



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Komm mein Kind, ich les´ mit dir!

Geschlechterspezifische Lesesozialisation in der Familie

Verfasserin

Julia Unterluggauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juni 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 353
Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch
Betreuer: Dr. Mag. Stefan Krammer

Danksagung

Folgenden Personen möchte ich für ihre Unterstützung in der Entstehungszeit dieser Diplomarbeit und während meines Studiums danken:

Ein großes Dankeschön möchte ich meinem Betreuungslehrer Dr. Mag. Stefan Krammer aussprechen. Vielen Dank für die bereichernden Gespräche und die fachlich kompetente und wohlwollende Begleitung meiner Diplomarbeit.

Meinen Eltern, die mich sowohl emotional als auch finanziell während meiner gesamten Studienzeit unterstützt und wenn notwendig mit scharfen Worten davon abgehalten haben, aufzugeben.

Vielen Dank an den Rest meiner Familie und alle Freund/-innen, die immer ein offenes Ohr hatten und mich stets motivierten.

All jenen Personen, die sich dazu bereit erklärt haben, ihre (Lese-)Erfahrungen mit mir zu teilen und so zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Vielen Dank.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Lesesozialisation.....	4
2.1. Lesesozialisation vs. literarische Sozialisation	4
2.2. Lesekompetenz – Einflussfaktoren und Perspektiven	7
2.2.1. Lesekompetenz aus Sicht der Kognitionspsychologie	7
2.2.2. Lesekompetenz aus Sicht der Lesesozialisationsforschung	8
2.3. Theoretische Modelle von Lesesozialisation	11
2.3.1. Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion.....	12
2.3.2. Erwartungs-x-Wert-Modell	15
3. Lesesozialisation im Kontext der Familie	17
3.1. Familie als Primärgruppe der Lesesozialisation	17
3.2. Einfluss von Peers auf die familiäre Lesesozialisation	19
4. Dimensionen und Dynamiken familiärer Lesesozialisation.....	22
4.1. Externe Faktoren: <i>Bildung und Zeit</i>	22
4.1.1. Bildung und soziale Herkunft der Eltern.....	22
4.1.2. Zeit.....	24
4.2. Interne Faktoren: <i>Interaktion, Elternvorbild und Mediennutzung</i>	26
4.2.1. Interaktion und soziale Einbindung des Lesens im Familienverband.....	26
4.2.1.1. Direkte Kommunikation	27
4.2.1.2. Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen.....	30
4.2.2. Auswirkungen des elterlichen Leseverhaltens auf die kindliche Lesesozialisation.....	32
4.2.3. Mediennutzung	36
5. Leseförderliche und lesehemmende Einflussfaktoren im Familienverbund.....	40
5.1. Lesehemmungen.....	40
5.2. Leseförderliche Voraussetzungen und Aktivitäten in der Familie	41
6. Genderspezifische Betrachtung von Mutter und Vater in der Lesesozialisation des Kindes.....	46
6.1. Einstellungen der Eltern zum Lesen	46
6.2. Das elterliche Lesevorbild	48
6.2.1. Lesefrequenz	49
6.2.2. Lesedauer.....	50
6.2.3. Lesefreude	51
6.3. Auswirkung der elterlichen Mediennutzung und Lektüreinteressen auf die Lesesozialisation des Kindes	52
6.4. Aktive Leseförderung.....	55
6.4.1. Besuch von Buchhandlungen und Buchgeschenke	55
6.4.2. Wahrgenommenes Interesse am eigenen Leseverhalten.....	56
6.4.3. Unterschiede in der Anschlusskommunikation und in Gesprächen über Bücher	57
7. Empirische Untersuchung.....	60
7.1. Forschungsmethode: Qualitative Analyse mittels Leitfaden- Interviews	62

7.1.1.	Vorbereitung und Konstruktion des Leitfaden-Interviews nach Altrichter und Posch	63
7.1.2.	Methodik der Interviewführung	66
7.2.	Auswertung der Ergebnisse durch qualitative Inhaltsanalyse	68
7.2.1.	Analysetechniken	71
7.2.2.	Beschreibung und Ablauf des angewandten Analyseverfahrens	72
8.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	74
8.1.	Kriterien zur Auswahl der Forschungsgruppe	74
8.2.	Rahmenbedingungen und formale Kriterien der Leitfaden-Interviews	75
8.3.	Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse	76
8.3.1.	Kategorie <i>Leseumfeld</i> (A)	77
8.3.2.	Kategorie <i>Lesevorbild Eltern</i> (B)	80
8.3.3.	Kategorie <i>Leseförderung</i> (C)	83
8.3.4.	Kategorie <i>Leserfahrungen</i> (D)	90
8.4.	Interpretation der Ergebnisse	94
8.4.1.	Unterschiede in der elterlichen Leseförderung des Kindes	94
8.4.2.	Veränderungen in der Leseförderung	102
9.	Resümee und Ausblick	105
10.	Bibliographie	111
Anhang		117

1. Einleitung

„Wenn Kinder ihre Eltern nie lesen sehen, fangen sie auch selbst nicht damit an.“¹

Zu einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Lesen kam es im Zuge des Fachdidaktik-Seminars „Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation“. Damals hielt ich ein Referat zum Thema „Lesetests“ und beschäftigte mich ausführlich mit dem Salzburger Lesescreening sowie dem Wiener Lesetest-Testverfahren, die beide zur Messung der Lesefertigkeit entwickelt wurden. Vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch die der eben erwähnten Testformate fielen in den letzten Jahrzehnten bekanntermaßen ernüchternd aus und stellten den österreichischen Schüler/-innen im Bereich der Lesekompetenz kein gutes Zeugnis aus. Schon bald beschäftigte ich mich intensiv mit der Frage, warum eine Vielzahl der österreichischen Schüler/-innen zum Teil gravierende Leseschwächen aufweisen. Im Rahmen meiner damaligen Recherchen erklärte sich Dr. Karl Blüml, Mitbegründer der SOKO Lesen – einer Initiative des Stadtschulrats Wien – bereit mit mir ein kurzes Gespräch über Entwicklung und Auswertungskriterien des Wiener Lesetests zu führen. Dieser meinte, dass die schlechte Lesefertigkeit der Schüler/-innen heutzutage nicht nur auf schulische Defizite zurückzuführen sei, sondern häufig mit einer mangelnden Lesesozialisation im Kleinkindalter einherginge. In der Folge befasste ich mich daher intensiver mit elterlichen Einflussfaktoren auf die Leseerziehung ihrer Kinder. Dabei stieß ich auch auf die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur initiierte Initiative „Family Literacy“, deren Fokus auf das familiäre Umfeld von Kindern in der Leseförderung gerichtet ist. Es geht bei diesem Projekt darum, die Familie als primäre Lesesozialisationsinstanz wesentlich in den Prozess des Lesekompetenzerwerbs und deren Förderung miteinzubeziehen.

Der Entschluss den Fokus meiner Arbeit darauf zu legen, inwiefern Mütter und Väter unterschiedlich auf die Lesesozialisation ihres Kindes wirken, fiel schließlich, als ich in der Literatur zur Lesesozialisation immer häufiger auf die Hypothese stieß, dass die

¹ Anmerkung: Diese Aussage aus der Onlineausgabe der Tageszeitung „Die Presse“ stammt von Hr. Dr. Karl Blüml, Mitglied der SOKO Lesen des Stadtschulrates Wien. Vgl. hierfür: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/616839/Wenn-Kinder-die-Eltern-nie-lesen-sehen>. [Zugriff, am 14.5.2014; 09:16].

Mutter primäre Bezugsperson für das Lesen des Kindes sei. Da dies jedoch so gar nicht meinen eigenen kindlichen „Lese“-Erinnerungen entspricht, in denen mir vor allem mein Vater als (vor)lesender Elternteil präsent ist, habe ich mich dazu entschieden, meine Diplomarbeit dem Thema der Rolle von Mutter und Vater im Lesesozialisationsprozess des Kindes zu widmen und zu untersuchen, ob hier geschlechterspezifische Differenzen existieren.

Meine Diplomarbeit stellt aktuelle theoretische Hypothesen und Erläuterungen zum Thema vor, welche anschließend durch einen empirisch-praktischen Teil überprüft und gedeutet werden.

Das erste Kapitel liefert einen Überblick über aktuelle Begriffserklärungen und deren Abgrenzung zueinander. Termini wie Lesesozialisation, literarische Sozialisation und Lesekompetenz werden gegenüber gestellt sowie theoretische Modelle zur Lesesozialisation wissenschaftlich beleuchtet. Im darauffolgenden Kapitel kommt es zur Spezialisierung auf den Lesesozialisationsprozess im Kontext der Familie. Dabei wird im Speziellen auf die Funktion der Familie als primäre Einflussgröße auf die Leseentwicklung des Kindes eingegangen, aber auch weitere Bezugsgrößen wie Peers und Schule, die auf die familiäre Lesesozialisation einwirken, werden betrachtet. Das Großkapitel „Dimensionen und Dynamiken familiärer Lesesozialisation“ setzt sich mit externen sowie internen Faktoren, die auf die Leseentwicklung des Kindes wirken, auseinander. Theoretische Überlegungen zum Elternvorbild, zur Interaktion und sozialen Einbindung des Lesens im Familienverband und der Auswirkung des elterlichen Leseverhaltens auf die kindliche Lesesozialisation werden dargebracht und Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation, die in der gemeinsamen Lesesituation zwischen Kind und Eltern stattfinden, werden genauer beschrieben.

Der Frage nach leseförderlichen und lesehemmenden Faktoren innerhalb des Familienverbands wird im 5. Kapitel dieser Arbeit nachgegangen. Im 6. Kapitel kommt es schließlich zu einer detaillierten Betrachtung geschlechterspezifischer Differenzen von Mutter und Vater im Lesesozialisationsprozess des Kindes. Aktuelle Statistiken zeigen Unterschiede in Bezug auf Lesevorbild, Lesedauer, Mediennutzung sowie Lektüreinteressen von Mutter und Vater auf. Diese werden ebenso wie aktive Lesefördermaßnahmen durch die Eltern in ihrer Wirkung auf das Leseverhalten des Kindes differenziert und dargebracht.

Im abschließenden empirischen Teil werden, nach einer umfangreichen Einführung in die dieser Arbeit zugrundeliegenden Methodik, inhaltliche Analysen und Interpretationen zu den – durch Leitfadeninterviews – gewonnenen Forschungsergebnissen präsentiert. Dadurch soll es zur Klärung der in dieser Diplomarbeit aufgestellten Forschungsfragen kommen:

- I.** *Welche geschlechterspezifischen Unterschiede gib es in der elterlichen Leseförderung des Kindes?*
- II.** *Inwiefern kommt es durch Mutter und Vater zu Veränderungen in der kindlichen Leseförderung vom Kleinkindalter bis hin zum Jugendalter?*

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, werden Familien (Mutter, Vater und Kind) in Interviews angehört, (subjektive) Erfahrungen und Emotionen in Bezug auf das familiäre Lesen zu teilen. Diese werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse und unter Bezugnahme auf theoretische Vorüberlegungen strukturiert und ausgewertet. Die Ergebnisse werden in einem weiteren Schritt in Hinblick auf die zu untersuchenden Forschungsfragen interpretiert.

2. Lesesozialisation

Die Lesesozialisationsforschung ist sich darüber einig, dass die Entwicklung der Lesefähigkeit bei Kindern bereits vor Schuleintritt einsetzt und gravierende Auswirkungen darauf hat, ob der/die Heranwachsende später zu einem/-r habituellen Leser/-in wird oder nur selten Motivation zu lesen verspürt. In dieser Phase der frühen Lesesozialisation ist es v.a. die Familie, die prägend und nachhaltig auf die Ausbildung der Lesekompetenz des Kindes einwirken kann und daher als primäre Lesesozialisationsinstanz wahrgenommen wird. Obwohl sich eine Vielzahl der Eltern darüber im Klaren ist, dass sie und ihr eigenes Leseverhalten starken Einfluss auf eine gelingende Lesesozialisation ihres Kindes haben, übertragen sie die Aufgabe des Erwerbs von Lesekompetenz bzw. deren Förderung bei Schuleintritt ihres Kindes ausnahmslos an die Schule. Um aufzeigen zu können, welche entscheidende Rolle das familiäre Umfeld auch nach Schuleintritt noch auf die Ausweitung der Lesekompetenz des Kindes haben kann, und zu veranschaulichen, wie sich eine solch primäre Lesesozialisation im Kontext der Familie vollzieht, muss zunächst allgemein auf Rahmenbedingungen und Faktoren der Lesesozialisation eingegangen werden. Erst danach kann es zu einer konkreten Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich der familialen Lesesozialisation kommen.

2.1. Lesesozialisation vs. literarische Sozialisation

Der Fokus der Lesesozialisationsforschung liegt auf der Frage, welche Prozesse und Faktoren dazu beitragen, dass sich Heranwachsende entweder zum/-r Viel-Leser/-in oder Wenig-Leser/-in entwickeln. Im Allgemeinen kann Lesesozialisation auf sehr unterschiedliche Weise stattfinden und von Individuum zu Individuum differieren, abhängig von Kriterien wie sozialer Herkunft, Geschlecht sowie dem gesellschaftlichen Umfeld, in welchem sich der/die heranwachsende (Nicht-)Leser/-in tagtäglich bewegt und entsprechende Bezugspersonen findet. Da die Lesesozialisationsforschung darum bemüht ist, herauszufinden, wie unterschiedlich sich diese vielfältigen Faktoren und Dynamiken auf die Lesesozialisation des Menschen auswirken bzw. diese beeinflussen, kann ihre Zugehörigkeit nicht nur auf eine einzige Wissenschaftsdisziplin eingeschränkt werden. Um ein möglichst ganzheitliches Bild der Lesesozialisation zu erhalten, muss man deshalb Theorien und Ergebnisse der Psychologie, Soziologie,

Deutschdidaktik, (Medien-)Pädagogik, Literaturwissenschaft, etc. in die Untersuchungen zur Lesesozialisation miteinbeziehen. Auch die Kommunikationswissenschaft beschäftigt sich intensiv mit diesem Gegenstandsbereich und geht der Frage nach, auf welche unterschiedliche Weise Medien – sowohl in inhaltlicher, zeitlicher als auch motivationaler Hinsicht – eingesetzt und verwendet werden².

Im Allgemeinen versteht man unter Lesesozialisation all jene sozial und individuell bedingten Prozesse, die zur *„Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Textrezeption und -verarbeitung“*³ dienen. Bettina Hurrelmann, die sich schwerpunktmäßig mit Lesesozialisation in der Mediengesellschaft auseinandersetzt, meint, dass Prozesse der Lesesozialisation einen Menschen dazu befähigen sollen, jene Kompetenz zu erwerben, die *„zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz und unterschiedlicher Modalität“*⁴ erforderlich ist. Es geht im Wesentlichen also darum, die Fähigkeit zu entwickeln, geschriebene Sprache in unterschiedlichen medialen Repräsentationsformen wie Printmedien oder audiovisuellen Medien zu dekodieren und zu bewerten.

Lange Zeit wurde der Begriff der literarischen Sozialisation im deutschsprachigen Raum synonym für jenen der Lesesozialisation verwendet. Obwohl sich beide Konzepte als Teilbereich der Sozialisation mit der Literatur einer Gesellschaft und deren Verwendung befassen, und somit in ihren Wirkungsbereichen größtenteils überschneiden, dürfen sie dennoch keineswegs bedeutungsgleich verstanden werden: Christine Garbe versteht unter Lesesozialisation *„das Lesen als Entziffern jeder Art von Schrift“*⁵, schließt damit aber jene Erscheinungsformen der Literatur aus, die nicht in schriftsprachlicher Form, wie z.B. durch Hören oder Sehen vermittelt werden. Zu diesen nicht schriftsprachlichen Formen zählen u.a. Repräsentationsformen wie Theateraufführungen, Autorenlesungen, Poetry Slams, Filme und Fernsehen. Das

² Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S.10.

³ Groeben, Norbert et al. (1999): *Das Schwerpunktprogramm «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft»*. In: Groeben, Norbert et al. [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Schwerpunktprogramm. (=Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft). Tübingen: Niemeyer. S. 1.

⁴ Hurrelmann, Bettina (1999): *Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation*. In: Groeben, Norbert [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*: S. 111.

⁵ Garbe, Christine [Hrsg.] (1997): *Lesen im Wandel*. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universitäts- Verlag. S. 14.

Konzept der literarischen Sozialisation hingegen beinhaltet die Auseinandersetzung mit schriftlicher und nicht schriftlicher Literatur in unterschiedlicher medialer Erscheinungsform.

Auch Bettina Hurrelmann nimmt eine ähnliche Unterscheidung zwischen Lesesozialisation und literarischer Sozialisation vor und meint, dass letzterer Terminus „in Bezug auf seinen Objektbereich einerseits weiter, andererseits enger als der der Lesesozialisation“⁶ gefasst ist. Literarische Sozialisation umfasst die Beschäftigung mit literar-ästhetischen Texten in unterschiedlichen Präsentationsformen und die Fähigkeit solch „künstlerische Texte“ in ihrem Sinn und ihrer Wirkungsabsicht zu begreifen und zu verarbeiten⁷. Als Beispiele hierfür werden u.a. Darstellungsformen wie Vorlesen im privaten Kontext, der Besuch von Kabaretts oder szenischen Spielen angeführt, aber auch das Hören von Radiosendungen, CDs, etc. fällt in diesen Bereich. Im Gegensatz dazu versteht Hurrelmann unter Lesesozialisation, den Erwerb der Kompetenz, geschriebenes Material zu dekodieren, gleichzeitig aber auch die Aneignung „von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen“, die den Leser dazu befähigen, sich am sozialen und kulturellen Leben einer literarisch geprägten Kultur zu beteiligen⁸. Das Lesen und Entziffern pragmatischer Textsorten wie Gebrauchstexte, Sachtexte oder Zeitungen fallen in diese Kategorie.

Während sich Hurrelmann deutlich für das ihrer Ansicht nach empirisch zugänglichere Konzept der Lesesozialisation ausspricht, betont Cornelia Rosebrock in ihrem Artikel „Lesesozialisation und Leseförderung: literarisches Leben in der Schule“⁹ den Einfluss der literarischen Sozialisation auf die Ausbildung von Lesesozialisation. Ziel der literarischen Sozialisation ist das Wissen um literarische Traditionen und das damit einhergehende Vermögen, Literatur adäquat aufzunehmen, zu verarbeiten und zu genießen. Ging man bis jetzt also davon aus, dass das Konzept der literarischen Sozialisation im Gegensatz zur Lesesozialisation keinen wesentlichen Beitrag zum Schriftsprachenerwerb leistet, widerlegt Rosebrock dies, indem sie behauptet, dass eine Trennung in ästhetische Literatur und Gebrauchstexte, in „autonome“ und

⁶ Hurrelmann, Bettina (1999): *Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation*. S. 113.

⁷ ebda. S. 113.

⁸ ebda. S. 111.

⁹ Rosebrock, Cornelia (2003): *Lesesozialisation und Leseförderung: literarisches Leben in der Schule*. In: Michael Kämper-van den Boogaart [Hrsg.]: *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 154.

Unterhaltungsliteratur vor allem im Zusammenhang mit Kinderliteratur kaum möglich sei. Spielen doch gerade in der frühen Lesesozialisation andere (nicht schriftsprachliche und informationsorientierte) mediale Repräsentationsformen wie Hörkassetten, das Vorlesen von Kinderbüchern, das Betrachten von Bilderbüchern sowie erzählende Kinderliteratur im Allgemeinen eine große Rolle für den späteren Schriftsprachenerwerb von Kindern¹⁰. Aus diesem Grund sieht Rosebrock literarische Sozialisation als den eigentlichen „*prototypischen Kern von Lesesozialisation*“¹¹ an.

2.2. Lesekompetenz – Einflussfaktoren und Perspektiven

Der Begriff Lesekompetenz hat im Zuge der Etablierung von nationalen sowie internationalen Lesestudien und Lesetests wie PISA oder PIRLS im vergangenen Jahrzehnt zunehmend an Popularität gewonnen. Dennoch scheint es innerhalb jener Wissenschaftsdisziplinen, die sich auf Bedingungen, Dimensionen und Funktionen von Lesen spezialisieren, keinen eindeutigen Konsens darüber zu geben, was Lesekompetenz tatsächlich ist. Immer wieder kommt es zu Begriffserweiterungen bzw. -verengungen, abhängig davon, aus welcher Perspektive (kognitionspsychologisch, kommunikations- oder kulturwissenschaftlich, etc.) Lesekompetenz betrachtet wird¹². Im Folgenden soll es daher zur Konzentration auf zwei Konzepte von Lesekompetenz kommen: Lesekompetenz aus kognitionspsychologischer Perspektive sowie aus Sicht der Lesesozialisationsforschung.

2.2.1. Lesekompetenz aus Sicht der Kognitionspsychologie

Versteht man unter Lesefertigkeit die Fähigkeit, Grapheme zu entziffern und als Phoneme zu realisieren, bezieht die Definition von Lesekompetenz je nach Forschungsansatz neben kognitiven Aspekten, zum Teil auch motivationale und handlungsbezogene Faktoren mit ein. Aus kognitionspsychologischer Sicht bedeutet Lesekompetenz nicht nur das Vermögen, schriftliches Textmaterial zu verstehen, sondern das textimmanente Wissen in weiterer Folge auch mit eigenem Vorwissen in Verbindung bringen zu können. Es geht also in erster Linie darum, aktiv – auf Basis

¹⁰ ebda. S. 155.

¹¹ ebda. S. 155.

¹² McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. (=Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). Münster [u.a.]: Waxmann. S. 16.

kognitiver Prozesse – Textbedeutung (wieder-)herstellen zu können¹³. Auch im Rahmen der PISA-Studie der OECD schließt man sich dieser kognitionspsychologischen Auffassung durchwegs an und definiert Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“¹⁴ Wesentlich erscheint hier vor allem der funktionalistische Aspekt des Lesens: Lesekompetenz soll Menschen dabei helfen, z.B. im schulischen oder beruflichen Alltag und gesellschaftlichem Leben zu bestehen und individuell angestrebte Ziele zu erreichen. Da sich in der heutigen Zeit gesellschaftliche und mediale Bedingungen unentwegt wandeln, ist aber auch eine permanente Förderung und Erweiterung der eigenen Lesekompetenz notwendig, um weiterhin adäquat re- und interagieren zu können¹⁵.

Sowohl aus medienpädagogischer als auch aus kognitionspsychologischer Perspektive spielen personale Einflussfaktoren eine bedeutsame Rolle in der Ausbildung der Lesekompetenz¹⁶. In der Kognitionspsychologie ist man der Auffassung, dass nicht nur lesespezifische, sondern auch generelle Leistungsfähigkeiten großen Einfluss auf das Leseprofil haben¹⁷. Das bedeutet, jene Heranwachsenden, die sich zu guten bzw. (Viel-)Lesern/-innen entwickeln, besitzen in der Regel ein differenzierteres Vorwissen und höhere Denkfähigkeit als schlechte Leser/-innen. Ob ein solcher Ansatz – gute Leser/-innen verfügen über eine bessere Auffassungsgabe und ein breiter gefächertes Vorwissen – tatsächlich verallgemeinert werden kann, sei an dieser Stelle jedoch dahingestellt.

2.2.2. Lesekompetenz aus Sicht der Lesesozialisationsforschung

Eine etwas differenziertere Auffassung von Lesekompetenz liefert die kulturwissenschaftliche Forschungstradition, die meint, Lesekompetenz sei nicht

¹³ Kintsch, Walter (1994): *Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte*. In: Reusser, Kurt/ Reusser- Weyeneth, Marianne [Hrsg.]: *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber. S. 39-54.

¹⁴ OECDiLibrary: <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264090118-de/10/01/01/index.html;jsessionid=11aisjmr6d5b.x-oecd-live-02?contentType=&itemId=/content/chapter/factbook-2013-72-de&containerItemId=/content/serial/23073764&accessItemIds=/content/book/9789264090118-de&mimeType=text/html&site=fr> [Zugriff, am 22.5.2013; 10:13].

Lernen für das Leben: Seitenangabe und Bibliographie hinzufügen.

¹⁵ <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2> [Zugriff, am 22.5.2013; 13:02].

¹⁶ Hurrelmann, Bettina (2002): *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. S. 142.

¹⁷ Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. S. 280.

angeboren, sondern wird erst im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben¹⁸. Wie der Terminus Lesesozialisation bereits impliziert, ist Lesekompetenz also eine Fähigkeit, die durch Interaktion mit anderen Individuen und dem Sozialsystem der Umwelt herausgebildet wird¹⁹. Seit jeher stellt die (literale) Gesellschaft für ihre Initiant/-innen so genannte „Mitgliedschaftsentwürfe“ zur Teilnahme an der je historischen Lesekultur bereit²⁰, die von den einzelnen Individuen aktiv angeeignet und gegebenenfalls modifiziert werden. Um Lesekompetenz erwerben zu können, ist also der Austausch mit kompetenten Anderen notwendig, die einen durch kulturelles Wissen und Anregungen aktiv beim Leselernprozess unterstützen. Dazu gehören Sozialinstanzen wie Familie, Schule und Peers. Auf die Frage, wie unterschiedlich sich soziale Einflussfaktoren auf die Lesesozialisation des/-r heranwachsenden Lesers/-in auswirken können, wird in Kapitel 4 genauer eingegangen und bildet einen der Hauptschwerpunkte dieser Arbeit. Es sei jedoch vorweggenommen, dass die Entwicklung von Lesekompetenz stark davon abhängig ist, welche Hilfestellungen einem durch andere Personen zuteil werden. Dies kann aufgrund sozialer Ressourcen wie familiäres Milieu oder Bildung von „Schicht“ zu „Schicht“ variieren²¹.

Hurrelmann verweist außerdem darauf, dass auch der Einsatz und Gebrauch anderer Medien wie Radio, Fernsehen, Computer sowohl fördernden aber auch hemmenden Einfluss auf die persönliche Rezeptionsfähigkeit des Kindes bzw. des/-r Jugendlichen nehmen können und somit auch auf die Lesekompetenz²². Setzt man sich zum Beispiel intensiv mit nichtlinearen und multimedialen Textformen neuer Medien auseinander, so kann dies zur Modifizierung und Optimierung der eigenen Lesekompetenz beitragen.

Ob sich jemand zum/-r habituellen Leser/-in entwickelt oder nicht, hängt des Weiteren stark von motivationalen (Lesebereitschaft, Aktivierung positiver Erwartungen, Bewältigung von Schwierigkeiten,...) sowie emotionalen Faktoren ab, die individuell

¹⁸ Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesekompetenz*. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 275.

¹⁹ Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie*. Fallstudien zur literarisch- kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 5.

²⁰ Hurrelmann, Bettina (2002): *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesekompetenz*. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. S. 138.

²¹ ebda. S. 124.

²² ebda. S. 280.

variieren können. In diesem Kontext bezieht sich emotional darauf, inwiefern der/die Lesende durch Genuss, Spannung und Neugier in den Akt des Lesens involviert ist²³. Wichtig hierfür ist außerdem die Möglichkeit zur Reflexion und Anschlusskommunikation, wobei gerade letztere durch Integration des Lesens in eine soziale Dimension zur Steigerung der Lesemotivation und -häufigkeit beitragen kann²⁴. Der Austausch mit anderen kompetenten Leser/-innen – sowohl innerhalb der Familie als auch im schulischen Kontext – über das eben Gelesene trägt zur besseren Verständnissicherung sowie zur Bedeutungskonstitution bei. Das bedeutet, dass sich in der sozialen Kommunikation einem durch die vielfältigen und differenzierten Betrachtungsweisen Interpretationen und Bedeutungen des Textmaterials eröffnen, die einem ansonsten vielleicht verborgen geblieben wären. Basis für solche bedeutungskonstituierende Prozesse bildet die individuelle Textrezeption. Erst durch sie befindet sich das lesende Individuum in der Lage, in einen diskursiven Austausch über subjektive Textverständnisse einzutreten²⁵. Lesebegleitende sowie anschließende Kommunikationsprozesse tragen aber nur dann zur Ausbildung einer guten Lesekompetenz bei, wenn diese in ein positives soziales Interaktions- und Gesprächsklima eingebettet sind. Erste Anlaufstelle scheinen hierfür Familie, Schule und Peers zu sein.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, den es bei der Herausbildung von Lesekompetenz zu beachten gilt, ist, inwiefern die Nutzung neuer Medien auf diese einwirken kann. Im Zeitalter der Industrie- und Mediengesellschaft, in welchem es durch Fernsehen, Computer (und hier v.a. das Internet), etc. immer mehr Wege gibt, Informationen zu verbreiten und zu konsumieren, wurde befürchtet, dass diese den klassischen Informationsmedien Buch und Zeitschrift den Rang ablaufen und sie früher oder später sogar ganz ersetzen würden²⁶. Empirische Studien zur Mediennutzung widerlegten diese Theorie jedoch schnell. Dennoch ist es heutzutage absolut notwendig, zu fragen, inwiefern sich das Leseverhalten und v.a. die Ausbildung der Lesekompetenz durch Nutzung dieser neuen Medien gewandelt hat. Dabei handelt es sich um eine Forschungsfrage, die in der Literatur bis heute noch nicht eindeutig beantwortet wird.

²³ Hurrelmann, B. (2008). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea [Hrsg.]: *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 18-28.

²⁴ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. (=Lesesozialisation Band 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 232.

²⁵ Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. S. 279.

²⁶ Groeben, Norbert (2002): *Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesekompetenz*. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. S. 11.

2.3. Theoretische Modelle von Lesesozialisation

Wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben, sind der Erwerb von Lesekompetenz und Lesesozialisation eng miteinander verknüpft. Es wurde gezeigt, dass es einer genaueren Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-sozialen Strukturen, den personalen Einflussfaktoren sowie lese- und medienstrukturellen Veränderungen und Anwendungen bedarf, um die beide Komponenten Lesekompetenz und Lesesozialisation theoretisch umfassend klären zu können.

Da es sich bei Lesesozialisation also um einen komplexen, interaktiven Prozess zwischen Individuum und sozialem Umfeld handelt, erscheint es nicht einfach, diese einheitlich in all ihren Dynamiken und Facetten zu begreifen. Aus diesem Grund stellt Philipp Maik in seinem Buch „Lesesozialisation in Kindheit und Jugend“²⁷ zwei komplementäre Theorien zur Lesesozialisation vor: Das so genannte *Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion* betrachtet Lesesozialisation aus soziologischer Perspektive, während das *Erwartungs-x-Wert-Modell* aus der Psychologie stammt. Beide Theorien besitzen ihre Vor- aber auch Nachteile. Während man in der Soziologie zwar versucht, das dynamische Verhältnis zwischen den einzelnen Ebenen der Lesesozialisation aufzuzeigen, geht die Frage, warum Individuen in konkreten Situationen auf eine bestimmte Art und Weise handeln, verloren. Das psychologische Erwartungs-x-Wert-Modell konzentriert sich hingegen auf diese ontogenetische Entwicklungsdimension des Individuums, überschätzt dabei aber nach Garbe, Holle & von Salisch „den Einfluss des Subjekts auf die Gestaltung seiner Entwicklung voluntaristisch“²⁸ und verliert dabei die wirkende Kraft der gesellschaftlichen Dimension außer Augen. Im Folgenden soll ein Überblick über die beiden erwähnten theoretischen Modelle gegeben werden.

²⁷ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. (=Lehren und Lernen). Stuttgart: W. Kohlhammer. S. 23-30.

²⁸ Garbe, Christine/ Holle, Karl/ von Salisch, Maria (2006): *Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens*. S. 115. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Empirische Untersuchungsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Ein Weiterbildungsprogramm. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 115- 154.

2.3.1. Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion

Bei diesem Modell handelt es sich um das in der Literatur zur Lesesozialisation häufiger besprochene Modell, welches von Groeben und Schroeder entwickelt wurde²⁹. In seinen Grundzügen beruht es auf Hartmut Essers „Grundlagenmodell der soziologischen Erklärung“, welches sich mit der Ursachenforschung und jenen Dynamiken auseinandersetzt, die dazu führen, dass es zur Veränderung von sozialem Geschehen kommt (von sozialer Situation A zu sozialer Situation B).

Aber auch der konstruktivistische Ansatz der Ko-Konstruktion wirkt hier mit ein. Dieser besagt, dass Lernen durch soziale Interaktion stattfindet. Dabei wirkt zwar einerseits die Umwelt stark auf das Individuum ein, andererseits gestaltet dieses durch seine eigenen Handlungen auch Umwelt aktiv mit³⁰. Es kommt also zu einer Rückwirkung des Individuums auf die soziale Umwelt, indem es soziale Situationen und Bedingungen auswählt, interpretiert und gegebenenfalls verändert. Nach Philipp geht es beim Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion im Wesentlichen also darum, wie *„Akteure wahlweise in Form sozialer Gebilde oder Einzelpersonen eine Situation wahrnehmen, kollektiv oder individuell handeln und so die bestehende Situation bestätigen oder verändern“*³¹.

