoch sind dies Werte aus dem Jahr 1996/97.

Während das Lesebarometer erwachsene Personen als Untersuchungspopulation zum Gegenstand hatte, versuchten Bonfadelli und Saxer (1986, S.69-75) die Funktionen des Lesens für die jugendlichen Mädchen und Jungen heraus zu finden. Tabelle 1.5 zeigt die Ergebnisse:

Tab.1.5: Funktionen des Buches für 15-jährige Mädchen und Jungen im Vergleich (in %)

Zustimmung zu den Items „manchmal/ häufig“	Jungen	Mädchen
Affektive Funktion: insgesamt	69	78
• interessant und spannend	83	88
• interessantes Buch ist da	71	82
• es gute Unterhaltung ist	68	81
• es einen so fesselt	70	78
• Spaß macht und lustig ist	52	59
Kognitive Funktion: insgesamt	56	53
• Neues/ Wissenswertes erfahren	66	56
• erfahren, was in der Welt los ist	51	48
• Sachen erfahren	51	54
Lernfunktion: insgesamt	38	44
• von anderen lernen können	51	50
• einem auch passieren können	25	38
Habituelle Funktion: insgesamt	29	34
• sonst nichts zu tun	33	41
• aus lauter Gewohnheit	24	26
Eskapistische Funktion: insgesamt	24	37
• einmal abschalten können	37	48
• Probleme vergessen können	20	35
• nicht an die Schule denken mögen	14	27
Soziale Funktion: insgesamt	17	24
• mit Freunden darüber sprechen	25	35
• Kameraden lesen auch oft	9	12

Quelle: Bonfadelli und Saxer, 1986, S.73.

Das Lesen hat in all seinen Funktionen - außer der kognitiven Funktion - das ist der Bereich, der das Erfahren von Information abdeckt und somit das zweckorientierte Lesen betrifft, eine größere Bedeutung für Mädchen als für Jungen. Sie erhalten vielschichtigere Gratifikationen aus dem Lesen von Lektüre. Den Funktionsbereich des Lernens, d.h., dass man das Buch allgemein als Lernmedium sieht, das geben sowohl die Hälfte der Mädchen als auch die Hälfte der Jungen an. Für Mädchen scheint im Lernbereich aber besonders wichtig die Selbsterfahrung im kognitiven Bereich beim Lesen zu sein. 38% geben an, dass sie es wichtig fänden, beim Lesen zu sehen, was einem eventuell passieren könnte, während dies nur

25% der Jungen als wichtige Lesefunktion betrachten. Auch die eskapistische Funktion des Lesens, nämlich durch das Lesen abschalten zu können, Probleme vergessen zu können und nicht an die Schule denken zu müssen, ist neben der affektiven Funktion (= Lesen, weil es interessant, spannend, fesselnd ist) besonders bei den Mädchen ausgeprägt (vgl. auch Köcher, 1993, S.220). Weiters sind die soziale Funktion des Lesens und die habituelle Funktion des Lesens bei Mädchen dominierender als bei Jungen, wobei die soziale Funktion, dass über Bücher mit Freunden gesprochen wird, allgemein sehr niedrig ausgeprägt ist (vgl. auch Hurrelmann et al, 1993). Heute erfüllt häufiger das Fernsehen die soziale Funktion, die das Lesen nicht mehr hat. Jugendliche sprechen deutlich öfter über gesehene Filme im Fernsehen, als sie über Bücher sprechen. Das Bücherlesen hat den Status einer „individuellen, einsamen, interiorisierten geistigen Tätigkeit“ bekommen, während das Fernsehen eher Geselligkeit vermittelt (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.468).

Am meisten wird laut Angaben von untersuchten Kindern und Jugendlichen aus der Schweiz in der Schule über Bücher gesprochen, danach folgen Gespräche über Bücher mit den Eltern und erst am Schluss kommen die Freunde als Gesprächspartner über Themen, die sich auf Bücher beziehen. Deutlich wird die Abnahme der sozialen Funktion des Buches mit zunehmendem Alter: Jugendliche sprechen weniger über Bücher als Kinder (vgl. Saxer et al, 1980, S.81).

Ein intensiver und motivierter Leser kennzeichnet sich durch eine hohe affektive Beteiligung am Lesen aus (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S.74) - und dies sind vor allem die Mädchen. 29% der 8- bis 14-jährigen österreichischen Mädchen geben an, dass sie manchmal fast weinen müssen bei einem traurigen Buch, 35% werden wütend, wenn der Lieblingsperson im Buch Unrecht getan wird, 64% müssen lachen, wenn ein Buch eine lustige Stelle hat, und 52% freuen sich mit der Lieblingsperson im Buch, wenn sie Glück hat. Demgegenüber müssen nur 10% der Jungen manchmal bei einem Buch fast weinen, 20% werden auch mal wütend, 52% müssen an lustigen Stellen lachen, und 29% freuen sich mit der Lieblingsperson im Buch, wenn sie Glück hat (vgl. Böck, 2000, S.126).

Die Untersuchung von Bonfadelli und Fritz (1993, S.138) bestätigt diese Ergebnisse: Mädchen lesen deutlich häufiger in affektiven Situationen und nützen dabei die eskapistische und emotionale Funktion des Lesens, z.B. um alles um sich herum zu vergessen, um sich zu entspannen, um Interessantes und Spannendes zu erleben.

Bereits bei Kindern im Alter von 9-11 Jahren lassen sich diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen: Allgemein erwarten sich Kinder positive Leseerlebnisse: Sie wollen Spaß haben (55,3%), wollen gar nicht aufhören zu lesen (45,5%) und freuen sich, wenn ihre Lieblingsfigur im Buch Glück hat (45,5). Positive Stimmungen beim Lesen zu erleben,

scheint den Kindern also wichtig zu sein, während nur 14,5% angeben, auch mal traurig zu werden durch das Lesen.

Wenn jemand intensive Leseerfahrungen macht, d.h. auf allen Ebenen (= sozial-emotionale Ebene, intellektuell-kognitive Ebene, hedonistische Ebene, ästhetisch-reflexive Ebene) diese Erfahrungen macht, dann liest er auch lieber, häufiger und länger. Diese intensiven Leseerfahrungen auf allen Bereichen scheinen bereits im Kindesalter den Mädchen vorbehalten zu sein. Mädchen leben vor allem auf der sozial-emotionalen Ebene signifikant mehr mit als die männlichen Leser. Auch auf der hedonistischen Ebene und auf der ästhetisch-reflexiven Ebene lässt sich diese Mehr-Zustimmung von Leseerfahrungen der Mädchen erkennen. Geht es jedoch um das sachorientierte Lesen (Item: Wenn du etwas nicht verstehst oder etwas wissen möchtest, schaust du dann in einem Buch nach?), so sind die Jungen mit 40% deutlich vor den Mädchen (22,1%). Dies ist allerdings der einzige Bereich, wo die Jungen vor den Mädchen liegen (vgl. Hurrelmann et al, 1993).

1.4.3. Faktoren, die das Leseverhalten und das Interesse am Lesen hemmen

Jungen geben deutlich öfter Gründe an, warum sie nicht lesen können oder wollen als Mädchen.

Sie geben häufiger an, dass:

- sie lieber fernsehen
- ihnen Lesen anstrengend erscheint
- ihnen die Schule das Lesen verleidet
- sie zum Lesen gezwungen werden
- ihnen das Lesen zu lange dauert
- andere auch nichts lesen
- ihnen Lesen nichts bringt
- ihnen Bücher zu schwierig sind
- sie keine Bücher kennen
- sie befürchten, zum Stubenhocker zu werden
- sie zu wenig Konzentration zum Lesen haben
- sie keinen ungestörten Ort zum Lesen hätten.

Über Zeitmangel beklagen sich Mädchen und Jungen gleichermaßen (jeweils etwa die Hälfte der Befragten) (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1996, S.76).

Eine Untersuchung von 16- bis 18-jährigen Berufsschüler/Innen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.58), durchgeführt von Bonfadelli (1991), kam zu dem gleichen Ergebnis: 24% der männlichen Berufsschüler ziehen andere Aktivitäten dem Lesen vor, 22% geben an, dass sie keine Lust, kein Interesse hätten und zu faul wären, 10% meinen, sie wären nach der Arbeit zu müde, 12% empfinden sich selbst als schlechter Leser, und 43% finden keine Zeit fürs Lesen. Vergleicht man hierzu die Mädchen, so machen 14% lieber andere Dinge in der Freizeit,

8% sagen, sie hätten keine Lust dazu und wären zu faul, 15% sehen die Müdigkeit nach der Arbeit als hemmend für das Lesen, 4% sehen ihre Lesefähigkeit als schlecht an und 28% meinen, sie hätten keine Zeit fürs Lesen. Dies sind deutlich weniger genannte Hemmfaktoren bei den Mädchen als bei den Jungen.

Während die oben genannten Ergebnisse Jugendliche als Untersuchungspopulation angeben, so versuchten Hurrelmann et al (1993, S.154f) zu erfassen, ob und mit welchen Lesehemmungen bereits 9- bis 11-jährige Kinder zu kämpfen haben.

Folgende Tabelle (1.6) soll die von den Kindern angegebenen Lesehemmungen verdeutlichen.

Tab.1.6: Lesehemmungen der Kinder: Relative Häufigkeit der Antworten „stimmt völlig“ und „stimmt ziemlich“. Ein (+) bedeutet, dass Jungen diesem Grund signifikant häufiger zustimmen ($p \leq 0,05$).

Externale Begründung	Prozent	Internale Begründung	Prozent
Ich muss so viel anderes tun, dass ich nicht zum Lesen komme.	15,2	Ich kenne kaum interessante Bücher.	11,6
Man wird oft zum Lesen angehalten.	19,3 (+)	Längeres Lesen ist zu anstrengend.	21,7 (+)
Eltern/Freunde lesen auch wenig.	16	Manche Geschichten machen mir mehr Angst als Spaß.	9,6
Viele Bücher sind einfach zu dick.	28,7 (+)	Bücher sind oft zu schwierig geschrieben.	19,3
Ich sehe lieber fern.	43,0 (+)	In Büchern kommen oft Sachen vor, die ich nicht mag.	16,7
Zu Hause gibt es kaum einen ungestörten Ort zum Lesen.	25,9 (+)		
Ich spiele lieber draußen.	45,2 (+)		
In der Schule wird einem das Lesen verleidet.	25,5		

Quelle: Hurrelmann et al, 1993, S.155.

Man sieht also, dass es bereits im Kindesalter geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Attribuierung von Lesehemmungen gibt. Jungen beklagen aus externaler Sicht signifikant häufiger als Mädchen, dass sie oft zum Lesen angehalten werden, dass ihnen die Bücher oft viel zu dick sind, dass sie statt zu lesen lieber fernsehen oder draußen spielen und dass sie zu Hause keinen ungestörten Leseort vorfinden. Auffällig ist sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen der große Prozentsatz, der den Aussagen, dass sie lieber etwas anderes tun (fernsehen und draußen spielen) als zu lesen, zustimmt. Als internale Begründung geben die Jungen auch signifikant häufiger als die Mädchen an, dass ihnen längeres Lesen zu anstrengend sei (vgl. Tab.1.6)

Zwischen Lesehemmungen, sowohl für die external begründeten als auch für die internal begründeten, und Leseintensität/Leseverhalten besteht ein starker Zusammenhang: Je häufiger Lesehemmungen angegeben werden, umso niedriger ist die Lesintensität ausgeprägt.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Lesehemmungen bleiben bei den externalen Attribuierungen bestehen, wenn man die Leseintensität als Kontrollvariable einführt, die Unterschiede in den internalen Attribuierungen verschwinden aber fast gänzlich. Dies lässt wohl auf eine stabilere Lesemotivation der Mädchen schließen, sodass auch äußere Umstände diese nicht so schnell stören (vgl. Böck, 2000, S.130).

Bei Jungen wirken sich die Lesehemmungen meist stärker negativ auf das Leseverhalten aus, ihr Lesen ist störanfälliger.

„Je weniger die Jungen lesen, desto eher begründen sie ihre Lesehemmungen mit dem Wenig-Lesen der Eltern oder Freunde ($r=-0,25$; $p\leq 0,01$), mit negativen Impulsen, die von der Schule ausgehen ($r=-0,28$; $p\leq 0,01$), und damit, daß Bücher häufig zu schwierig geschrieben seien ($r=-0,26$; $p\leq 0,01$). Bei den Mädchen korrelieren diese Aussagen nicht mit dem Leseverhalten.“ (Hurrelmann et al, 1993, S.158f). Erkennbar ist, dass die Kinder ihre Lesehemmungen vor allem external begründen und eher weniger oft internal (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.31, S.154-158).

1.5. Die Lesemotivation als Grundlage für die Ausprägung von Leseseinteressen und Leseverhalten

Mädchen sind im Gegensatz zu Jungen höher motiviert zu lesen. Langen und Bentlage (2000, S.16f) befragten in ihrem Lesebarometer erwachsene deutsche Bürger. Von diesen befragten Personen gaben 70% der weiblichen Befragten an, dass sie „gerne“ oder „sehr gerne“ lesen, während diese Aussage nur 45% der Männer machten. Dies hat natürlich, wie schon unter Punkt 1.1. erwähnt, Auswirkungen auf die Häufigkeit und die Dauer des Lesens, sodass Mädchen auch häufiger und länger lesen als die Jungen, sowie auch auf die Leseseinteressen.

Bezüglich des Geschlechts und der Art der wirkenden Motivation hat man festgestellt, dass Jungen verstärkt extrinsisch motiviert sind - also Lesen als Zweckerfüllung sehen - während Mädchen auch intrinsisches Lesevergnügen angeben.

Jungen lesen häufig auf Grund schulischer oder beruflicher Anforderung, während die Mädchen Interesse am Erzählerischem und Fiktiven zeigen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.208; Bonfadelli & Saxer, 1986, S.166; Zinnecker, 1985, S.195). Bei Jungen ist die Motivation für das Lesen meist vorbei, wenn das Buch seinen Informationszweck erfüllt hat, bzw. wenn die extrinsischen Einflussgrößen wie z.B. die Ansprüche der Schule wegfallen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.208; Stiftung Lesen, 2001, S.30).

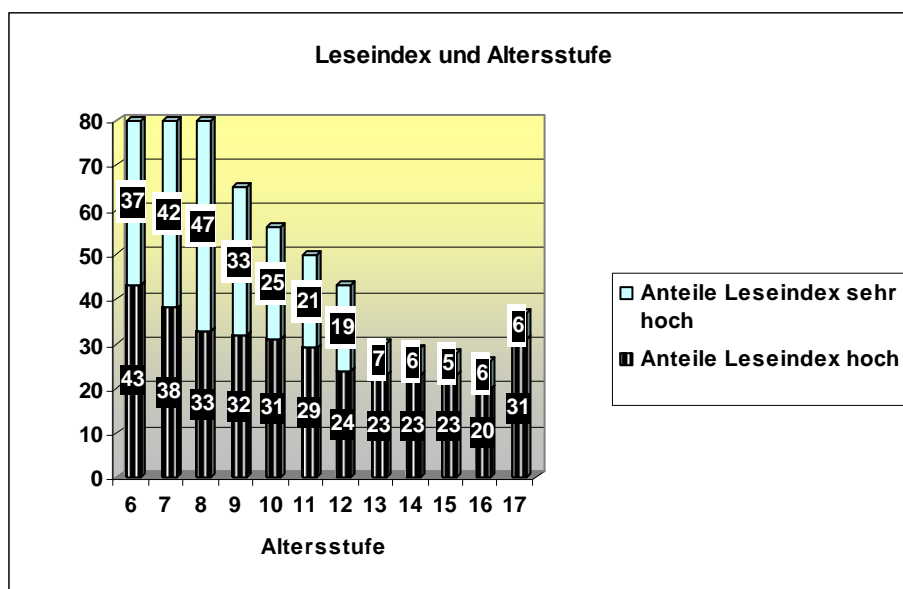
Das intrinsische Lesevergnügen tritt also mehr bei Frauen/Mädchen auf als bei Männern/Jungen. Es tritt ebenfalls mehr bei jungen Lesern auf als bei älteren Lesern und auch mehr bei Viellesern als bei Gelegenheitslesern (vgl. Böck, 2000, S.59; Muth, 1996, S.66).

Laut Muth (1996, S.58) ist das Leseglück, also die intrinsische Motivation am Lesen, angeboren und wird erst durch schulischen Drill und elterlichen Ehrgeiz „wegtrainiert“. Ziel wäre es laut ihm, wieder bei jedem Menschen ein „Flow-Erlebnis“ beim Lesen zu erzeugen, also „einen Zustand, in dem ein Mensch seine Einbindung in Zwecke und Ziele hinter sich lässt und in ein befreiendes Stromerlebnis eintaucht“ (Csikszentmihalyi, 1992, zitiert nach: Muth, 1996, S.60).

Grundsätzlich ist das intrinsische Lesevergnügen, das lustorientierte Lesen, jedoch bei Jungen und Mädchen zu beobachten, es ist nach Graf (1996, S.194) universell und nicht geschlechtsspezifisch in seiner Qualität. Hinsichtlich Quantität ist es aber häufiger, wie schon oben erwähnt, bei Mädchen zu finden.

Bezüglich Lesemotivation spielt auch das Alter eine Rolle, da man annimmt, dass mit zunehmendem Alter so genannte „Leseknicks“ eintreten. So zeigt Abb.1.3 die Abnahme der Personen, die einen sehr hohen bis hohen Leseindex (= Maß für Lesegewohnheiten, das Merkmale aus den Bereichen Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit enthält) mit zunehmendem Alter haben. Während im Alter von sechs bis acht Jahren noch rund 80% der befragten Kinder einen hohen Leseindex aufweisen, nimmt dieser Anteil kontinuierlich ab, bis er im Alter von 13 bis 16 Jahren nur mehr unter 30% ausmacht.

Abb.1.3: Die Lesindex-Verteilung in Abhängigkeit des Alters (Angaben in %)



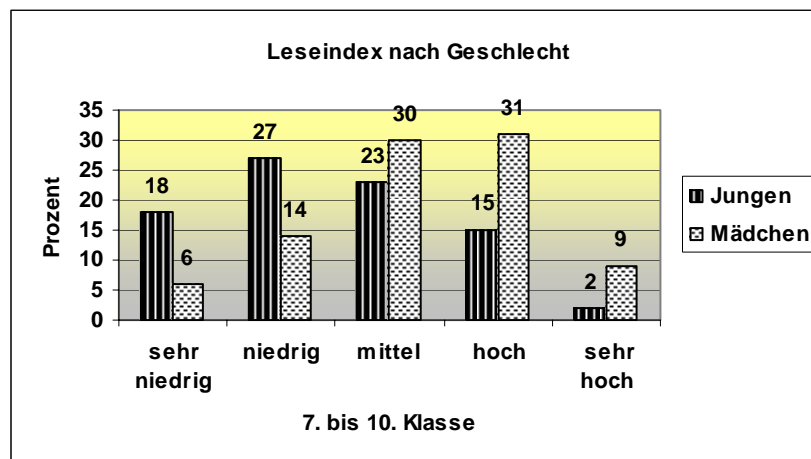
Quelle: Harmgarth, 1997, S.25.

Eine noch unveröffentlichte Untersuchung von Karin Richter „zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern“ hat gezeigt, dass bereits nach der zweiten Grundschulklasse ein Leseknick einsetzt, was genau zwischen Anfangsunterricht des Lesens und dem weiterführenden Lesen und Schreiben ist. Lesen sollte Lustgewinn und Phantasiebefriedigung bringen, nur so kann eine lebenslange Lesemotivation aufgebaut werden. Dieses Ziel scheint

aber bereits in der zweiten Klasse nicht mehr genügend erreicht zu werden (vgl. Garbe, 2003, URL1). Der nächste gravierende Leseknick passiert im Alter von 12 oder 13 Jahren und ein weiterer Knick bei Jugendlichen am Ende der Ausbildung. Der Leseknick im Alter von 12 bis 13 Jahren soll durch einen Zuwachs an Bedeutung von anderen Medien ausgelöst werden (z.B. Fernsehen, Musikmedien, Video,...), der weitere Leseknick durch den Austritt aus der Schule, der bewirkt, dass die extrinsische Motivation des Lesens (Noten, Anforderungen durch die Schule) wegfällt. Auch der Einsatz des Jugendalters mit stärkerer Peer-Group-Orientierung und stärkerer außerhäuslicher Orientierung, sowie die Abgrenzung vom Buch als „Medium der Kindheit“, soll diese Leseknicks auslösen. Der Leseknick ist bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen. So ist jeder fünfte Junge in der 7. Klasse der Leseindexkategorie „sehr niedrig“ zuzuordnen, während dies nur jedes 20. Mädchen ist, dementsprechend umgekehrt verhält es sich, wenn man sich die Verteilung beim hohen Leseindex anschaut: Doppelt so viele Mädchen (31%) fallen in die Kategorie „hoch“, während dies nur 15% der Jungen tun. Auch in der Leseindexkategorie „sehr hoch“ sind 9% Mädchen vertreten im Gegensatz zu nur 2% Jungen. Man sieht also, dass die hohen Lesekategorien deutlich häufiger von Mädchen besetzt werden, während die niedrigen Leseindexkategorien deutlich häufiger durch Jungen eingenommen werden (vgl. Böck, 2002, S.30f; Garbe, 2002, S.217; Langen & Bentlage, 2000, S.17; siehe Abb.1.4).

Dies hat zur Folge, dass die Lesekompetenz der Jungen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren stagniert, ebenso die Leseinteressen (vgl. IfaK, 2002, URL4). Die Leseintensität nimmt dementsprechend beim männlichen Geschlecht bis zum 30.Lebensjahr beständig ab, während die weibliche Leseintensität sich ziemlich stabil hält (vgl. Grütz, 2004, URL5).

Abb.1.4: Der Leseindex von Mädchen und Jungen von der 7.Klasse bis zur 10.Klasse (Angaben in %)



Quelle: Harmgarth, 1997, S.26.

1.6. Lesekompetenz

In den westlichen Industrieländern sind durchwegs Mädchen und Frauen besser im Lesen als Jungen und Männer (vgl. Brügelmann, 1994, S.16). Diese Unterschiede zeigen sich über die ganze Schulzeit hinweg (vgl. Brügelmann, 1994, S.19). Dabei befinden sich bereits in den ersten Klassen besonders viele Mädchen unter den besten Lesern, während besonders viele Jungen unter den Risikokindern sind. „Die Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind vor allem auf unterschiedliche Anteile in den untersten Leistungsgruppen zurückzuführen.“ (Brügelmann, 1994, S.21).

Mädchen, Jugendliche mit höherer Bildung und Vielleser sind in den meisten Fällen die kompetenteren Leser. Dabei erhöht die Zunahme der Leseintensität die Lesekompetenzwerte aller befragten Jugendlichen, d.h. also, dass sich Viellesen positiv auf die Lesekompetenz von Jungen, Mädchen, Hauptschülern, Gymnasiasten, Kindern, Jugendlichen - also auf jedes lesende Individuum - auswirkt (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.98f). Dies ist wohl auf einen Kreislauf zurück zu führen:

Wie oben deutlich geworden ist, lesen Mädchen lieber und somit auch häufiger. Sie machen durch vielfältigere Leseinteressen umfassendere Leseerfahrungen. Die Lesekompetenz entwickelt sich stärker. Jungen lesen weniger gern, weniger vielfältig und auch weniger häufig. Die Lesekompetenz bleibt schwächer. Ein schwacher Leser liest wiederum weniger, weil das Lesen ihm anstrengend erscheint, was sich in Folge weiter negativ auf die Lesekompetenz auswirkt. Auch die Qualität der gelesenen Stoffe sinkt mit geringerer Lesekompetenz (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.206f).

Neben diesem Kreislauf als Erklärungsmöglichkeit für eine unterschiedliche Lesefähigkeit und Lesekompetenz gibt es weitere drei Erklärungsansätze, die in der heutigen Forschung relevant sind (vgl. Richter & Christmann, 2002, S.48):

- Um eine gute Lesefähigkeit entwickeln zu können, ist ein sicherer und schneller Worterkennungsprozess Grundvoraussetzung. Ist diese Grundfähigkeit nicht gut erlernt worden, so hat dies auch Einfluss auf die Lesekompetenz.
- Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses spielt weiters eine wesentliche Rolle, um eine Vielzahl von Teilinformationen, die der Text auf Satz- und Wortebene bietet, zu verarbeiten. Diese Arbeitsgedächtniskapazität ist bei verschiedenen Personen unterschiedlich ausgeprägt und beeinflusst demnach die Lesekompetenz.
- Um einen Text verstehen zu können, brauche ich Vorwissen. Je nachdem, wie umfassend dieses ist, entscheidet es darüber, wie gut der Text verstanden wird.

Kritisch zu hinterfragen ist, wie die Lesekompetenz in den einzelnen Lesekompetenz-Studien erhoben worden ist. Geschlechtseffekte zeichnen sich oft in Abhängigkeit von der verwendeten Textform bei der Überprüfung ab. So ergab die IEA-Lesestudie, dass Jungen bei narrati-

ven Texten sehr schlecht abschneiden im Vergleich zu den Mädchen, während für die Lesekompetenz beim Lesen von Sachtexten und Gebrauchstexten so gut wie kein Geschlechtereffekt verzeichnet werden konnte. Wenn nun unter „Lesekompetenz“ nicht nur das Auseinandersetzen mit literarischen Texten gemeint ist, sondern auch der kompetente Umgang mit Sachtexten und Gebrauchstexten, so muss ein guter Lesekompetenztest so konzipiert werden, dass sich die Items der unterschiedlichen Textsorten in Waage halten (vgl. Lehmann, 1994, S.106f).

1.7. Zusammenfassung

Das Geschlecht spielt also eine wichtige Rolle dahingehend, ob gewohnheitsmäßig viel oder wenig gelesen wird, was gelesen, wie gern gelesen und wie gut gelesen wird.

Neben dem Geschlecht beeinflusst weiters die und auch das Alter die Lesekompetenz, wobei aber die Mädchen auf jeder Bildungsstufe und in jeder Altersstufe mehr lesen als die Jungen.

Die Unterschiede hinsichtlich des Leseverhaltens zwischen Mädchen und Burschen verdeutlicht Tab.1.7.

Tabelle 1.7: Das Leseverhalten und die Lesekompetenz im Geschlechtervergleich

Kriterien	Mädchen	Jungen
Lesehäufigkeit	höher	niedriger
Lesedauer	höher	niedriger
Beliebtheit des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten	beliebter	weniger beliebt
Leseeinteressen	vielfältiger: mehr Belletristik- weniger Sach- und Fachbücher	vor allem auf Sach- und Fachbücher gerichtet; auch Abenteuerliteratur und „leichte Kost“
Lesefunktionen	vielfältiger: vor allem affektive Funktion stark ausgeprägt	weniger ausgeprägt: vor allem kognitive Funktion im Vordergrund
Hemmfaktoren	weniger Hemmfaktoren; stabileres Leseverhalten	häufiger Hemmfaktoren
Lesemotivation	häufiger intrinsisch: lustorientiertes Lesen	häufiger extrinsisch: schul- oder berufsbezogene Anforderungen als Lesemotivation
Lesekompetenz	höher	niedriger

Quelle: PISA 2003, eigene Zusammenfassung.

Mädchen lesen häufiger, sie lesen länger und sie lesen lieber. Sie lesen weiters vielfältigere Literatur, während Jungen vor allem Sachbücher, Abenteuerliteratur und weniger anspruchsvolle Literatur bevorzugen. Die Funktionen, die das Lesen für die Mädchen haben, sind auch

vielfältiger bei den Mädchen als bei den Jungen, vor allem die affektive Funktion. Bei Jungen hingegen steht die kognitive Funktion im Vordergrund. Jungen geben deutlich häufiger Gründe an, warum sie nicht lesen wollen oder können (Hemmfaktoren), und ihre Motivation zu Lesen ist auch häufiger extrinsisch motiviert als bei den Mädchen, die öfters als Jungen auf Grund intrinsischer Motivation lesen. Dementsprechend höher ist auch die Lesekompetenz der Mädchen im Gegensatz zu der der Jungen ausgeprägt.

Ein von Bonfadelli und Fritz (1993, S.41) entwickeltes Überblicksmodell stellt zusammenfassend die Bedingungen dar, die zur Entstehung von Leseverhalten beitragen (siehe Tab.1.8):

Tab.1.8: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen 1. Kindheit und Jugend als gesellschaftliche Phasen 2. Strukturen und Institutionalisierungsformen des Mediensystems 3. sozio-kulturelle und bildungspolitische Stützung des Mediums „Buch“		
Lesekompetenz: fördernde vs. hemmende Faktoren bezüglich Erwerb und Befähigung zum Lesen durch Schule und Familie	(Buch-) Lesen vs. Mediennutzung oder andere Aktivitäten in Freizeit-, Kultur-, Arbeitssituationen	Lesestoffe: Kenntnisse, Zugang und Verfügbarkeit: zu Hause - Bibliothek; Kaufen – Schenken - Ausleihen
Lesemotivation: fördernde vs. hemmende Faktoren in der Lesesozialisation durch Familie, Schule, Peers über bestimmte Lesestoffe		Freizeit-/ Medienumwelt: verfügbarer Freizeitumfang, habitualisierter TV-Konsum, nicht-mediale Aktivitäten, Sport, Musik, Geselligkeit
Individuelle Rahmenbedingungen: 1. Entwicklungsphase im Lebensablauf 2. Informations- und Bildungsanforderungen 3. Bedürfnisse und Probleme 4. Persönlichkeit und Werte 5. soziale Situation und Lebensumstände		

Quelle: Bonfadelli & Fritz, 1993, S.41.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflussen das Lesen und das Medienverhalten allgemein. So wird das Lesen von Büchern in der Kindheit und Jugend durch die Schule stark unterstützt. Auch die restliche Medienstruktur, wie z.B. das Fernsehen, beeinflusst das Medium Buch und dessen Position.

Weiters sind die individuellen Rahmenbedingungen für das Lesen bedeutend: Welchen Wert schreibt das Individuum dem Lesen zu im Verhältnis zu anderen Beschäftigungen wie Sport, Musik usw.? In welcher Entwicklungsphase ist das Individuum, welchen Stellenwert und wel-

che Bedeutung hat das Buch in dieser Phase? In diese Sparte fällt auch das Geschlecht, das für die Ausprägung des Leseverhaltens eine maßgebende Rolle spielt.

Die Lesekompetenz und die Lesemotivation - ausgeprägt durch die Lesesozialisation - sind verantwortlich dafür, ob sich jemand für Bücher interessiert. Weiters gibt es die Angebotsseite, die Lesestoffe zur Verfügung stellen soll. Der Zugang zu Lesestoffen spielt eine maßgebliche Rolle dahingehend, wie sich das Leseverhalten ausprägt. Die Angebotsseite stellt aber nicht nur Lesestoffe zur Verfügung, sondern bietet auch andere Freizeitmöglichkeiten an, aus denen ausgewählt werden kann.

All diese Faktoren beeinflussen, ob und wie sich das Leseverhalten ausprägt und welchen Stellenwert es im Leben des Individuums im Gegensatz zu anderen Beschäftigungen einnimmt (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.41f).

2. Geschlechtsdifferenzen

Wie unter Punkt 1 detailliert ausgeführt wurde, ist das Leseverhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich. Es stellt sich nun die Frage, wie dieser Unterschied im Verhalten zu Stande kommt, womit die Frage der Anlage-Umwelt-Problematik aufgeworfen wird.

Ist menschliches Handeln durch Vererbung bestimmt, oder wird es durch Erziehung und Sozialisation geformt?

Laut Eder (2003, URL 8) lassen sich drei Ansätze aus dieser Frage ableiten:

- (1) Das Verhalten des Menschen ist von der Umwelt bestimmt und geformt.
- (2) Die Anlage des Menschen, d.h. seine genetische Ausstattung bedingt das Verhalten.
- (3) Anlage und Umwelt bedingen das Verhalten des Menschen in einer Wechselwirkung.

Hobmair et al (1996, S.62f) führen als Drittvariable noch die Selbststeuerung des Individuums ein, die ebenfalls Auswirkungen auf das Verhalten hat.

Ein Zitat von Huxley (1931), angeführt von Hobmair et al (1996, S.63), bringt dieses Zusammenspiel der Faktoren Anlage, Umwelt und Selbststeuerung klar zum Ausdruck:

„Was du bist, hängt von drei Faktoren ab: Was du geerbt hast, was deine Umgebung aus dir machte, und was du in freier Wahl aus deiner Umgebung und deinem Erbe gemacht hast.“

Auch hinsichtlich der Entwicklung geschlechtsspezifischen Leseverhaltens wird im Folgenden ein Modell verfolgt, das versucht, sowohl Anlage als auch Umwelt zu thematisieren. Die Selbststeuerung des Menschen wird im kognitiven Modell von Kohlberg seine Beachtung finden.

2.1. Der Einfluss der Anlage - das biologische Geschlecht

Von Seiten der Biologie interessiert bezüglich des Leseverhaltens, ob es einen Unterschied in der allgemeinen Intelligenz gibt, d.h., kann es sein, dass Mädchen und Jungen einen unterschiedlichen IQ haben? Ein Unterschied in der allgemeinen Intelligenz könnte natürlich ein Besser-Abschneiden auch hinsichtlich Lesekompetenz bedeuten. Weiters ist von Interesse, ob sich Mädchen und Jungen hinsichtlich der verbalen Leistungen unterscheiden, die für das Lesen eine wesentliche Rolle spielen. Alle anderen Intelligenzbereiche, wie z.B. das räumliche Vorstellungsvermögen, das numerische Denken usw., werden hier nicht weiter beachtet.

2.1.1. Die allgemeine Intelligenz

Definition: Intelligenz ist die Fähigkeit, durch die man sich an die Anforderungen der Umwelt denkend anpassen kann (vgl. Merz, 1979, S.133).

Untersuchungen zur allgemeinen Intelligenz (Messinstrumente: IQ-Test von Wechsler, Stanford-Binet-Test, Skalen von Bayley usw.) ergaben keinen Geschlechtsunterschied zwischen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen (vgl. Keller, 1979, S.187). Heidi Keller machte eine Makroanalyse von 15 Untersuchungen und fand bei 14 davon die Bestätigung der Nullhypothese, d.h., dass sich die Geschlechter nicht hinsichtlich der allgemeinen Intelligenz voneinander unterscheiden. Hingegen korrelieren die Anzahl der Schuljahre stark mit der allgemeinen Intelligenz. Je länger jemand in die Schule geht, umso höher ist auch die Intelligenz dieser Person. Dies trifft für beide Geschlechter zu (vgl. Keller, 1979, S.188).

Auch Harald Schenk bestätigt die These, dass sich Männer und Frauen nicht signifikant hinsichtlich ihres Intelligenzquotienten unterscheiden. Es gab zwar Anfang 1900 noch das Vorurteil, dass Frauen weniger intelligent wären, da ihr Gehirn kleiner sei als das der Männer. Dies führte zu einer geringeren Bildung der Frau, weil dies „schädlich“ für sie sei. Heutzutage ist dieses Vorurteil aber wissenschaftlich widerlegt (vgl. Schenk, 1979, S.33).

Ferdinand Merz wendet ein, dass sich meist zwar keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich allgemeinen IQs ergeben - diese jedoch im Kindes- und Jugendalters hin und wieder anzutreffen sind, da Mädchen häufig Entwicklungsvorsprünge zeigen und somit auch bei Intelligenztests manchmal etwas besser abschneiden (vgl. Merz, 1979, S.132).

Der allgemeine Tenor geht aber dahin, dass man keine Geschlechtsunterschiede in der allgemeinen Intelligenz zwischen den Geschlechtern sieht. Dies ist auch der Umsicht und Vorsicht der Testkonstrukteure zu „verdanken“, die die Aufgaben oft so ausgewählt haben, dass Männer und Frauen gleich gut abschneiden können. So fand man beim Binet-Test heraus, dass manche Aufgaben besser von Frauen, manche besser von Männern gelöst werden können. Damit ein Ausgleich geschaffen werden konnte, wurden die Aufgaben so in den Test aufgenommen, dass sie gleich viel Aufgaben enthielten, die von Frauen gut gelöst werden konnten und eine gleiche Anzahl von Aufgaben, die von Männern gut gelöst werden konnten. Fazit: Der Intelligenzquotient der Geschlechter ist gleich (vgl. Merz, 1979, S.132f).

2.1.2. Verbale Leistungen

„Die weibliche Überlegenheit in sprachlichen Leistungen ist eine der am besten fundierten Verallgemeinerungen im Bereich der Geschlechtsunterschiede“ (Maccoby & Jacklin, 1975, S.75).

Bei den verbalen Leistungen scheint es so zu sein, dass Mädchen grundsätzlich etwas besser sind. Sie beginnen etwas früher zu sprechen, sie artikulieren sich besser, die Wortflüssigkeit ist höher, sie verwenden längere Sätze, sind besser in der Grammatik und können besser buchstabieren (vgl. Maccoby, 2000, S.137; Merz, 1979, S.135). Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der frühen Sprachentwicklung sind aber nicht eindeutig (vgl. Maccoby, 2000, S.137).

Bei den Leseleistungen sind, wenn Unterschiede gefunden werden, auch die Mädchen immer besser. Besonders viele Jungen lernen unter Schwierigkeiten lesen, auch Stotterer findet man unter ihnen häufiger als unter Mädchen (vgl. Merz, 1979, S.136).

Aus neuropsychologischer Sicht gibt es verschiedene Erklärungsansätze.

Es wird unter anderem von einem unterschiedlichen Reifungstempo bei Jungen und Mädchen ausgegangen. Mädchen sollen im zweiten und dritten Lebensjahr schneller reifen. Diese Reifung kann möglicherweise auch eine andere sein als die der Jungen, da die cerebrale Organisation der Sprachfunktion von Mädchen und Jungen verschieden ist (vgl. Maccoby, 2000, S.149). Eine Überlegenheit im Alter von drei Jahren sei jedoch nur kurzlebig, da die Jungen danach aufholen würden (vgl. auch Bischof-Köhler, 2002, S.238f; Brügelmann, 1994, S.28).

Ein weiterer Erklärungsversuch setzt bei den hormonellen Einflüssen an, die sich auf die anatomische Entwicklung und die funktionelle Leistungsfähigkeit auswirken. So ergaben Untersuchungen in der Primatenforschung, dass pränatale steroidale Sexualhormone die Geschlechter programmieren, was im Leben dann zu unterschiedlichem Verhalten führt (vgl. Maccoby, 2000, S.148). Hierfür gibt es aber noch wenige Belege (vgl. Brügelmann, 1994, S.28).

Hartmut Kasten (2003, S.23f) hält in seinem Buch fest, dass eine mögliche Ursache für die besseren verbalen Fähigkeiten bei Mädchen/Frauen die Gehirnhälften-Spezialisierung sein könnte (= Lateralisierung). Die linke Hemisphäre ist vor allem für analytische Fähigkeiten, schlussfolgerndes Denken und für alle sprachgebundenen Leistungen zuständig, während die rechte Hemisphäre für die globale und ganzheitliche Erfassung und für nicht-verbale Leistungen wie anschauliches Vorstellen, raumbezogene Fähigkeiten und Musikalität zuständig ist (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.240). Die Lateralisierung konnte man mittlerweile schon bei Föten feststellen. So reagiert die linke Gehirnhälfte bei sechs Monate alten weiblichen Säuglingen auf verbale Reize stärker als die rechte. Bei männlichen Säuglingen ist es genau umgekehrt (vgl. Maccoby, 2000, S.138).

Es gibt Anhaltspunkte, dass weibliche Versuchspersonen bei Aufgaben, die sprachliche Fähigkeiten voraussetzen, häufiger als männliche Versuchspersonen beide Gehirnhälften einsetzen. Dadurch soll die bessere Sprachbegabung zu Stande kommen. Bei Männern hingegen dominiert die rechte Hemisphäre. Androgeneinfluss beim Mann wird hierbei als Ursache

diskutiert. Androgene bewirken, dass die linke Gehirnhälfte langsamer wächst und dass die rechte sich dadurch schneller entwickeln kann und in Folge die Dominierende wird (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.242).

Man stellte auch fest, dass ein Bereich des Corpus callosum (= ein Nervenstrang, der die beiden Gehirnhälften miteinander verbindet), bei Frauen in vielen Untersuchungen dicker war als bei Männern. Daraus zogen Forscher den Schluss, dass der Austausch zwischen den Hemisphären bei den Frauen intensiver sei als bei den Männern.

Grütz (2004, URL5) führt an, dass eine Annahme von Baren-Cohen (2004) die bessere Empathiefähigkeit des weiblichen Gehirns ist (z.B. können schon dreijährige Mädchen Gedanken und Gefühle von anderen besser deuten als Jungen) und dass das männliche Gehirn eine stärkere Systemorientierung (z.B. spielen Jungen gerne mit Dingen, die klare Funktionen haben) aufweise, wodurch er sich das Interesse von Frauen für kontinuierliche Texte und das Interesse von Männern für diskontinuierliche Texte zu erklären versucht.

Das Problem bei all diesen neurophysiologischen Untersuchungen ist, dass das Männer- und das Frauengehirn weitgehend gleich sind. Nur 1-5% Unterschied soll zwischen Männer- und Frauengehirn existieren. Ob diese geringen Unterschiede nun angeboren sind oder ob sie ein Ergebnis intrauteriner Einflüsse oder das Ergebnis von geschlechtsspezifischer Sozialisation sind, das kann man nicht so genau sagen. Die Wissenschaft der Neurophysiologie und Neuropsychologie nimmt an, dass Veranlagung und Anregung interaktiv wirken. So kann Förderung in einem Bereich eine Aufhebung der Geschlechtsunterschiede bewirken. Werden Jungen im sprachlichen Bereich besonders gefördert bzw. Mädchen im räumlichen Vorstellungsvermögen, so können vorher geherrschte Defizite aufgeholt werden (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.246-248).

Es werden die Unterschiede in den verbalen Leistungen auch von zahlreichen Forschern als „nicht vorhanden“ erklärt. Hagemann-White (1984, S.21) spricht nur davon, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Mädchen zumindest gleich sind wie die der Jungen. Die Untersuchungen, die feststellen, dass Mädchen besser in ihren verbalen Leistungen sind, stellt Hagemann-White als „belanglos“ hin, da nur 1% der Varianz durch das Geschlecht erklärt wird. Auch zweifelt sie an, dass Mädchen früher zu sprechen beginnen, denn, was die Eltern als „erstes Wort“ bezeichnen, ist relativ. Eventuell könnte auch die „self-fulfilling-prophecy“ hier eine Rolle spielen: Die Eltern erwarten eine bessere sprachliche Leistung vom Mädchen und hören somit auch das erste Wort früher.

Weiters wurde auch festgestellt, dass sogar die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern kleiner sind als die Varianz der Geschlechtsunterschiede innerhalb eines Geschlechts (vgl. Hagemann-White, 1984, S.13)

Wie eben beschrieben, herrscht in der Forschung Uneinigkeit in Bezug auf die Bedeutsamkeit der biologischen Unterscheide zwischen Mann und Frau, Junge und Mädchen. Die Un-

terschiede, die vorherrschen, sind auf alle Fälle relativ gering und können nicht alleine die unterschiedlichen Verhaltensweisen, Interessen, Kompetenzen usw. zwischen den Geschlechtern erklären. Weiters sind wir durch mögliche vorgegebene biologische Dispositionen noch längst nicht determiniert. Bischof-Köhler (2002, S.27) meint, diese Dispositionen hätten appellativen Charakter in der Hinsicht, dass manches Verhalten uns eher anspricht als anderes. Durch Übung und Training kann man jedoch auch in den Bereichen gut sein, die eher dem anderen Geschlecht „liegen“ - in denen das andere Geschlecht besser ist.

Auch wenn es biologische Einflüsse für das Verhalten gibt bzw. geben sollte, so sind diese höchstwahrscheinlich nicht alleinige Ursache für unterschiedliches Verhalten, sondern sie sind durch soziale Einflüsse überlagert und modifiziert worden (vgl. Trautner, 1992, S.291).

Demzufolge soll das soziale bzw. anerzogene Geschlecht nun als weitere mögliche Einflussgröße betrachtet werden.

2.2. Der Einfluss der Umwelt - das soziale Geschlecht

Unter Sozialisation allgemein versteht man das Geschehen *„in dem aus einem Neugeborenen ein in seiner Gesellschaft handlungsfähiges Subjekt wird (und bleibt). Sie findet statt, indem das sich bildende Individuum zunehmend aktiv teilhat an den sozialen Praktiken, in denen die Gesellschaft sich selbst produziert und verändert“* (Bilden, 1991, S.279).

Dabei hat man früher (Anfang 1900) unter Sozialisation „Prägung“ verstanden, d.h. gesellschaftliche Normen würden verinnerlicht, und dadurch würde der Mensch gesellschaftsfähig. Dabei hat man den Menschen nur als passives Objekt gesehen. Heutzutage muss man diese Ansicht jedoch verwerfen, da der Mensch nicht nur passiv (durch Erziehung usw.) sozialisiert wird, sondern sich die Welt auch selbst aneignet. Es herrscht also eine Interaktion zwischen der Umwelt und dem Menschen (vgl. Hopfner & Leonhard, 1996, S.224; Keuneke, 2000, S.15f; Saxer et al, 1980, S.20f).

Sozialisiert wird der Mensch sein ganzes Leben hindurch, da Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist. Sozialisation wird durch bestimmte Instanzen, wie Schule, Kindergarten, Familie oder Peers, mit bestimmten Zielen vollzogen (vgl. Saxer et al, 1980, S.20). Die Ausbildung des sozialen Geschlechts erfolgt also über Lernen, Erziehung, Beeinflussung - bewusst und unbewusst (vgl. Kasten, 2003, S.28) - und über kognitive Aneignung der Welt durch den Menschen selbst.

Dass Mädchen nun zu „typischen“ Mädchen werden und Jungen zu „typischen“ Jungen, dies versuchen geschlechtsspezifische Sozialisationstheorien zu erklären.

Keineke (2000, S.34) gibt folgende Definition von Geschlechtersozialisation:

„Zusammenfassend soll Geschlechtersozialisation als ein Prozeß verstanden werden, in dessen Verlauf Kinder a) die Kompetenzen erwerben, das eigene Geschlecht mit Bezug auf

die gesellschaftliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit ‚angemessen‘ darzustellen und das Geschlecht anderer Teilnehmer(innen) ‚richtig‘ erkennen und b) die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit mit ihren Implikationen (inklusive der Hierarchisierungen) selbst zu adaptieren. Beide Lernprozesse sind untrennbar miteinander verbunden.“

Das soziale Geschlecht ist also von der Gesellschaft konstruiert und enthält alle geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, Rollenzuweisungen und Verhaltensmodelle (vgl. Garbe, 2002, S.228). Im Sinne von „doing gender“ handelt bereits das Kind nach den geschlechtstypischen Erwartungen der Gesellschaft, denn nur dadurch kann es eine Identität aufbauen, diese erhalten und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Bricht man mit den Erwartungen, so hat man oft mit Sanktionen zu rechnen.

Wenn in dieser Arbeit auch davon gesprochen wird, dass Jungen z.B. eher wenig lesen, während Mädchen häufiger lesen, so muss doch immer im Hinterkopf behalten werden, dass dies nicht für alle Mädchen bzw. für alle Jungen zutrifft. Es ist zu beachten, dass „doing gender“ absolut individuell ist. Es gibt zwar den Prozess der Übernahme der Geschlechtsidentität und den Prozess der Geschlechtersozialisation, der geschlechtsspezifische Interessen und Verhaltensweisen zur Folge hat. Doch jeder dieser Prozesse läuft bei den einzelnen Menschen unterschiedlich ab. Viele Männer haben in ihrem Selbstkonzept auch meist „typisch weibliche Verhaltensweisen“ und Frauen „typisch männliche Verhaltensweisen“ (vgl. Keuneke, 2000, S.35). Helga Bilden (1998, S. 279f) warnt vor der Konstruktion eines bipolaren Geschlechterdualismus. Weiters soll man Geschlecht immer in Zusammenhang mit dem sozialen Kontext untersuchen. Geschlecht ist somit als soziale Kategorie zu sehen, in der geschlechtsbezogene Überzeugungen, Erwartungen und Stereotype für Persönlichkeit, Aussehen und Rollenverhalten herrschen (vgl. Bilden, 1998, S.281). Die Alltagstheorie, dass Geschlecht eindeutig, von Natur her bestimmt und unveränderbar sei, soll in dieser Arbeit nicht gelten.

Sozialisation soll vor allem durch *Imitationslernen* und *Identifikationslernen* erfolgen, durch *differentielle Sozialisation* und durch *Selbstsozialisation*. Diese Arten der Sozialisation und die dahinter stehenden Theorien schließen sich nicht gegenseitig aus, sie fokussieren nur unterschiedliche Aspekte des Verhaltens und stellen andere in den Hintergrund (vgl. Merz, 1979, S.101).

In früheren Diskussionen wurde auch die psychoanalytische Theorie der geschlechtsspezifischen Sozialisation und Geschlechtsrollenübernahme diskutiert, diese wurde aber mehrfach kritisiert - auch auf Grund der Nicht-Beweisbarkeit ihrer Annahmen - und spielt in Folge in der heutigen Forschung nur mehr wenig bis keine Rolle, wodurch sie auch in dieser Arbeit nicht näher erläutert werden soll (vgl. Carter, 1987; Huston, 1983; zitiert nach: Trautner, 1993, S.292).

2.2.1. Sozialisation durch Imitationslernen und durch Identifikation

Mädchen und Buben werden geschlechtsspezifisch sozialisiert, indem sie das Verhalten von Geschlechtsrollenmodellen nachahmen bzw. indem sie sich mit ihnen identifizieren (vgl. Jungwirth, 1997, S.78). Dabei wird vor allem das Verhalten nachgeahmt, das Erfolg bringt. (vgl. Kasten, 2003, S.42). Belohnung und Bestrafung spielt im Beobachtungslernen ebenfalls eine Rolle, jedoch muss diese nicht vom Kind selbst erfahren werden bzw. von außen kommen, sondern kann auch durch gesehene Belohnung oder Bestrafung eine Verhaltenswirkung haben (vgl. Merz, 2003, S.105). Auch müssen es nicht reale Personen sein (z.B. die Eltern, Lehrer/Innen), die das Modell bieten, sondern es können ebenso symbolische Modelle sein (z.B. Modelle aus Büchern oder Fernsehen), die das Kind zum Nachahmen von Verhalten anregen (vgl. Trautner, 1992, S. 293).

Mädchen ahmen weibliche und Jungen männliche Modelle nach. Die „Ähnlichkeitshypothese“ erklärt dies folgendermaßen: Das Kind sucht Merkmale, die für das Kind wichtig und kennzeichnend sind und ahmt in Folge jene Personen nach, die in diesen Dimensionen ähnlich zur eigenen Person sind. Z.B. erkennt das Mädchen als wichtiges Merkmal seiner Persönlichkeit die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht und sucht sich daraufhin weibliche Vorbilder, weil diese das Merkmal „weiblich“ auch haben (vgl. Jungwirth, 1997, S.78). Es ist jedoch anzumerken, dass nicht nur gleichgeschlechtliche Modelle nachgeahmt werden, sondern dass auch Informationen über gegengeschlechtliche Modelle gesammelt werden.

Identifikation wird durch die starke affektive Bindung zwischen Eltern und Kind erklärt. Diese bewirkt, dass sich die Kinder jeweils mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil identifizieren. Die Kinder merken, sie sind gleich wie der Vater oder die Mutter und übernehmen dadurch innere Einstellungen, Werthaltungen und auch äußere Verhaltensweisen. Bei den Mädchen ist dies meist eine personale Identifikation, da sie durchgehend Kontakt zur Mutter haben. Bei Jungen wird die Beziehung zur Mutter jedoch meist unterbrochen, wenn die Mutter den Sohn zur Autonomie führen will und ihm den Vater als Vorbild hinstellt. Heutzutage ist es oft so, dass der Vater als Vorbild nicht greifbar ist, entweder weil die Mutter Alleinerzieherin ist oder auch, weil der Vater den ganzen Tag über arbeitet oder weil der Vater Erziehung nicht als seine Aufgabe ansieht. Die Identifikation des Jungen mit der männlichen Rolle findet dann „positional“ statt, weil es kein konkretes Identifikationsobjekt gibt und der Junge über die abstrakte Rolle „Mann-Sein“, männliche Verhaltensweisen erwerben muss. Meist benutzt er dabei mehrere männliche Vorbilder, von denen er bestimmte Eigenschaften übernimmt (vgl. Aufenanger, 1996, S.94).

Modelllernen, in Hinblick darauf, dass man nur Interesse für gleichgeschlechtliche Modelle hat, kann erst im Alter von sechs Jahren einsetzen, da zuerst ein Bewusstsein für die eigene Geschlechtsidentität da sein muss, bevor die Kinder das für ihr Geschlecht passende Verhalten auswählen und übernehmen können (vgl. Kohlbergs Theorie; Punkt 2.2.4).

2.2.2. Die differentielle Sozialisation

Bei der differentiellen Sozialisation nimmt man an, dass Jungen und Mädchen in der Erziehung anders behandelt werden, was zur Entwicklung von geschlechtsspezifischen Unterschieden führt (vgl. Jungwirth, 1997, S.78).

Vor allem die Verstärkung von Verhalten spielt hier eine dominierende Rolle. Jungen und Mädchen werden demnach genau in dem Verhalten bestärkt, das die Zu-Erziehenden für ihr Geschlecht als angemessen betrachten. Verhält sich ein Kind nicht seinem „Geschlecht entsprechend“, so wird dieses Verhalten nicht bekräftigt, sondern missbilligt, kritisiert, mit Liebesentzug oder mit anderen negativen Sanktionen bestraft (vgl. Kasten, 2003, S.38; Trautner, 1992, S.293). Dies führt zu allmählicher Löschung dieser nicht erwünschten, erfolglosen, bestraften Verhaltensweisen (vgl. Merz, 1979, S.103). Je mehr man das Kind im gewünschten Verhalten bestärkt, desto stärker wird es sich an den Geschlechtsrollen anpassen (vgl. Trautner, 1992, S.293). Bischof-Köhler (2002, S.42) spricht von „Andressierung“

Nach Kasten (2003, S.38f) gibt es drei Grundannahmen der „Bekräftigungstheorie“:

- Es gibt eine *unterschiedliche Verhaltenserwartung* von Jungen und Mädchen. Diese existiert bereits im frühesten Kindesalter. (Beispiel: Ein Junge weint nicht - ein Mädchen darf das schon.)
- *Erziehende verhalten sich unterschiedlich*, je nachdem, ob sie einen Jungen erziehen oder ein Mädchen. Geschlechtskonformes Verhalten wird belohnt, nicht-geschlechtstypisches Verhalten wird zurückgewiesen (vgl. Merz, 1979, S.103). (Beispiel: Bei Jungen wird aggressives Verhalten eher toleriert als bei Mädchen. Mädchen werden gelobt, wenn sie brav sind.)
- *Jungen lernen, Jungen zu werden, und Mädchen lernen, Mädchen zu werden*. Dies ist das Resultat des unterschiedlichen Verhaltens ihrer Bezugspersonen.

Auch Eltern, die behaupten, sie wollen ihre Kinder nicht geschlechtstypisch erziehen, tun dies doch unbewusst in gewissen Bereichen. Dies ist unter anderem erkennbar in der unterschiedlichen Auswahl der Kleidung oder von Spielzeug und Buchgeschenken: Mädchen bekommen Pferdebücher geschenkt, Jungen bekommen Abenteuerbücher usw. Auch hinsichtlich des Verhaltens, das als „richtig“ angesehen wird und das unterstützt wird, gibt es Geschlechtsunterschiede: Leistungsorientierung, Wettbewerbsverhalten und außerhäusliche Orientierung werden besonders bei Jungen unterstützt. Man erwartet weiters von ihnen, dass sie ihre Gefühle unter Kontrolle haben und dass sie unabhängig sind. Mädchen hingegen werden Sauberkeit und Ordentlichkeit beigebracht, sie sollen braves, angepasstes Verhalten zeigen, und sie werden auch weniger „in die Freiheit“ entlassen (vgl. Kasten, 2003, S.39). Untersuchungen zeigen, dass besonders Väter häufiger geschlechtskonformes Verhalten verstärken (besonders das der Söhne), während Mütter dies eher nur bei ihren Töchtern tun und ihren Söhnen mehr Freiheiten bezüglich ihres Verhaltens lassen (vgl. Bilden,

1998, S.282; Bischof-Köhler, 2002, S.45; Hagemann-White, 1984, S.52; Hoffmann, 1997, S.85).

Die Andersbehandlung von Jungen und Mädchen im Elternhaus als Ursache für unterschiedliches Verhalten ist empirisch wenig bestätigt, da sich in der psychologischen Forschung widersprüchliche Befunde finden. Jahrelange Eltern-Kind-Interaktionen sind im Nachhinein nicht mehr analysierbar (vgl. Merz, 1979, S.104). Die Untersuchungen befragen Eltern zu ihrem Erziehungsverhalten, wodurch versucht wird, Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil und geschlechtsspezifischen Verhaltens zu finden. Dadurch ergeben sich jedoch keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die man nur dann erheben könnte, wenn man die Eltern und Kinder in ihrer Umgebung über längere Zeit hinweg beobachten würde.

In den meisten Untersuchungen wurden auch keine Unterschiede der Eltern im Erziehungsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen gefunden (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.43f; Hoffmann, 1997, S.84f; Kasten, 2003, S.40; Merz, 1979, S.104). Nur das Spielverhalten der Kinder wird geschlechtsspezifisch verstärkt. Eine Metaanalyse von 172 Studien, durchgeführt von Lytton und Romney, 1991 (vgl. Micus-Loos & Schütze, 2004, S.353), zeigte, dass Kinder zwar zu geschlechtstypischen Aktivitäten ermutigt werden, jedoch kann nicht generell von einem geschlechtstypischen Erziehungsverhalten gesprochen werden.

Auch die Veränderung der Familie vom „Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ ermöglicht den Jungen und Mädchen mehr Verhaltensweisen zu zeigen, die für ihr Geschlecht „untypisch“ sind (vgl. Micus-Loos & Schütze, 2004, S.356). Es wäre angesichts dieser Ergebnisse wohl eher angebracht, von einer geschlechtsuntypischen, individuums- und bedürfnisorientierten familiären Erziehung zu sprechen als von einer geschlechtstypischen (vgl. Hoffmann, 1997, S.87).

In der Schule jedoch konnte man unterschiedliches Lehrer/Innenverhalten feststellen, abhängig davon, ob die Interaktion zwischen Lehrer/In und Schüler oder zwischen Lehrer/In und Schülerin stattfand. Jungen wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt als Mädchen. Es herrscht das so genannte „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz“, das besagt, dass Jungen zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrkraft genießen, im Gegensatz zu einem Drittel Aufmerksamkeit der Lehrkraft den Mädchen gegenüber (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S.126). Jungen werden öfter ermahnt, sie bekommen häufiger Hilfestellung und Lob, sie kommen öfter dran und dürfen auch öfter auf der Tafel vorführen. Jedoch gehen von den Jungen auch mehr Interaktionen aus als von den Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S.125; Jungwirth, 1997, S.72f; Kaiser, 2004, S.380f). Auch werden Jungen bei guten Leistungen häufiger von den Lehrkräften darin bestärkt, dass ihre guten Leistungen ihrer Begabung zu verdanken sind und schlechte Leistungen nur Ausrutscher sind, d.h., ihr positives Selbstwertgefühl wird aufgebaut, während die guten Leistungen der Mädchen häufig von den Lehrkräften externen Faktoren, wie einen guten Tag haben, Glück haben usw., zugeschrieben werden und

schlechte Leistungen der Mädchen durch mangelnde Begabung begründet werden. Daraus resultiert, dass Jungen häufiger erfolgsmotiviert und Mädchen häufiger misserfolgsmotiviert sind (vgl. Kasten, 2003, S.99f). Auch haben Jungen dadurch ein höheres Selbstwertgefühl (vgl. Jungwirth, 1997, S.67).

2.2.3. Die Selbstsozialisation

Die Hypothese der Selbstsozialisation lautet folgendermaßen: „Wenn Kinder ihre geschlechtliche Identität und die der anderen Personen kennen und bewußt realisieren, welche Aktivitäten und Präferenzen für die beiden Geschlechter jeweils als angemessen betrachtet werden, dann motiviert sie dies zur Übernahme eines für ihr eigenes Geschlecht spezifisches Verhalten“ (Maccoby, 2000, S.194). Die Kinder übernehmen also geschlechtkonformes Verhalten nicht auf Grund von Belohnung und Bestrafung oder auf Grund von Beobachtung, sondern weil sie das Verhalten selbst als geschlechtsangemessen definieren.

