

Leseverhalten in der Mediengesellschaft

Autor(en): **Bucher, Priska**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **9 (2002)**

Heft 3

PDF erstellt am: **10.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917478>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lesefördernde Rahmenbedingungen

Leseverhalten in der Mediengesellschaft

Die Befunde der PISA-Studie, welche den Schweizer Schüler/innen höchstens eine mittelmässige Lesekompetenz attestieren, haben in der Fachwelt, aber auch in der Öffentlichkeit lebhaft Diskussionen ausgelöst. Dabei beschränkt sich der Diskurs vielfach auf die Rolle der Schule bei der Leseförderung und berücksichtigt oft zu wenig den Prozess der Lesesozialisation, welcher durch eine spezifische Konstellation von verschiedenen fördernden und hemmenden Faktoren und Prozessen beeinflusst wird.

Faktoren, die das Leseverhalten beeinflussen

Gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen die Mediennutzung und somit auch das (Buch-)Lesen grundlegend, weil sie mit den Strukturen und der Institutionalisierung des Mediensystems Voraussetzungen für den Zugang und die Nutzung schaffen. So ist beispielsweise die Orientierung der Schule am Buch und auch die öffentliche Unterstützung von Bibliotheken sowie deren Rolle innerhalb einer Gesellschaft mit dem Leseverhalten verknüpft.

Darüber hinaus prägen individuelle Lebensumstände das Leseverhalten sehr stark. Als wichtigste Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung einer (kognitiven) Medienkompetenz und einer (affektiven) Medienmotivation sind, nebst persönlichen Eigenschaften, die Familie, die Schule und der Kameradenkreis (*peer group*) zu nennen. Auch Bibliotheken können im Rahmen der Lese- und Medienförderung eine wichtige Rolle übernehmen.

Überdies ist es wichtig, den engen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und -fertigkeit zu sehen: Braucht es zur Nutzung des Fernsehens beispielsweise keine speziellen Kenntnisse, so setzt die Entwicklung von Lesekompetenz einen

langen, relativ aufwändigen Prozess des Lesenlernens voraus. Gerade in der Phase des Lesenlernens (aber auch bei einem späteren Wiedereinstieg) besteht eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren. Wenn das Lesen einem oder einer Heranwachsenden Mühe bereitet, so beeinträchtigt dies die Lesemotivation. Fehlt die Lesemotivation, so hat dies wiederum zur Folge, dass weniger gelesen und dadurch die Möglichkeit geringer wird, interessante Bücher kennen zu lernen, welche zum Lesen motivieren könnten.

Damit Heranwachsende überhaupt zum Lesen kommen, muss eine gute Infrastruktur vorhanden sein, d.h. Lesestoffe müssen in ausreichendem Ausmass vorhanden, gut zugänglich und auf die Bedürfnisse der potenziellen Leser/innen zugeschnitten sein. So trägt z.B. eine gut erreichbare Bibliothek mit benutzerfreundlichen Öffnungszeiten, angenehmer Atmosphäre und einem interessanten, aktuellen Angebot viel zur Leseförderung bei. Nicht zuletzt spielt auch der verfügbare Freizeitumfang und die Zugangsmöglichkeit zu anderen medialen und nichtmedialen Freizeitangeboten für das Leseverhalten als konkurrenzrender Faktor eine wichtige Rolle (Bonfadelli/Fritz 1993).