²⁹ Vgl. hierfür: Groeben, Norbert/ Schroeder, Sascha (2004): *Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen- Ko-Konstruktion*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 308- 348.

³⁰ Hurrelmann, Klaus (2002, 8. Aufl.): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim [u.a.]: Beltz. S.63f. Seitenangabe, Zitierweise.

³¹ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. S. 23- 24.

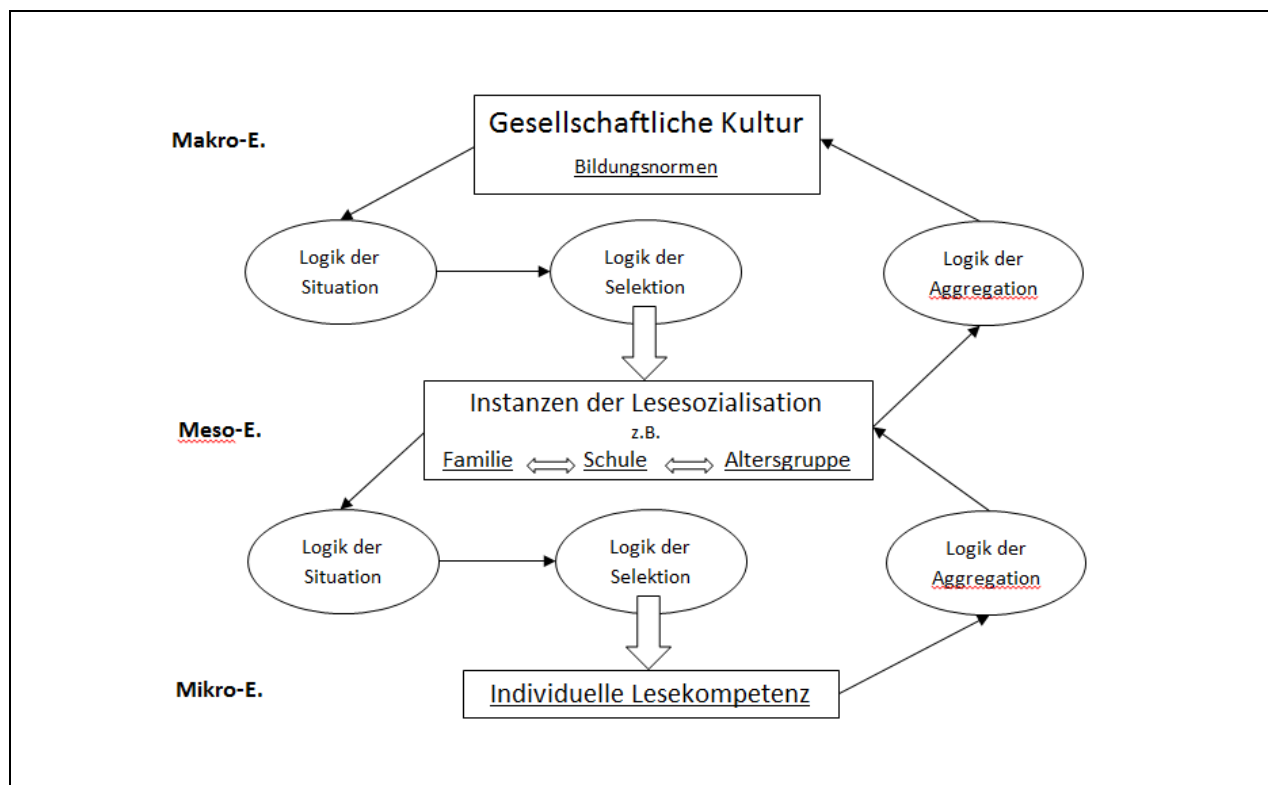


Abbildung: Mehrebenenmodell von Lesesozialisation
(Hurrelmann 2006, S. 75)

Das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion versucht nun die Dynamiken zwischen den drei Ebenen der Gesellschaft (Makro-Ebene), der Lesesozialisationsinstanzen (Meso-Ebene) und den Individuen (Mikro-Ebene) zu erklären. Die Makro-Ebene umfasst die von der Gesellschaft etablierten und akzeptierten Bildungsnormen und kulturellen Vereinbarungen (in unserem Fall Lesenormen und -kultur). Die Meso-Ebene bezieht sich auf formelle und informelle Instanzen der Lesesozialisation, d.h. Familie, Schule, Peer-Gruppen, etc. Die Mikro-Ebene betrachtet den/die Leserin als Individuum.

Zur besseren Erklärung des Lesesozialisationsprozesses trifft das Mehrebenenmodell eine weitere „Mikro-Vertiefung“, indem die Wechselwirkung zwischen den drei Ebenen durch die Logiken der Situation, der Selektion und der Aggregation beschrieben wird³². Die Logik der Situation beschreibt die Bedingungen und Alternativen der sozialen Situation der übergeordneten Ebene, welche von den Akteur/-innen der

³² Vgl. hierfür: Groeben, Norbert (2004): *(Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem- (Lösungs-)Perspektiven*. S. 151f. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 145- 168.

untergeordneten Ebene wahrgenommen und auf ihre Umsetzbarkeit hin geprüft werden. Als Beispiel hierfür führt Philipp Kinder auf der Mikro-Ebene an, die ihre Familienmitglieder (Meso-Ebene) regelmäßig beim Lesen beobachten und diese als Lesevorbilder wahrnehmen³³. In der Logik der Selektion wählt das Individuum aufgrund der vorhandenen materiellen, sozialen und kulturellen Möglichkeiten sowie aufgrund eigener gesammelter Erfahrungen diejenige Handlungsoption aus, die mit ihrer eigenen Erfahrungs- und Lebenswelt konform gehen.

Mögliche Handlungsalternativen des Individuums können nach Groeben sein³⁴:

- 1.) *Reduplikation* (= Imitation der Verhaltensweise, die dem Individuum durch sein soziales Umfeld vorgelebt wird),
- 2.) *Modifikation* (= Abwandlung der durch die Familie, etc. nahe gelegten Verhaltensweisen),
- 3.) *Selektion* (= Auswahl bestimmter Verhaltensweisen des sozialen Umfelds; einige werden übernommen, andere nicht),
- 4.) *Kombination* (= Verhaltensweisen verschiedener sozialer Instanzen werden übernommen und zu neuen Handlungsmustern kombiniert) und
- 5.) *Negation* (= Ablehnung der vorgelebten Verhaltensmuster).

Je nachdem, für welche Handlungsoption sich das lesende Individuum entscheidet, wirkt es auf die übergeordnete Ebene zurück. In der Logik der Aggregation kann dies deshalb eventuell zu einer Veränderung bzw. Modifikation der übergeordneten Ebene (dem sozialen Umfeld) durch das Individuum führen.

Zur besseren Veranschaulichung: In der Regel entwickeln sich Kinder, die in einem leseförderlichen Umfeld aufwachsen, wie ihre Eltern ebenfalls zu (Viel-)Leser/-innen. Ein leseförderliches Klima innerhalb der Familie ist zwar optimale Grundlage, dennoch aber nicht unerlässliche Grundvoraussetzung dafür, ob sich jemand zum/-r Leser/-in entwickelt oder nicht. Denn selbst wenn das Kind in einem sozialen Umfeld aufwächst, in welchem Lesen keine Prioritäten eingeräumt werden, kann dieses die sozial-familiären Strukturen verändern – im besten Fall sogar modifizieren – und zum/-r habituellen Leser/-in werden.

³³ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. S. 24.

³⁴ Groeben, Norbert: (2004): *(Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion - Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa Verlag. S. 145-168.

2.3.2. Erwartungs-x-Wert-Modell

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, beschreibt das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion zwar die dynamischen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen am Leseerwerb involvierten Ebenen, legt aber nicht transparent dar, weshalb sich die heranwachsenden Leser/-innen in einer konkreten Situation für eine bestimmte Verhaltensweise entscheiden. Dieser Aspekt soll nun nach Philipp durch das Erwartungs-x-Wert-Modell aus der Psychologie ergänzt werden, welches von Möller und Schiefele auf die motivationalen Grundlagen der Lesekompetenz übertragen wurde³⁵. Gemäß Philipp liegt der zentrale Vorteil des psychologischen Modells darin *„die soziale Umwelt als Ausgangspunkt zu nehmen und über komplexe Wahrnehmungs-, Interpretations- und Attributionsmechanismen theoretisch die Ausprägung individueller Lesemotivation, -verhaltensweisen und differenziell entwickelter Lesekompetenz zu bestimmen.“*³⁶

Allgemein ergibt sich nach diesem Modell die Motivation zu handeln aus der Attraktivität eines Handlungsergebnisses bzw. -ziels (= Wert) und der subjektiven Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dieses tatsächlich zu erreichen (= Erwartung)³⁷. Das heißt, die Form und Intensität der Lesemotivation resultieren zu einem aus der individuell eingeschätzten Bedeutsamkeit des Erfolgs und umfasst Komponenten wie Vergnügen, Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lesens sowie die Frage, welchen Aufwand bzw. welche Kosten die jeweilige Leseaktivität beinhaltet. Zum anderen geht es dabei aber auch um die subjektive Einschätzung, wie wahrscheinlich das gewünschte Ziel erreicht werden kann oder eben nicht³⁸. In weiterer Folge analysiert das Individuum die ihm vorliegenden möglichen Handlungsoptionen und entscheidet sich am Ende für diejenige, deren Produkt aus Erwartung und Wert am höchsten ist. Form und Grad der Lesemotivation sind also das Ergebnis der Interaktion von Wert und Erwartung. Möchte man einen Text verstehen (= Erwartung) und sieht darin gleichzeitig den Nutzen und Spaß, den die Leseaktivität mit sich bringt (= Wert), steigt

³⁵ Möller, Jens/ Schiefele, Ulrich: *Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz*. S. 103. In: Schiefele, Ulrich et al. [Hrsg.]: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2004. S. 101-123.

³⁶ Philipp, Maik (2010): *Lesen empirisch*. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zitiert nach: Groeben, Norbert/ Schroeder, Sascha (2004): *Versuch einer Synopse: Sozialinstanzen Ko- Konstruktion*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. S. 306- 348.

³⁷ Rothgangel, Simone (2010, 2. Aufl.): *Kurzlehrbuch Medizinische Psychologie und Soziologie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. S. 95.

³⁸ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. S. 28.

auch die Lesemotivation. Hat man hingegen den Eindruck, dass der gewünschte Zustand – nämlich die Bewältigung eines Textes – nicht erreicht werden kann, sinkt automatisch auch die Motivation zu lesen.

Zwischenfazit

Sowohl das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion als auch das Erwartungs-x-Wert-Modell liefern uns eine Übersicht über die bidirektionale Wechselwirkung zwischen Individuen und sozialem Umfeld und dem daraus resultierenden Leseverhalten Heranwachsender. Während sich das Mehrebenenmodell jedoch auf den Einfluss gesellschaftlicher Muster auf individuelle Strukturen und umgekehrt konzentriert, beschäftigt sich das Erwartungs-x-Wert-Modell mit der Frage, aufgrund welcher Faktoren sich das Individuum entscheidet zu handeln und auf welche Art und Weise dies geschieht.

Mithilfe dieser beiden Modelle konnte gezeigt werden, dass Lesesozialisation ein komplexer Prozess ist, der sich aus dem Zusammenspiel individueller und sozialer Bedingungen ergibt. Diese sind verantwortlich dafür, ob sich das Individuum zu einem/-r habituellen Leser/-in entwickelt oder nicht, in welchem Maße sich Lesemotivation ausprägt, etc. Im Kontext des Lesens verweist vor allem das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion auf die Wichtigkeit der Familie als Lesesozialisationsinstanz und räumt dieser (neben Schule und Peers) eine wesentliche Rolle in der Herausbildung der Lesekompetenz des Kindes ein. Durch Beobachtungen des Kindes im Familienalltag, nimmt dieses den Vorgang des Lesens entweder als vertraute und genussvolle Aktivität wahr und entwickelt sich selbst zum/-r Leser/-in oder erfährt, dass Lesen innerhalb der Familie keinen wesentlichen Stellenwert einnimmt. Trifft Letzteres ein ergeben sich für das Kind zwei Handlungsoptionen: Entweder es wird selbst zum/-r Wenig-Leser/-in oder negiert das vorgelebte Handlungsmuster und findet Lesemotivation. Egal welcher Fall auch eintreten mag, Tatsache ist, dass die Familie in der Literatur zur Lesesozialisation dennoch stets als primäre Lesesozialisationsinstanz des Kindes angeführt wird. Da sich diese Arbeit mit den genderspezifischen Einflüssen der Eltern auf das Leseverhalten ihrer Kinder auseinandersetzt, soll daher in weiterer Folge der Fokus auf die familiäre Lesesozialisation gerichtet werden.

3. Lesesozialisation im Kontext der Familie

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass der Begriff „Sozialisation“ die Aufnahme eines Individuums in eine Gesellschaft oder Kultur bedeutet, indem dieses durch sein soziales Umfeld und das Angebot sogenannter „Mitgliedschaftsentwürfe“ bei der Aneignung der je spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Gewohnheiten unterstützt wird. Im Falle der Lesesozialisation bedeutet dies, dem/der heranwachsenden Leser/-in Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die ihm/ihr dabei helfen, einen adäquaten Zugang zur Schriftlichkeit zu finden. Der Prozess der Lesesozialisation setzt bereits vor Erwerb der selbstständigen Lesefähigkeit ein und stützt den zu einem späteren Zeitpunkt einsetzenden schulischen Lese- und Schreiberwerb fundamental. In dieser frühen Phase der Lesesozialisation ist es daher wesentliche Aufgabe der Sozialisationsinstanz Familie dem/der heranwachsenden Leser/-in geeignete Leseangebote zu offerieren, die ihm/sie bei der Herausbildung sprachlicher Fähigkeiten unterstützen. Dazu zählen u.a. Aktivitäten wie Sprachspiele, das Erlernen von Kinderreimen und Erzählungen (Vgl. hierfür: Kapitel 4.2.1.2). Zunächst muss jedoch geklärt werden, wodurch sich die Sozialisationsinstanz Familie definiert und wie diese entscheidend in die Leseentwicklung des Kindes eingreifen kann. Außerdem wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, welche günstigen Dynamiken innerhalb des Familienverbandes zum Gelingen einer erfolgreichen Lesesozialisation beitragen, und welche ungünstigen Dynamiken zu lesehemmenden Wirkungen führen.

3.1. Familie als Primärgruppe der Lesesozialisation

Die Bedeutung des Begriffes Familie hat sich in den letzten Jahrhunderten je nach kulturellem Background und Zeitraum einem starken Wandel unterzogen. So geht die Historische Familienforschung davon aus, dass das Konzept der Familie lange Zeit an wirtschaftlichen Faktoren bemessen und dabei emotionale Bindungen der einzelnen Familienmitglieder völlig außer Acht gelassen wurden³⁹. Aus heutiger Sicht versteht die moderne Familiensoziologie unter Familie „ein *soziales System mit innerer*

³⁹ Vgl. hierfür: Österreichischer Familienbericht 1999:
<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/FinanzielleUnterstuetzungen/Kinderbetreuungsgeld/Documents/Marschnig/band-1-komplett1.pdf> [Zugriff, am 21.6.2013; 11:18].

*Rollenstruktur*⁴⁰ sowie „bestimmten Aufgaben und Leistungen“⁴⁰, das durch die wechselseitige Beziehung von Eltern und Kinder begründet wird. In Zeiten alternativer Familienkonstellationen (Patchwork Familie, alleinerziehende Eltern, Adoptiveltern, etc.) kommt es dabei jedoch nicht vordergründig auf biologische, sondern soziale Verhältnisse an, wodurch sich der Begriff Familie durch andauernde persönliche Interaktionen, Regelmäßigkeit, intensive Zuneigung der Gruppenmitglieder untereinander sowie Dauerhaftigkeit und Zielorientierung kennzeichnet⁴¹.

Im Sinne der Ko-Konstruktion wirken die einzelnen Familienmitglieder in einer permanenten Wechselbeziehung aufeinander ein. Dadurch kommt es nicht nur zu Veränderungen auf der Ebene des – in unserem Fall – lesenden Individuums (= Mikro-Ebene; Vgl. hierfür Kapitel 2.3.1), sondern auch auf der gesellschaftlich-kulturellen Ebene (= Meso-Ebene). Trotz wechselseitiger Beeinflussung von Eltern und Kindern sind es dennoch in erster Linie die Erwachsenen, die die Familienkultur repräsentieren und so zur Sozialisierung der Familie beitragen. Folglich tragen Vater und Mutter primär zur Lesesozialisation ihres Kindes bei, indem sie durch kommunikative Interaktionssysteme die Lesemotivation ihrer Kinder fördern und zur Ausbildung einer stabilen Lesepraxis beitragen⁴². Vordergründig fokussiert sich die Literatur zur Lesesozialisation zwar auf den interpersonellen literarischen Austausch zwischen Eltern und Kind, aber auch familiäre Bezugspersonen wie die Großeltern oder ältere Geschwister können entscheidenden Einfluss auf den/die heranwachsende/-n Leser/-in nehmen⁴³. Untersuchungen über den Vorbildcharakter älterer Geschwister und Großeltern sind in der Forschungsliteratur rar gesät. Es zeigt sich jedoch, dass die literale Interaktion zwischen Geschwistern in der Regel auf spielerische Art und Weise erfolgt und den Lernerfolg beider Geschwister stützt⁴⁴. Jüngere Geschwister ahmen dabei ihre älteren Geschwister häufig nach oder wiederholen all das, was diese zuvor vorlesen. Solche lesesozialisatorischen Prozesse sind aber auch durch Momente des gemeinsamen Übens geprägt. Ältere Geschwister profitieren aus solchen spielerischen Situationen, indem sie all das, was sie bereits über das Lesen gelernt

⁴⁰<http://www.bmwfi.gv.at/Familie/FinanzielleUnterstuetzungen/Kinderbetreuungsgeld/Documents/Marschnig/band-1-komplett1.pdf> [[Zugriff, am 21.6.2013; 11:18].

⁴¹ Vgl. hierfür: Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33.

⁴² Hurrelmann, Bettina: *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 169f.

⁴³ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. S. 94f.

⁴⁴ ebda. S. 95.

haben, wiederholen und üben und dem jüngeren Geschwister als Übersetzungshilfe zur Verfügung stehen.

3.2. Einfluss von Peers auf die familiäre Lesesozialisation

Neben der Familie spielen aber auch Schule und Peers eine fördernde Rolle in der Entwicklung des Leseverhaltens des lesenden Individuums. Wesentliche Aufgabe der Schule ist es, Schüler/-innen beim Erwerb der selbstständigen Lesefähigkeit unterstützend zur Seite zu stehen und sie durch leseförderliche Aktivitäten zum Lesen zu motivieren. Gerade für Kinder aus lesefernen Elternhäusern kann die Schule so in Bezug auf das Lesen eine kompensatorische Funktion einnehmen. Im Jugendalter orientieren sich die Schüler/-innen hingegen zunehmend an den Interessen ihrer gleichaltrigen Kolleg/-innen. Das soziale Gefüge der Peergroup nimmt v.a. bei Jugendlichen ab 15 Jahren eine übergeordnete Rolle ein und modifiziert bzw. ergänzt in dieser Lebensphase gewissermaßen all jene Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, die dem/-r Jugendlichen durch die eigene Familie vermittelt wurden⁴⁵. Bonfadelli spricht davon, dass in den Gesprächen Jugendlicher das Buch im Vergleich zum Fernsehen zwar nur eine untergeordnete Rolle hat, aber gerade bei buchinteressierten Jugendlichen zu einem regen Informationsaustausch über Buchlektüre führen kann, der sich wiederum positiv auf die Leseintensität des Einzelnen auswirkt⁴⁶. In Bezug auf das Leseverhalten kann deshalb festgehalten werden, dass die Orientierung am Kreis der Gleichaltrigen den/die jugendliche/-n Leser/-in in seiner/ihrer Leseauswahl und -intensität vielmehr „verstärken“ denn „beeinflussen“⁴⁷. Aber auch das Zusammenspiel der Medien Buch und Film/Fernsehen ist aktuell immer stärker zu erkennen. Man kann quasi von einer Ergänzung dieser beiden Medien sprechen. Viele Buchverfilmungen (z.B. „Harry Potter“, „Twilight Saga“ oder „Percy Jackson“) tragen dazu bei, dass sich immer mehr Kinder und Jugendliche für das Lesen der entsprechenden Unterhaltungsbücher interessieren und darüber auch in Austausch mit ihren gleichaltrigen Kollegen/-innen treten. Durch die gemeinsame Interessensbildung kommt es schließlich auch zur Stärkung des sozialen Gefüges.

⁴⁵ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. S. 49.

⁴⁶ Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. (= Lesesozialisation Band 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 63f.

⁴⁷ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. S. 178.

Häufig nimmt das Lesen im Jugendalter jedoch nur einen geringen Stellenwert im Leben der Elf- bis Siebzehnjährigen ein⁴⁸. Es kommt zu einer Verdrängung des Buchlesens durch andere Freizeitaktivitäten sowie aus dem Bedürfnis heraus, soziale Kontakte außerhalb des Familienverbands aufzubauen. Die Literatur zur Lesesozialisation spricht in dieser Phase von einer „Lese Krise“ der Jugendlichen, die durch völlige Leseabstinenz gekennzeichnet ist. Die Jugendlichen greifen meist nur dann auf das Medium Buch zurück, wenn es darum geht, einen Rückzugsraum für das Lösen psychischer Entwicklungsaufgaben zu finden. Dem Lesen kommt somit zu diesem Zeitpunkt vordergründig eine identifikatorische sowie instrumentelle Aufgabe zu⁴⁹.

Erst durch das komplexe Zusammenspiel der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers kann das Kind geeignete Lesestrategien entwickeln sowie im Austausch mit kompetent Anderen Lektüreinteressen herausbilden und Lesemotivation empfinden. Ob sich das Kind zu einem/-r habituellen Leser/-in entwickelt, liegt also nicht allein in der Verantwortung der Familie. Dennoch spielt diese gerade zu Beginn eine entscheidende Rolle im Lesesozialisationsprozess und wirkt am nachhaltigsten auf das Leseverhalten des Kindes ein. Denn im Gegensatz zur formellen Sozialisationsinstanz Schule besitzt die Familie einen informellen Charakter, der sich nach Hurrelmann durch alltägliche, diffuse und in starkem Maß personal grundierte Lernprozesse auszeichnet⁵⁰. „Alltäglich“ deutet auf die räumlich und zeitlich unbegrenzte Lernumwelt innerhalb des familiären, sozialen Umfeldes hin. Ein Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes ist also permanent, wenn auch zum Teil unbewusst, gegeben. „Diffus“ weist auf die unspezialisierten und in den meisten Fällen nicht bewusst beabsichtigten Einflussfaktoren hin. Des Weiteren ist das familiäre Lernarrangement durch eine starke interpersonelle Beziehungskomponente geprägt und somit „personal grundiert“. Innerhalb der Familie definiert sich das Erleben von Lektüre und es kommt zu sozial fundierten Sinnzuschreibungen gegenüber dem Lesen⁵¹.

⁴⁸ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 185.

⁴⁹ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. S. 185.

⁵⁰ Hurrelmann, Bettina (2004): *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. S.169.

⁵¹ ebda. S. 169.

All diese Komponenten deuten auf die nicht zu unterschätzende Wirkung der Familie als primäre Lesesozialisationsinstanz hin. Gerade im frühen Kindesalter müssen Eltern auf den regelmäßigen Umgang mit Büchern achten und kommunikative Interaktionsprozesse über Bücher so gestalten, dass diese die Entwicklung des kindlichen Sprachenlernens angemessen unterstützen. Doch gerade Eltern, die selbst der Gruppe der Wenig-Leser/-innen zugeordnet werden, fehlt es oftmals an notwendiger Leseerfahrung, um die eigenen Kinder in ihrer Lesepraxis zu fördern.

Zwischenfazit

Kinder lassen sich in ihrer Lesesozialisation noch weitestgehend durch elterliche Verhaltensmaßnahmen beeinflussen. Dieser Einfluss nimmt hingegen bei den 12- bis 17-jährigen Jugendlichen stetig ab und es kommt nur noch selten zum kommunikativen Austausch über die eigene Buchlektüre mit den Eltern. Die Buchinteraktion mit gleichaltrigen Freund/-innen tritt in dieser Phase hingegen vermehrt in den Vordergrund. Ob sich das jugendliche Kind in seinen Gesprächen über Bücher tatsächlich ganzheitlich von beiden Elternteilen abwendet oder sich vielleicht bevorzugt nur mit einem der beiden Elternteile über sein/ihr Buchlesen austauscht – und wenn ja, warum dies so ist –, ist Teil der qualitativen Inhaltsanalyse am Ende dieser Arbeit. Außerdem soll nach möglichen Gründen gefragt werden, warum die Lesefreude bei Jugendlichen abnimmt, und ob bzw. welche Maßnahmen durch Mutter und Vater gesetzt werden, um das Kind dennoch in seinem Lesen zu unterstützen.

4. Dimensionen und Dynamiken familiärer Lesesozialisation

Um den genderspezifischen Einfluss von Mutter und Vater auf das Leseverhalten des Kindes besser verstehen zu können, gilt es zunächst allgemein zu klären, welche externen sowie internen Faktoren auf die familiären Lesesozialisation einwirken. Ob sich jemand zu einem/-r habituellen Leser/-in, Wenig-Leser/-in oder Nicht-Leser/-in entwickelt, ist abhängig von Komponenten der Zeit, der Bildung sowie der Mediennutzung innerhalb der Familie. Der Verlauf der Lesesozialisation wird aber vor allem durch jene Leseerfahrungen bestimmt, die das Kind bereits in frühen Kindheitstagen in der gemeinsamen Interaktion mit den Eltern erfährt. Dabei ist es wichtig, dass Eltern den Lesesozialisationsprozess ihrer Kinder nicht nur unterstützen, sondern diese durch leseförderliche Aktivitäten immer wieder von neuem fordern und durch das eigene Vorbild zum Lesen motivieren.

4.1. Externe Faktoren: *Bildung und Zeit*

Die folgende Gliederung nach externen und internen Einflüssen auf die Lesesozialisation orientiert sich an Wollscheid⁵². Für sie bilden Bildung und Zeit jene Dimensionen, die indirekt auf die Lesesozialisation des Kindes wirken. Die internen Faktoren hingegen beziehen sich direkt auf die Familienebene und betreffen den interaktionistischen Austausch zwischen Eltern und Kindern, das Elternvorbild sowie die Einbindung von Medien in den Familienalltag.

4.1.1. Bildung und soziale Herkunft der Eltern

Die im Jahre 2006 durchgeführte IGLU- Studie zeigt, dass die schulische Leseleistung der Kinder eng mit ihrer sozialen Herkunft verknüpft ist⁵³. Der Zusammenhang dieser beiden Faktoren variiert jedoch von Land zu Land enorm. In den deutschsprachigen Ländern zeichnet sich ein eindeutiges Bild, welches zeigt, dass der soziale

⁵² Vgl.hierfür: Wollscheid, Sabine (2008): Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 54- 94.

⁵³ Vgl. hierfür: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg- Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> [Zugriff, am 21.12.2013; 11:17].

Hintergrund und das Leseverstehen des Kindes eng aneinandergekoppelt sind. Neben der Sozialschicht der Eltern und deren Bildungsabschluss fließt hier auch der Faktor „Buchbestand“ im Elternhaus mit ein, welcher wiederum in unmittelbarer Abhängigkeit zum Bildungsfaktor der Erziehungsberechtigten steht. In bildungsnahen Familienverbänden ist die Anzahl der Bücher oftmals signifikant höher als in bildungsfernen Elternhäusern⁵⁴. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die im Haushalt vorhandenen Bücher bei Eltern mit hohem Bildungsstand auch tatsächlich alle gelesen wurden und muss des Weiteren auch nichts über die Qualität der gelesenen Bücher aussagen.

Schichtsoziologische Ansätze widmen sich bereits seit den 1960/70er Jahren der Frage, welchen Einfluss die soziale Herkunft der Familie auf die Bildungschancen des Kindes hat⁵⁵. Auslöser hierfür war die Erkenntnis, dass an höheren Bildungseinrichtungen der Anteil jener Schüler/-innen, die aus einem Elternhaus mit niedrigem Sozialstatus stammen, im Vergleich zu jenem aus sozial höhergestellten Familien verschwindend gering war. Aufgrund des „Sozialcharakters“ der Familie – der sich im Allgemeinen auf gesellschaftliche Strukturmerkmale wie Bildung zurückführen lässt – wird das soziale Gefüge der Familie von Generation zu Generation weitergegeben. Auch die im Jahre 2000 durchgeführte PISA- Studie bestätigt den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Erwerb von (Lese-)Kompetenz und untermauert damit, die von Klaus Hurrelmann aufgestellte Theorie, *„dass die durch die ungleiche berufliche [...] Bildung beeinflusste Persönlichkeitsstruktur der Eltern in der familialen Interaktion durch bestimmte Erziehungspraktiken an die Kinder weitergegeben und auf diese Weise der soziale Status durch die Sozialisation „vererbt“ wird“*⁵⁶.

Eltern, die aufgrund ihrer schulischen und beruflichen Laufbahn sowie ihren ökonomischen Ressourcen zur oberen Bildungsschicht zählen, greifen häufiger zur Lektüre als Eltern aus bildungsferneren Schichten. Gelesen wird meist aus Gründen der beruflichen Fortbildung und des Interesses, der Unterhaltung und Entspannung sowie der Absicht, sich allgemeine Informationen anzueignen (z.B. durch das Lesen von Tageszeitungen). Diese Leselust schlägt sich einerseits im Buchbestand des

⁵⁴ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. S. 96.

⁵⁵ Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. S.

56f.

⁵⁶ Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie*, S. 172.

jeweiligen Haushaltes nieder, hebt die Eltern aber gleichzeitig als Lesevorbild hervor. Beiden Aspekten wird zu einem späteren Zeitpunkt genauere Aufmerksamkeit zukommen (Vgl. hierfür: Kapitel 5.2).

Des Weiteren geht Wollscheid davon aus, dass die „*durch die soziale Herkunft vorstrukturierten ungleichen Bildungschancen*“ zwar bedeutend auf die primäre (Lese-)Sozialisation wirken, später jedoch in der Phase der sekundären Bildung zunehmend an Bedeutung verlieren⁵⁷. Obwohl immer mehr bildungstheoretische Ansätze versuchen, der Wechselwirkung von Bildung und sozialer Herkunft an Bedeutung abzusprechen, soll dieser Faktor in dieser Arbeit nicht vernachlässigt werden. Als Richtwert soll die formale Bildung beider Elternteile – gemessen an deren höchsten schulischen Ausbildung – herangezogen werden, um den Einfluss von Bildungsstatus der Familie auf die Lesesozialisation des Kindes bewerten zu können.

4.1.2. Zeit

In einer Gesellschaft, die aufgrund beruflicher Karrieren und sonstiger kultureller Verpflichtungen von Schnellebigkeit geprägt ist, ist Zeit – und hier vor allem „*Freizeit*“ – zu einer knappen Ressource geworden. Deshalb fehlt es gerade Eltern, die durch ihren Beruf zeitlich voll eingespannt sind, häufig an der Möglichkeit ihre Freizeit dem gemeinsamen, interaktiven Lesen mit ihren Kindern zu widmen. Gleichzeitig handelt es sich dabei aber in den meisten Fällen gerade um jene Eltern, die aufgrund ihres eigenen Bildungsstatus großen Wert auf die Erziehungsarbeit im Allgemeinen und die Leseausbildung ihres Kindes im Speziellen legen. Da die Zeitwahrnehmung je nach Bildungsgruppe und Berufsstand variiert, nehmen immer mehr Theorien zur Lesesozialisation Zeit als einen Faktor sozialer Ungleichheit wahr⁵⁸. Über je mehr freie Zeit die Eltern verfügen und je freier diese von ihnen eingeteilt werden kann, desto größer ist die Gelegenheit, sich den Bedürfnissen des Kindes und der Beschäftigung mit diesem zu widmen. In Bezug auf das primäre Lesen bedeutet dies, mehr Zeit zum Vorlesen, Geschichten erzählen, etc. Auch die Gelegenheit zur Anschlusskommunikation, welche vor allem in der sekundären Lesesozialisation zum Tragen kommt, ist somit eher gegeben. Neben dem Faktor „Zeitarmut“ konkurriert aber

⁵⁷ Wollscheid, Sabine (2008): Lesesozialisation in der Familie. S. 57.

⁵⁸ ebd. S. 63.

auch das immer größer werdende Freizeit- und Medienangebot mit der für das Lesen eingeräumten Zeit um die Wette.