Kinder sozialisieren sich untereinander auch selbst. Verhält sich ein Kind rollenkonform, so wird das von den Gleichaltrigen anerkannt, weicht es davon ab, so erfährt es oft Ablehnung. Besonders stark ist dies bei Jungen ausgeprägt: Sie erhalten bei typisch männlichem Verhalten besonders ausgeprägte Zustimmung von Gleichaltrigen (vgl. Jungwirth, 1997, S.78).

Das rollenkonforme Verhalten setzt natürlich voraus, dass das Kind weiß, dass es Junge oder Mädchen ist und dass es weiß, welche Erwartungen damit verbunden sind. Die Geschlechtsetikettierungen müssen also übernommen werden. Wie dies geschieht, erklärt die kognitive Theorie von Kohlberg.

2.2.4. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollen-Identität: Die kognitive Theorie nach L. Kohlberg

Unter Geschlechtsidentität versteht man:

„das Gewahrsein, daß man entweder ein männliches oder ein weibliches Individuum ist, und die Integration dieser Erkenntnis in das Selbstkonzept“ (Maccoby, 2000, S.199).

Die Geschlechtsrollenidentität *„setzt die Geschlechtsidentität voraus. Es werden Symbole, Interessen und Rollen übernommen, die als feminin oder maskulin gelten“* (Landoldt, 2004).

Der Begründer der kognitiven Theorie zur Aufbau einer Geschlechtsidentität ist L. Kohlberg. Anknüpfungspunkt für ihn ist die allgemeine Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget. Dieser nimmt an, dass sich die geistige Entwicklung von Menschen in Stufen vollzieht. Genauso vollzieht sich die Geschlechtsrollen-Entwicklung für Kohlberg in Stufen, in

denen das Kind Erfahrungen macht, diese verarbeitet und in ein „stimmiges System von Einsichten“ (Merz, 1979, S.107) integriert.

Tabelle 2.1. verdeutlicht die Stufen, die ein Kind bei der Geschlechtsrollenübernahme durchläuft:

Tab.2.1: Die Stufen der Geschlechtsrollenübernahme nach Kohlberg:

1. Bestimmung des eigenen Geschlechts	Ich bin ein Junge/Mädchen, und das ist etwas Wertvolles. (zwischen 2 und 3 Jahren). Die Endgültigkeit, dass das Kind nun Junge oder Mädchen ist, ist aber noch nicht klar.
2. Bestimmung des Geschlechts bei anderen	Andere Menschen sind entweder Jungen/Männer oder Mädchen/Frauen. Dabei orientiert sich das Kind vor allem an äußeren Merkmalen wie Kleidung, Haare oder Stimme.
3. Stereotypenwissen	Es gibt männliche und weibliche Tätigkeiten, Eigenschaften und Objekte.
4. Bevorzugung des eigenen Geschlechts	Ich will als Junge Dinge tun, die Jungen/Männer tun, weil das wertvoll ist. (4. Lebensjahr). Die Geschlechtlichkeit wird bewertet. Eine positive Einstellung zum eigenen Geschlecht wird (meist) aufgebaut.
5. Geschlechtskonstanz	Weder die Zeit noch äußere Veränderungen verändern etwas an meinem Geschlecht (5.-7. Lebensjahr). Ich identifiziere mich mit Gleichgeschlechtlichen, imitiere sie, ihre Rollenvorschriften sind auch für mich verbindlich. Das andere Geschlecht ist nichts wert.

Quelle: Bischof-Köhler, 2002, S.61.

vgl. auch: Kasten, 2003, S.48f; Trautner, 1992, S.294f.

Das Durchlaufen der Stufen ist eine „kreative Eigenleistung“ (Bischof-Köhler, 2002, S.60) des Kindes, es ist ein aktiver Verarbeiter von Information und Erfahrung (vgl. Kasten, 2003, S.51; Merz, 1979, S.107) und ist der Umwelt, die mit Verstärkung und Modellen wirkt, nicht passiv ausgeliefert

Weiß das Kind erst mal sicher, dass es unveränderbar einem Geschlecht angehört, so nimmt Kohlberg an, dass es nun auch die geschlechtstypischen Verhaltensweisen annehmen will. Er unterstellt dem Kind weiters ein Streben nach „kognitiver Konsistenz“, d.h., das Kind will mit sich stimmig sein und bewertet dabei Aktivitäten, die dem eigenen Geschlecht entsprechen, höher als andere. Somit wird die eigene Geschlechtsrolle subjektiv höher eingeschätzt (vgl. Kasten, 2003, S.47ff) - und die in der Gesellschaft herrschenden Stereotype und Wertungen werden übernommen (vgl. Merz, 1979, S.107). Durch die Höherbewertung des eigenen Geschlechts kommt es auch zur Wahl von gleichgeschlechtlichen Spielpartnern. Jungen identifizieren sich dabei stärker mit dem eigenen Geschlecht als Mädchen, vermeiden Kontakte zu Mädchen stärker und haben auch rigidere Vorstellungen, was ein Junge tun darf und was nicht (vgl. Maccoby, 1998, S.233).

2.2.4.1. Die Gender-Schema-Theorie

Nachdem Kohlbergs Theorie sich vor allem auf die kognitiven Prozesse konzentriert, die beim Geschlechtsidentitätsaufbau ablaufen und Einflüsse der Umwelt eher nicht beachtet, wurde in Folge die Gender-Schema-Theorie entwickelt, die sich auf Kohlbergs Theorie stützt, jedoch versucht, soziale Lerntheorie und kognitive Infoprozesstheorien miteinander zu verbinden. Die Geschlechtsschema-Theorie nimmt an, dass Geschlechtskategorien aktiv konstruiert werden und dass diese auf Umweltreize antworten.

Die Gender-Schema-Theorie ist nicht von Piaget hergeleitet, sondern von sozialpsychologischen Theorien beeinflusst, die Informations-Verarbeitungsprozesse zum Thema haben.

Das Geschlechtsschema ist eine kognitive Struktur, die die Wahrnehmung und die Speicherung von Informationen lenkt und die außerdem das Verhalten steuert (vgl. Trautner, 1992, S.295). Dabei nimmt man an, dass das Geschlechtskonzept in unserer Kultur vorherrschend ist (vgl. Bilden, 1998, S.282).

Weiters enthält das Geschlechtsschema Wissen über Verhaltensweisen, Rollen, Beschäftigungen und Merkmale (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.79). Es prägt das Verhalten von Zuerziehenden den Kindern gegenüber (vgl. Bilden, 1998, S.282)

Je ausgeprägter das Geschlechtsschema ist, desto stärker beachtet man auch die Trennung von männlichen und weiblichen Verhaltensweisen im Alltag (vgl. Trautner, 1992, S.295).

Diese kognitiven Strukturen hinsichtlich Einordnung des Geschlechtes entwickeln sich bereits bei Kindern und prägen deren Wahrnehmung und lenken deren Verhalten. Besonders im Alter bis zu fünf Jahren entwickeln sich die Schemata sehr rigide, vor allem bei Jungen. Erst im Schulalter werden die Geschlechtsschemata etwas flexibler. Die höhere Flexibilität ist bei Mädchen anzutreffen (vgl. Bilden, 1998, S.282f).

Jedoch übernehmen nicht alle Menschen solche Geschlechtsschemata.

Zu unterscheiden sind gender-schematische Personen, die das Geschlecht als zentrale Persönlichkeitsdimension sehen und gender-aschematische Personen, für die das Geschlecht keine zentrale Kategorie ist (vgl. Garbe, 2002, S.230, in Anlehnung an: Bem, 1983). Diese unterschiedliche Intensität der Geschlechtsschemata ist wohl auf „unterschiedlich rigide oder flexible Vorbilder in der Geschlechtersozialisation“ (Garbe, 2002, S.230) zurückzuführen.

2.2.5. Stereotypenwissen in unserer Gesellschaft

In unserer Gesellschaft herrschen viele Stereotype hinsichtlich dessen, was nun typisch weiblich oder typisch männlich ist.

Will man nach Kohlberg eine Geschlechtsidentität aufbauen, so ist auf Stufe drei das Wissen um Stereotype für männlich und für weiblich als Voraussetzung dafür genannt. Auch die Gender-Schemata beinhalten Stereotype.

Nach Güttler (2000, S.110) versteht man unter *Stereotype* „ (...) eine vereinfachte Repräsentation der sozialen Umwelt, ein kognitives Schema zur effektiven Informationsverarbeitung und schnellen Orientierung in der Umwelt, das allerdings auf fehlerhaften und formelhaften Denkprozessen beruht. Neue Erfahrungen werden auf der Basis eines solchen Schemas wenig objektiv und eher pseudorational verarbeitet“.

„Unter Geschlechtsstereotypen versteht man in der Sozialpsychologie eine vereinfachende und meistens schwer verändernde Meinung über bestimmte sozial relevante Sachverhalte oder Gruppen von Personen, in unserem Fall also über die beiden Geschlechter, innerhalb einer sozialen Gruppe“ (Merz, 1979, S.92).

Die Entwicklung von Geschlechtsstereotypen setzt bereits im Vorschulalter ein. So wissen z.B. schon Dreijährige, welche Tätigkeiten von welchem Geschlecht ausgeführt werden sollte. Mit vier Jahren ist dieses Wissen über Geschlechtsstereotypen weitgehend abgeschlossen, da Vierjährige kaum anders antworten als Sechsjährige, wenn man sie fragt, welche Tätigkeiten der Vater ausübt und welche die Mutter (vgl. Merz, 1979, S.94f).

Kohlberg sieht die Fähigkeit, das Geschlecht bei sich selbst benennen zu können und auch bei anderen feststellen zu können, als Grundlage dafür, dass sich Wissen über Geschlechtlichkeit entwickeln kann und somit auch Geschlechtsstereotypen (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.73). Dagegen spricht aber die Tatsache, dass bereits Babys geschlechtstypische Unterschiede spüren können (sie reagieren z.B. mit sieben Monaten schon unterschiedlich auf Frauen- und Männerstimmen) und auch schon 2-jährige Kinder Rollenzuweisungen machen. Diese Rollenzuweisungen finden jedoch nur für stereotype Erwachsenentätigkeiten statt. Stereotype Verhaltensweisen bei Gleichaltrigen können von den Kindern erst mit etwa dreieinhalb Jahren gesehen werden. Das beweist, dass Kinder das Geschlecht bei Erwachsenen früher richtig bestimmen können als bei Gleichaltrigen (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.74f).

Stereotypen sind besonders bei Vorschulkindern sehr rigide und schwer veränderbar. Den Inhalt von Stereotypen verändern zu wollen, macht erst ab dem Schulalter Sinn, wo das Denken wieder beweglicher wird. Auch Arens (2004, S.60) macht darauf aufmerksam, dass besonders zur Kindergartenzeit die Kinder ihre weibliche und männliche Rolle betonen. Eine „geschlechtsflexible Erziehung“ soll ab diesem Alter beginnen, dem entgegen zu steuern, da ansonsten die Geschlechtertrennung und Typisierung immer stärker wird.

Geschlechtsstereotype wirken relativ unabhängig von der Familiensituation und der eigenen Familienerfahrung. Zusätzliche Instanzen, wie z.B. der Kindergarten, die Straße, Läden, die Schule, die Medien usw. wirken sich stark auf die Geschlechtstypisierung aus (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.77f).

Bischof-Köhler listet diese stereotypen Ansichten, die Kinder über Kinder haben, auf. Einige Ansichten sollen in Tabelle 2.2 wiedergegeben werden:

Tab.2.2: Stereotype Ansichten von Mädchen und Jungen über Mädchen und Jungen

Mädchen über Mädchen	küssen, streiten, nähen gern, spielen im Haus, sehen hübsch aus,...
Mädchen über Jungen	weinen nie, sind gemein, streiten gern, klettern gern auf Bäume, ...
Jungen über Jungen	bringen andere zum Weinen, spielen mit der Eisenbahn, sind laut und eklig, arbeiten hart
Jungen über Mädchen	sagen, dass man sie nicht mitspielen lässt, fühlen sich beleidigt, weinen manchmal, sind langsam
Übereinstimmende Stereotype von Mädchen und Jungen hinsichtlich Mädchen	reden viel, helfen der Mutter, sauber machen und kochen, spielen mit Puppen, hauen nie,...
Übereinstimmende Stereotype von Mädchen und Jungen hinsichtlich Jungen	spielen mit Auto, sagen, dass sie einen hauen, helfen dem Vater, bauen gern

Quelle: Bischof-Köhler, 2002, S.74.

Eine weitere Liste von in unserer Gesellschaft herrschenden Geschlechtsstereotypen hinsichtlich Eigenschaften versucht Karsten (2003, S. 30) aufzustellen.

Frauen sind:		Männer sind:	
abhängig	ängstlich	abenteuerlustig	aggressiv
einfühlend	emotional	aktiv	bestimmend
familienorientiert	friedlich	entschlusskräftig	hart
gefühlbetont	gehorsam	kämpferisch	objektiv; sachlich
kinderlieb	passiv	rational	unabhängig
sanft	schutzbedürftig	weinen nicht	zuverlässig...

Diese Eigenschaften sind eigentlich allgemeine menschliche Eigenschaften. Männer können diese Wesenszüge haben, aber auch Frauen. Trotzdem werden diese Eigenschaften Männern oder Frauen zugeordnet, weil sie entweder häufiger bei Frauen oder häufiger bei Männern anzutreffen sind. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Streuung der Merkmale innerhalb des Geschlechtes größer ist als zwischen den Geschlechtern. Ein Mann kann also auch weich, zart, umgänglich usw. sein, sowie auch eine Frau rational, unabhängig, kämpferisch usw. sein kann. Durch Geschlechtstypisierung werden also allgemeine menschliche Fähigkeiten in geschlechtsspezifische verwandelt, wodurch sich auch die Verteilung von Aufgaben und die erwarteten Verhaltensweisen ergeben (vgl. Hopfner & Leonhard, 1996, S.223f).

Aus den Geschlechtsstereotypen lassen sich Tätigkeitspräferenzen für Männer und Frauen ableiten (siehe Tab.2.3):

Tab.2.3: Geschlechtstypische Tätigkeitspräferenzen

Männer interessieren sich mehr für....	Frauen interessieren sich mehr für...
Abenteuerlichkeiten technisch-mechanische Tätigkeiten naturwissenschaftliche Tätigkeiten Führungstätigkeiten	künstlerische Tätigkeiten musikalische Tätigkeiten literarische Tätigkeiten bürobezogene Tätigkeiten fürsorgebezogene Tätigkeiten

Quelle: Todt, 2000, S.215, in Anlehnung an Tyler (1969).

Entsprechend dieser Geschlechtsstereotypen ergeben sich ebenso für Jungen und Mädchen unterschiedliche Wichtigkeiten von Erziehungszielen. So wurden 1992 3001 Frauen zwischen 16 und 59 Jahren in Deutschland zu wichtigen Erziehungszielen für die Erziehung von Jungen und Mädchen befragt. Als Ergebnis entstand ein Bild vom Mädchen, das zärtlich, hilfsbereit, tolerant, aufgeschlossen, einfühlsam, flexibel und sozial, aber auch für Bildung offen sein soll. Weiters soll es Anstrengungsbereitschaft und Behauptung zeigen. Der Junge hingegen soll zu Ehrgeiz, Durchsetzungsvermögen, Weltoffenheit, handwerklichem Geschick, technischer Kompetenz, Ritterlichkeit und Zuvorkommendheit erzogen werden (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S.100f). D.h. also, dass die Sozialisation der Jungen eher nach außen orientiert ist, auf Aktion und praktisches Tun, während die Mädchen eher nach innen, auf sich selbst und die häusliche Umgebung sozialisiert werden (vgl. Grütz, 2004, URL5), was sich in Folge auf ihre Interessen und Vorlieben - so auch auf das Lesen - auswirken kann.

2.2.6. Zusammenfassung

Die Geschlechterforschung zeigt, dass es, wenn, dann nur geringe biologische Differenzen (= Anlage) zwischen Mädchen und Jungen gibt. Bezüglich des Lesens fällt auf, dass Mädchen tendenziell in den verbalen Leistungen etwas besser zu sein scheinen als Jungen, was aber unter Wissenschaftlern selbst noch heftig diskutiert wird. Auf keinen Fall können die geringen biologischen Unterschiede die großen Interessensunterschiede erklären, denn in unserer Gesellschaft gibt es viele, Tätigkeiten, wo Jungen „besser“ sind und Tätigkeiten, wo Mädchen „besser“ sind. Heidi Keller (1979, S.198ff) meint, dass vor allem Interessens- und Motivlagen verantwortlich dafür sind, was gelernt wird und wie gut es gelernt wird. Diese Interessen und Motive sind stark von der Gesellschaft beeinflusst.

Die Umwelt scheint also, in Bezug auf Entwicklung von geschlechtsspezifischem Verhalten und Interessen bedeutend zu sein. Das Kind übernimmt durch Sozialisation und Selbstsozia-

lisation das in der Gesellschaft herrschende Rollenverhalten, wobei die sich entwickelnde Persönlichkeit aber keineswegs stabil bleibt, sondern sie konstruiert sich in Interaktion mit der Gesellschaft permanent weiter (vgl. Bilden, 1991, S.290). Eine Geschlechtsrollenübernahme setzt natürlich voraus, dass das Kind sich selbst als Mädchen oder als Junge zu definieren lernt, also eine Geschlechtsidentität und in Folge eine Geschlechtsrollenidentität aufbaut. Dabei werden vorherrschende Geschlechtsstereotype unserer Gesellschaft wirksam, die sich bereits im Kindesalter entwickeln.

Dass das Individuum im Prozess der Sozialisation nicht vollkommen determiniert ist, sondern dass es durch seine kognitiven Prozesse selbst aktiver Gestalter ist (vgl. kognitive Theorie von Kohlberg), beweisen Geschwisterstudien, denen zu Folge sich Geschwister trotz gleichem sozialen Milieu, Bildungssystem und kulturellem Anregungsklima zu habituellen Lesern und zu Nichtlesern entwickelt haben. Hier muss die innere Auseinandersetzung mit der äußeren Realität unterschiedlich erfolgen (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.18).

Ein Zusammenspiel von biologisch bedingter und einer konstruierter Geschlechterrolle scheint also anzunehmen sein, welche sich in Folge, bezogen auf das Lesen, auf Präferenz von Themen, Textsorten, Interesse und Motivation auswirkt (vgl. Grütz, 2004, URL5).

3. Die Leseumwelten

Leseumwelten sind die Instanzen neben dem Individuum selbst, die für das Lesenlernen und für die Entwicklung von Lesekompetenz, Leseverhalten, Leseinteressen und Lesemotivation verantwortlich sind. Sie sind also die Instanzen, in denen Lesesozialisation stattfindet.

Unter Lesesozialisation versteht man nach Garbe (1997, S.14) das Lernen von Lesen als *„Entziffern jeder Art von Schrift - egal ob das Gelesene eine Tageszeitung, ein Roman, ein wissenschaftlicher Essay oder ein Computerhandbuch ist. Dieser Lesebegriff umfaßt das ‚zweckfreie‘, ästhetische und unterhaltsame Lesen ebenso wie das ‚instrumentelle‘ informationsorientierte Lesen (von Sach- und Fachbüchern); er schließt auch die Textverarbeitung am Bildschirm ein und öffnet sich damit dem Wandel der Schriftkultur in der Gegenwart.“*

Abzugrenzen ist der Begriff der Lesesozialisation vom Begriff der „literarischen Sozialisation“, der sich auf literarästhetische Texte konzentriert und das Lesen von Information (z.B. von Zeitschriften oder von Sach- und Fachbüchern) nicht miteinbezieht (vgl. Garbe, 1997, S.14f).

Sozialisationstheoretische Modelle zur Erklärung von geschlechtsspezifischer Lesesozialisation kann man nach zwei Gruppen ordnen:

- Makroanalysen gehen davon aus, dass es unterschiedliche Werte, Rollenbilder und Handlungsanforderungen in der Gesellschaft für Männer und Frauen gibt, die die individuelle Entwicklung beeinflussen. So entwickelt sich das Leseverhalten von Jungen und Mädchen durch die Verinnerlichung von vorgegebenen Geschlechterrollen. Beim Jungen verläuft demnach die Sozialisation in Richtung Sachlichkeit, Fachkompetenz und Leistungsfähigkeit, was sich in den männlichen Lesepräferenzen wiedererkennen lässt. Mädchen werden hingegen auf Familien- und Beziehungsorientierung hin erzogen, was sich in ihrer Vorliebe für Belletristik und fiktionale Literatur (besonders Literatur in Richtung Liebe, Familie, Schicksal) äußert (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.81f). Makroanalysen erklären jedoch nicht, wie es zu Unterschieden innerhalb der Geschlechter kommt.
- Mikroanalysen stellen sich die Frage, wie die Interaktionen und die Situationen, in denen die Interaktionen stattfinden, aufgebaut sind und ob diese Interaktionen „geschlechtsspezifisch“ sein können.

Lesesozialisation vollzieht sich auf vielen Ebenen. Es gibt unterschiedliche Leseumwelten für die Kinder, die alle auf sie einwirken.

Die wohl bedeutendsten Leseumwelten für Kinder und Jugendliche für den Erwerb von Lesekompetenz sind heute:

- die Familie (primäre Sozialisationsinstanz)
- der Kindergarten/die Schule (sekundäre Sozialisationsinstanz)

- die Peers (tertiäre Sozialisationsinstanz) (vgl. Hurrelmann, 2002, S.138).

Neben diesen von außen wirkenden Instanzen der Lesesozialisation sind auch Persönlichkeitsfaktoren für die Ausprägung von Lesekompetenz bedeutend, da Sozialisation immer auch eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt ist (vgl. Saxer, 1993, S.338f). Wie schon oben erwähnt, haben Geschwisterstudien gezeigt, dass sich Geschwister trotz gleicher Schulbildung, vergleichbarem Freundeskreis und gleichem Geschlecht unterschiedlich hinsichtlich ihrer Lesekompetenz entwickelt haben (vgl. Hurrelmann, 2002, S.140). Dass es diese individuelle Entwicklungsseite gibt und Persönlichkeitsfaktoren eine wichtige Rolle spielen, soll bei den folgenden Erläuterungen von Lesesozialisation in Leseumwelten immer im Hinterkopf behalten werden, um deterministische Ansichten zu vermeiden.

3.1. Das Elternhaus

Bevor die Kinder Lesen und Schreiben lernen, muss der Mutterspracherwerb erfolgen. Oft wird angenommen, dass die Familie für das Erlernen der Muttersprache zuständig ist, während die Schule die Aufgabe hat, das Lesen und das Schreiben den Kindern beizubringen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.15). Untersuchungen aber zeigen, dass sich die Aufgabe bzw. der Einfluss der Familie nicht auf den Erwerb der Muttersprache beschränkt, sondern dass die Familie auch die größte Bedeutung für den Erwerb von Lesemotivation und der Motivation zu regelmäßiger Buchlektüre hat, denn als primäre Sozialisationsinstanz gehen die frühesten Einflüsse hinsichtlich Einstellungen, Werthaltungen, Motiven, Fähigkeiten und Handlungsdispositionen und -strategien von der Familie aus. (vgl. Hoffmann, 1997, S.90; Hurrelmann et al, 1993, S.202; Hurrelmann, 2002, S.138). Diese Einflüsse sind meist alltäglich und ungeplant und deshalb am Wirkungsvollsten (vgl. Hurrelmann, 2002, S.138).

Bei Familien, die viele Bücher zu Hause haben, wo die Eltern selbst gerne lesen, wo den Kindern vorgelesen wird, wo die Kinder lesende Vorbilder erleben usw., entwickeln sich auch die Kinder häufig zu Viellesern. Das Elternhaus ist die prägende Instanz, ob jemand zum regelmäßigen und dauerhaften Leser wird (vgl. Graf, 1996, S.184f; Hurrelmann et al, 1993, S.49), denn ein lesendes Umfeld hat eine stimulierende Funktion für den Heranwachsenden (vgl. Saxer et al, 1980, S.75). Die Wertschätzung des Buches und des Lesens in der Familie ist Grundlage dafür, dass das Kind das Buch als wertvolles Medium und das Lesen als wertvolle Kompetenz erfährt (vgl. Saxer et al, 1980, S.75).

Ein positives Leseklima in der Familie ist durch folgende Faktoren geprägt:

- Vorhandensein, Zugänglichkeit und Erreichbarkeit von Literatur
- Ermutigung zum Lesen (kein Ermahnen)
- Förderung des Lesens (z.B. durch Buchgeschenke)
- kommunikativer Austausch über das Gelesene

- die lesenden Eltern selbst als Modelle (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S.129).

Bezüglich der Modelle ist das erlebte elterliche Vorbild prägender für die Entwicklung des kindlichen Leseverhaltens als ständige Aufforderungen und Ermahnungen zum Lesen, die sich eher als Lesehemmer auswirken (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.43; Hurrelmann, 2002, S.139;). Mütter sind den Kindern häufiger lesende Vorbilder als Väter. So geben in Hurrelmanns Untersuchung nur 2% der Mütter an, weniger als 10 Minuten am Tag zu lesen, jedoch machen 7% der Väter diese Aussage (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.33). Auch in der Untersuchung von Bonfadelli und Fritz (1993, S.101) sind Mütter die häufigeren Leser. Mütter sind also die bedeutendsten Lesevorbilder für die Kinder, und deren Lesehäufigkeit und Lesedauer sind prägend für die Entwicklung von Lesefreude und Lesefrequenz der Kinder. Dabei ist aber nur das Lesen von Büchern prägend für die Kinder und nicht das Lesen von Zeitschriften (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.38).

Zwischen der Einstellung der Eltern, dass sie Lesen für ihre Kinder als wichtig ansehen und ihrem eigenem Leseverhalten herrscht oft eine Diskrepanz. So finden es 95% der Eltern als bedeutend, dass die Kinder Freude am Lesen haben, und 90% finden das Lesen für die Schule nützlich, jedoch nicht all diese Eltern sind auch lesende Vorbilder. Die Forschung hat jedoch gezeigt, dass Eltern nur Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder haben, wenn die Einstellungen mit dem eigenen Leseverhalten übereinstimmen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.40f). Am Negativsten wirkt es sich aus, wenn die Eltern selbst keine lesenden Vorbilder sind, aber von den Kindern ein hohes Maß an Lesen verlangen, da sie damit Lern- und Aufstiegserwartungen verknüpfen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.41). Dieser Leistungsaspekt wird besonders oft von Eltern mit niedriger Schulbildung betont, während Eltern mit höherer Schulbildung eher die Freude am Lesen als für wichtig befinden (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.130).

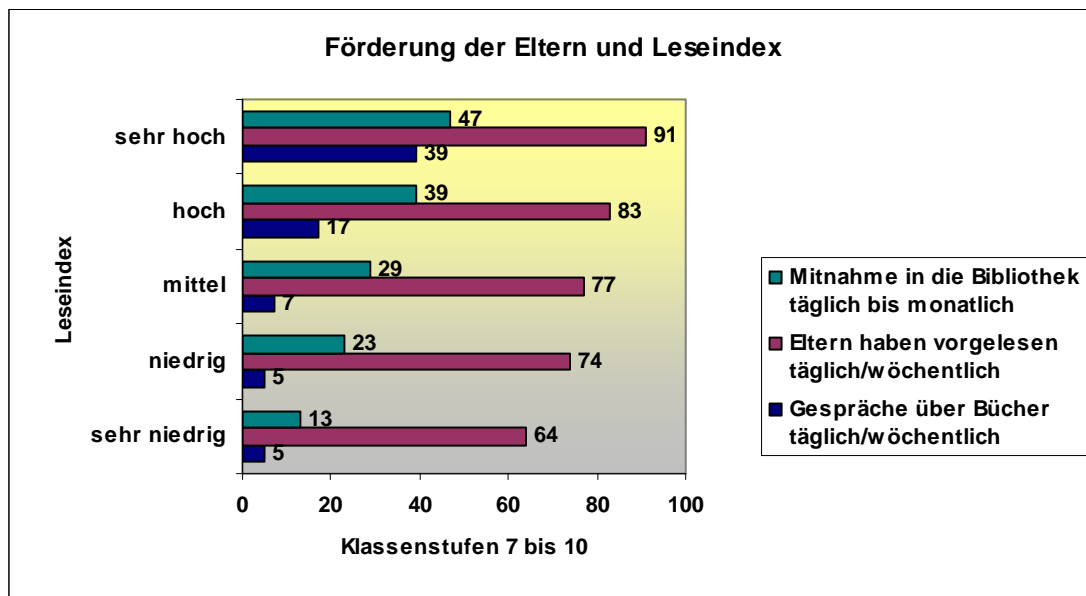
Laut einer Befragung von deutschen Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren, durchgeführt von Bonfadelli und Fritz (1993, S.16), gibt es in vielen Familien wenig lesende Vorbilder, da die befragten Mädchen häufig angeben, selbst mehr zu lesen als die Eltern und die Jungen meist in etwa soviel lesen wie ihre Väter.

Alleine das Modellverhalten der Eltern genügt noch nicht, damit sich die Kinder selbst zum Leser entwickeln. Wichtig ist zusätzlich die Kommunikation über das Lesen in der Familie. Auch hier ist wieder nur die Kommunikation über das Buch für diesen Effekt verantwortlich, nicht die Kommunikation über andere Printmedien. Mütter kommunizieren häufiger mit den Kindern über Gelesenes und passen ihre Leseinteressen in Folge auch an die der Kinder an (51% der Mütter), während Väter eher weniger über Bücher sprechen und auch nur 14% angeben, gemeinsame Leseinteressen mit ihren Kindern zu haben. Jedoch genügt bei den Vätern schon die Bereitschaft, dass sie mit ihren Kindern über Gelesenes sprechen, um deren Leseverhalten positiv zu beeinflussen. Ein Familienklima, das durch eine anregungsreiche

und aktive Interaktionsstruktur (= viele gemeinsame Freizeitaktivitäten, anregendes Beziehungsklima) gekennzeichnet ist, bringt in den meisten Fällen die Bedingungen mit, um einen günstigen Rahmen für die Leseentwicklung zu bieten (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.46f). Grundsätzlich herrscht in Familien eine „Kommunikationslosigkeit“ bezüglich Bücher vor. Es wird im Schnitt relativ wenig über Bücher gesprochen, viel mehr Kommunikation bietet in den meisten Familien das Fernsehen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.16). Dass in Familien das Lesen häufig die Tätigkeit ist, die man vor dem Einschlafen betreibt, also eine Tätigkeit, die man isoliert ausführt, ist hinsichtlich dieses Kommunikationsaspektes ebenfalls nicht sehr förderlich (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.39).

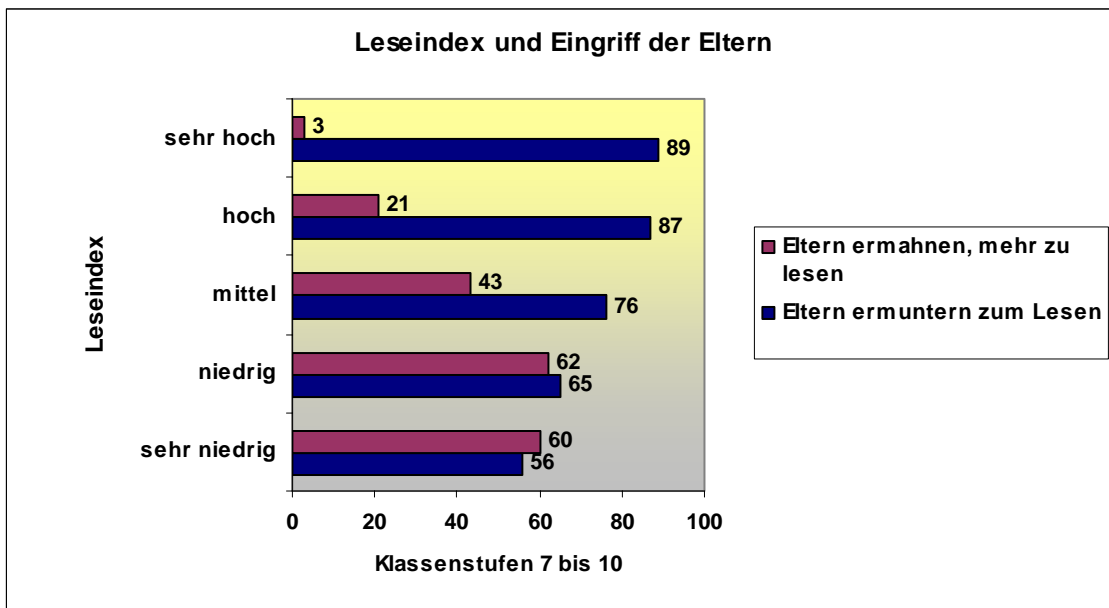
Als wichtige Form der familiären Leseförderung bezeichnet Hurrelmann (2002, S.139) einen gemeinsamen Besuch von Buchhandlungen oder Bibliotheken, der aber laut Bonfadelli und Saxer (1993, S.16) nur wenig verbreitet in Familien ist. So geben nur 20% der befragten Jugendlichen an, dass sie mit ihren Eltern Buchhandlungen und Bibliotheken besucht haben. Wie sich die Leseförderung der Eltern und der Eingriff der Eltern auf die Intensität des Leseverhaltens der Kinder auswirkt, dies konnte auch Harmgarth (1997, S.79) anschaulich zeigen (siehe Abb.3.1 und 3.2):

Abb.3.1: Der Zusammenhang zwischen der elterlichen Leseförderung und des Leseindexes
(Angaben in %)



Quelle: Harmgarth, 1997, S.79.

Abb.3.2: Der Zusammenhang zwischen dem Eingriff der Eltern und des Leseindex (Angaben in %)



Quelle: Harmgarth, 1997, S.80.

Je besser also die Förderung im Elternhaus ist (= Mitnahme in die Bibliothek, Vorlesen der Eltern, Gespräche über Bücher), desto höher wird auch der Leseindex, d.h., desto mehr Rolle spielt das Lesen auch im Leben der Kinder (vgl. Abb.3.1).

Die Ermunterung zum Lesen wirkt sich ebenso positiv auf den Leseindex aus, während die Ermahnung zum Lesen eine negative Wirkung auf das Leseverhalten der Kinder hat. Kinder, die oft zum Lesen ermahnt werden, entwickeln eine Abneigung gegen das Lesen und lesen in Folge weniger häufig und weniger gern (vgl. Abb.3.2).

Weiters ist das Vorlesen von Geschichten durch die Eltern ein wertvoller Beitrag zur Vermittlung von Leseerfahrungen im Sinne des Zuhörens bereits im Vorschulalter. Das Vorlesen ist in den Familien sehr verbreitet (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.16; Hurrelmann, 2002, S.138), aber auch noch nach dem Erlernen des Lesens in der Grundschule soll das Vorlesen als Beitrag der Lesefreudeförderung nicht ausbleiben (vgl. Fähmann, 2001, S.302). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S.215) stellten jedoch fest, dass die Häufigkeit des Vorlesens durch die Eltern in den ersten beiden Schuljahren abnimmt.

Besonders die Mütter haben eine kindzentrierte Vorstellung zum Vorlesen, ihnen ist vor allem wichtig, dass das Kind Freude am Vorgelesenen hat. Es werden keine zusätzlichen pädagogischen Forderungen damit verbunden. Als Resultat schafft diese kindzentrierte Haltung der Mutter am ehesten die Bedingung, dass sich beim Kind Leseinteressen entwickeln können. Weiters wollen die Mütter auch wissen, was das Kind denkt und fühlt, und ihnen ist auch das Beisammensein mit dem Kind sehr wichtig. Auch Väter geben in ihrer Antworttendenz ähnliche Antworten wie die Mütter, z.B. ist ihnen neben dem Beisammensein auch die

Freude des Kindes am Vorlesen am wichtigsten, jedoch sind ihre Antworttendenzen weniger extrem als die der Mütter - und somit ergeben sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Antworten der Mütter und der Väter (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.136f).

Neben dem Vorlesen spielen auch alle Formen der Kinderliteratur, die mündlich weitervermittelt werden, eine wesentliche Motivation für das spätere Lesen. Das sind z.B. Kinderreime, Kindergedichte, Kinderlieder und Märchen und Geschichten. Weiters positiv wirken sich das Geschichtenerfinden, Rollenspiele und Sprachspiele aus. Hier wird die phonologische Bewusstheit gefördert, die eine wichtige Voraussetzung für das Lesenlernen ist (vgl. Böck, 2000, S.134; Hurrelmann et al, 1993, S.140f).

Die bedeutendste Erklärungsvariable zwischen Vorlesepraxis und Leseverhalten der Kinder ist das Bildungsniveau der Eltern. Wird das Bildungsniveau in einer Partialkorrelation als Kontrollvariable eingeführt, so vermindert sich der Zusammenhang zwischen früher Vorlesepraxis und Leseverhalten der Kinder deutlich (vgl. Hurrelmann, 1993, S.138).

Die Ausbildung der Lesekompetenz hängt weiters nicht vom Medienbesitz in der Familie ab. Auch in Familien, wo es viele Medien gibt, die auch genutzt werden, kann sich Lesekompetenz ausbilden. Kritisch für die Entwicklung von Lesekompetenz wird es nur dann, wenn diese Medien nur zur Unterhaltung genutzt werden (vgl. Hurrelmann, 2002, S.139).

Zusammenfassend kann man erkennen, dass in vielen Familien Defizite in der familiären Leseförderung vorliegen. Diese Leseförderung wäre aber sehr bedeutend, da sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen einem lesefreundlichen Familienumfeld und der Entwicklung zum Vielleser ergibt. Auch dass eine Bindung zum Buch aufgebaut wird, ist von einer lesefreundlichen Familienumwelt abhängig. Natürlich gibt es auch Ausnahmen. So wurden von den untersuchten Jugendlichen von Bonfadelli und Saxer (1993, S.17) 10% zu Vielleser, obwohl sie kein buchfreundliches Elternhaus hatten und 7% der Jugendlichen entwickelten sich zu Weniglesern, obwohl die Voraussetzungen in der Familie lesefreundlich gewesen wären.

Mütter sind allgemein in der frühkindlichen Leseförderung stärker eingebunden als Väter. Am besten entwickeln sich hinsichtlich Leseverhaltens aber die Kinder, die von beiden Eltern gefördert werden (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.42).

Am meisten Leseförderung findet in den Familien statt, in denen die Eltern selbst viel lesen und die selbst in ihrer Kindheit Leseförderung erfahren haben. Außerdem spielen die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit und der höchste Bildungsabschluss der Eltern eine Rolle für das Ausmaß der Leseförderung (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.106; Hurrelmann et al, 1993, S.146ff;). Meist herrscht in Familien mit hohem sozioökonomischem Status und in Familien mit Eltern mit hoher Schulbildung ein positiveres Leseumfeld vor als in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und mit niedrig gebildeten Eltern. Beim Erwerb von Lesekompetenz spielte Schichtzugehörigkeit schon immer eine Rolle. Die Schule alleine

kann die Ungleichheiten nicht ausgleichen. Vielmehr ist ausschlaggebend, ob die Kinder und Jugendlichen Personen finden, die ihnen beim Erwerb der Lesekompetenz helfen, und dies ist noch immer schichtabhängig und abhängig vom „kulturellen Milieu“ (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.102; Hurrelmann, 2002, S.124, S.139).

Trotz dieser Schichtabhängigkeit der Lesekompetenz spielt auch die Person selbst eine Rolle beim Erwerb von Lesekompetenz, denn Sozialisation ist nicht nur ein deterministischer Prozess, sondern das Individuum setzt sich eigenaktiv mit den sozial-kulturellen Vorgaben auseinander (vgl. Hurrelmann, 2002, S.124).

Betrachtet man die Lesesozialisation in der Familie aus geschlechtsspezifischer Sicht, so lassen sich folgende Unterschiede und Erklärungen ableiten:

Indizien, dass eine geschlechtsspezifische Leseerziehung in der Familie stattfindet, gibt es nur wenige. Wie schon unter den sozialen Geschlechtsrollenerwerbtheorien erwähnt, findet man in der Familie nur bedingt geschlechtsspezifische Erziehung, und auch im Bereich der Leseerziehung setzt sich dieses Muster fort. Die Häufigkeit der Leseförderung hängt nicht vom Geschlecht ab, sodass man nicht ableiten kann, dass Mädchen im Schnitt deswegen mehr lesen, weil sie mehr gefördert werden. Auch kann nicht nachgewiesen werden, dass sich Väter verstärkt den Jungen in der Leseförderung zuwenden, weil ihr Leseinteresse dem der Jungen eventuell mehr entspricht. Dieser Schluss kann auch nicht von Müttern auf die Töchter gezogen werden.

Es scheint jedoch so zu sein, dass sich Leseförderung effektiver auf Mädchen auswirkt, denn Jungen, die eine besonders hohe Leseförderung im Elternhaus erfahren haben, lesen nur wenig mehr als nicht oder wenig geförderte Mädchen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.150f).

Mädchen geben etwas häufiger an, dass ihnen im Vorschulalter vorgelesen wurde, als dies Jungen angeben. Sie geben auch tendenziell häufiger an, dass sie aktiv im Lesen unterstützt worden sind, dass sie öfters in Bibliotheken und Büchereien gegangen sind und dass sie mit ihren Eltern mehr über Bücher kommuniziert haben. Dies ist jedoch eine subjektive Einschätzung und kann durch die höhere Bedeutung des Buches und des Lesens für die Mädchen ausgelöst werden (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.16, S.105f). Auch werden Mädchen öfter mit Büchern von ihren Eltern beschenkt als Jungen, was wohl auf ihre meist höhere Lesefreude zurückzuführen ist (vgl. Böck, 2000, S.135).

Jungen werden im Gegensatz zu den Mädchen jedoch häufiger zum Lesen angehalten, was sich negativ auf ihre Lesemotivation auswirkt.

Hurrelmann nimmt an, dass die Wahl von anspruchsvollerer Literatur bei den Mädchen auf die Leseförderung der Mutter zurückgeht. Die Mutter als häufiges Lesevorbild in der Familie motiviert vor allem die Mädchen zum Lesen, da ihre Lesevorlieben meist denen der Mädchen entgegen kommen. Ein Zusammenhang zwischen der Leseauswahl der Jungen und

dem mütterlichen Leseverhalten scheint nicht zu existieren, jedoch deuten die Daten auf einen Zusammenhang zwischen väterlicher Leseförderung und literarischer Qualität der Bücher bei Jungen hin. Väter haben also stärkeren Einfluss auf das Lesen der Jungen als Mütter (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.52). Bonfadelli und Saxer (1984, S.84) haben zwischen dem Leseverhalten des Vaters und des Sohnes eine signifikante Korrelation von 0,24 errechnet, zwischen dem Leseverhalten des Jungen und der Mutter liegt sie hingegen nur bei 0,11.

Es ist anzunehmen, dass das Modellverhalten eine bedeutende Rolle spielt: Mütter lesen häufiger, Mütter lesen mit höherer sozial-emotionaler und mit höherer ästhetisch-reflexiver Beteiligung, welche sich durch Zurückspringen und Nochmallesen von besonders tollen Stellen zeigt. Außerdem lesen Mütter vielfältigere Literatur, was sich in einem positiven Zusammenhang zur Lesefreude des Kindes äußert - unabhängig von der Schichtzugehörigkeit. Demgegenüber stehen die Väter als Modelle, die weniger häufig lesen als die Mütter, die vor allem auf der kognitiv-intellektuellen Ebene und vor allem Sachliteratur lesen. Auch sind Väter häufiger „Fernseh Vorbilder“, wodurch manche Forscher sich die intensivere Fernsehnutzung der Jungen erklären (vgl. Saxer, 1993, S.349). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S.216) nehmen an, dass das häufige Lesen nicht in das männliche Rollenbild zu passen scheint.

Die Kinder können die Lesefreude bzw. Leseunlust an ihren Eltern wahrnehmen. So deckt sich die Einschätzung der Eltern hinsichtlich ihres Leserprofils mit der Wahrnehmung der Kinder. Die Kinder beobachten also ihre Modelle, bewerten deren Verhalten und stehen unter Beeinflussung der lesenden oder nicht-lesenden Eltern-Modellen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.34).

Eine Untersuchung von Bonfadelli (1988) in der Schweiz (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.64f) versuchte aufzuzeigen, welche Auswirkungen eine unterschiedliche Intensität von familiärer Leseförderung auf die Ausprägung von Vielleser hat. Umso intensiver die familiäre Leseförderung ist, umso häufiger wird ein Kind/ein Jugendlicher auch zum Vielleser. Die familiäre Leseförderung wirkt sich im jüngeren Alter (9 Jahre = +35) noch positiver aus als im jugendlichen Alter (15 Jahre = +19). Dies lässt sich höchstwahrscheinlich auf die Ablösung vom Elternhaus im Jugendalter und der damit verbundenen geringeren Einflussgröße zurückführen. Getrennt nach Geschlecht lässt sich erkennen, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen angeben, eine sehr tiefe bzw. tiefe Leseförderung in der Familie erfahren zu haben. So sind auch mehr Mädchen als Jungen unter den Viellesern anzutreffen (32% Mädchen zu 18% Jungen), was wohl auf eine höhere Ansprechbarkeit seitens der Mädchen auf Leseförderung schließen lässt.

Deutlich sichtbar ist auch die Schichtabhängigkeit der Leseförderung. Auch bei intensiver Leseförderung in Familien mit geringem sozioökonomischem Status ist diese weniger effek-

tiv als intensive Leseförderung in Familien aus den oberen Schichten (+11% in der Unterschicht zu +33% in der Oberschicht), und es gibt dadurch deutlich weniger Vielleser/Innen in den unteren sozialen Schichten als in den oberen sozialen Schichten (siehe Tab.3.1).

Tab.3.1: Auswirkungen der familiären Leseförderung auf das Lesen

%- Anteile Vielleser	insgesamt	Lese-förderung: sehr tief	Lese-förderung: tief	Lese-förderung: mittel	Lese-förderung: hoch	Lese-förderung: sehr hoch	Prozent-differenz
Alter: 9 J.	32	18	25	29	30	53	+35
12 J.	29	17	24	28	29	44	+24
15. J.	16	8	14	12	23	27	+19
Mädchen	32	19	27	30	31	49	+30
Jungen	18	8	13	17	21	32	+24
Oberschicht	31	9	15	22	33	42	+33
Obere Mittelschicht	32	16	22	23	32	52	+32
Untere Mittelschicht	24	12	21	26	23	39	+27
Unterschicht	21	15	20	20	28	26	+11

Quelle: Bonfadelli, 1988, S.64ff, entnommen aus: Bonfadelli & Fritz, 1993, S.64.

3.2. Der Kindergarten

Der Kindergarten ist das erste Sozialisationsfeld außerhalb der Familie. Wurde eine frühkindliche Lesesozialisation im Elternhaus versäumt, so hat der Kindergarten die Möglichkeit (so wie im späteren Verlauf auch die Schule), Defizite zu kompensieren, indem regelmäßige Vorleseangebote gesetzt werden (vgl. Garbe, 2002, URL3).

Untersuchungen zur Lesesozialisation im Kindergarten, im Besonderen zur geschlechtsspezifischen, lassen sich bis zum jetzigen Zeitpunkt noch sehr wenige finden, was auch Kasüsckke (2004, S.362) beklagt: „ (...) andererseits wird die Kategorie Geschlecht in der (erziehungs-) wissenschaftlichen Forschung zur frühen Kindheit und in der alltäglichen Praxis in der institutionellen Früherziehung stark vernachlässigt.“

Betrachtet man die Lesesozialisation im Kindergarten von Seiten des Modelllernens, so werden den Kindern im Kindergarten meist weibliche Modelle durch Kindergärtnerinnen präsentiert, wodurch das weibliche lesende Vorbild im Kindergarten weitergeführt wird und sich entwickelnde Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen verstärkt werden, was eventuell zu einer Benachteiligung von Jungen führen kann (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S.106; Kasüsckke, 2004, S.364).

Aus der Verhaltensperspektive kann man bereits geschlechtsspezifisches Spielverhalten von Jungen und Mädchen im Kindergarten erkennen. „Beobachtungen zeigen, dass Jungen raumgreifendes und dominantes Verhalten an den Tag legen, beobachtbar an wilden, grob-

motorischen und regellosen Spielen mit hohem Aktivitätsniveau. (...) Mädchen dagegen vollziehen häufiger prosoziale Aktivitäten, führen ruhigere und kommunikativere Spiele durch und bevorzugen feinmotorische Tätigkeiten. Allen Untersuchungen ist die Feststellung gemeinsam, dass die Räumlichkeiten des Kindergartens geschlechtsbezogen genutzt werden (...)“ (Kasüschke, 2004, S.365f). Von diesen Verhaltensmustern her kann vermutet werden, dass das Anschauen von Bilderbüchern der Spielhaltung der Mädchen näher ist als der Spielhaltung der Jungen, dies ist jedoch noch nicht empirisch überprüft.

Die Kindergärtner/Innen versuchen aber verstärkt, sich bei Bilderbuchbetrachtungen den Jungen zuzuwenden. So führt Faulstich-Wieland (1995, S.107f) eine Untersuchung von Fried (1989) an, die zeigt, dass Kindergärtnerinnen Jungen bei Bilderbuchbetrachtungen mehr Sprachanreize bieten, womit Jungen auch stärker in ihrer Sprachfertigkeit geschult werden und nach Fried eine vorteilhaftere Sprachumwelt vorfinden als Mädchen.

Obwohl das Vorlesen und Bilderbuchbetrachtungen zum Bildungsangebot des Kindergartens gehören, können sich daran viele Jugendliche nicht mehr erinnern. Vor allem Jungen können sich nicht mehr daran erinnern und wenn, dann geben sie deutlich häufiger an, dass ihnen im Kindergarten nur wöchentlich bzw. selten vorgelesen wurde, während die Mädchen öfters angeben, dass ihnen täglich vorgelesen wurde (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.109).

3.3. Die Schule

Die Schule ist neben dem Kindergarten sekundäre Sozialisationsinstanz und kann Einflüsse der primären Sozialisationsinstanz Familie überdecken (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S.130). Sie hat kompensatorischen Charakter, d.h., sie kann genau die Kinder „auffangen“, die zu Hause nicht im Lesen gefördert worden sind und die kein Leseinteresse entwickelt haben. Heutzutage ist es zwar leichter geworden, an Bücher zu kommen, d.h., die materiellen Voraussetzungen sind besser und „gleicher“ geworden. Jedoch sind die sozialen Bedingungen in der Familie, die sich positiv auf das Lesen auswirken (z.B. Zeit fürs Lesen, Zuwendung beim Lesen, Konzentration auf das Lesen usw.), weniger geworden. Für Kinder ist es aber wichtig, dass sie das Lesen in natürlichen Situationen und in sozialer Interaktion erlernen (Sprechen über Bücher, lesende Vorbilder,...). Sie sind auf soziale Kontakte angewiesen, ehe sie individuell und selbstbestimmt lesen können. Wenn diese Kontakte in der Familie nicht existieren (z.B. in Ein-Eltern-Familien, in Ein-Kind-Familien, in Familien mit berufstätigen Müttern, in Familien der unteren Sozialschicht), so muss die Schule diese Aufgabe vermehrt übernehmen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.469; Hurrelmann, 1995, S.28). Man kann heute nicht mehr annehmen, dass die meisten Kinder vor der Schule mit Büchern vertraut sind und dem Lesen positiv gegenüber eingestellt sind. Die Aufgabe der Schule ist es daher, motivierende Lesesituationen zu schaffen, um ein Leseinteresse, das eventuell noch

nicht ausgeprägt ist, sich entwickeln zu lassen (vgl. Hurrelmann, 1997, S.139). Dass die Schule hier mit buchorientiertem, anregungsreichen Unterricht erfolgreich sein kann, haben Untersuchungen ergeben. Umso häufiger Kinder, die zu Hause nicht im Lesen gefördert werden bzw. Kinder, die unterprivilegiert sind, im Unterricht zum Lesen angeregt werden, umso häufiger lesen sie auch Bücher in ihrer Freizeit (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.50, S.222ff; Hurrelmann, 1996, S.109f; Hurrelmann, 2002, S.140).

Auch wenn die Schule nicht, oder nur begrenzt, dazu beitragen kann, dass Kinder mehr lesen, also dass eine quantitative Lesesteigerung in der Freizeit stattfindet (= Häufigkeit und Dauer), so kann sie im qualitativen Bereich doch Einiges beisteuern: Durch intensive Leseförderung werden verstärkt Leseerfahrungen gemacht, die Auseinandersetzung mit Büchern auf emotionaler und intellektueller Ebene wird gefördert, kreative Verarbeitungsformen des Gelesenen können angeregt werden, und die Lesefertigkeit wird gleichzeitig verbessert. Im qualitativen Bereich ist die Schule der Familie also überlegen. Der größere Teil der Varianz in den Leseerfahrungen der Kinder kann durch die Schule erklärt werden und nicht durch die familiäre Leseförderung (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.50; Hurrelmann, 1996, S.109f). Die Schule kann aber auch dazu beitragen, dass genau der gegenteilige Effekt eintritt und dass mangelndes Leseinteresse verstärkt wird bzw. bei Teilgruppen, wie z.B. den Jungen, keine entsprechende Leseförderung und Lesemotivation angeboten wird.

Auch herrscht in der Schule ein Selektionssystem: Es scheint so zu sein, dass die Wahl des Schultyps ausschlaggebend ist, wie sehr sich Leseinteressen, Lesemotivation und Lesekompetenz entwickeln: Hauptschüler, Schüler des Polytechnischen Lehrgangs, Sonderschüler und Berufsschüler weisen meist weniger Leseinteressen und weniger Lesekompetenz auf als Schüler mit höherer Bildung. Groeben und Vorderer (1988, S.131) verweisen auf eine Untersuchung von Kirsch (1982), die ergeben hat, dass im Deutschunterricht in der Hauptschule weniger Stunden (40 Stunden) für Literatur aufgewendet wurden als im Gymnasium (66 Stunden). Auch wurden im gleichen Zeitraum in der Hauptschule nur 15 Texte behandelt, im Gymnasium aber 29 Texte.

Nun sind aber Schüler/Innen mit geringer Schulbildung auch meist aus unteren sozialen Schichten, in denen das Lesen in der Familie nicht so gefördert wird wie in höheren sozialen Schichten. Durch die Wahl des Schultyps bekommen sie auch in der Schule eine nicht so intensive Leseförderung und die „Kompetenzkluff“ hinsichtlich Lesefähigkeit verstärkt sich.

Die Schule als Lesesozialisationsinstanz ist heute gleichzeitig eine Instanz zur Mediensozialisation und muss zusätzlich den Zuwachs an neuen Medien - neben den Printmedien - bedenken und überlegen, wie diese in den Schulalltag integriert werden können, um die Kinder und Jugendlichen auf die Anforderungen der Informationsgesellschaft vorzubereiten (vgl. Bucher, 2002, S.164).

3.3.1. Das Lesen in der Grundschule - das Lesen in der Kindheit

Das Lesen in der Kindheit ist nach neueren Untersuchungen nicht durch Rückgang gekennzeichnet. Vielmehr sind die Kinder diejenigen, die am meisten lesen. (vgl. Geretschläger, 1995, S.91f).

Die Grundschule hat primär die Aufgabe, die basalen Fertigkeiten des Lesens beizubringen und vor allem, die Leselust und die positive Einstellung zum Lesen zu fördern (vgl. Garbe, 1997, S.20; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.228). In den ersten beiden Grundschuljahren dominiert dabei die explizite Leseerziehung, die Grundqualifikationen vermitteln soll, während der Lese- bzw. Deutschunterricht danach ein weiterführender Lese- und Literaturunterricht sein soll, der die Lesefähigkeit in weiteren Schritten durch Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten ausbauen soll. Dabei soll das Lesenlernen nicht nur im Deutschunterricht praktiziert werden, sondern mit anderen Fächern wie Mathematik, Sprachen, Kunst, Musik usw. verbunden werden (vgl. Dehn et al, 1998, S. 585).

Die Schule und die familiäre Frühförderung sind Grundstein für das weitere Lesen der Kinder. Verspürt ein Kind Leselust, so kann man davon ausgehen, dass auch seine Anstrengungsbereitschaft für das Lesenlernen steigt und das Kind dadurch auftretende Schwierigkeiten leichter überwindet. Dabei kann es motivierend für das Kind sein, wenn es merkt, dass es durch das Lesenlernen nun etwas lernt, was vorher den Erwachsenen vorbehalten gewesen ist. Eine allgemeine Leistungsmotivation als Grundlage ist erforderlich (vgl. Schenk, 1997, S.64f).

3.3.1.1. Das Lesenlernen und die Leseleistungen

„Lesenlernen bedeutet das allmähliche Vertrautwerden mit einem komplexen, über lange Zeit ausgebildeten System der Vergegenständlichung von Sprache“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.7).

Kinder, die in die Grundschule kommen, um Lesen und Schreiben zu lernen, haben unterschiedliche Lernerfahrungen in diesem Bereich bereits im Elternhaus gemacht (vgl. Hurrelmann, 2002, S.140). Auch ihr Wunsch nach dem Lesenlernen kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein (vgl. Dehn, 1998, S.586). Auf diese unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen hat der Unterricht in der Schule zu reagieren.

So gibt es die Frühleser, die schon vor Schulbeginn gewisse Grundlesefähigkeiten entwickelt haben. Man nimmt an, dass sich dieses Lesenlernen durch ein Interesse der Kinder am Lesen entwickelt hat und durch Nachahmung von Eltern und Geschwistern, selten jedoch durch Anleitung der Erwachsenen (vgl. Dehn et al, 1999, S.581). Die Frühleser machen rund 2-4% der Schulanfänger in Deutschland aus und sind vor allem Mädchen (vgl. Neuhaus-Siemon, 1993, S.141), was auf wohl bereits im Vorschulalter entwickelte geschlechtsspezifische Vorlieben bezüglich des Lesens schließen lässt. Jedoch sind die Frühleser unter den Jungen

den Mädchen bei Schulanfang hinsichtlich Leseleistung und Lesegeschwindigkeit meist überlegen (vgl. Neuhaus-Siemon, 1994, S.69).

Mädchen können weiters vor der Grundschule häufig ein paar „eigene Wörter“ schreiben, sie sind aber nach Untersuchungen der LOGIK-Studie des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München den Jungen nicht in der allgemeinen Intelligenz, im Sprach- IQ für Zahlen oder bei phonologischen Leistungen überlegen (vgl. Brügelmann, 1994, S.28).

Lesegeschwindigkeitstests werden in der Grundschule oft zur Messung von Leseleistung herangezogen. Die Validität dieser Art der Messung ist aber nur in der Grundschule zulässig, da in höherem Alter die Schüler durch eine gute Lesegeschwindigkeit oft das schwache Textverständnis verstecken bzw. da mitdenkende Leser oft langsamer lesen (vgl. Bamberger & Vanecek, 1984, S.23). Um die Leseleistung von älteren Schülern zu messen, gehört deshalb nicht die Lesegeschwindigkeit gemessen, sondern das Verständnis des Textes, wie es unter „Lesekompetenz“ definiert worden ist.

Bezüglich dessen, ob nun Mädchen oder Jungen die bessere Lesefähigkeit bereits in der Grundschule besitzen, gibt es in der Forschungslandschaft widersprüchliche Aussagen.

Fleischmann (2002) testete 638 deutschsprachige Kinder (305 Mädchen, 333 Buben) der 1. bis 4. Klasse Grundschule hinsichtlich Geschwindigkeit beim Bilder- und Ziffernbenennen, hinsichtlich Leistung beim Einzellestest „Lauter Lesen“ und hinsichtlich Leistung beim Klassenlestest: „Stilles Lesen“. Die eingesetzten Tests der Untersuchung ergaben keine geschlechtsspezifischen Unterschiede (vgl. Fleischmann, 2002, Tierbilder- Benennen: S.73; Ziffern- Benennen: S.78; „Lauter Lesen“: S.89; „Stilles Lesen“: S.93). Nur tendenziell bzw. in einzelnen Untersuchungsgruppen gab es manchmal einen Vorsprung der Mädchen.

Auch Neuhaus-Siemon (1993, S.141f) stellte nur geringfügige Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Leseleistung fest: Von den untersuchten Mädchen und Jungen am Ende der dritten Klasse gab es keinen Geschlechtsunterschied bezüglich des Leseverständnisses - hier schnitten Mädchen und Jungen gleich gut ab. Betrachtet man die Lesegeschwindigkeit der untersuchten Jungen und Mädchen, so kann auch nicht von einem deutlichen Geschlechtsunterschied gesprochen werden. In einer der beiden Versuchsgruppen waren die Jungen etwas schneller im Lesen, in der zweiten Versuchsgruppe lasen Mädchen und Jungen gleich schnell. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern waren dabei deutlich geringer als die Unterschiede innerhalb der einzelnen Versuchsgruppen. Neuhaus-Siemon (1994, S.67) kam zu dem Schluss, dass sich die Leseleistungen der Jungen und Mädchen im Laufe der Grundschule also angleichen.