Lesen im Lebenslauf

Kindheit und Jugend

Erste Grundsteine für das spätere Leseverhalten werden bereits lange vor der Einschulung gelegt. Verschiedene Studien (Hurrelmann 1993, Wieler 1997) haben aufgezeigt, dass Eltern durch regelmässiges Vorlesen und Erzählen von Geschichten, Aufsagen von Kinderreimen oder durch Wortspiele einen wesentlichen Beitrag zur Lesemotivation ihrer Kinder beitragen können. Hurrelmann weist darauf hin, dass die Vorlesepraxis der Eltern nur dann einen positiven Einfluss auf das spätere Leseverhalten der Kinder hat, wenn sie selbst im Umgang mit Literatur geübt sind und durch ihr eigenes Interesse am Lesen auch eine Vorbildfunktion für die Kinder übernehmen. Wird hingegen das Vorlesen als Pflichtübung betrachtet und/oder bereitet es den Eltern mangels Übung Mühe, so ist der positive Effekt stark eingeschränkt. Diese Feststellung macht deutlich, dass das Leseverhalten auch heute noch zu einem wesentlichen Teil von den Eltern auf die Kinder übertragen wird, wobei insbesondere bildungs- und schichtspezifische Faktoren eine Rolle spielen.

Bei der Einschulung ist das Interesse an

Von Priska Bucher

Büchern und Geschichten, die ihnen bis anhin vorgelesen worden sind, bei den meisten Kindern sehr gross. Mit dem Schulbesuch beginnt das Lesenlernen, welches sich als langwieriger Lernprozess erweist, der etwa nach drei Jahren abgeschlossen ist. In diesen drei Schuljahren ist ein Auseinanderklaffen von Lesemotivation und Lesefertigkeit festzustellen, welches es in der Unterstufe zu schliessen gilt. Die Motivation, selber lesen zu können, und das Interesse an Geschichten muss sehr gross sein, um die Durststrecke zwischen «Lesenwollen» und «Lesenkönnen» zu überstehen, ohne dabei die Lust am Buch zu verlieren (Rosebrock 2001: 29). Ein Teil der Schulkinder verliert bereits in dieser Stufe den Anschluss und kann später kaum mehr die gleiche Lesefertigkeit und Lesemotivation erreichen wie andere. Unter den Mittelstufenschülern und -schülerinnen ist das Lesen auch heute sehr verbreitet und beliebt: Rund zwei Drittel der Sechstklässler/innen geben an, gern und häufig zu lesen. Denn nun bereitet das Entziffern von Buchstaben und Wörtern für einen Grossteil der Schüler/innen keine Mühe mehr, so dass sich die Kinder ganz auf den Inhalt des Gelesenen konzentrieren können. Je öfter nun spannende Lektüre gelesen wird, desto mehr verbessert und festigt sich die Lesefertigkeit; umgekehrt wächst mit der Lesekompetenz auch die Lust, (noch) mehr Bücher zu lesen. Zwischen dem Primarschulalter und dem Ende der obligatorischen Schulzeit ist ein erster Rückgang der Lesetätigkeit festzustellen, wobei sich dieser «Leseknick» nicht nur in der Lesequantität sondern auch in der Lesehäufigkeit, der Lesedauer und der Lesemotivation zeigt. Zum einen ist dieser Rückgang des Lesens auf die vielfältigen (medialen und nichtmedialen) Freizeitaktivitäten zurückzuführen, zu denen Jugendliche nun vermehrt Zugang haben. Darüber hinaus wächst die Bedeutung des Kollegenkreises, wodurch viel Zeit mit Gleichaltrigen verbracht wird. Zum an-

deren ist auch plausibel, dass sich die Jugendlichen im Laufe des Prozesses ihrer Identitätsfindung vom Buch, welches für sie «ein Medium der Kinder» ist, abgrenzen wollen. Gerade in der Jugendphase ist daher eine Leseförderung, welche auf Interesse der Jugendlichen eingeht und ihnen neue Zugänge zum Buch nahe bringt, notwendig.

Erwachsenenalter

Nach der Schul- und Lehrzeit, d.h. beim Übergang zum Erwachsenenalter, ist ein zweiter «Leseknick» festzustellen: Die Schule und die damit verbundene Nähe zum Buch rücken nun in die Ferne. Regelmässige Lektüre wird häufig nur noch im Rahmen von Weiterbildungskursen nötig, diese beschränkt sich jedoch auf das informative Lesen und weniger auf den belletristischen Bereich. Aktuelle Befunde zeigen, dass rund ein Drittel der Erwachsenen auch nach der Schulzeit noch gerne und häufig liest, ein weiteres Drittel liest ab und zu und ebenso viele geben an, in ihrer Freizeit gar nicht zu lesen.