Das schulische Lesen wird zwar häufig durch das Kind praktiziert, ist aber nicht mit jenem Lesen vergleichbar, das an dieser Stelle als „Lustlesen“ bezeichnet werden soll und eher aus Interesse und Freude am Lesen und nicht aus einer schulischen Verpflichtung heraus stattfindet.

Nach einer von Bodo Franzmann im Jahre 2001 durchgeführten Studie, die sich mit dem veränderten Leseverhalten insbesondere von Jugendlichen auseinandersetzt, nimmt mangels fehlender Freizeit die Tendenz zum kurzzeitigen Lesen immer mehr zu⁵⁹. Er prägte daher die Begriffe des „Lesezappings“ bzw. der „Portionslektüre“, die das Lesen mit immer häufiger auftretenden Leseпаusen bezeichnen. Diese Form des Lesens hat sich in den letzten Jahren besonders stark in der Gruppe der jugendlichen Leser/-innen durchgesetzt.

Mangelnde Freizeit sowohl seitens der Eltern als auch der Kinder wirken sich demnach negativ auf die Lesesozialisation des Kindes aus. Nur durch die gemeinsame, interaktive Beschäftigung sind Kinder in der Lage, die vorgelebten kulturellen Muster der Eltern zu abstrahieren und nachzuleben. Aber gerade weil sich in den letzten Jahren der Trend, dass beide Eltern einer beruflichen Beschäftigung nachgehen, immer mehr durchgesetzt hat, scheint es absolut notwendig, mögliche Unterstützung in der Lesesozialisation bei Kindergartenpädagoginnen/-innen, Betreuer/-innen, Großeltern, usw. zu suchen. Viele Kinder, deren Eltern berufstätig sind, besuchen heutzutage schon sehr früh den Kindergarten oder Kleinkindergruppen und verbringen dort in vielen Fällen mehr Zeit, als im eigenen Zuhause. Die Kindergartenpädagoginnen/-innen werden dadurch zu immer wichtigeren Bezugspersonen im Alltagsleben des Kindes und stellen durch regelmäßige Leseinteraktionen eine wesentliche Stütze im Lesesozialisationsprozess des Kindes dar. Eine gezielte Ausbildung für Kindergartenpädagoginnen/-innen im Bereich des Lesens wäre daher eine dringende Notwendigkeit.

⁵⁹ Vgl. hierfür: Franzmann, Bodo: *Veränderungen des Leseverhaltens, besonders bei Jugendlichen*: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/02-2001_Franzmann.pdf [Zugriff, am 21.12.2013; 17:04].

4.2. Interne Faktoren: *Interaktion, Elternvorbild und Mediennutzung*

Nachdem bereits gezeigt werden konnte, dass Bildung und Zeit indirekt auf die Lesesozialisation des Kindes einwirken, soll es nun zur Auseinandersetzung mit jenen Dimensionen kommen, die sich in erster Linie durch die familiäre Interaktion determinieren. Zu diesen internen Faktoren zählen die soziale Einbindung des Lesens innerhalb der Familie, das Lesevorbild der Eltern sowie eine differenzierte Mediennutzung⁶⁰.

4.2.1. Interaktion und soziale Einbindung des Lesens im Familienverband

Sowohl die Quantität als auch die Qualität der sozialen Interaktionen tragen wesentlich zur Lesebereitschaft eines heranwachsenden Kindes bei⁶¹. In Bezug auf das Lesen werden dem Kind durch seine primären Bezugspersonen ko-orientierende Situationen und Handlungen zur Verfügung gestellt, die ihm bei der Herausbildung einer eigenen Lesekultur unterstützen (Vgl. hierfür „Mitgliedschaftsangebote“: Kapitel 2.3.1). Wesentlichen Anteil an dieser Ko-Orientierung bildet das interaktive Kommunikationsklima innerhalb der Familie selbst. In seinen Studien über die Auswirkungen der familiären Lesesozialisation auf das Leseverhalten des Kindes zeigt Bonfadelli⁶², dass sich vor allem jene Kinder zu Viel-Leser/-innen entwickelt haben, die die Freude am Lesen durch ihr Elternhaus übermittelt bekommen haben. Jugendliche, deren Eltern hingegen kaum lesen und dem/-r heranwachsenden Leser/-in somit keine Möglichkeit zur Anschlusskommunikation bieten, greifen später in der Regel selbst nur selten zur Buchlektüre.

Sowohl die direkte Kommunikation zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson, als auch die Förderung durch prä- und paraliterarische Formen tragen wesentlich zur Herausbildung des Leseverstehens und der Lesehaltung bei (Vgl. hierfür: Kapitel 4.2.1.2). Vor allem letztere Förderungsmaßnahme zielt verstärkt auf Kinder im Kleinkindalter ab und hat somit bereits im Anfangsstadium großen Anteil an der Herausbildung von Sprach- und Lesefähigkeit.

⁶⁰ Wollscheid, Sabine (2008): Lesesozialisation in der Familie. S. 69f.

⁶¹ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. S. 182.

⁶² Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. S. 107.

4.2.1.1. Direkte Kommunikation

Die Faktoren „Lese Freude“ als auch „Lese Frequenz“ stehen in engem Zusammenhang damit, ob der Gegenstand Lesen in den sozialen Familienalltag integriert ist, und in welchem Ausmaß sich die Kommunikation über das Medium Buch vollzieht. Die soziale Einbindung des Lesens übt also wesentlichen Einfluss auf die Lesemotivation eines Kindes aus und vollzieht sich unter anderem durch die direkte Kommunikation innerhalb des Familienverbandes⁶³. Die direkte Kommunikation – oder auch „Face-to-Face“ Kommunikation – ist durch die physische Anwesenheit zwei oder mehrerer Interaktionspartner/-innen gekennzeichnet und ermöglicht die ständige Rückkoppelung auf mehreren Ebenen. Die Interaktionspartner/-innen können ihr Sprechen mithilfe mimischer und gestischer Mittel unterstützen, Unklarheiten durch Nachfragen sofort klären und auf die Aussage ihres Gegenübers reagieren und antworten. In Bezug auf das Lesen bietet die direkte Kommunikation in der Familie die Gelegenheit zur Anschlusskommunikation an das Gelesene. Inhalte und mögliche Unverständlichkeiten bezüglich des Gelesenen werden besprochen sowie eigene Gedanken und Standpunkte dargelegt. Außerdem wirkt sich die direkte kommunikative Interaktion mit den Eltern gerade bei Kindern im Kleinkindalter positiv auf deren Sprach- und Denkstrukturen aus⁶⁴. Für eine regelmäßige kommunikative Auseinandersetzung mit der Buchlektüre eignen sich besonders Familienrituale wie das gemeinsame Mittag- oder Abendessen sowie Rituale vor dem Zu-Bett-gehen. Generell kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dem Medium Buch im Regelfall bei familiären Tischgesprächen weniger Aufmerksamkeit zukommt, als anderen – tagesaktuelleren – Inhalten.

Neben der direkten Kommunikation tragen aber auch Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation bedeutend zur Herausbildung von Leseverstehen und -motivation bei, die eng an den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ gekoppelt sind.

Exkurs: Formate und Zone der nächsten Entwicklung

Die Vermittlung sprachlichen Wissens und die Förderung von Lesefähigkeit werden zwar in erster Linie als Aufgabenbereiche der Schule angesehen, dennoch beginnt die

⁶³ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. S. 181

⁶⁴ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 88

eigentliche Lesesozialisation – wie dargelegt – bereits vor Eintritt in die Primarschule im Kreise der Familie. Die Leseentwicklung ist eng an den primären Spracherwerb gekoppelt, welcher sich bereits im Kleinkindalter mithilfe geeigneter Kinderbücher und anderer sprach- und leseförderlicher Aktivitäten auszuprägen beginnt. Die Kinder eignen sich so im familiären Kontext ein Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen sowie ein breites lexikalisches Wissen an – wesentliche Voraussetzungen der Lesesozialisation⁶⁵. Des Weiteren erhalten Kinder so erste Einblicke in die Funktionen des Lesens. Mit Schuleintritt erfolgt schließlich der so genannte sekundäre Schriftspracherwerb, dem sich in weiterer Folge die Ausbildung der Lesekompetenz anschließt.

Die Lesesozialisationsforschung greift auf einen interaktionistischen Ansatz der Sprach- und Kommunikationsforschung nach Wiggotsky, zurück, der besagt, dass der Spracherwerb des Kindes nicht auf ein angeborenes sprachliches Strukturwissen zurückzuführen sei, sondern wesentlich durch sein soziales und materielles Umfeld geprägt wird. Wiggotsky spricht daher von der „Zone der nächsten Entwicklung“ als *„the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers“*⁶⁶. Jerome Bruner schließt sich Wiggotskys Theorie im Wesentlichen an und meint, dass sich das sprachliche Strukturwissen des Kindes erst im dialogischen Austausch mit einem/-r kompetent Anderem/-n (einem Erwachsenen) vollständig entfalten würde. Um das sprachlich-literarische Lernen des Kindes voranzutreiben, muss ihm also durch eine erwachsene – bereits „sprach- und lesekompetente“ – Bezugsperson ein interaktives Unterstützungssystem zur Seite gestellt werden, das ihm durch wiederholte, spielerische Interaktionen in seinem Sprach- und Leseerwerb unterstützt⁶⁷.

Bruner nennt diese vertrauten, routinemäßigen Interaktionen „Formate“. Dabei handelt es sich um ein *„standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher „Mikrokosmos“ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden“*⁶⁸. Solche Formate entstehen in der Lesesozialisation u.a. beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches, in

⁶⁵ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 86.

⁶⁶ Wiggotsky, Lew S. (1978): *Interaction between learning and development*. In: Cole, Michael [Hrsg. u.a.]: *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. S. 86.

⁶⁷ Hurrelmann, Bettina (2004): *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. S.173.

⁶⁸ Bruner, Jerome: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber. S. 103.

Vorlesesituationen, dem Erzählen einer Geschichte sowie bei anderen prä- und paraliterarische Aktivitäten⁶⁹. Damit sich Kinder im frühen Alter sprachlich und literarisch weiterentwickeln können, ist es Aufgabe der Bezugspersonen, ihre Sprache dem jeweiligen kindlichen Verhaltensrepertoire anzupassen. Gleichzeitig sollte diese aber durch inhaltliche und syntaktische Modifikationen so ausgestaltet werden, dass dem Kind ein Probieren mit neuen Sprachstrukturen ermöglicht wird, und so die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreichen kann. Wichtig ist also, dass der Erwachsene das Kind im interaktiven Sprachaustausch als ebenbürtige/-n Kommunikationspartner/-in wahrnimmt, auf dessen sprachliche Beiträge eingeht, diese im Sinne der kommunikativen Absicht deutet, sowie sprachlich und inhaltlich erweitert und somit das Kind dazu motiviert, seine sprachlich-literarischen Fähigkeiten auszubauen. Im Optimalfall entsprechen die sprachlichen Anforderungen, die der Erwachsene an das Kind stellt, einem mittleren Grad, der sich einerseits nicht zu nah, andererseits aber auch nicht zu weit weg vom aktuellen Ist-Stand des Kindes orientiert. Dadurch soll eine Überforderung des Kindes vermieden und ein Entwicklungsschritt des Kindes vollzogen werden, den es ohne die Hilfe der Bezugsperson noch nicht erreichen hätte können. Je häufiger es zu solchen interaktiven Kommunikationssituationen zwischen Eltern und Kind kommt und je vertrauter diese gestaltet werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind diese sprachlichen Verhaltensweisen annimmt und die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht.

Wesentliche Funktion solcher interaktiver, familiärer Kommunikationsprozesse ist es außerdem, Fähigkeiten zur Anschlusskommunikation zu entwickeln und somit die Interiorisierung sprachlicher Strukturen zu Strukturen des Denkens voranzutreiben⁷⁰. Durch den Umgang mit und die Kommunikation über Sprache erwirbt das Kind des Weiteren metasprachliche Kompetenzen, die ihm bei der Entwicklung eines phonologischen Bewusstseins helfen und in weiterer Folge die Differenz von mündlicher und geschriebener Sprache erkennen lassen. All diese primären Entwicklungsprozesse der Lesesozialisation tragen später wesentlich zum Schriftspracherwerb und dem Erwerb der eigentlichen Lesekompetenz bei.

⁶⁹ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. S. 24.

⁷⁰ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 86.

Im Folgenden werden einige prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen beschrieben, die das Kind in ihrer sprachlich-literarischen Entwicklung nachhaltig beeinflussen.

4.2.1.2. Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen

Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen zeichnen sich durch prototypische dialogische Interaktionsmuster zwischen Kind und Erwachsenem aus, die es dem Kind ermöglichen, einen Zugang zur Schriftlichkeit und in weiterer Folge zum Lesen zu finden. In der Interaktion mit den Eltern soll das Kind dazu motiviert werden, selbst mitzumachen und den kreativen Umgang mit Sprache zu probieren⁷¹. Das Repertoire an prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen ist vielseitig: Reimspiele, Kinderlieder, das Erzählen von Geschichten, etc. Im Anfangsstadium der Lesesozialisation eignen sich diese prä- und paraliterarischen Aktivitäten deshalb so gut, weil sie sich ähnlich wie literarische Texte durch ihre eigenwillige Syntax und Wortwahl vom sprachlichen Alltagsgebrauch des Kindes abheben und diesem einen ersten Kontakt mit dieser „Sprache der Distanz“ ermöglichen⁷². Die populärsten Formen sind jedoch das Bilderbuchlesen sowie das Vorlesen, die sich gerade im Anfangsstadium der Lesesozialisation großer Beliebtheit erfreuen. Eine von Bonfadelli und Fritz durchgeführte Studie zum Thema „Familiäre Leseerziehung“ ergab, dass 44 Prozent aller Befragten als Kind täglich vorgelesen wurde⁷³. Zu gelegentlichen Vorlesesituationen kam es immerhin noch bei 33 Prozent der befragten Personen.

Gerade beim Vorlesen ist die Verknüpfung von mündlichen und schriftlichen Elementen besonders illustrativ. Das Kind kommt erstmals mit den strukturellen Eigenheiten literarischer Texte in Berührung, was wesentliche Voraussetzung dafür ist, ihm später einen guten Einstieg in die Literalität zu gewährleisten. Bevor es sich allerdings dem Medium Buch als solchem zuwendet, beschäftigt sich dieses zunächst mit den von den Eltern im Vorlesegespräch angewandten Interaktions- und Kommunikationsmustern, wodurch es unter anderem erste Informationen über die Funktion des Lesens sammelt⁷⁴. Die Vorlesesituation ist einerseits gekennzeichnet durch immer wiederkehrende, dem Kind vertraute

⁷¹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 141.

⁷² McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 87.

⁷³ Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): *Lesererfahrungen und Lesekarrieren*. S. 103f.

⁷⁴ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 86.

Handlungsroutinen, andererseits durch eine emotionale Nähe zwischen Bezugsperson und Kind, die aufgrund gemeinsamer literarischer Erfahrungen hergestellt wird. Die emotionale Ebene wird durch Körpernähe, gemeinsames Lachen und Blickkontakt gestärkt, gibt dem Kind ein Gefühl von Schutz und Geborgenheit und besetzt das Lesen somit als positive Tätigkeit, was sich später wiederum positiv auf die Lesemotivation des Kindes auswirken kann⁷⁵.

In der Vorleseinteraktion formen Kleinkinder ihr metasprachliches Bewusstsein, welches sich später positiv auf den Prozess der Lesesozialisation auswirkt. Das metasprachliche Bewusstsein basiert auf dem Wissen allgemeiner Schemata, die unter anderem dann entstehen, wenn es zu einer Loslösung von Wörtern und Inhalten aus dem konkreten Kontext kommt⁷⁶. Neben der Herausbildung eines phonologischen Bewusstseins sowie der Entwicklung und Differenzierung des bereits vorhandenen Sprachvokabulars, lernt das Kleinkind durch die bewusste Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu unterscheiden.

Ähnlich verhält es sich beim gemeinsamen Betrachten und Erzählen von Bilderbuchgeschichten. Im Unterschied zur normalen Vorlesesituation, in welcher der geschriebene Text im Fokus steht, stellen die Bilder ein gemeinsames Bezugsobjekt für Kind und Erwachsenen dar. Das Kind erfährt in der Interaktion, dass das vom Vorleser Gesprochene und Erzählte in Schriftliches umgewandelt werden kann und schult so ihr Wissen um das schriftsprachliche Lernen⁷⁷. Wesentlicher Moment in der Bilderbuchrezeption ist die Gestaltung des Übergangs „von der dreidimensionalen Welt der Objekte zur zweidimensionalen, dekontextualisierten Welt des Bilderbuches“⁷⁸ durch den Erwachsenen. Dieser unterstützt das Kind darin, Querverbindungen zwischen der eigenen Welterfahrung und dem gelesenen Buchinhalt herzustellen, wodurch es dem Kind gelingt, konkrete Objekte und Handlungen in sprachlich kodierte Gegenstände umzuwandeln und umgekehrt. Die Bilder dienen dabei als semantische Stütze. Gleichzeitig erkennt es, dass sich Geschriebenes durch seine Informationsdichte, Abstraktheit und Elaboriertheit in hohem Maße von seinen gelebten Alltagserfahrungen unterscheidet.

⁷⁵ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. S. 43.

⁷⁶ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 86.

⁷⁷ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. S. 28-30.

⁷⁸ ebda. S. 29.

Des Weiteren lernen sie durch das gleichzeitige Zuhören und Betrachten des Bilderbuches, ihre auditive Wahrnehmung zu fokussieren und akustische Reize zu unterscheiden bzw. kontextuell auszulegen.

Wieler stellte in Bezug auf Vorlesesituationen fest, dass diese in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft unterschiedliche Gestaltung finden⁷⁹. Während in bildungsferneren Elternhäusern häufig ein geschlossenes Vorlesemuster dominiert – geprägt von einem passiven (Zuhör-)Verhalten des Kindes in der Interaktion –, wird dem Kind in bildungsnäheren Familien eine aktive Beteiligung am Dialog zugesprochen. Im Rahmen des Freiburger Forschungsprojekts zum „Umgang kleiner Kinder mit Medien“ untersuchte Silvia Schneider Unterschiede in der elterlichen Interaktionsstrukturierung der Vorlese- und Bilderbuchsituationen, die einerseits von den individuellen Voraussetzungen der Erziehungsperson, andererseits vom persönlichen Entwicklungsstand des Kindes abhängen⁸⁰. Insgesamt unterscheidet sie drei Typen von Vorlesemustern: 1.) das flexible, 2.) das rigide oder starre und 3.) das instabile Gerüst. Da der Erwachsene in flexiblen Vorlesesituationen dem Kind ausreichend Möglichkeit zur dialogischen Anschlusskommunikation bietet, dieses als gleichwertigen Kommunikationspartner ansieht und auf dessen sprachliche und kommunikative Bedürfnisse eingeht, gelten diese auch als produktivste Form das Kind in seiner Lesesituation zu unterstützen. Bei rigiden Mustern hingegen wird die sprachliche und kognitive Ungleichheit der beiden Interaktionspartner/-innen hervorgehoben. Daher gelten sie als ebenso wenig effektiv wie instabile Gerüste, die sich durch ein indifferentes, unstrukturiertes Kommunikationsverhalten auszeichnen⁸¹.

4.2.2. Auswirkungen des elterlichen Leseverhaltens auf die kindliche Lesesozialisation

Das Leseverhalten der Eltern stellt nach der sozialen Einbindung des Buchlesens in den Familienalltag die zweitwichtigste Einflusskomponente im Lesesozialisationsprozess von Kindern dar, die auf Lesefreude, -dauer sowie Lesefrequenz einwirkt. Im Rahmen einer gemeinsamen kulturellen Praxis innerhalb des Familienverbunds, ermitteln Kinder durch Beobachtung und Ko-Orientierung wie

⁷⁹ Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie*. Fallstudien zur literarisch- kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag. 23f.

⁸⁰ Schneider, Silvia (1995): *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit*. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. 255f.

⁸¹ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. S. 36.

wichtig das Medium Buch für seine Leser ist und welche Funktion dieses im Leben des/der Lesers/-in einnimmt⁸². Da der Einfluss der Mutter lange Zeit als zentral in der Sozialisation des Kindes galt – während der Vater stereotyp mehr als Ernährer denn als Erzieher betrachtet wurde – befassten sich frühere empirische Studien zur Lesesozialisation ausschließlich mit der Wirkung der Mutter auf die Lesesozialisation des Kindes. Auch heute – da sich immer mehr Väter für den Antritt der „Väterkarenz“ entscheiden und nicht mehr den alleinigen „Ernährer“ der Familie stellen – gibt es noch kaum Studien, die sowohl die Rolle der Mutter als auch des Vaters innerhalb dieses Entwicklungsprozess betrachten. Dennoch weiß man, dass auch Väter viele erzieherische Funktionen in der Familie übernehmen und so auch in die Lesesozialisation ihres Kindes eingreifen. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit nicht nur die Rolle der Mutter im Lesesozialisationsprozess des Kindes betrachtet werden, sondern auch die des Vaters in den Fokus gerückt werden.

Aber warum stellt das eigene Leseverhalten der Eltern ein wichtiges Modell für die Lesekarrieren ihrer Kinder dar? Das Heranwachsen zum/-r (Viel-)Leser/-in wird im Allgemeinen durch ein anregendes Leseumfeld begünstigt, in dem Lesen nicht als private Tätigkeit abgestempelt wird, sondern erwachsene Lesevorbilder *„ihre eigene kulturelle Orientierung persönlich verbindlich und kompetent zu erkennen geben. Man braucht alltägliche, ‘gemischte’ Lesesituationen mit individuellen Rückzugsmöglichkeiten, aber auch praktische Handlungszusammenhänge [...]“*⁸³.

Erst dann entwickelt das Kind Lesemotivation und liest gerne. Wichtig ist also, dass Eltern ihre Kinder nicht nur dazu anhalten zu lesen, sondern selbst aktiv zur Lektüre greifen, um dem Kind so ein gutes Lesevorbild zu liefern. Ein großer Buchbestand im Elternhaus ist allein noch kein Garant dafür, dass Kinder sich zu Lesern entwickeln. Sind hingegen beide Elternteile regelmäßige Leser/-innen und praktizieren Lesen als familiäre Aktivität ergeben sich gemeinsame Gespräche, Lesesituationen, etc., was dem Kind Lesen als „vertraute“ Tätigkeit näher bringt⁸⁴.

Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit besprochen, bildet sich Lesesozialisation im sozialen und kulturellen Lernen des heranwachsenden Individuums heraus (Vgl.

⁸² Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. S. 48.

⁸³ Hurrelmann, Bettina (1994): *Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation*. In: Garbe, Christine [Hrsg. u.a.] (1997): *Lesen im Wandel*. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universitäts- Verlag. S. 139.

⁸⁴ Vgl. hierfür: McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 94.

hierfür: Kapitel 2.3.1). Da sich das soziale Lernen von Kindern überwiegend am Modellverhalten ihrer Eltern orientiert, bedeutet dies in Bezug auf die Lesesozialisation, dass Kinder sich nur dann zu/-r Lesern/-innen entwickeln, wenn ihnen dies auch von ihren Eltern vorgelebt wird. In diesem Kontext orientieren sich viele Theorien zur Lesesozialisation an der von Albert Bandura in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts eingeführten sozialkognitiven Lerntheorie, die eng an die „klassische Konditionierung“ Pawlows sowie die „operante Konditionierung“ Skinners gekoppelt ist. Bandura spricht hier vom sogenannten „*Modelllernen*“ – häufig auch mit dem Begriff „*Imitationslernen*“ synonym gesetzt – und bezeichnet damit jenen kognitiven Lernprozess, der eintritt, sobald ein Individuum versucht sich, die auf Beobachtung begründeten Verhaltensweisen anderer Individuen, selbst anzueignen und so gegebenenfalls eigene Verhaltensweisen ändert⁸⁵. Allerdings fasst Bandura den Begriff „Modell“ sehr weit: Einerseits können konkrete Personen, andererseits aber auch Medien wie Bücher oder fiktive Personen als „Modelle“ herangezogen werden⁸⁶. In unserem Fall ziehen wir nun das Leseverhalten der Eltern als Vergleichsbasis für das Modelllernen der Kinder heran. Kinder, die ihre Eltern als Viel-Leser wahrnehmen, versuchen diese in ihrem Verhalten nachzuahmen und identifizieren sich so mit diesen. Dabei verinnerlichen sie elterliche Lesenormen und Regeln, verarbeiten diese kognitiv und erweitern so ihre eigene Lesekompetenz. Zu einer solchen modellhaften Imitation kommt es z.B. dann, wenn das Kind sieht, dass Eltern durch den Inhalt des Buches unterhalten oder zum Denken angeregt werden. Zunächst speichern Kleinkinder das modellhafte Verhalten ihrer Eltern – wie z.B. der allabendliche Griff der Mutter zum Romanbuch – nur visuell und legen diese bildlichen Informationen in kognitiven Repräsentationssystemen ab, wo sie jederzeit abgerufen werden können⁸⁷. Erst zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt greifen sie dann auf diese bildlich gespeicherten Informationen zurück und handeln im Sinne des Modells, des Lesevorbilds. Da Kinder sich in ihrer Beobachtung an jeweils anderen Verhaltensmerkmalen ihrer Eltern orientieren können, ist es möglich, dass Kinder innerhalb derselben Familie, unterschiedliche Lesegewohnheiten entwickeln. Auch der Aspekt, dass sich Kinder im Kleinkindalter nicht nur am Leseverhalten ihrer Eltern, sondern auch an jenem anderer wesentlicher Bezugspersonen – wie Großeltern,

⁸⁵ Bandura, Albert (1979): Sozial- kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Verlag. S. 31.

⁸⁶ ebda. S. 70.

⁸⁷ Vgl. hierfür: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Modelllernen.shtml> [Zugriff, am 02.01.2014; 15:14].

älteren Geschwistern, Kindergartenbetreuer/-innen – orientieren, darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden.

Auch wenn das Lesevorbild der Eltern großen Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes nimmt, bedeutet dies jedoch nicht, dass sich Kinder von Viel-Leser/-innen ebenfalls zu Viel-Leser/-innen entwickeln müssen. Auch umgekehrt können sich Kinder, in deren familialen Umfeld das Medium Buch keine zentrale Rolle einnimmt, entgegen der ungünstigen sozialen Voraussetzungen zu Viel-Leser/-innen entwickeln. Bettina Hurrelmann untersuchte die Erwartbarkeit von Lesekarrieren aufgrund des familialen Leseklimas und nahm dabei vier Charakterisierungen vor: 1.) der/die erwartete Leser/-in, 2.) der/ die unerwartete Wenig-Leser/-in, 3.) der/die unerwartete Leser/-in und 4.) der/die erwartete Wenig-Leser/-in.

Nach Hurrelmann zeichnet sich der/die erwartete Leser/-in dadurch aus, dass das Medium Buch sowie die familiäre Interaktion über die Buchlektüre seit jeher fixe Bestandteile des Alltagslebens bilden⁸⁸. Durch den stetigen Austausch über Buch- und Leseinteressen innerhalb des Familienverbands ist es den Eltern möglich, auf die Leseinteressen ihres Kindes einzugehen und dieses somit in ihrem Lesen zu fördern. Der/die erwartete Leser/-in wird früh mit dem kulturellen Muster des Lesens bekannt gemacht und über die verschiedenen Zwecke des Lesens (zur Unterhaltung, zum Bildungserwerb, etc.) aufgeklärt. Aber nicht immer schlägt sich das Lesevorbild der Eltern auch positiv im Leseverhalten des Kindes nieder. Wird das Lesen vom Kind als stille und ausgrenzende Aktivität wahrgenommen und kommt es zu keinem Lektüreaustausch zwischen Eltern und Kind, so kann dies lesehemmende Konsequenzen nach sich ziehen. Denn obwohl die Eltern oft und gerne der Buchlektüre nachgehen, machen sie dies stets privat und schließen somit ihr Kind vom Leseprozess aus. Daher wird das Lesen vom/von der Heranwachsenden als unerfreuliche Aktivität wahrgenommen und er/sie greift deshalb kaum zum Buch. In einem solchen Fall spricht man von einem/-r unerwarteten Wenig-Leser/-in.

Im Gegensatz dazu gestaltet sich das soziale Leseumfeld beim/bei der unerwarteten Leser/-in negativ (die Eltern zeigen keine Lesefreude, die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher ist verschwindend gering, etc). Dennoch entwickelt sich das Kind

⁸⁸ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 53-56.

mithilfe anderer sozialer Einrichtungen wie Schule oder Peer-Gruppen zu einem/-r leidenschaftlichen Leser/-in. Der/die unerwartete Leser/-in hat aber nur dann längerfristig Erfolg Leser/-in zu bleiben, wenn auch die Eltern sich trotz ihrer eigenen Leseträgheit dazu bereit erklären, das Kind in ihrer Lesefreude zu unterstützen, indem sie ihm z.B. die Möglichkeit zur Anschlusskommunikation geben. Auch im Familienalltag des/der erwarteten Wenig-Lesers/-in zeichnet sich ein ähnliches Bild wie in dem des/der unerwarteten Lesers/-in: Im Regelfall ist dieses durch das Desinteresse der Eltern an leserlichen Tätigkeiten geprägt, wodurch auch der familiäre Austausch über Leseinteressen nicht bzw. kaum stattfindet und auch das Kind in seinem Lesen keine Unterstützung erfährt. Lediglich dem funktionalen Lesen, wie z.B. dem schulischen Lesen wird hier Bedeutung beigemessen.

Bei all diesen Überlegungen stehen stets die Eltern im Fokus des kindlichen Leseentwicklungsprozesses. Geschwistern und Großeltern wird in der Forschung kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl diese ebenfalls erheblich in den Sozialisationsprozess des heranwachsenden Kindes eingreifen können. Vor allem in Familien mit Migrationshintergrund spielen ältere Geschwister häufig eine wesentliche Rolle in der Lesesozialisation ihres jüngeren Geschwisterkindes, da diese eher mit der zu erlernenden Zweitsprache vertraut sind als ihre Eltern⁸⁹. (Vgl. hierfür: Kapitel 3.1)

Außerdem gibt es festzuhalten, dass sich auch die Rolle der Eltern im Lesesozialisationsprozess ihres Kinder je nach dessen Alter zu wandeln scheint⁹⁰: Tragen Eltern von Kleinkindern zu deren Literarität bei, indem sie ihnen das Lesen im Dialog als vertraute Aktivität näherbringen und Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation bieten, entwickeln sie sich für ihre Kinder im Jugendalter eher zur Vermittlungsperson in Bezug auf Lesestoff und Literaturempfehlungen. Sie versorgen ihre Kinder mit Lektüre, die sie z.B. selbst gelesen und ihnen besonders gut gefallen hat, oder erwecken deren Interesse für Bücher, die aktuell gute Rezensionen erhalten.

4.2.3. Mediennutzung

Eine vielfältig ausgestattete Medienumwelt der Kinder hat in den letzten Jahrzehnten dazu geführt, dass sowohl alte als auch neue Medien wesentlich zur Sozialisation der Heranwachsenden beitragen. Medienwissenschaftliche Theorien sind sich aber

⁸⁹ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. S. 94.

⁹⁰ ebda. S. 95.

darüber einig, dass der Einfluss von Medien auf die Sozialisation nur unter ständiger Einmischung und Regulierung durch den familiären und sozialen Kontext wirken kann⁹¹. Denn im Gegensatz zu den neuen Medien können Familie und andere soziale Bezugspersonen auf das je individuelle (Lese-)Lernen der Kinder – in Bezug auf Tempo und Vorwissen – eingehen und auf kognitive Verhaltensweisen einwirken.

Trotz der in den letzten Jahrzehnten und Jahren vielfach aufgestellten Behauptung, die neuen Medien – dazu zählen Fernseher, Computer, Internet, Smartphone, etc. – würden zur Verdrängung des Mediums Buch führen und in weiterer Folge negative Auswirkungen auf die Leseintensität des Kindes haben, konnte ein solcher Zusammenhang bisher statistisch kaum bewiesen werden. Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass das Fernsehen viele Bedürfnisse befriedigt und stimuliert, die früher in erster Linie durch das Lesen eines Buches gestillt wurden. Dazu zählt unter anderem der Wunsch nach Unterhaltung. In diesem Zusammenhang spricht Himmelweit in ihrer 1958 durchgeführten Studie „Television and the child“ von der sogenannten „functional similarity“⁹²: Das Fernsehen erfüllt funktional ähnliche Aktivitäten wie die Buchlektüre, wodurch es Freizeitaktivitäten, welche die Lesekompetenz fördern, nach und nach zu verdrängen droht. Die sogenannte „Verdrängungshypothese“ geht daher davon aus, dass sich ein vermehrter Fernsehkonsum negativ zulasten der Buchleseintensität auswirkt⁹³. Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass gerade jene Kinder, die regelmäßig Lesen zugleich auch jene sind, die allgemein am häufigsten Gebrauch von (anderen) Medien machen⁹⁴. Daher ging man auch lange Zeit davon aus, dass sich Printmedien und visuelle Medien komplementär ergänzen, dass Viel-Leser/-innen im Gegensatz zu passionierten Fernseher/-innen aufgrund ihrer beim Lesen angeeigneten Wissensstrukturen und Hintergrundinformationen auch aus dem Fernsehen größeren Nutzen ziehen können. Heute weiß man jedoch, dass auch die Mediennutzung stark mit dem sozialen und sozioökonomischen Status der Familie zusammenhängt⁹⁵. Bildungsnähere Familien achten vermehrt auf einen bewussten und kontrollierten Umgang ihrer Kinder mit den Medien. Im Regelfall besitzen diese angeblich weniger

⁹¹ Vgl. hierfür: Bonfadelli, Heinz (1981): *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung*. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. (=Beiträge zur Medientheorie und Kommunikationsforschung, 20). Berlin: Spiess. S. 137.