Hurrelmann et al (1993, S.32, S.51) führten mit 9-11jährigen Kindern aus Deutschland einen Lesetest durch und bemerkten, dass 10% der Kinder am Ende der Grundschule noch Probleme hatten, einen Text richtig vorzulesen und auch sinnvoll zu betonen. Die Forscher vermuten, dass sich eine noch mangelhaft ausgebildete Lesefähigkeit am Ende der Grundschule negativ auf das weitere Leseverhalten auswirken könne. Eine mangelhafte Lesefertigkeit habe weiterhin auch negative Auswirkungen auf die Menge an Leseerfahrungen, die ein Schüler/eine Schülerin machen kann, denn ein flüssiges Lesen ohne Verständnisschwierigkeiten sei Voraussetzung für vielfältige Leseerfahrungen, da sich ansonsten die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Textlesen fokussiert und kognitive und emotionale Prozesse, sowie auch ein Gefesselt-Sein vom Text nur beschränkt stattfinden können (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.214f). Außerdem ergaben die Untersuchungen von Hurrelmann et al, dass Mädchen flüssiger und angemessener in der Sinngestaltung vorlesen konnten, was sie auf das unterschiedliche Leseverhalten zurückführt, denn Mädchen lesen bereits in der Grundschule häufiger und mehr als Jungen. Hier besteht eine Wechselwirkung, wie schon unter Punkt 1.5. erwähnt: Wenn sich jemand schwer beim Lesen tut, so wird er auch weniger lesen, da die Lesemotivation sinkt. Wenn weniger gelesen wird, so wirkt sich dies auf die Lesekompetenz aus (vgl. auch Bonfadelli & Saxer, 1986, S.167). Auch Bamberger et al (1974, zitiert nach Bamberger & Vanecek, 1984, S.33) kennt diesen Zusammenhang: *„Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht richtig lesen können; sie können nicht richtig lesen, weil sie keine Bücher lesen“*.

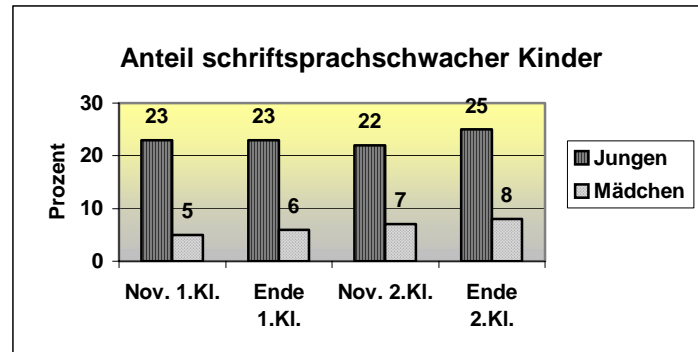
Jungen berichten dementsprechend häufiger bereits im Grundschulalter davon, dass Lesen anstrengend ist, besonders längere Lektüre. Sie weichen dem Lesen aus und widmen sich anderen Freizeitbeschäftigungen. Als Folge werden sie öfters als Mädchen von den Eltern zum Lesen aufgefordert (50% zu 33%), was sich aber wiederum negativ auf das Leseinteresse auswirkt (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.52).

Grundsätzlich nehmen Hurrelmann et al (1993, S.215) an, dass „eine intensive schulische Leseförderung, die durch eine gute materielle Ausstattung der Schulen, eine starke Gewichtung auf die Buchlektüre gerichteter literaturdidaktischer Anteile im Unterricht und eine Unterstützung der außerschulischen Lektüre gekennzeichnet ist“, sich auf eine Verbesserung der Lesefertigkeit auswirkt und auch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Büchern führt.

Mannhaupt (1994, S.36-39) konnte einen Vorsprung der Mädchen aus Bielefeld im Lesen gegenüber den Jungen am Ende der zweiten Klasse nachweisen. Mädchen waren signifikant besser im schnellen Benennen von Farben, was darauf schließen lässt, dass Mädchen schneller sind im Abrufen von überlernten Gedächtnisinhalten, und sie waren signifikant besser im richtigen Textlesen, d.h., sie konnten die lautliche Struktur unserer Schriftsprache

besser nutzen. Vor allem im unteren Bereich, also unter den leseschwachen Kindern, befanden sich besonders viele Jungen (vgl. Abb.3.3).

Abb.3.3: Kinder mit Schriftsprachproblemen getrennt nach Geschlecht (Angaben in %)



Quelle: Mannhaupt, 1994, S.42.

Leseschwache Kinder zeichnen sich allgemein dadurch aus, dass sie Probleme beim Erwerb von Kenntnissen über Graphem-Phonem-Korrespondenzen haben, dass sie geringe Fortschritte beim Sichtwortschatz (= jene Wörter, die die Kinder zum Grundwortschatz zählen und die sie sofort erkennen) machen und dass sie die Regelmäßigkeiten der Schriftsprache auch weniger ausnützen können. Ebenfalls geben sie als Hauptlektüre Comics und Schulbücher an, während nicht-leseschwache Kinder Romane und Erzählungen angeben.

Van Kraayenoord und Schneider (1999, S.318) unterscheiden gute von schlechten Lesern in der Grundschule folgendermaßen: Gute Leser sind besser im Dekodieren von Wörtern, sie wissen mehr über Lese- und Gedächtnisstrategien und setzen diese effizienter ein, sie haben ein besseres Leseselbstkonzept und sie zeigen mehr Interesse im Lesen.

Abb.3.3 zeigt weiters, dass sich die Verteilung schriftsprachschwacher Kinder von der ersten Klasse bis zum Ende der zweiten Klasse relativ stabil verhält. D.h. also auch, dass man schriftsprachschwache Kinder eigentlich relativ bald gut identifizieren können müsste. Laut Marx (1992, zitiert nach: Mannhaupt, 1994, S.43) liegt die Trefferquote bei 92%. Auch Klicpera und Gasteiger-Klicpera schließen sich dieser Meinung an: Laut ihnen sind leseschwache Kinder schon relativ früh identifizierbar, da die Schwierigkeiten durch hohe Kontinuität gekennzeichnet sind (1993, S.41).

Mannhaupt kommt zu dem Schluss, dass die Gefährdung für einen Jungen, schwach im Lesen zu sein, dreimal so hoch ist wie bei den Mädchen. So konnte er schon im vorschulischen Screening einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Schriftsprachrisiko der Kinder erkennen. Er nimmt also an, dass Jungen und Mädchen nicht mit den gleichen Voraussetzungen für Schriftspracherwerb in die Grundschule kommen. Wenn sich nun der Unterricht nicht an die unterschiedlichen Voraussetzungen anpasst, so werden die ungünstigeren Startbedingungen der Jungen zusätzlich verstärkt (vgl. Mannhaupt, 1994, S.43, S.48). D.h.

also, dass für Mannhaupt Geschlechtsunterschiede entstehen durch ein „Zusammenspiel von Rückständen in den kognitiven Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und dem System Schule, das auf die Schüler mit Rückständen in der Lernentwicklung nicht angemessen reagieren kann“ (Mannhaupt, 1994, S.50).

Dabei ist aber das höhere Gefährdungsrisiko für Jungen, eine Leseschwäche zu entwickeln, auch umstritten. Brügelmann führt eine Untersuchung von Kaner (1957) an, indem das Verhältnis von leseschwachen Kindern sich 15 zu 1 verhält: also 15 leseschwache Jungen treffen auf ein leseschwaches Mädchen. Andere Untersuchungen, wie z.B. die von Gross (1978) sprechen dagegen von einer Gleichverteilung von 1 zu 1. Dazwischen findet man alle möglichen Verhältnisse (vgl. Brügelmann, 1994, S.20). Als mögliche Erklärungsvariable spielen die Selektionsmechanismen eine Rolle. Valtin (1981, S.116f, zitiert nach: Brügelmann, 1994, S.20) nimmt an, dass sich leseschwache Kinder in einer Grundschule gleich häufig auf Mädchen und Jungen verteilen und dass es eventuell nur etwas mehr leseschwache Jungen geben würde. Selektionsmechanismen aber, wie z.B. die bessere Benotung der Mädchen oder die größere Auffälligkeit der Jungen wegen anderer Verhaltensauffälligkeiten, würden dazu führen, dass sich unter (identifizierten) Legasthenikern mehr Jungen befinden würden.

3.3.2. Das Lesen in der Sekundarschule - das Lesen im Jugendalter

Das Lesen in der Sekundarschule ist das Lesen im Jugendalter. Wird in dieser Arbeit von Jugend gesprochen, soll die soziologische Betrachtung von „Jugend“ herangezogen werden: Jugend ist demnach eine nach Alter sortierte Gruppe, die zwischen Kindheit und Erwachsenenalter angesiedelt ist (vgl. Fend, 2000, S.23). Sie setzt mit der Pubertät ein (etwa 12.-13. Lebensjahr) und endet mit dem Übergang ins Erwachsenenalter, was in der Literatur ziemlich inhomogen zwischen dem 17. und 25. Lebensjahr erfolgen soll. Kennzeichnend für diesen Übertritt sind vor allem der Eintritt ins Erwerbsleben und die Familiengründung (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.26).

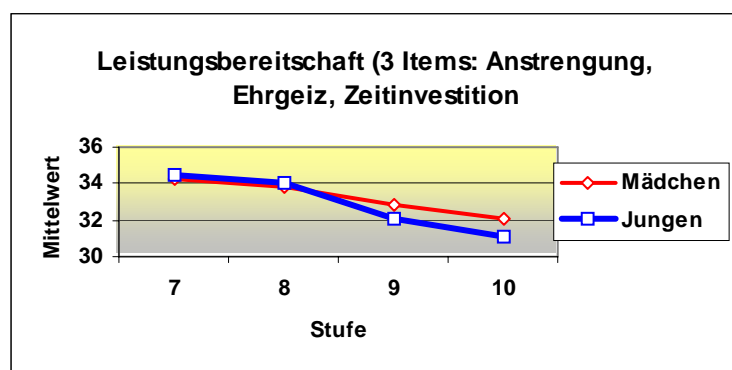
Die Jugendzeit ist eine Zeit des Umbruchs und somit auch eine wichtige Zeit, um eine stabile Beziehung zum Lesen aufzubauen oder auch nicht. Der Stellenwert, den das Lesen im späteren Leben des Jugendlichen einnehmen wird, entscheidet sich meist im Jugendalter: Gibt der Jugendliche das Lesen ganz auf, oder bleibt er ein Leser? Setzt er das Lesen nur funktional ein (Sach- und Fachbuchleser), oder liest er auf mehreren Funktionsebenen? Schafft der Jugendliche es, sich ästhetisch anspruchsvollen Texten zuzuwenden? (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.128). Auch findet im Jugendalter die Individualisierung von Leseinteressen und Lesegewohnheiten statt (vgl. Garbe, 2002, URL3). Dabei ist aber anzunehmen, dass im Jugendalter schon ein sehr stabiles Medienverhalten ausgeprägt ist, und spezielle Förderung greift schwerer als im jüngeren Alter (vgl. Bonfadelli & Saxer, 1986, S.176), wo zumindest im Bereich des Leseverhaltens noch stärkere Schwankungen vorliegen (vgl. Schifferer, Enne-

moser & Schneider, 2002, S.295). Jedoch sind auch die Jugendlichen noch nicht vollkommen hinsichtlich ihrer Einstellung zum Lesen geprägt. So geben einige an, dass sie heute, also im Jugendalter, mehr lesen als früher, manche geben auch an, dass sie weniger lesen. Im Laufe des Jugendalters nimmt aber die Tendenz zu, dass Jugendliche zum Wenigleser werden (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.21). Man spricht von einem „Leseknick“, vor allem von Jungen, in der Sekundarstufe 1 (vgl. Garbe, 2002, S.217; vgl. auch Punkt 1.4.). Dies kann durch eine Verdrängung des Lesens durch andere Interessen (z.B. durch das Interesse am anderen Geschlecht, Mode, Partys und Disco, Treffen mit Freunden, Musik usw.), durch demotivierende Leseerlebnisse, durch mangelnde Leseerlebnisse und mangelnde Leseimpulse, durch einen Wechsel von den Bezugspersonen und Bezugsgruppen, durch eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens oder durch die Verdrängung des Lesens durch andere, attraktivere Medien (z.B. das Fernsehen oder Computerspiele) ausgelöst werden (vgl. Garbe, 2002, URL3; Köcher, 1993, S.222).

Im Jugendalter findet weiters die Loslösung von der Familie statt, welche Voraussetzung für die zentrale Entwicklungsaufgabe, nämlich die der Identitätsbildung, ist. Die Jugendlichen hinterfragen verstärkt gesellschaftliche Konventionen und versuchen, eine individuelle Ich-Identität aufzubauen, die im Gegensatz zur kindlichen Identität, die auf verinnerlichten Rollenerwartungen der Gesellschaft beruht, eigenständiger und individueller und oft auch widersprüchlich bezüglich der Verhaltenserwartungen und –normen der Gesellschaft ist (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.116f) Wichtige Sozialisationsinstanzen in diesem Alter sind demnach die Schule und die Gleichaltrigengruppe.

Das Jugendalter ist ein motivational und emotional sehr schwieriger Abschnitt im Leben des Schülers/der Schülerin. Die Schule wird weniger positiv gesehen als im Grundschulalter (vgl. Faulstich-Wieland, 2002, S.3f), und dass Schule Spaß macht, wird nur mehr von wenigen Jugendlichen behauptet (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993,

Abb.3.4: Die Entwicklung der Leistungsbereitschaft von der 7. bis zur 9. Schulstufe



Quelle: Fend, 2000, S.354

S.124). Dementsprechend oft bemerkt die Schule in dieser Zeit ein Absinken der intrinsischen Motivation, ein Absinken der schulischen Interessen und eine Abnahme der Leistungsbereitschaft, verstärkt bei den Jungen (vgl. Fend, 2000, S.354; Saxer et al, 1980, S186; siehe Abb.3.4).

Bei diesen tritt in diesem Alter auch verstärkt Schulversagen und Schulverweigerung auf, welche durch eine geringe Bereitschaft, etwas zu leisten, durch eine geringe Motivation, durch Ablenkung außerhalb der Schule, durch einen langweiligen Unterricht und durch nicht-unterstützendes Lehrer/Innenverhalten ausgelöst werden können. Hier wird ein Verhalten nach den gängigen Geschlechtsstereotypen augenscheinlich: Mädchen sind die „guten Schülerinnen“, während Jungen weniger brav, fleißig, interessiert, strebsam und angepasst sind (vgl. Kasten, 2003, S.117).

Die Schüler/Innen im Jugendalter streben verstärkt nach Autonomie, was oft durch starre Unterrichtsformen nur sehr schwer möglich ist. So geben 74% der deutschen Jugendlichen an, dass die Lehrer/Innen im Großen und Ganzen bestimmen, was im Unterricht geschieht, jedoch nur 18% finden dies als wünschenswert für eine gute Lehrkraft (vgl. Faulstich-Wieland, 2002, S.63). Dadurch kommt der Unterricht oft den Bedürfnissen der Jugendlichen nicht entgegen, wodurch die Schulunlust sich noch verstärkt. Dieses Phänomen, nämlich dass die Schule mit zunehmendem Alter immer mehr abgelehnt wird, tritt jedoch nicht in allen Ländern auf. In Amerika gehen auch Jugendliche noch gern zur Schule, weil sie durch außercurriculare Angebote mehr Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten zusätzlich außerhalb des Unterrichts zu zeigen. Außerdem haben sie mehr Wahlmöglichkeiten, wodurch sie mehr Erfahrungen der eigenen Kompetenz machen können, und weiters wird über die Ganztagschule die direkte Begegnung zwischen Gleichaltrigen und Erwachsenen ermöglicht. Dies sind Faktoren, die für die Schullust wohl förderlich sind (vgl. Fend, 2000, S.360).

Jugendliche Mädchen und Jungen befinden trotz der Schulunlust, die Schule und eine gute Schulbildung und Berufsausbildung für wesentlich, trotzdem bevorzugen fast die Hälfte der Jugendlichen die Freizeit im Vergleich zur Schule (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.124).

Es wäre allerdings zu einfach, dem Unterricht alleine die Schuld am Absinken der Interessen zu geben. Jugendliche beginnen, Berufsvorstellungen zu haben und richten ihre Interessen entsprechend diesen Vorstellungen aus, wodurch sich spezifische Interessen aufbauen und nicht mehr ein allgemeines Interesse am Unterricht vorherrscht (vgl. Köller, 2004, S.104).

Lesekompetenz ist jedoch kein spezifisches Interesse für einen Bereich, sondern eine allgemeine Grundkompetenz, die ein jeder Schüler/eine jede Schülerin braucht, um sowohl im Beruf als auch im Alltag gut zurechtzukommen. Es ist jedoch nicht so leicht bzw. beinahe unmöglich, alle Schüler/Innen für das Lesen zu begeistern, da ein spannender, kognitiv und motivational anregender Unterricht nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung ist, um Interesse für gewisse Inhalte zu wecken (vgl. Köller, 2004, S.105). Neben dem Unterricht als Bedingung zur Entwicklung der Lesemotivation, sind auch der/die DeutschlehrerIn und andere erwachsene lesende Vorbilder wichtig, die selbst ein intensives Verhältnis zu Literatur haben und somit als äußere Anregungszentren für die Jugendlichen dienen (vgl. Garbe, 2002, URL3).

3.3.3. Der Deutschunterricht als Einflussgröße auf die Lesemotivation

Das Lesen in der Grundschule erlernt man durch Üben, also durch die Möglichkeit zum Lesen. Die Leseleistung steht demnach in Zusammenhang mit der Zeit, die man für das Lesen hat. Studien haben aber gezeigt, dass nur sehr wenig Zeit in der Grundschule für das Lesen an sich aufgewendet wird.

Belgrad (2004, S.39-47) berichtet aus deutschen Schulen, dass nur acht Minuten in einer durchschnittlichen Deutschstunde für das Lesen verwendet werden, sechs Minuten für das Schreiben und der Rest für Reden bzw. Organisatorisches (vgl. auch für Österreich: Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.244f). Texte mit mehr als zehn Zeilen (= "großes" Lesen) kommen in 58% der beobachteten Schulklassen gar nicht zum Einsatz. Betrachtet man die Textarten, die gelesen werden, so wird nur zu rund 10% aus Büchern gelesen, während mit über 50% das Arbeitsblatt als Lesestoff dominiert, das ein Lesen aus Sekundärtexten bzw. ein Lesen aus Informationstexten ist. Dass ein Text zweimal gelesen werden soll, damit ein Textverständnis entsteht, das beachtet zumindest die Hälfte der Lehrkräfte. Das abwechselnde Vorlesen von Schüler/Innen scheint die gängigste Vorlesemethode zu sein, die sich aber häufig als Motivationshemmer auswirkt, da das abwechselnde Lesen von den guten Lesern fordert, ihren eigenen Rhythmus aufzugeben und sich dem des Vorlesers anzugleichen. Demgegenüber steht das Vorlesen der Lehrkraft (20%) und das stille Lesen (27%) der Schüler/Innen, das die höchste Individualisierung der Lesegeschwindigkeit garantiert. So berichtet Belgrad von einer Untersuchung von Bamberger (2000), dass in vielen 1. und 2. Klassen nur drei Minuten stille Lesezeit pro Unterrichtseinheit zur Verfügung steht.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993, S.230f) in der Untersuchung von österreichischen Grundschulen (1. + 2. Klasse). Auch hier dominierte in der Deutschstunde das Vorlesen einzelner Schüler/Innen in der Klasse, das leise Lesen hingegen bekam mit drei Minuten pro Stunde nur wenig Zeit zugesprochen. Auch das Vorlesen der Lehrkraft, das sich positiv auf das Ausleihen, Sich-Schenken-Lassen und Lesen von Büchern auswirkt, wird zu wenig oft praktiziert. 98% der Lehrkräfte stellen weiters die klassischen Fragen zum Text, lassen ihn aber nur selten rekonstruieren. Diese traditionellen Methoden haben zur Folge, dass der Deutschunterricht bereits in der Grundschule nur wenig beliebt ist und dass es vor allem durch gleiche Aufgaben für alle, besonders für leseschwache Kinder schwierig wird, dem Unterricht zu folgen (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993, S.250).

Die Hauptaufgabe des Leseunterrichts und des Deutschunterrichts sollte aber eigentlich sein, die Lesemotivation aufzubauen und zu erhalten und das verstehende Lesen zu fördern (vgl. Belgrad, 2004, S.47). Außerdem sollte ein guter Literaturunterricht die Interessen der Schüler/Innen bei der Auswahl von Lesestoff treffen und diesen auch auf ihren Entwick-

lungsstand abstimmen. Werden zu bald zu schwierige Texte eingesetzt, so hat dies meist ein Absinken der Motivation für das Lesen zur Folge (vgl. Fährmann, 2001, S.303).

Die Leseförderung solle alltäglich im Unterricht geschehen - und nicht durch eine, wie von Belgrad (2004, S.48) formulierte, „Eventkultur“ praktiziert werden, die in Form von Lesenächten, Lesewettbewerben, Lesungen von Autoren usw. in den jetzigen Schulen auftritt, obwohl auch diese nicht in großer Intensität zu finden ist (vgl. Harmgarth, 1997, S.69). Stattdessen wären z.B. freie Lesestunden, wo sich die Schüler/Innen aussuchen können, was sie lesen, wichtig. Der Einsatz von freien Lesestunden nimmt aber mit zunehmender Klassenanzahl stetig ab. So gaben noch 66% der 1. und 2.-Klässler/Innen an, freie Lesestunden zu haben, jedoch nur mehr 45% der 3.-6.-Klässler/Innen und 9% der 7.-10.-Klässler/Innen (vgl. Harmgarth, 1997, S.67).

Bamberger (1984, S.26) kritisiert weiters, dass in der Schule Texte und Bücher wie Aufgaben behandelt werden. In Folge dessen sehen die Schüler/Innen die Arbeit mit den Texten als „Arbeit“ und nicht als Vergnügen. Der Text wird dann meist auch als schwierig angesehen. Auch die analytische Methode der Textverarbeitung und die kanongebundene Textauswahl wird häufig als negativ bewertet (vgl. Hurrelmann, 2002, S.140). Die „Dämonisierung“ von Trivilliteratur im Deutschunterricht sieht Belgrad (2004, S.48) weiters als negativ an, da er der Ansicht ist, dass sich über die Trivilliteratur der Wenigleser zum Vielleser entwickeln könnte. Auch werden häufig Aktivitäten wie Wortschatzübungen, Gespräche über Gelesenes, Textanalyse und kontrolliertes Interpretieren eingesetzt, anstatt zu versuchen, mit Texten kreativ, handlungs- und produktionsorientiert umzugehen und identifikatorisches Lesen zu ermöglichen, welches kognitive und emotionale Beteiligung zulässt (vgl. Dehn et al, 1998, S.587, S.592).

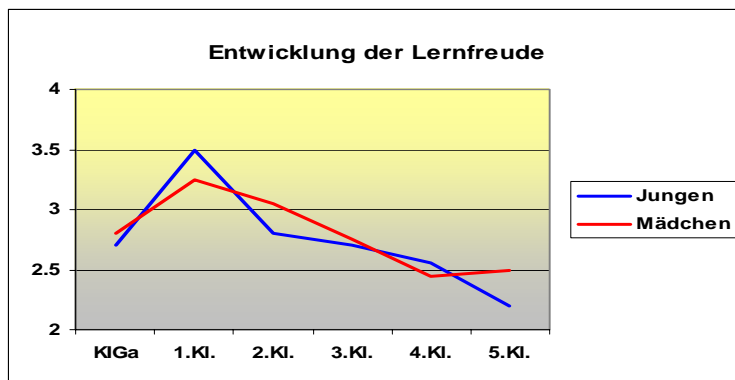
Reed (1994, S.11) führt in Anlehnung an Atwell an, dass Deutschlehrer/Innen die Schüler/Innen in Nichtleser verwandeln würden, indem sie folgende Dinge tun würden:

Sie würden das Lesen und die Literatur als schwierig hinstellen, sie würden nur eine Interpretation eines Textes als richtig zulassen und diese richtige Interpretation ist die des Lehrers/der Lehrerin, sie würden „Fehler“ in der Interpretation nicht dulden, sie würden Schüler/Innen nicht fähig halten, sich selbst Texte zu wählen, sie würden Lesen mittels anschließendem Test verbinden, sie würden Texte in Stücke zerbrechen, sie würden das Lesen nur als Gruppenaktivität in der Gesamtklasse ausführen und ein individuelles Lesen würde es nicht geben, sie würden vermitteln, dass man Literatur nur über die Lehrkraft lernen könne, die aber oft selbst nicht liest, sie würden dafür sorgen, dass das unterhaltende Lesen nicht das Schullese sei sondern das Freizeitlesen usw.

Aus solchen Zuständen des Deutschunterrichts resultieren Aussagen wie: „Zu Hause hat mir das Lesen Spaß gemacht, in der Schule war es langweilig“ – oder - „Bei uns in der Schule wurden häufig Texte gelesen, die uns überhaupt nicht interessiert haben!“ Auch wird häufig

berichtet, dass das Vergnügen am Lesen deshalb verloren gegangen ist, weil vom Lehrer/von der Lehrerin Ansprüche hinsichtlich des Lesens gestellt wurden, die unter Leistungsdruck gesetzt haben und somit das Vergnügen genommen haben (vgl. Muth, 1996, S.74). Vergleicht man die Daten von deutschen Jugendlichen bezüglich Einschätzung des Deutschunterrichts, so fanden ihn 1992 noch 54% interessant, während nur mehr 32% der Jugendlichen dem Deutschunterricht 2000 das Prädikat „interessant“ gegeben haben (vgl. Stiftung Lesen, 2001, S.26) und er somit auch an Bedeutung hinsichtlich Lesesozialisation verloren hat.

Abb.3.5: Die Entwicklung der Lernfreude in Deutsch vom Kindergarten bis ins vierte Schuljahr



Quelle: Helmke, 1993, entnommen aus: Fend, 2000, S.353.

Vor allem der Deutschunterricht in der Sekundarstufe 1, also der Unterricht während der Pubertät, wird als besonders negativ eingestuft, während der Deutschunterricht in der Grundschule und der Deutschunterricht in der Sekundarstufe 2 durchwegs positiver eingeschätzt werden (vgl. Eggert & Garbe, 2003, S.136). Aber auch bereits in der Grundschule kann man ein Absinken der Lernfreude in Deutsch sowohl bei

Mädchen als auch bei Jungen finden, wobei die Lernfreude bei Jungen stärker absinkt wie bei Mädchen (siehe Abb.3.5).

Der Unterricht schafft es weiters noch nicht, eine Verbindung zwischen Freizeitlectüre und Schullektüre zu schaffen. Das Lektüreangebot der Schule trifft im Jugendalter die Leseinteressen der Schüler/Innen nur recht selten, deshalb wohl die geringe Motivation für den Deutschunterricht, während es in der Grundschule noch öfter geschafft wird, eine Verbindung zwischen privatem und schulischem Lesen herzustellen (vgl. Dehn et al, 1998, S.590; Garbe, 2002, URL3).

Auch glauben noch immer viele Schüler/Innen, dass es die Lehrer/Innen nicht interessiert, was sie zu Hause lesen, da sich nur wenige danach erkundigen, ob die Schüler/Innen Bücher, die sie im Unterricht behandelt haben, auch zu Hause weiter gelesen haben. Ein Deutschunterricht, der neugierig auf das Weiterlesen von Büchern macht, verbunden mit einer Lehrkraft, die sich für das Lesen in der Freizeit der Kinder interessiert, wäre aber essentiell, um eine Verbindung zwischen Schul- und Freizeitlectüre zu schaffen (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.212).

Aus geschlechtsspezifischer Sicht hat man festgestellt, dass die Anregungen der Schule und der Literaturunterricht die Mädchen mehr ansprechen als die Jungen (Hurrelmann et al, 1993, S.53, S.50, S.220f). Von den untersuchten Mädchen, die viel Leseförderung erfahren haben (freie Lesestunden, von Büchern erzählen, ganzes Buch lesen, Bücher bewerten, aus der Stadtbibliothek Bücher ausleihen, Bücher selbst machen, Buchempfehlungen, verstärkendes Verhalten der Lehrkräfte bezüglich Lesens, Erkundigung, was zu Hause gelesen wird), geben Dreiviertel an, dass sie gerne lesen, während dies nur weniger als die Hälfte der Jungen von sich behaupten. Bietet die Schule keine Leseförderung an, sind weniger als 50% der Mädchen und weniger als 50% der Jungen motiviert zu lesen. Passt der Literaturunterricht, so kann erreicht werden, dass Kinder Bücher, die vom Unterricht bekannt sind, auch zu Hause in der Freizeit lesen. Mädchen lassen sich durch literaturdidaktische Förderung auch zu Vielleserinnen motivieren, während hier die Jungen nicht darauf ansprechen. Auch wenn es gute Bedingungen in der Schule gibt, werden Jungen nicht so schnell zu Viellesern.

Zu diesem Ergebnis kam auch Müller (1982, S.56), der feststellte, dass Mädchen häufiger „gute Kinderbücher“ lesen als Jungen und führt dies zum Teil auf die Beeinflussung der Schule zurück, die aber bei Jungen nicht gegriffen hat.

Hurrelmann et al (1993, S.81) ziehen daraufhin den Schluss, dass die Auswahl der Literatur möglicherweise ein Grund sein könnte, warum der Deutschunterricht die Mädchen mehr anspricht. So werden durchschnittlich in der Schule 86% Belletristik gelesen und nur 14% Sachtexte, was für die Lesemotivation der Jungen hemmend sein kann, da auf ihre Interessen nur gering eingegangen wird. So ergab die Untersuchung des Instituts für angewandte Kindermedienforschung (vgl. Bischof & Heidtmann, 2002, URL7), dass weniger als ein Viertel der 14- bis 17-jährigen Jungen mit der Schullektüre zufrieden ist. Über die Hälfte findet die Schullektüre als „mäßig interessant“ und ein Viertel interessiert die Schullektüre überhaupt nicht.

Die skandinavischen Länder setzen im Vergleich zu den deutschsprachigen Ländern im gesamten Unterricht, nicht nur im Deutschunterricht, mehr Sachliteratur ein (vgl. Belgrad, 2004, S.50). Lesesozialisation sollte demnach nicht ausschließlich Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Sachfächer bieten sich besonders an, um Bücher zu gewissen Themen einzusetzen, Gruppenarbeiten anzubieten, Experten und Expertinnen durch Lesen von Büchern und durch Internetrecherchen auszubilden und somit das Lesen zu forcieren (vgl. Dehn et al, 1999, S.614; Hurrelmann, 1997, S.141). Diese Einbindung des Buchlesens in einzelne Schulfächer findet aber noch ziemlich selten statt. So ergab die Untersuchung von Harmgarth (1997, S.71), dass 59% der Schüler/Innen der Klassen 7 bis 10 angeben, dass sie in den Fremdsprachen nie lesen, 69% geben an, in Geschichte nie zu lesen, 66% tun dies nie in Erdkunde, 75% nie in den Naturwissenschaften usw. Interessant ist, dass auch 65% dieser Schüler/Innen angeben, nur selten im Fach Deutsch zu lesen.

Das fehlende Leseinteresse der Jungen im Unterricht könnte weiters allgemein durch das wenig vielfältige Lesematerial verursacht werden. Über den Umweg anderer Medien könnte den Jungen der Zugang zum Lesen erleichtert werden, denn durch multimediales Angebot kann auch die Lesemotivation der Jungen gesteigert werden.

Bertschi-Kaufmann (2002, S.153f) stellte in einer Untersuchung von Grundschulkindern fest, dass das geringere Interesse der Jungen am Lesen durch eine Wahlmöglichkeit zwischen Buch- und Bildschirmlektüre gesteigert werden kann. Jungen nützen CD-Roms mit Geschichten oft zum Einstieg, verweilen längere Zeit beim Lesen am Computer und sammeln dabei Leseerfahrungen. Im Anschluss nützen die Jungen aber auch häufiger Bücher und werden über den CD-Rom-Umweg nicht selten zu Buchlesern. Das Lesen am Bildschirm stärkt und festigt also die Lesetätigkeit der Jungen. Bezüglich der Lesetätigkeit der Mädchen hat das Bildschirm-Lesen eher wenig Auswirkungen, es wird meist zur Auflockerung eingesetzt, wirkt sich aber nicht auf die Buchleseintensität aus. Daraus schließt die Autorin, dass ein multimediales Klassenumfeld den Interessen der Jungen sehr entgegen kommen würde. Der Einsatz von Internetrecherchen als Möglichkeit des sachorientierten Lesens und des multimedialen Lesens käme ebenfalls den Jungen entgegen, jedoch geben der neuesten IMAS-Studie zu Folge nur 7% der befragten Schüler und Schülerinnen an, Zugang zum Internet in ihrer Schule zu haben (vgl. IMAS, 2004, URL6).

Ein weiterer Grund für das unterschiedliche Leseverhalten von Jungen und Mädchen könnte auch das in der Grundschule meist weibliche lesende Lehrerinnenvorbild sein, das eher Mädchen in ihrer Leseart unterstützt und als Vorbild dient. In den deutschen Schulen sind fast zwei Drittel der Lehrkräfte weiblich - betrachtet man nur die Grundschulen, so steigt dieser Prozentsatz höchstwahrscheinlich noch an (vgl. Faulstich-Wieland, 2002, S.57). Ebenso kann es sein, dass bei den Jungen unbewusst der Wunsch nach Abgrenzung vom anderen Geschlecht herrscht, also auch Abgrenzung von der lesenden Lehrerin, von der lesenden Kindergärtnerin, von der lesenden Mutter. Diese Gründe wurden bisher aber nicht empirisch erhoben und sind somit spekulativ (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.220ff; Hurrelmann, 1996, S.108f).

Garbe (2004, URL2) erklärt dieses mögliche Phänomen damit, dass sich die Jungen von der Mutter in der späten Kindheit und Pubertät ablösen müssen, um eine eigene „Männlichkeit“ entwickeln zu können - und deshalb kommt das Lesen auch oft als weibliche Praxis für die Jungen in Verruf. Eine neuere Untersuchung von Smith und Wilhelm (2002, zitiert nach: Garbe, 2004, URL2) ergab jedoch, dass Jungen das Lesen nicht als „weibliche“ Tätigkeit abtun, sondern als „schulische“, die nur ausgeführt wird, weil es sein muss und nicht, weil es lustvoll ist.

3.3.4. Bibliotheken als Orte des Lesens

Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Lesestoff zu ermöglichen. Dies kann in der Schule in Form von Schulbibliotheken, in Form von Klassenlesecken mit Büchern und Zeitschriften, in Form von Klassenbibliotheken oder in Form von Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken erfolgen. Bezüglich Zugangs zu Printmedien in den Schulen herrscht kein Geschlechtsunterschied vor. Grundsätzlich finden Mädchen und Jungen das gleiche Leseangebot in der Schule vor, jedoch wird es von Mädchen mehr genutzt als von Jungen. Mädchen sind durchgehend die intensiveren Bibliotheksnutzerinnen, egal ob Schulbibliothek, Klassenbibliothek oder öffentliche Bibliothek.

Sieht man sich die Daten der Stiftung Lesen (2001, S.23) in Deutschland an, so erkennt man, dass der Besuch von Bibliotheken allgemein rückläufig ist. Im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter (14-29 Jahre) gehen 40% der Bevölkerung in die Bibliothek. Nur mehr 30% der 30- bis 49-Jährigen und 17% der über 50-Jährigen nutzen die Bibliothek.

Daten aus der Stadtbibliothek Salzburg ergeben einen deutlichen Geschlechtsunterschied hinsichtlich Häufigkeit der Buchentlehnungen: Sowohl bei den Kindern als auch bei den Jugendlichen und Erwachsenen sind Mädchen/Frauen die häufigeren Bibliotheksnutzer. Insgesamt sind 71% der Leser Mädchen oder Frauen, bei den Ausleihen aus dem Bücherbus sind sogar 80% der Leser Mädchen oder Frauen. Bei Entlehnungen aus der Mediathek sind Männer etwas häufiger vertreten als Frauen (vgl. Kaufmann, 2002, S.223ff).

Auch in der Schweiz sind die Mädchen die fleißigeren Bibliotheksbesucherinnen (vgl. Bucher, 2002, S.167).

Der Besuch von Bibliotheken setzt eine hohe Motivation und Lernbereitschaft voraus, was wohl manchen Kindern und Jugendlichen fehlt. Als der am meisten genannte Grund, warum man nicht in die Bibliothek geht, wird Zeitmangel genannt. Auch dass es in Bibliotheken langweilig ist, wird oft erwähnt (vgl. Bucher, 2002, S.165f).

Ausleihstatistiken haben jedoch festgestellt, dass mit der Zunahme des Angebots an neuen Medien und Videos auch die Bücherausleihe ansteigen würde, da über diese anderen Medien der Weg zum Buch von vielen Kindern und Jugendlichen gefunden werden würde. Jedoch empfinden die Bibliotheksgänger das Angebot an neuen Medien (CD-ROMs etc.) und die Hilfe im Umgang mit dem Internet als noch ziemlich mangelhaft (vgl. Bucher, 2002, S.168ff).

Für Aktionen zwischen Schule und Bibliotheken (z.B. Bibliotheksführung, Medienpräsentation, Unterricht in der Bibliothek, Leseaktionstage) sind grundsätzlich Mädchen mehr begeisterungsfähig als Jungen, Primarschüler mehr als Sekundarschüler und Gymnasiasten mehr als Hauptschüler (vgl. Bucher, 2002, S.171).

Auf Seiten der Lehrkräfte sind diese zwar an einer Zusammenarbeit mit Bibliotheken interessiert, jedoch fehlt oft Zeit, Geld oder Personal (vgl. Bucher, 2002, S.175). Auch bei Vorhan-

densein einer Schulbibliothek beziehen die Lehrkräfte diese nur teilweise in den Unterricht ein (vgl. Belgrad, 2004, S.51).

Weiters spielt der Schultyp neben dem Geschlecht eine Rolle, wie häufig eine Bibliothek aufgesucht wird und ob es überhaupt eine Zugangsmöglichkeit gibt. Nur die Hälfte aller Hauptschüler in Deutschland geben an, dass sie eine Schulbibliothek haben, während eine solche 85% der Gymnasiasten besitzen. Auch in Bezug auf Lesecken und Klassenbibliotheken hinken die Hauptschüler hinter den Gymnasiast her. Schlussendlich behaupten 36% der Hauptschüler, sie hätten Zugang zu „gar nichts“, während dies „nur“ bei 26% der Gymnasiast der Fall ist (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.84f) Auch die Untersuchung von Bucher (2002, S.170) bestätigt diese Schulabhängigkeit der Ausstattung hinsichtlich Bibliotheken. D.h. also, dass eine höhere Schulbildung auch ein umfassenderes Angebot an Buchnutzungs- und Lesemöglichkeiten mit sich bringt.

3.3.5. Die geschlechtsstereotypen Erwartungen der Lehrer/Innen und der Eltern und die sozialen Vergleichsprozesse als Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept der Schüler/Innen für gewisse Fächer

Geschlechtstypische Interessen entwickeln sich relativ bald. So zeigen sich schon im Spielverhalten von zweijährigen Kindern geschlechtstypische Präferenzen für bestimmte Spielsachen. Die Geschlechtstypik von Interessen lässt sich auch in der Schule beobachten, indem sich so genannte „Jungenfächer“ und „Mädchenfächer“ entwickeln, welche eng verbunden mit der Entwicklung des Selbstkonzepts sind (vgl. Todt, 2000, S.222).

Dass Schüler/Innen sich in Bezug auf unterschiedliche Fächer verschieden gut einschätzen, wurde in mehreren Untersuchungen festgestellt. So scheint es so zu sein, dass Mädchen sich besonders gut in Deutsch einschätzen, während Jungen dies in Mathematik machen. Ihr Selbstkonzept, also die Beurteilungen, die sie über sich selbst machen, ist demnach fächerabhängig und beeinflusst neben biogenetischen Faktoren und psychosozialen Faktoren ihr Verhalten (vgl. Faulstich-Wieland, 2000, S.45, S.48). Das Selbstkonzept beeinflusst auch die Leistungen, die erbracht werden. Steigt das Vertrauen in die eigene Fähigkeit beim Lesen oder in Deutsch, so steigen auch die Lesefähigkeit/Lesekompetenz und auch das Interesse am Lesen (vgl. Van Kraayenoord & Schneider, 1999, S.306, S.318).

Als Ursache für die unterschiedliche Ausprägung der Selbstkonzepte der Schüler/Innen wurde die oft unbewusste Voreinstellung der Lehrkräfte hinsichtlich Begabungen von Mädchen und Jungen genannt, die sich in interaktionistischen unterschiedlichem Verhalten zwischen Mädchen und Jungen äußert. Auch die Vergleiche innerhalb und zwischen der Gruppen prägt das Selbstkonzept stark mit, sowie auch die ständige Selbstreflexion und die Beobachtung des eigenen Verhaltens durch das Individuum (vgl. Faulstich-Wieland, 2000, S.46).

Dass Schüler/Innen also gewisse Interessen und Vorlieben für Schulfächer entwickeln, erklären sich manche Forscher durch Geschlechtstypisierungen auf Seiten der Lehrkräfte und durch Aufbau von Selbstkonzepten der Schüler/Innen.

Empirische Arbeiten zu diesem Thema gibt es bisher nur für naturwissenschaftliche Fächer, die für Mädchen eher uninteressant sind und noch nicht für Fächer wie Sprachen, Kunst und Pädagogik, denen Jungen nicht gerade positiv gegenüber stehen (vgl. Nyssen, 2004, S.397). Nur eine Untersuchung von Smith und Wilhelm (2002, zitiert nach: Garbe, 2004, URL2) gibt an, dass sich die Sichtweise der Lehrkräfte bezüglich des Weniglesens der Jungen, die Jungen erst recht zu Weniglesern machen würde.

Auf Seiten der Mathematik führt Nyssen (2004, S.397) eine Untersuchung von Keller (1997) an, die ergeben hat, dass sich die Stereotypisierung der Lehrkräfte von Mathematik als Schulfach, wo Jungen besser sind und damit verbunden die Erwartung, dass Mädchen schlechtere Ergebnisse liefern, dahingehend auswirkt, dass Mädchen eine Distanz zu Mathematik aufbauen. Schuld am Aufbau der Ablehnung von Mathematik ist also nicht die Entwicklung der weiblichen Identität, sondern die Geschlechtsstereotypisierung der Lehrkräfte und das darauf sich aufbauende fachspezifische Selbstkonzept.

Nyssen (2004, S.398) erwähnt weiters eine Untersuchung von Ziegler (1998), welche besagt, dass jede(r) vierte Mathematikgymnasiallehrer/In davon überzeugt ist, dass Jungen besser in Mathematik sind als Mädchen. Auch wenn die Lehrkräfte nennen sollten, welche Studienfächer für Jungen und Mädchen geeignet sind, so geben sie an, dass Physik, Maschinenbau und Mathematik besonders für Jungen und Lehramt für Grundschule, Sprachwissenschaften und Medizin besonders für Mädchen geeignet wären.

Bereits in der Grundschule haben Lehrer/Innen Vorstellungen darüber, in welchen Fächern besonders Jungen und in welchen Fächern besonders Mädchen begabt sind. In zwei voneinander unabhängigen Versuchsgruppen wurden die Lehrerinnen nach ihren Einschätzungen zu bestimmten Fächern und Begabung von Jungen und Mädchen befragt. Deutsch, Sport und Darstellendes Spiel wurden dabei geschlechtsneutral bewertet. Jedoch wurden Naturwissenschaft, Technik und Mathematik als „von Jungen besser beherrschte“ Fächer eingeschätzt, und Kunst, Musik und Handwerkliches Geschick wurden den Mädchen zugeschrieben (vgl. Neuhaus-Siemon, 1993, S.142f). All die eben genannten Faktoren seitens des Verhaltens der Lehrkräfte können somit dazu führen, dass sich das ohnehin weniger stark ausgeprägte Leistungsbewusstsein der Mädchen in diesen „typischen Jungenfächern“ verstärkt und somit auch zu einem schlechteren fachspezifischen Selbstkonzept und in Folge zu geringerem Interesse führt.

Dass dies höchstwahrscheinlich nicht auf Begabung zurück zu führen ist, sondern auf sich bereits entwickelte geschlechtsspezifische Interessen der Schüler/Innen bzw. auch auf geschlechtsspezifische Vorurteile der Lehrer/Innen, müsste auf Grund der erwähnten geringen

biologischen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen erklärbar sein (vgl. Jungwirth, 1997, S.74).

Laut einer deutschen Studie (vgl. Frasch & Wagner, 1982, zitiert nach: Jungwirth, 1997, S.72f) interagieren Lehrer/Innen im Leseunterricht verstärkt mit Mädchen, während sie in Mathematik und in den Naturwissenschaften häufiger Interaktionen mit Jungen haben. Der Schluss, der daraus gezogen werden kann, ist, dass der Deutschunterricht vermutlich stärker auf die Mädchen abgestimmt wird, der Mathematikunterricht stärker auf die Jungen.

Genau empirische Aussagen über die Effekte von Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler/Innen auf die Selbstwahrnehmung der Jungen und Mädchen und der fachbezogenen Einstellungen können aber noch nicht getroffen werden, da noch wenig empirische Arbeiten dazu vorliegen (vgl. Jungwirth, 1997, S.76).

Neben diesen Stereotypisierungen von Seiten der Lehrer wirken sich auch die Geschlechtsstereotypisierungen der Eltern aus. Tiedemann (2000, S.146ff) belegt, dass auch Eltern geschlechtsstereotype Erwartungen haben, in welchen Fächern Jungen gut sind und in welchen Fächern die Mädchen. Diese Erwartungen wirken bereits in der Grundschulzeit auf das Selbstkonzept der Kinder. So glauben sowohl Mütter als auch Väter, dass Jungen in Mathematik besser sind als Mädchen, was sich wiederum in ein besseres Selbstkonzept der Jungen in Mathematik auswirkt (= self-fulfilling-prophecy). Die bessere Einschätzung der Jungen in Mathematik durch die Eltern wird ausgelöst durch das Geschlecht des Kindes, durch die mitwirkenden Geschlechtsstereotype, durch vorangegangene Noten (welche aber bei den Mädchen nicht schlechter sind) und durch die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich Leistungsfähigkeit des Kindes, welche aber genau wie die der Eltern meist geschlechtsstereotyp ist.

Als dritter wichtiger Faktor für den Aufbau eines fächerbezogenen Selbstkonzepts spielt der soziale Vergleichsprozess eine Rolle. Mädchen vergleichen sich bevorzugt mit Mädchen, Jungen bevorzugt mit Jungen. Dies hat zur Folge, dass es zur Stereotypisierung von geschlechtsbezogenen Einstellungen und somit auch zu geschlechtsbezogenen Fächervorlieben und der damit verbundenen Selbstkonzepte kommt (vgl. Hoffmann, 1997, S.96; Möller & Köller, 1998, S.128). Dies soll in koedukativen Schulen häufiger vorkommen als in reinen Mädchen- oder Jungenschulen. Jungen sind in eingeschlechtlichen Jungensklassen laut einer Untersuchung von Bergmann und Eder (2000, S.281) stärker bereit, ein größeres Interessensspektrum zu entwickeln und auch „weibliche“ Interessen zu integrieren.

Dieser Vergleichsprozess wird auch dadurch verstärkt, dass die Lehrkräfte die Schüler/Innen häufig auch getrennt nach „Mädchen“ und „Jungen“ ansprechen: „Die Mädchen machen jetzt dies, die Jungen machen das!“, wodurch sich eine Abgrenzung der Geschlechter gegeneinander durchsetzen kann und vor allem die Abgrenzung der Jungen gegen alles, was weiblich ist (vgl. Hagemann-White, 1984, S.71).

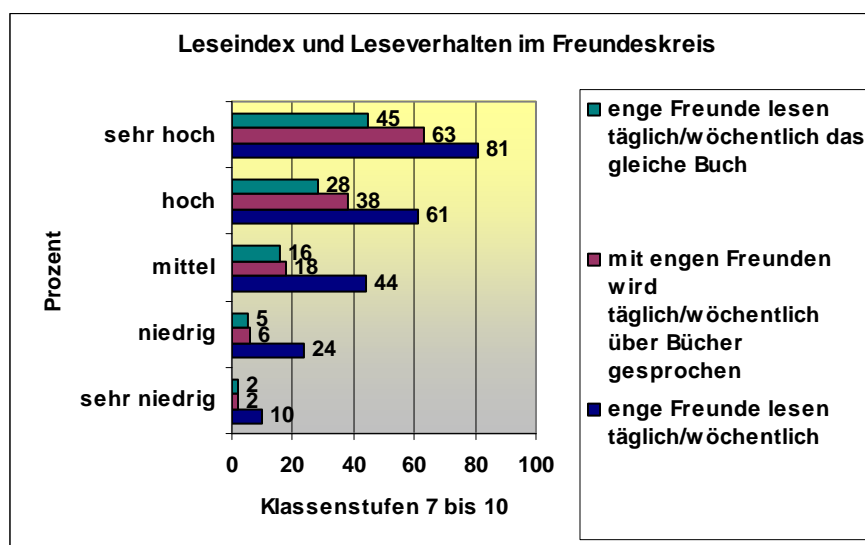
3.4. Die Peers

Die Gleichaltrigengruppe als tertiäre Sozialisationsinstanz ist besonders im Jugendalter ein wichtiges Sozialisationsfeld, sie wird aber auch im Kindesalter immer bedeutender (vgl. Garbe, 1997, S.21). Durch die Zunahme des Einflusses der Gleichaltrigengruppe nimmt der Einfluss der Familie und der Schule etwas ab, bei Jungen etwas stärker als bei Mädchen (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.17; Garbe, 1997, S.21; Saxer et al, 1980, S.201).

Unter Peers findet Selbstsozialisation „unter sich“ statt (vgl. Thole, 2002, S.672). Zwischen 70 und 80% der 12- bis 24-jährigen deutschen Jugendlichen geben an, zu einer Clique zu gehören, und über 90% bestätigen, dass sie oft und sehr oft mit Freunden zusammen sind (Thole, 2002, S.672). Um zu einer Gruppe gehören zu können, muss man mitreden können, d.h. also auch, dass die Gruppe angibt, was „in“ und was „out“ ist. „Koorientierung“ unter Gleichaltrigen ist das Schlüsselwort. Dies wirkt sich auch auf das Lesen in der Gruppe aus.

Wie Abb.3.7 zeigt, hat jemand, der viel liest, auch meist Freunde, die viel lesen und mit denen im Anschluss daran auch über das Gelesene kommuniziert wird. Weiters werden in solch lesefreundlichen Peer-Groups auch öfter Bücher geborgt und verborgt, und Lesetipps werden sich öfters über Freunde geholt. Die Lesetipps von Lehrer/Innen und Eltern besitzen nur mehr geringen Stellenwert, auch wird von diesen seltener ein Buch ausgeborgt als von Freunden (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S.17, S.23, S.161; Groeben & Vorderer, 1988, S.132; Hurrelmann, 2002, S.141). Ein Freundeskreis, in dem gern gelesen wird, kann selbst Nichtleser oder Wenigleser zum Lesen verleiten, während ein lektürefremder Freundeskreis dazu führen kann, dass das Lesen abgebrochen wird und durch Geselligkeit ersetzt wird (vgl. Saxer, 1993, S.350).

Abb.3.6: Das Lesen der Freunde und der Zusammenhang mit dem Leseindex (Angaben in %)



Quelle: Harmgarth, 1997, S.81.

In der heutigen Jugend sind vor allem Computer- und Videospiele, aber auch das Fernsehen beliebte Themen, über die man in der Gruppe kommuniziert (vgl. Garbe, 1997, S.21).

Das Lesen hat keinen hohen Stellenwert in der Gruppenkommunikation von Jugendlichen. So geben zwei Drittel der von Bonfadelli und Fritz befragten Jugendlichen an, selten bis nie mit Freunden über Bücher zu sprechen. Einen besonders geringen Stellenwert hat die Kommunikation über Bücher dabei für Jungen, von denen nur 10% angeben (15% in Österreich), dass sie über Bücher im Freundeskreis sprechen (vgl. Böck, 2000, S.142; Bonfadelli & Fritz, 1993, S.112f). Jungen thematisieren lieber Computer, Computerspiele, das Internet und das Fernsehen (vgl. Böck, 2000, S.142f).

Den hohen Einfluss der Peer-Group könnte sich die Schule zu Nutzen machen, indem sie die Leseinteressen und Leseanregungen der Peers in den Unterricht mit einbezieht, was jedoch bis jetzt nur sehr wenig Beachtung erfahren hat (vgl. Hurrelmann, 1997, S.141).

3.5. Zusammenfassung

Leseumwelten sind ein bedeutender Einflussfaktor in der Ausbildung von Leseverhalten und Lesekompetenz. In der frühen Kindheit spielt vor allem das Elternhaus eine wichtige Rolle (= primäre Sozialisationsinstanz) für die grundlegende Einstellung dem Lesen gegenüber, danach beeinflussen Kindergarten und Schule (= sekundäre Sozialisationsinstanzen) Kinder und Jugendliche in der Ausprägung ihres Leseverhaltens, und als tertiäre Sozialisationsinstanz wirkt die Peer-Group, die besonders im Jugendalter sehr prägend ist.

Ein positives Leseumfeld im Elternhaus zeichnet sich vor allem durch Vorhandensein und Zugänglichkeit von Büchern, durch lesende elterliche Vorbilder, durch Vorlesen in der Familie, durch Kommunikation über Gelesenes, durch Ermutigung zum Lesen, durch Leseförderung (z.B. durch Buchgeschenke) und durch Besuche von Bibliotheken aus. Jungen und Mädchen scheinen eine ähnliche familiäre Leseförderung zu erfahren, jedoch wirkt sich diese bei Mädchen effektiver aus als bei Jungen. Besonders das lesende weibliche Vorbild der Mutter scheint Modellcharakter für die Mädchen zu haben.

Im Kindergarten setzt sich die Lesesozialisation fort, indem Angebote wie Geschichten erzählen, Bilderbuchbetrachtungen usw. gesetzt werden. Inwiefern hier bereits geschlechtsspezifisches Leseverhalten vorherrscht und eventuell geschlechtsspezifische Lesesozialisation geschieht, ist bisher noch nicht empirisch untersucht worden. Jedoch weiß man, dass sich das Spielverhalten von Mädchen und Jungen bereits im Kindergarten unterscheidet.

In der Grundschule lernen die Kinder das Lesen, und Lesemotivation soll aufgebaut werden. Es herrscht in der Forschungslandschaft Uneinigkeit darüber, ob Mädchen oder Jungen in der Grundschule die besseren Leser sind. Viele Untersuchungen nehmen jedoch an, dass Jungen stärker gefährdet sind, Probleme beim Lesenlernen zu entwickeln als Mädchen. Vor

allem der Deutschunterricht ist in der Schule mit dem Lesen verbunden. Trotz der Aufgabe des Lesenlernens und des Aufbaus von Lesemotivation und Lesekompetenz wird im Deutschunterricht nur sehr wenig Zeit zum wirklichen Lesen aufgewendet. Bereits in der Grundschule wird pro Stunde nur rund drei Minuten still gelesen, und viele Jugendliche geben an, dass im Deutschunterricht nur selten gelesen wird. Allgemein ruft der Deutschunterricht häufig negative Reaktionen, wie z.B. dass er langweilig sei, bei den Befragten hervor. Besonders negativ schätzen ihn die Jungen und die Schüler/Innen der Sekundarstufe 1 ein, in der ein allgemeines Absinken der Schulmotivation zu beobachten ist. Der Deutschunterricht hat es noch nicht geschafft, eine Verbindung zwischen Schullektüre und Freizeitlektüre zu schaffen, die Methoden, die verwendet werden, scheinen außerdem nicht motivierend. Auch trifft der Deutschunterricht meist nicht die Interessen der Jungen, da größtenteils nur Belletristik gelesen wird und Sachliteratur vernachlässigt wird. Weiters gibt es in der Schule meist ein weibliches lesendes Vorbild, wovon sich die Jungen eventuell unbewusst abgrenzen wollen und das Lesen in Folge als „weibliche“ Tätigkeit, bzw. wie eine neuere Analyse gezeigt hat, als „schulische“ Tätigkeit abstempeln, mit der sie nichts zu tun haben wollen. Auch die Bibliotheken scheinen für die Jungen weniger attraktiv zu sein als für Mädchen, obwohl sie die gleichen Zugangsbedingungen vorfinden wie die Mädchen.

Neben dem Deutschunterricht prägt auch das Lehrer/Innenverhalten die Einstellung zu gewissen Fächern. Unbewusste Stereotypisierungen seitens der Lehrer/Innen, aber auch seitens der Eltern, scheinen das Selbstkonzept der Schüler/Innen für gewisse Fächer zu beeinflussen. So schätzt noch immer ein Großteil der Lehrer/Innen Jungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften und Mädchen in den Sprachen begabter ein. Diese Stereotypisierungen und sozialen Vergleichsprozesse scheinen Auswirkungen auf das Selbstkonzept und in Folge auch das Interesse der Schüler/Innen für gewisse Fächer zu haben.

Besonders wichtig im Leben der Jugendlichen ist die Peer-Group, die auch vorgibt, was „in“ und was „out“ ist. Grundsätzlich nimmt das Lesen nur mehr einen geringen Stellenwert in der Gruppenkommunikation von Peers ein - und hier vor allem unter Jungen. Jedoch kann angenommen werden, dass ein Freundeskreis, in dem viel gelesen wird, zum Lesen motivieren kann, während ein Freundeskreis, in dem nicht viel gelesen wird, zum Abbruch einer Leserkarriere führen kann.

Eine von Hurrelmann et al (1993, S.231) gerechnete Diskriminanzanalyse und Regressionsanalyse für die Einflussgrößen Schule, Elternhaus und Geschlecht ergibt zusammenfassend folgende Ergebnisse:

Das Elternhaus hat erkennbar den höchsten Einfluss auf das Leseverhalten, nur in Bezug auf die Leseerfahrungen scheint die Schule stark prägend zu sein. Die Variable Geschlecht

ist stark erklärend in Bezug auf Lesehemmungen (Jungen > Mädchen), jedoch erklärt sie auch einen Teil von Lesefreude und Lesefrequenz (Mädchen > Jungen).

Insgesamt können die oben genannten Einflussgrößen 26% der Varianz der Variable Lesefreude der Kinder erklären. Auch rund ein Viertel der Varianz von der Lesefrequenz und der Lesedauer lassen sich durch die familiäre Leseförderung, durch die schulische Leseförderung und durch das Geschlecht erklären. Die Unterschiede in den Leseerfahrungen werden zu rund 20% und die Unterschiede in den Lesehemmungen zu 13% durch die genannten Variablen erklärt (siehe Tab.3.2).

Tab.3.2: Erklärungswert der untersuchten Bedingungen für das Leseverhalten der Kinder (in %, n=160)

	Lese- freude	Lese- frequenz	Lese- dauer	Lese- erfahr- ungen	Lese- hem- mung
Soziale Einbindung des Lesens (gemeinsame Lesesituationen, gemeinsamer Besuch von Bibliotheken/Buchhandlungen, gemeinsame Buchinteressen, Gespräche über alltagsferne Themen, Eltern lesen selbst Kinderbücher)	30,9	47,6	30,1	20,0	36,0
Leseverhalten der Eltern (Häufigkeit der Nutzung von Printmedien, Dauer des Buchlesens pro Tag, Häufigkeit des Buchlesens)	16,1	16,5	40,5	-	-
Gespräche und frühe Leseförderung	14,9	10,5	29,4	14,3	38,4
Familienklima (Offenheit, aktive Freizeitgestaltung)	-	-	-	-	-
Nutzung elektronischer Medien (Dauer des Fernsehens pro Tag, Häufigkeit der Nutzung von elektronischen Medien)	11,9	10,9	-	-	-
schulische Leseförderung	16,2	-	-	65,7	-
Geschlecht des Kindes	10,0	14,5	-	-	25,6
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Hurrelmann et al, 1993, S.231.

4. Die PISA-Studie

PISA (=Programme for International Student Assessment) ist ein Programm, das sich zum Ziel setzt, eine standardisierte Leistungsmessung von Schülerleistungen zum internationalen Vergleich durchzuführen, um in Folge die Effektivität des jeweiligen Schulsystems bewerten zu können und auch um auf Fragen der Schulpolitik reagieren zu können (vgl. pisa-austria, URL10).

Im Folgenden soll die PISA Studie kurz beschrieben werden. Detailinformationen findet man in den Technischen Berichten, jeweils online unter:

PISA 2000: Haider, Günter (Hrsg.): <http://www.pisa-austria.at/pisa2000/index2.htm>;

PISA 2003: Lang, Birgit; Reiter, Claudia; Haider, Günter (Hrsg.): <http://www.pisa-austria.at/pisa2003/index2.htm>.