Die meisten erwachsenen Vielleser/innen waren bereits als Kinder und Jugendliche eifrige Leser/innen, es gibt aber auch solche, die erst nach der Jugendzeit die Freude am Lesen entdecken. Der Schluss, dass diejenigen, die in der Jugendzeit viel gelesen haben, dies auch später tun werden, greift jedenfalls zu kurz: Auch im Erwachsenenalter wird das Leseverhalten durch die jeweilige Lebenssituation geprägt. Häufig berichten beispielsweise junge Mütter, dass sie nahezu keine Zeit mehr zum Lesen finden, obschon sie dies gern tun würden. Eine intensive Weiterbildungszeit ist oft auch mit einem (zeitweiligen) Rückgang des freizeithlichen Lesens von Belletristik verbunden und nicht zuletzt trägt das jeweilige soziale Umfeld (Partner/in, Freundinnen und Freunde, Arbeitskollegen und -kolleginnen) zur Förderung oder zum Rückgang des eigenen Leseverhaltens bei.

Leseförderung in der Schule, in der Familie und im Kollegenkreis

Als wichtigste Instanzen der Lesesozialisation sind Familie, Schule, Kolleginnen und Kollegen zu nennen.

Neue Daten zum Einfluss von Schule, Familie und *peer group* auf das Leseverhalten wurden im Rahmen eines (noch unveröffentlichten) Dissertationsprojektes erhoben. Dabei wurden im Kanton Zürich 1284 Schüler/innen und 128 Lehrer/innen der 6. und 9. Schulstufe befragt.

Leseförderung in der Schule

Die Studie zeigt auf, dass sich die meisten Lehrer/innen, was Leseförderung im Unterricht betrifft, in einem Mittelfeld bewegen. Werden in der Primarschule noch vermehrt Leseförderungsmaßnahmen getroffen, so geht dieses Engagement in der Oberstufe zurück. Dabei ist ein deutliches Gefälle zwischen den verschiedenen Bildungsstufen erkennbar: Während in Gymnasien die Werte ähnlich hoch wie in der Primarschule liegen, wird in Sekundarschulen und noch ausgeprägter in Realschulen deutlich weniger Leseförderung betrieben. In allen Schulstufen zeigt sich aber, dass eine starke Leseförderung in der Schule mit einer höheren Lesetätigkeit der Schüler/innen einhergeht.

Nebst der Feststellung, dass in gewissen Ländern die durchschnittliche Lesekompetenz der Schulabgänger höher liegt als in anderen, wurde im Rahmen der PISA-Studie auch deutlich, dass gerade diejenigen Länder mit hoher durchschnittlicher Lesekompetenz eine geringere Standardabweichung aufweisen, d.h. die Differenz zwischen den stärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern ist dort relativ klein.

Ein homogenisierender Effekt kann anhand der vorliegenden Daten auch den Lehrer/innen und ihrer Leseförderung zugeschrieben werden: Setzen sich Lehrkräfte bezüglich Leseförderung stark ein, so gelingt es ihnen tendenziell besser, den Leseindex der Schüler/innen

nicht auseinanderklaffen zu lassen.

Familie: Einfluss der Eltern

Den Eltern kommt im Rahmen der Lesesozialisation insofern eine wichtige Bedeutung zu als sie bereits im Vorschulalter und später begleitend zur Schule durch den eigenen Mediengebrauch eine Vorbildfunktion für ihre Kinder übernehmen.

Hierzu konnte festgestellt werden, dass nur ca. 10% aller befragten Schüler/innen in ihren Familien bezüglich Lesen eine starke Unterstützung erhalten. Rund die Hälfte wird in einem mittleren Masse unterstützt und etwa 40% können zu Hause nur auf geringe Leseförderung zählen. Analog zur Schule liegen auch im Bereich der familiären Leseförderung die Werte bei den Primarschülern höher als bei den Oberstufenschülern und -schülerinnen, zudem sind deutliche Unterschiede zwischen den Bildungsstufen erkennbar.