⁹² Himmelweit, Hilde et al. (1958): *Television and the child*. An empirical study of the effect of television on the young. London [u.a.]: Oxford University Pr. S. 329.

⁹³ Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. S. 88.

⁹⁴ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 36.

⁹⁵ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. S. 45.

elektronische Medien wie Computerspiele, einen eigenen Fernseher, etc., als dies in bildungsferneren Familien der Fall ist. Finden die heranwachsenden Leser/-innen in bildungsferneren Familien neben den visuellen Medien (Fernseher, Computer, etc.) jedoch auch die Möglichkeit vor Printmedien zu konsumieren, so ist auch hier die Chance, das Lesen als unterhaltsame Aktivität für sich zu entdecken, gegeben.

In der Tat wachsen Kinder und Jugendliche, egal welcher Bildungsschicht, heute bereits in eine reiche Medienwelt hinein, lernen von Beginn an den selbstverständlichen Umgang mit diesen. Eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen verfügen heute über einen eigenen Fernseher und Computer, dennoch darf dies nicht als alleinige Ausrede dafür dienen, dass der Trend zum Buchlesen bei Kindern und Jugendlichen nach und nach abklingt. Vielmehr tragen Umstände wie die soziale Einbindung der einzelnen Medien in der Familie dazu bei, dass das Fernsehen als gemeinsame familiäre Aktivität häufig der einsamen Buchrezeption vorgezogen wird⁹⁶. In der gemeinsamen Fernsehrezeption bilden sich eher gemeinsame Interessen und Diskussionsthemen heraus, als dies bei der einsamen, intimen Buchlektüre der Fall ist. Aus diesem Grund scheint es notwendig, dem Kind Möglichkeiten der Anschlusskommunikation zu geben, um dieses in seiner Lesemotivation und -frequenz zu unterstützen.

Aus den angeführten Darstellungen zur Mediennutzung, ergibt sich daher folgende Schlussfolgerung: Neuere Medien wie der Computer, E-Books oder aber auch Handys müssen zum eigentlichen Lesemedium „Buch“ nicht in direkter Konkurrenz stehen, sondern können gleichzeitig auch positiv auf die Lesekompetenz des Kindes wirken. Zwar verlagert sich der Lesestoff vom herkömmlichen Blatt Papier auf ein elektronisches Medium, dabei bleibt die Funktion des Lesens – nämlich die der Informationsentnahme und Unterhaltung – jedoch dieselbe. Das Surfen im Internet oder die Teilnahme an sozialen Netzwerken funktioniert ebenfalls nur durch eine permanente Leseaktivität des Kindes oder des/der Jugendlichen. Der Herausbildung „literarischer“ Lesestrukturen wird dadurch jedoch kaum Unterstützung geboten.

Zwischenfazit

⁹⁶ Hurrelmann, Bettina (1994): *Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation*. In: Garbe, Christine [Hrsg. u.a.] (1997): *Lesen im Wandel*. S. 135f.

Die Fülle an externen und internen Einflussgrößen auf die Lesesozialisation des Kindes ist breit. Es wurde aufgezeigt, dass die von außen einwirkenden Faktoren Bildung und Zeit bereits einen wesentlichen Grundstein in Bezug auf die Leseerziehung – und in weiterer Folge auf die Lesesozialisation – bilden. Diese beiden Größen sollen zwar in den Untersuchungen dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen werden, der Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse liegt jedoch auf der Betrachtung der internalen Faktoren Interaktion, Elternvorbild und Mediennutzung unter besonderer Berücksichtigung des Faktors Geschlecht. Treten Unterschiede in der Rolle von Mutter und Vater im Lesesozialisationsprozess auf, werden diese interpretiert.

5. Leseförderliche und lesehemmende Einflussfaktoren im Familienverbund

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, was Kinder und Jugendliche vom Lesen abhält bzw. welche Faktoren deren Lesemotivation und Lesefrequenz positiv beeinflussen. Es soll aufgezeigt werden, ob und inwiefern die elterliche Leseförderung Auswirkungen auf das kindliche Leseverhalten hat und ob mit ihrer Unterstützung lesehemmende Faktoren beseitigt bzw. vermindert werden können. Dazu soll es zu einer gründlichen Auseinandersetzung leseförderlicher Maßnahmen seitens der sozialen Bezugspersonen kommen und der Frage nachgegangen werden, wie diese auf die Leseerfahrungen der Kinder einwirken.

5.1. Lesehemmungen

Hurrelmann unterscheidet allgemein zwischen internalen und externalen Aspekten der Lesehemmung⁹⁷. Zu den internalen Attributionen zählen all jene Hemmungen, die auf die Fähigkeiten und Empfindungen des Kindes selbst zurückzuführen sind. Dazu gehören unter anderem Faktoren wie mangelndes Können, persönliche Abneigungen sowie Desinteresse am Lesestoff. Externale Ursachen hingegen verweisen auf äußere Umstände wie die fehlende Unterstützung durch Familie und Schule, Zeitmangel sowie Ablenkung bedingt durch andere Freizeitbeschäftigungen. Im Allgemeinen begründen Kinder ihre Lesehemmungen häufiger auf externalen als auf internalen Bedingungen.

Obwohl Eltern keine Unterschiede in der Leseerziehung von Mädchen und Jungen vollziehen, scheinen Lesehemmungen vermehrt bei männlichen Kindern und Jugendlichen aufzutreten⁹⁸. Diese sind in den meisten Fällen auf die fehlende Lesepraxis dieser zurückzuführen, da sie dem Lesen andere Freizeitbeschäftigungen vorziehen und für sich selbst keinen persönlichen Nutzen aus der Buchlektüre ziehen können, um diese Lesehemmungen zu überwinden. Oft geben Jungen das fehlende Lesevorbild der Eltern als Begründung der eigenen mangelnden Lesemotivation an. Besonders problematisch gestalten sich jene Fälle, in denen die Eltern zwar großen

⁹⁷ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 154.

⁹⁸ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 157.

Wert auf das schulische Lesen ihres Kindes legen und dieses immer wieder dazu anhalten Bücher zu lesen, gleichzeitig aber selbst dem Lesen keinen besonderen Stellenwert im Familienalltag zuordnen⁹⁹. Dem Kind werden so unterschiedliche Signale in Bezug auf die Wichtigkeit des Lesens gesandt, die es so nicht deuten kann.

Auch der erhöhte Fernsehkonsum, hier wieder vor allem in bildungsferneren Familien, führt dazu, dass es weder seitens der Eltern noch der Kinder zur Beschäftigung mit Buchlektüre kommt. Aufgrund des eigenen fehlenden Interesses an Literatur und der mangelnden Vertrautheit im Umgang mit dieser, sind die erwachsenen Bezugspersonen dann oftmals nicht in der Lage ihren Kindern entsprechende Literaturangebote zu stellen und als adäquate/-r Interaktionspartner/-in zu agieren¹⁰⁰. Zusätzlich führen gerade in bildungsferneren Schichten finanzielle Probleme dazu, dass es oftmals an spannender Buchlektüre fehlt.

Lesehemmungen können auch dann auftreten, wenn Kinder das Lesen in der Familie in erster Linie als isolierte, einsame Tätigkeit wahrnehmen¹⁰¹. Das passiert vor allem dann, wenn sich Erwachsene beim Lesen in einen privaten Raum (z.B. das Arbeitszimmer) zurückziehen und das Kind sie so nicht als lesendes Individuum wahrnimmt. Obwohl die Eltern zwar lesen, fungieren sie gleichzeitig nicht als existentes Lesevorbild für ihre Kinder.

5.2. Leseförderliche Voraussetzungen und Aktivitäten in der Familie

Da ein Großteil jener Dynamiken und Faktoren, die sich positiv auf die Lesesozialisation des Kindes auswirken, bereits in den vorangegangenen Kapiteln genannt und zum Teil ausführlich besprochen wurden, soll es an dieser Stelle nur zu einem kurzen, gesammelten Überblick kommen.

Insgesamt konnte Hurrelmann in ihrer Studie „Leseklima in der Familie“ – in Zusammenarbeit mit Hammer und Nieß – fünf Einflussgrößen auf die familiäre Lesesozialisation des Kindes ausmachen: 1.) die soziale Einbindung des Lesens, 2.) Gespräche sowie prä- und paraliterarische Kommunikation, 3.) das Leseverhalten der

⁹⁹ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. S. 182.

¹⁰⁰ ebda. S. 182.

¹⁰¹ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. S. 48.

Eltern, 4.) das Familienklima und 5.) die Nutzung elektronischer Medien durch die Eltern¹⁰².

Die *soziale Einbindung des Lesens* stellt laut oben angeführter Studie zum „Leseklima in der Familie“ mit 29,4 Prozent die größte Variable im Leseentwicklungsprozess der Kinder und beinhaltet ko-orientierende Handlungen im sozialen Familiengefüge¹⁰³. Aktivitäten wie der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken, gemeinsame Lesesituationen in der Familie sowie die Lektüre von Kinderbüchern aus eigenem Interesse durch die Eltern tragen zu einem regen Austausch über Bücher bei und stärken das „Wir- Gefühl“ der Familie, was sich wiederum positiv auf Lesemotivation und -frequenz der Kinder auswirkt. Generell kann gesagt werden, dass die Chancen, sich zu einem/-r Leser/-in zu entwickeln, bei jenen Kindern größer ist, die innerhalb ihrer Familie die Möglichkeit zur gemeinsamen Lektüreerfahrung haben und Leseinteressen teilen können.

Auch die Bereitstellung von Ressourcen trägt dazu bei, dass das Kind in einem lesefreundlicheren Umfeld aufwächst und sich so eher zum/-r Leser/-in entwickelt. In seiner Erhebung zum „Bücherbestand im Elternhaus“ stellte Bonfadelli fest, dass kontinuierliche Leser/-innen vor allem aus jenen Familien hervorgingen, in denen Bücher in hohem Maße zur Verfügung standen¹⁰⁴. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Platzierung der Bücher im Haus: Stehen Bücherregale und -schränke an zentralen Orten des sozialen Familienlebens – sind dem Kind sozusagen täglich präsent und als selbstverständlicher Gegenstand in den Alltag integriert – ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus Neugier und Interesse zur Buchlektüre greifen eher gegeben als in Haushalten, in denen Bücher in kaum genutzten Räumen untergebracht sind.

Der kommunikative Austausch über Bücher in der Familie fällt in die Kategorie Gespräche sowie prä- und paraliterarische Kommunikation. Dieser Faktor spielt vor allem in der frühen elterlichen Leseförderung eine wesentliche Rolle und umfasst jene Tätigkeiten, die bereits in Kapitel 4.2.1.2 im Zusammenhang mit möglichen prä- und paraliterarischen Aktivitäten besprochen wurden: Kinderreime, Gedichte, das Erzählen

¹⁰² Anmerkung: Die Faktoren werden hier in absteigender Reihenfolge angeführt. Vgl. hierfür: Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 228.

¹⁰³ ebda. S. 228.

¹⁰⁴ Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. S. 243.

von Geschichten durch die Eltern, etc. Wesentlicher Moment ist hier die Dialogizität zwischen Kind und Eltern, d.h. der kommunikative Austausch zur Buchlektüre angepasst an das jeweils sprachliche Entwicklungsstadium des/-r heranwachsenden Lesers/-in. Sind prä- und paraliterarische Interaktionen im Anfangsstadium durch die elterliche „Rolle des kompetenten Partners“¹⁰⁵ geprägt, der die leseunterstützende Aktivitäten anleitet und gestaltet, kommt es im Verlauf der Lesesozialisation zu einem Rollenwechsel. Dabei ist es wichtig, dass sich die Bezugsperson nach und nach in seiner „Mentoring“-Aktivität zurücknimmt und dem Kind so genügend Platz zur Eigeninitiative und selbstständigen Bucherfahrung gibt. Besonders Kinder, die bereits selbst recht gut lesen können, übernehmen so immer mehr die Rolle des/-r Vorlesers/-in, während die erwachsene Bezugsperson die Rolle des/der Zuhörers/-in übernimmt.

Gespräche über alltagsferne Themen – also Bereiche, die sich der unmittelbaren Erfahrungswelt der Familie entziehen – werden unter dem Aspekt der sozialen Einbindung des Lesens gefasst. Der Austausch über alltagsnahe Themen, die auch Aufschluss über das Kommunikationsverhalten in der Familie allgemein geben, findet hingegen unter diesem zweiten Punkt Platz. Mit 9,2 Prozent stellt dieser zwar die zweitwichtigste Einflussgröße für eine gelungene Lesesozialisation dar¹⁰⁶, liegt damit aber schon weit hinter der Funktion der sozialen Ko-Orientierung und Einbindung des Buches in den Familienalltag.

Danach befindet sich mit 6,9 Prozentpunkten das Leseverhalten der Eltern¹⁰⁷. Da die Funktion der Eltern als Lesevorbild bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert wurde, soll an dieser Stelle nur noch hinzugefügt werden, dass Kinder im Allgemeinen durch Beobachtung sehr gut einschätzen können, wie häufig und gerne ihre Eltern lesen. Nehmen sie ihre Eltern als viellesende Individuen wahr, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich dies günstig auf die Leseintensität und -dauer des Kindes auswirkt um ein Vielfaches größer als in „buchfernen“ Familien. Besonders gute Voraussetzungen findet das Kind dann vor, wenn beide Elternteile gerne lesen. Der Anteil von kindlichen Viel- Leser/-innen liegt dann bei mehr als 50 Prozent¹⁰⁸.

¹⁰⁵ McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. S. 102.

¹⁰⁶ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 228.

¹⁰⁷ ebda. S. 228.

¹⁰⁸ Vgl. hierfür: Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. S. 83.

Das Familienklima definiert sich über die Qualität und Quantität der Interaktion und Kommunikation innerhalb der Familie. Zwar wirkt es nicht direkt auf das Leseverhalten der Kinder ein, begünstigt bzw. hemmt dieses jedoch¹⁰⁹. Ist die Familienstruktur z.B. durch Solidarität der Familienmitglieder untereinander und einen hohen Organisationsgrad gekennzeichnet, bestärkt dies das Kommunikationsverhalten in der Familie allgemein und wirkt sich in jenen Familien, in denen eine soziale Einbindung des Buches gegeben ist, positiv auf den Austausch über Buchlektüre aus.

Als letzten Faktor führt Hurrelmann das Medienvorbild der Eltern an, das sich auf die Häufigkeit und Dauer der Nutzung elektronischer Medien bezieht¹¹⁰. In großer Konkurrenz zum Medium Buch steht dabei in erster Linie das Fernsehen. Beobachtet das Kind seine Eltern dabei, dass sich diese in erster Linie durch Fernsehen und nicht durch den Griff zum Buch unterhalten fühlen, so wirkt sich dies in den meisten Fällen auch ungünstig auf die Lesemotivation und Lesefreude des Kindes aus, welches das Verhalten seiner Eltern zu imitieren versucht. Wichtig wäre es in solch einem Fall, dem Kind den bewussten Umgang mit beiden Medien nahezulegen, ihm sowohl Vor- und Nachteile des Fernsehens, als auch des Buchlesens aufzuzeigen und sie so in ihrer Funktion zu differenzieren. Einige Theorien zur Lesesozialisation sprechen aber auch darüber, dass sich die Koexistenz dieser beiden Medien ergänzen, das heißt thematisches Hintergrundwissen aus beiden Medien bezogen wird¹¹¹. Intensivnutzer/-innen vieler Medien widmen dem Lesen zwar über den Tag verteilt nur einen geringen Teil ihrer Medienaufmerksamkeit, haben die Buchlektüre jedoch als fixen Bestandteil in ihren Tagesablauf integriert. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich Intensivnutzer/-innen weniger Medien überwiegend mit elektronischen Medien wie dem Fernsehen und schenken so dem Buchlesen kaum bzw. gar keine Beachtung.

Obwohl sich die elterliche Leseunterstützung förderlich auf das Leseverhalten des Kindes auswirken kann, haben Eltern nicht die Möglichkeit Einfluss auf die Leseerfahrungen des/der heranwachsenden Lesers/-in zu nehmen. Fühlt sich das Kind durch die Inhalte des Buches nicht unterhalten, kann es sich nicht mit dem/-r Buchprotagonist/-in identifizieren und daraus keinen Nutzen für die eigene Lebenswelt ziehen, so empfindet es die Buchlektüre als überflüssig. Selbst durch leseförderliche Maßnahmen können Eltern in die Entwicklung des inneren Gratifikationssystems des

¹⁰⁹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 233.

¹¹⁰ ebda. S. 233.

¹¹¹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 93f.

Kindes kaum eingreifen, da dieses entscheidend durch individuelle Faktoren wie Kreativität und Intelligenz mitgeprägt wird¹¹². Fühlt sich das Kind jedoch von der Buchlektüre auf sozial-emotionaler Ebene sowie intellektuell angesprochen, so wirkt sich dies auch positiv auf Buchlesedauer und -intensität aus.

Zwischenfazit

Die Nennung all dieser Faktoren zeigt, dass die elterliche Leseförderung und somit der Familienkontext allgemein entscheidend auf die engere Bindung des Kindes an das Medium Buch einwirken. Obwohl sich viele Eltern vor allem in den ersten Lebensjahren um eine günstige Leseerziehung ihrer Kinder bemühen, begeht ein Großteil davon den Fehler, ihre Verpflichtungen in Bezug auf die Lesesozialisation ihrer Kinder mit deren Eintritt in die Schule als abgeschlossen zu betrachten. Vor allem Jugendliche ab 15 Jahren werden durch ihre Eltern nur noch selten in ihrem Leseverhalten gefördert bzw. unterstützt¹¹³. Fehlende Möglichkeiten der Anschlusskommunikation sowie rar gesäte Buchtipps seitens der erwachsenen Bezugspersonen tragen unter anderem zur „Lese Krise“ der Jugendlichen bei.

Durch die Interviews mit den jugendlichen Leser/-innen wird herausgearbeitet, welche Rolle Mutter und Vater in der primären Lesesozialisation des Kindes eingenommen haben und wer als größeres Lesevorbild fungierte. Außerdem wird die Frage geklärt, ob sich im Wandel vom/von der kindlichen zum/zur jugendlichen Leser/in auch ein Rollenwandel in der Funktion von Mutter und Vater innerhalb der Leseunterstützung des Kindes vollzogen hat.

¹¹² ebda. S. 43f.

¹¹³ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S. 170f.

6. Genderspezifische Betrachtung von Mutter und Vater in der Lesesozialisation des Kindes

Bisher wurde aufgezeigt, dass die Lesepraxis des Kindes durch Beobachtung und Ko-Orientierung am elterlichen Lesevorbild entscheidend mitgeprägt wird. Es wurden allgemeine Faktoren und Dynamiken beschrieben, die sich durch die elterliche Interaktion mit dem Kind positiv aber auch negativ auf dessen Leseverhalten auswirken. Dabei kam es aber noch zu keiner Unterscheidung zwischen der Rolle der Mutter und der Rolle des Vaters im Lesesozialisationsprozess. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob der Einfluss des mütterlichen bzw. väterlichen Lesevorbilds in Bezug auf den Leseentwicklungsprozess des Kindes differiert und inwiefern sich verschiedenartige Herangehensweisen im Interaktionsverhalten mit dem Kind oder Jugendlichen unterschiedlich auf dessen Lesepraxis auswirken. Im Fokus der nachfolgenden Erläuterungen stehen die allgemeine Einstellung der Eltern zum Lesen, das mütterliche und väterliche Lesevorbild, die Auswirkungen heterogener Lektüreinteressen sowie Lesefördermaßnahmen, die elterliche Mediennutzung und Unterschiede in der Kommunikation über Bücher. All diese Faktoren und Ergebnisse fließen in die empirische Untersuchung dieser Arbeit mit ein und werden untersucht.

6.1. Einstellungen der Eltern zum Lesen

Im Kontext der Lesesozialisation beziehen sich die Einstellungen der Eltern einerseits auf die Erwartungen, die sie an das Lesen stellen, andererseits auf die Bewertungen des Lesens¹¹⁴. Die Erwartungen richten sich auf Aspekte wie Informationsaneignung, Wissenserweiterung und Unterhaltung durch das Buchlesen. Bewertungen hingegen werden hinsichtlich der Nützlichkeit und dem Stellenwert vorgenommen, die sie dem Lesen des Kindes beimessen. Wesentlichen Anteil daran, wie Eltern über das Lesen denken, nimmt die Leseerziehung durch das eigene Elternhaus. Wurden die Eltern in ihrer Kindheit selbst ausreichend in ihrem Lesen gefördert, so legen sie in der Regel ebenfalls großen Wert auf die Leseunterstützung ihrer Kinder¹¹⁵. Das Vorhandensein einer Lesetradition wirkt sich also günstig auf die Leseförderung von Kindern aus.

¹¹⁴ Vgl. hierfür: <https://www.bifie.at/buch/875/7/> [Zugriff, am 05.01.2014; 19:33].

¹¹⁵ Vgl. hierfür: Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 150.

Die Formulierung der Ziele der kindlichen Leserziehung differiert sowohl nach Bildungsgrad als auch Geschlecht der Eltern. Hurrelmann et al. haben die Einstellungen der Eltern durch eine sogenannte „Item-Analyse“ untersucht und dabei festgestellt, dass über 95 Prozent der Eltern (sowohl Mütter als auch Väter) großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder gerne lesen und Freude daran finden¹¹⁶. Während jedoch fast drei Viertel der Mütter dieses Item mit „trifft völlig zu“ beantworteten, liegt der Wert der Väter bei knapp der Hälfte. Einen fast ähnlichen Stellenwert wie die „Freude am Lesen“ erzielte das Item „Lesen ist nützlich für die Schule“. Es konnten hier zwar kaum genderspezifische Unterschiede im Verhalten der Eltern ausgemacht werden, dafür zeigte sich die klare Tendenz, dass Mütter aus höheren Bildungsschichten großen Wert auf die Lesefreude ihrer Kinder legen, Mütter der niedrigeren Bildungsschichten jedoch die Nützlichkeit des Lesens für die Schule betonen. Dieser Umstand ist vermutlich auch der Tatsache geschuldet, dass der Status „niedrige Bildungsschicht“ in Ländern wie Österreich, Deutschland usw. häufig auf Familien mit Migrationshintergrund zutrifft, die sich so eine soziale Integration ihrer Kinder im Bereich Schule erhoffen.

Große Unterschiede in den Einstellungen der Mütter und Väter zum Lesen zeigen sich jedoch darin, dass knapp 37 Prozent der Väter der Meinung sind, dass Lesen bloßer „Zeitvertreib“ sei und man stattdessen nützlichere Dinge anstellen könne. Der Anteil der Mütter liegt hier hingegen bei knapp 28 Prozent. Allgemein kann jedoch gesagt werden, dass sowohl bei Müttern als auch Vätern positive Einstellungen dem Lesen gegenüber überwiegen. Abwertende oder skeptische Haltungen finden sich dabei häufiger in jenen Familien wieder, in denen die Eltern selbst kaum Interesse am Lesen zeigen. Als vorrangiger Grund für diese verneinende Einstellung wird das Buchlesen als „Flucht vor der Realität“ angeführt¹¹⁷.

Unter dem Gesichtspunkt der „sozialen Erwünschtheit“ gilt es jedoch die Angaben der Eltern in Bezug auf ihre LeseEinstellungen zu relativieren. Gerade Eltern aus höheren Bildungsschichten wissen zwar um den gesellschaftlichen und kulturellen Wert des Lesens, verdienen dabei manchmal aber selbst die Bezeichnung „Lesemuffel“. Väter aus niedrigeren Bildungsschichten stehen hingegen dem Lesen und dessen Funktion

¹¹⁶ ebda. S. 129.

¹¹⁷ ebda. S. 130.

am kritischsten gegenüber und werten dieses oftmals ab. In dieser Gruppe scheint sich das eigene Leseverhalten auch in den LeseEinstellungen und -bewertungen wiederzufinden. Ansonsten gilt es jedoch zu beachten, dass die elterliche Bewertung des Lesens stärker mit deren Bildung als dem eigenen Leseverhalten einhergeht.

6.2. Das elterliche Lesevorbild

In der Literatur zur Lesesozialisation ist man sich darüber einig, dass die Bedeutung der Mutter im Lesesozialisationsprozess des Kindes im wesentlichen Maße über jener der väterlichen Rolle liegt. Dies ist unter anderem auf den Umstand zurückzuführen, dass Mütter für ihre Kinder das größere Lesevorbild darstellen und häufiger als Interaktionspartnerinnen in prä- und paraliterarischen Kommunikationssituationen agieren. Die Mutter begleitet den kindlichen Alltag aktiv und ist zentrale Bezugsperson im kulturellen Ko-Orientierungsprozess des Kindes, der das Kind dabei unterstützt den Wert des Mediums Buch auszubilden¹¹⁸. Ob die Annahme, dass Mütter mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und so auch größeren Einfluss auf die (Lese-)Erziehung des Kindes ausüben, gerade in den letzten Jahren, in denen immer mehr Jungväter die Möglichkeit der „Väterkarenz“ ergreifen, einfach so hingenommen werden kann, ist fraglich. Da dazu aktuell noch keine wissenschaftlichen Studien vorliegen, kann es an dieser Stelle zwar zu keiner Widerlegung dieser Theorie kommen, dennoch soll sie durch die Behauptung, dass auch immer mehr Väter sich der Erziehung ihrer Kinder widmen, relativiert werden.

Studien zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen belegen, dass Mädchen zwar durch die Familie keine intensivere oder differenziertere Leseförderung als Jungen erhalten, dennoch aber die ambitionierteren Leserinnen sind¹¹⁹. Eine ähnliche Beziehung besteht zwischen dem Leseverhalten der Mutter und des Vaters: Mütter widmen der eigenen Lektüre mehr Zeit, als dies Väter tun und bestärken so auch ihre Vormachtstellung als Lesevorbild und aktive Vermittlerinnen von Lesekultur. Aus diesem Grund spricht man auch häufig von einer „weiblich geprägten“ familialen Lesekultur. Obwohl Studien belegen, dass Mütter in der Leseerziehung ihrer Kinder keine Unterschiede setzen, wirken sich ähnliche Lektürepräferenzen und Leseerfahrungen der Mutter in der Regel günstiger auf das Leseverhalten der Tochter

¹¹⁸ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S. 48.

¹¹⁹ Hurrelmann, Bettina (1994): *Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation*. In: Garbe, Christine [Hrsg. u.a.] (1997): *Lesen im Wandel*. S. 138.

als auf das des Sohnes aus¹²⁰. Das väterliche Engagement am lesesozialisatorischen Prozess kann daher vor allem als besonders wertvoll für die Ko-Orientierung männlicher Kinder erachtet werden.

Die elterliche Lesefrequenz, Lesedauer und Lesefreude stehen in engem Zusammenhang mit lesefördernden Verhaltensweisen im kindlichen Leselernprozess. Im Folgenden sollen diese drei Aspekte unter genderspezifischer Berücksichtigung erläutert werden¹²¹.

6.2.1. Lesefrequenz

Bereits in Bezug auf die Lesefrequenz des Kindes zeichnet sich die eindeutige Tendenz ab, dass Mütter im Vergleich zu den Vätern das größere Lesevorbild stellen. Studien belegen, dass Kinder, deren Mütter in ihrer Freizeit sehr oft oder viel lesen, ebenfalls häufiger lesen, als Kinder, deren Mütter angeben, selbst so gut wie nie oder kaum zur Buchlektüre zu greifen¹²². Im Gegensatz dazu lässt sich zwischen der Lesefrequenz des Vaters und des Kindes kaum ein bedeutender Zusammenhang ausmachen. Im Allgemeinen lesen Väter in ihrer Freizeit deutlich weniger als Mütter dies tun. Das Lesen der Väter findet in erster Linie in beruflichen Situationen statt oder aber bei jenen Vätern, die zur Kategorie „Viel-Leser“ zählen, oftmals auch im „privaten“ Raum, das heißt nicht in der Gegenwart des Kindes. Dadurch wird der Vater durch das Kind nicht als aktives Lesevorbild wahrgenommen, was sich darin widerspiegelt, dass die väterliche Lesefrequenz kaum Einfluss auf die Lesefrequenz des Kindes zu haben scheint.

Die Lesehäufigkeit der Familie und somit der Kinder differiert auch je nach sozialer Schicht. Über alle sozialen Schichten hinweg scheinen es jedoch die Mütter zu sein, die in der Selbstwahrnehmung ihrer Kinder häufiger lesen als die Väter. Obwohl Väter aus höheren sozialen Schichten wesentlich häufiger lesen als Väter aus der Mittel- und Unterschicht schneiden sie im Vergleich zu den Müttern deutlich schlechter ab.

¹²⁰ Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. S. 183.

¹²¹ ebda. S. 183.

¹²² Angeführte Statistiken befinden sich u.a. in: Bucher, Priska (2004): S. 162f./ Hurrelmann (1993): S. 108/ Bonfadelli (1993): S. 246.

Der Mittelwert von Vätern höherer sozialer Bildungsschichten findet sich zwischen der Lesefrequenz von Müttern mittlerer und niedriger sozialer Schichten wieder¹²³.

Des Weiteren steht die Lesefrequenz der Eltern in signifikantem Zusammenhang mit der Bereitschaft zur Leseförderung der eigenen Kinder. Hurrelmann belegte, dass elterliche Leseerfahrungen stark mit deren Bildungsniveau korrelieren¹²⁴. Mütter aus höheren Bildungsschichten befassen sich auf ästhetisch-reflexiver Ebene intensiver mit Büchern als Mütter mit niedrigerem Bildungsniveau. Diese Verteilung trifft auch auf das schichtbezogene Verhalten der Väter zu. Man geht im Allgemeinen davon aus, dass das Lesen für die Mütter in erster Linie normative Werte besitzt. Die eigene Lesebildung wirkt hier stark auf die Leseerziehung des eigenen Kindes ein, während das Leseerziehungsverhalten der Väter stärker durch individuelle Voraussetzungen gekennzeichnet ist¹²⁵.

6.2.2. Lesedauer

Ein signifikanter Zusammenhang ist auch zwischen der Lesedauer der Eltern und jener ihrer Kinder gegeben. Kinder widmen dem Buchlesen umso mehr Zeit – aufgerechnet in Minuten – je länger dies auch ihre Eltern selbst tun. Das Lesezeitbudget der einzelnen Familienmitglieder differiert dabei nach Werk- und Wochenendtagen. Für gewöhnlich verfügen sowohl Vater als auch Mutter am Wochenende über mehr freie Zeit: Während sich dies jedoch in den Werten der Väter deutlich positiv niederschlägt (mit durchschnittlich 36 Minuten lesen sie zehn Minuten länger als werktags), konnte ein solcher signifikanter Unterschied in der Lesezeit der Mütter nicht bestätigt werden¹²⁶. Mit einer durchschnittlichen Lesedauer von 32 Minuten unter der Woche und 37 Minuten am Wochenende liegen die Werte der Mütter aber weiterhin über jenen der Väter. Dennoch scheint an Wochenendtagen, an denen das Lesezeitbudget von Vater und Mutter weitestgehend ident scheint (die Differenz beträgt hier gerade einmal eine Minute), die Interpretation der unterschiedlichen Auswirkung auf die Lesedauer des Kindes kaum sinnvoll. Widmen Eltern an Wochenenden in der Regel vor allem am Abend dem Lesen mehr Zeit, konnte in der Lesedauer von Kindern – und hier gerade bei Jugendlichen – eine

¹²³ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S. 163.

¹²⁴ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 113.

¹²⁵ ebda. S. 114.

¹²⁶ Vgl. hierfür: Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. S. 112f.

Negativtendenz ausgemacht werden (durchschnittlich minus drei Minuten)¹²⁷. Mögliche Gründe hierfür liegen in der Beschäftigung mit anderen Freizeitaktivitäten, wobei bei Jugendlichen das Ausgehen mit Freunden wohl an erste Stelle zu reihen ist.