4.1. Die Organisation/die Organisatoren

Ins Leben gerufen wurde PISA 1996/97 von der OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), um vergleichende Daten über die Funktions- und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme liefern zu können, d.h. um die Effektivität des Bildungssystems der jeweiligen Länder evaluieren zu können (vgl. Baumert et al, 2001, S.15). PISA ist ein kooperatives Unternehmen. Das OECD Sekretariat in Paris übernimmt die Managementverantwortung auf internationaler Ebene, während ein internationales Konsortium die praktische Planung und die wissenschaftliche Koordination der Studie übernimmt. Die Leitung dabei hat das *Australian Council for Educational Research* (ACER).

Wichtige Entscheidungen werden im *Board of Participating Countries* (BPC) getroffen - jedes teilnehmende Land hat dabei eine Stimme (vgl. Baumert et al, 2001, S.61).

Die Testentwicklung in den einzelnen Bereichen erfolgt über eine Arbeitsgruppe von internationalen Experten (*Subject Matter Expert Group: SMEG*). Die *Technical Advisory Group* (TAG) sorgt für die Qualität in technischen Bereichen von PISA.

In den einzelnen Teilnehmerländern sind nationale Projektzentren, die von Projektmanager (NPM) geleitet werden, für die Durchführung des Programms verantwortlich. In Österreich übernimmt die Ausarbeitung der wissenschaftlichen Konzeption und die nationale Realisierung von PISA in Österreich Ass.Prof. DDr. Günter Haider, der das nationale Projektzentrum leitet. Nationale Expertengruppen (*Subject Area Groups: SAGs*) sind für die Beteiligung bei der Entwicklung der Testinstrumente verantwortlich (vgl. Schwantner, 2004, URL15). Finanziert wird PISA von den Unterrichts- und Bildungsministerien der Teilnehmerländer. Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler hat das Projekt PISA in Österreich veranlasst, die Finan-

zierung erfolgt über das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (vgl. Breit, 2004, S.79).

4.2. Die Stichprobe

PISA trifft eine altersbasierte (= age-based) Auswahl, d.h., getestet werden Schüler/Innen, die zur Testzeit zwischen 15 und 16 Jahre alt sind, unabhängig von der besuchten Klasse und von der besuchten Bildungseinrichtung (vgl. Baumert et al, 2001, S.34). Möglich wäre auch eine Auswahl der Schüler/Innen basierend auf der besuchten Schulstufe (= grade-based), welche aber in PISA nicht praktiziert wird, da eine age-based Auswahl eine bessere Vergleichbarkeit der Leistungen ermöglicht. In PISA 2003 wurden Schüler/Innen des Jahrganges 1987 ab der 7. Schulstufe getestet. Da diese Schüler/Innen am Ende der Pflichtschulzeit stehen, kann man aus den Ergebnissen in Folge Aussagen über das Lernergebnis in den Pflichtschulen machen (vgl. Breit, 2004, S.82). Pro Land werden zwischen 4500 und 10000 Schüler/Innen getestet, wobei die OECD für PISA 2003 vorgab, dass mindestens 4500 auswertbare Fälle pro Land zur Verfügung stehen müssen, die aus mindestens 150 Schulen gezogen worden sind. Österreichweit wurden etwa 6000 Personen aus 230 Schulen getestet. Die Stichprobenauswahl ist eine zufällige und basiert auf einem zweistufigen Design. Zuerst werden Schulen zufällig gezogen, und in einem zweiten Schritt wird pro Schule eine Zufallsstichprobe an Schüler/Innen gezogen. Dies hat im Gegensatz zu dem Ziehen ganzer Klassen als Stichprobe eine Verminderung des Design-Effekts zur Folge. Pro Schule werden maximal 35 zufällig ausgewählte Schüler/Innen getestet (vgl. pisa-austria, URL10). Die Mindestrücklaufquote wird von der OECD auf 85% auf Schulebene und auf 80% auf Schüle/Innenebene festgelegt. In Österreich gab es 2000 keinen einzigen Ausfall auf Schulebene (ebenso 2003), jedoch 13,4% auf Schülerebene (vgl. Breit, 2004, S.83). 2003 gab es eine ungewichtete Rücklaufquote von 92,6% wobei diese Quote bei Gewichtung auf 83,6% sinkt, wenn man die die ausgefallenen Schüler/Innen vor allem aus saisonalen Berufsschulen dazuzählt, die während des Testfensters (= der Testzeit) nicht erreichbar waren (vgl. Schwantner, 2004, URL15).

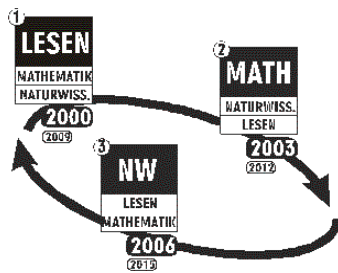
Problematisch ist, dass in dieser Form der Stichprobenziehung nur Schüler/Innen, die momentan tatsächlich eine Schule besuchen, erfasst werden. Die Drop-Out-Schüler/Innen (in Österreich 2000 7,65% und 2003 rund 6% pro Jahrgang) werden nicht erfasst, also Schüler/Innen aus dem untersten Leistungsbereich. Eine Stichprobe als Alterskohorte zu ziehen, war jedoch nicht durchführbar auf Grund der schlechten Erreichbarkeit der nichtbeschulenden Jugendlichen (vgl. Breit, 2004, S.82).

4.3. Die Untersuchung

PISA ist eine Längsschnittuntersuchung, die alle drei Jahre Daten zu verschiedenen Kompetenzbereichen von Schüler/Innen erhebt (2000, 2003, 2006, 2009,...), wodurch sich Entwicklungen im Wissen und in den Kompetenzen der Schüler/Innen mitverfolgen lassen. Die erste Testung fand im Jahr 2000 statt. Es nahmen 2000 32 Länder an der PISA-Studie teil (davon 28 OECD-Länder), 2003 waren es 41 Länder (davon 30 OECD-Länder) und 2006 werden 58 Länder an der PISA-Studie teilnehmen (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.3f).

Die Schüler/Innen werden in den Kompetenzbereichen Lesen (= Reading Literacy), mathematischer Grundbildung (= Mathematical Literacy) und naturwissenschaftlicher Grundbildung (= Scientific Literacy) und seit 2003 auch im Problemlösen mittels international standardisierter Tests, die von den Teilnehmerländern gemeinsam entwickelt worden sind, getestet, wobei in jedem Erhebungszyklus ein Kompetenzbereich im Vordergrund steht. 2000 war dies der Kompetenzbereich Lesen, 2003 Mathematik und 2006 wird es die Naturwissenschaftskompetenz sein.

Abb.4.1: Zyklus mit den Haupt- und Nebendomänen



Quelle: Weiß, URL12.

Getestet werden also möglichst viele Fähigkeiten und Kenntnisse, die zur Bewältigung von Aufgaben im alltäglichen Leben und im Erwachsenenleben erforderlich sind - nicht Kenntnisse, die im Lehrplan vorgesehen sind. Fächerübergreifende Kompetenzen bzw. Basiskompetenzen, die in der Gesellschaft für eine befriedigende Lebensführung wichtig sind, werden demnach getestet. Dies lässt sich vom Modell des lebenslangen Lernens herleiten, das als Konzept der PISA-Studie zu Grunde liegt. Wichtig ist, ob die Schüler/Innen Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die sie für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben brauchen werden (vgl. pisa-austria, URL10)

Mittels Paper-and-Pencil-Tests werden die Testungen durchgeführt. Die Aufgaben sind dabei eine Mischung aus Multiple-Choice-Aufgaben, kurzen offenen Antwortaufgaben und komplexen offenen Aufgaben, wo längere verbale Antworten gegeben werden müssen. Die Aufgaben beziehen sich dabei immer auf eine möglichst realitätsnahe Situation. Insgesamt würde es Testmaterial für 390 Minuten Arbeitszeit geben, wobei jede(r) Schüler/In jedoch nur eine Teilkombination des Gesamttests machen muss, sodass sich die Arbeitszeit auf zwei Stunden beschränkt (vgl. Baumert et al, 2001, S.17; pisa-austria, URL10). Insgesamt gab es in PISA 2000 neun Teilkombinationen des Gesamttests, d.h., es gab neun Testhefte, die aus verschiedenen Units (= Reiztext plus mehrere Aufgaben dazu), zusammengefasst zu halbstündigen Aufgabenblöcken (= Clustern), bestehen (vgl. Breit, 2004, S.83f). 2003 gab es 13

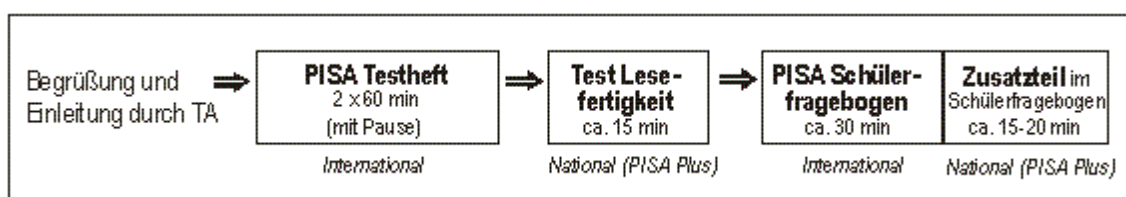
Formen von Testheften (vgl. Schwantner, 2004, URL15), die so rotiert wurden, dass jeder Cluster in den vier Testheften an jeweils einer anderen Stelle vorkam. Insgesamt bestanden die Aufgaben aus 168 Items, welche zu 85 Units zusammengefasst wurden.

Zusätzlich zu den Testungen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen werden auch Fragebögen zu Kontextinformationen ausgegeben. Dazu gibt es einen internationalen Schülerfragebogen. Das Ausfüllen des internationalen Schülerfragebogens nimmt rund 30 Minuten in Anspruch und erhebt demografische Daten, Einstellungen der Schüler/Innen, sozioökonomische Variablen, Lernressourcen in der Schule und im Elternhaus, Lesen mit elektronischen Medien usw. Zusätzlich zum Schülerfragebogen gibt es auch noch einen internationalen Schulfragebogen, der von den Schulleiter/Innen ausgefüllt wird (Dauer rund 30 Minuten). Jedes Land kann dabei zusätzliche nationale Projekte durchführen, für welche weitere Instrumente entwickelt worden sind. In Österreich waren dies 2000 die Erhebung der Lesegewohnheiten der Jugendlichen, die Rahmenbedingungen der Leseförderung an Schulen, die Nutzung der Informationstechnologien innerhalb und außerhalb der Schule, die Befindlichkeit und der Schulerfolg der Schüler/Innen am Übergang zur Sekundarstufe 2 und die an den Schulen bereits durchgeführten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen (vgl. Haider, Reiter, 2004, S.4; pisa-austria, URL10). 2003 waren die nationalen Zusatzerhebungen ein Fragebogen zur Leseförderung und zur Lesesozialisation, ein Fragebogen zur Nutzung moderner Informationstechnologien, ein Fragebogen zur Qualität in Schulen, ein Fragebogen zur Befindlichkeit und zum Schulerfolg von Schüler/Innen am Übergang zur Sekundarstufe 2 (nur von Schüler/Innen ausgefüllt), ein Fragebogen zur Belastung in Schulen (nur Schülerfragebogen) und ein Fragebogen zur Förderung von Schüler/Innen nichtdeutscher Muttersprache (nur von Schulleiter/Innen ausgefüllt) (vgl. Schwantner, 2004, URL15).

Die Testung wird dabei in den einzelnen Schulen von einem Schulkoordinator organisiert und von einem Testadministrator unter standardisierten Durchführungsbedingungen durchgeführt, der die Testmaterialien anschließend an die zuständigen PISA-Projektzentren zurücksendet. Sowohl Schulkoordinatoren als auch Testadministratoren werden entlohnt für ihre Arbeit (vgl. Breit, 2004, S.84). Das Testfenster, in dem die Testungen stattfinden mussten, war 2003 im April und im Mai (6 Wochen).

Folgendermaßen sah ein Testdurchlauf 2000 aus:

Abb.4.2: Testdurchlauf Lesekompetenz PISA 2000



Quelle: Weiß, URL12.

4.4. Die Qualitätssicherung

Um die Qualitätssicherung von PISA sicherzustellen, wird von der OECD Qualitätsmonitoring betrieben. Die Qualitätsplanung erfolgt auf internationaler Ebene, welche wiederum Maßnahmen für Qualitätslenkung, Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung auf nationaler Ebene vorgibt. So gibt es internationale Vorgaben bezüglich Stichprobenziehung, Testkonstruktion, Durchführung und Auswertung. Die 32 nationalen Projektzentren werden weiterlaufend von Experten der OECD und der ACER überprüft. Ebenso werden während der Datenerhebung an Schulen rund 20 bis 30 Schulen in jedem Land von Beauftragten von ACER besucht, die überprüfen, ob die Testabläufe auch wie instruiert ablaufen. Bei der Erstellung der Datensätze gibt es strenge Kontrollprozesse, und die erstellten Datensätze müssen an das internationale Zentrum weiter geleitet werden (vgl. pisa-austria, URL10; Weiß, URL12). Um die Qualität der Erhebungsinstrumente sicherzustellen, wurden internationale Expertengruppen eingerichtet (vgl. Baumert et al, 2001, S.62). Bei der Bewertung der Schülerantworten wird „Multiple Marking“ betrieben, was heißt, dass ein Teil der Testhefte von mehreren Markern beurteilt wird. Auch „internationale“ Marker sehen sich einen Teil dieser Testhefte nochmals an (Inter-Country-Rater-Reliability-Study), um somit systematischen Beurteilungsfehlern in den einzelnen Ländern auf die Spur zu kommen.

4.5. Die Erhebung der Lesekompetenz und des Leseverhaltens in PISA

Im Jahr 2000 war die Erhebung der Lesekompetenz die Hauptdomäne von PISA (2/3 der Testzeit), während Mathematik und Naturwissenschaften Nebendomäne waren (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.4). Neben der Lesekompetenz wurden durch zusätzliche Messinstrumente auch die Lesegewohnheiten der Schüler/Innen und Daten zur Lesesozialisation erhoben. Außerdem wurden Fragen zur Leseförderung an Schulen gestellt.

2003 stand die mathematische Kompetenz im Vordergrund, jedoch wurde natürlich auch die Lesekompetenz erneut erhoben und in einem nationalen Zusatz im Schülerfragebogen auch ein weiteres Mal die „Lesegewohnheiten und die Lesesozialisation der 15- bis 16-Jährigen“, sowie im nationalen Teil des Schulfragebogens auch die Rahmenbedingungen der Leseförderung an Schulen.

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, was PISA unter Lesekompetenz versteht und wie diese gemessen wird. Danach soll kurz dargestellt werden, wie die Lesegewohnheiten und die Fakten zur Lesesozialisation der Jugendlichen erhoben wurden.

4.5.1. Definition von „Lesekompetenz“

Das Konstrukt Lesekompetenz in PISA orientiert sich an der angelsächsischen Literacy-Konzeption, wobei *Reading Literacy* „eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt“ (Baumert, 2001, S.78) bedeutet.

In Anlehnung daran definiert die OECD Lesekompetenz folgendermaßen. Lesekompetenz (*Reading Literacy*) heißt:

„geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2004, S.104).

D.h. also, dass unter Lesekompetenz mehr gemeint ist, als dass man nur lesen kann, denn dass die Fähigkeit, Texte zu entziffern, bei 15-Jährigen bereits gegeben ist, davon wird ausgegangen.

Vielmehr versteht man unter Lesekompetenz „die Fähigkeit geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten, ihrer formalen Struktur zu verstehen, in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Holle, 2004, S.17).

Wenn nun die OECD Lesekompetenz als Voraussetzung definiert, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, so ist dabei besonders die Frage wichtig, wie der Leser dadurch am Leben teilnimmt. „Um ein mündiger Bürger zu sein, muss er nicht nur verstehen, was in einem Text gemeint ist, sondern er muss auch verstehen, wie es gemeint ist. Nur dann kann er *aktiv* am gesellschaftlichen Leben teilnehmen; sonst wäre er manipulierbar und könnte keine eigenständigen Entscheidungen treffen“ (Van der Kammer, 2004, S.322).

Lesekompetenz ist demnach auch eine aktive Auseinandersetzung mit Texten. Das Textverstehen erfolgt als eine Konstruktionsleistung des Lesers, in der er die Textaussagen aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen verbindet. Eine Interaktion zwischen Text und Leser findet statt, in welche auch die Ziele und Erwartungen des Lesers einfließen (vgl. Baumert et al, 2001, S.71).

4.5.2. Messung von Lesekompetenz im internationalen Test

Im Laufe des Lebens werden Jugendliche und Erwachsene mit den unterschiedlichsten Textarten in den unterschiedlichsten Situationen konfrontiert werden, wodurch die Lesekompetenz-Messung in PISA auch durch Einsatz mehrerer Texttypen aus verschiedenen Lebensbereichen erfolgt. Es müssen sowohl kontinuierliche Texte (z.B. Beschreibungen, Darlegungen, Argumentationen, Erzählungen) behandelt werden, sowie auch nichtkontinuierliche Texte (z.B. Listen, Tabellen, Graphen, Diagramme, Formulare, Karten). Die Texte sind

Texte für den privaten Gebrauch (z.B. Novellen, Briefe, Biografien), Texte für den öffentlichen Gebrauch (z.B. offizielle Dokumente) und Texte für berufliche Zwecke und Bildungszwecke (z.B. Manuale, Arbeitsblätter; Lehrbücher). Die verwendeten Texte in PISA sind authentisch.

Den Schüler/Innen werden Antwortformate vorgegeben, die ihnen erklären, wie sie auf die Fragen zu antworten haben. Dies kann entweder in Form von Multiple-Choice-Aufgaben erfolgen (Antwort durch Ankreuzen der richtigen Antwort) oder in Form von offenen Antworten, die im PISA-Lesekompetenztest 45% ausmachen. Die Auswertungsrichtlinien werden anhand von Kriterien zur Beurteilung von Richtigkeit bzw. von Teilrichtigkeit von Aufgaben umfangreich dargestellt, so dass eine hohe Übereinstimmung von unabhängigen Beurteilern erreicht werden konnte (vgl. Baumert et al, 2001, S.81).

Durch die Aufgabentexte werden bei den Schüler/Innen folgende Leseprozesse ausgelöst, die in Summe die Lesekompetenz ausmachen:

- Heraussuchen von Informationen,
- Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses
- Entwicklung einer Interpretation
- Reflektieren über den Textinhalt
- Reflektieren über die Textform

Bei der Entwicklung von Informationen, bei der Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses und bei der Entwicklung einer textbezogenen Interpretation nützt der Leser vor allem textinterne Informationen, bei der Reflexion über Inhalt und Form muss er externes Wissen heranziehen (vgl. Baumert et al, 2001, S.23f, S.82f; Haider & Reiter, 2004, S.36).

Aus diesen fünf Aspekten des Lesens wurden drei Subskalen für die Berichterstattung abgeleitet:

- Heraussuchen von Informationen: Die Skala misst, wie fähig der Schüler/die Schülerin ist, Informationen aus einem Text herauszufiltern.
- Textinterpretation: Diese Skala misst, wie sehr der Schüler/die Schülerin fähig ist, die Bedeutung des Textes zu erkennen und selbst Schlussfolgerungen daraus zu ziehen
- Reflektieren: Diese Skala misst, wie sehr der Schüler/die Schülerin fähig ist, den Textinhalt mit eigenen Wissensbeständen, Ideen und Erfahrungen in Verbindung zu bringen (vgl. Baumert et al, 2001, S.83; Haider & Reiter, 2001, S.41).

4.5.2.1. Die Darstellung der Lesekompetenz auf Kompetenzstufen

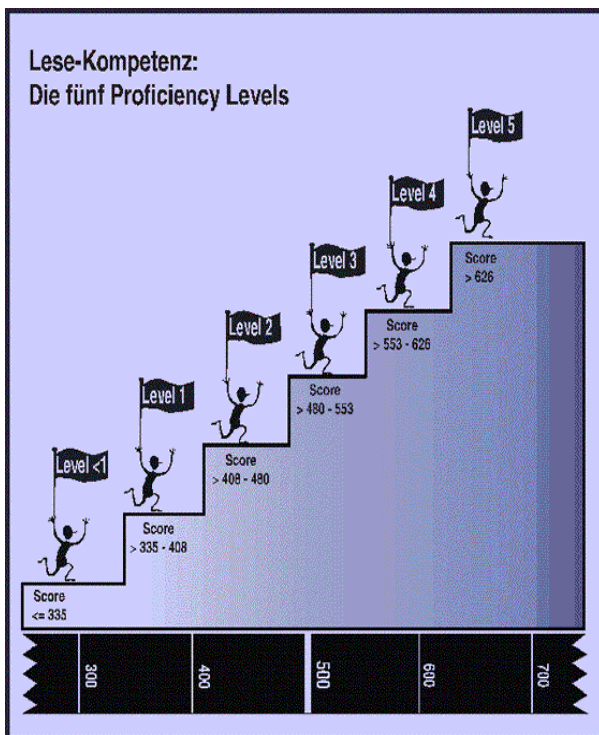
Die gemessene Lesekompetenz kann durch so genannte „Proficiency Levels“ (= Leistungsstufen) beschrieben werden. Jeder Schüler/jede Schülerin erreicht einen Punktwert (= Score), durch den man ihn/sie in die Leistungsstufen einordnen kann. Ein hoher Score bedeutet

eine gute Leseleistung, ein niedriger Score eine schlechte Leseleistung. Der Mittelwert der Leistungswerte in den OECD-Ländern liegt dabei bei 500 Punkten, die Standardabweichung beträgt 100 Punkte (in PISA 200). 65% aller Schüler/Innen haben demnach zwischen 400 und 600 Punkten erreicht (siehe Abb.4.3)

Jedem Level sind bestimmte Testaufgaben zugeordnet. Level 1 enthält relativ leichte Aufgaben, Level 5 relativ schwierige Testaufgaben (siehe Abb.4.4). Ob etwas eine leichte oder schwierige Aufgabe ist, wird durch Berechnung der Itemschwierigkeit ermittelt.

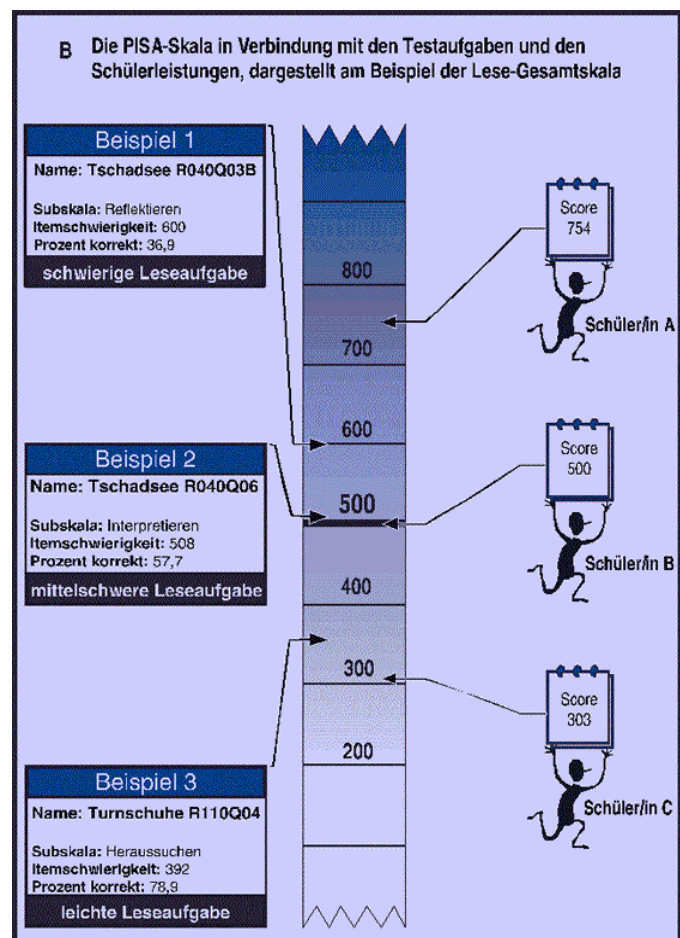
Wird ein Schüler/eine Schülerin einem Level zugeordnet, so nimmt man an, dass er/sie mindestens die Hälfte der zugehörigen Aufgaben dieses Levels sowie auch die Aufgaben der unteren Levels richtig lösen kann. Schüler/Innen am unteren Ende eines Levels können mit 62%er Wahrscheinlichkeit die leichtesten Testaufgaben dieses Levels lösen, Schüler/Innen am oberen Ende eines Levels können mit 70%er Wahrscheinlichkeit die Aufgaben dieses Levels lösen. Schüler/Innen, die weniger als 50% der Aufgaben des Levels 1 lösen können, werden in das „Level unter 1“ eingeordnet. Entsprechend des Levels, dem ein Schüler/eine Schülerin angehört, kann man ihm/ihr auch bestimmte Fähigkeiten zuschreiben (genauere Informationen: siehe Baumert et al, 2001, S.89; Haider & Reiter, 2000).

Abb.4.3: Levels der Lesekompetenz



Quelle: Reiter & Haider, URL11.

Abb.4.4: Schülerscore und Aufgabenschwierigkeit



4.5.3. Die Messung der Lesegewohnheiten und der Lesesozialisation der Jugendlichen in Österreich

Die Lesegewohnheiten und die Lesesozialisation der 15- bis 16-jährigen Schüler/Innen in Österreich wurden sowohl 2000 als auch 2003 durch einen nationalen Zusatz (PISA Plus) im internationalen Schülerfragebogen abgefragt. Waren diese Teile in der Erhebung im Jahr 2000, wo Lesen die Hauptdomäne war, noch etwas ausführlicher, so wurden diese Zusatzerhebungen alle im Jahr 2003 in verkürzter Form, die die inhaltsstärksten Fragen umfasste, wieder eingesetzt.

Für meine Auswertungen wird diese nationale Ergänzung des Schülerfragebogens von Margit Böck, die sich mit den Lesegewohnheiten und der Lesesozialisation der 15- bis 16-Jährigen befasst, Grundlage sein. Aus zwei Hauptgründen habe ich mich für die Auswertung dieses Instruments entschieden: Im Gegensatz zum etwas ausführlicheren Fragebogen von PISA 2000 erhalte ich mit diesem Instrument aktuellere Daten (2003). Außerdem umfasst dieser Fragebogen die inhaltsstärksten Fragen zur Lesesozialisation und zum Leseverhalten, wodurch das Maximale herausgeholt werden kann. Interessant wird in Zukunft natürlich ein Längsschnittvergleich sein, dieser wird in meiner Arbeit aber nur am Rande Thema sein, da ich mich vor allem auf die existierenden Unterschiede im Leseverhalten und der Lesesozialisation von Mädchen und Jungen spezialisieren möchte und meinen Fokus nicht auf die Frage lege, ob sich dieser Unterschied über die Jahre hinweg verändert. Für diese Fragestellung sind meiner Meinung nach noch einige Vergleichsdaten, die in den nächsten Jahren sicherlich erhoben werden, erforderlich (*für eine genaue Beschreibung der Instrumente siehe: Technischer Bericht 2000 und 2003: Punkt 4: Kontextfragebögen, URL 13, URL 14*).

5. Leseverhalten/Lesekompetenz/Lesesozialisation und Geschlecht - empirische Befunde aus PISA

5.1. Forschungsfragen und Hypothesen

Aus den theoretischen Überlegungen der Punkte 1 bis 4 lassen sich in Folge Hypothesen bezüglich Leseverhalten/Lesekompetenz/Lesesozialisation und Geschlecht ableiten.

Abschnitt 5.2. beschäftigt sich mit dem Leseverhalten und der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen in Österreich im Vergleich. Dabei möchte ich vor allem der Frage nachgehen, wie sehr sich das unterschiedliche Leseverhalten der Mädchen und Jungen auf die Lesekompetenz auswirkt. Neben einer deskriptiven Darstellung des Leseverhaltens und der Lesekompetenz, werde ich folgende Hypothesen überprüfen:

1. Mädchen lesen lieber, länger und mehr als Jungen. Dieses Verhalten wirkt sich auf die durchschnittliche Lesekompetenz aus: Dementsprechend höher ist auch die durchschnittliche Lesekompetenz der Mädchen ausgeprägt.
2. Wenn Jungen und Mädchen mehr, länger und lieber lesen, dann steigt auch ihre durchschnittliche Lesekompetenz.
3. Mädchen lesen andere Lektüre als Jungen. Die Art der Lektüre, die gelesen wird, gibt Rückschlüsse auf die Lesekompetenz.

Außerdem soll in einem Exkurs beleuchtet werden, inwieweit andere Medien tatsächlich in Konkurrenz zum Lesen stehen und inwieweit durch Betrachtung der Mediennutzung der Jugendlichen Rückschlüsse auf die Lesekompetenz gezogen werden können.

Die Hypothesen dazu lauten:

4. Jungen, die gerne lesen, unterscheiden sich von denen, die weniger gern lesen hinsichtlich dessen, dass sie das Fernsehen und die Computer- und Videospiele stärker wertschätzen als Jungen, die dem Lesen einen wichtigen Stellenwert einräumen („Verdrängungshypothese“).
5. Bei Mädchen gilt die „Ergänzungshypothese“: Mädchen, die gerne lesen, unterscheiden sich nicht in der Wertschätzung, die sie dem Fernsehen entgegenbringen, von jenen Mädchen, die nicht gerne lesen. Es führt lediglich zu einer Ergänzung der Medien.
6. Jungen und Mädchen, die eine schwache Lesekompetenz besitzen, bevorzugen andere Medien als Jungen und Mädchen, deren Lesekompetenz besser ausgeprägt ist, d.h. ihre Mediennutzungsmuster unterscheiden sich voneinander.

In Abschnitt 5.3. werde ich mich mit der Lesesozialisation im Elternhaus beschäftigen. Es soll eine deskriptive Darstellung der Lesesozialisationsbedingungen enthalten, unter denen Mädchen und Jungen aufwachsen: Wie viel Buchbesitz gibt es zu Hause, lesen die Eltern auch und wird über Bücher kommuniziert? Danach soll mittels statistischer Tests überprüft werden, ob sich diese Bedingungen statistisch signifikant zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden.

Folgende Hypothesen sollen dabei überprüft werden:

7. Die Lesesozialisation der Jungen und Mädchen im Elternhaus unterscheidet sich nicht voneinander, d.h., Jungen und Mädchen finden den gleichen Buchbesitz zu Hause vor, sie haben gleich häufig lesende Vorbilder in der Familie und die Kommunikation über Bücher in der Familie geschieht ebenfalls in gleichem Ausmaß.

8. Eine hohe Leseförderung im Elternhaus und ein hoher Buchbesitz gehen einher mit einer hohen durchschnittlichen Lesekompetenz der Mädchen und Jungen.

Weiters werde ich berechnen, wie viel an Varianz von der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen sich durch die Lesesozialisation im Elternhaus erklären lassen, wobei ich von der Annahme ausgehe, dass sich die Varianzaufklärung unterscheidet, da Mädchen stärker auf Leseförderung ansprechen als Jungen. Die Hypothese dazu ist demnach:

9. Es lässt sich mehr an der Lesekompetenz der Mädchen durch die familiäre Leseförderung erklären, als dies für die Erklärung der Lesekompetenz der Jungen möglich ist.

Anschließend soll noch beleuchtet werden, welche Einflussvariablen am größten sind. Ich nehme dabei an

10. dass der Einfluss des Buchbesitzes zu Hause, der Einfluss der lesenden Mutter, der Einfluss des lesenden Vaters und die Kommunikation über Gelesenes unterschiedlichen Einfluss auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen haben.

Abschnitt 5.4. wird sich mit der Lesesozialisation in der Schule befassen.

Meine erste Hypothese dazu lautet:

11. In der Sekundarstufe 1 finden Mädchen und Jungen gleiche Lesesozialisationsbedingungen vor, d.h. ein gleiches Ausmaß an Leseförderungsmaßnahmen ist vorhanden.

Jedoch lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Lesen in der Schule und dem Geschlecht der Schüler/In vermuten, wodurch sich die nächste Hypothese ergibt:

12. Jungen schätzen das Lesen in der Schule deutlich schlechter ein als Mädchen, d.h., sie geben deutlich häufiger der Schule die Schuld am Verlust ihrer Lesefreude und ebenso geben sie signifikant häufiger an, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden als Mädchen dies tun, weil das Leseangebot der Schule nicht so sehr auf die Interessen der Jungen eingeht.

Dieses Unzufriedensein hat auch Auswirkungen auf die Lesekompetenz:

13. Je unzufriedener jemand mit der Lesesituation in der Schule ist, umso schlechter ist auch seine durchschnittliche Lesekompetenz ausgeprägt. Dieser Zusammenhang gilt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen.

Augrund der Unzufriedenheit ergeben sich in Folge auch Wünsche bezüglich des Lesens in der Schule, wobei die dazu gehörende Hypothese lautet:

14. Je unzufriedener jemand mit dem Lesen in der Schule ist, desto mehr Wünsche hat dieser Schüler/diese Schülerin auch an das Lesen in der Schule.

Überprüfen werde ich mittels Regressionsanalyse, welche Formen der schulischen Leseförderung nun das meiste an der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen erklären kann und welche sich positiv auf die Lesekompetenz auswirken und welche negativ. Die Hypothese dazu ist folgende:

15. Es gibt einen Unterschied hinsichtlich der Stärke der Wirkung der einzelnen Leseförderungsmaßnahmen auf die Lesekompetenz der Mädchen und der Jungen, da Jungen andere Interessen haben als Mädchen.

In einem Exkurs gehe ich anschließend auf die Schulbibliotheken als Orte der Leseförderung ein: Wie viel der Schüler/Innen fanden eine Schulbibliothek in der Unterstufe vor? Wie häufig besuchen Schüler/Innen die Schulbibliothek? Wie zufrieden sind die Schüler/Innen mit dem Angebot der Schulbibliothek?

Dabei überprüfe ich folgende Hypothesen:

16. Mädchen und Jungen finden das gleiche Angebot an Schulbibliotheken vor, jedoch unterscheiden sie sich in ihrer durchschnittlichen Zufriedenheit damit und zwar dahingehend, dass Jungen unzufriedener mit den Bibliotheken sind als Mädchen, da deren Angebot nicht so sehr auf ihre Bedürfnisse eingeht. Ihre Art der Unzufriedenheit unterscheidet sich auch von der der Mädchen, d.h., sie beklagen Anderes als Mädchen. Ausgehend von dieser Unzufriedenheit besuchen Jungen die Bibliothek auch deutlich weniger häufig als Mädchen

17. Je häufiger Jungen und Mädchen in die Bibliothek gehen, umso höher ist auch ihre Lesekompetenz ausgeprägt.

18. Die Unzufriedenheit bzw. Zufriedenheit der Mädchen und Jungen mit einzelnen Bibliotheksfaktoren steht in Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz, denn die Lesekompetenz bestimmt, wie gut man mit einigen Dingen in der Bibliothek zurechtkommt bzw. auch, welche spezifischen Wünsche man an die Bibliothek hat. Mädchen und Jungen mit unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz unterscheiden sich also dahingehend, welche Faktoren sie in der Bibliothek als positiv und welche sie als negativ empfinden. Dabei

gilt es herauszufinden, welche Zufriedenheitsfaktoren in Zusammenhang mit der Leseleistung der Jungen und Mädchen stehen und welche nicht.

Als tertiäre Sozialisationsinstanz wirkt die Peer-Group, die ich in Abschnitt 5.5. behandeln werde.

Dabei vermute ich einen Zusammenhang zwischen dem Stellenwert des Buches in der Peer-Group und dem Geschlecht. Die dazugehörige Hypothese ist folgende:

19. Der Stellenwert des Buches und des Lesens im Freundeskreis ist bei Mädchen deutlich höher ausgeprägt als bei Jungen.

20. Weiters soll die Hypothese überprüft werden, dass umso höher der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis ist, umso höher auch die Lesekompetenz ausgeprägt ist.

Eine weitere zu überprüfende Hypothese lautet:

21. Mädchen und Jungen lesen umso lieber in der Freizeit, je höher der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis ist.

Eine Regressionsanalyse soll erneut Auskunft geben, wie viel Varianz der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen durch den Stellenwert des Lesens im Freundeskreis erklärt werden kann.

In Abschnitt 5.6. werde ich abschließend ein Regressionsmodell rechnen, in dem ich alle Sozialisationsbedingungen einfließen lasse (elterliche Leseförderung; schulische Leseförderung; Stellenwert des Buches im Freundeskreis) unter Konstanthaltung des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern. Dadurch möchte ich überprüfen, welche Sozialisationsinstanz den größten Anteil an der Varianz der Lesekompetenz von Jungen und Mädchen erklären kann. Ich gehe auf Grund der theoretischen Überlegungen von folgender Hypothese aus:

22. Das Elternhaus als primäre und prägende Instanz erklärt den Großteil an der Lesekompetenzvarianz, gefolgt von den Peers, die für die Jugendlichen eine wichtige Orientierung darstellen. Als Schlusslicht folgt die Schule, die mit ihren Leseförderungsmaßnahmen besonders die Jungen oft nicht sehr trifft und somit wenig Einfluss auf die Ausprägung der Lesekompetenz hat.

Abschnitt 5.7. dient schlussendlich der kurzen Zusammenfassung der wesentlichsten Ergebnisse der Hypothesenprüfungen.

Alle Hypothesen werde ich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% überprüfen.

Die Hypothesenüberprüfung erfolgt mittels des Statistikprogramms „WESVAR“, das für Analysen dieser Größenordnung (mit Gewichtungen und Replicates) entwickelt worden ist.

5.2. Das Leseverhalten und die Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen Mädchen und Jungen in Österreich

5.2.1. Die Lesekompetenz der österreichischen Schüler/Innen im internationalen Vergleich

Abb.5.1: OECD Reihung der Mittelwerte in der Lesekompetenz

Lesen			
PISA 2000		PISA 2003	
1	FIN 546	1	FIN 543
2	CAN 534	2	KOR 534
3	NZL 529	3	CAN 528
4	AUS 528	4	AUS 525
5	IRL 527	18	LIC 525
6	KOR 525	5	NZL 522
7	GBR 523	6	IRL 515
8	JPN 522	7	SWE 514
9	SWE 516	8	NLD 513
10	AUT 507	HKG	510
11	BEL 507	9	BEL 507
12	ISL 507	10	NOR 500
13	NOR 505	11	CHE 499
14	FRA 505	12	JPN 498
15	USA 504	MAC	498
16	DNK 497	13	POL 497
17	CHE 494	14	FRA 496
18	ESP 493	15	USA 495
19	CZE 492	16	DNK 492
20	ITA 487	17	ISL 492
21	DEU 484	18	DEU 491
	LIC 488	19	AUT 491
22	HUN 480	LET	491
23	POL 479	20	CZE 489
24	GRC 474	21	HUN 482
25	POR 470	22	ESP 481
	RUS 462	23	LUX 479
	LET 458	24	POR 478
26	LUX 441	25	ITA 476
27	MEX 422	26	GRC 472
	BRA 396	27	SVK 469
		RUS	442
		28	TUR 441
		URU	434
		THA	420
		YUG	412
		BRA	403
		29	MEX 400
		IDN	382
		TUN	375

Österreich erreicht in PISA 2003 unter allen Teilnehmerstaaten den 22. Rang, innerhalb der OECD Staaten den 19. Rang, im Bereich Lesen mit durchschnittlich 491 Punkten (OECD Mittelwert: 494 Punkte). Dies ist der geteilte 12. bis 21. Rang, wenn man das Konfidenzintervall beachtet. In der ersten Erhebung im Jahr 2000 war Österreich noch auf dem 10. OECD-Rang mit durchschnittlich 507 Punkten. Dies ist eine signifikante Verschlechterung von 16 Punkten von PISA 2000 auf PISA 2003 (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.7). Finnland, als das Land mit der höchsten gemessenen Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen Schüler/Innen liegt 52 Punkte vor Österreich (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.21; vgl. Abb.5.1).

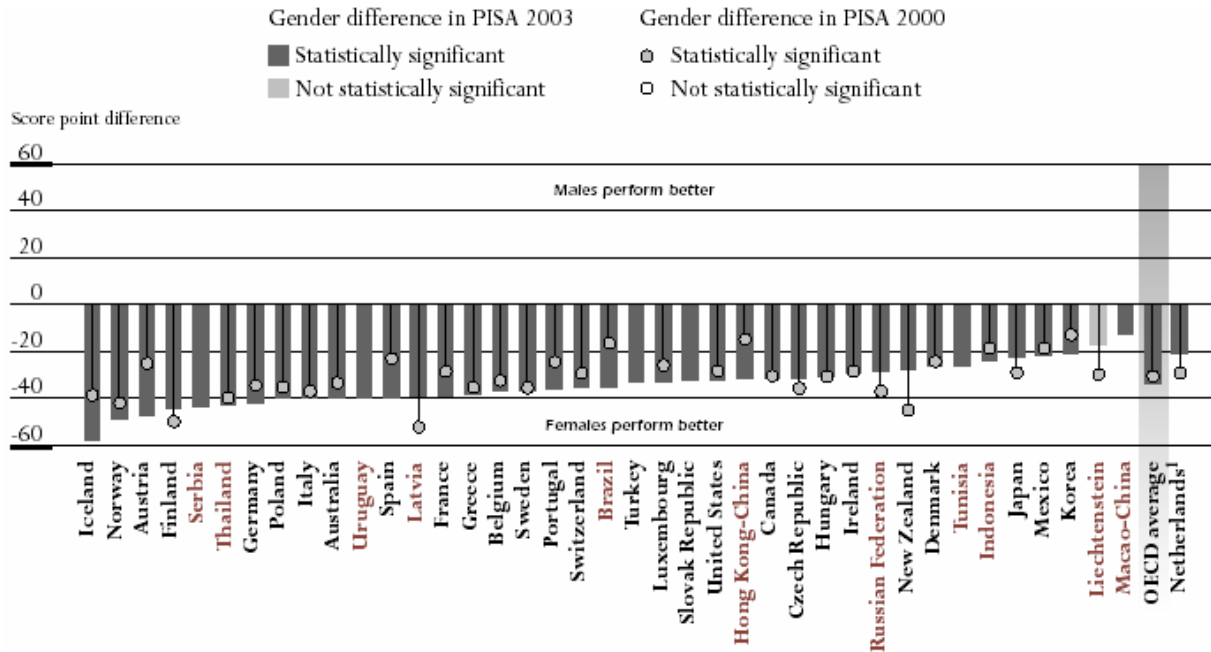
Betrachtet man die Lesekompetenz nach Geschlecht, so sind die Mädchen in PISA 2003 in allen 40 Teilnehmerstaaten (außer in Liechtenstein) signifikant besser als die Jungen, wobei die Differenz in Österreich mit 47,2 Punkten besonders groß ist. Diese Differenz ist um 21 Punkte im Vergleich zu PISA 2000 gewachsen, was die größte Differenzvergrößerung aller Teilnehmerstaaten bedeutet. Aber auch in PISA 2000 war die Geschlechterdifferenz in der Lesekompetenz in Österreich bereits signifikant (vgl. Abb.5.2)

Diese höhere Differenz in PISA 2003 entsteht durch die schlechtere Leistung der Jungen, die von einem durchschnittlichen Wert von 495 Punkten in PISA 2000 auf nur noch durchschnittlich 467 Punkte in PISA 2003 gesunken ist (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.20f). Dementsprechend viele

Quelle: ZVB Österreich, 2004, URL16, S.4.

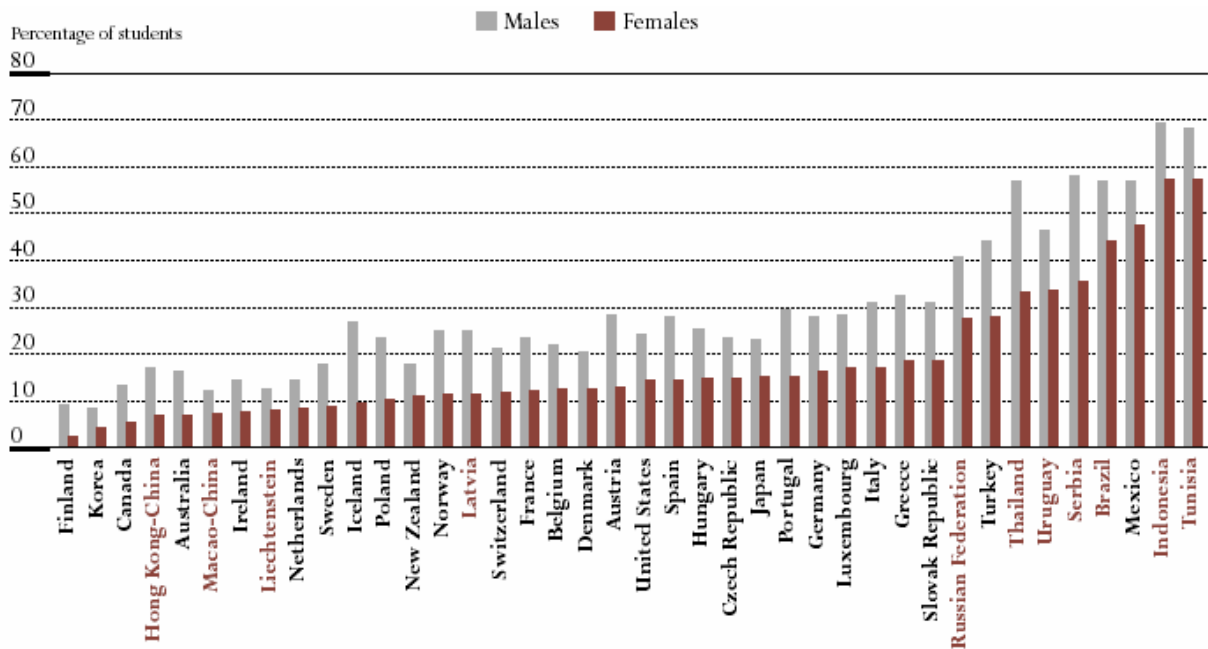
Jungen sind auch unter den Risikoschülern zu finden, die durch Zugehörigkeit zur Kompetenzstufe 1 und darunter gekennzeichnet sind (vgl. Abb.5.3). In Österreich machen die Risikoschüler/Innen in PISA 2003 insgesamt einen Anteil von 20% aus, was einen Zuwachs von 6% gegenüber PISA 2000 ausmacht (vgl. Haider & Reiter, 2004, S.22f)

Abb.5.2: Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz in PISA 2000 und PISA 2003



Quelle: OECD, 2004, S.285.

Abb.5.3: Anteil der Jungen und Mädchen an Risikoschülern (Kompetenzstufe 1 und darunter)



Quelle: OECD, 2004, S.285.

5.2.2. Das Lesen in der Freizeit

Den Schüler/Innen wurden in PISA 2003 bezüglich des Lesens in der Freizeit im nationalen Zusatzteil von Margit Böck folgende Fragen gestellt:

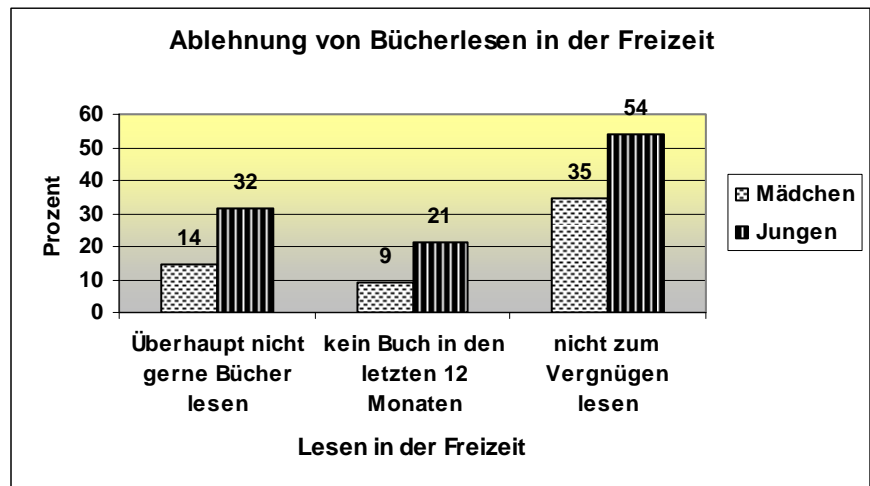
- Wie gerne liest du in deiner Freizeit Bücher?
- Wie viele Bücher hast du in deiner Freizeit in den letzten Monaten ungefähr gelesen?
- Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?
- Wie oft liest du zu deinem Vergnügen a) Zeitschriften, Magazine; b) Comic-Hefte/ Comics; c) Romane, Erzählungen, Geschichten; d) Sachbücher (z.B. Geschichte, Biografie, Wissenschaft, Technik); e) E- Mails und Web-Seiten (im Internet); f) Tageszeitungen?

Aus geschlechtsspezifischer Sicht gibt es zwischen jedem abgefragten Punkt bezüglich Lesens in der Freizeit und Geschlecht einen deutlich erkennbaren Unterschied: Mädchen lesen deutlich lieber, sie lesen mehr und sie lesen länger ($p < 0,001$).

Besonders unter den Ablehnern von Lesen in der Freizeit sind viele Jungen zu finden. So geben 32% der Jungen an, überhaupt nicht gerne

Bücher zu lesen, 21% behaupten, kein Buch in der Freizeit in den letzten 12 Monaten gelesen zu haben, und 54% der Jungen lesen gar nicht zum Vergnügen. Im Vergleich dazu geben 14% der Mädchen an, überhaupt nicht gerne Bücher zu lesen, 9% meinen, sie hätten in den letzten 12 Monaten kein

Abb.5.4: Anteil der Jungen und Mädchen, die nicht gerne in der Freizeit lesen



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Buch gelesen, und 35% der Mädchen sagen, sie würden gar nicht zum Vergnügen lesen (vgl. Abb.5.4). Diese Tendenz hat sich bereits in PISA 2000 gezeigt, wo knapp 15% der Mädchen und knapp 40% der Jungen angegeben haben, überhaupt nicht gerne Bücher zu lesen, fast 7% der Mädchen und fast 20% der Jungen hatten in den letzten 12 Monaten kein Buch gelesen und rund 41% der Mädchen und 57% der Jungen gaben an, nicht zu ihrem Vergnügen zu lesen, d.h. also, dass bereits 2000 die Jungen deutlich überrepräsentiert wa-

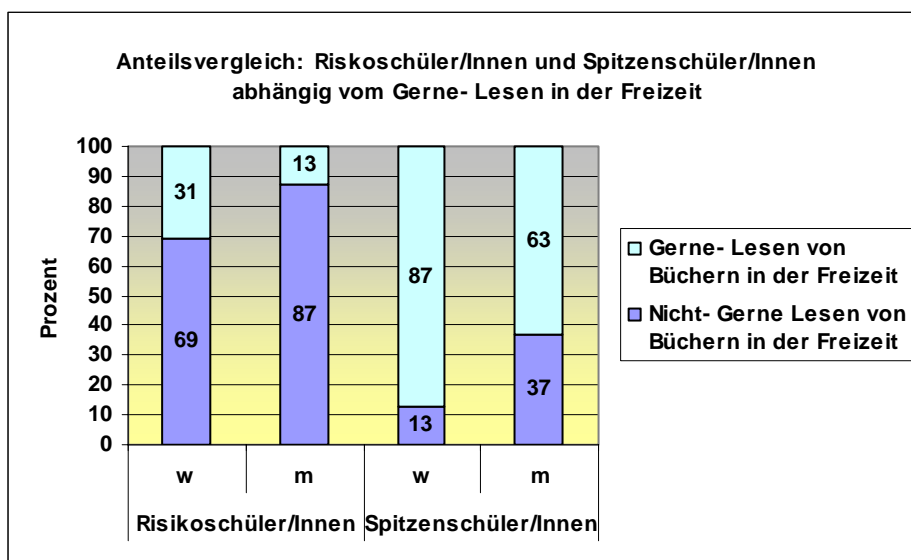
ren unter den Ablehnern von Bücherlesen in der Freizeit, was sich in PISA 2003 erneut bestätigt.

Das Lesen zum Vergnügen in der Freizeit wirkt sich jedoch signifikant auf die Lesekompetenz sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen aus. So erreichen Gerne-Leserinnen (Zusammenfassung der Antworten „Ich lese in der Freizeit sehr gerne und gerne“) 68,7 Punkte mehr im Lesekompetenztest als Mädchen, die behaupten, nicht gerne in der Freizeit Bücher zu lesen (Zusammenfassung der Antworten „Ich lese in der Freizeit nicht so gerne und überhaupt nicht gerne“) ($p < 0,001$, $r^2 = 0,14$, 95%es KI_{Differenz}: +54,3 bis +83,2). Ein ebensolcher Anstieg, wenn auch ein geringerer, lässt sich bei Jungen feststellen: Jungen, die gerne in der Freizeit lesen, erreichen um 63,6 Punkte im Lesekompetenztest mehr als Jungen, die nicht gerne lesen ($p < 0,001$, $r^2 = 0,085$, 95%es KI_{Differenz}: +44,5 bis +82,8). Dabei erreicht ein Junge, der nicht gerne liest im Schnitt 454,3 Punkte im Lesekompetenztest - was also unter dem Durchschnittswert von 467 Punkten liegt. Gibt ein Junge jedoch an, gerne zu lesen, so fällt sein durchschnittlicher Wert auf 518 Punkte, was deutlich über dem Durchschnitt liegt und ungefähr dem allgemeinen Lesemittelwert der Mädchen entspricht (514 Punkte).

Sehr deutlich wird die Auswirkung der Lesefreude auch, wenn man sich die Verteilung der Jungen und Mädchen auf den Kompetenzstufen ansieht. 69% der weiblichen und 87% der männlichen Risikoschüler/Innen (Kompetenzstufe 0+1) geben an, nicht gerne Bücher in der Freizeit zu lesen, während nur 31% der Mädchen und 13% der Jungen, die in die Risiko-

gruppe fallen, von sich behaupten, doch gerne Bücher in der Freizeit zu lesen. Hingegen geben die Schüler/Innen der Spitzengruppe (Kompetenzstufe 5) zum Großteil an, gerne zu lesen: 87% dieser Mädchen und 63% dieser Jungen greifen auch in ihrer Freizeit gerne zu einem Buch, während nur 13% der Spit-

Abb.5.5: Die Motivation zu lesen in der Freizeit: Spitzenschüler/Innen und Risikoschüler/Innen im Vergleich



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

zenschülerinnen und 37% der Spitzenschüler trotz guter Leseleistung angeben, nicht gerne Bücher in der Freizeit zu lesen (vgl. Abb.5.5).

Dass das Vergnügen am Lesen auch mit der Dauer des Lesens zusammenhängt, wird durch einen Korrelationskoeffizienten von 0,79 bestätigt: Umso lieber die Jugendlichen lesen, umso länger lesen sie auch pro Tag zum Vergnügen. Dementsprechend verbessert sich auch die durchschnittliche Leseleistung der Jungen und der Mädchen, wenn sich ihre Lesezeit pro Tag erhöht. Mädchen, die mehr als eine halbe Stunde pro Tag lesen, erreichen um 35 Punkte mehr beim Lesekompetenztest ($p < 0,001$, $r^2 = 0,03$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +19 bis +51) als Mädchen, die weniger als diese 30 Minuten pro Tag lesen.

Bei den Jungen wirkt sich die geringere Ausübung des Lesens noch stärker auf die Lesekompetenz aus als bei Mädchen: Bei ihnen steigt der durchschnittliche Lesepunktwert um 47 Punkte, wenn sie mehr als 30 Minuten pro Tag zum Vergnügen lesen ($p < 0,001$, $r^2 = 0,036$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +23,6 bis +70,4). Jungen, die weniger als 30 Minuten pro Tag lesen haben einen Lesekompetenztestmittelwert von 465 Punkten - dieser steigt jedoch mit 95%er Sicherheit auf einen Wert zwischen 488,6 und 535,4 Punkten, wenn diese durchschnittliche Lesezeit auf über 30 Minuten bis mehr als zwei Stunden pro Tag ansteigt.

Ein ebenso großer Zusammenhang (0,77) herrscht zwischen dem Gerne-Lesen am Tag und der Anzahl der Bücher, die gelesen werden. Auch hier gilt wieder folgendes: Je lieber Mädchen und Jungen lesen, desto mehr Bücher lesen sie und desto besser lesen sie auch. Mädchen, die mehr als fünf Bücher im Jahr lesen, erreichen im Lesekompetenztest um 56 Punkte mehr als Mädchen, die weniger als fünf Bücher pro Jahr lesen ($p < 0,001$, $r^2 = 0,09$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +40,4 bis +71,8).

Bei den Jungen verhält es sich ebenso: Auch hier erreichen Jungen, die mehr als fünf Bücher pro Jahr lesen, um 29,2 Punkte mehr als jene, die weniger als fünf Bücher in einem Jahr lesen. ($p < 0,01$, $r^2 = 0,017$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +7,9 bis +50,5).

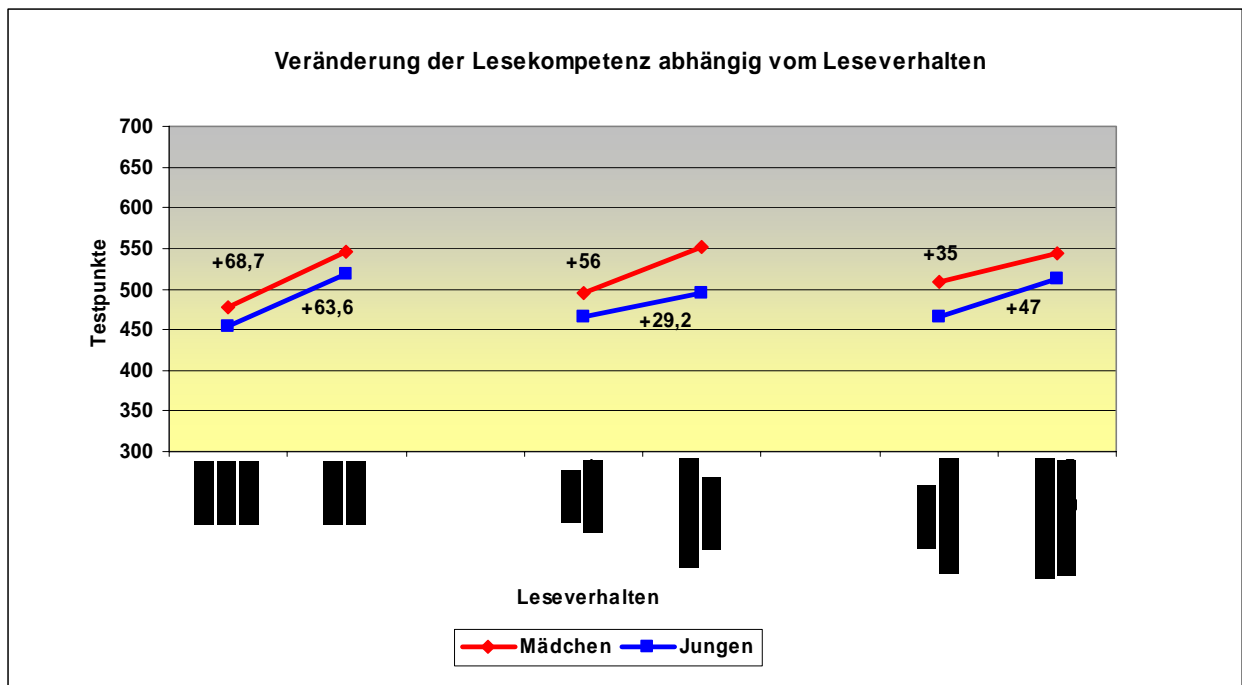
D.h. also, dass sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die besseren Leser die sind, die das auch gerne, häufig und lange machen. Jedoch haben die Jungen, wenn sie die gleichen Aussagen machen wie die Mädchen, trotzdem deutlich weniger Punkte im Lesekompetenztest als die Mädchen. Z.B. erreicht ein Mädchen, das nicht gerne liest, im Schnitt 478 Punkte, während ein Junge, der ebenfalls von sich behauptet, nicht gerne zu lesen, nur 454 Punkte erreicht (vgl. Abb.5.6).

Unterzieht man alle drei Variablen (= Gerne-Lesen in der Freizeit; Anzahl der Bücher gelesen in den letzten 12 Monaten und Dauer des Lesens am Tag) einer gemeinsamen Regressionsanalyse, um zu schauen, welche Variable die meiste Varianzaufklärung auch unter Konstanthaltung der anderen Variablen hat, so erreicht das Gerne-Lesen in der Freizeit sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen den größten Erklärungswert ($p < 0,001$, $Beta_{\text{Mädchen}} = 0,29$, $Beta_{\text{Jungen}} = 0,26$). Beta ist dabei ein standardisierter Regressionskoeffizient, der einen Vergleich mit den Koeffizienten anders skaliert Variablen erlaubt. Umso höher dieser

ist, umso mehr Einfluss hat die unabhängige Variable auf die abhängige Variable. Einen ebenso signifikanten Erklärungswert erreicht bei den Mädchen zusätzlich die Anzahl der gelesenen Bücher im letzten Jahr ($p < 0,01$, $Beta = 0,15$). Die Anzahl der gelesenen Bücher und die Zeit, die mit dem Lesen aufgebracht wird, tragen bei den Jungen nicht zur zusätzlichen signifikanten Varianzaufklärung bei. Insgesamt erreicht das Modell, bestehend aus dem Gerne-Lesen in der Freizeit, der Anzahl der Bücher, die in den letzten 12 Monaten gelesen wurden und die Zeit, die am Tag mit dem Lesen verbracht wird, bei den Mädchen einen Erklärungswert für Lesekompetenz von 15,2% und bei den Jungen von 8,4%.