Peer group: Einfluss des Kollegenkreises

Als dritte Instanz, die einen Einfluss auf das Leseverhalten von Schülerinnen und Schülern hat, ist die *peer group*, der Kreis der Gleichaltrigen, zu nennen. Erhalten die 12-Jährigen von ihren Kameradinnen und Kameraden zu 17% eine hohe, zu 53% eine mittlere und zu 25% eine tiefe Unterstützung bezüglich Lesen, so gehen diese Anteile mit 7% hoher, 42%

Leseförderung der Kollegen und ihr Einfluss auf das Leseverhalten

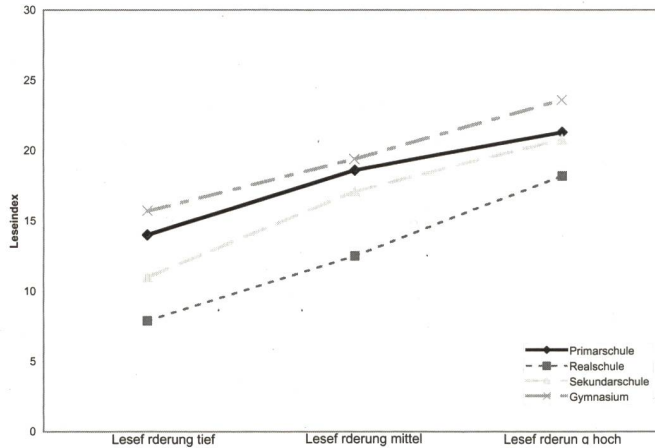


Abb. Einfluss der Kollegen

mittlerer und 51% tiefer Unterstützung bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit deutlich zurück.

Der Einfluss der Kameraden und Kameradinnen bezüglich Lesen hat einen beachtlichen Einfluss auf das eigene Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Je nachdem, in welchem Umfeld sich ein Schüler oder eine Schülerin bewegt, wird das Leseverhalten eher gefördert oder nicht. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass man sich meist Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde mit ähnlichen Interessen sucht: Die Möglichkeit «lesefördernde» Freundinnen und Freunde zu haben, hängt also immer auch vom eigenen Leseinteresse ab, so

dass der Einfluss des Kollegenkreises eher zu einer Verstärkung bereits vorhandener Dispositionen als zu einer grundsätzlich neuen Lesehaltung führt. Bei den Primarschülern und -schülerinnen ist der Einfluss der Eltern noch etwas stärker ausgeprägt als derjenige der Schule und der Gleichaltrigen, bei den 15-Jährigen nimmt der Einfluss der Familie zugunsten des Einflusses von Lehrer/in und Kollegenkreis etwas ab. Diese Veränderung im Altersverlauf ist im Zusammenhang mit der längeren Zeit, welche nun im Schulsystem verbracht wird, und mit der Loslösung der 15-Jährigen von ihrer Familie zu sehen.

Lesen und Geschlecht

Deutliche Unterschiede im Leseverhalten zwischen Mädchen und Knaben bzw. zwischen Männern und Frauen sind sowohl bezüglich Lesehäufigkeit, Lesedauer und Lesequantität als auch bezüglich Lesemotivation und Lesepräferenzen festzustellen. Mädchen lesen im Durchschnitt bedeutend mehr und lieber als Jungen. Unterschiede geschlechtsspezifischer Art zeigen sich zudem bei den Lesepräferenzen: Während Mädchen eher fiktionale Texte, wie sie im Rahmen des Unterrichts hauptsächlich gelesen werden, bevorzugen, sind Knaben eher an sach- und informationsorientierten Texten interessiert. Auch in