Durch ihre Studie über das Lesezeitbudget von Familien an Werktagen und Wochenendtagen bestätigt Sabine Wollscheid die Annahme, dass sich die zeitliche Komponente deutlich auf die Lesegewohnheiten der einzelnen Familienmitglieder auswirkt und somit auch großen Einfluss auf die Lesesozialisation nimmt¹²⁸. Dies trifft vor allem auf Väter und Kinder zu.

6.2.3. Lesefreude

Wirkt die Leseerfahrung der Mutter stärker auf die Buchlesedauer des Kindes ein als die des Vaters, zeichnet sich hinsichtlich der Lesefreude ein umgekehrtes Bild. Väter, die sich der ästhetisch-reflexiven Buchlektüre und Textverarbeitung zuwenden, beeinflussen die Lesefreude ihrer Kinder signifikant höher als Mütter dies mit ihren Leseerfahrungen machen¹²⁹. Zwar sind es in erster Linie Mütter, die sich durch ästhetisch-reflexive Lektüre angesprochen fühlen, darüber, warum aber die Väter durch ihre Leseerfahrungen größeren Einfluss auf die Lesefreude des Kindes besitzen, kann nur spekuliert werden. Durch ihr Interesse an Sprachgestaltung und Sprachwirkung lässt sich jener Teil der Väter, der Interesse an einer ästhetisch-reflexiven Rezeption zeigt, oftmals dazu verleiten, sich mit dem Thema „Kinderliteratur“ auseinanderzusetzen und interaktive Lesesituationen mit den eigenen Kindern zu gestalten. Da Väter aufgrund ihres Berufes meist nur abends als Erziehungsvorbild für ihre Kinder fungieren, können solche gemeinsamen Lesesituationen, in denen der Vater dem Kind exklusiv Zeit einräumt, Momente der Geborgenheit und des Vertrauens herstellen. Kinder genießen diese Zeit des kommunikativen Austauschs dann besonders und wollen so möglicherweise ihren Vätern in ihren Leseerfahrungen nacheifern. Außerdem nehmen Kinder, in denen beide Elternteile vermehrt Literaturinteresse zeigen, dadurch wahr, dass das Buch im Vergleich zum Fernsehen und anderen Medien einen besonderen Stellenwert hat.

¹²⁷ Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. S. 114.

¹²⁸ ebda. S. 113.

¹²⁹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 114.

Wesentlicher Grund dafür, dass die Beziehung der väterlichen Leseerfahrung und der kindlichen Lesefreude enger korreliert als die von Mutter und Kind, ist wohl der, dass die Einstellungen des Vaters bezüglich der Lesefreude des Kindes einem geringerem normativen Druck unterliegen. Mütter hingegen wirken überwiegend durch ihre Lesefrequenz und -dauer, sowie durch ihr breites Lesespektrum positiv auf die Lesefreude des Kindes ein¹³⁰. Der Einfluss des Vaters hinsichtlich dieser Dimensionen auf die Lesefreude des Kindes ist hingegen kaum spürbar.

6.3. Auswirkung der elterlichen Mediennutzung und Lektüreinteressen auf die Lesesozialisation des Kindes

Das elterliche Verhalten in Bezug auf die regelmäßige Verwendung unterschiedlicher Medien – dazu zählen neben dem Buch, Medien wie Fernsehen, Internet, etc. - aber auch das Vermitteln eigener Literaturinteressen können die Lesesozialisation des Kindes in entscheidenden Maße prägen. Genderspezifische Unterschiede lassen sich dabei vor allem im Bereich der Leseinteressen und Leseerfahrungen ausmachen. Obgleich die Mediennutzung von Eltern bereits in zahlreichen Studien erhoben wurde¹³¹, scheint hier der Fokus in erster Linie auf schicht- und weniger auf geschlechtsspezifischen Kriterien zu liegen.

In der Literatur zur Lesesozialisation ist man sich über die elterliche Vorbildfunktion in Hinblick auf die Entwicklung von Mediennutzungsmustern bei Kindern und Jugendlichen einig. Diese beobachten das Medienverhalten ihrer Eltern im Alltag, perzipieren dieses und eignen sich in einem weiteren Schritt diese oder ähnliche Muster selbst an¹³². Scheint die Dominanz elektronischer Medien zwar bei mittleren und niedrigeren Bildungsschichten gegeben, trifft die Annahme, das Fernsehen verdränge das Buch schrittweise, in höheren Bildungsschichten nicht zu. Im Unterschied zu Wenig-Leser/innen verfügen Viel-Leser/-innen zumeist über ein weites und vielfältiges Medienangebot und lernen so den bewussten Umgang mit Medien. Erwartete Wenig-Leser/-innen, die vor allem in Familien mit mittlerem und niedrigem Bildungsstatus anzutreffen sind, besitzen hingegen kaum Bücher. Hier überwiegt – bedingt durch das Medienverhalten der Eltern – die soziale Einbindung elektronischer

¹³⁰ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 110f.

¹³¹ Angeführte Statistiken befinden sich u.a. in: Bucher, Priska (2004): S. 167f./ Bonfadelli (1993): S. 101.

¹³² Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. S. 101.

Medien in den Familienalltag. Obwohl dem Vorbildverhalten der Mutter im Lesesozialisationsprozess des Kindes für gewöhnlich eine größere Bedeutung zugeschrieben wird als dem des Vaters, widerlegt Bonfadelli diese Annahme zumindest hinsichtlich der Mediennutzung von Eltern¹³³. Bonfadelli untersuchte die Beziehungen zwischen der Mediennutzung von Eltern und Jugendlichen und stellte dabei fest, dass diese sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen in fast allen Fällen mit jener des Vaters korreliert. Allerdings beziehen sich diese Untersuchungen lediglich auf die Frage, wie häufig einzelne Medien in den Alltag integriert werden, und schließen so qualitative Kriterien der Lesesozialisation aus.

In Bezug auf den Einfluss elterlicher Leseinteressen auf die Lesesozialisation der Kinder lässt sich folgendes festhalten: Wie bereits unter Punkt 6.2 erwähnt, gilt die Lesekultur der Kinder durch die Mutter als „weiblich“ geprägt, was aufgrund gemeinsamer Buchpräferenzen vor allem den weiblichen heranwachsenden Leserinnen in ihrer Leseaktivität und -motivation zugute zu kommen scheint. Gemeinsame Leseinteressen innerhalb der Familie wirken sich positiv auf die Lesemotivation, Lesedauer und Lesefrequenz des Kindes aus, wobei das Vorhandensein dieser vor allem in Bezug auf Zeitschriften und weniger in Bezug auf Bücher zu beobachten ist¹³⁴. In der von Hurrelmann et al. durchgeführten Studie zur Lesesozialisation von Kindern gaben rund 50 Prozent aller Mütter an, gemeinsame Leseinteressen mit ihren Kindern zu teilen. Nur in 14 Prozent der befragten Familien besitzen auch Vater und Kind gemeinsame Lektüreinteressen¹³⁵.

Das Leseinteresse von Müttern und Vätern ist breit gestreut. Es lässt sich jedoch erkennen, dass sich Väter in der Regel häufiger mit sachorientierter Lektüre beschäftigen als dies bei Müttern der Fall ist¹³⁶. Während bei Vätern Fachlektüre, Reiseliteratur, naturwissenschaftliche Bücher und politische sowie geschichtliche Literatur hoch im Kurs stehen, widmen sich Mütter überwiegend der belletristischen Lektüre. Aber auch Biographien, Kochbücher sowie Bücher zu psycho-sozialen Themen werden häufig von Frauen gelesen. Das Interesse tagesaktueller Printmedien wird wiederum überwiegend durch die Vorbildrolle des Vaters vermittelt. Bereits im Jugendalter zeigen sich hier geschlechterspezifische Unterschiede: Jungen greifen

¹³³ Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. S. 103.

¹³⁴ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 116f.

¹³⁵ ebda. S. 39.

¹³⁶ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. S. 90.

häufiger zu informierenden Tageszeitungen als Mädchen dies tun¹³⁷. Obwohl dies ein weiteres Mal die Vermutung nahelegt, dass sich Mädchen – aufgrund ko-konstruktiver Prozesse, etc. – an den Leseinteressen ihrer Mütter, Jungen hingegen an denen ihrer Väter orientieren, konnten empirische Studien einen solchen Zusammenhang bisher noch nicht belegen.

Allgemein kann gesagt werden, dass die Literaturauswahl der Väter stark mit der Anforderung korreliert, auf kognitiv-intellektueller Ebene gefordert zu werden. Das heißt das Gelesene soll der Vermittlung von Informationen aber auch der Erweiterung eigener Interessen dienen. Mütter hingegen möchten durch ihren Lesestoff in ihrem sozial-emotionalen Lernen angesprochen werden und legen großen Wert auf das „genießende“ Lesen¹³⁸. Großen Einfluss auf die Lesepraxis des Kindes hat aber vor allem die Rezeption ästhetisch-reflexiver Literatur, die dem Kind Sprache auf formaler und struktureller Ebene näherbringt. In Familien mit höherem Bildungsniveau wird dieser letzten Rezeptionsebene sowohl seitens der Mutter als auch des Vaters wesentliche Bedeutung zugeschrieben¹³⁹.

Im Laufe ihrer Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen ändern sich aufgrund kognitiv-sozialer Prozesse auch die Leseinteressen. Jugendliche wenden sich in dieser Phase immer mehr der realistischen und Problemliteratur zu¹⁴⁰. Durch alltagsnahe Geschichten suchen die Jugendlichen nach Identifikation mit dem/der „Buch-Helden/-in“ und nach der Möglichkeit Problemlösungen zu finden. Vor allem Mädchen erfahren so auf sozial-emotionale und körperliche Veränderungsprozesse zu reagieren. Um ihren Kindern eine möglichst erfolgreiche Leseförderung zu geben, müssen Eltern deshalb auf die ständig verändernden Lektüreinteressen ihrer Kinder eingehen bzw. sich damit auseinandersetzen.

Können Eltern durch ihre eigenen Leseerfahrungen zwar Einfluss auf die Lesefreude, -dauer und -intensität der Kinder nehmen, ist eine Lenkung der kindlichen Leseerfahrungen selbst kaum möglich¹⁴¹. Ob und welche Gratifikationserfahrungen das Kind während des Leseprozesses vernimmt, hängt davon ab, ob sich der/die Lesende vom Buchinhalt sowohl auf emotionaler, als auch kognitiver Ebene angesprochen und

¹³⁷ Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. S. 102f.

¹³⁸ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 33.

¹³⁹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 112f.

¹⁴⁰ Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. S. 56.

¹⁴¹ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 164.

unterhalten fühlt. Gerade bei Jugendlichen fließen individuelle Persönlichkeitseigenschaften vermehrt in die Lektüreauswahl mit ein, wodurch die Herausbildung von Lektüreerfahrungen größtenteils unabhängig von elterlichen Leseerfahrungen stattfindet.

6.4. Aktive Leseförderung

Unter Leseförderung sollen hier alle jene Handlungen, Verhaltensweisen und kommunikative Akte verstanden werden, die auf das kindliche Leseverhalten Einfluss nehmen und dieses unterstützen.

6.4.1. Besuch von Buchhandlungen und Buchgeschenke

Zu Beginn sollen jene mütterlichen und väterlichen Lesefördermaßnahmen genauer betrachtet werden, die das Kind in seiner Lektüreauswahl sowie in seinem Bucherwerb maßgeblich unterstützen. Dazu zählen Aktivitäten wie der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Büchereien sowie das Schenken von Büchern. Ein weiteres Mal sind es die Mütter, die sich in diesen Bereichen besonders engagieren. Unterstützen knapp 41 Prozent aller Mütter die Leseförderung ihrer Kinder durch die gemeinsame Anschaffung von Lektüre, liegt der Anteil der Väter mit zirka 15 Prozent weit darunter¹⁴². Auch hinsichtlich der elterlichen Lesefrequenz machen sich hier deutliche Unterschiede bemerkbar: Kinder, deren Mütter und Väter selbst der Kategorie „Viel-Leser/-in“ angehören, finden mit rund 55 sowie 31 Prozent signifikant höhere Unterstützung im Bereich der Lektüreauswahl als dies bei Kindern der Fall ist, deren Eltern als „Wenig-Leser/-in“ bezeichnet werden. In diesem Fall versuchen lediglich neun Prozent der Väter, immerhin aber noch 30 Prozent der Mütter die Buchlektüre ihrer Kinder zu unterstützen.

Im Hinblick auf die Anzahl geschenkter Bücher zeigt sich, dass Jugendliche im Alter von 12 Jahren mit durchschnittlichen sechs Buchgeschenken pro Jahr, zwei Bücher mehr erhalten als dies bei 15-Jährigen der Fall ist¹⁴³. Bei Jugendlichen mit hoher Leseintensität kann der Durchschnittswert an geschenkten Büchern deutlich höher ausfallen (ca. 12 bis 15 Bücher).

¹⁴² Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 145f.

¹⁴³ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S. 169.

6.4.2. Wahrgenommenes Interesse am eigenen Leseverhalten

Des Weiteren nehmen sowohl Mädchen als auch Jungen überwiegend ihre Mütter als jene Personen wahr, die Interesse dafür aufbringen, was sie in ihrer Freizeit lesen (rund 55 Prozent)¹⁴⁴. Das Interesse seitens des Vaters für ihre Freizeitlektüre nehmen hingegen nur 30 Prozent der Mädchen und immerhin noch 36 Prozent der Jungen im Alter von 12 bis 15 Jahren wahr. Unabhängig vom Geschlecht zeigt sich also, dass Mütter größeres Interesse an dem zeigen, was ihre Kinder in ihrer Freizeit lesen als Väter dies tun. Sie passen ihre Leseinteressen häufiger denen der Kinder an, lesen oftmals die gleichen Bücher wie ihre Kinder und schaffen so eine solide Grundlage, um sich mit ihnen über die Lektüre auszutauschen. In Bezug auf die Anschlusskommunikation und Gespräche über Bücher offenbaren sich jedoch Unterschiede in der Geschlechterverteilung: Geben knapp 44 Prozent aller befragten Mädchen an, sich häufig mit ihrer Mutter über das eben Gelesene zu unterhalten, liegt dieser Anteil bei den Jungen nur bei 29 Prozent¹⁴⁵. Gründe hierfür können in den gemeinsamen Leseinteressen von Müttern und Mädchen gesucht werden, welche den kommunikativen Austausch begünstigen.

Tendenziell lässt sich außerdem erkennen, dass je älter Jugendliche sind, das wahrgenommene Interesse an ihrem Leseverhalten durch die Eltern schwindet. Jugendliche empfinden das Lesen dann oftmals als einsame Tätigkeit, die durch das familiäre Umfeld kaum Unterstützung und Interesse findet¹⁴⁶. Schuld am nicht vorhandenen Interesse seitens der Eltern ist vermutlich deren Annahme, dass der Erwerb der Lesekompetenz ihrer Kinder spätestens mit Eintritt in die Oberstufe abgeschlossen sei und so dem Lesen keine besondere Förderung zu Teil kommen muss. Eltern unterstützen die Lesepraxis ihrer Kinder besonders, wenn sie sich über Kinderliteratur informieren und diese zur eigenen Unterhaltung selbst lesen. Während ein solches Verhalten jedoch nur bei 10 bis 15 Prozent der Väter eintritt, sind Mütter mit rund 25 bis 30 Prozent eher dazu bereit, sich mit Kinderbüchern auseinanderzusetzen und diese zum eigenen Vergnügen zu lesen¹⁴⁷. Aufgrund der

¹⁴⁴ ebda. S. 159.

¹⁴⁵ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S. 161.

¹⁴⁶ ebda. S. 160.

¹⁴⁷ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 145f.

gemeinsamen Lektüreerfahrungen ergeben sich so zwischen Mutter und Kind häufiger Gespräche über Bücher als zwischen Vater und Kind.

6.4.3. Unterschiede in der Anschlusskommunikation und in Gesprächen über Bücher

Eine aktive Leseförderung des Kindes findet außerdem durch die Anwendung prä- und paraliterarischer Interaktionsformen statt (Vgl. hierfür: Kapitel 4.2.1.2). Ist das Vorlesen jedoch in einigen Familien als tägliches Ritual verankert, scheint dies bei anderen Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation keineswegs der Fall zu sein. Nur ein geringer Teil der Mütter und Väter versteht es Reime, Gedichte, Lieder, etc. in interaktive Gesprächssituationen miteinzubeziehen¹⁴⁸. Dabei konnte in Bezug auf das Leseverhalten der Kinder festgestellt werden, dass gerade jene Leseformen, in denen das Kind dazu angehalten wird, selbst mitzumachen, besonders anregend auf das Leseverhalten des Kindes wirken. Sprachspiele fördern die kindliche Sensibilität für Sprachliches und somit auch ihr Sprachbewusstsein und bedürfen deshalb einer besonderen Unterstützung durch die Eltern. Müttern gelingt das Miteinbeziehen einer solchen primär mündlich orientierten Kinderliteratur noch eher als Vätern, scheitern aber vermutlich aus Gründen der eigenen Ideen- und Phantasielosigkeit, der Zeitersparnis, etc. ebenfalls häufig daran. Dennoch: Geben in etwa 19 Prozent der Mütter an, ihrem Kind selten bzw. nie Märchen erzählt zu haben, liegt der Anteil der Väter mit knapp 38 Prozent deutlich darüber¹⁴⁹. Mehr als die Hälfte der Mütter bezieht das Märchenerzählen jedoch regelmäßig in ihre Leseerziehung des Kindes mit ein (z.B. als Ritual vor dem Zu-Bett-Gehen). Ein Zusammenhang mit dem späteren Leseverhalten des Kindes ist durch diese Form der präliterarischen Interaktion jedoch kaum nachweisbar. Auch im Hinblick auf das Singen von Liedern und das Beibringen von Kinderreimen sowie Gedichten ist der Anteil jener Väter, die dies so gut wie nie getan haben, mit mehr als über 50 Prozent signifikant höher als jener der Mütter (13 bis 17 Prozent).

Auch in den Einstellungen der Eltern zum Vorlesen zeigen sich geschlechterspezifische Unterschiede. Während es für Mütter in Vorlesesituationen besonders entscheidend ist, die Freude ihrer Kinder über das Vorgelesene zu spüren, legen Väter großen Wert auf das Herstellen von Geborgenheit und Vertrautheit in der

¹⁴⁸ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 41f.

¹⁴⁹ ebda. S. 140f.

Lesesituation selbst¹⁵⁰. Prinzipiell kann aber festgehalten werden, dass sowohl die Mutter als auch der Vater in Vorlesesituationen den Fokus auf dieselben Merkmale legen, auch wenn der prozentuelle Anteil der Mütter aufgrund ihrer extremen Antworttendenzen (Stichwort: „soziale Erwünschtheit“) häufig überwiegt: die Förderung der Interessen und Fähigkeiten des Kindes, die Vermittlung von Auffassungen und Werten, das Abschalten von persönlichen Tagesproblemen, etc. Im Gegensatz zu den Vätern – die häufig ungeübter im Vorlesen scheinen – sind Mütter jedoch eher dazu in der Lage eine kinderzentrierte Haltung einzunehmen und das Vorlesen nicht an funktionale Bedingungen zu knüpfen¹⁵¹. Dies begünstigt die Lesepraxis des Kindes. In den Vorlesesituationen selbst neigen Väter auf semantischer Ebene dazu, Begriffe zu verwenden, die nicht Teil des kindlichen Alltagsvokabulars sind (Wörter, die von Kindern nur passiv wahrgenommen werden) oder diesem gänzlich unbekannt sind¹⁵². Mütter hingegen bemühen sich darum, dem Kind unbekannte Wörter durch Umschreibungen oder Vereinfachungen näherzubringen und legen stattdessen größeren Wert auf die empathische Haltung des Kindes. Außerdem tendieren Väter in der kommunikativen Interaktion schneller dazu, Inhalte durch häufiges Nachfragen zu vermitteln und zu festigen wollen, was Kinder oftmals überfordert sowie irritiert. Denn während Mütter versuchen inhaltliche Fragen mittels Entscheidungsfragen abzuklären, neigen Väter zu einer offeneren Frageweise (im Sinne der W-Fragen). Dadurch werden dem Kind ausführlichere Antworten abverlangt, was leicht zur Überforderung des Kindes führt. In der nachfolgenden qualitativen Studie wird jedoch gezeigt, dass eine solche Verallgemeinerung von mütterlichen und väterlichen Vorgehensweisen in Bezug auf Vorleserituale nicht immer getroffen werden kann.

Später begünstigt vor allem der kommunikative Austausch mit den Eltern über Bücher die Lesesozialisation des Kindes – hier aber vor allem des/der Jugendlichen – im wesentlichen Maße. Dadurch gibt man Kindern den Raum, laut über Inhalte zur reflektieren, eigene Leseimpressionen kritisch zu hinterfragen und andere Sichtweisen (durch den/die Gesprächspartner/-in) in die subjektive Beurteilung miteinfließen zu lassen¹⁵³. Da die Bereitschaft der Mütter ihre eigenen Lektüreinteressen denen ihrer Kinder anzupassen größer ist als die der Väter, liegt der Anteil jener Mütter, die sich regelmäßig mit ihren Kindern über ihren aktuellen Lesestoff unterhalten, bei rund 50

¹⁵⁰ ebda. S. 136f.

¹⁵¹ Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. S. 38.

¹⁵² ebda. S. 88.

¹⁵³ Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. S.160.

Prozent¹⁵⁴. Der Anteil der Väter liegt hingegen nur bei lediglich 25 Prozent. Obwohl Väter in den gemeinsamen Gesprächen über Bücher überwiegend ihre eigenen Lesepräferenzen und -erfahrungen thematisieren, beeinflusst dies die Lesepraxis des Kindes bereits positiv (Vgl. hierfür: Kapitel 6.2.3). Mütter wirken hingegen dann am stärksten auf das Lesen des Kindes ein, wenn das Lesen des Kindes in den Vordergrund gerückt wird. Jugendliche finden neben der Mutter aber vor allem in gleichaltrigen Freund/-innen wichtige Gesprächspartner/-innen über die eigene Lektüre und stehen hier sogar über dem Einfluss der Väter.

¹⁵⁴ Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. S. 39.

7. Empirische Untersuchung

Die Sozialforschung zielt darauf ab, alltägliche Erlebnisse und Erfahrungen des menschlichen Individuums, dessen Verhalten sowie andere soziale Phänomene zum Gegenstand wissenschaftlichen Arbeitens zu machen. Dabei sollen Gefühle, Wünsche, Werthaltungen, soziale Verhältnisse, etc. zunächst beschrieben und schließlich wissenschaftlich analysiert werden¹⁵⁵. Das Bestreben der Sozialwissenschaften ist es, „die Vielfalt der menschlichen Verhaltensweisen und das Zusammenspiel zwischen Verhalten und persönlichen Eigenschaften“ darzulegen und wissenschaftlich auszulegen¹⁵⁶. Zur Gewinnung solcher sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse können sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungsansätze herangezogen werden, die beide in ihrer Anwendung eine Regelmäßigkeit aufweisen, häufig aber als unvereinbare Gegensätze beschrieben werden. Beide Verfahren folgen den zentralen Gütekriterien der Reliabilität – Beobachtungen eines Ereignisses stellen zu verschiedenen Zeitpunkten dasselbe fest – und Validität – gibt an, ob mithilfe des Messverfahrens und der Forschungsfrage auch tatsächlich das erforscht wurde, was zu erforschen beabsichtigt wurde –, weisen aber in Bezug auf Design, Umgebung, Verfahren zur Datenerhebung sowie -auswertung, Art von erhobenen Daten und Verallgemeinerungsstrategien Differenzen auf¹⁵⁷.

Während stereotyp quantitative Forschungsansätze überwiegend durch experimentelle Verfahren im Labor gekennzeichnet sind, orientiert sich die qualitative Forschung an nicht-experimentellen Designs in möglichst realen Settings. Die qualitative Herangehensweise fragt nicht so sehr nach kausalen Zusammenhängen interner und externer Faktoren, sondern legt ihren Fokus auf die Darstellung ihres besonderen Charakters¹⁵⁸. Nach Flick et. al beschreibt qualitative Forschung „Lebenswelten <von innen heraus> aus der Sicht der handelnden Menschen“¹⁵⁹. Es geht also darum, Wirklichkeit – wie sie von Menschen im alltäglichen Leben wahrgenommen, erlebt und interpretiert wird – darzustellen und wissenschaftlich zu analysieren. Dies erfolgt

¹⁵⁵ Cropley, Arthur J. (2008, 3. Auflage): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Klotz. S. 7.

¹⁵⁶ ebda. S. 15.

¹⁵⁷ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007, 4. Auflage): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 117.

¹⁵⁸ Cropley, Arthur J. (2008, 3. Auflage): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Klotz. S. 18f.

¹⁵⁹ Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines [Hrsg.] (2007, 5. Auflage): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 14.

mithilfe verbalen Materials, das heißt die an der Untersuchung teilnehmenden Personen geben ihre Erfahrungsrealität – in Form von Interviews, Tagebucheinträgen, Gruppendiskussionen etc. – wieder. Dabei verzichtet die qualitative Herangehensweise im Gegensatz zur quantitativen auf Messungen mittels Instrumente und arbeitet in weiterer Folge nicht mit numerischen, sondern deskriptiven Datenmaterial¹⁶⁰. Letzteres wird anhand von Inhaltsanalysen wissenschaftlich untersucht und interpretiert und nicht statistisch ausgewertet. Bei qualitativer Forschung steht schließlich die Hypothesenentwicklung im Mittelpunkt des Interesses, ist also vor allem dort zu empfehlen, wo es um die Beschreibung eines bislang kaum erforschten Wirklichkeitsbereichs geht¹⁶¹. Der Forschungsgegenstand muss sich also nicht auf theoretisches Vorwissen beziehen, sondern kann erst im Laufe der Untersuchung – durch Erforschung der befragten Subjekte – genauer definiert werden. Es handelt sich dabei um qualitativ-offene Verfahren, die im Unterschied zu quantitativen Forschungsmethoden weniger regelgeleitet sind. Quantitative Ansätze begründen ihre Hypothesen hingegen immer auf bereits bestehenden Forschungstheorien und versuchen diese mittels numerischer Datenerhebung zu prüfen¹⁶².

Da sich diese Arbeit auf den elterlichen Einfluss auf die Lesesozialisation des Kindes konzentriert und Unterschiede in der Herangehensweise bzw. Erziehung zum lesenden Individuum ausgemacht werden sollen, bietet sich die Erschließung des Forschungsgegenstands mittels qualitativer Analyse besonders gut an. Gerade in Zeiten plurisozialer Lebensmodelle, die die Auflösung festgefügt sozialer Lebensweisen implizieren, können auf diese Weise divergierende Emotionen, Perspektiven und Lebenswelten der befragten Personen möglichst umfangreich untersucht und interpretiert werden. Nach Flick et. al liefert qualitative Forschung *„genaue und dichte Beschreibungen [und berücksichtigt dabei] die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt.“*¹⁶³. Ziel ist es, diese anhand der durchgeführten qualitativen Leitfaden-Interviews systematisch zu rekonstruieren und abschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse auszuwerten und zu interpretieren.

¹⁶⁰ Flick, Uwe: *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 252f.

¹⁶¹ ebda. S. 25.

¹⁶² Cropley, Arthur J. (2008): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. S. 9.

¹⁶³ Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 17.

7.1. Forschungsmethode: Qualitative Analyse mittels Leitfaden-Interviews

Obwohl es in der qualitativen Sozialforschung eine große Spannweite an Datenerhebungsverfahren gibt – so können z.B. teilnehmende Beobachtungen, Autobiographien, Gruppendiskussionen oder Fallstudien der Erkenntnisgewinnung dienen – stellen Interviews als Weiterentwicklung des alltäglichen Gesprächs das wohl wichtigste Verfahren zur Erhebung qualitativer Daten dar¹⁶⁴. Durch sie können Sichtweisen, Gedanken, und Haltungen zu einer bestimmten Situation bzw. zu einem bestimmten Verhalten erfragt und erschlossen werden. Deshalb muss man sich als Interviewende/-r zu Beginn eines Interviews genau überlegen, was und weshalb man auf welche Art und Weise etwas erfragen möchte.

Prinzipiell unterscheidet die Sozialforschung verschiedene Typen und Verfahren qualitativer Interviews, die sich vor allem nach dem Grad ihrer Standardisierung unterscheiden und stark davon abhängig sind, inwiefern der/die Befragende in Fragenformulierung und Antwortmöglichkeiten eingreift¹⁶⁵. Neben fokussierten, narrativen sowie biographischen Interviewformen gibt es auch Formen sogenannter Struktur- oder Dilemma-Interviews in welchen Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten aufgrund moralischer Wertvorstellungen von den Befragten aufgestellt werden sollen¹⁶⁶. Diese Varianten differieren vor allem in Bezug darauf, wieviel Freiraum der/die Interviewende dem/der Interviewpartner/-in bei der Formulierung seiner Antworten lässt. Während Struktur- und Dilemma-Interviews, in ihren Fragevorgaben durch den/die Interviewende/-n und der Abfolge der Fragen stark strukturierend in das Kommunikationsgeschehen eingreifen, ist das narrative Interview durch seine eher „offene“ und nichtstandardisierte Form charakterisiert. Dem/der Befragten wird in ihren Antwortmöglichkeiten großer Spielraum gelassen. Dem/der Interviewenden wird dabei in erster Linie die Aufgabe des/der aktiven Zuhörers/-in zuteil, der die Kommunikation lediglich durch nicht-direktive Kurzkommentare und unterstützende Gestik aufrechterhalten soll¹⁶⁷. Diese durch eine offene Erzählforderung initiierte Kommunikation sollte nicht durch Nachfragen des/der Befragenden unterbrochen werden. Zur Klärung dienende Nachfragen sollten erst möglichst gegen Ende des Interviews gestellt werden.

¹⁶⁴ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 150.

¹⁶⁵ Hopf, Christel: Qualitative Interviews- ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 351.

¹⁶⁶ ebda. S. 352f.

¹⁶⁷ ebda. S. 356.

Auch die in dieser Arbeit angewendete Erhebungsmethode des Leitfaden-Interviews zählt zum Typ nicht-standardisierter Interviews. Obwohl zwar mit einer vorgefertigten Frageliste gearbeitet wurde, wurde weder der Fragenformulierung noch der Reihenfolge der einzelnen Fragen besondere Beachtung geschenkt. Ein striktes Vorgehen nach Interviewleitfaden schien schon allein deshalb nicht möglich, da es notwendig war, auf jede einzelne Interviewsituation sowie jede/-n Interviewpartner/-in individuell einzugehen. Das Erstellen des Interviewleitfadens diente lediglich der gedanklichen Vorstrukturierung des Interviewthemas und der Interviewsituation. Die durchgeführten Leitfaden-Interviews tragen durch anschließende Transkription und Auswertung zur Erforschung des Interessensgegenstandes bei und sollen den Kernkriterien qualitativer Sozialforschung folgen.

7.1.1. Vorbereitung und Konstruktion des Leitfaden-Interviews nach Altrichter und Posch

Nach Altrichter und Posch teilt sich die Vorbereitung des Interviewleitfadens in folgende fünf Phasen: 1.) Formulierung der Fragen, 2.) Gruppierung, Gewichtung und Reduzierung der Fragen, 3.) Sequenzieren und Formulierung wichtiger Passagen, 4.) Vorbereitung notwendiger Materialien (Graphiken, Vorbereitung von Aufnahmegeräten) und 5.) Testdurchgang¹⁶⁸.

Um einen Leitfaden zu erstellen, der eine möglichst effiziente Durchführung des Interviews gewährleistet, ist es also zunächst notwendig Fragen zu erarbeiten, die wesentlich zur Erschließung des Forschungsinteresses beitragen. Zur Entwicklung adäquater Fragen wurde für diese Arbeit zu Beginn theoretisches Vorwissen mittels Literatur und wissenschaftlicher Artikel zum Thema Lesesozialisation im familiären Kontext angesammelt, strukturiert und darüber reflektiert. Dabei wurden immer wieder durch kurzes Brainstorming all jene Fragen stichwortartig notiert, die sich im Forschungsprozess zur Lesesozialisation nach und nach auftaten und noch zu klären waren. Es kam jedoch noch zu keiner Selektion der zu diesem Zeitpunkt noch sehr allgemein gehaltenen Fragen hinsichtlich ihrer geschlechterrollenspezifischen Relevanz. Erst nachdem das theoretische Grundkonzept dieser Diplomarbeit stand – und es somit auch zu einer Einengung des eigentlichen Forschungsgegenstandes

¹⁶⁸ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 153f.

kam –, wurde die Frageliste zum Leitfaden-Interview dann in einem weiteren Schritt erneut überarbeitet und nach thematischen Inhaltspunkten strukturiert. Ausgehend von der Behauptung es gibt genderspezifische Unterschiede in der elterlichen Leseförderung wurden für den Elternfragebogen insgesamt vier große Themenblöcke entwickelt, die sich mit dem Leseumfeld, dem Lesevorbild, der Motivation und den Fördermaßnahmen der Eltern sowie Veränderungen dieser leseförderlichen Maßnahmen im zeitlichen Ablauf auseinandersetzen. Die bis zu diesem Zeitpunkt gesammelten Fragen wurden nach thematischer Relevanz gruppiert und in Haupt- und Nebenfragen unterteilt. Verzichtbare – d.h. für das Forschungsthema unwesentliche – Fragen wurden in diesem Stadium aussortiert, andere wurden mittels Probeinterview auf ihre Geeignetheit hin überprüft. Nach mehrfacher Überarbeitung, bei der besonderes Augenmerk auf die Formulierung der Fragen in Bezug auf Verständlichkeit, Eindeutigkeit, einfache Wortwahl, etc. gelegt wurde, kam es schließlich zur Verwendung des folgenden Leitfadens für die Elterninterviews:

Einstiegsfrage/ Erzählaufforderung:

„Erzählen Sie mir bitte doch einmal, welche Rolle Bücher und andere Schriftmedien in Ihrem Alltag zukommt?“

Hauptteil:

A. Leseumfeld

- Welche Schrift-Medien stehen in der Familie zur Verfügung?
 - Mögliche Nachfragen: Welche Bücher genau? Beziehen Sie bestimmte Zeitschriften, Zeitungen, Abos regelmäßig? Welche Rolle spielen elektronische Medien wie Internet, eBooks, etc. im Familienalltag?
- Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zuhause und wo befinden sich diese?
- Wer in Ihrer Familie nutzt die Möglichkeit öffentlich zugänglicher Bibliotheken?