Das Leseverhalten in der Freizeit trägt also zu einer größeren Varianzaufklärung der Leseleistung von Mädchen bei als zur Erklärung der Leseleistung von Jungen.

Abb.5.6: Die Ausprägung der Lesekompetenz in Zusammenhang mit dem gezeigten Leseverhalten



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

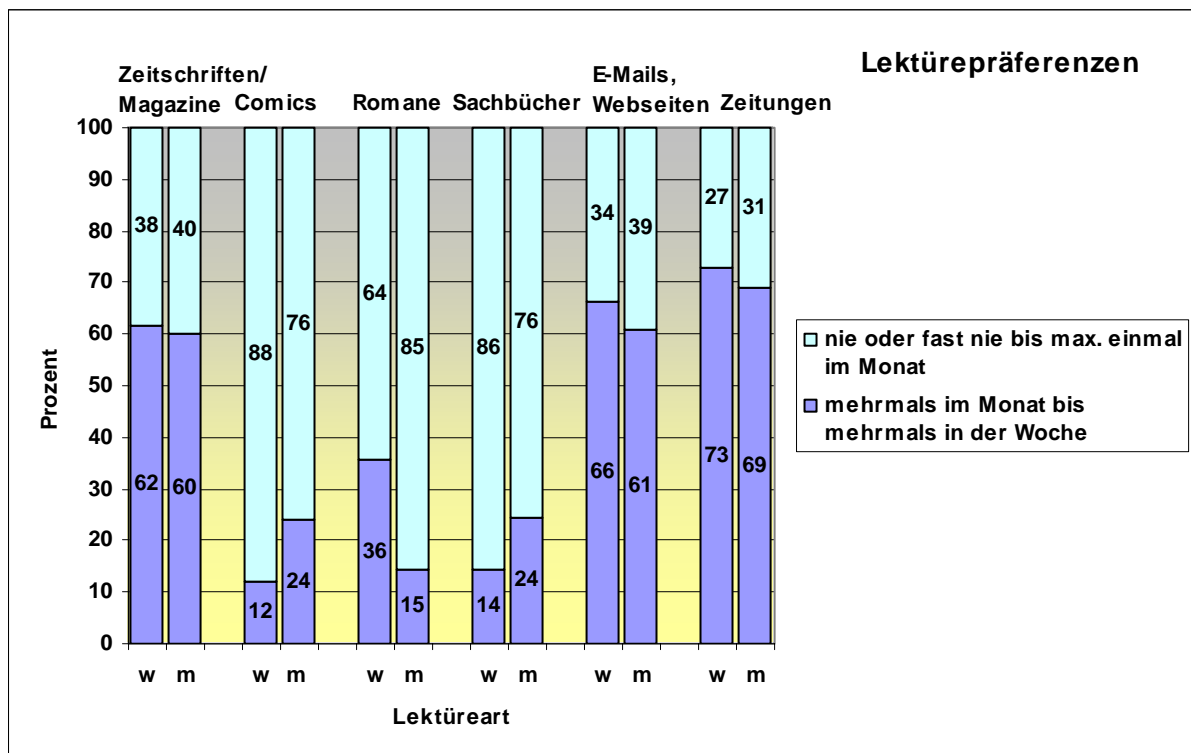
Auch hinsichtlich Lektürepräferenzen gibt es deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Im Geschlechtervergleich werden Zeitschriften und Magazine, sowie auch Zeitungen von Mädchen und Jungen in etwa gleich häufig gelesen - es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Lesehäufigkeiten ($p > 0,05$). So lesen 62% der Mädchen und 60% der Jungen mehrmals im Monat bzw. mehrmals in der Woche Zeitschriften und Magazine, und 73% der Mädchen und 69% der Jungen lesen regelmäßig Zeitungen.

Jedoch lesen Mädchen signifikant häufiger Romane/Erzählungen und Geschichten ($p < 0,001$), sowie auch E-Mails und Webseiten ($p = 0,03$). Bei den Mädchen geben 36% an, dass sie mindestens mehrmals monatlich Romane/Erzählungen und Geschichten lesen,

während dies nur 15% der Jungen behaupten. Auch geben immerhin 66% der Mädchen und 61% der Jungen an, häufig das WWW zu frequentieren.

Jungen hingegen lesen signifikant häufiger Comics und Sachbücher als Mädchen ($p < 0,01$). 24% der Jungen lesen mindestens einmal im Monat Sachbücher im Gegensatz zu 14% der Mädchen. Einen geringen Stellenwert spielen sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen die Comics, denn nur 12% der Mädchen und 24% der Jungen lesen diese häufig, d.h., mehrmals im Monat bzw. mehrmals in der Woche (vgl. Abb. 5.7).

Abb.5.7: Lektürearten und die Bevorzugung oder Ablehnung durch die Mädchen und Jungen



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen von PISA 2000 zeigt sich besonders bei den Mädchen ein Anstieg des Lesens von E-Mails und Webseiten, denn 2000 gaben noch 50% der Mädchen an, relativ selten - d.h. maximal einmal im Monat - das WWW zu besuchen, während es 2003 nur mehr 34% sind. Bei den Jungen fällt im Längsschnittvergleich das Absinken des Interesses für Zeitschriften und Zeitungen auf, denn 2000 gaben noch 74% der Jungen an, diese mehrmals im Monat bzw. mehrmals in der Woche zu lesen, während nur mehr 60% der Jungen dies 2003 behaupten.

Fasst man das Lesen von Sachbüchern, von E-Mails und Webseiten und das Lesen von Zeitungen zum informationsorientierten Lesen zusammen (hoher Mittelwert nahe 5 = häufiges informationsorientiertes Lesen, niedriger Mittelwert nahe 1 = wenig informationsorientiertes Lesen), so kann man hier einen leichten Anstieg von einem Mittelwert von 3 im Jahr 2000

auf einen Mittelwert von 3,2 im Jahr 2003 bei den Mädchen erkennen, der zum Großteil durch den Anstieg des Lesens im Internet verursacht wird. Bei den Jungen lässt sich kein Anstieg erkennen, denn sie erreichen sowohl 2000 als auch 2003 einen mittleren Wert von 3,2, womit es also keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich informationsorientierten Lesens gibt. Mädchen sind jedoch deutlich voran im literarischen Lesen (= Lesen von Romanen/Erzählungen, Geschichten).

Eine Regressionsanalyse unter Konstanzhaltung aller abgefragten Lektürearten soll nun klären, welche der Lektüren den höchsten Erklärungswert für die Lesekompetenz darstellt. Auch hier soll wieder der standardisierte Regressionskoeffizient Beta als Vergleichsmaß herangezogen werden.

Bei den Mädchen spielt das Lesen von Romanen, das Lesen von E-Mails und Webseiten, das Lesen von Zeitungen und das Lesen von Zeitschriften und Magazinen eine signifikante Rolle in der Erklärung ihrer Lesekompetenz. Mädchen, die viele Romane lesen (= mehrmals im Monat bis mehrmals in der Woche) erreichen im Schnitt um 40,79 Punkte mehr als Mädchen, die angeben, maximal einmal im Monat Romane zu lesen ($p < 0,001$, $Beta = 0,22$). Ebenso haben Mädchen, die häufig E-Mails und Webseiten lesen eine durchschnittlich um 41,8 Punkte höhere Lesekompetenzleistung ($p < 0,001$, $Beta = 0,22$) und auch das Lesen von Tageszeitungen steht in positivem Zusammenhang mit der Lesekompetenz: Lesen Mädchen häufig Tageszeitungen, so ist ihre Lesekompetenz im Schnitt um 25,3 Punkte höher ($p < 0,001$, $Beta = 0,12$). In negativem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen steht aber das Lesen von Zeitschriften und Magazinen: Mädchen, die angeben, diese Art der Lektüre häufig zu lesen, haben durchschnittlich 24,6 Punkte weniger als jene Mädchen, die selten Zeitschriften und Magazine lesen ($p < 0,001$, $Beta = -0,13$).

Bei den Jungen verhält es sich fast ebenso wie bei den Mädchen: Auch bei ihnen erreichen die Jungen, die angeben, häufig Romane/Erzählungen und Geschichten zu lesen, im Schnitt um 53,61 Punkte mehr im Lesekompetenztest ($p < 0,001$, $Beta = 0,19$) im Gegensatz zu jenen, die dies seltener tun. Auch steigt die Punkteanzahl beim Lesekompetenztest um 48,2 Punkte, wenn die Jungen angeben, häufig das WWW zu frequentieren ($p < 0,001$, $Beta = 0,24$), und einen Punkteanstieg von 28 Punkten bewirkt auch die Angabe, häufig Zeitungen zu lesen ($p < 0,01$, $Beta = 0,13$).

Unter Beachtung der standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Werte) kann zusammenfassend also Folgendes gesagt werden:

Bei den Mädchen hat das Lesen von Romanen/Erzählungen und Geschichten sowie das Lesen von E-Mails und Webseiten den höchsten Erklärungswert für die Lesekompetenz ($Beta = 0,22$) gefolgt vom Lesen von Zeitschriften und Magazinen ($Beta = -0,13$) und dem Lesen von Tageszeitungen ($Beta = 0,12$). Dabei steht das häufige Lesen von Romanen/Erzählungen

und Geschichten, von E-Mails und Webseiten und von Tageszeiten in Verbindung mit einer hohen Lesekompetenz bei Mädchen, das Lesen von Zeitschriften und Magazinen in Verbindung mit einer niedrigen Lesekompetenz.

Das Lesen von E-Mails und Webseiten klärt bei den Jungen das meiste an der Variable Lesekompetenz auf ($\text{Beta}=0,24$), gefolgt vom Lesen von Erzählungen/Romanen und Geschichten ($\text{Beta}=0,19$) und dem Lesen von Zeitungen ($\text{Beta}=0,13$). Alle drei genannten Lektüren werden umso lieber gelesen, umso höher die Lesekompetenz der Jungen ist.

Alle anderen Lektürepräferenzen haben keinen zusätzlichen signifikanten Erklärungswert für die Lesekompetenz der befragten Jugendlichen. Insgesamt erklären die Lektürepräferenzen 13,2% der Varianz der Lesekompetenzleistung der Mädchen und 14,5% der Varianz der Lesekompetenzleistung der Jungen.

Unter dem Aspekt der Proficiency-Level Verteilung sollen die deutlichsten Unterschiede zwischen Spitzengruppe (Level 5) und Risikogruppe (Level 0+1) nochmals veranschaulicht werden:

Wenn man die Vielleser (= mehrmals im Monat bzw. mehrmals in der Woche) mit den Weniglesern (= nie oder fast nie bis max. einmal im Monat) vergleicht, so nehmen die Wenigleserinnen von Romanen einen Anteil von 79% und die Wenigleser von Romanen einen Anteil von 93% der Risikoschüler/Innen ein. Dies ist der deutlichste Unterschied zu den Viellesern, denn nur 21% der Vielleserinnen und 7% der Vielleser von Romanen fallen in die Risikogruppe. Ebenfalls befinden sich unter den Risikoschüler/Innen besonders viele, die das WWW weniger oft besuchen. Risikoschülerinnen lesen dafür häufig Zeitschriften und Magazine.

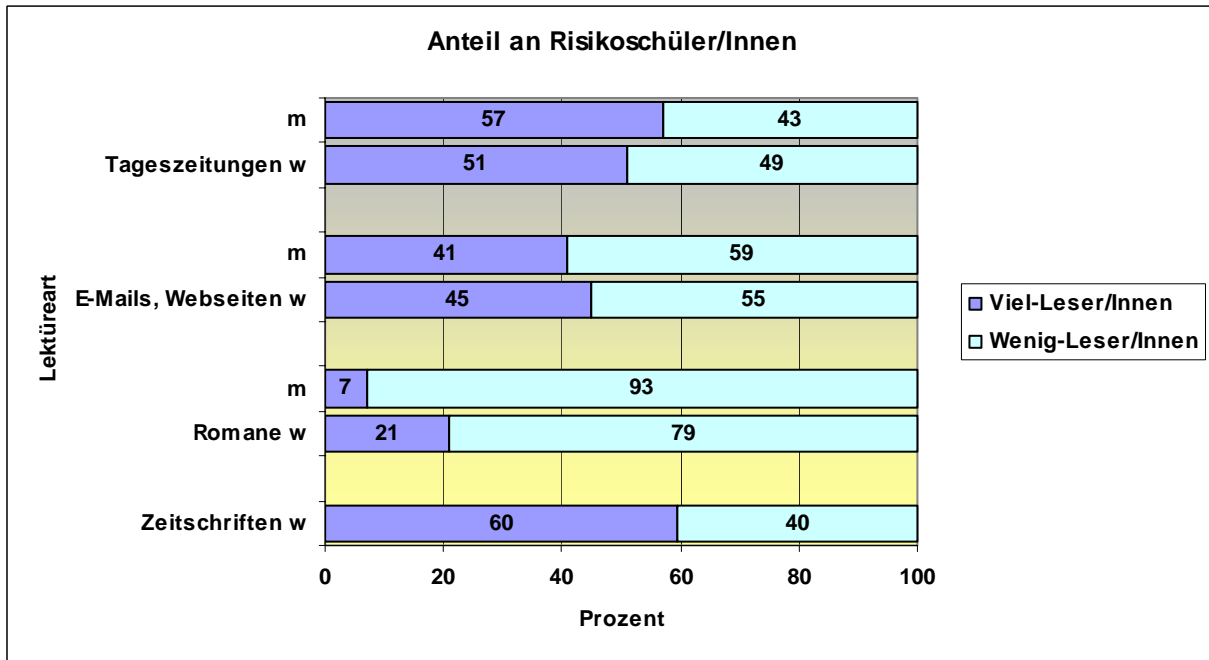
Dadurch lassen sich die oben genannten Zusammenhänge herleiten: Je weniger häufig jemand Romane/Erzählungen und Geschichten, sowie auch E-Mails und Webseiten liest, umso schlechter ist seine Lesekompetenz ausgeprägt, d.h., umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Schüler/diese Schülerin unter den Risikoschüler/Innen zu finden ist.

Umso häufiger jedoch Mädchen zu Zeitschriften und Magazinen greifen, umso größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass diese Mädchen unter die Risikoschülerinnen fallen, denn Zeitschriften und Magazine scheinen besonders für Mädchen mit niedriger Lesekompetenz attraktiv zu sein, da sie immerhin 60% der Risikoschülerinnen häufig lesen, was den höchsten Prozentanteil aller genannten Lektüren ausmacht, gefolgt von den Tageszeitungen mit 51%.

Unter den Spitzenschüler/Innen lassen sich im Gegensatz dazu viele Schüler/Innen ausmachen, die sehr häufig Tageszeitungen lesen (75% Mädchen; 80% Jungen) sowie auch E-Mails und Webseiten (fast 80% Mädchen und Jungen) häufig frequentieren. Auch hiermit bestätigt sich erneut der Zusammenhang, den ich bereits errechnet habe: Umso häufiger je-

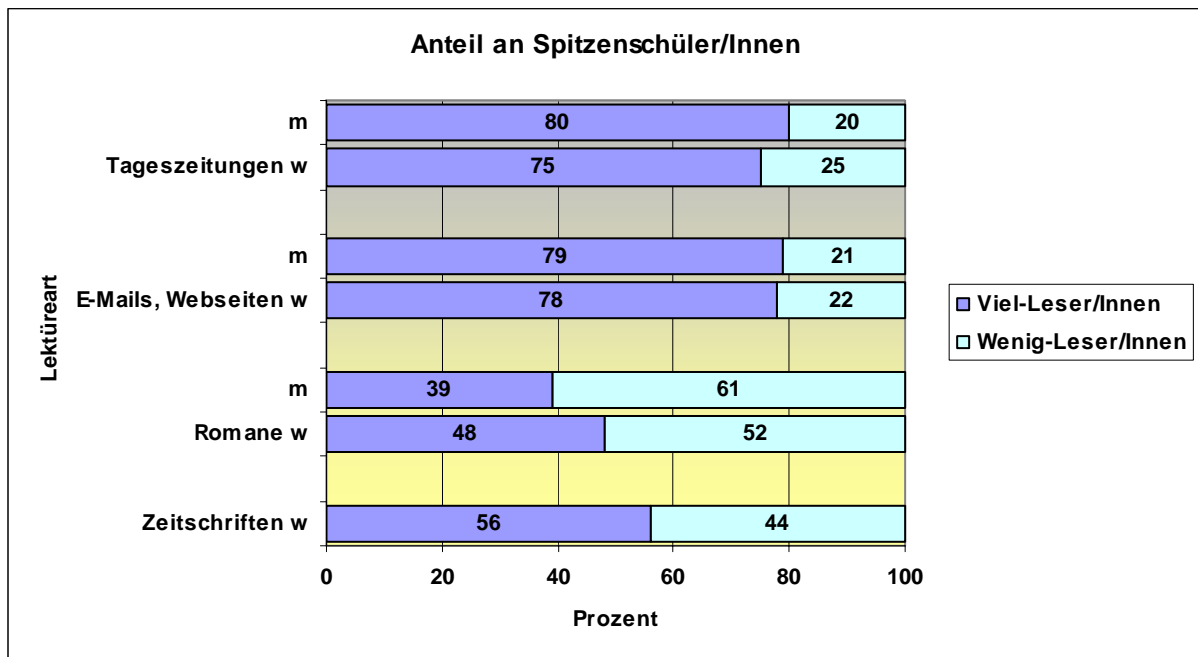
mand Tageszeitungen und E-Mails und Webseiten liest, umso höher ist auch seine Lesekompetenz ausgeprägt - d.h., Spitzenschüler/Innen kennzeichnen sich besonders dadurch aus, dass sie sehr häufig Tageszeitungen und E-Mails bzw. Webseiten lesen, also häufig informationsorientiert lesen (vgl. Abb. 5.8 und 5.9).

Abb.5.8: Anteil an Risikoschüler/Innen abhängig von der Lesequantität von einzelnen Lektürearten



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Abb.5.9: Anteil an Spitzenschüler/Innen abhängig von der Lesequantität von einzelnen Lektürearten



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

5.3.2.1. Exkurs: Das Lesen im Spannungsfeld zu anderen Medien

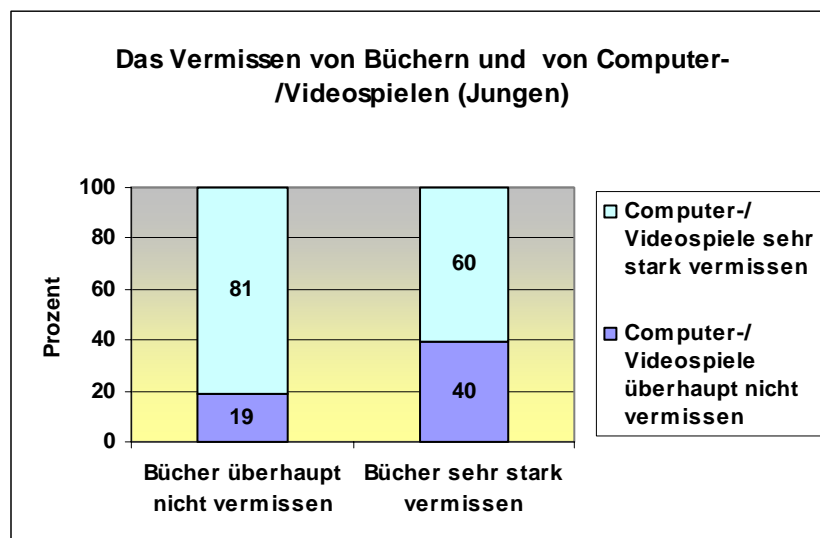
Printmedien sollen, wie unter Punkt 1.3. erläutert, laut Verdrängungshypothese von den Bildschirmmedien verdrängt werden. Dies gelte besonders für die Jungen, vor allem die Einflussgrößen Fernsehen und Computer- und Videospiele sollen für das Lesen von Jungen eine „Konkurrenz“ bilden. Bei Mädchen fände stattdessen eine Ergänzungshypothese statt, d.h., sie würden neben den Printmedien auch die Bildschirmmedien nutzen, wobei aber kein Medium Konkurrenz des anderen ist.

Mittels Korrelation wollte ich herausfinden, inwieweit es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Vermissen von Fernsehen und dem Vermissen von Büchern bei Mädchen und bei Jungen und dem Vermissen von Computerspielen und dem Vermissen von Büchern bei Jungen. Eine geringe negative Korrelation (-0,15) ergibt der Zusammenhang „Vermissen von Büchern“ und „Vermissen von Computer- und Videospiele“ bei Jungen: Wenn Jungen angeben, dass sie Bücher sehr vermissen würden, wenn sie sie eine längere Zeit nicht nutzen könnten, dann geben sie weniger häufig an, dass sie gleichzeitig auch Computer- und Videospiele vermissen würden. Jungen hingegen, die Computer- und Videospiele stark vermissen würden, d.h., die

also sehr gerne diese Medien nutzen, die würden das Buch weniger stark vermissen. In konkreten Zahlen sieht das so aus: 81% der Jungen, die angeben, Bücher überhaupt nicht vermissen zu würden, würden jedoch die Computer- und Videospiele stark vermissen. Dieser Prozentanteil wird etwas weniger, wenn die

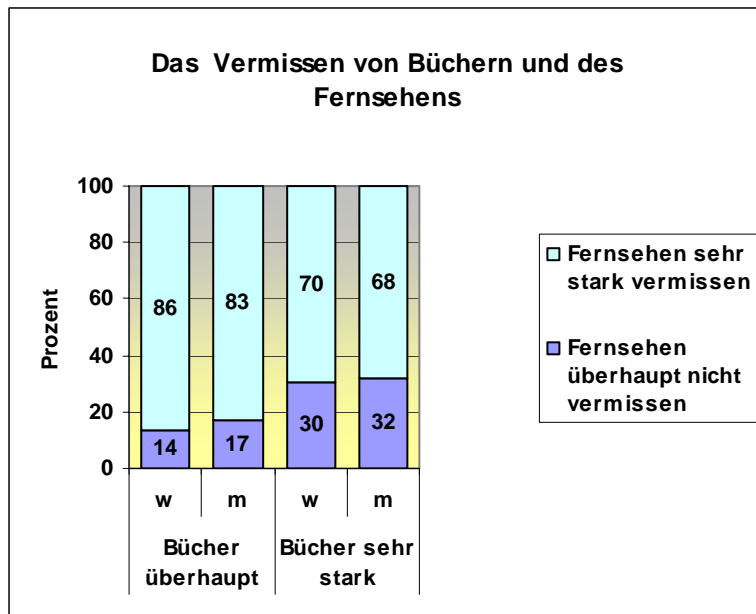
Jungen angeben, dass sie Bücher sehr stark vermissen würden, denn dann würden „nur“ mehr 60% angeben, auch Computer- und Videospiele stark zu vermissen. Dieser Unterschied ist signifikant ($p < 0,001$). Allgemein ist aber erkennbar, dass Computer- und Videospiele für alle Jungen sehr attraktiv sind, denn immerhin geben jeweils mehr als die Hälfte der Jungen an, dass sie Computer- und Videospiele vermissen würden unabhängig davon, ob sie auch Bücher stark vermissen würden (vgl. Abb.5.10).

Abb.5.10: Der Zusammenhang zwischen dem Vermissen von Büchern und dem Vermissen von Computer- und Videospiele bei Jungen



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Abb.5.11: Der Zusammenhang zwischen dem Vermissten von Büchern und dem Vermissten des Fernsehens



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Ebenso ähnlich verhält es sich mit dem Fernsehen: Je stärker Mädchen und Jungen Bücher vermissen würden, umso weniger häufig geben sie auch an, das Fernsehen stark zu vermissen. Es herrscht sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen eine geringe negative Korrelation vor (Mädchen: -0,19; Jungen: -0,12). So meinen 86% der Mädchen und 83% der Jungen, die Bücher nicht vermissen würden, dass sie sehr wohl das Fernsehen vermissen würden. Ebenfalls würden noch 70%

der Mädchen und 68% der Jungen das Fernsehen vermissen, wenn sie zusätzlich auch angeben, auch Bücher zu vermissen, d.h. also, dass auch das Fernsehen einen sehr hohen Stellenwert in der Mediennutzung der Jungen hat. Jemandem der gerne liest, dem geht zwar das Fernsehen nicht ganz so häufig ab, wie jemandem, der wenig liest - dieser Unterschied ist auch signifikant ($p < 0,001$) - trotz allem würden der Großteil der Jugendlichen das Fernsehen vermissen, wenn sie über längere Zeit keinen Zugang dazu hätten (vgl. Abb.5.11).

Eine weitere Frage, die sich stellt, ist die, inwieweit die Vorliebe zu einzelnen Medien (abgefragt durch die Frage, wie sehr man die Medien vermissen würde) mit der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen zusammenhängt.

Bei den Mädchen stehen die Präferenzen für das Radio, für Videos, für Computerspiele, für den Computer und für das Lesen von Büchern in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz: Mädchen, die angeben, Bücher sehr stark vermissen zu würden, erreichen um durchschnittlich 64,5 Punkte mehr beim Lesekompetenztest ($p < 0,001$, $r^2 = 0,11$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +40,1 bis +88,9) als Mädchen, die Bücher überhaupt nicht vermissen würden. Ihre Leistung sinkt jedoch, wenn sie angeben, das Radio sehr zu vermissen (-46,2 Punkte, $r^2 = 0,03$, $p = 0,001$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: -73,8 bis -18,5), Videos sehr zu vermissen (-53,2 Punkte, $p = 0,001$, $r^2 = 0,07$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: -82,5 bis -23,9), Computerspiele sehr zu vermissen (-71,3 Punkte, $r^2 = 0,96$, $p < 0,001$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: -96,9 bis -45,6) und den Computer sehr zu vermissen

(-31,6 Punkte, $p=0,02$, $r^2=0,03$, 95%es KI_{Differenz}: -58,6 bis -4,5) im Gegensatz zu jenen, die diese Medien überhaupt nicht vermissen würden.

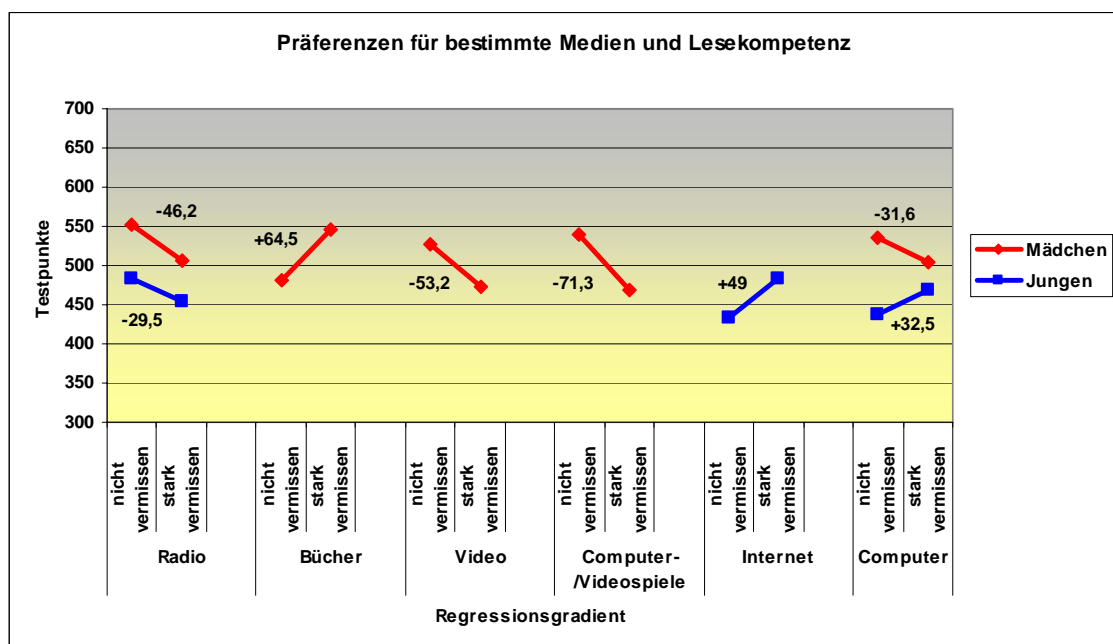
Jungen, die das Radio sehr stark vermissen würden, haben eine ebenfalls um 29,5 Punkte niedrigere Lesekompetenzleistung als Jungen, die das Radio nicht vermissen würden ($p=0,04$, $r^2=0,02$, 95%es KI_{Differenz}: -57,3 bis -1,65). Ihre Leistung steigt jedoch, wenn sie angeben, das Internet und den Computer stark zu vermissen: Diese Jungen erreichen im Schnitt um 49 Punkte mehr, wenn sie angeben, das Internet würde ihnen abgehen ($p=0,001$, $r^2=0,04$, 95%es KI_{Differenz}: +18,9 bis +79,1), und sie erreichen weiters rund 32,5 Punkte mehr, wenn sie den Computer stark vermissen würden ($p=0,01$, $r^2=0,02$, 95%es KI_{Differenz}: +7,2 bis +57,8) im Vergleich zu den Jungen, die diese Medien überhaupt nicht vermissen würden.

Die nicht angeführten Medien führen zu keinem signifikanten Mittelwertsunterschied in der Lesekompetenzleistung von Mädchen und Jungen.

Die besseren weiblichen Leser sind also jene Mädchen, die den Büchern als Medien den Vorzug geben. Leserinnen, deren Lesekompetenz nicht so gut ausgeprägt ist, geben hingegen deutlich häufiger an, das Radio, Videos, Computerspiele und den Computer sehr vermissen zu würden.

Die besseren männlichen Leser sind die, die das Internet und den Computer stark vermissen würden, während diejenigen, die das Radio sehr stark vermissen würden, eher zu den schwächeren Lesern zählen. Die Regressionsgradienten in Abb.5.12 verdeutlichen aber auch, dass die Jungen, egal ob sie ein bestimmtes Medium nun vermissen würden oder nicht, in ihren Kompetenztestpunktwerten deutlich unter den Mädchen liegen (vgl. Abb.5.12).

Abb.5.12: Medienvorlieben und der Zusammenhang mit der Lesekompetenz



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

5.3. Die primäre Lesesozialisationsinstanz: das Elternhaus

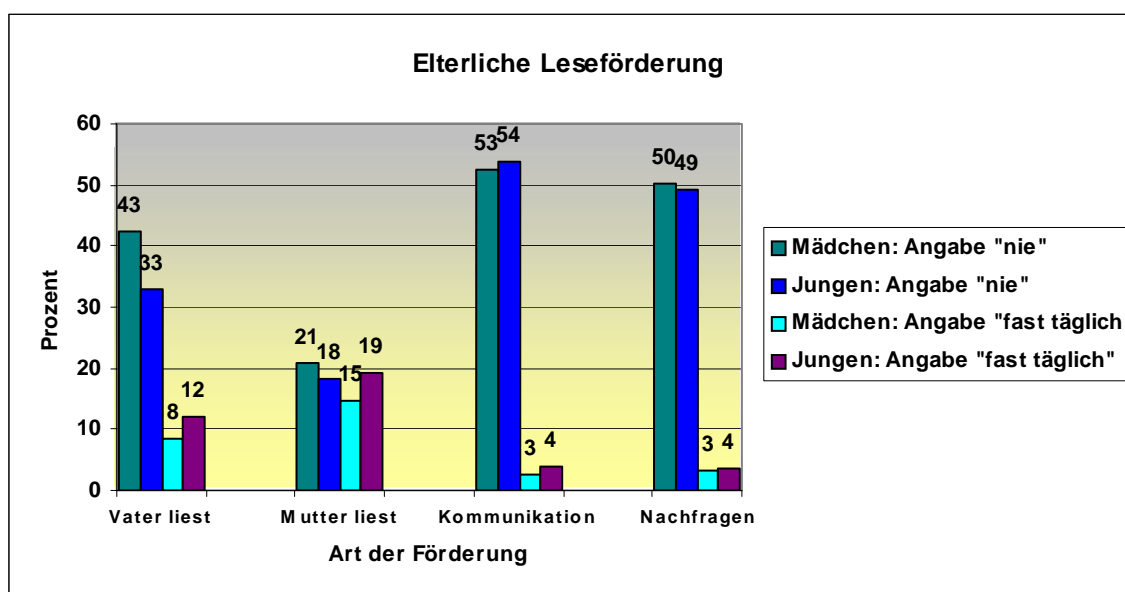
Dass die Vorbildhaltung der Eltern bezüglich Lesens eine entscheidende Rolle bei der Verhaltensausrprägung der Kinder spielt, habe ich unter Punkt 3.1. schon ausführlich erwähnt.

In PISA 2003 wurden die Kinder gefragt, wie es mit dem Lesen der Eltern zu Hause steht:

- Wie oft liest dein Vater Bücher zur Unterhaltung?
- Wie oft liest deine Mutter Bücher zur Unterhaltung?
- Unterhalten sich deine Eltern mit dir über Bücher?
- Fragen dich deine Eltern, welche Bücher du liest?

Die deskriptive Auswertung dieser Items ergibt, dass die Leseförderung im Elternhaus nicht besonders hoch ist, insbesondere die Kommunikation über Bücher und das Nachfragen, was die Kinder lesen, wird sehr oft so gut wie nie praktiziert. 53% der Mädchen und 54% der Jungen geben an, dass mit ihnen nie über Bücher gesprochen wird und ebenfalls rund die Hälfte der Mädchen und Jungen werden nie gefragt, was sie lesen. Im Gegensatz dazu stehen 3% der Mädchen und 4% der Jungen, deren Eltern täglich mit ihnen über Bücher kommunizieren und die sich auch für das Lesen ihrer Kinder interessieren und nachfragen, was sie lesen. Etwas höher ist die Vorbildwirkung des Vaters und deutlich höher ist die Vorbildwirkung der Mutter als Lesevorbild ausgeprägt: 43% der Mädchen und 33% der Jungen haben zu Hause einen Vater, der nie liest - 8% der Mädchen und 12% der Jungen berichten von einem lesenden Vater. Die Mutter liest deutlich häufiger: Nur mehr 21% der Mädchen und 18% der Jungen geben an, dass ihre Mutter nie liest, während 15% der Mädchen und 19% der Jungen meinen, ihre Mutter würde selbst auch fast täglich lesen (vgl. Abb.5.13).

Abb.5.13: Die Häufigkeit der Leseförderung im Elternhaus



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Aus den eben angeführten Items werde ich für die folgende Auswertung die Skala „familiäre Leseförderung“ durch Zusammenfassen der Items bilden. Dies ermöglicht mir, Testverfahren anzuwenden, die Intervallskalenniveau der Variablen als Voraussetzung angeben.

Die Variable „familiäre Leseförderung“ entspricht keiner Normalverteilung (Skewness: 0,76; Kurtosis: 0,2), denn der Großteil der befragten Schüler/Innen gibt eine geringe elterliche Leseförderung an, weshalb die linkssteile Verteilung zu Stande kommt. Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Leseförderung im Elternhaus und entwickelter Lesekompetenz ziehe ich deshalb auch das Zusammenhangsmaß „Spearman“, das keine Normalverteilung der Variablen voraussetzt, heran.

Aus geschlechtsspezifischer Sicht gibt es einen stärkeren Zusammenhang mit einem Zusammenhangskoeffizienten von 0,3 zwischen der Lesekompetenz von Mädchen und der familiären Leseförderung. Umso intensiver Mädchen im Elternhaus Leseförderung erfahren, umso höher ist auch ihre Lesekompetenz entwickelt. Bei Jungen ist dieser Zusammenhang mit 0,14 etwas geringer, aber auch bei ihnen bestätigt sich die Tendenz: Umso höher die elterliche Leseförderung, umso besser ist auch die Lesekompetenz entwickelt.

Betrachtet aus der Sicht einer Regressionsanalyse kann die elterliche Leseförderung 7% der Varianz der Lesekompetenz der Mädchen und 2,2% der Lesekompetenz der Jungen aufklären ($p < 0,001$). Dabei gibt es eine Steigerung der Lesekompetenz der Mädchen von 21 Punkten, wenn die Variable „elterliche Leseförderung“ um eine Einheit steigt ($p < 0,001$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +13,7 bis +28,1). Bei den Jungen macht dies eine Steigerung von 12 Punkten aus ($p < 0,001$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +5,8 bis +18,2). Elterliche Leseförderung wirkt sich also auf die Lesefähigkeit der Mädchen stärker aus, obwohl diese eine signifikant geringere Leseförderung mit einem mittleren Wert von 2,4 ($s=1,15$) im Elternhaus angeben als Jungen mit einem Wert von 2,6 ($s=1,23$) ($p=0,001$). Die höchste Leseförderung wäre dabei ein Wert nahe 6, die geringste Leseförderung ein Wert bei 1.

Interessant ist im Folgenden natürlich, welche Art von familiärer Leseförderung sich besonders intensiv auf die Lesekompetenz von Mädchen und Jungen auswirkt.

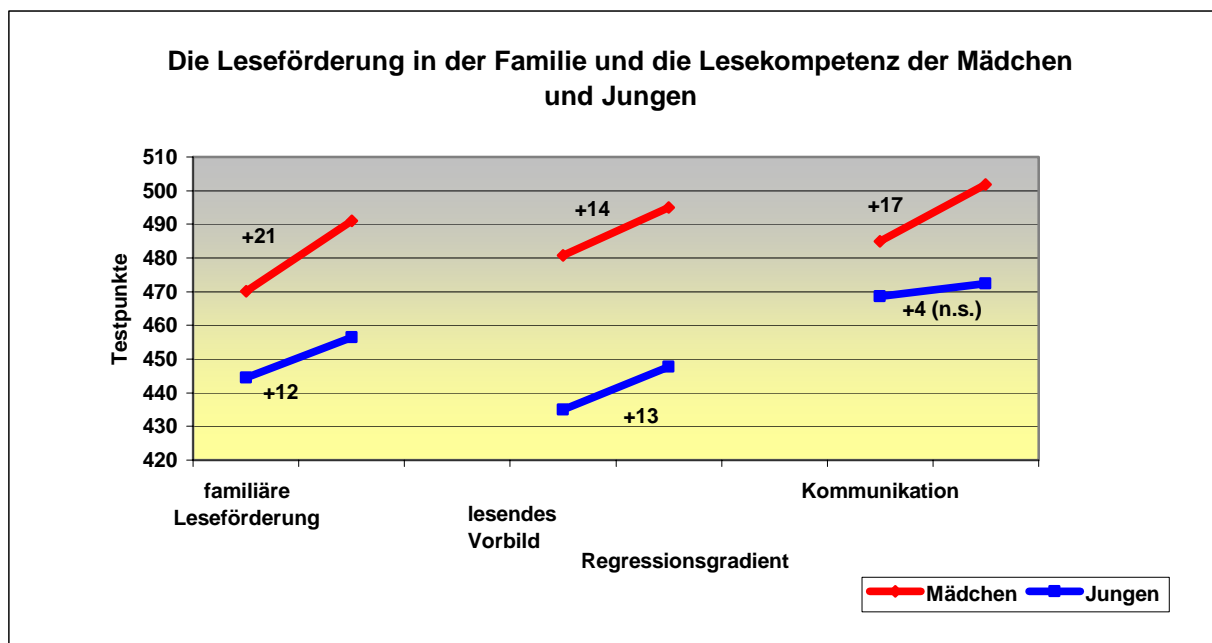
Dazu fasse ich die Items „Wie oft liest dein Vater Bücher zur Unterhaltung“ und „Wie oft liest deine Mutter Bücher zur Unterhaltung“ zusammen zu „Vorbildwirkung der Eltern“ und die Items „Unterhalten sich deine Eltern über Bücher“ und „Fragen dich deine Eltern, was du liest“ zusammen zu „Kommunikation über Bücher“. Auch diese beiden neuen Variablen weisen keine Normalverteilung auf, insbesondere die Variable „Kommunikation über Bücher“ mit einem Skewness-Wert von 1,32, was eine sehr linkssteile Verteilung bedeutet. Dementsprechend dient der Zusammenhangskoeffizient „Spearman“ wiederum als Berechnungsgrundlage.

Bei Jungen ist die elterliche Vorbildwirkung der ausschlaggebende Faktor für eine Auswirkung auf die Lesekompetenz. Es herrscht mit einem Zusammenhangsmaß von 0,265 ein mittlerer positiver Zusammenhang vor, was heißt, dass umso häufiger die Eltern auch selbst lesen, sich dies positiv auf die Lesekompetenz der Jungen auswirkt. Die Kommunikation über Gelesenes lässt jedoch keinen Zusammenhang zur Lesekompetenz von Jungen erkennen.

Bei Mädchen verhält es sich genau umgekehrt. Den dominanteren Faktor stellt die elterliche Kommunikation über Bücher dar (Spearman: 0,287). Jedoch auch das elterliche Vorbild beeinflusst die Lesekompetenz der Mädchen (Spearman: 0,265).

Eine Regressionsanalyse liefert weitere Ergebnisse: Elterliche Vorbildwirkung beim Lesen von Büchern kann rund 4,7% der Varianz der Leseleistung der Mädchen und rund 3,9% der der Jungen erklären ($p < 0,001$). Es kommt zu einem Punktezuwachs von 14 Punkten (95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +8,3 bis +19,8) bei den Mädchen und 12,7 Punkten (95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +7,7 bis +17,7) bei den Jungen, wenn die Variable „Lesevorbild der Eltern“ um eine Einheit steigt ($p < 0,001$). Wird mit den Mädchen über Gelesenes kommuniziert, so kann dies rund 5% der Varianz ihrer Lesekompetenzleistung erklären ($p < 0,001$) und einen Anstieg von fast 17 Punkten (95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +10,7 bis +23,2) im Lesekompetenztest bei Erhöhung der Kommunikation in der Familie über Gelesenes um eine Einheit bedeuten ($p < 0,001$), während diese Variable nicht zur Varianzaufklärung der Leseleistung der Jungen beiträgt ($r^2 < 1\%$, $p > 0,05$) (vgl. Abb.5.14).

Abb.5.14: Leseförderung in der Familie und ihr Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Bezüglich der Vorbildhaltung der Eltern ist die Mutter diejenige, die den meisten Einfluss auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen hat. Jene Mädchen, deren Mutter nie oder seltener als einmal pro Monat liest, erreichen um 44,65 Punkte weniger im Lesekompetenztest als die Mädchen, die die Lesehäufigkeit der Mutter als größer angeben (= einige Male pro Monat bis fast jeden Tag) ($p < 0,001$, $r^2 = 0,057$, 95%es KI_{Differenz}: +28,7 bis +60,6). Bei den Jungen führt dieser Umstand ebenso zu einem Punkteinstieg von durchschnittlich 42,2 Punkten ($p < 0,001$, $r^2 = 0,04$, 95%es KI_{Differenz}: +23,6 bis +60,9). Hingegen deutlich weniger Einfluss hat der lesende Vater auf die Leseleistung der Jungen und Mädchen ($r^2_{\text{Mädchen}} = 0,013$, $r^2_{\text{Jungen}} = 0,015$).

Unter Konstanthaltung beider Variablen in einem gemeinsamen Regressionsmodell kann nur mehr die Variable mütterliche Vorbildwirkung zu einer signifikanten Varianzaufklärung beitragen, der Einfluss des Vaters ist nicht mehr weiter signifikant. Auch unter Betrachtung des standardisierten Regressionskoeffizienten Beta, ist der Einfluss der Mutter bei den Mädchen mit einem Beta-Wert von 0,23 bei den Mädchen und einem Beta-Wert von 0,2 bei den Jungen gegenüber dem Einfluss des Vaters mit einem Beta-Wert von 0,02 bei den Mädchen und 0,04 bei den Jungen deutlich höher.

Stellt man sich die Frage nach der Häufigkeit der erlebten Leseförderung im Elternhaus im Geschlechtervergleich, so erleben Jungen signifikant häufiger als Mädchen die Eltern als lesendes Vorbild ($p < 0,001$, Mittelwert_{Mädchen} = 2,8, Mittelwert_{Jungen} = 3,2), jedoch gibt es keinen Geschlechtsunterschied in der Häufigkeit der Kommunikation über Bücher in der Familie, die sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen sehr gering ausfällt ($p > 0,005$, Mittelwert_{Mädchen} = 2, Mittelwert_{Jungen} = 2,1) (Mittelwert nahe 6 = hohes lesendes Vorbild/hohe Kommunikation; Mittelwert nahe 1 = wenig lesendes Vorbild zu Hause/wenig Kommunikation).

Im Vergleich zu PISA 2000 hat die elterliche Förderung des Lesens sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen etwas abgenommen. So erreichte die Vorbildwirkung der Eltern 2000 bei Mädchen noch einen Mittelwert von 3,2 und bei Jungen einen Mittelwert von 3,3, und auch die elterliche Kommunikation war mit einem Mittelwert von 2,4 bei Mädchen und 2,5 bei Jungen noch deutlich höher ausgeprägt als in PISA 2003.

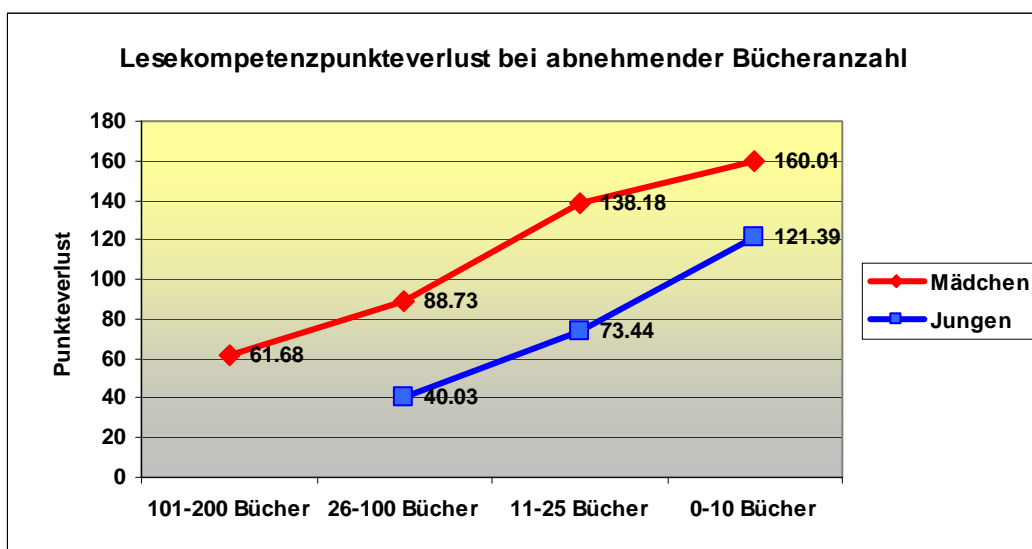
Ein weiterer wichtiger familiärer Einflussfaktor ist neben der Vorbildwirkung der Eltern und der Kommunikation über Bücher der Buchbesitz im Elternhaus. Frühere Studien haben gezeigt, dass sich vielfältiger Buchbesitz positiv auf die Lesekompetenz der Kinder auswirkt.

Auch die Daten aus PISA 2003 bestätigen diese Annahmen: Umso mehr Bücher sich in einer Familie befinden, umso höher ist auch die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen ausgeprägt (Spearman_{Mädchen} = 0,5; Spearman_{Jungen} = 0,4).

So erreichen Mädchen, die weniger als 10 Bücher zu Hause besitzen, im Schnitt um 160 Punkte weniger beim Lesekompetenztest als Mädchen, die mehr als 500 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -190,9 bis -129,1). Auch Mädchen, die nur 11-25 Bücher zu Hause haben, haben einen durchschnittlichen Punkteverlust von 138 Punkten, im Gegensatz zu jenen, die mehr als 500 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -167,8 bis -108,5). Durchschnittlich 88,7 Punkte verlieren jene Mädchen, die 26-100 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -112,7 bis -64,8) und 61,7 Punkte jene Mädchen, die 101-200 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -86,1 bis -37,2). Zwischen den Mädchen, die angeben, 201 bis 500 Bücher zu Hause zu haben und jenen, die über 500 angeben, gibt es keinen signifikanten Unterschied in der Lesekompetenzleistung ($p > 0,05$).

Auch bei den Jungen ergibt sich ein signifikanter Unterschied von immerhin 121 Punkten zwischen jenen, die über 500 Bücher zu Hause haben und jenen, die unter 10 Bücher in ihrem Elternhaus vorfinden ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -159,3 bis -83,4). 73,4 Punkte verlieren weiters die Jungen, die nur 11-25 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$, 95%es KI_{Differenz}: -109,7 bis -37,5) und 40 Punkte jene, die maximal 100 Bücher zu Hause zur Verfügung haben im Vergleich zu jenen, die über 500 haben- auch dieser Punkteverlust ist noch signifikant ($p = 0,01$, 95%es KI_{Differenz}: -71,4 bis -8,7). Erst zwischen den Jungen, die mehr als 100 Bücher zu Hause haben und jenen, die mehr als 500 vorfinden, lässt sich kein signifikanter Lesekompetenzunterschied mehr feststellen ($p > 0,05$) (vgl. Abb.5.15). Dementsprechend hoch ist auch die Varianzaufklärung: 25,5% der Varianz der Lesekompetenz bei den Mädchen und 17,9% der Varianz der Lesekompetenz bei den Jungen kann durch den Buchbesitz zu Hause aufgeklärt werden - was somit den höchsten Beitrag der Varianzaufklärung für Leseleistung durch die Sozialisationsinstanz „Elternhaus“ ergibt.

Abb.5.15: Der Verlust an Lesekompetenz bei abnehmender Bücheranzahl im Elternhaus (im Vergleich zu jenen, die angeben, mehr als 500 Bücher zu Hause zu haben)

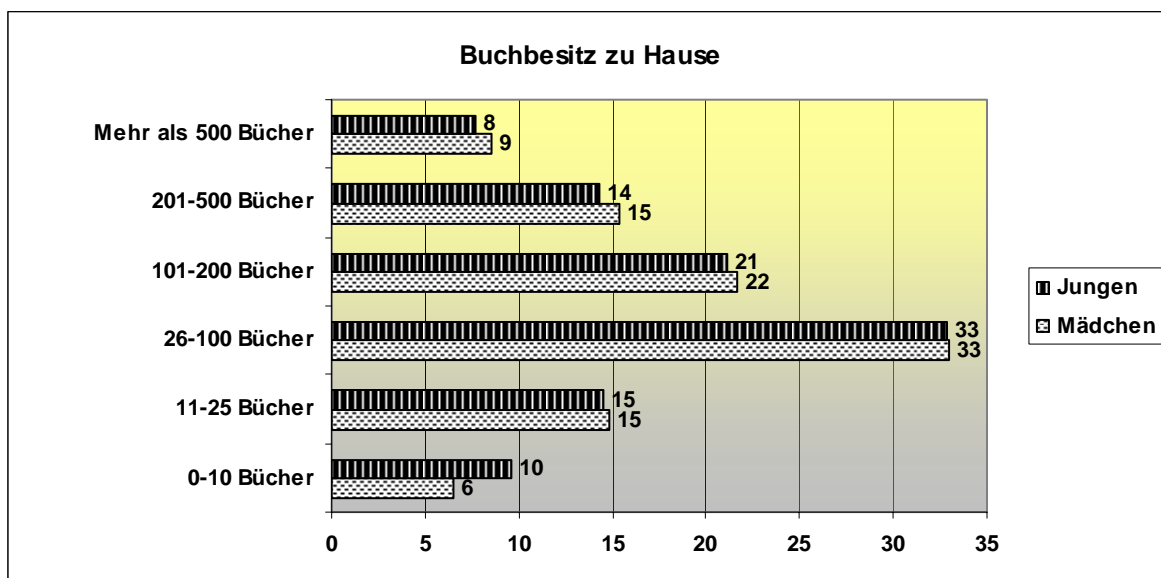


Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Buchbesitz zu Hause ist jedoch nicht nur wichtig für die Entwicklung einer guten Lesekompetenz, sondern auch für die Entwicklung einer ausgeprägten Lesefreude. So geben sowohl Jungen als auch Mädchen, die mehr als 100 Bücher zu Hause haben, signifikant häufiger an, dass sie gerne in ihrer Freizeit Bücher lesen als jene, die weniger als 100 Bücher zu Hause haben ($p < 0,001$). Ebenso steht die familiäre Leseförderung mit der Lesefreude der Kinder im Zusammenhang: Umso höher die Förderung in der Familie ist, umso höher ist auch die Lesefreude (= Gerne-Lesen von Büchern in der Freizeit) ausgeprägt ($\text{Gamma}_{\text{Mädchen+Jungen}} = 0,35$).

Wenn nun Buchbesitz so ausschlagend für die Entwicklung der Lesekompetenz und auch der Lesefreude ist, so stellt sich die Frage, wie gut Kinder und Jugendliche durch das Elternhaus überhaupt mit Büchern versorgt sind. Wie Abb.5.16 zeigt, gibt es keinen erkennbaren Geschlechtsunterschied bezüglich dessen, wie viele Bücher Mädchen und Jungen zu Hause vorfinden. Ein Drittel der Jungen und auch Mädchen findet zu Hause rund 26 bis 100 Bücher vor, während rund 25% maximal 25 Bücher und weniger zu Hause hat und der Rest der Befragten gibt an, mehr als 100 Bücher zu Hause vorzufinden, wobei 8% der Jungen und 9% der Mädchen mehr als 500 Bücher zu Hause haben.

Abb.5.16: Ausmaß des Buchbesitzes, den Mädchen und Jungen zu Hause vorfinden



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Dabei sind die Eltern, die auch viele Bücher zu Hause haben, auch jene, bei denen mehr familiäre Leseförderung stattfindet. Gibt es in einem Elternhaus mehr als 100 Bücher, so ist auch die Leseförderung sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen signifikant höher ($p < 0,01$; $r^2_{\text{Mädchen}} = 0,11$; $r^2_{\text{Jungen}} = 0,10$).

5.4. Die sekundäre Lesesozialisationsinstanz: die Schule

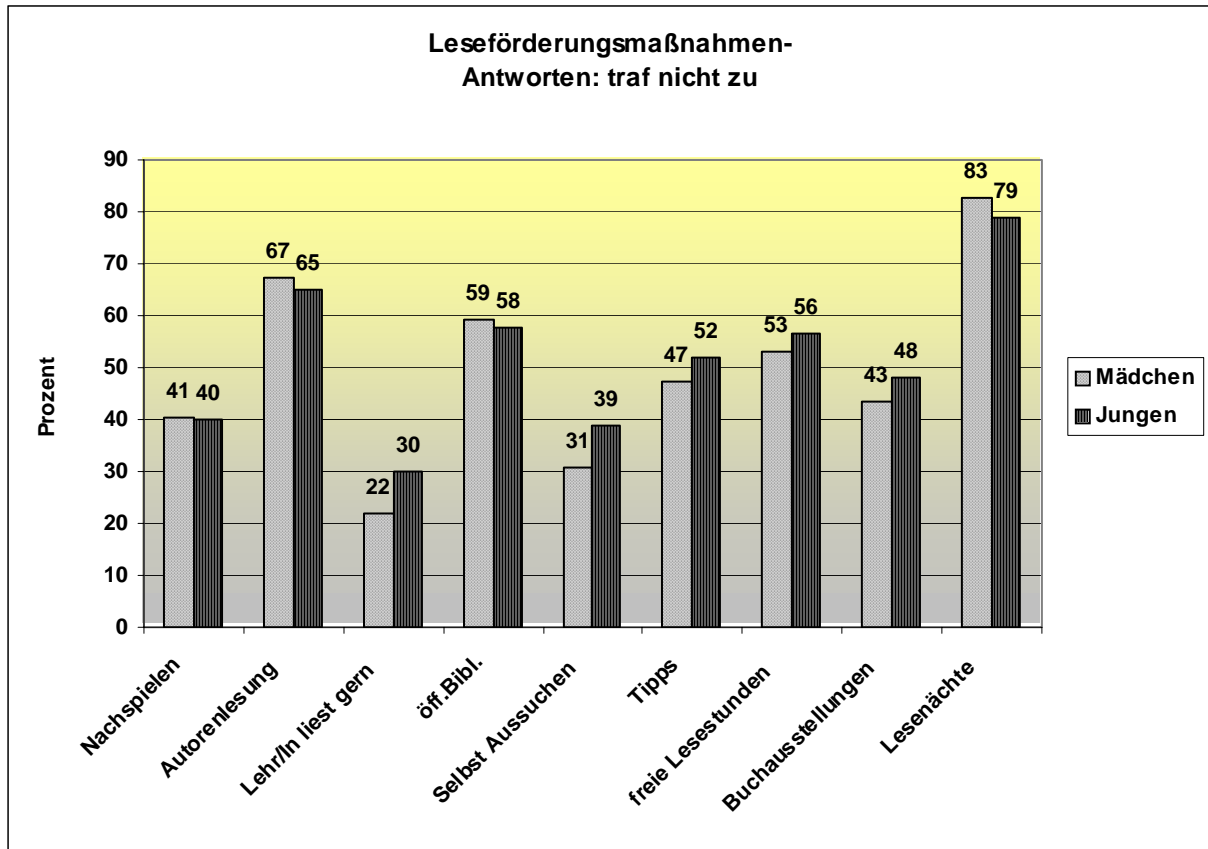
Die Schule wirkt nach dem Elternhaus als sekundäre Sozialisationsinstanz bezüglich des Lesens der Mädchen und Jungen. Dass Leseförderungsmaßnahmen in der Schule nicht das quantitative Lesen steigern können, sondern nur die qualitativen Leseerfahrungen, das haben die Untersuchungen von Hurrelmann deutlich belegt.

Laut Angaben von Schuldirektor/Innen müssten 84% der befragten Schüler/Innen keinen Mangel an qualifizierten Deutschlehrer/Innen vorfinden, lediglich 1,4% der Schüler/Innen seien von großen Mängeln an qualifizierten Deutschlehrer/Innen betroffen. Dementsprechend gut müsste auch die Leseförderung in der Schule ausfallen. Aber wie viel an Leseerfahrung machen die Kinder und Jugendlichen im Deutschunterricht in der Unterstufe? Folgende Ergebnisse liefert PISA 2003:

Am wenigsten häufig finden so genannte „Lesenächte“ statt, denn über 83% der Mädchen und 79% der Jungen behaupten, dass sie nie bei Lesenächten in der Unterstufe dabei gewesen wären. Fast ebenso selten kommen Autorenlesungen vor - 67% der Mädchen und 65% der Jungen geben an, diese nie erlebt zu haben. Auch eine öffentliche Bibliothek wurde von über der Hälfte der Befragten nie besucht (59% Mädchen; 58% Jungen). Genauso wenig finden freie Lesestunden statt: Immerhin geben 53% der Mädchen und 56% der Jungen an, nie solche gehabt zu haben. Auch Tipps von Lehrern/Innen zu interessanten Büchern erhalten weniger als die Hälfte der Befragten: 47% der Mädchen und 52% der Jungen geben an, dass ihnen ihre Lehrkraft nie Buchtipps gegeben hat. Buchausstellungen in der Schule kamen nicht bei 43% der Mädchen und 48% der Jungen vor. Das Nachspielen von Geschichten wurde dann schon etwas häufiger als Leseförderungsmaßnahme eingesetzt, denn „nur“ etwas weniger als die Hälfte (knapp 40%) geben an, dass sie dies nie erfahren hätten. Immerhin durften sich rund 70% der Mädchen und 60% der Jungen die Bücher und Geschichten teilweise selbst aussuchen. Auch den Lehrer oder die Lehrerin erlebten die meisten, als würden diese gerne lesen. So geben nur 22% der Mädchen und 30% der Jungen an, dass ihnen ihr Lehrer/ihre Lehrerin diesen Eindruck nicht vermittelt hätte (vgl. Abb.5.17)

Jungen und Mädchen erleben also in etwa gleich viel an Leseförderungsmaßnahmen, wenn man die Prozentzahlen vergleicht. Es ist nur auffällig, dass knapp 10% mehr Mädchen angeben, dass sie sich Bücher selbst aussuchen dürfen und ebenso, dass ihr Lehrer/ihre Lehrerin den Eindruck vermittelt, selbst gerne zu lesen. Dieser angegebene Unterschied ist auch signifikant ($p < 0,001$). Alle anderen schulischen Leseförderungsmaßnahmen werden von Jungen und Mädchen in etwa gleich oft angegeben - es gibt also keinen signifikanten Geschlechtsunterschied ($p > 0,05$).

Abb.5.17: Leseförderungsmaßnahmen in der Unterstufe: Prozentanteil jener Schüler/Innen, die diese Maßnahmen nie erfahren haben



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Im Weiteren schließt sich die Frage an, wie sich die einzelnen Leseförderungsmaßnahmen auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen auswirken.