Einfluss der familiären Leseförderung auf das Leseverhalten der Kinder

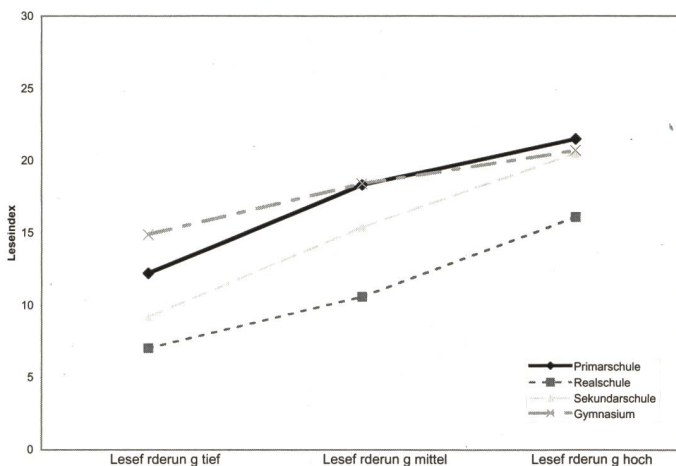


Abb. Einfluss der Familie

der Textrezeption zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Während Frauen sich gerne in literarische Figuren hineinversetzen und versuchen, die Handlung in ihren Alltag zu übertragen, weisen Männer weitaus weniger Bereitschaft auf, sich im Rahmen der Lektüre affektiv zu engagieren. Diese unterschiedlichen Lesearten zeigen sich auch in den Resultaten der PISA-Studie: Im Teilbereich «Informationen aus Texten gewinnen» differieren die erreichten Punktzahlen von Mädchen und Knaben nicht so stark wie im Teilbereich «Texte interpretieren» und vor allem im Teilbereich «Reflektieren und Beurteilen von Texten». Diese Befunde legen nahe, dass eine geschlechterdifferenzierte Leseförderung im Unterricht etwas zur Angleichung des Leseverhaltens von Mädchen und Jungen beitragen kann. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang auch, dass das biologische Geschlecht nur im Durchschnitt und nicht linear mit dem Leseverhalten verknüpft ist. So sind es beispielsweise rund ein

Viertel der Knaben, die mehr lesen als der Durchschnitt der Mädchen. Umgekehrt liest auch ein Viertel der Mädchen weniger als der Durchschnitt der Knaben. Weiter fällt auf, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede mit zunehmendem Bildungsgrad abnehmen: Gymnasiasten lesen beinahe so viel wie Gymnasiastinnen, lesen auch Belletristisches und tun dies nur geringfügig weniger gern als ihre Klassenkameradinnen.

Literatur zum Thema



Lesen in der Mediengesellschaft: Stand und Perspektiven der Forschung.

Hrsg. von Heinz Bonfadelli und Priska Bucher. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2002. 248 Seiten, CHF 49.80.

Zu bestellen beim Lernmedien-Shop
Stampfenbachstrasse 121,
8006 Zürich,
Tel 01 360 49 49, Fax 01 360 49 98.

Literatur

Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Lesesozialisation Bd.2: Lesefahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh, S. 7–213.

Bucher, Priska: Medienumgang und Leseförderung in der Informationsgesellschaft: Schule und Bibliothek (noch nicht abgeschlossene Dissertation, erscheint 2003).

Hurrelmann, Bettina (1993): Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1. Gütersloh.

Rosebrock, Cornelia (2001): Lesen – Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Lesesozialisation 4/01, S. 26–30.

Wieler, Petra (1997): Das Prinzip der Dialogizität der familialen Vorlesepraxis mit Kindern im Vorschulalter. In: Garbe, Christina (Hg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg, S. 65–100.

Priska Bucher ist Assistentin am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung (IPMZ) der Universität Zürich mit Arbeitsschwerpunkten Buch- und Lese(r)forschung, Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Ihre demnächst abgeschlossene Dissertation zum Thema «Leseförderung und Medienumgang in der Informationsgesellschaft: Schule und Bibliothek» erscheint 2003 im Verlag Pestalozzianum.

Inserat

Keramikbedarf Töpferscheiben Werkzeuge



Brennöfen

30 Jahre
Service



michel Lerchenhalde 73 · 8046 Zürich · Tel. 01-372 16 16 · Fax 01-372 20 30 · Info@michel.ch · www.michel.ch