B. Lesevorbild

- Wann und wo lesen Sie am liebsten?
 - Mögliche Nachfrage: Kann Ihr Kind Sie dort beim Lesen sehen/wahrnehmen?
- Wie regelmäßig lesen Sie im privaten Umfeld?

→ Mögliche Nachfrage: Wie viele Bücher haben Sie im vergangenen Jahr gelesen?

- Was lesen Sie? (Belletristik, Abenteuerromane, Sachbücher,...)

C. Motivation und Fördermaßnahmen durch die Eltern

- Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind regelmäßig liest? Warum?
- Wie animieren/ motivieren Sie Ihr Kind dazu zu lesen?
- Wie regelmäßig kaufen Sie Ihrem Kind Lesestoff?
 - Mögliche Nachfrage: Aus welchem Anlass geschieht dies? (Wunsch des Kindes, Schullektüre, Leseanimation durch die Eltern,...)
- Sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, was es gerade liest bzw. was Sie selbst gerade lesen?
 - Mögliche Nachfragen: Wie äußert sich Ihr Interesse? Wissen Sie, welches Buch Ihr Sohn/ Ihre Tochter gerade liest/ zuletzt gelesen hat?
- Falls nicht unter Punkt A bereits geklärt: Besuchen bzw. besuchten Sie mit Ihrem Kind Bibliotheken/ Büchereien? Warum ist es Ihnen wichtig, dass Ihr Kind solche Leseeinrichtungen nutzt?

D. Lesefördernde Maßnahmen

- Wann haben Sie oder Ihr/-e Partner/in Ihrem Kind früher vorgelesen oder Geschichten erzählt?
 - Mögliche Nachfragen: In welchen Situationen/ Wann haben Sie Ihrem Kind vorgelesen? Wie gestalteten sich solche Situationen? Was haben Sie dabei gefühlt? Haben Sie mit Ihrem Kind über das Gelesene gesprochen?
- Ab wann kam es zu einer Veränderung dieser Leserituale/ -situationen? Warum?
- Wenn Sie mit Ihrem Kind über ihre Buchlektüre sprechen, worüber reden Sie dann genau? (Inhalt, Anlass des Buchlesens,...)

Schluss:

- Welches Leseverhalten zeigt Ihr Kind heute? Liest es gerne? Aus welchem Anlass liest es?

- Inwiefern spiegeln sich Ihre eigenen Leseinteressen in denen Ihres Kindes wieder?
- Ausstieg und Dank

Je nach spezifischer Gesprächssituation kam es auch zur Anwendung sogenannter Aufrechterhaltungsfragen, die den Erzählfluss der Befragten anregen bzw. diesen Impulse geben sollten („Was fällt Ihnen dazu sonst noch ein?“, „Und weiter?“, „Was bringen Sie mit diesem Thema noch in Verbindung? ...).

Da der Fokus dieser Diplomarbeit auf den Elterngesprächen und dem Einfluss der Eltern auf die Lesesozialisation ihrer Kinder liegt, soll der Leitfaden zu den Interviews mit den Kindern an dieser Stelle nur kurz Erwähnung finden. Der vollständige Leitfragenbogen kann im Anhang (sh. Anhang C) eingesehen werden. Die Entscheidung auch Interviews mit den Kindern/Jugendlichen zu führen, fiel aufgrund des Kriteriums der „sozialen Erwünschtheit“. Soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn Befragte Antworten geben, von denen sie glauben, sie treffen eher auf Zustimmung als die eigentliche, korrekte Antwort, bei der sie soziale Ablehnung befürchten. Diese Gespräche sollen der Befragenden zumindest einen vagen Einblick darüber verschaffen, ob Eltern und Kinder die gleichen Ansichten zur Lesesituation innerhalb der Familie teilen, wo Meinungen – durch subjektiv anders wahrgenommene Eindrücke, Emotionen – divergieren, etc. Auch der Leitfaden zu den Kinderinterviews behandelt das Großthema Leseumfeld und spezialisiert sich in Anlehnung an den Interview-Leitfaden der Eltern an den Themen Lesepräferenzen, Zugang und Beschaffung von Literatur (eventuell unter Einflussnahme der Eltern) sowie Anschlusskommunikation und Gespräche über Bücher. Dadurch soll unter anderem eruiert werden, ob und welchen Einfluss Mutter und Vater jeweils auf das Leseverhalten des Kindes nehmen.

7.1.2. Methodik der Interviewführung

Bei der möglichst detailgetreuen Darstellung von Meinungen, Emotionen und Einstellungen der Interviewpartner/-innen, nimmt die soziale Gestaltung der Interviewsituation einen bedeutenden Anteil ein¹⁶⁹. Daher ist es notwendig eine „gute“ Interviewtechnik anzuwenden, die durch effektive Planung und Reflexion darauf

¹⁶⁹ Cropley, Arthur J. (2008): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. S. 128.

abzielt, die Interviewsituation nicht nur für die Befragten, sondern auch für den/die Befragenden auf möglichst angenehme Art und Weise zu gestalten.

Zu Beginn des Interviews ist es notwendig die teilnehmenden Personen über den Zweck des Interviews aufzuklären¹⁷⁰. Dadurch bekommen die Befragten nicht nur den Eindruck, als „Eingeweihte“ Bestandteil des „Forschungsteams“ zu sein, sondern können durch dieses zusätzliche Wissen eher Antworten und Informationen im Interviewverlauf liefern, die später zur eigentlichen Analyse beitragen. Es stehen hier also sowohl motivationale als auch inhaltliche Überlegungen im Raum¹⁷¹. Des Weiteren sollen die befragten Personen durch die Gestaltung einer freundlichen und angenehmen Atmosphäre das Gefühl vermittelt bekommen, vom/ von der Interviewpartner/-in ernst genommen zu werden¹⁷². Dies bezieht sich nicht nur darauf, die Teilnehmer/-innen in einer ihnen vertrauten Umgebung zu befragen, sondern impliziert auch die Verwendung einer Fragetechnik, die weder in ihre Intimsphäre eindringt, noch die Ansichten der zu Befragenden verzerrt und somit in der Analyse falsch ausgelegt werden könnte. Aus diesem Grund ist es notwendig die Fragen derartig zu formulieren, dass sie den interviewten Personen deutlich machen, worüber die Interviewpartner/-innen etwas hören möchten¹⁷³. Bereits die Einstiegsfrage als sogenannter „Eisbrecher“ kann wesentlich auf den weiteren Interviewverlauf einwirken und die Beziehung zwischen Interviewer/-in und Interviewten beeinträchtigen. Vermittelt der/die Interviewer/-in den befragten Personen den Eindruck an ihrer Meinung interessiert zu sein – indem er/sie durch direkte Ansprache wie „Was meinen Sie dazu?“/ „Wie sehen Sie das?“ um Stellungnahme zum Forschungsthema bittet – sind diese eher dazu bereit offen und ungehemmt ihre Einstellungen und Emotionen zu einem bestimmten Thema zu teilen als durch ein aggressives und zudringliches Frageverhalten seitens des/der Interviewers/-in¹⁷⁴. Wichtig ist außerdem, dass die interviewenden Personen keine Stellungnahme durch zustimmende oder ablehnende Kommentare, Mimik und Gestik gibt, welche den Redefluss der befragten Personen unterbrechen oder hemmen könnten bzw. Verunsicherung hervorruft. Außerdem läuft man auf diese Art und Weise Gefahr, dass die befragten Personen nur mehr das sagen, was ihrer Ansicht nach als erwünschte Antwort angesehen wird – von den

¹⁷⁰ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. S. 154.

¹⁷¹ ebda. S. 154.

¹⁷² Cropley, Arthur J. (2008): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. S. 129.

¹⁷³ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. S. 155.

¹⁷⁴ Cropley, Arthur J. (2008): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. S. 129.

Interviewer/-innen also voraussichtlich positiv bewertet wird¹⁷⁵. Als Interviewer/-in ist es daher absolut notwendig, weder Gedankengänge der teilnehmenden Personen zu unterbrechen, noch Äußerungen zu selektieren bzw. zu verwerfen, die der eigenen Erwartungshaltung widersprechen. Nur so können eine verlässliche und wissenschaftliche Analyse und Interpretation gewährleistet werden.

Obwohl den interviewten Personen durch eine offene Fragestellung die Gelegenheit eingeräumt werden soll, möglichst frei in ihren Antworten zu agieren, ist es dennoch notwendig, die Fragen so zu stellen, dass sie thematisch auch Antworten liefern, die auf das tatsächliche Forschungsinteresse abzielen¹⁷⁶. Oberflächlich formulierte Fragen führen auch zu oberflächlichen Antworten. Es ist daher ratsam in einer Frage auch nur ein Thema anzusprechen, um so zu allgemeine und inhaltsleere Antworten zu vermeiden.

Während der für diese Diplomarbeit durchgeführten Interviews wurde darauf geachtet, die hier erwähnten Prinzipien zu befolgen, um so für eine möglichst effektive Zusammenarbeit zwischen Interviewerin und befragten Personen zu sorgen und die wissenschaftliche Analyse voranzutreiben. Zu Nachfragen kam es immer dann, wenn diese zum besseren Verständnis des Gesagten beitrugen und Widersprüche aufklärten. Dabei wurde darauf geachtet, dass nicht der Eindruck entsteht, die befragten Personen in ihrer Meinung zu korrigieren, sondern dass das Nachfragen lediglich auf besseres Verstehen des bereits Gesagten abzielt. Gab es Verständnisprobleme so wurde versucht diese durch folgende Strategien zu beleuchten¹⁷⁷:

- Wiederholung der vom/ von der Gesprächspartner/-in getätigten Äußerungen in eigenen Worten
- Aufforderung zur Anführung und Darstellung konkreter Beispiele
- (Vorsichtige) Bitte zur Aufklärung bei widersprüchlichen Aussagen zum Thema
- Befragung nach Ursachen, Gründen und Zwecken.

7.2. Auswertung der Ergebnisse durch qualitative Inhaltsanalyse

¹⁷⁵ Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. S. 155.

¹⁷⁶ ebda. S. 156.

¹⁷⁷ ebda. S. 157.

Das durch Transkription der qualitativen Leitfadeninterviews vorliegende Textmaterial muss nach Philipp Mayring in einem weiteren Schritt durch qualitative Inhaltsanalyse systematisch ausgewertet und interpretiert werden¹⁷⁸. Beim Textmaterial handelt es sich also um schriftlich fixierte, protokollierte Kommunikation, die durch Interviews, Gesprächsprotokolle, etc. geschaffen wird und vordergründig auf ihren inhaltlichen Aussagewert hin überprüft wird. Doch die moderne Inhaltsanalyse beschränkt ihre Untersuchungen nicht nur auf den Textinhalt des verbalen Materials, sondern weitet ihre Beobachtungen auch auf formale Aspekte sowie latente Sinnstrukturen des zu analysierenden Materials aus¹⁷⁹.

Ihren Ursprung hat die methodische Vorgehensweise der Inhaltsanalyse in den Kommunikationswissenschaften. Im Laufe der Zeit konnte sie sich aber auch in anderen Wissenschaftsbereichen wie der Psychologie und der Soziologie als geeignetes Verfahren zur systematischen Auswertung von Datenmaterial etablieren¹⁸⁰. Kerngedanke einer qualitativen Inhaltsanalyse ist „*die Systematik der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen*“¹⁸¹. Eine theorie- und regelgeleitete Herangehensweise scheint daher unabdinglich, wodurch es folgende Grundsätze einzuhalten gilt:

- Der *Kommunikationszusammenhang* trägt entscheidend zur Auswertung des Datenmaterials bei. Sender und Empfänger, Gegenstand, soziokultureller Hintergrund (Quellen), Merkmale des Textes sowie Zielgruppe müssen bei der Auswertung des Kommunikationsmaterials berücksichtigt werden.
- Nur durch *Regel- und Theoriegeleitetheit* sowie die Bildung von *Analyseeinheiten* kann systematisches Arbeiten gewährleistet werden. Regelgeleitetheit bezieht sich dabei auf die Vorgehensweise nach vorher explizit festgelegten Ablaufmodellen, wodurch die intersubjektive Überprüfbarkeit durch andere Wissenschaftler/-innen ermöglicht wird. Ziel ist es also, in der Auswertung mehrerer Inhaltsanalytiker nachweislich ähnliche Ergebnisse zu erzielen. Theoriegeleitetheit bezieht sich wiederum auf theoretisch abgesicherte und im Vorfeld klar formulierte Fragestellungen und auf die Einhaltung von Kodierregeln. Erst auf diese Art und Weise können

¹⁷⁸ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. S. 468f.

¹⁷⁹ ebda. S. 469.

¹⁸⁰ ebda. S. 469.

¹⁸¹ ebda. S. 469.

Rückschlüsse auf spezifische Aspekte der Kommunikationssituation gezogen werden.

- Quantitative Analyseschritte sollen aus der qualitativen Inhaltsanalyse nicht verbannt, sondern begründet in den Analyseprozess miteinbezogen werden¹⁸².

Unter Bezugnahme auf die Theoriegeleitetheit als Grundsatz qualitativer Inhaltsanalyse soll erneut auf die Hauptforschungsfragen dieser Arbeit hingewiesen werden:

- I.** *Welche geschlechterspezifischen Unterschiede gib es in der elterlichen Leseförderung des Kindes?*
- II.** *Inwiefern kommt es durch Mutter und Vater zu Veränderungen in der kindlichen Leseförderung vom Kleinkindalter bis hin zum Jugendalter?*

Aus den untersuchenden Forschungsfragen ergeben sich folgende Detailfragen, die zu einer besseren Klärung der Forschungsfragen beitragen sollen:

- Ia.** *Wie sieht die Organisation des kindlichen Leseumfeldes durch die Eltern aus?*
- Ib.** *Welches Lesevorbild stellen Mutter und Vater?*
- Ic.** *In welchen Momenten werden Mutter und Vater als lesende Individuen wahrgenommen? Warum werden Mutter und Vater als Nichtleser/-in wahrgenommen?*
- Id.** *Wie wirken Eltern auf die Lektüreauswahl ihres Kindes ein?*
- Ie.** *Wie sehen die von Mutter und Vater gesetzten Leseimpulse aus?*
- If.** *Aus welcher Motivation heraus fördern Mutter und Vater das Lesen ihres Kindes?*
- Ig.** *Wie gestaltet sich die Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kind?*
- Uh.** *Welche Vorstufen der Leseerziehung werden von Mutter und Vater praktiziert?*
- Ii.** *Welche Form der Interaktion zwischen Eltern und Kind wird in diesen Vorstufen vollzogen?*

- IIa.** *Inwiefern und warum kam es im Laufe der Zeit zu Veränderungen in der Organisation des Leseumfeldes?*
- IIb.** *Wie änderte sich die Leseförderung, ab dem Zeitpunkt als das Kind lesen konnte?*

¹⁸² Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 471.

IIc. Welche Veränderungen in den Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind liegen vor, ab dem Zeitpunkt als das Kind lesen lernte?

7.2.1. Analysetechniken

Die Arbeit mit vorgefertigten Themenkatalogen, die der Auswertung und Interpretation des Materials dienen sollen, scheint im Sinne der offenen Fragetechnik bei qualitativen Leitfadeninterviews nur wenig sinnvoll. Diese können nur teilweise vor der Erhebung, im überwiegenden Maße jedoch erst danach festgelegt werden¹⁸³. Die möglichen Analysetechniken variieren dabei je nach Zielsetzung, Fragestellung und methodischem Ansatz des zu untersuchenden Gegenstands. Mayring unterscheidet vier Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse¹⁸⁴: 1.) Zusammenfassende Inhaltsanalyse, 2.) induktive Kategorienbildung, 3.) explizierende sowie 4.) strukturierende Inhaltsanalyse. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt insbesondere auf die inhaltliche Erforschung des Datenmaterials ab und komprimiert dieses daher auf wesentliche inhaltliche Punkte zu einem überschaubaren Kurztext. Kerngedanke der induktiven Kategorienbildung ist, die Verfahrensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu nutzen und so Schritt für Schritt Kategorien aus dem gesammelten Datenmaterial zu entwickeln, die schließlich überarbeitet und ausgewertet werden. Im Gegensatz dazu zielt die explizierende Inhaltsanalyse auf die Ergänzung und Sammlung zusätzlichen Materials ab, welches unklare Textstellen verständlicher machen und erweitern soll¹⁸⁵. Strukturierende Inhaltsanalyse untersucht nur – basierend auf der Forschungsfrage – ausgewählte Teile des Datenmaterials. Dies passiert nach bereits zuvor festgelegten Ordnungskriterien, die zu einem Kategoriensystem zusammengefasst werden. Sowohl formale, inhaltliche, typisierende als auch skalierende Verfahren können dabei zur Anwendung kommen¹⁸⁶. Während sich die formale Analyse auf die innere Struktur des Materials konzentriert (syntaktische und semantische Kriterien werden herausgearbeitet), bezieht sich die inhaltliche Analyse auf die Herausfilterung inhaltlicher und thematischer Strukturen. Die skalierende Strukturierung nimmt Ausprägungen gradueller Art vor, schätzt das Datenmaterial also auf einer Skala ab. Die Beschreibung markanter Bedeutungsgegenstände kommt der typisierenden Strukturierung zu.

¹⁸³ Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 447.

¹⁸⁴ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 472.

¹⁸⁵ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 473.

¹⁸⁶ ebda. S. 473.

Das transkribierte Datenmaterial dieser Arbeit wurde unter dem Aspekt der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Der zuvor vorgefertigte Leitfaden, der an theoretische Vorüberlegungen dieser Arbeit anknüpft, legt einige relevante Kategorien der Analyse bereits ausführlich dar. In Anlehnung an Mayring soll das von Christiane Schmidt angeführte Analyseverfahren mittels Codierleitfaden zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden¹⁸⁷.

7.2.2. Beschreibung und Ablauf des angewandten Analyseverfahrens

Aufgrund der offenen Fragetechnik ist es nicht möglich bereits im Vorfeld der Erhebung verbindliche Themenkataloge zur Interpretation heranzuziehen. Die meisten der Analysekategorien entstehen erst im Zuge der Auswertung des transkribierten Datenmaterials¹⁸⁸. Christiane Schmidt führt in ihren Ausführungen zur Analyse von qualitativen Leitfadeninterviews Tipps an, welche es bei der Auswertung der Interviews zu beachten gilt, um möglichst verlässliche Ergebnisse zu erhalten. Parallelen zur skalierenden Strukturierung nach Mayring sind vor allem in der Erstellung eines Codierleitfadens zu finden. Basis dieser Auswertungsstrategie bildet der Austausch von theoretischem Vorwissen und jenen Erfahrungen und Beobachtungen, die bei der Erkundung des Forschungsthemas gesammelt werden. So kann es bereits während der Auswertung des Materials dazu kommen, theoretische Annahmen in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln bzw. abzuändern¹⁸⁹.

In einem ersten Schritt gilt es durch wiederholtes Lesen und Betrachten der transkribierten Leitfadeninterviews eine erste Zuordnung einzelner Themen und für die Fragestellung relevanter Aspekte vorzunehmen. Das heißt Textpassagen werden unter Beachtung des zuvor angeeigneten theoretischen Wissens und unter Berücksichtigung der zu bearbeitenden Forschungsfrage bereits in erste Kategorien unterteilt. Zu diesem Zeitpunkt sollen die einzelnen Interviews noch nicht miteinander verglichen werden und auch die Zuteilung gleicher Themen für alle Interviewtexte ist nicht zwingend. Außerdem führt ein offener Umgang mit theoretischem Vorverständnis dazu, dass bei genauem und wiederholten Lesen des transkribierten Datenmaterials

¹⁸⁷ Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 448.

¹⁸⁸ ebda. S. 448.

¹⁸⁹ ebda. S. 448.

nicht nur Kategorien entdeckt werden, die diesem Vorverständnis entsprechen, sondern auch Textstellen, die davon abweichen. Auf Basis der aufgestellten Themen und Aspekte werden schließlich Auswertungskategorien formuliert¹⁹⁰. Danach werden die Auswertungskategorien mithilfe des Leitfadens zu einem Auswertungs- oder Codierleitfaden zusammengestellt. Dabei kommt es zur Beschreibung der einzelnen Kategorien sowie deren Ausprägungen. Im dritten Schritt findet die Kodierung des Materials statt, das heißt entsprechende Textpassagen aller Interviews werden den diversen ausgearbeiteten Kategorien und Ausprägungen zugeordnet, wodurch eine erste Klassifizierung und Einschätzung der geführten Interviews vorgenommen wird¹⁹¹. Hilfreich für das Kodieren ist das Anführen von „Belegen“, also von konkreten Textstellen, die das Zuordnen zu den festgelegten Kategorien und Ausprägungen am besten stützen. Mayring bezeichnet diese Belege als „Ankerbeispiele“, die eine strukturierte Auswertung entscheidend vorantreiben sollen¹⁹². Zum besseren Überblick scheint die Darstellung der Ergebnisse in Tabellenform empfehlenswert. Um geschlechterspezifische Unterschiede rasch zu erkennen, wurden die Ankerbeispiele in dieser Arbeit in zwei verschiedenen Spalten (je eine für die Antworten der Mütter bzw. der Väter) angeführt. Eventuell kann auf diese Weise auch eine quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse – in Bezug auf Kategorie und Ausprägung – vorgenommen werden, welche in die qualitative Analyse miteinbezogen werden¹⁹³. Schließlich kommt es zur vertiefenden Fallinterpretation, indem neue Hypothesen gefunden, Hypothesen am Einzelfall geprüft, begriffliche Konzepte ausdifferenziert und neue theoretische Überlegungen dargebracht werden¹⁹⁴.

¹⁹⁰ ebda. S. 450f.

¹⁹¹ ebda. S. 452.

¹⁹² Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 473.

¹⁹³ Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe et al. (2007): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 455.

¹⁹⁴ ebda. S. 455.

8. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Zunächst wird ein kurzer Überblick über Forschungsgruppe und Rahmenbedingungen der Interviewführung gegeben. Anschließend werden die transkribierten Interviews in Bezug auf das Forschungsthema ausgewertet, mithilfe des theoretischen Backgrounds dieser Arbeit analysiert und interpretiert. Einzelne – zuvor erwähnte – Beobachtungen und Theorien werden dabei durch ausgewählte transkribierte Passagen gestützt und überprüft.

8.1. Kriterien zur Auswahl der Forschungsgruppe

Im Laufe der theoretischen Vorarbeit zur Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Fokus auf die elterliche Einflussnahme auf den Lesesozialisationsprozess, ging es bald darum, eine Forschungsgruppe zu definieren. Die Entscheidung für Interviews mit Vätern und Müttern fiel bald aufgrund des zu untersuchenden Gegenstandes, der die geschlechterspezifische Komponente der elterlichen Einflussnahme, deren Aufgaben- und Rollenverteilung im (Lese-)Sozialisationsprozess ihrer Kinder umfasst. Die Befragung von Mitgliedern alternativer Familienkonzepte wie jene alleinerziehender Eltern, Patchwork-Familien, oder Adoptivfamilien wurde angedacht, aber aufgrund nachfolgender Überlegungen wieder verworfen. Während das Konzept alleinerziehender Eltern kaum Aussagekraft über die geschlechterspezifische Rollenverteilung in der Lesesozialisation liefert, eignete sich die Miteinbeziehung von Patchwork-Familien sowie Adoptivfamilien deshalb nicht, weil Veränderungen und Umstrukturierungen in der geschlechterspezifischen elterlichen Einflussnahme auf den Leseprozess – von der Kindheit hin zur Jugend – nicht ausnahmslos berücksichtigt werden konnten. Vor allem bei Patchwork-Familien ergibt sich häufig das Problem, dass viele der vermeintlichen (Stief-)Elternteile zwar Einfluss auf den Jugendlichen und dessen Leseverhalten ausüben, dies aber nicht auf dessen „kindliches“ Leseverhalten zutreffen muss, da sie eventuell in dieser Lebensphase noch keine erziehende Funktion im Leben des Kindes innehatten.

Insgesamt wurden sieben Familien interviewt. Dabei wurden Mutter und Vater in Einzelinterviews darum gebeten, Gedanken und Stellungnahmen zu einzelnen Aspekten ihrer elterlichen Leseerziehung abzugeben. Die Entscheidung für Einzel- und gegen Partnerinterviews fiel deshalb, um eine gegenseitige (emotionale) Einflussnahmen auf die Antwortoptionen der Interviewpartner/-innen zu vermeiden und einen ungestörten Redefluss (ohne Unterbrechungen, Ins-Wort-fallen, etc.) zu garantieren. Interviewt wurden lediglich Eltern, deren Kinder im Alter zwischen 13 und 15 Jahren sind. Dadurch konnten Umbrüche in der Leseentwicklung – bedingt durch die häufig eintretende „Lesekrise“ bei Jugendlichen – sowie Anforderungen, die Lesekompetenz durch elterliche Unterstützung auf ein höheres Level (Textkomplexität, Textfülle, Wortschatz, etc.) zu tragen, in die Untersuchungen miteinbezogen werden. Auf diese Weise konnte auch ein Eindruck darüber gewonnen werden, ob es innerhalb der Familie zu einer Umgewichtung/ Rollenveränderung der elterlichen Einflussnahme auf die Lesesozialisation des Kindes gekommen ist.

Der sozialen Herkunft sowie dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern wurde keine Beachtung geschenkt. Deren Kinder sollten aber – zur besseren Vergleichbarkeit – eine Allgemein bildende höhere Schule besuchen. Im Zuge der Untersuchungen erwies es sich jedoch als problematisch, eine Auskunft über den aktuellen „Ist-Stand“ der Lesefähigkeit des Kindes einzholen. Zeugnisnoten (die sich jedoch nicht auf die Bewertung von Lesekompetenz allein beziehen) sowie von den Kindern und Eltern selbstgetätigte Aussagen über das Leseverstehen lassen zwar vage Rückschlüsse zu, geben aber keine wissenschaftlich verlässliche Auskunft, ob der Lesefähigkeit des Kindes/Jugendlichen.

8.2. Rahmenbedingungen und formale Kriterien der Leitfaden-Interviews

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 26. April bis 10. Mai 2014 abgehalten. Geführt wurden sie im Haushalt der jeweils befragten Familie. Die den Familienmitgliedern vertraute Umgebung sollte vor allem den Kindern ein Gefühl von Wohlbehagen und Sicherheit bieten, um so mögliche Stressfaktoren möglichst gering zu halten. Zu Beginn des Gespräches wurde den teilnehmenden Personen noch einmal kurz erläutert, weshalb diese Interviews geführt werden. Zunächst kam es in Einzelinterviews zur Befragung der Eltern unter Zuhilfenahme des zuvor

ausgearbeiteten Interviewleitfadens. Abweichungen von diesem ergaben sich aus der jeweils spezifischen Gesprächssituation. Diese hatten aber keinen Einfluss auf die Entwicklung des weiteren Gespräches und störten den Redefluss der Befragten nicht. Erst nachdem beide Eltern zum Forschungsthema befragt wurden, kam es zum Gespräch mit den Jugendlichen/Kindern. Dauerten die Elterninterviews im Durchschnitt 20-25 Minuten, beschränkte sich der kommunikative Austausch mit den Kindern auf durchschnittlich 15-20 Minuten. Die Entscheidung keine Partner- oder Gruppen- sondern Einzelinterviews zu führen, fiel aus der Motivation heraus, so mehr über persönliche Motive, Werte, Emotionen und Entscheidungshaltungen in Bezug auf die Lesesozialisation im familiären Kontext zu erfahren, wodurch auch die bessere Vergleichbarkeit interindividueller Unterschiede gewährleistet werden sollte. Außerdem konnte auf diese Art und Weise der Redeanteil der befragten Personen in möglichst ausgeglichenem Maße sichergestellt werden.

Die Erhebung demographischer Angaben (Alter, Geschlecht, höchste schulische Ausbildung) wurde im Anschluss an die Interviews durch kurze Fragebögen schriftlich durchgeführt. Das Datenmaterial wurde durch digitale Aufnahmen gespeichert und direkt nach den Interviews transkribiert. Während der Gespräche wurden ebenfalls kurze Notizen zu zentralen Interviewstellen, bedeutungsverändernden nonverbalen Äußerungen sowie Abweichungen vom Interviewleitfaden vermerkt, die den Auswertungsprozess gegebenenfalls unterstützen, verständlicher und somit leichter interpretierbar machen.

8.3. Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse

Im Folgenden kommt es zur Darstellung und Beschreibung der im ersten Auswertungsschritt zusammengefassten Hauptkategorien sowie deren Subkategorien. Diese werden zur besseren Veranschaulichung mit konkreten Ankerbeispielen aus den Leitfadeninterviews untermauert. Anschließend werden die gesammelten Daten in Hinblick auf die zu behandelnden Forschungsfragen analysiert sowie interpretiert. Die in den Ankerbeispielen angeführten Interview-Codes (z.B. *BSB*) setzen sich aus dem Kürzel „B“ für *Befragte/-r* sowie den Initialen des/der Interviewpartners/-in zusammen, wobei der zweite Buchstabe für den Zunamen, letzterer für den Vornamen des/der entsprechenden Interviewpartners/-in steht.

8.3.1. Kategorie *Leseumfeld* (A)

Die Kategorie ***Leseumfeld*** beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Frage nach der Organisation des kindlichen Leseumfelds und fragt danach, inwiefern Eltern aktiv an dessen Gestaltung beteiligt sind bzw. waren. Die hier zusammengefassten Variablen „***Aktive Beteiligung an der Beschaffung von Lesestoff***“, „***Nutzung vorhandener Lesemedien***“ sowie „***Veränderungen im Leseumfeld***“ sollen Aufschlüsse darüber geben, durch welchen Elternteil die Bereitstellung möglicher Leselektüren eher gegeben ist bzw., ob auf dieser Ebene überhaupt Unterschiede zu erkennen sind. Außerdem werden durch die Subkategorie „***Veränderungen im Leseumfeld***“ zeitliche Veränderungen in den Analyseprozess miteinbezogen werden.