Unter Konstanthaltung aller Leseförderungsmaßnahmen konnte ich folgende signifikante Ergebnisse feststellen:

Bei Mädchen hat der/die gerne-lesende Lehrer/In den meisten Einfluss auf die Lesekompetenz, denn jene Mädchen, die behaupten, diesen Eindruck zu haben, haben im Schnitt eine um 39,5 Punkte höhere Punkteerreichung beim Lesekompetenztest als jene, die diesen Eindruck nicht haben ($p < 0,001$, $Beta = 0,18$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +22,6 bis +56,4). Ebenso positiv wirken sich bei Mädchen Tipps von Lehrer/Innen über interessante Bücher aus ($p = 0,016$, Punktezuwachs: 19, $Beta = 0,11$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: +3,6 bis +34,4). Im Gegensatz dazu stehen die freien Lesestunden, die zu einem Punkterlust von 37,5 Punkten führen, wenn die Mädchen angeben, diese gehabt zu haben im Unterschied zu jenen Mädchen, die behaupten, nie freie Lesestunden gehabt zu haben ($p < 0,001$, $Beta = -0,21$, 95%es $KI_{\text{Differenz}}$: -53,5 bis -21,5). Ebenso erreichen Mädchen, die angeben, sich Bücher selbst aussuchen durften, im Schnitt

um 19 Punkte weniger beim Lesekompetenztest als jene, die dies nicht durften ($p=0,05$, $Beta=-0,10$, 95%es $KI_{Differenz}$: -39,7 bis +0,4).

Bei den Jungen wiederholt sich die positive Auswirkung des gerne-lesenden Lehrers/der gerne-lesenden Lehrerin: Auch sie erreichen, wenn ihnen der Lehrer/die Lehrerin diesen Eindruck vermittelt im Unterschied zu den Jungen, die dieses Gefühl nicht haben, im Schnitt um 57 Punkte mehr beim Lesekompetenztest ($p<0,001$, $Beta=0,26$, 95%es $KI_{Differenz}$: +35,5 bis +78,9). Negativ wirken sich bei den Jungen die freien Lesestunden ($p<0,001$, Punkteverlust: 29,2, $Beta=-0,15$, 95%es $KI_{Differenz}$: -46,9 bis -11,4) und die freien Lesenächte ($p<0,001$, Punkteverlust: 38,3, $Beta=-0,16$, 95%es $KI_{Differenz}$: -59,3 bis -17,4) aus, wobei beachtet werden muss, dass 80% der Jungen angeben, Lesenächte sowieso nie gehabt zu haben (vgl. Abb.5.17). Alle übrigen Leseförderungsmaßnahmen tragen nicht zur zusätzlichen Signifikanzaufklärung der Leseleistung bei Mädchen und Jungen bei ($p>0,05$). Insgesamt können die schulischen Leseförderungsmaßnahmen 11% der Varianz der Leseleistung der Mädchen und 13,2% der Varianz der Leseleistung der Jungen erklären.

Führt man jedoch die Variable „Schulart in der Sekundarstufe 1“ als Kontrollvariable ein, so dass der Einfluss der Schultyps AHS oder HS als mögliche Drittvariable mitbedacht wird, so bleibt nur noch der Lehrer/die Lehrerin, der/die selbst gerne liest, als tatsächlicher Einflussfaktor für die Leseleistung der Mädchen und Jungen übrig ($p<0,01$). Zusätzlich bestehen bleibt bei den Jungen noch der negative Einfluss von Lesenächten auf die Lesekompetenz ($p=0,01$) und bei Mädchen tendenziell der positive Einfluss von Tipps von Lehrer/Innen ($p=0,055$). Der negative Einfluss der freien Lesestunden auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen schwindet vollständig, da hier die Drittvariable „Schulsparte in der Sekundarstufe 1“ den Erklärungswert übernimmt: Mädchen und Jungen, die in die Hauptschule in der Unterstufe gegangen sind, geben signifikant häufiger an, freie Lesestunden gehabt zu haben als AHS- Schüler/Innen (Cramer's $V=-0,34$). Genauso verhält es sich mit dem Einfluss des „Selbst-Aussuchen-Dürfens von Büchern“ bei den Mädchen: Auch hier haben sich mit einem Zusammenhangskoeffizienten von -0,19 deutlich mehr Mädchen in der HS Bücher aussuchen dürfen als Schülerinnen der AHS, womit der negative Zusammenhang mit der Lesekompetenzleistung nicht durch die Förderungsmaßnahme „Aussuchen-Dürfen von Büchern“ sondern durch die besuchte Schulart ausgelöst worden ist.

D.h. also, dass unabhängig von den besuchten Schulsparten in der Unterstufe, der lesende Lehrer/die lesende Lehrerin die wichtigste Grundlage für eine positive Leseentwicklung der Jugendlichen ist.

Betrachtet man die relevanten Leseförderungsmaßnahmen vergleichend aus PISA 2000 und PISA 2003, so kann man doch einige Unterschiede erkennen: Die bedeutendste Leseförderungsmaßnahme, nämlich der selbst gerne-lesende Lehrer/die selbst gerne-lesende Lehre-

rin, wird 2003 von weniger Jungen erlebt als im Jahr 2000: 30% der Jungen in PISA 2003 geben an, dass sie nicht den Eindruck hätten, dass die Lehrkraft gerne liest - im Jahr 2000 waren es nur knapp 23%, die diesen Eindruck hatten. Bei den Mädchen ergab sich hinsichtlich dieses Items im Längsschnittvergleich kein Unterschied in den prozentuellen Häufigkeiten. Tipps von Lehrer/Innen zu erhalten, steht ebenfalls in positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen: 2003 geben mehr Mädchen an, dass sie keine Tipps von den Lehrkräften bekommen als 2000 (47% in PISA 2003 zu 41% in PISA 2000).

Neben diesen Leseförderungsmaßnahmen ist die klassische Maßnahme, dass die Lehrer/Innen die Schüler/Innen zu Hause etwas für die Schule lesen lassen. Dadurch sorgen sie dafür, dass das quantitative Lesen der Schüler/Innen gesteigert wird.

Auch in PISA 2003 wurden die Jugendlichen gefragt, wie oft sie für die Schule zu Hause in Schulbüchern, Sachbüchern, Lexika und Zeitungen lesen müssten und wie oft sie Romane und Erzählungen und Gedichte und Lyrik lesen müssten. Diese einzelnen Items habe ich zu der Skala „schulisches Lesen zu Hause“ zusammengefasst, wobei ein niedriger Wert bedeutet, dass der Schüler/die Schülerin wenig für die Schule zu Hause lesen muss und ein hoher Wert, dass viel für die Schule zu Hause gelesen werden muss.

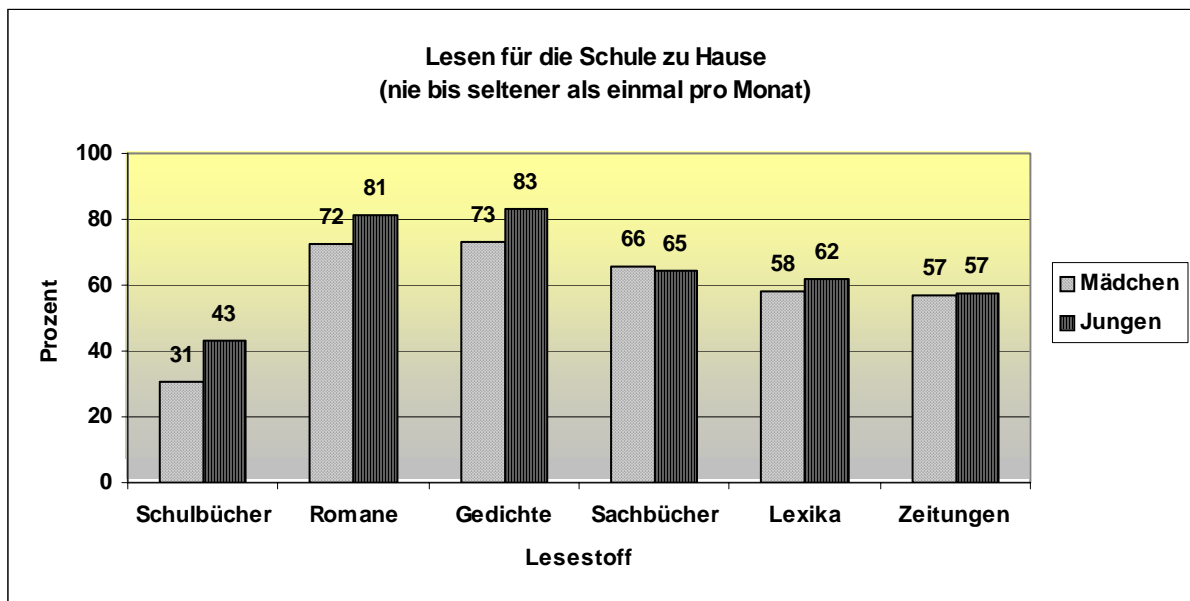
Die Quantität dessen, was für die Schule gelesen werden muss, beeinflusst die Leseleistung der Mädchen und Jungen signifikant ($p < 0,001$, $r^2_{\text{Mädchen}} = 0,038$, $r^2_{\text{Jungen}} = 0,06$). Es herrscht mit 0,21 bei den Mädchen und 0,27 bei den Jungen ein mittlerer Zusammenhang vor, was heißt, dass die Mädchen und die Jungen besser lesen, wenn sie auch von der Schule aus viel an „Lesehausübung“ mit nach Hause bekommen.

Leider geschieht dies nicht allzu häufig. Am häufigsten lesen die befragten Jugendlichen noch in Schulbüchern zu Hause. „Nur“ 31 der Mädchen und 43% der Jungen geben an, dies nie bzw. seltener als einmal im Monat zu tun. Am wenigsten müssen die Mädchen und Jungen Romane und Gedichte zu Hause lesen, also das literarische Lesen wird von den Schüler/Innen am wenigsten verlangt: 72% der Mädchen und 81% der Jungen lesen Romane weniger als einmal im Monat, wobei davon 62% der Jungen angeben, dies nie zu tun. Auch Gedichte lesen 73% der Mädchen und 83% der Jungen seltener als einmal im Monat für die Schule zu Hause, wobei wieder knapp 67% der Jungen angeben, dies sowieso nie zu tun.

Es folgen die Sachbücher, die von 66% der Mädchen und 65% der Jungen seltener als einmal pro Monat zu Hause gelesen werden. Auch das Nachschlagen in Lexika wird von wenigen Lehrkräften für zu Hause verlangt, denn über die Hälfte der Mädchen (58%) und Jungen (62%) benützen auch diese nicht für die Schule zu Hause. Ebenso verhält es sich mit dem Lesen von Zeitungen und Zeitschriften: Auch hier geben über die Hälfte der Mädchen (57%) und Jungen (57%) an, dies nicht für die Schule tun zu müssen (vgl. Abb.5.18).

Insgesamt erreichen die Mädchen einen Mittelwert von 2,46 und die Jungen einen Mittelwert von 2,23 (Mittelwertsdifferenz: 0,22) in der Variable „Lesen für die Schule zu Hause“ (Zusammenfassen aller sechs Bereiche von Leseaufgaben; Mittelwert von 6 = viele Lesehausübungen; Mittelwert von 1 = wenig Lesehausübungen), was bedeutet, dass die Mädchen mehr für die Schule lesen müssen als Jungen ($p < 0,001$), wobei das literarische Lesen aber deutlich weniger häufig verlangt wird als das informationsorientierte Lesen - besonders bei den Jungen.

Abb.5.18: Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen nie bis seltener als einmal im Monat für die Schule zu Hause lesen müssen



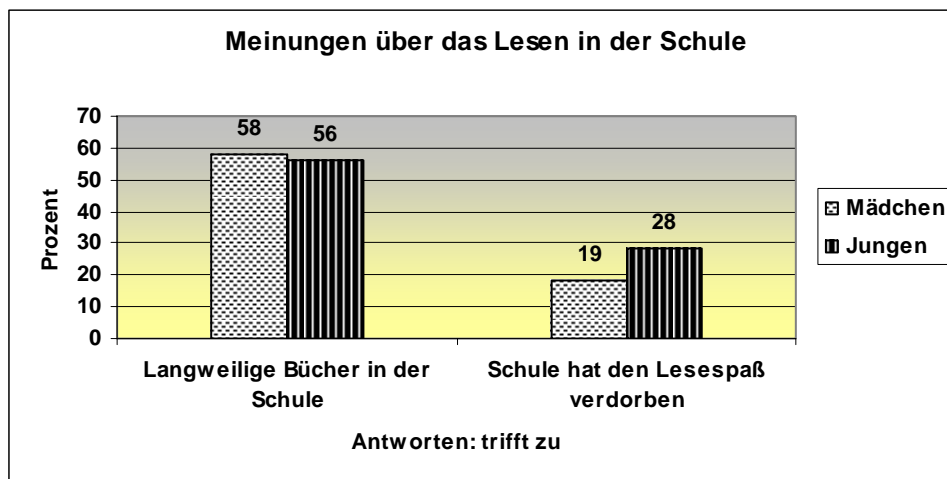
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Eine Trennung nach Schulsparten (ohne HS und ASO) ergibt, dass mit steigendem Schullevel auch die Quantität dessen, was die Schüler/Innen zu Hause lesen müssen, steigt, d.h. also, dass APS-Schüler/Innen und Berufsschüler/Innen deutlich weniger zu Hause für die Schule lesen müssen als AHS und BHS-Schüler/Innen. Besonders auffällig sind die Zahlen beim Lesen von Romanen und Gedichten: So geben 70% der Berufsschülerinnen und 85% der Berufsschüler an, nie Gedichte lesen zu müssen, während dies nur 18% der AHS-Schülerinnen und 38% der AHS-Schüler angeben. Romane lesen 76% der Berufsschülerinnen und 83% der Berufsschüler nie für die Schule zu Hause - aber nur 13% der AHS-Schülerinnen und 28% der AHS-Schüler machen diese Aussage, d.h. also, dass das literarische Lesen in höheren Schullevel deutlich häufiger verlangt ist als in Polytechnischen Schulen und Berufsschulen.

Spricht man mit Mädchen und Jungen über das Lesen in der Schule, hört man des Öfteren, dass das Lesen in der Schule langweilig sei und dass die Schule einem das Lesen verderben würde.

Die befragten Jugendlichen aus PISA 2003 bestätigen besonders die Angabe, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden, denn 58% der Mädchen und 56% der Jungen sind dieser Meinung. Sie sind sich in diesem Punkt also fast einig, wodurch sich auch kein signifikanter Unterschied hinsichtlich Unzufriedenheit auf Grund langweiliger Lektüre feststellen lässt ($p > 0,05$). Weniger oft äußern Mädchen und Jungen, dass ihnen die Schule den Spaß am Lesen verdorben hätte, jedoch geben dies die Jungen signifikant häufiger an als die Mädchen: 28% der Jungen meinen, die Schule hätte ihnen das Lesen verdorben, aber nur 19% der Mädchen ($p < 0,001$) (vgl. Abb.5.19). Bereits in PISA 2000 zeigte sich diese prozentuelle Verteilung.

Abb.5.19: Anteil an Schüler/Innen, die den Aussagen zustimmen, dass in der Schule Langweiliges gelesen wird und dass die Schule den Lesespaß verderben würde



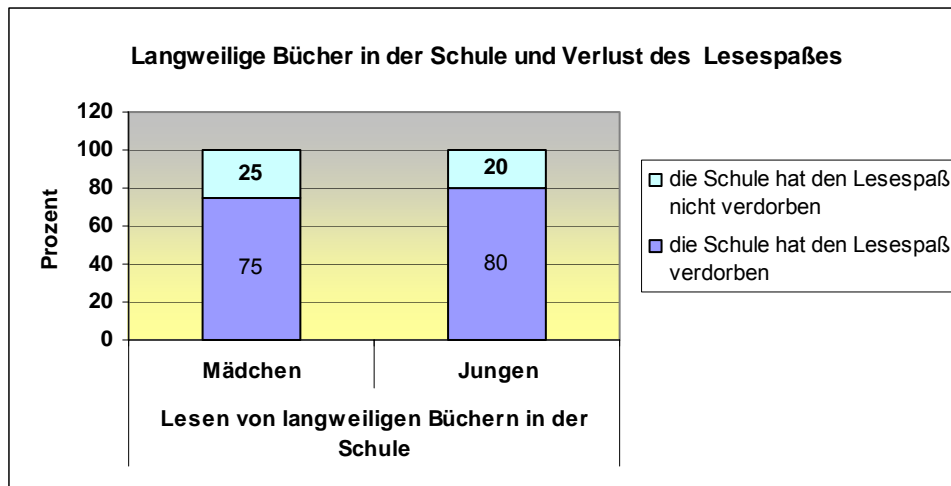
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Das Lesen von langweiligen Büchern in der Schule steht jedoch in engem Zusammenhang mit dem Eindruck, dass einem die Schule den Spaß am Lesen verdorben hätte. 75% der Mädchen, die meinen, dass die Schule ihnen den Spaß am Lesen verdorben hätte, geben auch an, langweilige Bücher in der Schule gelesen zu haben, während dies nur 25% der Mädchen meinen, die sich den Spaß am Lesen überhaupt nicht durch die Schule verderben haben lassen. Bei den Jungen geben 80% der Jungen, die der Schule die Schuld am Schwinden der Lesefreude geben, auch an, dass sie langweilige Bücher gelesen haben. Nur 20% der Jungen hingegen, die den Lesespaß nicht durch die Schule verloren haben, tätigen die Aussage, dass in der Schule nur langweilige Bücher gelesen würden (vgl. Abb.5.20).

Es herrscht also mit einem Koeffizienten von 0,48 bei Jungen und einem Zusammenhangskoeffizienten von 0,37 bei den Mädchen ein mittlerer Zusammenhang zwischen dem Lesen

von langweiligen Büchern in der Schule und dem Gefühl, dass die Schule die Freude am Lesen verderben würde: Umso stärker ein Schüler/eine Schülerin der Aussage zustimmt, dass in der Schule fast nur langweilige Bücher gelesen würden, umso häufiger gibt er/sie auch an, dass die Schule einem die Lust am Lesen verderben würde ($p < 0,001$).

Abb.5.20: Der Zusammenhang zwischen dem Lesen von langweiligen Büchern und dem Verderben des Lesespaßes durch die Schule



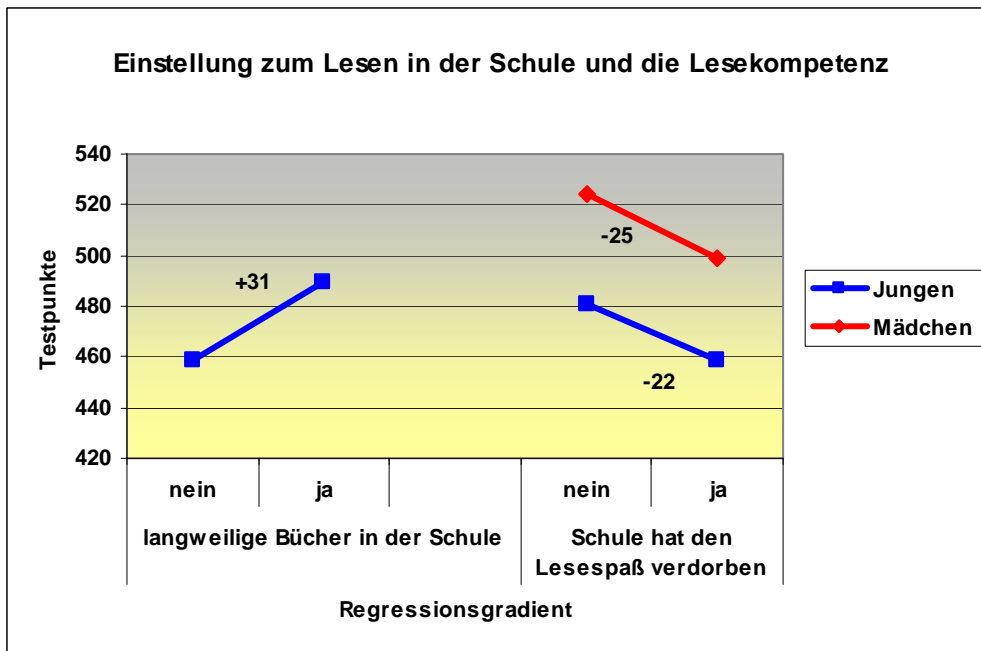
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Die Angabe, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen werden, erklärt Einiges an der Lesekompetenz der Jungen: Jungen, die das Leseangebot der Schule als langweilig einstufen (Antworten: trifft eher zu/trifft sehr zu), erreichen im Schnitt um 30,54 Punkte mehr im Lesekompetenztest als die Jungen, die angeben, dass ihre gelesenen Bücher in der Schule nicht langweilig waren ($p = 0,001$, $r^2 = 0,024$, 95%es KI_{Differenz}: +12,7 bis +48,4), d.h. also, dass besonders lesestarke Jungen ihre Schullektüre sehr kritisch und auch negativ einstufen.

Bei Mädchen leistet diese Variable keinen signifikanten Varianzaufklärungsanteil von Lesekompetenz ($p > 0,05$).

Jedoch steht die Aussage, sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen, die Schule hätte ihnen den Spaß am Lesen verdorben, in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenzleistung: Mädchen, die glauben, die Schule hätte ihnen den Lesespaß verdorben, erreichen um 25,25 Punkte weniger ($p < 0,01$, $r^2 = 0,012$, 95%es KI_{Differenz}: -42,5 bis -7,96) und Jungen erreichen um 21,8 Punkte weniger im Lesekompetenztest ($p = 0,04$, $r^2 = 0,01$, 95%es KI_{Differenz}: -42,7 bis -0,9) als jene Mädchen und Jungen, die davon nicht überzeugt sind (vgl. Abb.5.21).

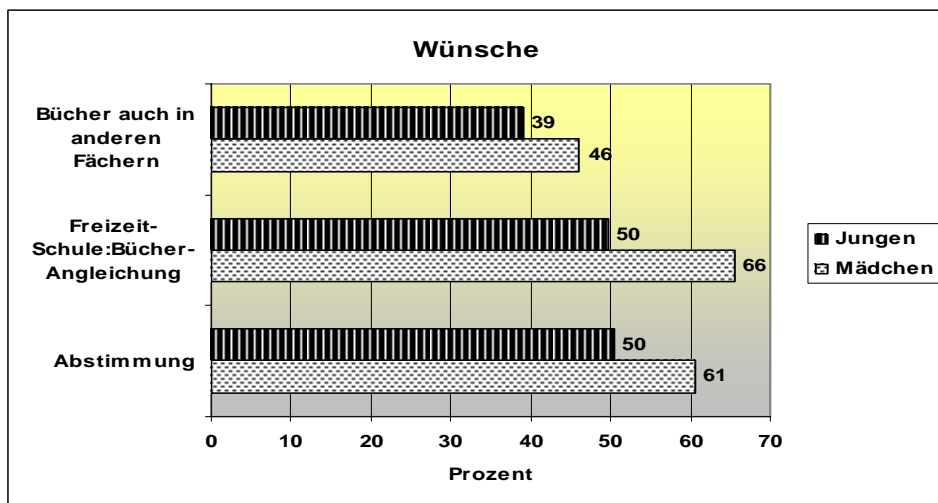
Abb.5.21: Meinungen über das Lesen in der Schule und der Zusammenhang mit der Lesekompetenz



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Wenn nun die Zufriedenheit mit dem Angebot der Schule nicht besonders hoch ist, ist anzunehmen, dass es dementsprechend viele Wünsche an der Art, wie das Lesen in der Schule praktiziert wird, gibt. Mit etwas über 60% geben die Mädchen an, dass sie sich wünschen würden, im Deutschunterricht über die Bücher, die gelesen werden, abzustimmen. Dies wünscht sich die Hälfte der Jungen. Dass in der Schule Bücher gelesen werden, die die Jugendlichen auch in der Freizeit lesen, das wünschen sich 66% der Mädchen und 50% der Jungen. Etwas weniger gering ist das Interesse an Bücherlesen auch in anderen Gegenständen ausgeprägt: Dies fänden 46% der Mädchen und 39% der Jungen toll (vgl. Abb.5.22).

Abb.5.22: Anteil der Schüler/Innen, die Wünsche an die Schule bezüglich Leseangebote haben



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Im Schulspartenvergleich nimmt der Wunsch in diesen drei genannten Bereichen sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen mit steigender Schulspartenhöhe zu. So wünschen sich 70% der weiblichen und auch 70% der männlichen AHS-Schüler/Innen, dass sie mehr über Lesestoff abstimmen wollen, jedoch geben diesen Wunsch nur rund 36% der Berufsschüler/Innen an.

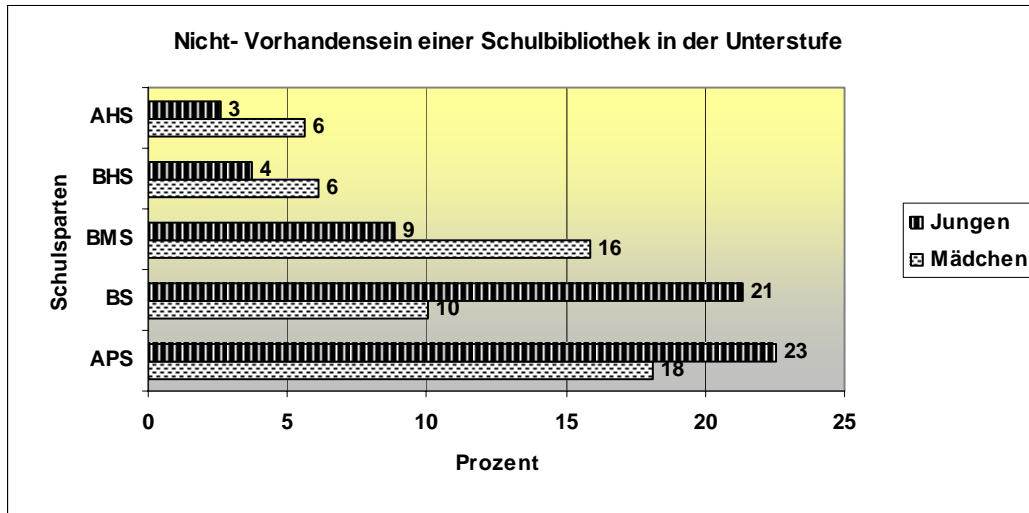
Dementsprechend kann auch ein Zusammenhang zwischen ausgeprägter Lesekompetenz und dem Wunsch an das Lesen in der Schule festgestellt werden: Umso höher die Lesekompetenz ausgeprägt ist, umso häufiger wünschen sich auch die Schüler/Innen eine Verbesserung der Lesevermittlung in der Schule ($p < 0,001$). Besonders Jungen mit höherer Lesekompetenz wünschen sich signifikant häufiger auch eine Abstimmung über das, was gelesen wird ($r^2 = 0,067$) und eine Angleichung der Schulliteratur an die Freizeitlektüre ($r^2 = 0,054$). Eine Ausnahme gibt es jedoch: Es gibt keinen Unterschied zwischen Jungen mit schlechter und mit besserer Lesekompetenz und dem Wunsch, dass sie auch in anderen Gegenständen als in Deutsch Bücher lesen ($p > 0,05$). Aber auch Mädchen wünschen sich mit steigender Lesekompetenz mehr vom schulischen Lesen: Sie wünschen sich mehr Abstimmung über das, was gelesen wird ($r^2 = 0,02$), sie wünschen sich mehr Lesestoff, den sie auch in ihrer Freizeit gerne lesen würden ($r^2 = 0,046$) und sie würden auch gerne in anderen Gegenständen „ganze Bücher“ lesen ($r^2 = 0,016$).

5.4.1. Exkurs: Schulbibliotheken - Orte der Leseförderung

Schulbibliotheken sind wichtig für die Leseförderung in der Schule. 88% der befragten Schüler/Innen geben an, Zugang zu einer Schulbibliothek in der Unterstufe AHS oder HS gehabt zu haben. Im Schulspartenvergleich ergeben sich jedoch gravierende Unterschiede: Während nur 3% der Jungen und 6% der Mädchen, die jetzt eine AHS besuchen, angeben, keine Schulbibliothek gehabt zu haben, so sind dies in der BHS immerhin 4% der Jungen und 6% der Mädchen, in der BMS 9% der Jungen und 16% der Mädchen, in der BS geben 21% der Jungen und 10% der Mädchen an, keine Schulbibliothek besessen zu haben und in der APS (mit HS und ASO) macht dieser Prozentsatz immerhin 23% bei den Jungen und 18% bei den Mädchen aus (vgl. Abb.5.23). D.h. also, dass besonders viele Berufsschüler/Innen - und hier besonders die Jungen - und besonders viele APS-Schüler/Innen angeben, nie eine Schulbibliothek in der Unterstufe besessen zu haben, was wohl in Zusammenhang mit dem besuchten Schultyp in der Unterstufe steht: Berufsschüler/Innen und APS-Schüler/Innen haben zum Großteil eine HS in der Unterstufe besucht und AHS- und BHS-Schüler/Innen eine AHS-Unterstufe, d.h. also, dass in der HS deutlich öfters eine Schulbibliothek gefehlt hat als in der AHS Unterstufe. So geben 86,7% der Schüler/Innen, die in eine HS gegangen sind, an, eine Schulbibliothek gehabt zu haben, während dies 96,9% der AHS-Unterstufen-Schüler/Innen behaupten, was einen Zusammenhang zwischen besuchter Schulsparte und Vorhandensein

einer Bibliothek von -0,15 ergibt: Schüler/Innen, die eine AHS Unterstufe besucht haben, fanden häufiger eine Bibliothek vor als Hauptschüler/Innen.

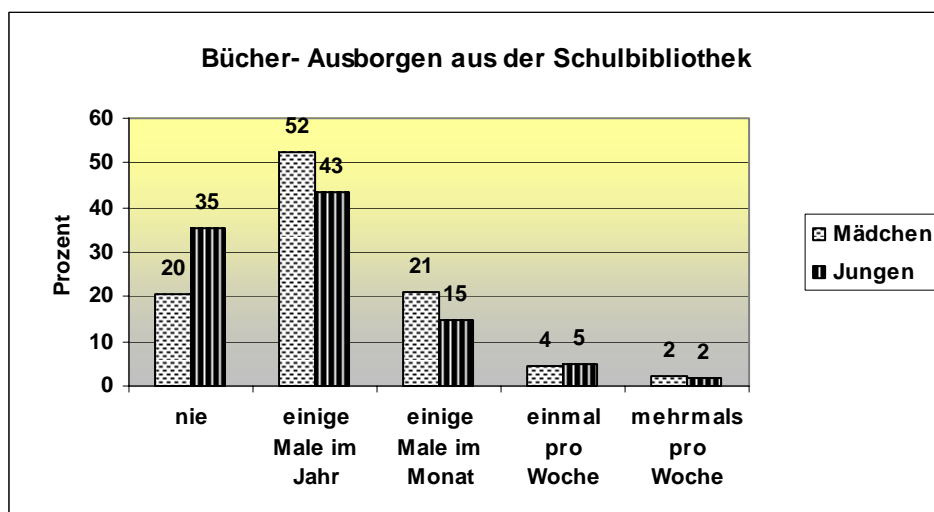
Abb.5.23: Anteil der Schüler/Innen, die in der Unterstufe keine Schulbibliothek vorgefunden haben



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Obwohl also mit einer Zustimmung von 88% sehr häufig eine Schulbibliothek vorhanden ist, wird diese nur selten frequentiert. 21% der Mädchen und 32% der Jungen geben an, nie in der Unterstufe in die Schulbibliothek gegangen zu sein. Der Großteil, mit 52% der Mädchen und 43% der Jungen, gibt an, einige Male im Jahr die Schulbibliothek besucht zu haben. Einige Male im Monat sind dann nur mehr 21% der Mädchen und 15% der Jungen in die Schulbibliothek gegangen, einmal pro Woche 4% der Mädchen und 5% der Jungen und mehrmals pro Woche 2% der Mädchen und 2% der Jungen (vgl. Abb.5.24).

Abb.5.24: Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen sich Bücher aus der Schulbibliothek ausborgen



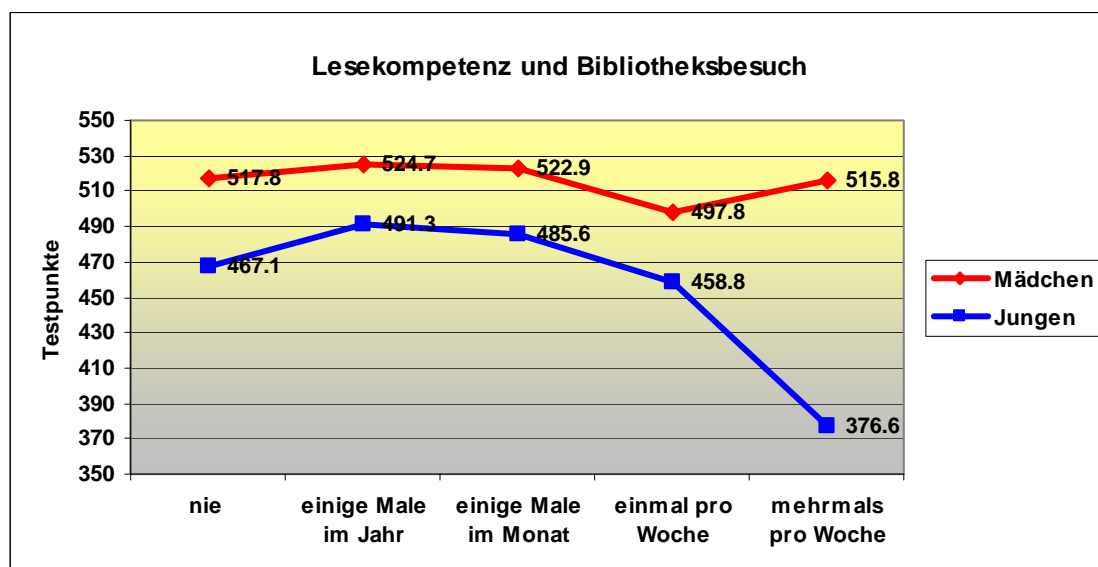
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen bezüglich der Angabe, dass sie nie bzw. nur einige Male im Jahr in die Bibliothek gehen, ist höchstsignifikant und zwar dahingehend, dass Jungen diese Angaben deutlich häufiger machen als Mädchen – also signifikant weniger in die Bibliothek gehen als Mädchen ($p < 0,001$).

Daran anschließen lässt sich die Frage, ob nun die häufigeren Bibliotheksbesucher auch die kompetenteren Leser sind. Eine Korrelation ergibt, dass zwischen der Lesekompetenz der Mädchen und der Jungen und der Häufigkeit des Bibliotheksbesuches kein Zusammenhang besteht (Korrelationskoeffizient unter 0,1; $p > 0,05$).

Abb.5.25 verdeutlicht, dass hier die Hypothese, umso besser jemand liest, umso häufiger nutzt er auch die Bibliothek, nicht gilt - besonders bei den Jungen. So erreichen Jungen, die angeben, nie in die Bibliothek zu gehen, im Schnitt 467 Punkte beim Lesekompetenztest. Es kommt zu einer signifikanten Steigerung von 24,2 Punkten ($p = 0,02$), wenn die Jungen angeben, einige Male in die Bibliothek zu gehen. Diese Steigerung an Kompetenzpunkten fällt jedoch wieder, wenn die Jungen noch häufiger in die Bibliothek gehen, bis sie schlussendlich auf einen mittleren Kompetenzpunktwert von 376,6 Punkten fällt bei Jungen, die angeben, mehrmals pro Woche in die Bibliothek zu gehen - dies ist ein signifikanter Verlust von 90,4 Punkten gegenüber den Jungen, die angeben, nie in die Bibliothek zu gehen ($p < 0,001$). Diese häufigen Bibliotheksnutzer sind besonders die Jungen, die zu Hause wenig Buchbesitz vorfinden. 30% von ihnen haben weniger als 10 Bücher zu Hause, 48% geben an, 26-100 Bücher zu Hause vorzufinden - d.h. also, dass 78% dieser Jungen weniger als 100 Bücher zu Hause besitzen. Bei den Mädchen verhält sich die Linie flacher, d.h. Mädchen unterscheiden sich weniger stark in ihrer durchschnittlichen Lesekompetenz abhängig davon, wie häufig sie in die Bibliothek gehen (vgl. Abb.5.25).

Abb.5.25: Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen in die Bibliothek gehen und deren Lesekompetenz



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Wenn nun so wenige Mädchen und Jungen die Schulbibliothek besuchen, muss natürlich ein Grund dahinter stecken. Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Bibliothek wird demnach aufgeworfen. Durch Zusammenfassen der Items

- die Bücher waren sehr aktuell;
- ich hätte mir mehr Sachbücher gewünscht (umpolen);
- die Bücher, die ich lesen wollte, waren oft ausgeliehen (umpolen);
- wir durften uns Bücher wünschen, die dann gekauft wurden;
- die Bücher waren sehr übersichtlich aufgestellt;
- ich hätte in der Bibliothek gerne Zeitschriften gehabt (umpolen);
- ich hätte dort auch gerne andere Medien gehabt (umpolen);
- die Bibliothek war sehr gemütlich eingerichtet;
- die Öffnungszeiten waren für mich ausreichend;
- ich habe mich in der Bibliothek wohl gefühlt

habe ich die Skala „Zufriedenheit mit der Bibliothek“ gebildet. Ein niedriger Wert nahe 1 bedeutet dabei eine geringe Zufriedenheit, ein hoher Wert nahe 4 bedeutet eine hohe Zufriedenheit mit der Bibliothek.

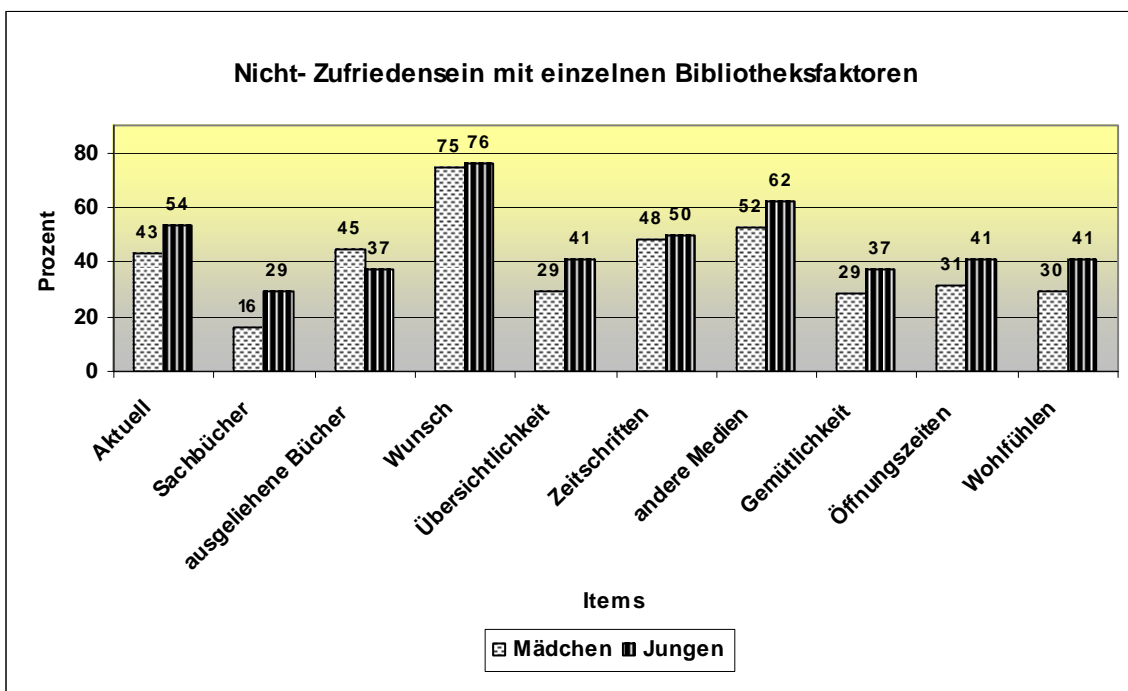
Im Geschlechtervergleich kommt wiederum ein signifikanter Unterschied zu Stande: Mädchen sind zufriedener mit der Bibliothek als Jungen ($p < 0,01$, $r^2 = 0,027$) und zwar im Schnitt um 0,15 Punkte. Bei den Jungen ergibt sich ein mittlerer Bibliothekszufriedenheitswert von 2,54, bei den Mädchen von 2,69. Dieser Unterschied ist zwar nicht besonders hoch, aber immerhin signifikant. Grundsätzlich herrscht also bei Mädchen und bei Jungen eine mittlere Zufriedenheit mit der Bibliothek vor.

Die Zufriedenheit mit der Bibliothek setzt sich in dieser Erhebung aus den oben genannten 10 Faktoren zusammen. Diese sollen nun einer genaueren Analyse unterzogen werden, um festzustellen, wo genau die Unzufriedenheit bzw. Zufriedenheit vorherrscht.

Besonders wenig wurden sowohl Jungen als auch Mädchen nach ihren konkreten Buchwünschen für die Bibliothek gefragt, denn immerhin geben rund 75% von ihnen an, so gut wie niemals nach ihren Buchwünschen gefragt worden zu sein. Ebenfalls hätten 52% der Mädchen und 62% der Jungen gerne andere Medien, wie z.B. CDs, Videos oder Computerspiele in der Bibliothek gehabt. Rund die Hälfte aller Mädchen und Jungen hätte auch gern mehr Zeitschriften in der Bibliothek zum Lesen gehabt. Die Aktualität der Bücher scheint auch nicht immer gegeben zu sein: So geben 44% der Mädchen und 54% der Jungen an, dass die Bücher nicht sehr aktuell waren. Ebenso beklagen fast 45% der Mädchen und 37% der Jungen, dass viele Bücher, die sie lesen wollten, oft ausgeliehen waren. Die Übersichtlichkeit in der Bibliothek schien besonders für Jungen oft nicht gegeben zu sein, denn immerhin geben

fast 41% der Jungen an, dass die Bücher nicht sehr übersichtlich aufgestellt waren, und auch 30% der Mädchen machen diese Aussage. Weniger stark ist bei den Mädchen mit einer Angabe von 16% der Wunsch nach mehr Sachbüchern - jedoch würden sich dies 29% der Jungen wünschen. Wenig gemütlich fanden es 37% der Jungen in der Bibliothek, und 41% der Jungen fühlten sich auch nicht wohl dort. Dieser Prozentanteil ist bei Mädchen etwas geringer: 29% fehlt es an Gemütlichkeit in der Bibliothek und 30% fühlen sich dort auch nicht wohl. Der Wunsch nach längeren Öffnungszeiten gibt es bei 31% der Mädchen und fast 41% der Jungen (vgl. Abb.5.26).

Abb.5.26: Der Anteil der Schüler/Innen, die mit einzelnen Faktoren, die zur Bibliotheks-Zufriedenheit beitragen, nicht zufrieden sind



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Eine Überprüfung dieser Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf Signifikanz ergibt in fast allen Bereichen einen signifikanten Unterschied:

Mädchen beklagen signifikant häufiger, dass die Bücher, die sie lesen wollen, gerade ausgeliehen sind ($p < 0,001$).

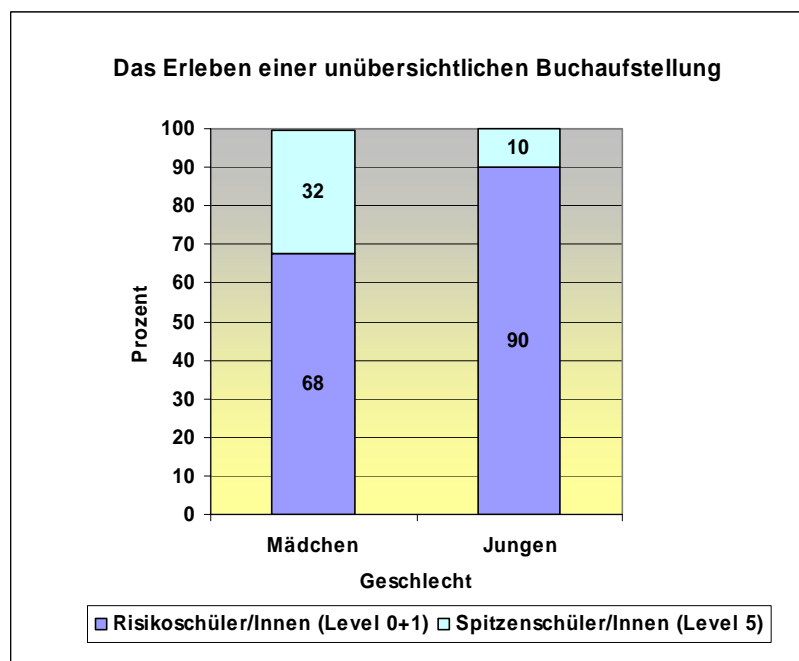
Jungen hingegen sind deutlich unzufriedener mit der Übersichtlichkeit der Buchaufstellung, mit dem Umstand, dass es zu wenige Sachbücher und andere Medien gibt, mit der Aktualität der Bücher, mit den Öffnungszeiten und mit der allgemeinen Gemütlichkeit und dem Wohlfühlen in der Bibliothek ($p < 0,001$). Keinen signifikanten Unterschied gibt es in der Tatsache, dass sowohl viele Mädchen als auch Jungen angeben, dass sie sich keine Bücher wünschen

dürfen ($p=0,66$) und in dem Umstand, dass sich Mädchen und Jungen mehr Zeitschriften wünschen würden ($p=0,54$).

Diejenigen Mädchen und Jungen, die angeben, dass sie überhaupt oder eher nicht finden, dass die Übersichtlichkeit der Bücheraufstellung in der Bibliothek gegeben war, sind auch die, die geringere Lesekompetenz aufweisen. Unter Konstanthaltung der anderen Zufriedenheitsfaktoren weisen Mädchen, die die Bücher als nicht übersichtlich aufgestellt erlebt haben, um 33,2 Punkte ($r^2=0,026$, 95%es KI_{Differenz}: -55,7 bis -10,8) und Jungen um 34,6 Punkte ($r^2=0,05$, 95%es KI_{Differenz}: -57,4 bis -11,8) weniger auf, als Mädchen und Jungen, die schon von übersichtlicher Aufstellung der Bücher sprechen ($p<0,01$). Alle anderen Zufriedenheitsfaktoren tragen nicht zur Varianzaufklärung von Lesekompetenz bei ($p>0,05$).

Abb.5.27 verdeutlicht nochmals den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und dem Erleben der Bücheraufstellung in der Bibliothek als übersichtlich oder unübersichtlich: Im Vergleich Risikoschüler/Innen (Level 0+1) und Spitzenschüler/Innen (Level 5) bezüglich der Aussage, dass sie die Buchaufstellung unübersichtlich empfinden, liegen die Risikoschüler/Innen deutlich voran: 68% derjenigen, die angeben, dass die Bücher unübersichtlich aufgestellt waren in der Bibliothek, sind Risikoschülerinnen im Gegensatz zu 32% Spitzenschülerinnen, die das ebenso empfinden. Bei Jungen wird der Unterschied noch deutlicher: Immerhin macht der Risikoschüleranteil 90% aus, während nur 10% derjenigen Jungen, die angeben, die Bücher seien unübersichtlich aufgestellt, in die Spitzengruppe fallen. D.h. also, dass mit abnehmender Lesekompetenz auch das Erleben von unübersichtlicher Buchaufstellung zunimmt.

Abb.5.27: Anteil der Risikoschüler/Innen (= Level 0+1) und Spitzenschüler/Innen (= Level 5), die die Buchaufstellung in der Bibliothek als unübersichtlich betrachten



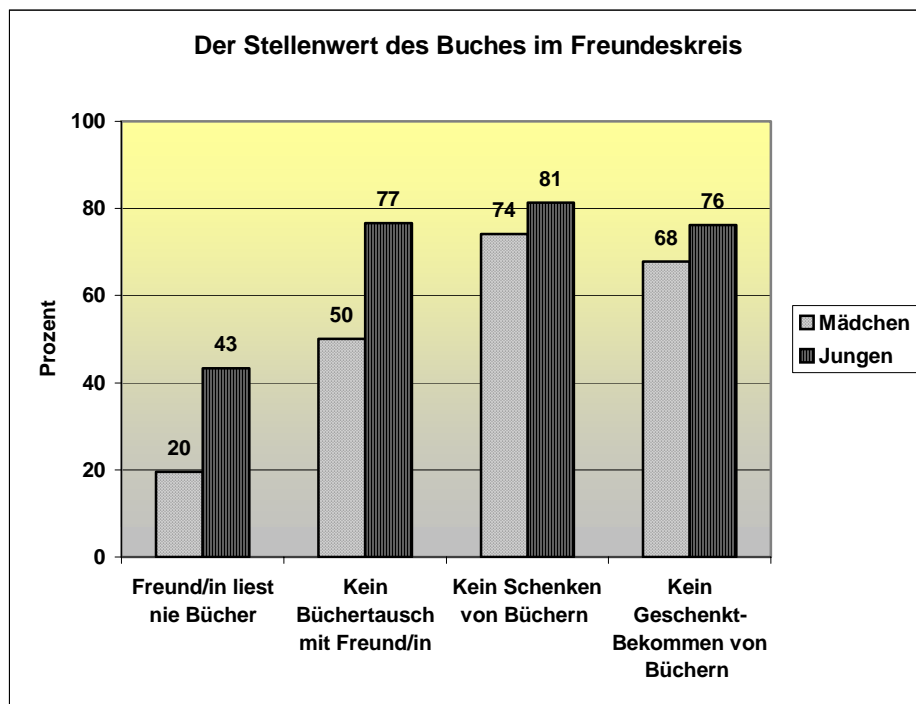
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

5.5. Die tertiäre Lesesozialisationsinstanz: die Peers

Dass das Lesen im Freundeskreis einen meist geringen Stellenwert im Jugendalter einnimmt, haben bereits einige Studien im Vorfeld belegt. Auch die befragten Jugendlichen aus Österreich in PISA 2003 bestätigen diese Tendenz:

Das Lesen hat im Freundeskreis nur untergeordneten Charakter, besonders bei den Jungen. Auf die Frage „Liest dein bester Freund/deine beste Freundin Bücher?“ haben fast 20% der Mädchen angegeben, dass ihre beste Freundin nie lesen würde und immerhin über 43% der Jungen haben keinen Freund, der Bücher liest. Noch weniger häufig werden Bücher getauscht: 50% der Mädchen und fast 77% der Jungen tauschen nie Bücher mit der Freundin/mit dem Freund. Am wenigsten sind Buchgeschenke üblich: So schenken 74% der Mädchen und 81% der Jungen nie Bücher an ihre Freunde weiter und 68% der Mädchen und 76% der Jungen bekommen ebenfalls keine Buchgeschenke von ihren Freunden (vgl. Abb.5.28).

Abb.5.28: Die Häufigkeit, mit der im Freundeskreis Bücher gelesen, getauscht und geschenkt werden



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Auch in PISA 2000 nahm das Buch bereits einen so geringen Stellenwert im Freundeskreis ein wie in PISA 2003. Deutlich gesunken ist bei den Mädchen, die Bereitschaft, Bücher zu verschenken. Gaben 2000 „nur“ rund 63% der befragten Mädchen an, dies nie zu tun, so sind es 2003 schon 74% - also ein Anstieg von 11%. Dafür geben Jungen im Jahre 2003 etwas weniger häufig an, nie Bücher geschenkt zu bekommen. 76% behaupten dies 2003,

während es 2000 82% der Jungen angaben. Ansonsten hat sich von PISA 2000 auf PISA 2003 wenig in der Verteilung der Häufigkeiten getan.

Dadurch, dass das Buch als Geschenk bei fast zwei Drittel der Jugendlichen keinen Stellenwert mehr im Alltag spielt, werde ich für nachfolgende Berechnungen diese Items weg lassen, da sie nicht sehr gut zwischen den Personen trennen.

Durch Zusammenfassen der Items „Lesen des Freundes/der Freundin“ und „Büchertausch mit dem Freund/der Freundin“ habe ich die Skala „Stellenwert des Bücherlesens im Freundeskreis“ gebildet. Die neue Variable ist mit einem Skewness-Wert von 1,04 linkssteil (Kurtosis: 0,5), da das Lesen von Büchern wenig Rolle im Freundeskreis spielt, wodurch sich der Großteil der Verteilung im geringen Wertebereich aufhält. Trotz allem soll die neu gebildete Variable für parametrische Berechnungen zur Verfügung stehen, denn diese sind gegenüber Abweichungen von der Normalverteilung relativ stabil.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant hinsichtlich dessen, welchen Stellenwert sie dem Lesen in ihrem Freundeskreis zuordnen ($p < 0,001$), und zwar dahingehend, dass der Stellenwert des Buches im Freundeskreis bei Mädchen um vieles höher ist als bei Jungen, wie schon die deskriptiven Auswertungen gezeigt haben. Mädchen erreichen einen mittleren Stellenwert des Buches von 2,4, während der durchschnittliche Stellenwert des Buches im Freundeskreis der Jungen bei einem Wert von 1,8 liegt. Ein niedriger Wert (1) bedeutet dabei, einen geringen Stellenwert und ein hoher Wert (4) einen hohen Stellenwert des Lesens von Büchern im Freundeskreis.

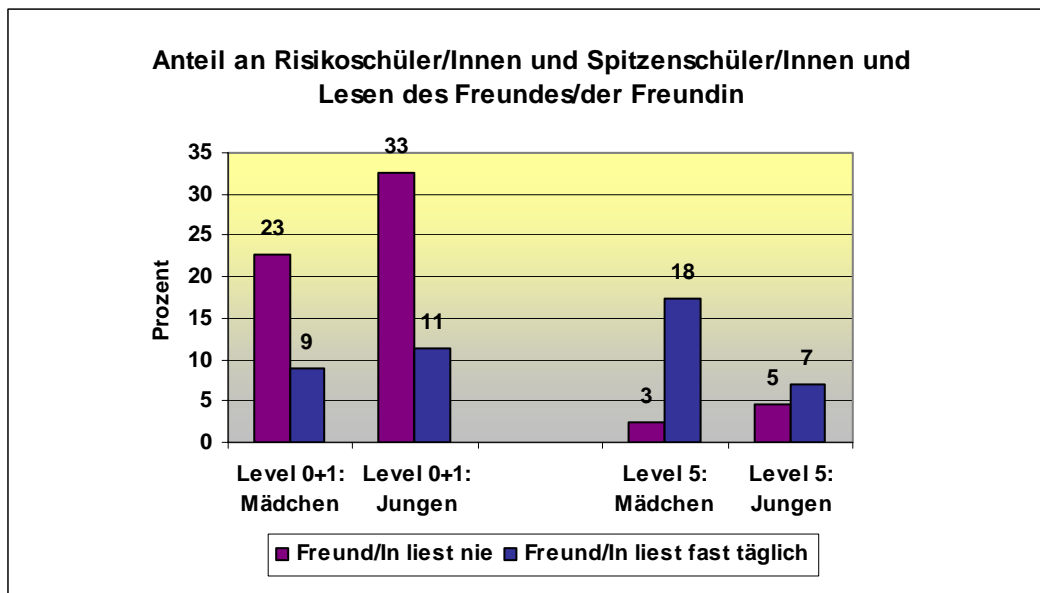
Auch in PISA 2000 ergaben sich bereits diese mittleren Werte ($\text{Mittelwert}_{\text{Jungen}} = 1,77$, $\text{Mittelwert}_{\text{Mädchen}} = 2,34$), was bedeutet, dass sich der Stellenwert des Buches unter Freunden in diesen drei Jahren nicht verändert hat.

Der lesende Freund/die lesende Freundin stehen aber in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Jungen und der Mädchen. Die Schüler/Innen, die angeben, dass ihr Freund/ihre Freundin fast jeden Tag liest, haben auch einen signifikant höheren Lesekompetenztestwert als jene Schüler/Innen, die angeben, dass diese(r) nie lesen würde. So würde sich unter Konstanzhaltung der Variable „Lesen des besten Freundes/der besten Freundin“ der durchschnittliche Lesekompetenztestwert bei Jungen um 63 Punkte ($p < 0,01$, 95%es $\text{KI}_{\text{Differenz}}$: -102,3 bis -23,93) und bei Mädchen um 62 Punkte erhöhen, wenn diese angeben, dass der beste Freund/die beste Freundin fast täglich liest im Gegensatz zu jenen, die angeben, dass diese(r) dies nie tun würde ($p < 0,001$, 95%es $\text{KI}_{\text{Differenz}}$: -93,6 bis -30,9). Das Lesen des besten Freundes/der besten Freundin trägt mit einer aufgeklärten Varianz von 6,4% bei den

Mädchen und 6,8% bei den Jungen auch erheblich zur Aufklärung der Lesekompetenzleistung bei.

Dementsprechend zeigt sich auch die Verteilung in den Proficiency-Levels: 23% der Mädchen und 33% der Jungen, die angeben, dass ihre Freundin/ihr Freund nie liest, fallen in die Kompetenzstufe 1 und darunter (=Risikoschüler/Innen), während dies nur 9% der Mädchen und 11% der Jungen tun, bei denen die Freundin/ der Freund fast täglich liest. Dieses Muster setzt sich in Kompetenzstufe 5 (=Spitzenschüler/Innen) fort: Nur 3% der Mädchen 5% der Jungen erreichen Kompetenzstufe 5, wenn sie angeben, dass ihre Freundin/ ihr Freund nie liest. Hingegen erhöht sich dieser Prozentanteil, wenn sie angeben, dass ihre Freundin/ihr Freund fast täglich liest: Dann fallen 18% der Mädchen und 7% der Jungen in die höchste Lesekompetenzstufe (vgl. Abb. 5.29).

Abb.5.29: Die Verteilung der Schüler/Innen auf die Kompetenzstufen und die Häufigkeit, mit der der beste Freund/die beste Freundin liest



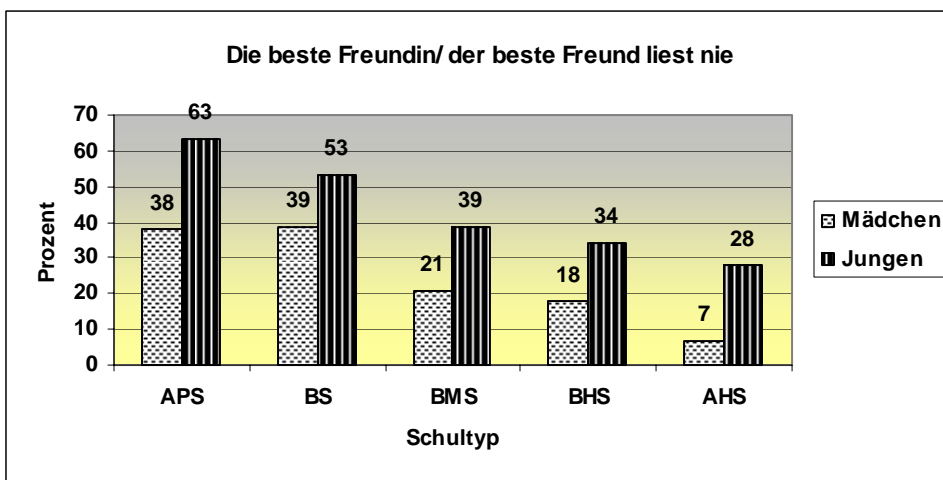
Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Auch ein Schulspartenvergleich (ohne HS und ASO) ergibt interessante Ergebnisse hinsichtlich der lesenden besten Freundin bzw. des lesenden besten Freundes:

Die APS-Schüler/Innen und die Berufsschüler/Innen sind am wenigsten oft mit jemandem befreundet, der auch gerne liest. 38% der APS-Schülerinnen und 63% der APS-Schüler meinen, ihre beste Freundin/ihr bester Freund würde nie lesen und auch 39% der Berufsschülerinnen und 53% der Berufsschüler tätigen diese Aussage. Bei den Schüler/Innen der berufsbildenden mittleren Schulen geben 21% der Mädchen und 39% der Jungen an, keine lesende Freundin/keinen lesenden Freund zu haben. Diese Prozentanteile nehmen in der BHS und besonders in der AHS deutlich ab: Nur mehr 18% der BHS-Schülerinnen und 34% der BHS-Schüler, sowie 7% der AHS-Schülerinnen und 28% der AHS-Schüler bestätigen die

Aussage, dass ihre beste Freundin/ihr bester Freund nie lesen würde. D.h. also, dass mit dem Anstieg der Schulsparte auch die lesenden besten Freunde zunehmen (Zusammenhang: 0,3). Jedoch geben Jungen - unabhängig von welcher Schulsparte - deutlich häufiger an, keinen Freund zu haben, der liest (vgl. Abb.5.30).

Abb.5.30: Befreundet sein mit jemandem, der nie liest (Schulspartenvergleich)



Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Es ist bei Jungen auch ein geringer positiver Zusammenhang (0,16) zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Stellenwert des Lesens im Freundeskreis zu beobachten: Je geringer der sozioökonomische Status der Eltern ist, umso häufiger haben Jungen auch Freunde, die dem Lesen keinen wichtigen Stellenwert einräumen.

Der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis steht ebenfalls in engem Zusammenhang, sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen, mit dem Lesen in der Freizeit. Je höher der Stellenwert im Freundeskreis ist, d.h., umso mehr der beste Freund/die beste Freundin liest und umso mehr Bücher getauscht werden, umso lieber lesen sowohl Mädchen als auch Jungen in ihrer Freizeit, wobei das Leseverhalten der Jungen stärker durch ihren Freundeskreis mit einem Zusammenhangskoeffizienten (Gamma) von 0,5 beeinflusst wird als das der Mädchen mit einem Koeffizienten von 0,34 (vgl. Tab. 5.1).

Tab.5.1: Zusammenhang zwischen dem Stellenwert des Lesens im Freundeskreis und dem Gerne-Lesen von Büchern

Geschlechter-Vergleich	Zusammenhang: Stellenwert des Lesens im Freundeskreis (Mädchen)			Zusammenhang: Stellenwert des Lesens im Freundeskreis (Jungen)		
	γ	p	r^2	γ	p	r^2
Gerne-Lesen in der Freizeit	0,34	0,03	0,043	0,5	<0,01	0,042

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

5.6. Der Einfluss der einzelnen Sozialisationsinstanzen im Vergleich

Bis jetzt habe ich mir die Sozialisationsinstanzen im Einzelnen angeschaut. Natürlich ist abschließend aber interessant, welche Sozialisationsinstanz nun den größten Varianzanteil der Lesekompetenzleistung der Mädchen und Jungen erklärt.

Für diese Berechnung verwende ich die Variablen

- „elterliche Vorbildwirkung“, „Kommunikation über Bücher im Elternhaus“ und „Buchbesitz im Elternhaus“ (= primäre Sozialisationsinstanz),
- Vorbildwirkung des Lehrers/der Lehrerin (= sekundäre Sozialisationsinstanz), die sich als einzige Leseförderungsmaßnahme auch unter Konstanthaltung des besuchten Schultyps in der Unterstufe als starke Einflussvariable für die Lesekompetenzleistung der Jungen und Mädchen erwiesen hat und
- Stellenwert des Lesens im Freundeskreis“, bestehend aus den Items „Mein bester Freund/meine beste Freundin liest“ und „Tauschen von Büchern“ (= tertiäre Sozialisationsinstanz).

Somit ist jede Sozialisationsinstanz in der Regressionsanalyse vertreten und unter Konstanthaltung aller eingeführten Variablen kann herausgefunden werden, welche Instanz nun den größten Einfluss auf die Leseleistung der Jungen und Mädchen hat. Ebenso konstant soll der sozioökonomische Status der Eltern gehalten werden, da ich wirklich erfassen will, wie sich die einzelnen Förderungsbedingungen auswirken - unabhängig davon, in welchem Milieu der Junge bzw. das Mädchen aufwächst.

Bei den Mädchen steht der Buchbesitz, den sie zu Hause vorfinden, am deutlichsten in Zusammenhang mit der Lesekompetenz ($p < 0,001$, $Beta = 0,25$). Danach folgt die elterliche Kommunikation über Gelesenes ($p = 0,02$, $Beta = 0,1$), die ebenfalls in positiven Zusammenhang mit einer gut ausgeprägten Lesekompetenz steht. Der Lehrer/die Lehrerin, der/die den Eindruck vermittelt, gerne zu lesen, wirkt sich ebenfalls noch zusätzlich auf die Varianzaufklärung der Leseleistung der Mädchen aus ($p = 0,035$, $Beta = 0,09$). An vierter Stelle folgen schließlich die Freunde und welchen Stellenwert diese dem Lesen geben ($p = 0,049$, $Beta = 0,08$). Nicht mehr zusätzlich signifikant wirkt sich die elterliche Vorbildhaltung bezüglich Lesens für die Leseleistung der Mädchen aus ($p > 0,05$). D.h. also für die Mädchen, dass sich die Variablen Buchbesitz, gefolgt von der elterlichen Kommunikation, von der selbst-gerne lesenden Lehrkraft und vom Stellenwert des Lesens im Freundeskreis positiv auf deren Lesekompetenz auswirken. Insgesamt klären diese Variablen plus des sozioökonomischen Status der Eltern, der ebenfalls signifikant auf die Leseleistung der Mädchen wirkt, 27% deren Leseleistung auf.

Jungen lassen sich in ihrer Lesekompetenz am meisten durch die Lehrkraft beeinflussen, die selbst gerne liest ($p < 0,001$, $Beta = 0,21$). Danach folgt der Buchbesitz zu Hause ($p = 0,001$, $Beta = 0,19$). Beide Variablen haben einen positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Jungen: Umso häufiger Jungen angeben, dass die Lehrkraft gerne liest und umso mehr Bücher es zu Hause gibt, umso besser ist auch ihre Lesekompetenz ausgeprägt. Negativ wirkt sich jedoch die elterliche Kommunikation über Bücher auf die Jungen aus ($p < 0,01$, $Beta = -0,15$), denn umso höher diese ist, umso schlechter lesen die Jungen. Die Vorbildwirkung der Eltern hat ebenfalls noch einen zusätzlichen Erklärungswert für die Leseleistung der Jungen ($p = 0,03$, $Beta = 0,1$). Auch hier gilt wieder: Umso mehr lesendes Vorbild die Jungen im Elternhaus erleben, umso höher ist auch ihre Lesekompetenz ausgeprägt. Nur noch tendenziell klärt auch der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis die Leseleistung der Jungen mit auf ($p = 0,056$, $Beta = 0,08$) - umso höher dieser ist, umso besser lesen die Jungen auch (vgl. Tab.5.2)

Tab.5.2: Die Sozialisationsinstanzen und deren Einfluss bzw. Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen (Vergleichsmaß: standardisierter Regressionskoeffizient Beta, Berechnungsart: multiple lineare Regressionsanalyse)

Sozialisationsinstanz-Faktoren	Mädchen		Jungen	
	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta	Rang (Einflussnahme absteigend)	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta	Rang (Einflussnahme absteigend)
elterliche Vorbildwirkung	- (kein zusätzlicher Erklärungswert)	-	0,1	4
Kommunikation über Bücher im Elternhaus	0,1	2	0,15 (negativ)	3
Buchbesitz im Elternhaus	0,25	1	0,19	2
Vorbildwirkung des Lehrers/der Lehrerin	0,09	3	0,21	1
Stellenwert des Lesens im Freundeskreis	0,08	4	0,05 ($p = 0,056$)	(5)

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

5.7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Leseverhalten und die Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen österreichischen Schüler/Innen

Hypothese 1:

Mädchen lesen lieber, länger und mehr als Jungen. Dieses Verhalten wirkt sich auf die durchschnittliche Lesekompetenz aus: Dementsprechend höher ist auch die durchschnittliche Lesekompetenz der Mädchen ausgeprägt.

Ergebnis:

Mädchen und Jungen unterscheiden sich tatsächlich signifikant in ihrem Leseverhalten: Mädchen lesen signifikant lieber, sie lesen länger und sie lesen mehr ($p < 0,001$). Als Folge erreichen die Jungen auch durchschnittlich um 41 Punkte weniger im Lesekompetenztest als Mädchen, ihre Lesekompetenz ist damit deutlich schlechter ausgeprägt ($p < 0,001$).

(Bestätigung von Hypothese 1)

Hypothese 2:

Wenn Jungen und Mädchen mehr, länger und lieber lesen, dann steigt auch ihre durchschnittliche Lesekompetenz.

Ergebnis:

Das Leseverhalten hat signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz: Mädchen und Jungen, die gerne lesen, die viel lesen und die lange lesen, haben eine signifikant höhere Lesekompetenz als Mädchen und Jungen, die dieses Verhalten nicht an den Tag legen.

(Bestätigung von Hypothese 2)

Insgesamt klären diese drei genannten Leseverhaltensfaktoren 15,2% der Varianz der Lesekompetenz der Mädchen und 8,5% der Varianz der Lesekompetenz der Jungen auf, wobei bei Jungen die Anzahl der gelesenen Bücher keinen zusätzlichen Erklärungswert mehr bietet. Den Großteil der Varianzaufklärung bietet die Aussage, ob Mädchen und Jungen nun gerne lesen oder nicht.

Hypothese 3:

Mädchen lesen andere Lektüre als Jungen. Die Art der Lektüre, die gelesen wird, gibt Rückschlüsse auf die Lesekompetenz.

Ergebnis:

Es gibt Unterschiede in den Lektürepräferenzen von Mädchen und Jungen: Sie unterscheiden sich nicht in der Häufigkeit des Lesens von Magazinen/Zeitschriften und Zeitungen ($p > 0,05$), jedoch lesen Mädchen signifikant häufiger Romane/Erzählungen und Geschichten

sowie auch E-Mails und Webseiten, während Jungen häufiger Comics und Sachbücher lesen ($p < 0,05$). Informationsorientiertes Lesen (= Lesen von Sachbüchern, Lesen von Zeitungen, Lesen von E-Mails und Webseiten) praktizieren Mädchen und Jungen gleich häufig. Mädchen mit hoher Lesekompetenz lesen besonders häufig Romane/Erzählungen/Geschichten, E-Mails/Webseiten und auch Tageszeitungen.

Das Lesen von Zeitschriften und Magazinen steht in Zusammenhang mit einer eher niedrigen Lesekompetenz bei den Mädchen ($p < 0,5$).

Die besseren Leser unter den Jungen sind jene, die angeben, häufig Zeitungen, E-Mails/Webseiten und Romane/Erzählungen/Geschichten zu lesen.

Unter den Risikoschüler/Innen befinden sich besonders viele, die angeben, nie Romane/Erzählungen und Geschichten zu lesen, während sich unter den Spitzenschüler/Innen besonders viele befinden, die sehr häufig informationsorientiert lesen.

(Bestätigung von Hypothese 3)

Insgesamt klären die Lektürepräferenzen 13,2% der Varianz der Lesekompetenz der Mädchen und 14,5% der Varianz der Lesekompetenz der Jungen auf.

Hypothese 4:

Jungen, die gerne lesen, unterscheiden sich von denen, die weniger gern lesen hinsichtlich dessen, dass sie das Fernsehen und die Computer- und Videospiele stärker wertschätzen als Jungen, die dem Lesen einen wichtigen Stellenwert einräumen („Verdrängungshypothese“).

Hypothese 5:

Bei Mädchen gilt die „Ergänzungshypothese“: Mädchen, die gerne lesen, unterscheiden sich nicht in der Wertschätzung, die sie dem Fernsehen entgegenbringen, von jenen Mädchen, die nicht gerne lesen. Es führt lediglich zu einer Ergänzung der Medien.

Ergebnis:

Jungen, die Bücher nicht vermissen würden (= nicht gern lesen), unterscheiden sich tatsächlich von jenen, die Bücher vermissen würden hinsichtlich dessen, wie sehr sie Computer- und Videospiele vermissen würden und zwar dahingehend, dass sie diese stärker vermissen würden ($p < 0,001$). Ebenso würden sowohl Mädchen als auch Jungen den Fernseher signifikant stärker vermissen, wenn sie angeben, dass sie Bücher nicht vermissen würden im Gegensatz zu jenen, die Bücher schon vermissen würden ($p < 0,001$).

(Bestätigung von Hypothese 4; Ablehnung von Hypothese 5)

Hypothese 6:

Jungen und Mädchen, die eine schwache Lesekompetenz besitzen, bevorzugen andere Medien als Jungen und Mädchen, deren Lesekompetenz besser ausgeprägt ist, d.h. ihre Mediennutzungsmuster unterscheiden sich voneinander.

Ergebnis:

Die Medienbevorzugung unterscheidet sich abhängig von der Lesekompetenz: Mädchen mit hoher Lesekompetenz bevorzugen Bücher, während es ein Sinken der Lesekompetenz als Folge mit sich zieht, wenn die Mädchen behaupten, sie würden das Radio, Videos, Computerspiele und den Computer sehr vermissen. Bei den Jungen sind die besseren Leser jene, die das Internet oder den Computer stark vermissen würden, geben sie jedoch an, das Radio sehr vermissen zu würden, sinkt ihre Lesekompetenz ($p < 0,05$).

(Bestätigung von Hypothese 6)

Die primäre Sozialisationsinstanz - das Elternhaus

Hypothese 7:

Die Lesesozialisation der Jungen und Mädchen im Elternhaus unterscheidet sich nicht voneinander, d.h., Jungen und Mädchen finden den gleichen Buchbesitz zu Hause vor, sie haben gleich häufig lesende Vorbilder in der Familie und die Kommunikation über Bücher in der Familie geschieht ebenfalls in gleichem Ausmaß.

Ergebnis:

Mädchen und Jungen erleben nicht in allen Bereichen ein gleiches Ausmaß an Leseförderung im Elternhaus: Der Buchbesitz, den Mädchen und Jungen zu Hause vorfinden, unterscheidet sich nicht voneinander, ebenso nicht die elterliche Kommunikation über Bücher und Gelesenes ($p > 0,05$) - die sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen sehr gering ist. Jedoch geben Jungen signifikant häufiger an, lesende Vorbilder in der Familie vorzufinden als Mädchen ($p < 0,001$).

(Ablehnung von Hypothese 7)

Hypothese 8:

Eine hohe Leseförderung im Elternhaus und ein hoher Buchbesitz gehen einher mit einer hohen durchschnittlichen Lesekompetenz der Mädchen und Jungen.

Ergebnis:

Der Zusammenhang zwischen Leseförderung im Elternhaus und Lesekompetenz bestätigt sich: Umso höher die Leseförderung im Elternhaus ist, umso höher ist auch die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen ausgeprägt ($p < 0,001$).

(Bestätigung von Hypothese 8)

Hypothese 9:

Es lässt sich mehr an der Lesekompetenz der Mädchen durch die familiäre Leseförderung erklären, als dies für die Erklärung der Lesekompetenz der Jungen möglich ist.

Ergebnis:

Die elterliche Leseförderung steht in engerem Zusammenhang mit der Leseleistung der Mädchen als mit der Leseleistung der Jungen, denn sie kann 7% der Varianz der Leseleistung der Mädchen erklären - jedoch nur 2,2% der Varianz der Leseleistung der Jungen.

(Bestätigung von Hypothese 9)

Hypothese 10:

Der Einfluss des Buchbesitzes zu Hause, der Einfluss der lesenden Mutter, der Einfluss des lesenden Vaters und die Kommunikation über Gelesenes haben unterschiedlichen Einfluss auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen.

Ergebnis:

Bei Jungen steht vor allem die elterliche Vorbildhaltung in engem Zusammenhang mit der ausgeprägten Lesekompetenz ($r^2=0,039$), während die elterliche Kommunikation nicht zusätzlich zur Varianzaufklärung ihrer Leseleistung beiträgt. Bei Mädchen wirkt sowohl die elterliche Vorbildhaltung ($r^2=0,047$), wie auch die elterliche Kommunikation ($r^2=0,05$) auf ihre ausgeprägte Leseleistung: Umso höher diese ist, umso besser lesen sie auch.

Bezüglich Vorbildwirkung hat die lesende Mutter deutlich mehr Erklärungswert für die ausgeprägte Lesekompetenz der Mädchen und Jungen als der Vater. Unter Konstanthaltung beider Einflussvariablen verschwindet der Einfluss des Vaters sogar ganz.

Noch stärker als die direkte elterliche Leseförderung steht der Buchbesitz in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Jugendlichen: Umso mehr Buchbesitz es in einer Familie gibt, umso höher ist auch die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen ausgeprägt. Immerhin kann der Buchbesitz 25,5% der Varianz der Leseleistung der Mädchen und 17,9% der Varianz der Leseleistung der Jungen erklären.

Viel Buchbesitz steht auch in engem Zusammenhang mit der elterlichen Leseförderung: Die Eltern, die viele Bücher zu Hause besitzen, fördern auch ihre Kinder signifikant mehr als jene Eltern, die wenig Bücher zu Hause haben ($p<0,001$).

(Bestätigung von Hypothese 10)

Die sekundäre Sozialisationsinstanz - die Schule

Hypothese 11:

In der Sekundarstufe 1 finden Mädchen und Jungen gleiche Lesesozialisationsbedingungen vor, d.h. ein gleiches Ausmaß an Leseförderungsbedingungen.

Ergebnis:

Mädchen und Jungen erleben das Geschichten-Nachspielen im Unterricht, Autorenlesungen, das Besuchen einer öffentlichen Bibliothek, das Bekommen von Tipps zu interessanten Büchern von Lehrkräften, freie Lesestunden und Lesnächte in der Unterstufe gleich häufig - bezüglich dieser schulischen Leseförderungsmaßnahmen gibt es seitens der Auftrittshäufigkeit keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ($p > 0,05$). Jedoch geben Mädchen signifikant häufiger an, dass sie sich Bücher selbst aussuchen durften und dass sie den Eindruck hatten, dass der Lehrer/die Lehrerin selbst gerne liest ($p < 0,001$).

Eine weitere Förderungsmaßnahme ist das Lesen für die Schule zu Hause: Umso mehr Schüler/Innen für zu Hause lesen müssen, umso höher ist ihre Lesekompetenz ausgeprägt, wobei aber AHS- und BHS-Schüler/Innen deutlich mehr für die Schule für zu Hause lesen müssen als BS-Schüler/Innen oder Schüler/Innen des Polytechnischen Lehrganges. Mädchen müssen signifikant mehr für die Schule lesen als Jungen - besonders groß ist der Unterschied im literarischen Lesen, wo der Vorsprung der Mädchen noch deutlicher wird ($p < 0,001$). Auch hier unterscheidet sich also die Lesesozialisationsinstanz Schule zwischen Mädchen und Jungen,

(Ablehnung von Hypothese 11, denn nicht alle Leseförderungsmaßnahmen werden gleich häufig erlebt)

Hypothese 12:

Jungen schätzen das Lesen in der Schule deutlich schlechter ein als Mädchen, d.h., sie geben deutlich häufiger der Schule die Schuld am Verlust ihrer Lesefreude und ebenso geben sie signifikant häufiger an, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden als Mädchen dies tun, weil das Leseangebot der Schule nicht so sehr auf die Interessen der Jungen eingeht.

Ergebnis:

Jungen und Mädchen schätzen die Schule, wenn man sie fragt, ob sie dort langweilige Bücher lesen müssen, gleich negativ ein - ein Geschlechtsunterschied hinsichtlich dieser Einschätzung liegt also nicht vor.

Fragt man sie, ob die Schule ihnen das Lesen verdorben hätte, so stimmen Jungen dieser Aussagen signifikant häufiger zu als Mädchen ($p < 0,001$).

(teilweise Ablehnung von Hypothese 12, denn nur bei der Aussage, ob die Schüler/Innen meinen, ob ihnen die Schule den Lesespaß verdorben hätte, gibt es einen signifikanten Geschlechtsunterschied – nicht jedoch bei der Frage nach langweiliger Lektüre im Unterricht)

Es herrscht ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen dem Lesen von langweiligen Büchern und dem Gefühl, dass die Schule den Lesespaß verdorben hat: Umso häufiger

Jungen und Mädchen angeben, dass sie langweilige Bücher lesen müssten, umso häufiger geben sie auch an, die Schule wäre Schuld am Schwinden ihrer Lesefreude ($p < 0,001$).

Hypothese 13:

Je unzufriedener jemand mit der Lesesituation in der Schule ist, umso schlechter ist auch seine durchschnittliche Lesekompetenz ausgeprägt. Dieser Zusammenhang gilt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen.

Ergebnis:

Jungen, deren Lesekompetenz hoch ist, geben besonders häufig an, dass sie langweilige Bücher lesen müssten ($p < 0,001$).

Jene Jungen und Mädchen, die meinen, die Schule hätte den Lesespaß verdorben, sind dagegen die schlechteren Leser ($p < 0,05$).

(teilweise Ablehnung von Hypothese 13: Die Aussage, dass die Schule den Lesespaß verdorben hätte, steht in negativem Zusammenhang mit der Lesekompetenz)

Hypothese 14:

Je unzufriedener jemand mit dem Lesen in der Schule ist, desto mehr Wünsche hat dieser Schüler/diese Schülerin auch an das Lesen in der Schule.

Ergebnis:

Bezüglich Wünsche an die Leseförderung in der Schule haben jene Schüler/Innen die meisten Wünsche, die auch eine hohe Lesekompetenz besitzen. Schüler/Innen mit niedriger Lesekompetenz haben wenige Wünsche an die Lesevermittlung in der Schule ($p < 0,001$). Jungen und Mädchen mit hoher Lesekompetenz wünschen sich häufiger, dass abgestimmt wird, was gelesen wird im Unterricht und ebenso eine Angleichung der Schulliteratur an die Freizeitliteratur. Mädchen mit hoher Lesefähigkeit wünschen sich zusätzlich auch häufiger, dass in anderen Fächern Bücher gelesen würden - diesen Unterschied gibt es bei Jungen mit hoher und niedriger Lesekompetenz nicht.

(Ablehnung von Hypothese 14)

Hypothese 15:

Es gibt einen Unterschied hinsichtlich der Stärke der Wirkung der einzelnen Leseförderungsmaßnahmen auf die Lesekompetenz der Mädchen und der Jungen, da Jungen andere Interessen haben als Mädchen.

Ergebnis:

Sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen trägt die selbst-gerne lesende Lehrkraft am meisten zur Varianzaufklärung ihrer Leseleistung bei ($p < 0,001$), wobei die selbst-gerne-lesende Lehrkraft von Jungen 2003 deutlich weniger häufig erlebt wird als noch bei PISA 2000. E-

benso positiv wirken sich bei den Mädchen Tipps von den Lehrkräften hinsichtlich interessanter Bücher aus. Diese Tipps nehmen aber auch im Vergleich 2000 zu 2003 laut Angaben der Mädchen ab. In einem negativen Zusammenhang mit der Lesekompetenz stehen bei den Mädchen und bei den Jungen freie Lesestunden ($p < 0,001$), bei den Mädchen zusätzlich noch das Selbst-Aussuchen-Dürfen von Büchern ($p = 0,05$) und bei den Jungen die Lesenächte ($p < 0,001$). Diese Negativwirkung von freien Lesestunden und des Selbst-Aussuchens von Büchern hebt sich jedoch auf, wenn die Variable „Schulsparte in der Unterstufe“ (HS oder AHS) als Kontrollvariable eingeführt wird. Der negative Zusammenhang der Lesenächte mit der ausgeprägten Lesekompetenz bleibt bestehen.

Im Längsschnittvergleich nehmen vor allem die freien Lesestunden von PISA 2000 auf PISA 2003 stark zu.

Alle anderen Maßnahmen tragen nicht zur zusätzlichen Varianzaufklärung der Leseleistung der Jugendlichen bei. Insgesamt klären die schulischen Leseförderungsmaßnahmen 11% der Varianz der Leseleistung der Mädchen und 13,2% der Varianz der Leseleistung der Jungen auf.

(Bestätigung von Hypothese 15)

Hypothese 16:

Mädchen und Jungen finden das gleiche Angebot an Schulbibliotheken vor, jedoch unterscheiden sie sich in ihrer durchschnittlichen Zufriedenheit damit und zwar dahingehend, dass Jungen unzufriedener mit den Bibliotheken sind als Mädchen, da deren Angebot nicht so sehr auf ihre Bedürfnisse eingeht. Ihre Art der Unzufriedenheit unterscheidet sich auch von der der Mädchen, d.h., sie beklagen Anderes als Mädchen. Ausgehend von dieser Unzufriedenheit besuchen Jungen die Bibliothek auch deutlich weniger häufig als Mädchen

Ergebnis:

Jungen und Mädchen finden das gleiche Angebot an Bibliotheken vor, jedoch werden Bibliotheken als Orte der Leseförderung von Mädchen signifikant häufiger genutzt als von Jungen. Jungen geben signifikant häufiger an, dass sie Bibliotheken nie bzw. nur einige Male im Jahr nutzen ($p < 0,001$).

Mädchen sind zufriedener mit der Bibliothek als Jungen ($p < 0,01$), wobei aber sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen eher eine mittlere Zufriedenheit mit der Bibliothek vorherrscht. Aus der Sicht einzelner Bibliothekszufriedenheitsfaktoren beklagen Mädchen signifikant häufiger als Jungen, dass die Bücher, die sie lesen wollen, ausgeborgt sind ($p < 0,001$). Jungen hingegen sind unzufriedener mit der Übersichtlichkeit der Buchaufstellung, mit der Aktualität der Bücher, mit den Öffnungszeiten, mit der allgemeinen Gemütlichkeit und mit dem Wohlfühlen in der Bibliothek.

Weiters wünschen sie sich signifikant häufiger als Mädchen mehr Sachbücher und andere Medien ($p < 0,001$). Nicht unterscheiden tun sich Mädchen und Jungen in der Häufigkeit, in der sie angeben, dass sie sich keine Bücher wünschen dürfen ($p = 0,66$) und in der Tatsache, dass sie sich mehr Zeitschriften wünschen würden ($p = 0,54$).

(Bestätigung von Hypothese 16)

Hypothese 17:

Je häufiger Jungen und Mädchen in die Bibliothek gehen, umso höher ist auch ihre Lesekompetenz ausgeprägt.

Ergebnis:

Zwischen der Häufigkeit des Bibliotheksbesuchs und der Leseleistung der Jungen und Mädchen besteht kein signifikanter Zusammenhang ($p > 0,05$).

(Ablehnung von Hypothese 17)

Hypothese 18:

Die Unzufriedenheit bzw. Zufriedenheit der Mädchen und Jungen mit einzelnen Bibliotheksfaktoren steht in Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz, denn die Lesekompetenz bestimmt, wie gut man mit einigen Dingen in der Bibliothek zurechtkommt, d.h., dass sich Mädchen und Jungen mit unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz also dahingehend unterscheiden, welche Faktoren sie in der Bibliothek als positiv und welche sie als negativ empfinden.

Ergebnis:

Das Item „Übersichtlichkeit der Bücheraufstellung“ ist das einzige Item bezüglich Zufriedenheit mit der Bibliothek, das zur Varianzaufklärung der Variable „Leseleistung“ beitragen kann: Mädchen und Jungen mit geringer Lesekompetenz beklagen signifikant häufiger, dass die Übersichtlichkeit der Bücheraufstellung nicht gegeben ist als Mädchen und Jungen mit höherer Lesekompetenz ($p < 0,01$).

(Bestätigung von Hypothese 18)

Die tertiäre Sozialisationsinstanz- die Peers

Hypothese 19:

Der Stellenwert des Buches und des Lesens ist im Freundeskreis der Mädchen deutlich höher als im Freundeskreis der Jungen.

Ergebnis:

Der Stellenwert des Buches im Freundeskreis (= Buchlesehäufigkeit des besten Freundes/der besten Freundin und Häufigkeit des Tauschens von Büchern im Freundeskreis) ist

bei Mädchen mit einem mittleren Wert von 2,4 signifikant höher als bei den Jungen mit einem mittleren Wert von 1,8 ($p < 0,001$). Diese mittleren Werte zeigten sich bereits in PISA 2000. Buchgeschenke zu machen und Bücher geschenkt zu bekommen, spielt im Leben der Jugendlichen so gut wie keine Rolle mehr.

(Bestätigung von Hypothese 19)

Hypothese 20:

Je höher der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis ist, umso höher ist auch die Lesekompetenz ausgeprägt.

Ergebnis:

Das Lesen des besten Freundes/der besten Freundin steht in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen: Umso häufiger der beste Freund/ die beste Freundin liest, umso höher ist auch die Lesekompetenz der befragten Jugendlichen ausgeprägt ($p < 0,001$). Der lesende Freund/die lesende Freundin können 6,8% der Varianz der Lesekompetenz der Jungen und 6,4% der Varianz der Lesekompetenz der Mädchen aufklären. Schüler/Innen aus niedrigeren Schulsparten, und hier besonders die Jungen, geben dabei aber deutlich häufiger an, keinen lesenden besten Freund/keine lesende beste Freundin zu haben.

(Bestätigung von Hypothese 20)

Hypothese 21:

Mädchen und Jungen lesen umso lieber in der Freizeit, je höher der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis ist.

Ergebnis:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Gerne-Lesen in der Freizeit und dem Stellenwert des Buches im Freundeskreis: Umso höher der Stellenwert des Buches im Freundeskreis ist, umso lieber lesen die Jugendlichen auch im Freundeskreis. Der Zusammenhang ist mit 0,5 ($p < 0,001$) etwas stärker bei den Jungen ausgeprägt als bei den Mädchen mit einem Zusammenhangskoeffizienten von 0,34 ($p = 0,03$).

(Bestätigung von Hypothese 21)

Der Erklärungswert der Sozialisationsinstanzen auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen

Hypothese 22:

Das Elternhaus als primäre und prägende Instanz erklärt den Großteil an der Lesekompetenzvarianz, gefolgt von den Peers, die für die Jugendlichen eine wichtige Orientierung dar-

stellen. Als Schlusslicht folgt die Schule, die mit ihren Leseförderungsmaßnahmen besonders die Jungen oft nicht sehr trifft und somit wenig Einfluss auf die Ausprägung der Lesekompetenz hat.

Ergebnis:

Bei den Mädchen hat, unter Ausschluss des Einflusses des sozioökonomischen Status der Eltern, der Buchbesitz im Elternhaus den höchsten Erklärungswert für die Lesekompetenz der Mädchen, umso höher dieser ist, umso besser ist auch ihre Lesekompetenz ausgeprägt. Ebenso positiv, aber nicht mehr so deutlich, wirken sich der gerne-lesende Lehrer/ die gerne-lesende Lehrerin in der Schule, die Kommunikation über Bücher im Elternhaus und der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis aus.

Bei den Jungen sind die einflussreichsten Faktoren auf die Lesekompetenz der Buchbesitz zu Hause und die Lehrkraft, die den Eindruck vermittelt, selbst gerne zu lesen. Zusätzlich positiv sind auch die lesenden Eltern. Negativ auf die Lesekompetenz der Jungen wirkt sich die elterliche Kommunikation über Bücher mit ihnen aus. Der Stellenwert des Buches im Freundeskreis spielt, unter Konstanthaltung aller anderen Einflussvariablen, in der Varianzaufklärung der Leseleistung der Jungen nur mehr tendenziell eine weitere positive Rolle.

(Ablehnung von Hypothese 22, denn der Einfluss der Schule steht vor dem Einfluss des Freundeskreises)

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse soll sich an der Reihung der Auswertungen der Ergebnisse halten.

Diskussion: Das Leseverhalten und die Lesekompetenz der 15- bis 16-jährigen österreichischen Schüler/Innen

Mädchen lesen lieber, länger, mehr und besser als Jungen

Meine aufgestellten Hypothesen bezüglich des Leseverhaltens und der Lesekompetenz der Jungen und Mädchen wurden bestätigt: Mädchen lesen tatsächlich lieber, sie lesen länger und sie lesen mehr. Der Zusammenhang dieser Einflussfaktoren mit der Lesekompetenz wurde ebenso bestätigt: Umso lieber, umso länger und umso mehr Jungen und Mädchen lesen, also umso höher das Leseinteresse ist, umso besser lesen sie auch, wobei die Mädchen bei gleichen Angaben trotz allem immer einen Lesekompetenzvorsprung gegenüber den Jungen haben. Ihr durchschnittlicher Punktevorsprung in PISA 2003 beträgt immerhin 47,2 Punkte. Die Angaben der Mädchen zum Leseverhalten klären auch mehr an der Varianz ihrer Lesekompetenzleistung auf als dies die Angaben der Jungen bezüglich ihres Leseverhaltens tun.

Dies könnte eventuell durch die Begrenzung der gestellten Fragen auf das Bücherlesen in der Freizeit eine Begründung finden: Zwei der drei gestellten Fragen haben sich nämlich auf das Bücherlesen bezogen: „Wie gerne liest du in deiner Freizeit Bücher? Wie viele Bücher hast du in deiner Freizeit in den letzten 12 Monaten ungefähr gelesen?“ Lediglich die dritte Frage war allgemein formuliert: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?“, wobei aber auch anzunehmen ist, dass die Jugendlichen diese Frage ebenso auf das Bücherlesen bezogen haben, nachdem die vorherigen konkret nach diesem gefragt haben. Dementsprechend müssen auch die Ergebnisse aus diesem Bücher-Lesen-Blickwinkel betrachtet werden. Vor allem für Jungen ist das Medium Buch häufig nicht sehr attraktiv - sie präferieren stattdessen vor allem Zeitungen, E-Mails und Webseiten und auch Zeitschriften und Magazine, denn immerhin geben jeweils mehr als 60% der Jungen an, diese Medien mehrmals im Monat bis mehrmals in der Woche zu lesen. Spitzenleser unter den Jungen kennzeichnen sich dadurch aus, dass sie besonders häufig Zeitungen und E-Mails und Webseiten lesen - also informationsorientiert lesen. Das Lesen von Romanen/Erzählungen und Geschichten wird auch von ihnen häufig nicht praktiziert, jedoch deutlich häufiger als dies von den Risikoschülern getan wird. D.h. also, dass die Fragen nach dem Bücherlesen in der Freizeit eventuell nicht weitgreifend genug sind, um das Leseverhalten zu erfassen. Würde man die Fragen nicht eingrenzen und z.B. fragen, „Wie gerne

liest du in deiner Freizeit?“, dann würden eventuell auch die Antworten der Jungen ganz anders ausfallen, da dadurch auch ihre bevorzugten Medien miteingeschlossen wären.

Mädchen lesen anderes als Jungen

Die Lektüreinteressen von Jungen und Mädchen unterscheiden sich deutlich voneinander. Am deutlichsten ist der Unterschied wohl im Lesen von Erzählungen/Geschichten und Romanen (= Belletristik), das deutlich häufiger von Mädchen praktiziert wird. Nach Groeben und Vorderer (1988, S.70) könnte dies ein Resultat der stärker auf Gefühle und Personen orientierten Erziehung der Mädchen sein, während die Erziehung der Jungen eine stärkere Sachorientierung aufweist, die in Folge zur stärker informationsorientierten Lektüre führt. Aber auch bei den Mädchen nimmt das informationsorientierte Lesen, vor allem das Lesen im WWW, zu, wie der Längsschnittvergleich PISA 2000 zu PISA 2003 verdeutlicht. Bereits im „Lesebarometer“ kamen Langen und Bentlage (2000, S.23) zu dem Schluss, dass das Lesen zur Information im stetigen Zunehmen ist - und 1999 bereits auf Platz 1 hinsichtlich des Nutzungsinteresses von Büchern aus der Sicht von deutschen Erwachsenen war. Somit stehen die Ergebnisse aus PISA 2003 bezüglich Leseinteressen von Mädchen und Jungen im Einklang mit der bisherigen Forschung.

Das Lesen von narrativen Texten, also von Romanen, Erzählungen und Geschichten, was meist als „Bücherlesen“ bezeichnet wird, scheint aber trotz allem für die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen sehr prägend zu sein. Nicht umsonst befinden sich unter den Risikoschüler/Innen nur 7% Jungen und 21% Mädchen, die angeben, in ihrer Freizeit viel (= mehrmals in der Woche, mehrmals im Monat) in solchen Texten zu lesen. Schlechte Leser fallen also besonders dadurch auf, dass sie Romanen, Erzählungen und Geschichten ablehnend gegenüber stehen. Eine genauere Analyse der Lesekompetenzaufgaben wäre für weitere Arbeiten interessant: Schneiden diese Risikoschüler/Innen bei nichtkontinuierlichen Texten, wie z.B. Tabellen, Grafiken usw. genauso schlecht ab oder ist ihre Leistung in diesem Bereich, der weniger mit der Lesekompetenz zu tun hat, die man beim Lesen von Romanen, Erzählungen und Geschichten erwirbt, besser? Wird ihre Leistung gedrückt durch eine Nicht-Bewältigung von Texten, die kontinuierlich sind? Analysen aus PISA 2000 haben ja bereits gezeigt, dass Jungen allgemein bei nicht-kontinuierlichen Texten deutlich besser abschneiden - ein ähnliches Ergebnis könnte sich bei der Analyse der Risikoschüler/Innen ergeben.

Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen sind die besseren Leser jene, die häufig das WWW benutzen. Die Benutzung des Computers und des Internets setzen also eine gut ausgeprägte Lesekompetenz voraus, um sich dort zurechtfinden zu können. Einen ebensolchen Zusammenhang gibt es mit dem Lesen von Zeitungen: Auch hier sind die häufigeren Leser diejenigen, die auch gut lesen können. Die Medien Internet und Zeitungen verlangen

also von den Schüler/Innen ein hohes Maß an Lesekompetenz, wobei das Internet (E-Mails und Webseiten) noch in stärkerem Zusammenhang mit einer hohen Lesekompetenz steht. Dies wird auch von Forschern, die sich mit der Mediensozialisation beschäftigen, immer wieder betont: Eine gute Lesekompetenz ist Grundlage für ein Zurechtkommen mit den neuen Medien, sie ist also Grundlage für eine umfassende Medienkompetenz. Dementsprechend wichtig ist Jungen mit hoher Lesekompetenz auch der Computer und das Internet: Umso höher nämlich die Lesekompetenz der Jungen ausgeprägt ist, umso häufiger geben sie auch an, den Computer und das Internet vermissen zu würden, wenn sie es eine Zeitlang nicht nutzen könnten.

Zeitschriften und Magazine haben im Gegensatz zu Zeitungen meist weniger anspruchsvolle Texte, weniger anspruchsvolle Themen und vor allem meist mehr Bilder. Dies könnten Gründe sein, weshalb auch vor allem besonders leseschwache Mädchen gerne auf diese zurückgreifen.

Es wurde also auch die Hypothese bestätigt, dass sich gute und schlechte Leser hinsichtlich ihrer Lektürewahl unterscheiden: Risikoschüler/Innen fallen besonders dadurch auf, dass sie wenig Romane/Erzählungen und Geschichten lesen und dass die Mädchen bevorzugt auf Magazine und Zeitschriften zurück greifen, während gute Leser deutlich häufiger Romane/Erzählungen und Geschichten lesen, sich aber vor allem durch ein intensives Lesen von Zeitungen und von E-Mails und Webseiten auszeichnen.

Bücher im Spannungsfeld zu anderen Medien

Viele Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass Bücher im Gegensatz zu anderen Medien meist einen geringen Stellenwert der Bücher im Leben der Jugendlichen einnehmen - dies hat sich ebenfalls durch meine Analysen bestätigt, denn 68% der Mädchen und 83% der Jungen würden Bücher gar nicht bzw. nur ein wenig vermissen, wenn sie eine Zeitlang darauf verzichten müssten. Jedoch würden 62% der Mädchen und 63% der Jungen das Fernsehen stark abgehen, sowie auch 67% der Jungen ebenso Computer- und Videospiele vermissen würden. Mehr als die Hälfte der Mädchen und Jungen möchten auf diese Medien also auf keinen Fall verzichten - auch wenn sie gerne Bücher lesen. Für diese Jungen und Mädchen, die also auch die Bücher vermissen würden, für die würde die Ergänzungshypothese gelten: Sie wollen weder auf die Bücher verzichten, noch auf die Bildschirmmedien - ein Nebeneinander der Printmedien und Bildschirmmedien herrscht also vor.

Geben die Jungen und Mädchen jedoch an, sie würden Bücher nicht vermissen, dann geben sie signifikant häufiger an, Bildschirmmedien vermissen zu würden, d.h. also, für jene Jungen und Mädchen gilt die Verdrängungshypothese: Die Bücher, die für diese Jugendlichen keinen Stellenwert mehr haben, werden von den Bildschirmmedien ersetzt.

Ich denke also, dass man die Ergänzungs- bzw. Verdrängungshypothese nicht verallgemeinern kann und keinesfalls sagen kann, dass für die Mädchen die Ergänzungshypothese und

für die Jungen die Verdrängungshypothese gilt. Vielmehr sieht der Zusammenhang aus meiner Sicht folgendermaßen aus: Hat das Buch noch einen Stellenwert im Leben des Jugendlichen, so kann es ohne weiteres neben den Bildschirmmedien seinen Stellenwert beibehalten (= Ergänzungshypothese). Hat das Buch jedoch den Stellenwert im Leben der Jugendlichen verloren, wie es das bei einem Großteil - wie die Zahlen beweisen - bereits getan hat, dann wird es durch Unterhaltungsmedien und Bildschirmmedien ersetzt (= Verdrängungshypothese). Für eine genauere Analyse dieser Hypothesen müsste aber ein detaillierteres Instrument entworfen werden. Interessant für die Zukunft, die ja durch ein Medienzeitalter geprägt sein wird, wird ein Längsschnittvergleich sein, der die Veränderung des Stellenwerts der einzelnen Medien im Leben der Jugendlichen verfolgt.

Auch konnte ein Zusammenhang zwischen Mediennutzungsmuster und Lesekompetenz der Mädchen festgestellt werden. Mädchen mit hoher Lesekompetenz präferieren vor allem Bücher, während Mädchen mit schlechterer Lesekompetenz vor allem auf das Radio, Videos, Computerspiele und den Computer zurückgreifen. Bei Jungen sind die besseren Leser die, die das Internet und den Computer bevorzugen. Die schlechteren männlichen Leser nutzen vor allem das Radio. Man sieht also, dass vor allem die schlechteren Leser die Unterhaltungsmedien vermissen würden, besonders stark das Radio. Deutlich wird auch wieder der Zusammenhang zwischen guten männlichen Lesern und dem Stellenwert des Buches: Jungen mit hoher Lesekompetenz kennzeichnen sich nicht vor allem dadurch aus, dass sie dem Buch einen wichtigen Stellenwert in ihrem Leben einräumen, sondern sie kennzeichnen sich dadurch aus, dass sie die häufigeren Computer- und WWW-User sind. Die Befürchtung, dass die Benutzung des Computers sich negativ auf die Leseleistung der Jungen auswirken würde, gilt also nicht.

Diskussion: die primäre Sozialisationsinstanz - das Elternhaus

Die elterliche Leseförderung wirkt stärker auf die Mädchen als auf die Jungen

Die aufgestellte Hypothese, dass sich die familiäre Leseförderung im Elternhaus zwischen Mädchen und Jungen nicht unterscheidet, konnte nur teilweise bestätigt werden. Zwar finden Mädchen und Jungen das gleiche Ausmaß an Buchbesitz vor, ebenso wird gleich häufig mit ihnen über Gelesenes kommuniziert - jedoch muss die Hypothese widerlegt werden, dass ihnen die Eltern gleich häufig lesende Vorbilder sind. Meiner Annahme zuwider und auch den theoretischen Überlegungen, die von einer Gleichheit an Sozialisationsbedingungen bzw. von einer Überlegenheit der elterlichen Leseförderung seitens der Mädchen ausgehen, belegen die Daten aus PISA 2003, dass die Jungen deutlich häufiger angeben, lesende Vorbilder im Elternhaus vorzufinden. D.h. also, dass Jungen demnach eigentlich ein positiveres Umfeld erleben würden als Mädchen, noch dazu, wo das lesende Vorbild, den stärksten Bei-

trag zur Ausbildung einer guten Lesekompetenz beiträgt. Jedoch scheint es, wie auch schon die Untersuchungen von Hurrelmann et al (1993, S.150f) in Bezug auf das Leseverhalten ergeben haben, dass diese elterliche Leseförderung sich stärker auf die Lesekompetenz der Mädchen auswirkt als auf die Lesekompetenz der Jungen, denn Jungen, die eine gute Leseförderung im Elternhaus erlebt haben, lesen trotzdem schlechter als Mädchen, die eine weniger gute Leseförderung erfahren haben. Die elterliche Leseförderung kann auch weniger an der Varianz der Leseleistung der Jungen als an der Varianz der Leseleistung der Mädchen erklären. Nun könnte man davon ausgehen, dass dies eventuell durch das oft fehlende lesende väterliche Vorbild seitens der Jungen bewirkt wird. Die Ergebnisse zeigen aber auf, dass auch bei Jungen die Mutter als lesendes Vorbild den meisten Einfluss auf die Lesekompetenz der Jungen hat - und nicht der Vater, wie Bonfadelli und Fritz (1984, S.84) in Bezug auf das Leseverhalten der Jungen behaupten. Die Frage, die sich nun stellt, ist also die, warum Jungen weniger stark auf die familiäre Leseförderung reagieren.

Ich denke, dass hier akuter Forschungsbedarf besteht, denn wie man weiß, ist besonders die primäre Lesesozialisation prägend, weshalb auch hier das Maximale an positivem Einfluss herausgeholt werden soll. Es gehört also genauer analysiert, warum Jungen weniger stark auf die elterliche Leseförderung ansprechen, um in Folge mögliche existierende Hemmfaktoren zu eliminieren und fördernde Faktoren herauszufiltern, um auch für Jungen die Bedingungen nennen zu können, die für sie für eine optimale Förderung im Elternhaus unabdingbar sind.

Bücher sind nur mehr selten Gesprächsstoff in Familien

Die „Kommunikationslosigkeit“ (Bonfadelli & Fritz, 1993), die in den Familien herrscht, wenn es um das Sprechen über Bücher geht, wird auch in diesen Analysen bekräftigt. Über 50% der Mädchen und Jungen werden nie von den Eltern gefragt, was sie lesen. Ebenso wenig wird mit ihnen über Gelesenes diskutiert. Für Jungen scheint diese Kommunikation für die Ausprägung ihrer Lesekompetenz aber auch nicht besonders bedeutend zu sein. Für sie zählt das lesende Vorbild in der Familie - wenn sie dieses erfahren, dann hat das auch positive Auswirkungen auf die Lesekompetenz. Bei den Mädchen hingegen spielt auch die Kommunikation über Gelesenes eine wichtige Rolle für die Entwicklung ihrer Leseleistung, denn jene Mädchen, deren Eltern selbst viel lesen und mit denen viel über Gelesenes kommuniziert wird, sind auch die besseren Leserinnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass, wie die Untersuchungen von Hurrelmann et al (1993) belegen, die Mädchen stärker emotional beteiligt sind während des Lesens, wodurch sich auch ein stärkeres Kommunikations- und Austauschbedürfnis ergibt, welches, wenn es befriedigt wird, sich auch positiv auf die Lesekompetenz der Mädchen auswirkt. Dies ist allerdings noch nicht empirisch abgesichert und könnte Gegenstand einer neuen Untersuchung sein.

**Je höher die Leseförderung im Elternhaus, umso besser die Lesekompetenz: der
Buchbesitz im Elternhaus als prägendster Faktor**

Die Hypothese, dass mit steigender elterlicher Leseförderung auch die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen steigt, wurde durch meine Analysen abgesichert.

Interessant ist, dass, wenn man die Stärke der Einflussgrößen auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen im Elternhaus betrachtet, die indirekte elterliche Leseförderung, womit ich den Buchbesitz zu Hause meine, deutlich prägender für die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen ist als die direkte elterliche Leseförderung (Vorbildwirkung und Kommunikation). D.h. also, dass es für die Jungen und Mädchen vor allem wichtig ist, dass sie zu Hause Bücher vorfinden, in denen sie lesen können. Alleine das Vorhandensein von Büchern, d.h., die Zugänglichkeit zu Büchern, scheint eine deutlich positive Wirkung auf die Mädchen und Jungen zu haben, die viel wichtiger ist als das, was die Eltern an Leseförderung betreiben. Ein durchschnittlicher Punkteverlust von 160 Punkten bei den Mädchen und 121 Punkten bei den Jungen in der Lesekompetenztestleistung, wenn sie angeben nur 0-10 Bücher zu Hause zu besitzen gegenüber Mädchen und Jungen, die über 500 Bücher zu Hause vorfinden, ist schon gravierend.

Dass der Buchbesitz zu Hause in positiver Korrelation mit der elterlichen direkten Leseförderung steht, ist logisch erklärbar: Jene Eltern, die selbst gerne lesen (= lesendes Vorbild), werden auch dementsprechend mehr Bücher zu Hause haben als jene, die selbst nicht gerne lesen.

Während der Buchbesitz im Elternhaus von PISA 2000 auf PISA 2003 relativ konstant geblieben ist, hat die Leseförderung, d.h., die Vorbildwirkung und die Kommunikation, durch die Eltern abgenommen, besonders bei den Mädchen und besonders bei den Angaben über die elterliche Kommunikation über Gelesenes. Die Frage, die sich also stellt, ist die, warum die Leseförderung abnimmt. Ich denke, die Begründung liegt auf der Hand: Das Lesen ist allgemein in unserer Gesellschaft rückläufig - nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen. Dementsprechend sind die Eltern auch weniger oft lesendes Vorbild, Kommunikation über Bücher fällt in Folge auch weg. Wie schon oben erwähnt, wird hier ein Längsschnittvergleich für die zukünftige Forschung wichtig sein, in dem erhoben wird, welchen Stellenwert das Lesen in den nächsten Jahren/Jahrzehnten im Leben der Menschen einnimmt und welche Konsequenzen eine mögliche Stellenwertverschiebung auf die Lesekompetenz und das Leseverhalten der Menschen haben wird.

Diskussion: die sekundäre Sozialisationsinstanz- die Schule

Die schulische Leseförderung: die wichtige Vorbildwirkung der selbst-gerne-lesenden Lehrkraft

Obwohl die Schuldirektor/Innen angeben, dass in ihren Schulen qualifizierte Deutschlehrer/Innen unterrichten, ist doch auffällig, wie wenig Leseförderung dann tatsächlich praktiziert wird, obwohl es eigentlich die Aufgabe der Schule wäre, vielfältige Leseerfahrungen für die Schüler/Innen zu schaffen, die in Folge auch zu einer Erhöhung derer Lesekompetenz beitragen.

Zum Glück erleben die Schüler/Innen den Lehrer/die Lehrerin doch sehr häufig als jemanden, der den Eindruck vermittelt, selbst sehr gerne zu lesen, denn diese Leseförderungsmaßnahme - also die Vorbildwirkung der Lehrkraft - beeinflusst die Leseleistung der Jungen und Mädchen am stärksten. Umso bedenklicher ist es, dass die Jungen in PISA 2003 deutlich häufiger angeben (+7%), dass sie dies nicht mehr erleben im Gegensatz zu PISA 2000. Auch erleben sie es nach ihren Angaben deutlich weniger häufig als Mädchen, womit die Hypothese verworfen werden muss, dass Jungen und Mädchen die gleichen Lesesozialisationsbedingungen in der Schule vorfinden: Jungen erleben weniger häufig die Lehrkraft als selbst-gerne-lesendes Vorbild, und sie dürfen sich auch weniger häufig als Mädchen selbst Bücher aussuchen.

Warum Jungen dies weniger häufig erleben, kann mit den jetzigen Auswertungen noch nicht gesagt werden. Auf jeden Fall scheint es für Jungen am Relevantesten zu sein, dass ihr Lehrer/ihre Lehrerin gerne liest, denn alle anderen Maßnahmen tragen nicht mehr positiv zu einer Varianzaufklärung der Leseleistung der Jungen bei, d.h. alle anderen Maßnahmen wirken sich nicht mehr zusätzlich signifikant positiv auf die Leseleistung der Jungen aus.

Hier stellt sich natürlich für mich die Frage, warum sich lesedidaktische Förderungsmaßnahmen so wenig auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen auswirken, obwohl sie eigentlich alle eine Steigerung der Lesekompetenz der Schüler/Innen zum Ziel haben sollten. Warum wirkt sich also nur die Vorbildhaltung bezüglich der Lehrkraft signifikant positiv auf die Leseleistung aus, wenn man den Einfluss der besuchten Schulsparte (HS oder AHS) eliminiert? Warum stehen Lesenächte sogar mit einer schlechten Lesekompetenz der Jungen in Verbindung? Ich denke, es wäre für die weitere Forschung, vor allem für die Lesedidaktik, interessant, zu erheben, wie die Deutschlehrkräfte die Leseförderungsmaßnahmen konkret umsetzen. Dann erst kann man konkreter festhalten, warum gerade diese Leseförderungsmaßnahmen, die ja eigentlich in der Lesedidaktik hoch gelobt werden, im schulischen Alltag wenig greifen bzw. warum die Lesenächte sogar eine negative Auswirkung auf die Lesekompetenz der Schüler erkennen lassen.

Meine Analysen zeigen weiters, dass Lesehausübungen von den Mädchen und Jungen sehr wenig verlangt werden, dabei stehen viele Leseaufgaben in deutlichem Zusammenhang mit

einer hohen Lesekompetenz. Dies ist wohl dadurch erklärbar, dass besonders Schüler/Innen aus hohen Schulsparten (AHS und BHS) die meisten Lesehausaufgaben bekommen, während Schüler/Innen der APS, BS und BMS deutlich weniger häufig für die Schule zu Hause lesen müssen.

„Die Schule ist Schuld am Verlust meiner Lesefreude“

Obwohl es die Aufgabe der Schule ist, die Lesemotivation der Schüler/Innen zu fördern, scheint sie noch weit davon entfernt zu sein. Immerhin geben 58% der Mädchen und 56% der Jungen an, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen werden, was in Folge häufig dazu führt, dass ihre Lesefreude durch die Schule verdorben wird. Es geben auch deutlich weniger Mädchen als Jungen an, dass die Schule ihnen den Lesespaß verdorben hätte, wodurch sich meine Hypothese bestätigt, dass Jungen öfter der Schule die Schuld am Verlust der Lesefreude geben. Jungen geben aber nicht häufiger als die Mädchen an, dass in der Schule nur langweilige Lektüre gelesen würde. Meine Hypothese bezüglich dieses Faktos hat sich also nicht bestätigt, denn Jungen und Mädchen geben in etwa gleich häufig an, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden.

Dass die Aussage, „Die Schule hat mir den Spaß am Lesen verdorben“ deutlich häufiger von Jungen gemacht worden ist, kann dadurch zu Stande gekommen sein, dass tatsächlich die Rahmenbedingungen der schulischen Leseförderung für Jungen als schlechter erlebt worden sind. Jedoch könnte es auch ein Resultat dessen sein, dass Jungen deutlich häufiger, explizite Begründungen angeben, warum sie nicht lesen wollen bzw. können, wozu auch das Schuld-Geben der Schule für das Verlieren der Lesefreude gehört (vgl. Hurrelmann et al, 1993, S.158ff).

Dass Mädchen und Jungen gleichermaßen angeben, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden, ist für mich überraschend, da eigentlich davon ausgegangen wird, dass die Lektürewahl stärker auf die Interessen der Mädchen abgestimmt ist. Das Ergebnis zeigt aber, dass die Lektürewahl anscheinend weder die Interessen der Mädchen noch die Interessen der Jungen trifft.

Unter denen, die angeben, dass die Schule ihnen das Lesen verdorben hat, befinden sich auffällig viele, die auch der Aussage zustimmen, dass langweilige Bücher gelesen würden. Ebenso befinden sich unter ihnen jene mit der niedrigeren Lesekompetenz, womit auch die Hypothese belegt ist, dass mit steigender Unzufriedenheit, in dem Fall erhoben durch die Aussage „Die Schule hat mir die Freude am Lesen verdorben“, auch die Lesekompetenz sinkt.

Die Hypothese, dass die Lesekompetenz der Befragten auch sinkt, wenn sie angeben, dass in der Schule langweilige Bücher gelesen würden, trifft allerdings nicht zu. Denn es sind besonders lesestarke Jungen, die eine langweilige Buchauswahl in der Schule beklagen. Dies

könnte eventuell auf das verstärkte Interesse lesestarker Jungen nach Zeitungen und nach dem Lesen im Internet zurückzuführen sein, dem in der Schule nur sehr vereinzelt nachgekommen wird.

Warum treffen sich die Vorstellungen der Lehrkräfte und der Jugendlichen nicht? Binden sich noch immer viele Lehrkräfte an den Bücherkanon, den es schon seit Jahrzehnten gibt? Fragen sie nicht nach den Lesewünschen der Jugendlichen? Dies kann ich leider mit den Daten dieser Erhebung nicht beantworten, jedoch eines scheint sicher zu sein: Die von den Lehrkräften ausgewählte Literatur trifft nicht die Interessen der Mädchen und der Jungen. Wenn aber die Interessen nicht getroffen werden und zusätzlich im Jugendalter sowieso ein Leseknick einsetzt, dann wird der Erhalt der Lesefreude schwierig, geschweige denn ein Aufbau von Lesefreude möglich sein, und ein Absinken der Lesekompetenz bzw. eine Stagnation dieser ist zu erwarten, denn schließlich sind jene Jugendlichen, die meinen, die Schule hätte ihnen den Lesespaß verdorben, auch jene, die am schwächsten lesen.

Ebenso kommt mit dem jetzigen Angebot die Schule ihrer Aufgabe, diejenigen Schüler/Innen aufzufangen, die aufgrund schlechter Lesesozialisierungserfahrungen im Elternhaus noch keine Lesemotivation aufbauen haben können, noch nicht ausreichend nach, wenn ihr Angebot nicht den Interessen der Schüler/Innen entspricht. Dass dies aber mit passenden Programmen, mit abwechslungsreichen, buchorientierten Unterricht möglich wäre, haben Untersuchungen schon bewiesen (vgl. Hurrelmann et al 1993, 1996, 2002), jedoch scheint es in den meisten Fällen in Österreich diesen motivierenden Unterricht noch nicht zu geben.

Jugendliche haben Wünsche an das Lesen in der Schule

Dementsprechend hoch sind auch die Wünsche der Jugendlichen an die Schule bezüglich des Lesens: Nicht umsonst wünschen sich 61% der Mädchen und 50% der Jungen, dass sie über die zu lesenden Bücher abstimmen, d.h. also, dass dies nicht sehr oft praktiziert wird. Dies bestätigt auch schon die Untersuchung von Faulstich- Wieland (2002, S.63), in der 74% der deutschen Jugendlichen angeben, dass vor allem der Lehrer/die Lehrerin bestimmt, was im Unterricht geschieht. Weiters wünschen sich nicht umsonst 66% der Mädchen und 50% der Jungen, dass sie in der Schule Bücher lesen würden, die sie auch in der Freizeit lesen würden - die Diskrepanz zwischen Freizeitliteratur und Schulliteratur scheint also groß zu sein. Dies kann eventuell durch die Abneigung der Schule gegenüber Trivialliteratur ausgelöst werden. Dabei wäre es aber genau durch ein Lesen von Trivialliteratur auch in der Schule möglich, aus einem Wenigleser einen Vielleser zu machen (vgl. Belgrad, 2004, S.48). Der Wunsch, dass in anderen Fächern auch Bücher gelesen würden, ist nicht ganz so groß, denn nur 45% der Mädchen und 39% der Jungen wünschen sich dies, was eventuell eine Folge der bereits entwickelten Abneigung gegen schulisches Lesen sein könnte - nur nicht auch noch in anderen Fächern Langweiliges lesen müssen!

Jedoch muss die Hypothese verworfen werden, dass die unzufriedenen Schüler/Innen auch die mit den höchsten Wünschen an die Leseförderung sind. Es ist auffällig, dass besonders Schüler/Innen mit niedriger Lesekompetenz, was sehr häufig Schüler/Innen aus dem Polytechnischen Lehrgang und der Berufsschule sind, diejenigen sind, die am unzufriedensten mit dem Lesen in der Schule sind, aber gleichzeitig auch die wenigsten Wünsche an das Lesen in der Schule haben. Sie wünschen sich deutlich weniger, dass sie abstimmen, was gelesen wird, sie wünschen sich deutlich weniger, dass es eine Angleichung von Freizeit- und Schulliteratur gibt und sie wünschen sich deutlich weniger, dass auch in anderen Schulfächern ganze Bücher (neben den Schulbüchern) gelesen würden. Dies könnte ebenfalls eine Folge der bereits entwickelten Abneigung von Schüler/Innen, und hier besonders von Jungen, aus niedrigeren Schulsparten bezüglich Lesens sein. Eine empirische Überprüfung dieser Annahme fehlt allerdings noch.

Das Angebot der Schulbibliotheken wird besonders von Jungen wenig angenommen

Wenn nun das Lesen in der Schule bei den Jugendlichen oft negativ konnotiert ist, ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass die Schulbibliotheken, obwohl in den meisten Fällen vorhanden, nicht sehr häufig besucht werden. Mädchen und Jungen finden das gleiche Angebot an Schulbibliotheken vor, jedoch bestätigt sich die Annahme, dass Jungen deutlich weniger oft die Bibliothek benutzen als Mädchen. Die Jungen stehen dem Lesen in der Schule besonders negativ gegenüber, und so sind sie auch diejenigen, die am seltensten die Schulbibliothek besuchen.