Die Variable „***Aktive Beteiligung an der Beschaffung von Lesestoff***“ enthält Informationen darüber, wie Mütter und Väter durch die (mit dem Kind gemeinsame) Besorgung von Lesestoff zu einem lesefreundlichen Klima des Kindes beitrugen. Lesefreundlich bezieht sich hierbei in erster Linie auf die Möglichkeit des kindlichen Lesens durch die Bereitstellung von Kinderliteratur, impliziert jedoch nicht, dass dieses Angebot auch tatsächlich von den Kindern wahrgenommen wurde. Durch die Antworten der befragten Familien konnte folgendes Bild gezeichnet werden: Der regelmäßige Kauf von Lesemedien durch die Eltern wird in erster Linie durch die befragten Mütter getätigt. Auf die Frage, wie regelmäßig sie für ihre Kinder Leselektüre besorgen, antworteten die Väter überwiegend mit „selten“ bzw. „nie“ oder verwiesen auf die Tätigkeiten ihrer Frauen:

„I: Wie häufig kaufen Sie Ihrer Tochter Lesestoff? BBW: **Nie**.“ (II, V., Z. 90) - **Vater**

„BSG: Das übernimmt die **Gattin** hauptsächlich.“ (I, V., Z. 108.) - **Vater**

„BPA: Regelmäßig auf keinen Fall.“ (III, V., Z. 131) - **Vater**

Auch in Bezug auf den anlassbezogenen Kauf von Lesemedien, also zu Geburtstagen, Festtagen, etc. zeichnet sich ein ähnliches Bild:

„BRR: Zu besonderen Anlässen. (...) Dann bekommt er Bücher. I: Kaufen Sie direkt dann die Bücher? BRR: Das macht alles die **Mama**.“ (V, V., Z. 110 f.) - **Vater**

„BSG: Eben zum Geburtstag oder zu einem kleineren Anlass (...), dass **sie** [die Mutter] ihnen jetzt ein Buch kauft.“ (I, V., Z. 112 f.) - **Vater**

„BPK: Ich habe sie geschenkt bekommen von meiner Oma oder meiner Mama.“ (III, T., Z. 111) - **Tochter**

In Hinblick auf die Organisation des Leseumfeldes spielt in einigen Fällen auch der Besuch von Büchereien/Bibliotheken eine Rolle. Dabei geht es nicht nur um den Aspekt der Bereitstellung von Lesestoff, sondern auch um das Vertraut machen mit diesen Leseinstitutionen. Auf die Frage, wie regelmäßig Eltern mit ihren Kindern Büchereien besuchen/besucht haben, wurden ganz unterschiedlich geantwortet. Während kein einziger Vater angab, mit seinem Kind regelmäßig eine Bücherei/Bibliothek zu besuchen, zeigte sich bei den Müttern, dass der Großteil hin und wieder gemeinsam mit seinen Kindern eine Bücherei/Bibliothek besucht hat, eine regelmäßige Miteinbeziehung von Büchereien/Bibliotheken aber auch hier nicht gegeben ist:

„BBA: Regelmäßig **nicht**, nein.“ (II, M., Z. 141 f.) - **Mutter**

„I: Wie häufig hast du (...) eine Bibliothek besucht? BRT: Nicht recht oft. (...) Mit meiner Mama, glaube ich.“ (V, S., Z. 45 f.) - **Sohn**

In zwei Fällen wurde angegeben, dass die Mütter Mitglieder einer Bücherei/Bibliothek sind und so ihrem Kind in regelmäßigen Abständen Lektürestoff bereitstellen:

„I: Gehen Sie dann immer alleine in die Stadtbücherei? BSpS: Ja. Für meinen Sohn suche ich ab und zu Bücher aus (...)“ (IV, M., Z. 18 f.) - **Mutter**

„BBT: (...) oder sie hat sie mir mitgebracht aus irgendeiner Stadtbibliothek (...)“ (II, T., Z. 102 f.) - **Tochter**

Die Variable „**Nutzung vorhandener Lesemedien**“ umfasst Informationen darüber, ob Kinder die Möglichkeit besitzen, den elterlichen Lesestoff mitzuverwenden oder nicht. Weitere Ausprägungen dieser Unterkategorie beziehen sich auf die Nutzung von Lesemedien, die bereits durch ältere Geschwister vorhanden sind sowie das Vorhandensein einer eigenen Hausbibliothek. Die beiden letzteren Ausprägungen tragen zwar nicht zur Klärung der Forschungsfrage bei, inwieweit Mütter und Väter auf die Lesesozialisation ihres Kindes einwirken, sollen aber zur Vervollständigung des ganzheitlichen Bildes als weitere Ausprägungen dieser Kategorie am Rande erwähnt werden. In Bezug auf die Möglichkeit der Mitverwendung elterlicher Lesemedien gibt es zwischen den Antworten der Mütter sowie der der Väter kaum nennenswerte Unterschiede. Prinzipiell haben alle Kinder die Möglichkeit, die von den Eltern gelesenen Bücher, Zeitschriften, etc. bei vorhandenem (kindlichen) Interesse ebenfalls zu lesen. Während die Mütter überwiegend zur ästhetisch-reflexiven Lektüre

tendieren, sind es vor allem die Väter, die sich als regelmäßige Intensiv-Zeitungsleser entpuppten. Mit Ausnahme zweier gaben alle befragten Väter an, regelmäßig ein Zeitungs- oder Zeitschriftenabonnement zu beziehen, wobei diese jederzeit von den Kindern genutzt werden können.

„BSpR: Zeitungsabo habe ich, ja (...) Mein Sohn liest den Sportteil überschriftsmäßig.“ (IV, V., Z. 19 f.) - **Vater**

„I: Beziehen sie ein Zeitungsabo? (...) BSG: (...) die Kinder schauen nur sporadisch rein.“ (I; V., Z. 22) - **Vater**

In Hinblick auf die Unterkategorie „**Veränderungen im Leseumfeld**“, welche einen Vergleich der Organisation des kindlichen Leseumfelds durch die Eltern zwischen früher (Kindergarten- und Volksschulalter) und heute anstellt, konnten folgende Ergebnisse erzielt werden. Keiner der befragten Mütter und Väter war sowohl früher und ist auch heute noch intensiv an der Organisation des Leseumfeldes des Kindes beteiligt. Lediglich zwei Mütter geben an, dass sie auch heute noch ihrem Kind durch die Mitnahme von Büchern aus der Bibliothek Lesestoff aktiv anbieten. Dies erfolgt jedoch in beiden Fällen nur in unregelmäßigen Abständen (Vgl. hierfür die Kategorie „Besuch von *Büchereien*“). Während alle der befragten Mütter davon sprachen, an der Organisation des kindlichen Leseumfelds beteiligt gewesen zu sein, gaben zwei der befragten Väter an, dass sie weder früher noch heute aktiv zur Bereitstellung des kindlichen Lesestoffes beitrugen bzw. beitragen. In beiden Fällen wurde angeführt, dass dies immer Aufgabe der Mutter war:

„BRR: Ja, das hat schon vom Kleinkindalter angefangen. Eine Mama liest vor, eine **Mama** besorgt die Bücher. Und ja, das hat bei uns super funktioniert.“ (V, V., Z. 121 f.) - **Vater**

„I: Und kaufen Sie Ihrem Sohn regelmäßig Lesestoff? BSpS: (...) Nicht/ Also erstens hat das eh immer **meine Frau** gemacht (...) zweitens bekommt er jetzt, glaube ich, schon kaum Bücher, weil er sie eh nicht liest. (IV, V., Z. 93 f.) - **Vater**

Vor allem die Mütter, die früher häufig aktiv in die Besorgung des kindlichen Lesestoffes involviert waren, gaben an, sich heute kaum mehr darum zu kümmern. Folgende Stellungnahmen wurden von den Müttern abgegeben:

„BSpS: Kaufen [von Büchern] mittlerweile gar nicht mehr.“ (IV, M., Z. 173) - **Mutter**

„BBA: Als die Kinder kleiner waren, sind wir regelmäßig hingegangen und haben uns Bücher ausgeborgt, aber das hat sich verloren.“ (II, M., Z. 44 f.) - **Mutter**

„BHI: (...) Jetzt ist es aber so, dass er oft einmal für die Schule selber was einkaufen muss und das wählt er sich selber beim Thalia dann aus. Also ich trage jetzt nichts mehr nachhause, nur damit es

dann daheim ist sozusagen (lacht) und es vielleicht dann eh nicht gelesen wird.“ (VI, M., Z. 143 f.) - **Mutter**

8.3.2. Kategorie *Lesevorbild Eltern* (B)

Die zweite Hauptkategorie setzt sich mit der Vorbildfunktion der Eltern als lesende Individuen auseinander und beschäftigt sich einerseits mit dem jeweiligen Leseprofil der Eltern sowie der Frage, bei welchen Aktivitäten Eltern als Leser/-innen wahrgenommen werden bzw. sucht nach den Gründen, warum diese von ihren Kindern nicht als Leser/-innen wahrgenommen werden. Die Kategorie „**Lesevorbild Eltern**“ gliedert sich daher in die Subkategorien „**Lesetypus Eltern**“, „**Kinder nehmen Eltern als Leser/-innen wahr**“ und „**Nichtwahrgenommenes Lesevorbild**“.

Die Einordnung „**Lesetypus Eltern**“¹⁹⁵ unterteilt sich erneut in die Ausprägungen „*vielfältiges Leseprofil*“ (regelmäßiges Lesen literarischer und informativer Texte), „*literarisch orientiertes Leseprofil*“ (regelmäßiges Lesen literarisch-ästhetischer Texte), „*informationsorientiertes Leseprofil*“ (regelmäßiges Lesen informativer Texte, Fachzeitschriften, Zeitungen, etc.) sowie „*lesefernes Leseprofil*“ (weder literarisch-orientierte noch informative Texte werden in regelmäßigen Abständen gelesen) und soll Aufschluss darüber geben, in welcher Leseausprägung Mütter und Väter als Lesevorbilder auf ihre Kinder wirken. Signifikante Unterschiede zwischen Müttern und Vätern konnten hier vor allem hinsichtlich des „*informationsorientierten Leseprofils*“ festgestellt werden. Nur zwei der befragten Mütter fallen in diese Gruppe und gaben an, täglich Informationen aus sachorientierten Texten zu beziehen. Im Gegensatz dazu verwiesen insgesamt sechs der sieben befragten Väter darauf, täglich Zeitungen, berufliche Fachliteratur, Teletext, etc. zu lesen:

„BSpR: Täglich lese ich die Zeitung in der Früh vor der Arbeit und im Internet (...) Bücher lese ich eigentlich kaum.“ (IV, V., Z. 7f; 15) - **Vater**

„BSG: Grundsätzlich lese ich jeden Tag Tageszeitung und des Weiteren im Beruf sehr viele E-Mails (...)Bücher nicht sehr oft.“ (I, V., Z. 11 f.; 86) - **Vater**

Dem Lesetypus „*literarisch-orientiertes Leseprofil*“ konnte eine Mutter, aber keiner der Väter zugeordnet werden. Ihre Lesegewohnheiten belaufen sich auf das häufige Lesen literarischer Texte. Sachlich-informative Texte werden von dieser Mutter hingegen kaum gelesen.

¹⁹⁵ Vgl. hierfür die Kategorieneinteilung „Lesetypen“ der Homepage des BIFIE : <https://www.bifie.at/buch/875/7/1> [Zugriff, am 14.5.2014; 09:16].

„BSpS: Ich lese jeden Tag am Abend vor dem Einschlafen. (...) Ja, so Tatsachenromane, Krimis, lustig-heitere Frauenromane.“ (IV, M., Z. 69; 94) - **Mutter**

Ein quantitativ ähnliches Bild zeichnet sich ebenfalls bei den Ausprägungen „*lesefernes Profil*“ sowie „*vielfältiges Leseprofil*“ ab. Auch hier konnten kaum signifikante Unterschiede verzeichnet werden. Keine der Mütter und nur einer der Väter konnten dem Lesetypus „*lesefernes Profil*“ zugeordnet werden. In die Ausprägung „*vielfältiges Leseprofil*“, bei dem sowohl literarische als auch informative Texte mindestens ein- bis zweimal pro Woche gelesen werden, können zwei Mütter und ein Vater eingeordnet werden:

„BBA: Bücher. (...) Dann habe ich Fachzeitschriften. Ja, und wenn ich im Internet (...), Gartengeschichten, wenn ich etwas brauche, was ich nachgoogeln möchte, dann suche ich dort etwas. (...) Fast jeden Tag. (...) Also wenn da einmal ein Tag Pause ist, dann war es das schon.“ (II, M., Z. 7 f.; 70f.) - **Mutter**

„BPA: Wie gesagt, ich bin Testleser. Also ich lese wirklich viel, sage ich jetzt einmal. Die Bücher selber täglich, sage ich jetzt einmal, zumindest jeden zweiten Tag, ja. Aber lesen, ja, tue ich viel auch im Internet durch den Beruf, Teletext und so auch Zeitungen, in der Arbeit. Also lesen tue ich sicher täglich.“ (III, V., Z. 95 f.) - **Vater**

Die Unterkategorie „**Kinder nehmen Eltern als Leser/-innen wahr**“ beschäftigt sich mit der Frage, in welchen Situationen die Kinder ihre Eltern beim Lesen sehen bzw. wahrnehmen können. Dabei kam es zu einer Einordnung der Antworten in die Ausprägungen „*bei der Freizeitlektüre*“, „*bei der beruflichen Heimlektüre*“ sowie „*beim Lesen informativer Texte*“. In Hinblick auf die Kategorie „*bei der Freizeitlektüre*“ wurden sowohl von Müttern als auch Vätern folgende repräsentative Aussagen getroffen:

„BBA: Entweder im Wohnzimmer oder wenn ich abends schlafen gehe, dass ich im Bett liege und lese und die Kinder noch kommen „Gute-Nacht“-sagen, dann sehen sie, dass ich noch lese.“ (II, M., Z. 79 f.) - **Mutter**

„BRR: In entspannter Atmosphäre. Entweder im Bett oder im Urlaub auf der Liege. (...) Auf alle Fälle, weil er ja immer mit ist.“ (V, V., Z. 50; 54) – **Vater**

„BSG: (...) und wo ich mich richtig entspannen kann, ist im Urlaub, wenn ich in der Liege liege, da lese ich auch gerne. (...) Da sehen mich auch meine Kinder.“ (I, V., Z. 60; 66) - **Vater**

Einige Väter gaben an, dass ihre Kinder sie eher beim Lesen informativer Sachtexte wahrnehmen, weniger hingegen beim Lesen ästhetisch-reflexiver Lektüre:

„BHG: Zeitungen eher. Das sieht er jedenfalls.“ (VI, V., Z. 177) - **Vater**

Der Ausprägung „*bei der beruflichen Heimlektüre*“ konnte nur die Aussage einer einzigen Mutter zugeordnet werden:

„BHI: Ich arbeite aber auch zuhause und da sieht er mich sehr oft. Zumindest war das in der Vergangenheit so. (...) Und da entweder am Bildschirm dann gelesen habe oder in Fachbüchern gelesen habe oder in Akten gelesen habe.“ (VI, M., Z. 32 f.) - **Mutter**

Die Gründe dafür, warum Kinder ihre Mütter und Väter nicht als lesende Individuen wahrnehmen, wurden mittels der Subkategorie „**Nichtwahrgenommenes Lesevorbild**“ untersucht. Väter scheinen das Lesen von Büchern eher als private Tätigkeit anzusehen, als dies bei Müttern der Fall ist. Daher findet das Buchlesen einiger Väter oftmals an einem privaten Rückzugsort wie dem Arbeitszimmer oder Schlafzimmer statt, wo sie nicht von ihren Kindern gesehen werden:

„BHG: Oja. Also wenn ich jetzt sage Bücher (...) da zieht man sich irgendwo zurück.“ (VI, V., Z. 176 f.) - **Vater**

Mütter hingegen integrieren ihr Lesen oftmals in den häuslichen Familienalltag, lesen während oder zwischen der Durchführung diverser familiärer Aktivitäten und lesen somit häufiger in der Gegenwart ihrer Kinder:

„BRA: Ja, also der weiß das dann auch (...) weil ich finde, die Kinder bemerken dann schon/ oder die Mutti ist dann manchmal in einer anderen Welt. Dann wird dann halt einmal schnell gekocht in den Ferien, damit ich wieder zum Lesen komme.“ (V, M., Z. 76 f.) - **Mutter**

In Bezug auf die beiden Variablen „*Lesen auf der Arbeitsstätte*“ sowie „*keine zeitliche Überschneidung*“ konnten kaum Unterschiede zwischen Müttern und Vätern festgestellt werden. In beiden Fällen konnte je die Antwort einer Mutter als auch die eines Vaters zugeordnet werden:

„BHI: In der Arbeit tagsüber. Eigentlich den ganzen Tag. I: Das bedeutet Ihr Sohn beobachtet... BHI: Beobachtet mich dabei sicher nicht.“ (VI, M., Z. 28 f.) - **Mutter**

„BSpR: (...) und im Büro sieht er mich natürlich auch nicht.“ (IV, V., Z. 68) - **Vater**

„BSpS: (...) wenn ich lese am Abend, schläft er eh schon.“ (IV, M., Z. 106) - **Mutter**

„BSpR: Eher leider nicht, da in der Früh ich ganz alleine bin und das schon vor sechs Uhr ist (...)“ (IV, V., Z. 67) - **Vater**

8.3.3. Kategorie *Leseförderung* (C)

Die Kategorie **Leseförderung** beschreibt Methoden, die von den Eltern früher in der Leseförderung ihres Kindes angewandt wurden bzw. auch heute noch praktiziert werden und deren Veränderungen im Laufe der kindlichen Leseentwicklung. Außerdem wird auf motivationale Ursachen seitens der Eltern für die Leseförderung des Kindes eingegangen. Es geht also darum, herauszufinden, warum den Eltern die frühe Leseförderung des Kindes wichtig ist bzw. war und ob es spezifische Auslöser dafür gibt. Schließlich liefert die Hauptkategorie **Leseförderung** auch Informationen über verschiedene Formen der Anschlusskommunikation. Die Gliederung erfolgt daher in die Subkategorien „**Auswahl von Lesemedien**“, „**Leseanimation/ -impuls**“, „**Motivation und Auslöser**“, „**Änderungen in der Leseförderung**“ sowie „**(Anschluss-)Kommunikation**“.

Die Unterkategorie „**Auswahl von Lesemedien**“ teilt sich wiederum in die Ausprägungen „*durch die Eltern*“, „*gemeinsame Lektüreauswahl*“, „*Lektüreauswahl durch das Kind selbst*“ und „*fremdbestimmt*“ auf, wobei der Fokus hier vor allem auf die beiden ersteren Kategorien gelegt werden soll, da diese eine direkte Einbindung der jeweiligen Elternteile implizieren. Vor allem im Bereich der Lektüreauswahl durch die Eltern alleine zeigt sich, dass es hier in erster Linie die Mütter sind bzw. waren, die für die Auswahl und den Kauf des kindlichen Lesestoffes verantwortlich sind:

„BSpS: Ja. Für meinen Sohn suche ich ab und zu Bücher aus, die er aber nur selten liest. (IV, M., Z. 18 f.)“ - **Mutter**

Zwei der Väter gaben an, dass sie deshalb noch nie in Buchauswahl und Kauf eingebunden waren, weil die Leseerziehung stets als mütterlicher Aufgabenbereich angesehen wurde. Ein anderer Vater begründete sein fehlendes Engagement in Bezug auf die Lektüreauswahl für das Kind damit, nicht zu wissen, welche Buchinteressen sein Sohn tatsächlich besitzt:

„I: Und kaufen Sie dann nur für sich Bücher oder auch für Ihren Sohn? BHG: Nur für mich. Weil ich weiß/ meine Interessen kann ich nachvollziehen.“ (VI, V., Z. 109 f.) - **Vater**

Auch in Bezug auf die Subkategorie „*gemeinsame Lektüreauswahl*“ gaben lediglich zwei Mütter an, diese gemeinsam mit ihrem Kind auszuwählen:

„BHI: (...) dass ich da gesagt habe: „Vielleicht wäre das oder jenes besser als das andere“. Also eigentlich haben wir das dann gemeinsam ausgesucht oder ja.“ (VI, M., Z. 72) - **Mutter**

„BRA: Ich lasse ihn dann die Bücher selber aussuchen, schaue mir aber dann den Kontext an über das Buch, wo ich mir denke, ja das könnte ihn interessieren (...)“ (V, M., Z. 274 f.) - **Mutter**

In beiden Fällen erfolgte die Buchauswahl zunächst durch das Kind und wurde in einem weiteren Schritt durch die Empfehlung bzw. inhaltliche Nachkontrolle durch die Mutter bestätigt. In den Interviews der Väter wurden hingegen keine entsprechenden Antworten gefunden, die dieser Subkategorie zugeordnet werden konnten.

Die Ausprägungen „*Lektüreauswahl durch das Kind*“ und „*fremdbestimmt*“ tragen zwar nicht zur Klärung der in dieser Arbeit behandelten Forschungsfragen bei, sollen aber der wissenschaftlichen Vollständigkeit wegen an dieser Stelle erwähnt werden. Vor allem die Ausprägung „*Lektüreauswahl durch das Kind*“ zeigt auf, dass die Einflussnahme der Eltern auf die Leseförderung des Kindes desto geringer wird, je älter das Kind wird. Die Lektüreauswahl des Kindes erfolgt dann entweder durch das Kind selbst oder wird durch Empfehlungen seitens der Freunde und die Schule fremdgeleitet.

Die Subkategorie „*Leseanimation/-impuls*“ gibt Informationen darüber, aus welcher Motivation heraus, Eltern ihre Kinder dazu anhalten, zu lesen. Die Auswertung der Interviews ergab dabei folgende Ausprägungen: „*Lektüreempfehlung der Eltern*“, „*aktive Aufforderung zum schulischen Lesen*“, „*aktive Aufforderung zum (Freizeit-)Lesen*“ sowie „*nicht vorhanden*“. Es wird hier also der Frage nachgegangen, ob Eltern aktiv in die Leseförderung des Kindes eingreifen, indem sie diese entweder durch Lektüreempfehlungen bzw. bewusste Aufforderung zum Lesen motivieren und entsprechende (Lese-)Impulse setzen.

Auch wenn nicht alle befragten Eltern angaben, ihre Kinder durch Lesetipps zum eigenen Lesen zu motivieren, zeigt die Variable „*Lektüreempfehlung der Eltern*“ dennoch, dass sowohl Mütter als auch Väter zumindest dazu bestrebt sind/waren, ihre Kinder durch solche Leseimpulse zu animieren. Einige Väter machen dies aktuell jedoch nicht mehr:

„BBA: Naja, wenn ich zum Beispiel ein Buch lese und das finde ich total spannend, dann erzähle ich es den Kindern oder ich sage Mal: „Hast du Lust, dass du das auch liest?““ (II, M., Z. 89 f.) - **Mutter**

„BPA: Eher nicht. (...) Vor zwei Jahren habe ich ihr eine Buchempfehlung gegeben gehabt. „Ja, ja, lese ich“, aber hat sie dann auch nicht gemacht.“ (III, V., Z. 222 f.) - **Vater**

Aus den Interviews der Kinder lässt sich jedoch schließen, dass es eher die Mütter sind, die als impulsgebende Akteure hinsichtlich von Buch- und Leseempfehlungen wahrgenommen werden:

„BBT: Da ist nur meine Mama, aber das macht sie eigentlich nicht, weil/ ich sage immer, ich nehme es mir vor, aber ich lese es nicht.“ (II, T., Z. 153 f.) - **Tochter**

„BPK: Ja, das hat meine Mama auch gelesen. Meine Mama hat es mir empfohlen. Sie hat gesagt: „Das könnte dich auch interessieren“ (...)“ (III, T., Z. 135 f.) - **Tochter**

Sowohl Mütter als auch Väter verwiesen in den geführten Interviews häufig auf das schulische Lesen ihrer Kinder. Dennoch waren es ausschließlich Mütter, die dezidiert davon sprachen, ihre Kinder bewusst zum schulischen Lesen aufzufordern:

„BSpS: Er hat eine neue Deutschlehrerin bekommen, die auch auf das Lesen Wert legt (...) Und wenn man ihn nicht zum Lesen zwingt, dann liest er mittlerweile auch nicht mehr. (IV, M., Z. 47 f.) - **Mutter**

Auch die aktive Aufforderung zum (Freizeit-)Lesen scheint, wenn vorhanden, in erster Linie durch mütterlichen Zuspruch zu erfolgen. Aus den mit den Vätern geführten Interviews konnte keine Antwort der Subkategorie „*aktive Aufforderung zum (Freizeit-)Lesen*“ zugeordnet werden:

„BSM: Aber manchmal hat die Mama schon (...) gesagt, so jetzt setzen wir uns hin und lesen da was.“ (I, S., Z. 66 f.) - **Sohn**

„BRA(...) oder es gibt auch in den Ferien Zeiten, wo ich sage, okay ich hätte gerne, dass du in den Ferien diese zwei, drei Bücher liest.“ (V, M., Z. 148 f.) - **Mutter**

Vier der befragten Väter gaben sogar an, dass eine aktive Leseaufforderung ihrerseits „*nicht vorhanden*“ sei, es also kein Bestreben ihrerseits gibt, ihre Kinder zum Lesen zu bewegen:

„BSpR: Meine Frau macht das doch eher/ hat das immer wieder gemacht.“ (IV, V., Z. 107) - **Vater**

„I: Gibt es Wege, wie Sie versuchen, Ihre Tochter zum Lesen zu animieren? BBW: (...) Eigentlich nicht, nein.“ (II, V., Z. 104) - **Vater**

„I: Und auch Sie animieren ihn nicht dazu? BSG: Weniger.“ (I, V., Z. 125 f.) - **Vater**

Der Frage, warum Eltern ihre Kinder zum Lesen motivieren und Interesse am Lesen ihres Kindes zeigen, geht die Subkategorie „**Motivation und Auslöser**“ nach. Aufgrund der vielfältigen und breit gefächerten Antworten der Eltern ergab sich hier eine Vielzahl an Ausprägungen, die von „*Gezielte Förderung der Lesekompetenz*“ und „*Anregung/Förderung der Kreativität und Fantasie*“ bis hin zu „*Wissenserwerb (Horizontenerweiterung)*“ reichen. Da jedoch einige der Ausprägungen hinsichtlich der Rollenverteilung von Mutter und Vater keine signifikanten Unterschiede aufweisen oder sich lediglich auf Einzelfälle beziehen (z.B. „*Ausgleich von Defiziten*“), wird an dieser Stelle vor allem auf jene Ausprägungen detailliert eingegangen, die von mehreren Interviewpartner/-innen zur Sprache gebracht wurden.

Bei einer dieser Ausprägungen handelt es sich um das „*Eigeninteresse am Thema*“ und wird durch das persönliche Interesse der Eltern am Lesestoff ihres Kindes begründet, um zu verstehen, welche Interessen durch das eigene Kind gerade verfolgt werden. Sowohl eine der befragten Mütter als auch einer der befragten Väter äußerten sich dazu folgendermaßen:

„BRA: (...) dass ich manchmal die Bücher meiner Kinder lese, um selber zu verstehen, was ihn momentan interessiert.“ (V, M., Z. 256 f.) – **Mutter**

„BHG: Und das waren immer Dinge, dadurch hat es mich auch interessiert und er hat es gerne erwähnt. Wir haben dann oft darüber geredet oder auch nachgeschaut wieder (...)“ (VI, V., Z. 141 f.) – **Vater**

Auch in Bezug auf die Ausprägung „*Gezielte Förderung der Lesekompetenz*“ konnten sowohl die Antworten einiger Mütter als auch Väter zugeordnet werden. Diese Kategorie fasst alle Aussagen zusammen, die die Wichtigkeit der Förderung des sinnerfassenden Lesens sowie des Leseverständnisses allgemein in den Vordergrund stellen. Auffällig ist, dass es sich bei dieser Ausprägung um jene handelt, der die meisten väterlichen Aussagen zugeordnet werden konnten:

„BSpR: Ja, es wäre sehr wichtig, dass er viel liest, weil der Wortschatz ist halt ganz wichtig. Außerdem sinnerfassendes Lesen ist auch wichtig.“ (IV, V., Z. 88 f.) – **Vater**

„BHG: Das eine war, dass ich immer ganz bewusst mit ihm Zeitung gelesen habe. Aber eher in die Richtung Flüssigkeit und Verständlichkeit.“ (VI, V., Z. 126 f.) – **Vater**

Aber auch Mütter erachten die gezielte Förderung der kindlichen Lesekompetenz als wichtig an, beziehen dazu jedoch allgemeiner Stellung:

„BPH: Weil ich finde, dass lesen wichtig ist. Erstens einmal, dass man mal in der Anfangsphase gut lesen kann und das Lesen ist ja auch wichtig, wenn man wo sprechen muss (...)“ (III, M., Z. 73 f.) - **Mutter**

„BSB: Weil ich einfach glaube, dass das Lesen generell wichtig ist (...)“ (I, M., Z. 110) - **Mutter**

Die Ausprägung *„Anregung/Förderung der Kreativität und Fantasie“* wurde ausschließlich auf Aussagen von Müttern begründet. Keiner der interviewten Väter meinte, die Förderung von Lesen sei deshalb wichtig, um die kindliche Fantasie und Kreativität anzuregen:

„BBA: Weil man die Merkfähigkeit des Gehirnes schult und weil es Fantasiebildend ist. Und man wird zum Nachdenken angeregt.“ (II, M., Z. 126 f.) - **Mutter**

„BSB: Und ich glaube auch, dass man durch das Lesen manchmal, je nachdem was man liest, in eine andere Welt mal eintauchen kann für so ein bisschen. Das regt die Fantasie an und ich glaube, das schadet auf keinen Fall.“ (I, M., Z. 112 f.) - **Mutter**

Wissenserwerb und Horizonterweiterung im Allgemeinen wurde vor allem von den Müttern als wesentlicher Grund für die kindliche Leseförderung angeführt. Nur einer der befragten Väter führte dieses Merkmal in seinen Ausführungen ebenfalls an:

„BSpS: Weil ich weiß, dass lesen erstens einmal den Horizont erweitert.“ (IV, M., Z. 153) - **Mutter**

„BBA: Weil ich glaube, dass man erstens Mal Informationen bezieht aus dem Lesen, dass man den Wortschatz erweitert, dass man den Horizont erweitert.“ (II, M., Z. 125 f.) - **Mutter**

„BBW: Allgemeinbildung einfach.“ (II, V., Z. 86) - **Vater**

Die Subkategorie *„Änderungen in der Leseförderung“* legt Veränderungen in der Leseförderung auf zeitlicher Ebene dar, vom Kleinkindalter hin zum/ zur jugendlichen Leser/-in. Die Ausprägungen betrachten, ob Eltern das Lesen ihrer Kinder früher unterstützten und dies heute nicht mehr tun oder ob Leseförderung heute wie damals vorhanden ist.

Die Ausprägung *„Leseförderung früher vorhanden“* fasst jene Antworten von Müttern und Vätern zusammen, die angaben, das Lesen ihrer Kinder früher gefördert zu haben, dies aber mittlerweile aus diversen Gründen nicht mehr machen¹⁹⁶. An dieser Stelle werden einige repräsentative Äußerungen auf die Frage, wie wichtig den Eltern die Leseförderung und -unterstützung ihrer Kinder ist, dargebracht:

¹⁹⁶ Anmerkung: Alle Kinder der befragten Familien sind aktuell zwischen 12 und 15 Jahren alt.

„BHI: Das war mir in der Vergangenheit sehr wichtig. Vom Volksschulalter bis hin dann 1., 2. Gymnasium habe ich da sehr viel Wert darauf gelegt und sehr viel Energie darauf verwendet. Das ist mir mittlerweile ein bisschen abhanden gekommen.“ (VI, M., Z. 78 f.) - **Mutter**

„BPA: Für mich persönlich war es wichtig. Aber ich kann es in dem Sinne nicht beeinflussen, weil ich sage/ weil wir heutzutage mit der Jugend/ entweder will man oder man will nicht.“ (III, V., Z. 102 f.) - **Vater**

„BSB: Das war mir eigentlich immer sehr wichtig. Habe ich aber mittlerweile keinen Einfluss mehr drauf“ (I, M., Z. 91 f.) - **Mutter**

Keine der befragten Mütter und nur einer der befragten Väter gaben an, dass sie ihr Kind heute genauso wie früher in ihrem Lesen begleiten und unterstützen („*Leseförderung früher und heute*“):

„BHG: Und das ist etwas, wo ich sage, wenn ich da mitlerne oder ihn fordere, das ist für mich heute einfach interessant. Einfach man kann sich besser unterhalten.“ (VI, V., Z. 64 f.) - **Vater**

Die letzte Subkategorie der Hauptkategorie „**Leseförderung**“ ist jene der „**(Anschluss-)Kommunikation**“ und beschäftigt sich damit, ob und in welcher Form Kommunikation über das Gelesene zwischen Mutter bzw. Vater und Kind stattfindet. Diese Subkategorie gliedert sich in die Ausprägungen „*Nachfragen/Besprechen*“, „*Eltern lesen Buch ebenfalls*“, „*Klärung von Verständnisschwierigkeiten*“, „*schulisch motiviert*“ und „*keine Anschlusskommunikation*“.