Interessant und überraschend für mich ist jedoch, dass die Lesekompetenz nicht in direktem Zusammenhang mit der Häufigkeit des Bibliotheksbesuches steht. Die Hypothese, dass jene Schüler/Innen, die häufig die Bibliothek nutzen, auch die besseren Leser sind, muss demnach verworfen werden. Diejenigen Jungen, die die Schulbibliothek am häufigsten, d.h. mehrmals in der Woche nutzen, sind auch die schlechteren Leser. Genauere Analysen zeigen, dass sie weiters auch diejenigen sind, die zu Hause am wenigsten Buchbesitz vorfinden, d.h. jene Jungen holen sich ihr Buchangebot aus der Schulbibliothek. Die Schulbibliothek kann aber scheinbar die positive, eindeutig festgestellte Wirkung von ausreichendem Buchbesitz zu Hause auf die Entwicklung einer guten Lesekompetenz nicht kompensieren. Obwohl Jungen mit wenig Buchbesitz im Elternhaus häufig in die Schulbibliothek gehen, ist ihre Lesekompetenz trotzdem nicht sehr gut ausgebildet. Zu hinterfragen ist natürlich, welche Art von Lektüre sich diese Jungen in der Bibliothek ausborgen: Greifen sie auf „leichte Kost“, wie z.B. Comics oder Zeitschriften zurück, oder lesen sie auch Lektüre, die anspruchsvoller ist?

Die Gefahr meines Erachtens ist jene, dass gerade die Jungen, die eher schlecht lesen, eventuell mit dem vielfältigen Angebot in der Bibliothek überfordert sein könnten und nichts Passendes auch zur Förderung ihrer Lesekompetenz finden. Hier hat sich auch ein signifi-

kanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Bibliotheksfaktor „Übersichtlichkeit der Buchaufstellung“ und der Lesekompetenz errechnen lassen: Die schwächeren Leser sind auch jene, die mit der Übersichtlichkeit der Buchaufstellung am häufigsten ein Problem haben. D.h. also, dass nur der Zufriedenheitsfaktor „Übersichtlichkeit der Buchaufstellung“ in Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen gebracht werden kann.

Viele Jugendliche, vor allem Jungen, sind nicht zufrieden mit den Schulbibliotheken

Schulbibliotheken sind also wichtig, um den Kindern und Jugendlichen Ersatz für eventuelle Buchmängel im Elternhaus zu geben, sie müssen jedoch, wie alle anderen Leseförderungsmaßnahmen auch, auf die Bedürfnisse und Interessen der Mädchen und Jungen eingehen. Dazu gehört, dass sie die Buchwünsche der Mädchen und Jungen berücksichtigen, was leider zum Großteil noch nicht geschieht. Besonders Jungen würden sich häufig mehr Sachbücher in der Bibliothek wünschen, die ihrem Leseinteresse entgegenkommen würden. Auch der Wunsch der Jugendlichen im Medienzeitalter, diese neuen Medien auch in der Schulbibliothek vorzufinden, diesem Wunsch wird nur selten nachgegangen, obwohl erwiesen ist, dass über das Medium Computer bei Jungen Lesemotivation erzeugt werden kann (vgl. Bertschi- Kaufmann, 2002, S.153f). Außerdem ist die Schule nicht nur Lesesozialisationsinstanz sondern auch Mediensozialisationsinstanz und hat die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen auf die Informationsgesellschaft vorzubereiten (vgl. Bucher, 2002, S.164). Die Schüler/Innen wünschen sich diese Vorbereitung auch, jedoch kommen viele Schulen mit ihren Angeboten dieser neuen Entwicklung noch zu wenig nach. Weiters haben Statistiken bereits gezeigt, dass, wenn es ein umfassendes Angebot an neuen Medien in Bibliotheken gibt, auch die Bücherausleihe zunimmt (vgl. Bucher, 2002, S.168ff).

Anscheinend ist es auch so, dass viele Bibliotheken ihren Bestand nicht sehr häufig erneuern, da die Aktualität der Bücher von knapp der Hälfte aller Befragten als nicht gegeben angesehen wird.

Neben diesem Nicht-Eingehen auf die Leseinteressen der Jugendlichen scheint auch die Bibliotheksatmosphäre oft nicht zum Lesen und Schmökern einzuladen. Vor allem Jungen fühlen sich wenig wohl in der Bibliothek und finden sie auch wesentlich ungemütlicher als dies die Mädchen tun. Hier wäre es interessant herauszufinden, ob sich dieses Unwohlfühlen als Resultat nicht berücksichtigter Buch- und Medienwünsche ergibt oder ob die allgemeine Atmosphäre (Gestaltung der Bibliothek, Einrichtung usw.) für Jungen nicht ansprechend ist. Alles in allem ist die Zufriedenheit der Jungen mit der Bibliothek deutlich geringer ausgeprägt als die Zufriedenheit der Mädchen damit.

Eine Befragung, die erhebt, wie für Kinder und Jugendliche eine gute Bibliothek aussehen soll, könnte hier behilflich sein. Ebenso könnte diese Erhebung Fragen inkludieren, die sich nach der Art der Aufstellung der Bücher erkundigt, die für Jugendliche angenehm und somit auch übersichtlich wäre. Es könnte sein, dass der Ordnungs- und Strukturierungssinn der

Erwachsenen nicht unbedingt dem der Mädchen und Jungen im Kindes- und Jugendalter entspricht.

Diskussion: die tertiäre Sozialisationsinstanz- die Peers

Der lesende Freund/die lesende Freundin steht in positivem Zusammenhang mit einer hohen Lesekompetenz und Lesemotivation

Die aufgestellten Hypothesen bezüglich Leseverhalten, Geschlecht und Peers wurden bestätigt: Der Stellenwert des Buches im Freundeskreis ist bei Mädchen deutlich höher als bei Jungen. Die Lesekompetenz ist weiters umso besser ausgeprägt, je höher der Stellenwert des Buches im Freundeskreis ist - wobei sich bezüglich des Stellenwerts des Buches im Freundeskreis nur der lesende beste Freund/die lesende beste Freundin auf die Lesekompetenz der Jungen und Mädchen auswirkt. Auch ist die Lesemotivation der Jungen und Mädchen höher, wenn der Stellenwert des Buches im Freundeskreis hoch ist, besonders bei den Jungen.

Diese Ergebnisse waren zu erwarten, denn wie unter Punkt 3.4. schon erwähnt, ist die Koordination unter Gleichaltrigen im Jugendalter stark verbreitet. Besonders Jungen orientieren sich stark an den Mitgliedern ihrer Clique, weshalb ihr Leseverhalten und in Folge auch ihre Lesekompetenz auch in stärkerem Zusammenhang mit dem Stellenwert des Lesens in der Gruppe steht als das Leseverhalten und die Lesekompetenz der Mädchen, obwohl auch dieses stark mit dem in der Gruppe vorgegebenen Verhalten korreliert.

Wie schon beim Einfluss der Eltern ist wieder die Vorbildwirkung, also der lesende beste Freund/die lesende beste Freundin, die am meisten erklärende Variable bezüglich der Lesleistung der Mädchen und Jungen. In heutigen Cliquen scheint es nicht mehr „in“ zu sein, Bücher zu tauschen, noch stärker „out“ ist das Schenken und Geschenkt-Bekommen von Büchern. Demzufolge würde ich für weitere Analysen diese Variablen auch nicht mehr verwenden, da sie nicht zwischen guten und schlechten Lesern trennen: Auch Mädchen und Jungen mit hoher Lesekompetenz machen nur mehr selten Buchgeschenke, sowie ebenfalls das Tauschen von Büchern nicht zur zusätzlichen Varianzaufklärung der Leseleistung beiträgt. Im Freundeskreis scheint also das tatsächliche gelebte Selbst-Lesen des Freundes/der Freundin die beeinflussende Variable zu sein, ob ein Jugendlicher nun selbst auch liest und wie in Folge dessen, seine Lesekompetenz sich entwickelt oder stagniert, denn die Entwicklung der Lesekompetenz ist ein nie abgeschlossener Prozess. Er gehört immer wieder geübt und ein buchfreundlicher Freundeskreis hilft bei seiner Weiterentwicklung.

Der sozioökonomische Status hat Auswirkung auf die Freundeswahl – und in Folge auch darauf, ob der beste Freund/die beste Freundin liest

Der sozioökonomischen Status der Eltern wirkt sich auf die Freundeswahl der Jungen aus, denn je geringer der sozioökonomische Status der Eltern ist, desto häufiger haben Jungen auch Freunde, die nicht lesen. Diese Jungen befinden sich dann meist auch in niederen Schulsparten, die sich ebenfalls wieder dadurch auszeichnen, dass deren Schüler eine eher geringe Lesekompetenz aufweisen und dass deren Schüler eher wenig lesen, da mit sinkendem Schulniveau die Schüler verstärkt angeben, dass sie keinen Freund hätten, der liest. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei den Mädchen.

Hier scheint man es mit einem Kreislauf zu tun haben: Wenn Kinder, und hier insbesondere die Jungen, aus einem Familienumfeld mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen, dann haben sie auch besonders häufig Freunde, die nicht lesen - was sich wiederum negativ auf ihre Lesemotivation und in Folge auch auf die Lesekompetenz auswirkt. Kinder von Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status gehen dabei auch häufig auf Schulen, die eher geringeres Abschlussniveau aufweisen, wie z.B. die Polytechnische Schule oder die Berufsschule. Hier wird der Einfluss des nicht-lesenden Freundeskreises verstärkt, da sich in solchen Schulsparten besonders viele Jugendliche befinden, die nicht lesen. D.h. also, dass Jugendliche, insbesondere die Jungen aus niedrigem sozioökonomischen Status, gleich doppelt negativ beeinflusst werden: Erstens befinden sich in ihrem nächsten Umfeld anscheinend besonders viele Jugendliche, die selbst nicht lesen. Zweitens bietet das schulische Umfeld meist verhältnismäßig viele Jugendliche an, die ebenso nicht lesen. Der nicht-lesende Freundeskreis führt zu einem Zurückreihen des Lesens zu Gunsten attraktiverer Freizeitaktivitäten und führt in Folge zur Stagnation der Lesekompetenz.

Bei Mädchen scheint dieser Kreislauf nicht so stark zu wirken, da sie in allen Schulsparten signifikant häufiger lesen als Jungen und der Zusammenhang zwischen ausgebildeter Lesekompetenz und sozioökonomischem Status der Eltern ebenso nicht gilt.

Diskussion: Der Einfluss der drei Sozialisationsinstanzen auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen im Vergleich

Auch die Schule hat großen Einfluss auf die Lesekompetenz der Jugendlichen

Wie erwartet, ist das Elternhaus sehr prägend für die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen, besonders der Buchbesitz zu Hause. Dieser steht aber meist, wie unter 5.3. berechnet, in Zusammenhang mit der elterlichen Leseförderung: D.h. also, wenn die Kinder ein Elternhaus mit vielfältigem Buchbesitz vorfinden, dann finden sie häufig auch selbst-lesende Eltern vor, was gute familiäre Leseförderungsbedingungen ergibt.

Dass die Schule ebenfalls signifikant auf die Leseleistung der Jungen und Mädchen Einfluss nimmt - vor allem auf die Jungen, die nicht so stark auf die elterliche Leseförderung ansprechen als die Mädchen - empfand ich als Erleichterung. In der Theorie wird ja oft argumentiert, dass das Leseverhalten und die Lesekompetenz im Elternhaus die wesentlichste Einflussinstanz auf das Leseverhalten, die Lesemotivation und in Folge auch auf die Lesekompetenz ist. Auch, dass die Schule meist wenig Einfluss auf die Leseleistung der Jungen hat, hört man des Öfteren. Die Ergebnisse zeigen aber, dass vor allem die Lehrkraft als lesendes Vorbild bei den Jungen einen signifikanten Einfluss auf deren Lesekompetenz hat, sogar noch etwas mehr Einfluss als das Elternhaus. D.h. also, dass die Schule sehr wohl einen wertvollen Beitrag bei der Förderung der Lesekompetenz beitragen kann. Wie schon Belgrad (2004, S.48) erwähnt, braucht man dazu keine „Eventkultur“, sondern eine in den Unterricht integrierte alltägliche Förderung, wozu auch natürlich die Lehrkraft zählt, die als Vorbild den Eindruck vermittelt, selbst gerne zu lesen.

Interessant ist das Ergebnis, dass die elterliche Kommunikation über Bücher negativ mit der Leseleistung der Jungen in Zusammenhang steht. In diesem Falle müsste man wissen, wie die elterliche Kommunikation über Bücher aussieht. Wenn die Jungen die Frage, ob sich die Eltern mit ihnen über Bücher unterhalten, auch als Frage verstehen, ob die Eltern sie zum Bücherlesen anhalten, dann könnte dieser Zusammenhang erklärbar sein: Untersuchungen sprechen davon, dass Jungen deutlich öfter zum Lesen ermahnt werden als Mädchen, sich diese Art der Kommunikation jedoch negativ auf die Lesemotivation und somit auch auf die Lesekompetenz auswirkt. Dies würde aber noch genauer untersucht gehören, um diesen Zusammenhang empirisch abzusichern.

Meine Hypothese, in der ich dem Stellenwert des Lesens im Freundeskreis, den zweitgrößten Einfluss nach dem Elternhaus eingeräumt habe, muss ich verwerfen, denn der Einfluss dieses auf die Lesekompetenz folgt erst nach den Einflussgrößen Elternhaus und Schule.

Dies kann eventuell durch den geringen Stellenwert, den das Lesen in Jugendgruppen in der heutigen Zeit einnimmt, ausgelöst werden. Durch den geringen Stellenwert hat es auch wenig Einfluss auf die Lesekompetenzleistung, im Gegensatz zu Elternhaus und Schule, wo das Lesen oft explizit, durch Leseförderungsmaßnahmen, oder implizit, durch Buchbesitz, gefördert wird.

Diskussion: Die schlechtere Leseleistung der Jungen

Jungen lesen schlechter als Mädchen: mögliche Erklärungen und Forschungsbedarf

Leider klären meine Analysen weniger an der Varianz der Leseleistung der Jungen auf als an der Leseleistung der Mädchen, wodurch auch weniger Rückschlüsse auf ihre Leseleistung gezogen werden können

Vor allem auffällig ist aber der deutlich geringere Einfluss der elterlichen Leseförderung auf die Lesekompetenz der Jungen. Könnte dieser eine Grund sein, warum die Jungen deutlich schlechter lesen als die Mädchen? - Schließlich ist das Elternhaus die erste und somit meist auch prägendste Instanz bezüglich Leseentwicklung. Hier wären noch weitere Analysen wünschenswert: Warum sprechen Jungen nicht so sehr auf die elterliche Leseförderung an? Liegt es daran, dass die Jungen schon in früher Kindheit geschlechtsspezifische Interessen ausgebildet haben, wozu das Lesen aber nicht gehört, wodurch jegliche Förderung dann auch nicht greift? Sind es eventuell die unterschiedlichen Werte, Rollenbilder und Handlungsanforderungen, die in unserer Gesellschaft an die Jungen und Mädchen herangetragen werden? Diese wirken unbewusst und können eventuell das Verhalten der Mädchen und Jungen nachträglich beeinflussen und zwar dahingehend, dass das Lesen, und hier vor allem das Lesen von Büchern, weiblich konnotiert wird, und somit für Jungen uninteressant und in Folge auch schlechter gelernt wird. Dies müssten weitere Makroanalysen, die die Geschlechtsrollen als Thema haben, untersuchen.

Ich denke also, dass für die zukünftige Forschung auch vor allem die Frage nach den Selbstkonzepten, die Mädchen und Jungen über sich selbst haben und die Frage nach den Konzepten von „männlich“ und „weiblich“, die in ihren Köpfen existieren, relevant sein könnten. Nachdem die Lesesozialisationsinstanzen nicht sehr viel an der Varianz der Leseleistung der Mädchen und Jungen aufklären können, stellt sich für mich die Überlegung, ob sich diese oft unbewussten Selbstkonzepte bezüglich geschlechtsspezifischen Verhaltens signifikant auf die Leseinteressen und Leseleistung der Mädchen und Jungen auswirken können. Könnte es sein, dass ein Junge, der sich sehr stark mit der traditionellen männlichen Rolle identifiziert, sich besonders stark dem Lesen gegenüber distanziert? Könnte es weiters sein, dass dieser Junge in Folge dessen ein Selbstkonzept entwickelt, das beinhaltet, dass Lesen weiblich ist und dazu führt, dass sein Interesse und seine Kompetenz in diesem Bereich sich weniger stark aufbaut, stagniert oder nachlässt? Für diese Fragestellungen wäre noch Forschungsbedarf, da es bisher nur Untersuchungen zu den Selbstkonzepten der Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften gibt, jedoch nicht zu den Selbstkonzepten der Jungen in Deutsch.

Obwohl die elterliche Einflussnahme bei den Jungen eine geringere Rolle als bei den Mädchen spielt, ist sie doch wesentlich für die Lesekompetenz der Jungen. Neben der elterlichen Einflussnahme spielt zusätzlich vor allem der Lehrer/die Lehrerin, die den Eindruck vermit-

telt, selbst gerne zu lesen, einen wesentlichen Einfluss für die Leseleistung der Jungen. Meines Erachtens bedenklich ist, dass sowohl die elterliche Vorbildwirkung als auch die Vorbildwirkung auf Seiten der Lehrkraft aus Sicht der Jungen von PISA 2000 auf PISA 2003 abgenommen hat. Dies sind zwei der wesentlichsten Faktoren, die sich förderlich auf die Leseleistung der Jungen auswirken - und beide sind innerhalb von drei Jahren deutlich gesunken. Gesunken ist auch die durchschnittliche Lesekompetenz der Jungen. Ich denke, dass man in diesen zwei Faktoren eventuell Gründe für die Abnahme der Lesekompetenz der Jungen finden könnte. Eine endgültige empirische Absicherung kann erst dann gegeben werden, wenn mehrere Vergleichsdaten vorliegen und wenn der Trend weiterverfolgt wird. Die praktische Schlussfolgerung dieser Ergebnisse ist, dass den Eltern und den Lehrkräften die Bedeutung ihrer eigenen Vorbildwirkung für das Lesen der Kinder und Jugendlichen, vor allem für das Lesen der Jungen, aufgezeigt werden muss. Leseförderung muss nicht unbedingt mit viel Aufwand verbunden sein, denn das Einfachste, nämlich selbst auch zu lesen, scheint das Wirksamste zu sein.

7. Resümee

Aus den gewonnenen Ergebnissen lassen sich Schlüsse für die Leseförderung ziehen. Diese sollen im abschließenden Resümee ihren Platz finden.

Leseförderung soll unter einer Zusammenarbeit aller Sozialisationsinstanzen stattfinden.

Die Instanzen der Lesesozialisation können, wie die Auswertungen ergeben haben, sowohl fördernd als auch behindernd sein hinsichtlich der Leseentwicklung der Mädchen und Jungen.

Saxer (1993, S.351) meint, dass aus dieser ambivalenten Bedingung nur labile Sozialisationsprozesse resultieren können. Er meint weiters, dass der Sozialisationsprozess komplex und vielfältig gestützt ist, woraus er schließt, dass nicht nur die Schule für das Lesen verantwortlich sei, sondern diese durch andere Instanzen gestützt werden müsse.

Ich denke, diese Überlegungen wurden durch meine Ergebnisse bestätigt: Nicht nur die Schule beeinflusst die Lesekompetenz signifikant, vor allem auch das Elternhaus trägt zur signifikanten Varianzaufklärung der Leseleistung der Mädchen und Jungen bei.

Eltern, die oft noch annehmen, dass das Lesenlernen, die Förderung der Lesemotivation und die Ausprägung der Lesekompetenz Aufgabe der Schule sei, gehören aufgeklärt über ihre wichtige Rolle im Lesesozialisationsprozess. Ihnen gehört klargemacht, wie prägend besonders sie für die Leseentwicklung ihrer Kinder sind, da sie die erste Instanz für die Kinder sind, in der sie ein Leseumfeld erleben. Sie sind genauso wie die lesenden Lehrer/Innen, Vorbilder, „äußere“ Anregungszentren (vgl. Garbe, 2002, URL3) für die Kinder. Sie müssen erfahren, wie wichtig es für die Kinder - und hier für Jungen und Mädchen gleichermaßen - ist, dass sie Buchbesitz zu Hause vorfinden und auch Eltern, die selbst lesende Vorbilder sind. Es nützt nichts, wenn die Eltern die Kinder zum Lesen ermahnen und anhalten, jedoch selbst keine lesenden Vorbilder sind, d.h., wenn es eine Diskrepanz zwischen dem, was sie von den Kindern verlangen und ihrem eigenen Vorbildverhalten gibt (vgl. auch: Hurrelmann et al, 1993, S.40f).

Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule, Jugendgruppe) und auch von verschiedenen Institutionen des kulturellen Lebens, wie z.B. Bibliotheken, Buchhandlungen, Literaturbüros, Theater, Museen usw. wird also für die Zukunft nötig sein, um eine möglichst umfassende und wirksame Leseförderung zu gewährleisten.

Leseförderung soll lesende Vorbilder bieten und den Geschmack der Jugendlichen treffen. Vor allem der Deutschunterricht braucht neue Konzepte, um das Lesen für Jugendliche wieder interessanter zu machen.

Damit wir eine wirksame Leseförderung betreiben können, müssen wir einerseits den Kindern und Jugendliche lesende Vorbilder bieten, da diese sowohl im Elternhaus, in der Schule und auch im Freundeskreis positiv mit der Leseleistung in Korrelation stehen, wir müssen andererseits aber auch den Geschmack der Kinder und Jugendlichen treffen, um sie zu erreichen. Wie die Ergebnisse schon gezeigt haben, empfinden Jugendliche die zu lesenden Bücher in der Schule zum Großteil als langweilig. Es scheint also so, dass der traditionelle Literaturunterricht nicht mehr wirkt. Hurrelmann (1995) beklagt, dass Literatur verschult wird und in kleinen Lernhäppchen angeboten wird und dass anschließend Analyseaufgaben folgen, die sich ein „freier“ Leser nie stellen würde. Ebenso meint sie, dass die Textauswahl meist fremdbestimmt ist, was auch meine Ergebnisse belegen, da sich ein Großteil der Schüler/Innen mehr Mitspracherecht bei der Lektürewahl wünschen würde. Auch eine mangelnde Berücksichtigung von Leseinteressen führt Hurrelmann als negatives Kennzeichen des traditionellen Literaturunterrichts an, was ebenfalls meine Analysen bestätigen, die aufzeigen, dass es eine große Diskrepanz zwischen Schulliteratur und Freizeitliteratur gibt. Leseförderung hat aber eigentlich das primäre Ziel, positiv auf die Lesekompetenz, die Leseinteressen und die Lesegewohnheiten der Kinder und Jugendlichen einzuwirken. Deshalb wäre es wünschenswert, im Deutschunterricht eine Literaturvielfalt anzubieten, die einen offenen und differenzierenden Unterricht entstehen lassen kann, der auf die speziellen Interessen der Schüler/Innen abgestimmt ist. Dabei gehört besonders auch auf die Interessen der Jungen eingegangen, deren Wunsch nach sachlicher Lektüre und deren Wunsch nach neuen Medien besonders groß ist. Grundsätzlich scheint der Informationsleser zuzunehmen, da sich die Mädchen hinsichtlich der Menge an Zeit, die sie für informationsorientierte Literatur aufwenden, nicht mehr von Jungen unterscheiden. Dieser Entwicklung soll man entgegenkommen, denn eine Veränderung der Lesemotivation soll auch eine Veränderung der Leseförderung zur Folge haben. Dabei wäre es empfehlenswert, dass Eltern, Schulen und Bibliotheken verstärkt sachorientierte Lektüre kaufen und auch andere Medien, besonders auch die neuen Medien, in die Leseförderung miteinbeziehen (z.B. Zeitungen, Zeitschriften, Computer, Internet). Die Befürchtung, dass die Nutzung des Computers und des Internets zu Ungunsten des Lesens ginge, kann zerstreut werden, schließlich waren die besseren Leser bei PISA 2003 auch jene, die häufig im WWW E-Mails schickten und Websites besuchten. Diese neuen Medien können den Zugang zum Lesen zurückgewinnen, den Jugendliche oft im Jugendalter, wenn der Leseknick einsetzt, verlieren.

Leseförderung soll sich darum bemühen, das Interesse der Jugendlichen für erzählende wie auch für informationsorientierte Literatur zu wecken, denn eine umfassende Lesekompetenz setzt eine Bewältigung beider Literaturformen voraus.

Ich denke, dass es zuwenig ist, wenn man sich damit begnügt, Jungen für informationsorientierte Literatur zu motivieren, die ihren Leseinteressen mehr entspricht- denn eine Lesekompetenz, wie sie in PISA definiert wird, enthält auch das Bewältigen von kontinuierlichen Texten, was auch ein Interpretieren und Reflektieren dieser Texte inkludiert. Eine umfassende Lesekompetenz ist nötig, damit sich die Jugendlichen im späteren Berufsleben auch zurecht finden werden und hierzu gehört auch die Bewältigung von literarischen Texten. Wenn man es schafft, die Jungen über den Umweg Computer für literarische Texte zu motivieren, ist dies ein schöner Weg, um das Ziel „literarische Kompetenz bei Jungen“ zu erreichen. Dieser Forderung entgegen kommt aber nicht die Praxis in Schulen, wo das Lesen von Romanen/Erzählungen und Geschichten, sowie auch das Lesen von Gedichten auch außerhalb der Schulzeit nur sehr wenig von den Schüler/Innen verlangt wird. Besonders die Schule hätte hier die Möglichkeit, auch auf die Jungen, die diesem literarischen Lesen aufgrund Sozialisationsbedingungen eher negativ gegenüber stehen, positiv einzuwirken. Indem Leseaufgaben gestellt werden, die zu Hause bearbeitet werden müssen, kommen auch Jungen in Berührung mit Romanen und Gedichten - auch wenn ihre Motivation anfangs höchstwahrscheinlich eher extrinsisch ist, z.B. wegen der Noten. Ist eine Lehrkraft jedoch didaktisch gut geschult, so kann sie durch eine richtige Auswahl der Literatur (mit den Jugendlichen gemeinsam), durch eine richtige Aufgabenstellung usw. eventuell auch den Sprung von extrinsischer Motivation zu intrinsischer Motivation bei den Jugendlichen schaffen, denn wie Muth (1996, S.66) behauptet, ist die intrinsische Lesemotivation eigentlich angeboren. Sie ginge nur verloren durch elterlichen und schulischen Drill und müsste wieder gefunden werden. Vor allem muss aber einmal der Anstoß gegeben werden, dass wieder gelesen wird, und dafür würden sich Leseaufgaben gut eignen. Diese Forderung scheint besonders auch in Polytechnischen Schulen und Berufsschulen wichtig zu sein, denn dies sind die Schulsparten, in denen die Jugendlichen am wenigsten für zu Hause lesen müssen. Gerade diese Jugendlichen gehören aber mit Literatur in Berührung gebracht, denn sie sind die deutlich schlechteren Leser. Untersuchungen von Berufsschüler/Innen haben gezeigt, dass sie das Lesen von Büchern oft als unsinnig empfinden würden, da sie sich ja auf den Beruf vorbereiten wollen, für diesen lernen wollen - also warum lesen? Hier muss noch Einiges an Aufklärungsarbeit bei den Jugendlichen geschehen. Ihnen muss deutlich gemacht werden, wie wichtig eine gute Lesekompetenz in der heutigen Gesellschaft ist und dass sie für die Bewältigung der kommenden Lebensaufgaben diese immer wieder brauchen werden. Lesekompetenz ist demnach keine spezifische Kompetenz sondern eine Grundkompetenz, die ein jeder Mensch braucht, um sich im Leben bzw. auch im Beruf zurechtzufinden (vgl. Köller, 2004, S.105).

Diese Überzeugungsarbeit wird leichter gelingen, wenn es um das informationsorientierte Lesen geht. Jedem Jugendlichen wird einsichtig sein, dass man Bedienungsanleitungen, Grafiken, Tabellen usw. lesen können soll, denn diese Art der Lesekompetenz hilft im Leben weiter. Doch warum soll man Romane lesen oder Gedichte, was bringt einem das? Hier wird es schon deutlich schwieriger - die Gründe liegen nicht mehr so klar auf der Hand. Jugendliche müssen verstehen, dass es beim Lesen um mehr geht als um das Entziffern von Wörtern und Zusammenfügen von Wörtern zu Texten - Texte gehören genauso interpretiert, analysiert und mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht. Kritisches Denken/kritische Reflexion ist gefragt, und zum Erlernen dieser Kompetenz können Texte sehr behilflich sein. Kritisches Denken ist eine Kompetenz, die im Erwachsenenleben häufig von den Noch-Jugendlichen verlangt werden wird. Außerdem sind Romane und Gedichte Zeitzeugen unserer Kultur, und um Mensch in einer Kultur zu sein, soll man diese auch kennen.

Eine Leseförderung, die die Interessen der Kinder und Jugendlichen trifft, muss bereits in der Grundschule einsetzen.

Ein guter und die Interessen treffender Literaturunterricht muss schon in der Grundschule beginnen, denn im Jugendalter ist das Medienverhalten meist schon ziemlich stabil und auch gute schulische Leseförderungsmaßnahmen greifen schwerer als sie dies im Grundschulalter tun, denn hier schwankt die Einstellung zum Leseverhalten noch stärker (vgl. Schifferer, Ennemoser & Schneider, 2002, S.295). Diese Aussagen soll aber nicht zum Nichts-Tun verleiten, nach dem Motto, was bis zum Jugendalter nicht geschafft wurde bzw. versäumt wurde, kann man jetzt auch nicht mehr aufholen. Gerade im Jugendalter entscheidet es sich, ob jemand ein Leser bleibt oder nicht - und gerade deshalb sollen die Bemühungen in der Sekundarstufe 1 und 2 bezüglich Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz intensiv weitergeführt werden, auch wenn es oft mühsam ist und mit viel Engagement seitens der Lehrkräfte verbunden ist.

Leseförderung als „Ermöglichung, Befähigung, Erleichterung und Motivierung“

Wie Bonfadelli und Fritz (1993, S.209) so schön formulieren, soll Leseförderung ermöglichen, befähigen, erleichtern und motivieren. Unter Ermöglichen meinen sie dabei, dass der Lesestoff für die Kinder und Jugendliche zugänglich ist, denn nicht in jeder Familie und in jeder Schule ist dies der Fall (bildungs- und schichtabhängig). Unter Befähigung ist die Vermittlung von Lesefertigkeiten gemeint, „sodaß das Lesen subjektiv nicht als mühsame Arbeit empfunden wird. Die Vermittlung der Lesefertigkeit gehört unbezweifelbar zur Hauptaufgabe der öffentlichen Schulen. Bis jetzt ist leider allzu oft vergessen worden, daß eine einseitige Orientierung am Lesenlernen zu kurz greift. Lesekompetenz und Lesemotivation gehören nämlich aufs engste zusammen“(Bonfadelli & Fritz, 1993, S.209).

Eine umfassende Leseförderung soll den Einfluss der Gleichaltrigengruppe nutzen.

Bis jetzt habe ich Leseförderung vor allem als ein Zusammenspiel von Elternhaus und Schule beschrieben. Was aber ist mit den Gleichaltrigen? Im Jugendalter nimmt der Einfluss des Elternhauses ja ab und der Einfluss der Peer- Group steigt. Vor allem in Schulen könnte man sich diesen Einfluss zu Nutzen machen. Lehrkräfte könnten nachfragen, welche Leseinteressen unter Freunden bestehen und diese anschließend in den Unterricht miteinbeziehen. Wenn noch keine Leseinteressen bestehen, da das Lesen im Freundeskreis meist keine wichtige Rolle mehr spielt, so könnte durch ein umfassendes und vielfältiges Leseangebot und durch gute didaktische Umsetzung versucht werden, diese Interessen zu wecken. Schüler/Innen könnten ermuntert werden, mit ihren Freunden gemeinsam zu einer selbst gewählten Lektüre Dinge zu erarbeiten. Dies würde die Kommunikation im Freundeskreis über Bücher erhöhen, gleichzeitig würden die Schüler/Innen den Freund/die Freundin selbst als lesendes Vorbild erleben und somit eventuell auch motiviert werden, ebenfalls zu Lesestoff zu greifen. Ich denke nämlich, dass der Einfluss der Peer- Group auf die Lesekompetenz der Jungen und Mädchen nicht so gering wäre, wie er in meiner abschließenden Analyse errechnet wurde, wenn grundsätzlich der Stellenwert des Lesens im Freundeskreis wieder an Bedeutung gewinnen würde. Wie aber soll sich der Freundeskreis auf die Lesekompetenz der Mädchen und Jungen auswirken, wenn das Lesen dort fast keine Rolle mehr spielt? Die Schlussfolgerung ist also die, dass über eine Erhöhung der Bedeutung des Lesens im Freundeskreis - eine Motivationserhöhung also - auch der starke Einfluss, den ein Freundeskreis im Jugendalter auf die Interessen der Gruppenmitglieder hat, zur positiven Einwirkung auf die Lesekompetenz genutzt werden könnte. Besonders für Jungen wäre dies von Vorteil, da sie, wie z.B. Untersuchungen von Garbe (1997, S.21f) oder von Bonfadelli & Fritz (1993, S.17) zeigen, stärker an der Gleichaltrigengruppe orientiert sind als Mädchen.

Leseförderung ist eine gesellschaftliche und politische Aufgabe.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass die Förderung der Lesekompetenz eine gesellschaftliche und politische Aufgabe ist, denn Ziel ist es, Kinder und Jugendliche zu mündigen Bürgern unserer Gesellschaft zu erziehen, die sich in ihrem Leben zurecht finden - und hier ist eine umfassende Lesekompetenz - und im Medienzeitalter auch eine umfassende Medienkompetenz - Voraussetzung.

Leseförderung muss besonders Risikogruppen im Auge behalten – Tipps für die Leseförderung von Jungen.

Besonderes Augenmerk müssen wir bei dieser Förderung dabei auf die Risikokinder bezüglich Lesekompetenz - und hierzu zählen auch die Jungen, vor allem die, die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen und die, die eine niedrigeren Bildungsab-

schluss anstreben (z.B. APS oder BS) - legen. Diese besondere Förderung der Jungen kann geschehen durch:

- ein möglichst vielfältiges Leseangebot mit unterschiedlichem Anspruchsniveau,
- die lesende Vorbildwirkung der Bezugspersonen (Eltern, Lehrer/Innen),
- eine Mithilfe bei der Auswahl von passender Lektüre, sodass sich auch Jungen mit niedriger Lesekompetenz in der Vielfalt von Büchern in Bibliotheken oder anderen „Bücherorten“ zurechtfinden,
- den Versuch, die schulischen Leseförderungsmaßnahmen zu optimieren, sodass sie auch zusätzlich zum lesenden Lehrer/Innen-Vorbild positiv zur Leseentwicklung der Jungen beitragen,
- ein Einbinden der Jungen in Entscheidungen bezüglich des zu lesenden Lesestoffes,
- die Einbindung von neuen Medien und Sachliteratur in den Lesestoff im Unterricht,
- die Nutzung des starken Einflusses des Freundeskreises und den Versuch, den Stellenwert des Lesens im Freundeskreis wieder zu erhöhen,
- Aufklärungsarbeit der Eltern, insbesondere der Fakten, dass sich Kommunikation über Bücher nur dann positiv auf die Jungen auswirkt, wenn es kein Ermahnen zum Lesen ist und ebenso der Bedeutung ihrer Rolle als lesende Vorbilder und der Bedeutung, dass Jungen Bücher zugänglich sind- und vor allem durch
- eine Zusammenarbeit aller Sozialisationsinstanzen, um mögliche Nachteile, die ein Kind eventuell durch eine Sozialisationsinstanz erfährt durch eine andere ausgleichen zu können.

Leseförderung muss dem Prinzip der „Inneren Differenzierung“ nachkommen.

Beachtet gehört bei allen Leseförderungen der Ruf nach „Innerer Differenzierung“: Egal ob Mädchen oder Junge - jedes Kind/jeder Jugendliche hat unterschiedliche Bedürfnisse, und auf diese Bedürfnisse muss in der Leseförderung eingegangen werden, damit diese bei den Kindern und Jugendlichen wirksam wird. Bisher scheint es so gewesen zu sein, dass die Förderungsmaßnahmen stärker wirksam für die Mädchen waren als für die Jungen, besonders die im Elternhaus. Das primäre Ziel für die Zukunft wird deshalb sein, heraus zu finden, was sich die Jungen wünschen, wie die Leseförderung für sie aussehen muss, damit sie auch wieder häufiger motiviert werden können zu lesen und dementsprechend auch ihre Lesekompetenz verbessern. Dabei gehört aber beachtet, dass nicht alle Jungen gleich sind, was auch innerhalb des auf Jungen fokussierten Blickwinkels zu einer inneren Differenzierung führen muss.

Literaturverzeichnis

ARENS, Ulla; MILHOFER, Petra: Geschlechtsidentität entwickeln. In: Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze: Friedrich, 2004, S.58-61.

AUFENANGER, Stefan: Geschlechtsspezifische Medienrezeption von Kindern. Einige theoretische Überlegungen. In: KLINGLER, Walter; SCHÖNENBERG, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen- und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden Baden: Nomos, 1996, S.15-25.

BAMBERGER, Richard; VANECEK, Erich: Lesen- Verstehen- Lernen- Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Diesterweg/Sauerländer/Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, 1984.

BAUMERT, Jürgen; KLIEME, Eckhard; NEUBRAND, Michael; PRENZEL, Manfred; SCHIEFELE, Ulrich; SCHNEIDER, Wolfgang; STANAT, Petra; TILLMANN Klaus-Jürgen; WEISS, Manfred (Deutsches PISA- Konsortium): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, 2001.

BELGRAD, Jürgen: Lesekompetenzschwächen: Versäumnisse des Deutschunterrichts. In: KÄMPFER-VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA- Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004, S.37-58.

BERGMANN, Christian; EDER, Ferdinand: Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe 2. In: Empirische Pädagogik, 2000, 14(3), S.255-285.

BERTSCHI- KAUFMANN, Andrea: Multimedia und Leseförderung in der Schule. In: BONFADELLI, Heinz; BUCHER, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002, S.148-161.

BILDEN, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus; ULICH, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel: Beltz, 1998⁵, S.280-301.

BILDEN, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: HURRELMANN, Klaus; ULICH, Dieter: Neues Handbuch zur Sozialisationsforschung. Wiesbaden: Juventa, 1991, S.279-301.

BISCHOF-KÖHLER, Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 2002.

BÖCK, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 2000.

BÖCK, Margit: Buchlesen im Medioumfeld in Österreich: Aktuelle Befunde und ein Ausblick auf die künftige Forschung. In: BONFADELLI, Heinz; BUCHER, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002, S.24-42.

BONFADELLI, Heinz, FRITZ, Angela: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: BONFADELLI, Heinz; FRITZ, Angela; KÖCHER, Renate; SAXER, Ulrich: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, S.7-213.

BONFADELLI, Heinz; SAXER, Ulrich: Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen. Zug: Klett und Balmer, 1986.

BREIT, Simone: Sozioökonomische Faktoren und Schulerfolg bei 15-Jährigen. Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Schulleistungen im internationalen Vergleich. Salzburg: Kultur- und Geisteswissenschaftliche Fakultät, Diplomarbeit, 2004.

BRÜGELMANN, Hans: Wo genau liegen geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb? Eine kritische Übersicht über den Forschungsstand. In: BRÜGELMANN, Hans; RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994, S.14-26.

BRÜGELMANN, Hans: Warum haben Jungen mehr Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen als Mädchen? Theoretische Erklärungsversuche und ihre Probleme. In: BRÜGELMANN, Hans; RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994, S.27-35.

BUCHER, Priska: Schule und Bibliothek: Nutzung von Synergieeffekten im Rahmen der Leseförderung. In: BONFADELLI, Heinz; BUCHER, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002, S.148-161.

DEHN, Mechthild; PAYRHUBER, Franz- Josef; SCHULZ, Gudrun; SPINNER, Kaspar H.: Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: FRANZMANN, Bodo; HASEMANN, Klaus; LÖFFLER, Dietrich; SCHÖN, Erich: Handbuch Lesen. München: K.G. Saur, 1999, S.568-637.

EGGERT, Hartmut; GARBE, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: J.B. Metzler, 2003.

FÄHRMANN, Willi: Über die Kunst, Kindern und Jugendlichen (und wenn es sein muss, sich selbst) das Lesen zur Freude zu machen. In: CROMME, Gabriele; LANGE, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Lesen- Verstehen- Vermitteln (Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1).Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, S.298-305.

FAULSTICH- WIELAND, Hannelore: Sozialisation in Schule und Unterricht (Studientexte für das Lehramt, Band 15). Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 2002.

FEND, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch- weltanschaulichen Bereichen. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Band 2). Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber, 1991.

FEND, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske & Budrich, 2000.

FLEISCHMANN, Christine: Die Rolle eines Benennungsgeschwindigkeitsdefizit beim Lesen- und Schreibenlernen: Entwicklung und Erprobung eines deutschsprachigen RAN- Tests. Salzburg: Naturwissenschaftliche Universität, Diplomarbeit, 2002.

FUHS, Burkhard: Kindheit, Freizeit, Medien. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 2002, S.637-651.

GARBE, Christine: Lesen im Wandel: Probleme literarischer Sozialisation heute. Eine Einleitung. In: GARBE, Christine; GRAF, Werner; ROSEBROCK, Cornelia; SCHÖN, Erich (Hrsg.): Lesen im Wandel. Problem der literarischen Sozialisation heute (Didaktik Diskurse, Band 2). Lüneburg: Universität Lüneburg, 1997, S.11-24.

GARBE, Christine: Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: BONFADELLI, Heinz; BUCHER, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2002, S.215-234.

GERETSCHLÄGER, Ingrid: Kinder und Medien in Österreich- Angebot und Akzeptanz. In: BISCHOF, Ulrike (Hrsg.): Konfliktfeld Fernsehen- Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz. Wien: Österreichischer Kunst und Kulturverlag, 1995, S.89-99.

GRAF, Werner: Die Erfahrung des Leseglücks. In: BELLEBAUM, Alfred; MUTH, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, S.181-216.

GROEBEN, Norbert, VORDERER, Peter: Leserpsychologie: Lesemotivation- Lektürewirkung. Münster: Aschendorff, 1988.

GROEBEN, Norbert: Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 2002, S.11-21.

GÜTTLER, Peter O.: Sozialpsychologie. München/ Wien: Oldenbourg, 2000³.

HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation: Weiblich- männlich?. Opladen: Leske & Budrich, 1984.

HAIDER, Günter; REITER, Claudia (Hrsg.): PISA 2003- Ergebnisse im Überblick. Graz: Leykam, 2004.

HAIDER, Günter; REITER, Claudia (Hrsg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck/Wien: 2001.

HARMGARTH, Friederike: Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft“. Gütersloh: Bertelsmann, 1997.

HOFFMANN, Berno: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske & Budrich, 1997.

HOLLE, Karl: Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesenlernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist. In: KÄMPFER-VAN DEN BOOGART, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA- Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004, S.13-35.

HOPFNER, Johanna; LEONHARD, Hans-Walter: Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996, S.221-225.

HURRELMANN, Bettina; HAMMER, Michael; NIESS, Ferdinand (unter Mitarbeit von EPPING, Susanne; OFTERINGER, Irene): Lesesozialisation. Band1. Leseklima in der Familie. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993.

HURRELMANN, Bettina: Kinderliteratur. In: MAREFKA, Manfred und NAUCK, Bernhard: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Leuchterhand, 1993, S.461-470.

HURRELMANN, Bettina: Lesesozialisation in der Medienwelt. In: BISCHOF, Ulrike (Hrsg.): Konfliktfeld Fernsehen- Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz. Wien: Österreichischer Kunst und Kulturverlag, 1995, S.17-34.

HURRELMANN, Bettina; HAMMER, Michael: Lesesozialisation in der Familie. In: KLINGLER, Walter; SCHÖNENBERG, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen- und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden Baden: Nomos Verlag, 1996, S.99-112.

HURRELMANN, Bettina: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: GARBE, Christine; GRAF, Werner; ROSEBROCK, Cornelia; SCHÖN, Erich (Hrsg.): Lesen im Wandel. Problem der literarischen Sozialisation heute (Didaktik Diskurse, Band 2). Lüneburg: Universität Lüneburg, 1997, S.125-147.

HURRELMANN, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 2002, S.123-149.

JUNGWIRTH, Helga: Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule. In: LASSNIGG, Lorenz, PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich- Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, 1997, S.63-88.

KASTEN, Hartmut: Weiblich- Männlich. Geschlechterrollen durchschauen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003².

KASÜSCHKE, Dagmar: Gender im Kindergarten. In: GLASER, Edith; KLIKA, Dorle; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Kempten: Julius Klinkhardt, 2004, S.361-372.

KAUFMANN, Birgit: Hat das Lesen Zukunft? Entwicklung neuer Medien und ihre Auswirkungen auf das Leseverhalten. Salzburg: Geisteswissenschaftliche Fakultät, Diplomarbeit, 2002.

KATZ, Dieter: Leseverhalten von Berufsschülern. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1994.

KELLER, Heidi: Geschlechtsunterschiede. Psychologische und physiologische Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung. Weinheim/Basel: Beltz, 1979.

KEUNEKE, Susanne: Geschlechtserwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozeß der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske & Budrich, 2000, S. 15-35.

KLICPERA, Christian, GASTEIGER- KLICPERA, Barbara: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Hans Huber, 1993.

KLINGLER, Walter; SCHÖNENBERG, Karen: Kinder und Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland 1990. In: KLINGLER, Walter; SCHÖNENBERG, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen- und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden Baden: Nomos, 1996, S.15-25.

KÖCHER, Renate: Lesekarrieren- Kontinuität und Brüche. In: BONFADELLI, Heinz; FRITZ, Angela; KÖCHER, Renate; SAXER, Ulrich: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, S.215-310.

KÖLLER, Olaf: Null Bock auf nichts. Interessen und Lernmotivation in der Sekundarstufe. IN: Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Seelze: Friedrich, 2004, S.104-105.

LANDERL, Karin: Lesegeschwindigkeitstest (national und international). In: HAIDER, Günter, LANG, Birgit (Hrsg.): PISA Plus. Nationaler Bericht. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, 2001, S.119-130.

LANDOLDT, Stephan: Geschlechterdifferenzen. Skript zur Vorlesung. Salzburg: NAWI-Shop, 2004.

LANGEN, Claudia, BENTLAGE, Ulrike (Hrsg.): Das Lesebarometer- Lesen und Mediennutzung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000.

LEHMANN, Rainer H.: Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA- Studie. In: BRÜGELMANN, Hans; RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994, S.99-109.

MACCOBY, Eleanor; JACKLIN, Carol.: The Psychology of Sex Differences. Stanford/ California: Stanford University Press, 1974.

MACCOBY, Eleanor E.: Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett- Cotta, 2000.

MANNHAUPT, Gerd: Risikokind Junge- Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In: BRÜGELMANN, Hans; RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994, S.36-50.

MERZ, Ferdinand: Geschlechterunterschiede und ihre Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, 1979.

MICUS- LOOS, Christiane; SCHÜTZE, Yvonne: Gender in der Familienerziehung. In: GLASER, Edith; KLIKA, Dorle; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Kempten: Julius Klinkhardt, 2004, S.349-361.

MÖLLER, Jens, KÖLLER, Olaf: Leistungs- und geschlechtsbezogene Vergleiche in der Schule. In: Empirische Pädagogik, 1998, 12(2), S.119-131.

MÜLLER, Rudolf: Untersuchungen zum Leseinteresse von Grundschulern und zur Lesbarkeit von Texten für Leseanfänger. Berlin: Kloeden, 1982.

MUTH, Ludwig: Leseglück als Flow- Erlebnis. In: BELLEBAUM, Alfred, MUTH, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, S.57-85.

NEUHAUS- SIEMON, Elisabeth: Frühleser in der Grundschule: Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1993.

NEUHAUS- SIEMON, Elisabeth: Mädchen und Jungen kommen als Leser in die Schule. Gemeinsamkeiten und geschlechtsspezifische Unterschiede. In: BRÜGELMANN, Hans; RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994, S.66-70.

NYSSSEN, Elke: Gender in den Sekundarstufen. In: GLASER, Edith; KLIKA, Dorle; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Kempten: Julius Klinkhardt, 2004, S.389-409.

OECD: Bildung auf einen Blick. OECD- Indikatoren 2004. Paris: OECD (deutsche Übersetzung: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland), 2004.

OECD: Learning for Tomorrow´s World. First results from PISA 2003. Paris, 2004.

REED, Arthea J.S.: Reaching Adolescents. The Young Adult Book and the School. New York: Merrill, 1994.

RICHTER, Tobias; CHRISTMANN, Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 2002, S.25- 58.

SAXER, Ulrich; BONFADELLI, Heinz; HÄTTENSCHWIELER, Walter: Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Eine Studie zur Mediensozialisation im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kameraden. Zug: Klett und Balmer, 1980.

SAXER, Ulrich: Lesesozialisation. In: BONFADELLI, Heinz; FRITZ, Angela; KÖCHER, Renate; SAXER, Ulrich: Lesesozialisation. Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, S.311-374.

SCHAUB, Horst; ZENKE, Karl G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München: dtv, 1995.

SCHENK, Harald: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Weinheim/Basel: Beltz, 1979.

SCHENK, Christa: Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Erstlese- und Erstschreibunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997.

SCHIFFERER, Kathrin; ENNEMOSER, Marco; SCHNEIDER, Wolfgang: Mediennutzung von Kindern und Zusammenhänge mit der Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2002, S.282-297.

SCHREIER, Margit; RUPP, Gerhard: Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 2002, S.251-274.

STIFTUNG LESEN (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz/Hamburg: Spiegel Verlag, 2001.

THOLE, Werner: Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 2002, S.653-684.

TIEDEMANN, Joachim: Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School. In: Journal of Educational Psychology, 2000, 92(1), S.144-151.

TODT, Eberhard: Geschlechtsspezifische Interessen- Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. In: Empirische Pädagogik, 2000, 14(3), S.215-254.

TRAUTNER, Hans-Martin: Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: MAREFKA, Manfred; NAUCK, Bernhard: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Leuchterhand, 1993, S.289-301.

VAN KRAAYENYOORD, Christina E.; SCHNEIDER, Wolfgang Erich: Reading achievement, metacognition, reading self- concept and interest: A study of German students grades 3 and 4. In: European Journal of Psychology of Education, 1999, 14(3), S.305-324.

VON DER KAMMER, Marion: Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Frech/Stuttgart: Schneider, 2004.

VORDERER, Peter; KLIMMT, Christoph: Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, 2002, S.215-235.

ZINECKER, Jürgen: Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiographie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsenen >85- Generationen im Vergleich, Band 2, Freizeit und Jugendkultur. Opladen: Leske & Budrich, 1985, S.143-348.

Internetquellen:

URL1: GARBE, Christine: Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen- Empirische Befunde und Erklärungsansätze. 2003. Online unter URL:, 13.4.05.

URL2: GARBE, Christine: Alle Mann ans Buch! Perspektiven geschlechterdifferenzierender Leseförderung der 10- bis 16-Jährigen. 2004. Online unter URL: <http://sf.bildung.hessen.de/material/wiesbaden2004.pdf>, 15.4.05.

URL3: GARBE, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. Der PISA- Schock als Herausforderung für eine systematische Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen. 2002. Online unter URL: <http://www.lies-online.de/Lies12/lesekompetenz.htm>, 16.4.05.

URL4: IfaK- Institut für angewandte Kindermedienforschung: Was Lesen Jungen? 2002. Online unter URL: <http://www.hdm-stuttgart.de/news/news20020424151311/thesen.pdf>, 16.4.05.

URL5: GÜTZ, Doris: Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien- Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung. Linguistik Online 21, 4/04. Online unter URL: http://www.linguistik-online.de/21_04/gruetz.html, 16.4.05.

URL6: IMAS International: Imas international report. 2004. Online unter URL: http://www.imas.at/institut_report.htm, 16.4.05.

URL7: BISCHOF, Ulrike, HEIDTMANN, Horst: Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen. In: Medien praktisch, 2002, Heft 3. Online unter URL: http://www.ifak-kindermedien.de/pdf/Jungen_lesen_anders.pdf, 16.4.05.

URL8: EDER, Ferdinand: Stabilität und Veränderung kognitiver Merkmale: Anlage und Umwelt als Determinanten der Entwicklung. 2003. Online unter URL: <http://www.khs-linz.ac.at/files/5704/kognitiv.pdf>, 17.4.05.

URL9: bm:bwk: Grunderlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung, 1999, Online unter URL: <http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>, 23.4.05.

URL10: ZVB Österreich: PISA im Überblick. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/allgemein/index.htm>, 24.4.05.

URL11: REITER, Claudia; HAIDER, Günter: PISA 2000 Nationaler Bericht. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2000/international/kap2/index.htm>, 24.4.05.

URL12: WEISS, Susanne: Konzept und Design des gesamten Projekts. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2000/konzept/lang/index1.htm>, 24.4.05.

URL13: HAIDER, Günter (Hrsg.): PISA 2000: Technischer Bericht. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2000/index2.htm>, 11.6.05.

URL14: REITER, Claudia; LANG, Birgit; HAIDER, Günter: PISA 2003: Technischer Bericht. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2003/index2.htm>, 11.6.05.

URL15: SCHWANTNER, Ursula: Kurzfassung Technischer Bericht PISA 2003. Online unter URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2003/zusammenfassung.htm>, 11.6.05.

URL16: ZVB Österreich: Ergebnisse PISA 2003 (Presstext). Online unter URL: http://www.pisa-austria.at/PISA2003_Download_Ergebnisse.pdf, 12.6.05.

Tabellenverzeichnis

Tab.1.1	Buchleseintensität nach Geschlecht und Bildung- Bevölkerung ab 14 Jahren (1996/97)	13
Tab.1.2	Medienbesitz der 8- bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen in Österreich (1998/99, in %)	16
Tab.1.3	Lektürepräferenzen von 8- bis 12-jährigen Jungen und Mädchen in Österreich	22
Tab.1.4	Nutzungsinteresse von Büchern aus der Sicht von deutschen Erwachsenen: Vergleich 1996/ 1999	24
Tab.1.5	Funktionen des Buches für 15-jährige Mädchen und Jungen im Vergleich (in %)	25
Tab.1.6	Lesehemmungen der Kinder: Relative Häufigkeit der Antworten „stimmt völlig“ und „stimmt ziemlich“. Ein (+) bedeutet, dass Jungen diesem Grund signifikant häufiger zustimmen ($p \leq 0,05$).	28
Tab.1.7	Das Leseverhalten und die Lesekompetenz im Geschlechtervergleich	33
Tab.1.8	Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens	34
Tab.2.1	Die Stufen der Geschlechtsrollenübernahme nach Kohlberg:	46
Tab.2.2	Stereotype Ansichten von Mädchen und Jungen über Mädchen und Jungen	49
Tab.2.3	Geschlechtstypische Tätigkeitspräferenzen	50
Tab.3.1	Auswirkungen der familiären Leseförderung auf das Lesen	60
Tab.3.2	Erklärungswert der untersuchten Bedingungen für das Leseverhalten der Kinder (in %, $n=160$)	82
Tab.5.1	Zusammenhang zwischen dem Stellenwert des Lesens im Freundeskreis und dem Gerne-Lesen von Büchern	132
Tab.5.2	Die Sozialisationsinstanzen und deren Einfluss bzw. Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Mädchen und Jungen	134

Abbildungsverzeichnis

Abb.0.1	Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lesen	7
Abb.1.1	Intensive Leser abhängig von Geschlecht und Schulbildung	12
Abb.1.2	Österreichische Privathaushalte und die Ausstattung mit elektronischen Medien	15
Abb.1.3	Die Lesindex-Verteilung in Abhängigkeit des Alters (Angaben in %)	30
Abb.1.4	Der Leseindex von Mädchen und Jungen von der 7.Klasse bis zur 10.Klasse (Angaben in %)	31
Abb.3.1	Der Zusammenhang zwischen der elterlichen Leseförderung und des Leseindex (Angaben in %)	55
Abb.3.2	Der Zusammenhang zwischen dem Eingriff der Eltern und des Leseindex (Angaben in %)	56
Abb.3.3	Kinder mit Schriftsprachproblemen getrennt nach Geschlecht (Angaben in %)	66
Abb.3.4	Die Entwicklung der Leistungsbereitschaft von der 7. bis zur 9. Schulstufe	68
Abb.3.5	Die Entwicklung der Lernfreude in Deutsch vom Kindergarten bis ins vierte Schuljahr	72
Abb.3.6	Das Lesen der Freunde und der Zusammenhang mit dem Leseindex (Angaben in %)	79
Abb.4.1	Zyklus mit den Haupt- und Nebendomänen	85
Abb.4.2	Testdurchlauf Lesekompetenz PISA 2000	86
Abb.4.3	Levels der Lesekompetenz	90
Abb.4.4	Schülerscore und Aufgabenschwierigkeit	90
Abb.5.1	OECD Reihung der Mittelwerte in der Lesekompetenz	96
Abb.5.2	Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz in PISA 2000 und PISA 2003	97
Abb.5.3	Anteil der Jungen und Mädchen an Risikoschülern (Kompetenzstufe 1 und darunter)	97
Abb.5.4	Anteil der Jungen und Mädchen, die nicht gerne in der Freizeit lesen	98
Abb.5.5	Die Motivation zu lesen in der Freizeit: Spitzenschüler/Innen und Risikoschüler/Innen im Vergleich	99
Abb.5.6	Die Ausprägung der Lesekompetenz in Zusammenhang mit dem gezeigten Leseverhalten	101
Abb.5.7	Lektürearten und die Bevorzugung oder Ablehnung durch die Mädchen und Jungen	102
Abb.5.8	Anteil an Risikoschüler/Innen abhängig von der Lesequantität von einzelnen Lektürearten	105
Abb.5.9	Anteil an Spitzenschüler/Innen abhängig von der Lesequantität von einzelnen Lektürearten	105
Abb.5.10	Der Zusammenhang zwischen dem Vermissten von Büchern und dem Vermissten von Computer- und Videospiele bei Jungen	106
Abb.5.11	Der Zusammenhang zwischen dem Vermissten von Büchern und dem Vermissten des Fernsehens	107
Abb.5.12	Medienvorlieben und der Zusammenhang mit der Lesekompetenz	108
Abb.5.13	Die Häufigkeit der Leseförderung im Elternhaus	109

Abb.5.14	Leseförderung in der Familie und ihr Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder	111
Abb.5.15	Der Verlust an Lesekompetenz bei abnehmender Bücheranzahl im Elternhaus (im Vergleich zu jenen, die angeben, mehr als 500 Bücher zu Hause zu haben)	113
Abb.5.16	Ausmaß des Buchbesitzes, den Mädchen und Jungen zu Hause vorfinden	114
Abb.5.17	Leseförderungsmaßnahmen in der Unterstufe: Prozentanteil jener Schüler/Innen, die diese Maßnahmen nie erfahren haben	116
Abb.5.18	Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen nie bis seltener als einmal im Monat für die Schule zu Hause lesen müssen	119
Abb.5.19	Anteil an Schüler/Innen, die den Aussagen zustimmen, dass in der Schule Langweiliges gelesen wird und dass die Schule den Lesespaß verderben würde	120
Abb.5.20	Der Zusammenhang zwischen dem Lesen von langweiligen Büchern und dem Verderben des Lesespaßes durch die Schule	121
Abb.5.21	Meinungen über das Lesen in der Schule und die Auswirkung auf die Lesekompetenz	122
Abb.5.22	Anteil der Schüler/Innen, die Wünsche an die Schule bezüglich Leseangebote haben	122
Abb.5.23	Anteil der Schüler/Innen, die in der Unterstufe keine Schulbibliothek vorgefunden haben	124
Abb.5.24	Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen sich Bücher aus der Schulbibliothek ausborgen	124
Abb.5.25	Die Häufigkeit, mit der Schüler/Innen in die Bibliothek gehen und deren Lesekompetenz	125
Abb.5.26	Der Anteil der Schüler/Innen, die mit einzelnen Faktoren, die zur Bibliotheks-Zufriedenheit beitragen, nicht zufrieden sind	127
Abb.5.27	Anteil der Risikoschüler/Innen (= Level 0+1) und Spitzenschüler/Innen (= Level 5), die die Buchaufstellung in der Bibliothek als unübersichtlich betrachten	128
Abb.5.28	Die Häufigkeit, mit der im Freundeskreis Bücher gelesen, getauscht und geschenkt werden	129
Abb.5.29	Die Verteilung der Schüler/Innen auf die Kompetenzstufen und die Häufigkeit, mit der der beste Freund/die beste Freundin liest	131
Abb.5.30	Befreundet sein mit jemandem, der liest (Schulspartenvergleich)	132

Abkürzungsverzeichnis

Schulbezeichnungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BS	Berufsschule
HS	Hauptschule
ASO	Allgemeine Sonderschule
APS	Allgemeine Pflichtschule

Statistische Bezeichnungen

Beta	standardisierter Regressionskoeffizient, der einen Vergleich unterschiedlich skalierten Variablen erlaubt
95%es KI _{Differenz}	95%es Konfidenzintervall der Mittelwertsdifferenz
r^2	erklärte Varianz
p	Irrtumswahrscheinlichkeit (festgesetzt mit 5%)
n.s.	nicht signifikant

Anhang

Fragebogen zur Lesesozialisation (erstellt von Margit Böck); verwendet in PISA 2003 (nationale Zusatzerhebung)