Die Ausprägung „*Nachfragen/Besprechen*“ zeigt, dass es eher die Mütter sind, die Interesse am kindlichen Lesen durch allgemeines Nachfragen und Besprechen bekunden. Dieses Bild wurde auch durch Aussagen der interviewten Kinder gestützt:

„BSpC: Also sie fragt mich dann immer, wie das Buch ist und dann erzähle ich ihr halt über das, was ich da/ also derweil gelesen habe.“ (IV, S., Z. 87 f.) - **Sohn**

„BPH: Wenn wir gemeinsam sitzen, rede ich schon mit ihr darüber: „Was sagst du jetzt dazu, was da gestanden ist?“ (III, M., Z. 119 f.) - **Mutter**

„BPK: Manchmal fragt meine Mama so, um was geht es da jetzt gerade oder erzähle ein bisschen etwas, aber sonst nicht.“ (III, T., Z. 121 f.) - **Tochter**

Keiner der befragten Väter führte an regelmäßig mit seinem Sohn/seiner Tochter über dessen/deren aktuelle Leseaktivitäten zu sprechen. Nur einer der befragten Söhne meinte aufgrund des gemeinsamen Wissens über technische Angelegenheiten sich manchmal mit seinem Vater über gelesene Produktbeschreibungen auszutauschen:

„I: Auch wenn du etwas über Produktbeschreibungen liest? BSM: (...) und da rede ich/erzähle ich dem Papa ein bisschen mehr.“ (I, S., Z. 158; 165) - **Sohn**

Die Ausprägung „*Eltern lesen Buch ebenfalls*“ fasst elterliche Aussagen zusammen, die sich darauf beziehen, dass Eltern das Buch des Kindes entweder aus Eigeninteresse oder Interesse daran, womit sich das Kind gerade beschäftigt, lesen und dann mit ihrem Kind darüber sprechen. Dieser konnten ausschließlich mütterliche Äußerungen zugeordnet werden:

„BSB: Und dann habe ich eben dieses Kind/ Jugendbuch auch gelesen. Und dann haben wir uns halt unterhalten darüber, was war wirklich gut.“ (I, M., Z. 160 f.) - **Mutter**

„BRA: Oder er kommt dann ja auch zu mir oder wir tauschen uns dann gegenseitig aus. So wie es beim „Hobbit“ oder „Der Herr der Ringe“ war (...)“ (V, M., Z. 266 f.) - **Mutter**

In der Ausprägung „*Klärung von Verständnisschwierigkeiten*“ konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Müttern und Vätern festgestellt werden:

„BBT: Wenn ich sie nicht verstehe, dann ja. Dann gehe ich zur Mama und wir reden darüber.“ (II, T., Z. 32 f.) - **Tochter**

„BHF: Manchmal, wenn es ganz klein gedruckt ist die Anleitung oder wenn es ein ewig langer Text ist, dann frage ich halt den Papa, ob er es durchlesen kann.“ (VI, V., Z. 95 f.) - **Sohn**

Die Ausprägung „*schulisch motiviert*“ bezieht sich darauf, dass Eltern entweder Textpassagen oder die gesamte kindliche Schullektüre lesen, um sich mit ihren Kindern über etwaige Verständnisfragen auszutauschen oder ihr schulisches Lesen besser kontrollieren zu können. Auch hier sind es hauptsächlich Mütter, die sich mit der Schullektüre ihrer Kinder befassen und sich mit diesen darüber austauschen:

„BHI: Um zu kontrollieren, ob er es eh gemacht hat einerseits und andererseits auch um dann halt verschiedene Aufgaben kontrollieren zu können, die er dann mit/ seitens der Schule vorgegeben waren.“ (VI, M., 131 f.) - **Mutter**

„BBW: Dass man entweder/ meine Frau meistens liest das Buch dann und wir erarbeiten den Stoff halt miteinander.“ (II, V., Z. 176 f.) – **Vater**

„BPH: Ja eigentlich schon, ja. In der Schule muss sie manchmal Bücher lesen. Das schaue ich mir dann an und manchmal lese ich es dann sogar nach.“ (III, M., Z. 80 f.) - **Mutter**

Die letzte Ausprägung der Subkategorie „**Anschlusskommunikation**“ beschreibt die nicht vorhandene Kommunikation zwischen Eltern und Kind über die aktuellen kindlichen Leseaktivitäten. Eine der Mütter gab an, sich zwar früher, aber nicht mehr heute für das Lesen ihres Sohnes zu interessieren und deshalb auch nicht den

Austausch mit ihm zu suchen. Einige Väter hingegen äußerten, dass sie selbst zwar nicht die Anschlusskommunikation mit ihrem Kind suchen, dies aber oft durch die Ehefrau stattfindet:

„BSpS: Ich such ihm das aus, weil ich weiß, das oder das Thema könnte ihn interessieren, aber wenn er es liest, rede ich dann auch nicht mehr darüber. Das ist mir eigentlich dann auch egal.“ (IV, M., Z. 243 f.) - **Mutter**

„BSpR: I: Und wenn er liest, sprechen Sie mit Ihm über die Bücher? BSpS: Ich selbst nicht, nein. (...) Weil das meine **Frau** macht.“ (IV, V., Z. 170 f.) - **Vater**

„I: Und tauschen Sie sich dann mit Ihrem Sohn dann auch darüber aus über das, was er gerade liest? BSG: Weniger. Die **Mutter** eher.“ (I, V., Z. 96 f.) - **Vater**

8.3.4. Kategorie *Leseerfahrungen* (D)

Die letzte zu untersuchende Kategorie widmet sich dem elterlichen Einfluss auf die „Leseerfahrungen“ des Kindes und beschäftigt sich vor allem mit jenen Erfahrungen, die das Kind vor dem Erwerb der eigenen Lesefähigkeit in gemeinsamen Lesesituationen mit den Eltern gesammelt hat. Diese Eltern-Kind-Interaktionen, die überwiegend vor dem selbstständigen Lesen des Kindes stattfinden, werden im Folgenden als Vorstufen bezeichnet. Die in dieser Kategorie benannten Variablen sind **„Vorstufen der Leseerziehung“**, **„Interaktionsformen in den Vorstufen“** und **„Interaktionsformen nach den Vorstufen“**.

Die Variable **„Vorstufen der Leseerziehung“** unterteilt sich in die beiden Ausprägungen *„rituelles Vorlesen“* sowie *„prä- und paraliterarische Kommunikation“*. Erstere bezieht sich auf das regelmäßige Vorlesen von Büchern im Kleinkindalter, zweite auf die Vermittlung von Leseerfahrungen durch primär mündlich orientierte Literatur, die entscheidend auf die Entwicklung der kindlichen Lesekompetenz einwirken. In Bezug auf das rituelle Vorlesen ging aus den Interviews hervor, dass sowohl Mütter als auch Väter ihren Kindern im Kleinkindalter viel vorgelesen haben. Jede der befragten Mütter gab an, ihrem Kind meist vor dem Zu-Bett-gehen eine Gute-Nacht-Geschichte vorgelesen zu haben. Dieser Umstand spiegelte sich nicht nur in den Antworten der Mütter, sondern auch in jenen ihrer Kinder wieder. Folgende Antworten wurden von Müttern und Kindern zu dieser Ausprägung getätigt:

„BBT: (...) und der Papa ist dann hinunter gegangen, also wieder arbeiten und die Mama hat mich dann/ wir haben immer von so einem großen, dicken Märchenbuch, da haben wir immer eine Geschichte gelesen oder halt einen Teil.“ (II, T., Z. 175 f.) - **Tochter**

„BHF: Ja, die Mama war immer dafür zuständig sozusagen, dass sie mir Märchen und sowas und so kleinere Bücher vorliest.“ (VI, S., Z. 110 f.) - **Sohn**

„BSB: Wie sie klein waren, da habe ich immer vorgelesen.“ (I, M., Z. 121) - **Mutter**

Auch viele der befragten Väter erinnerten sich an die Abhaltung dieser Vorleserituale. Einige von ihnen gaben jedoch nach kurzem Überlegen an, dass sie ihren Kindern zwar hin und wieder vorgelesen haben, diese Aufgabe aber größtenteils von ihren Frauen übernommen wurde:

„I: Und wer hat vorgelesen? BBW: (...) Also zu neunzig Prozent hat das sicher meine Frau übernommen.“ (II, V., Z. 113; 119) - **Vater**

„BSG: Großteils die Gattin, die Frau, aber ich auch ab und zu.“ (I, V., Z. 145) - **Vater**

„BPK: Der Papa nie. Nur meine Mama.“ (III, T., Z. 90) - **Tochter**

„BSpR: Ich habe meinem Kind schon vorgelesen, aber es hat sich sicher wahrscheinlich in Grenzen gehalten. (...) Aber, das hat eher meine Frau gemacht.“ (IV, V., Z. 118 f.) - **Vater**

Interessanterweise konnten in Hinblick auf die zweite Ausprägung dieser Kategorie, der prä- und paraliterarischen Kommunikation, kaum signifikante Unterschiede in der Leseförderung der Eltern festgestellt werden. Sowohl Mütter als auch Väter vermittelten ihren Kindern durch das Erzählen von mündlicher Literatur erste Vorstufen zur Lesekompetenz:

„BRR: Vorgelesen, vorgesungen, Geschichten erzählt über das Leben. Erfundene Geschichten, wahre Geschichten. Also da hat es alles gegeben.“ (V, V., Z. 135 f.) - **Vater**

„BHG: Also von mir eher Geschichten erzählt.“ (VI, V., Z. 189) - **Vater**

„BPH: Vor dem Schlafen gehen Geschichten erzählt (...)“ (III, M., Z. 182 f.) - **Mutter**

Die Variable „**Interaktionsformen in den Vorstufen**“ gibt Auskunft über die Gestaltung der gemeinsamen Lesesituationen mit dem Kind und bezieht sich auf die Anwendung jener Interaktionsmuster als das Kind selbst noch nicht lesen konnte. Folgende Ausprägungen wurden in dieser Subkategorie zusammengefasst: „*Thema wird besprochen*“, „*Klärung von Verständnisfragen*“, „*Adaption von Text*“, „*kaum vorhanden*“.

Die Ausprägung „*Thema wird besprochen*“ bezeichnet die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, indem Mutter oder Vater dem Kind zum

besseren Verständnis den Inhalt des Buches noch einmal erklären oder auf inhaltliche Fragen des Kindes genauer eingehen. Viele der befragten Mütter ebenso wie der befragten Väter gaben an, inhaltliche Verständnisfragen der Kinder aufgegriffen und geklärt zu haben:

„BSG: Indem ich nicht nur die Geschichte jetzt gelesen habe, sondern vielleicht auch die Bilder genau erklärt habe, um was es da geht. Inhaltlich, damit die Kinder einfach die Verknüpfungen (...) besser verstehen können (...)“ (I, V., Z. 161 f.) - **Vater**

„BSpS: Da hat man halt geschaut, dass man zu solchen Themen irgendein kindgerechtes Buch findet und das haben wir halt vorgelesen oder teilweise selbst gelesen und halt auch dann schon immer wieder besprochen auch.“ (IV, M., Z. 211 f.) - **Mutter**

Die Ausprägung „*Adaption von Text*“ meint das Erklären von Wörtern während des Lesevorgangs, die von den Kindern nicht verstanden werden. Hier zeigen sich klare Unterschiede in den Antworten der Mütter und Väter, da es vor allem die Väter sind, die besonderen Wert auf semantische Worterklärungen legen:

„BSG: Und den Text, den ich gelesen habe, habe ich auch versucht kindlich zu übersetzen, damit sie es auch verstehen.“ (I, V., Z. 164 f.)

„BPA: Jetzt muss man natürlich gewisse Sachen aufarbeiten, was eigentlich jetzt gemeint ist damit, was geschrieben steht. Das heißt Worterklärungen, inhaltliche Wiederholungen.“ (III, V., Z. 177 f.)

„BSpR: (...) wenn er ein Wort nicht gekannt hat, dann habe ich es ihm sicher erklärt.“ (IV, V., Z. 147 f.)

Der Ausprägung „*kaum vorhanden*“, die nur eine geringe Interaktion über das Vorgelesene umfasst, konnte nur eine einzige Aussage eines Vaters zugeordnet werden. Dieser war der Meinung, dass die in den Leseritualen vorgelesenen und erzählten Geschichten aufgrund ihrer inhaltlichen und sprachlichen Einfachheit keinen weiteren Austausch über das Gelesene erforderten:

„BRR: Die Geschichten sind, glaube ich, eh so einfach, dass man/ oder die Vorlesegeschichten oder die selbst erfundenen Geschichten sind eh so einfach, dass man das nicht durchgehen muss.“ (V, V., Z. 154 f.) - **Vater**

Die letzte Variable dieser Kategorie betrifft die „**Interaktionsformen nach den Vorstufen**“ und bezieht sich erneut auf zeitlich bedingte Neuerungen, da sie Änderungen in den Interaktionsformen der Lesesituationen untersucht, die sich ab dem Schuleintritt des Kindes und somit dem Erwerb der kindlichen Lesefähigkeit ergeben. Es handelt sich dabei um eine Variable, die in zahlreiche Ausprägungen untergegliedert wurde und somit ein weit gefächertes Spektrum an möglichen Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind aufzeigt. Die Einordnung der Antworten

erfolgte in die Ausprägungen „*gemeinsames Lesen*“, „*dialogisches Lesen*“, „*keine Interaktion*“, „*nebeneinander Lesen*“ sowie „*Kind liest vor*“.

Die beiden Ausprägungen „*dialogisches Lesen*“ sowie „*keine Interaktion*“ wurden sowohl durch Antworten von Müttern als auch Vätern untermauert. Dialogisches Lesen meint, das Eltern und Kinder Textpassagen abwechselnd lesen:

„BPA: Das heißt da haben wir/ ein paar Zeilen haben sie gelesen und dann haben ein paar Zeilen wieder wir gelesen.“ (III, V., Z. 192 f.) - **Vater**

„BHI: Oder teilweise so, teilweise so. Also dass er halt selber gelesen hat und teilweise haben wir gelesen.“ (VI, M., Z. 99 f.) - **Mutter**

Einige Stellungnahmen zur Ausprägung „*keine Interaktion*“ waren wie folgt:

„BSpR: Naja. Nicht mehr vorgelesen natürlich, wenn er selbst lesen kann.“ (IV, V., Z. 153) - **Vater**

„BSpS: (...) weil es natürlich für die Kinder schon interessanter war dieses Buch selbst zu lesen, weil da haben sie ja das Lesen eigentlich schon beherrscht.“ (IV, M., Z. 197 f.) - **Mutter**

Weitere Antworten von Müttern auf die Frage, inwiefern sich die abgehaltenen Leserituale ab dem Zeitpunkt verändert haben, ab dem ihr Kind lesen lernte, ergaben die Bildung der Ausprägungen „*gemeinsames Lesen*“ (Eltern lesen ihren Kindern weiterhin vor) sowie „*nebeneinander Lesen*“ (Eltern und Kinder lesen jeder für sich in ihrem eigenen Buch aber räumlich nebeneinander):

„BBA: Oder wir haben uns dann gemeinsam ins Bett gelegt und jeder hat dann später noch in seinem Buch geschmökert.“ (II, M., Z. 104 f.) - **Mutter**

Entgegen der eigentlichen Erwartungen gab lediglich einer der befragten Personen, ein Vater, an, dass sein Kind später ihm vorlesen musste:

„BRR: Ja, da musste er lesen. Musste er mir vorlesen.“ (V, V., Z. 161) - **Vater**

8.4. Interpretation der Ergebnisse

Die in Kapitel 8.3. dargestellten Ergebnisse sollen nun unter Bezugnahme auf die ausgearbeiteten Detailfragen analysiert und interpretiert werden und schließlich zur Klärung der behandelten Forschungsfragen beitragen:

- I.** *Welche geschlechterspezifischen Unterschiede gib es in der elterlichen Leseförderung des Kindes?*
- II.** *Inwiefern kommt es durch Mutter und Vater zu Veränderungen in der kindlichen Leseförderung vom Kleinkindalter bis hin zum Jugendalter?*

8.4.1. Unterschiede in der elterlichen Leseförderung des Kindes

Ia. Wie sieht die Organisation des kindlichen Leseumfeldes durch die Eltern aus?

Die Beantwortung der Frage, wie regelmäßig die interviewten Mütter und Väter ihrem Kind Lesestoff besorgen, zeichnet ein klares Bild in Bezug auf die Geschlechterrollen: Während die Mütter ausnahmslos angaben, früher in regelmäßigen Abständen Bücher nicht nur anlassbezogen zu Geburtstagen oder sonstigen feierlichen Anlässen besorgt zu haben, berichtete nur einer der befragten Väter davon, seine Tochter unregelmäßig mit Lesematerial ausgestattet zu haben. Der Großteil der restlichen Väter führte hingegen an, dass die Beschaffung von Lektüre schon immer in den Aufgabenbereich ihrer Ehefrau fiel. Dies trifft auch auf den anlassbezogenen Kauf von Büchern und sonstigem Lesematerial zu. Gründe, warum der käufliche Erwerb von Büchern in erster Linie von den Müttern getätigt wird, konnten im Zuge dieser Untersuchung jedoch nicht eruiert werden. In Bezug auf den Besuch von öffentlichen Leseeinrichtungen wie Bibliotheken oder Büchereien zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Auch hier sind es hauptsächlich die Mütter, die versucht haben, ihre Kinder überwiegend im Volksschulalter mit solchen Leseinstitutionen vertraut zu machen. Erneut verweisen die Väter an dieser Stelle darauf, dass der Besuch von Büchereien, etc. in den Zuständigkeitsbereich ihrer Ehefrauen fällt bzw. fiel und sie selbst nie Mitglieder in einer Bücherei/Bibliothek waren. Im Gegensatz zum käuflichen Erwerb von Büchern, der in regelmäßigen Abständen erfolgt bzw. erfolgte, geben aber auch die Mütter an, mit ihrem Kind nur ab und zu das Angebot einer städtischen Bücherei

oder Bibliothek wahrgenommen zu haben. Gründe für seltene Bibliotheksbesuche liegen darin, dass die Kinder entweder kein Interesse an solchen Leseeinrichtungen zeigten oder die Eltern ihren Kindern lieber „eigene“ Bücher zur Verfügung stellten, die dauerhaft verfügbar waren. Eine der befragten Mütter gibt sogar an, dass ihr Sohn die Stadtbibliothek selbst zwar kaum besucht, sie ihm aber in Abständen von sechs bis acht Wochen verschiedene Bücher mitnimmt, die er je nach Belieben liest oder eben nicht liest.

Hinsichtlich der Organisation des Leseumfeldes kann also klar festgestellt werden, dass diese Aufgabe in allen befragten Familien Bestandteil der mütterlichen Leseerziehungspflichten ist. Die befragten Väter hingegen kaum oder nie mit der bewussten Absicht, Lesematerial für ihre Kinder bereitzustellen, Buchgeschäfte oder Büchereien betreten.

Ib. *Welches Lesevorbild stellen Mutter und Vater?*

In Bezug auf das von Mutter und Vater gestellte Lesevorbild konnten kaum signifikante, geschlechterspezifische Unterschiede ausgemacht werden. Zwar ist eine Tendenz zu erkennen, dass fast alle befragten Väter (insgesamt fünf) dem „*informationsorientierten Leseprofil*“ zugeordnet werden können, aber auch zwei der Mütter fallen in diese Kategorie. Das klassische Bild der rein Belletristik lesenden Mutter und des Zeitung lesenden Vaters kann damit aber nicht untermauert werden. Bis auf einen der befragten Väter führten jedoch alle Eltern an, in regelmäßigen Abständen zu lesen und stellen so prinzipiell das Potenzial als Lesevorbild für ihre Kinder zu wirken.

Ic. *In welchen Momenten werden Mutter und Vater als lesende Individuen wahrgenommen? Warum werden Mutter und Vater als Nichtleser/-in wahrgenommen?*

Sowohl Mütter als auch Väter werden in spezifischen Situationen von ihren Kindern als lesende Individuen wahrgenommen. Dennoch konnten auch hier einige signifikante

Unterschiede in Bezug auf das mütterliche und väterliche Lesevorbild beobachtet werden.

Das Lesen informativer Sachtexte wird zwar sowohl von Müttern als auch von Vätern praktiziert, dennoch geht aus den Befragungen der Kinder hervor, dass es im überwiegenden Maße die Väter sind, die von ihren Kindern als Intensiv-Zeitungsleser wahrgenommen werden. Vor allem morgens beim gemeinsamen Frühstück oder auch abends nach der Arbeit widmen sich die Väter dem Lesen tagesaktueller Geschehnisse. Eine Integration des Kindes in das väterliche Lesen, zum Beispiel durch Schildern des eben Gelesenen oder die Empfehlung einen bestimmten Artikel zu lesen, findet hingegen kaum statt. Einer der befragten Söhne gab sogar an, dass er seinen Vater zwar ab und zu darauf anspricht, was er denn gerade im Teletext oder in seinen Sportmagazinen liest, dieser aber so sehr auf das Lesen konzentriert sei, dass er ihm fast nie antwortet. Die Mütter hingegen werden von ihren Kindern häufig als Mitnutzerinnen des väterlichen Zeitungsabonnements wahrgenommen, die sich nur mit bestimmten Zeitungsrubriken nie aber mit der gesamten Zeitung auseinandersetzen. Hinsichtlich des Lesens von literarisch-ästhetischer Lektüre konnten folgende Ergebnisse erzielt werden. Während der überwiegende Teil der Mütter angibt, dass ihre Kinder sie nicht nur zuhause, sondern auch im Urlaub beim Lesen ihrer Lieblingslektüre wahrnehmen können, beziehen sich die Väter in erster Linie auf ihr (Buch-)Freizeitlesen im Urlaub. Mit Ausnahme von einer Mutter waren alle anderen der Meinung, dass ihr Kind sie in regelmäßigen Abständen bei der Lektüre von Büchern sehen kann, da sie entweder im Wohnzimmer lesen oder im elterlichen Schlafzimmer, das jederzeit von ihrem Kind betreten werden kann. Häufig wird das Lesen der Mütter in den häuslichen Alltag miteinbezogen, das heißt sie lesen während oder zwischen einzelnen familiären Aktivitäten, zum Beispiel während der Zubereitung des Mittagessens. Eine Mutter erzählte davon, dass sie zur Überbrückung längerer Wartezeiten immer ein Buch in ihrer Handtasche oder im Auto mit sich führt. Holt sie ihre Kinder von der Schule oder sonstigen Freizeitaktivitäten ab und muss auf diese warten, liest sie in ihrem Buch weiter. Einige Väter hingegen verstehen das Lesen für sich als private Tätigkeit und ziehen sich daher oftmals an einen privaten Rückzugsort wie dem Arbeitszimmer oder Schlafzimmer zurück. Interessant erscheint dabei die Tatsache, dass das elterliche Schlafzimmer von Müttern eher als „Gemeinschaftsraum“ bezeichnet wird, während Väter dies als einen persönlichen, vertrauten Raum wahrnehmen. Weitere Begründungen dafür, warum Kinder ihre

Mütter und Väter nicht beim Lesen beobachten können, liegen darin, dass diese entweder nur beruflich und somit auf ihrer Arbeitsstätte lesen oder fast ausschließlich zu Zeiten lesen, in denen das Kind nicht präsent ist (zum Beispiel vor dem Schlafengehen). Hier konnten in Bezug auf das Lesevorbild kaum Unterschiede zwischen Müttern und Vätern wahrgenommen werden.

Id. Wie wirken Eltern auf die Lektüreauswahl ihres Kindes ein?

Obwohl früher hauptsächlich für die Organisation des kindlichen Leseumfeldes verantwortlich gibt eine Vielzahl der befragten Mütter an, dass sie aktuell kaum mehr Einfluss auf die Lektüreauswahl ihres Kindes nehmen. Entweder die jugendlichen Leser/-innen besorgen sich ihren Lesestoff mittlerweile selbst oder erhalten die zu lesenden Bücher über die Schule. Nur eine der interviewten Mütter meinte, auch heute noch ab und zu Bücher für ihren Sohn zu kaufen. Sie wählt die Bücher dann nach den (ihrer Meinung nach) Interessen ihres Kindes aus. Unabhängig davon, ob diese letztendlich von ihrem Sohn gelesen werden oder nicht. Im Gegensatz dazu, gab kein einziger der befragten Väter an, sich aktuell um die Beschaffung des kindlichen Lesestoffes zu kümmern, hauptsächlich deshalb, weil sie dies auch früher nicht taten.

Ie. Wie sehen die von Mutter und Vater gesetzten Leseimpulse aus?

Auf die Frage, ob Eltern aktiv Leseimpulse setzen, um ihr Kind zum Lesen zu animieren, zeichnet sich in Anbetracht des geschlechterspezifischen Rollenverhaltens ein recht deutliches Bild ab. Sowohl einige der befragten Mütter aber auch der Väter versuchen ihr Kind durch Lektüreempfehlungen immer wieder zum Lesen anzuhalten. Während einige der Väter jedoch angaben, dies früher gemacht zu haben, aber aufgrund des mangelnden Anklangs bei ihren Kindern mittlerweile kaum oder nicht mehr zu machen, zeigten die Interviews der Mütter, dass solche Leseimpulse auch aktuell noch hin und wieder gesetzt werden, indem sie dem Kind z.B. ein Buch auf inhaltlicher Ebene näherzubringen versuchen oder diese direkt mit einem Zeitungsartikel konfrontieren, den sie auch für das Kind als spannend erachten. Die Interviews der Kinder bestätigen, dass auch sie ihre Mütter eher als leseimpulssetzenden Elternteil wahrnehmen, der sie immer wieder durch

Leseempfehlungen zum Lesen animieren möchte. Auch die aktive Aufforderung zum schulischen sowie zum (Freizeit-)Lesen erfolgt in erster Linie durch die Mutter. Viele Väter bekommen zwar mit, dass ihr Kind gerade ein Buch für die Schule lesen muss, bemerken aber aufgrund der mehrheitlichen Abwesenheit im Familienhaushalt nicht, ob und wieviel ihr Kind bereits über den Tag verteilt gelesen hat. Außerdem fällt diese Aufgabe für einige der Väter nach eigenen Aussagen erneut in den Aufgabenbereich der Mutter. Im Gegensatz dazu gaben vier der befragten Mütter an, ihre Kinder dezidiert dazu aufzufordern, sich für einen Moment hinzusetzen und in einem (Schul-)Buch zu lesen.

If. Aus welcher Motivation heraus fördern Mutter und Vater das Lesen ihres Kindes?

Aus den geführten Interviews konnten ganz unterschiedliche Motivationen und Auslöser für die kindliche Leseförderung abgeleitet werden. Sowohl das Eigeninteresse am Thema der kindlichen/jugendlichen Lektüre als auch die gezielte Förderung der Lesekompetenz ihres Kindes sind für Mütter und Väter gleichermaßen Auslöser dafür, dass Kind in seinem Lesen zu unterstützen und zu fördern. Während eine der Mütter angab, manchmal die Bücher ihres Sohnes zu lesen, um besser verstehen zu können, was ihn gerade interessiert und beschäftigt, meinte einer der befragten Väter, die Bücher seines Sohnes immer dann zu lesen, wenn sie ihn selbst thematisch ansprechen. Auf diese Weise könne auch eine gemeinsame Gesprächsbasis mit dem Kind begründet werden. Interessant erscheint jedoch die Tatsache, dass es vor allem die Väter waren, die auf die Frage, warum sie ihre Kinder in ihrem Lesen fördern, damit antworteten, auf diese Weise nicht nur das lexikalische Repertoire ihrer Kinder voranzutreiben, sondern diese auch zu einem flüssigen und sinnerfassenden Lesen hinführen zu wollen. Durch das gemeinsame Lesen von Büchern oder Zeitungen sollten diese Ziele erreicht werden. Aber auch Mütter erachten die gezielte Förderung der kindlichen Lesekompetenz als wichtig, beziehen sich dabei aber vielmehr auf die Wichtigkeit des Lesens allgemein und gehen im Gegensatz zu den Vätern weniger auf spezifische Aspekte des Lesens ein. Dafür betont eine Vielzahl der befragten Mütter die Wichtigkeit des Lesens zur Förderung und Anregung der kindlichen Kreativität und Fantasie. Durch die verschiedenen Erzählungen und Ausgestaltungen von Geschichten ist es dem Kind möglich, in

andere Welten einzutauchen und seiner Fantasie freien Lauf zu lassen. Auch die Förderung des Lesens mit dem Ziel Wissen zu erwerben und den Horizont zu erweitern wurde vor allem durch Aussagen von Müttern gestützt. Nur einer der befragten Väter meinte, dass die kindliche Leseförderung aus Gründen der Allgemeinbildung wesentlich sei.

Ig. Wie gestaltet sich die Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kind?

Die Ergebnisse der Befragungen lassen den allgemeinen Schluss zu, dass Aktivitäten der (Anschluss-)Kommunikation häufiger im Austausch mit der Mutter stattfinden. Sowohl in den Interviews mit den Müttern als auch in jenen mit den Kindern zeigte sich, dass es vor allem die Mütter sind, die Interesse an der aktuellen Lektüre ihres Kindes zeigen. Dieses Interesse äußert sich nicht nur durch Nachfragen, was das Kind denn gerade liest, sondern auch darin, dass Mütter oftmals mit ihren Kindern über inhaltliche Aspekte sprechen und reflektieren. Häufig lassen sich die Mütter von ihren Kindern erzählen, wie ihnen das Buch gefällt und wovon es handelt. Außerdem ging aus einigen Interviews hervor, dass Mütter auch Lektüreempfehlungen ihrer Kinder ernst nehmen und diese Bücher ebenfalls lesen. Anschließend tauschen sie sich dann mit ihrem Kind darüber aus, was ihnen besonders gut bzw. weniger gut an diesem Buch gefallen hat. Die befragten Väter hingegen äußerten auf die Frage, ob sie mit ihrem Kind über deren Leseaktivitäten sprechen zwar, dass sie im Allgemeinen darüber Bescheid wissen, ob ihr Kind gerade ein Buch liest oder nicht, aber selten oder nie mit ihrem Kind in Anschlusskommunikation darüber treten, weil sie ohnehin nicht wissen, worum es in dem Buch geht. Egal ob es sich um die kindliche Freizeit- oder Schullektüre handelt, auch für die Kinder scheint die Mutter erste Ansprechpartnerin für ihr Buchlesen zu sein. Es können an dieser Stelle nur Vermutungen darüber angestellt werden, warum dies so ist. Im Wesentlichen dürfte aber die vermehrte Anwesenheit der Mütter im Haushalt ¹⁹⁷ wesentlich dazu beitragen, dass Kinder häufiger mit ihrer Mutter in Austausch über das Gelesene treten als sie dies mit ihren Vätern machen, die viel Zeit in der Arbeit verbringen. Bei einer der befragten Familien zeigte sich jedoch das gegenteilige Bild. Hier wendet sich der Sohn

¹⁹⁷ Anmerkung: Laut Statistik Austria lag im Jahresdurchschnitt 2013 die Erwerbstätigenquote bei Männern bei 77,1% und bei Frauen bei 67,6%. Von diesen sind 10% der Männer als Teilzeitbeschäftigte registriert, der Anteil der teilzeitbeschäftigten Frauen liegt bei 45,5%. Vgl. hierfür: http://statistik.gv.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/index.html. [Zugriff, am 16.5.2014; 08:19].

bei eventuellen Verständnisfragen zu einem Buch oder einem Zeitungsartikel eher an den Vater als an die Mutter. Da dieser Vater aber aufgrund seiner Pensionierung mehr Zeit zuhause verbringt als seine berufstätige Ehefrau könnte dies die zuvor aufgestellte These der „vermehrten Anwesenheit“ untermauern. Eine der befragten Töchter gab außerdem an, dass Deutsch als weiblich konnotiertes Fach in den Aufgabenbereich ihrer Mutter fällt, während sie sich an ihren Vater überwiegend bei naturwissenschaftlichen Fragen wendet. Im Allgemeinen führte aber auch der Großteil der Mütter an, dass Anschlusskommunikation mittlerweile nur noch dann stattfindet, wenn sich das Kind mit Fragen zur Schullektüre an sie wendet. Dann lesen sie entsprechende Textpassagen nach, gehen diese gemeinsam mit dem Kind durch oder erklären diese. Nur in seltenen Fällen kommt es zu gar keiner Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kind, wobei zwei der befragten Väter ausbleibende Buchgespräche mit ihrem Kind damit begründen, dass dies ohnehin von ihren Frauen gemacht wird.

Ih. Welche Vorstufen der Leseerziehung werden von Mutter und Vater praktiziert?

Aus den Antworten der Mütter und Väter auf die Frage nach der Leseförderung im Kleinkindalter geht klar hervor, dass sowohl das rituelle Vorlesen, als auch Formen der primär mündlich orientierten Literatur regelmäßig von beiden Elternteilen praktiziert wurden. Sowohl Mütter als auch Väter machten ihre Kinder bereits im Kleinkindalter durch das Vorlesen von Bilderbüchern, das Betrachten von Wimmelbilderbüchern, etc. mit Vorformen der schriftlichen Literatur vertraut. Ein Unterschied zwischen Müttern und Vätern konnte lediglich in der „Vorlesezeit“ und der „Vorlesehäufigkeit“ ausgemacht werden. Da alle Väter zu dem Zeitpunkt als ihr Kind sich noch im Kleinkindalter befand, berufstätig waren, fanden solche vertrauten Vorleserituale immer nur abends vor dem Zu-Bett-gehen statt. Einer der befragten Väter führte sogar an, dass für ihn der einzige Nutzen des Vorlesens darin lag, das Kind endlich zum Schlafen zu bringen. Einige Mütter hingegen erzählten, dass sie ihren Kindern auch tagsüber kurze Geschichten vorgelesen oder gemeinsam mit ihnen Bilderbücher betrachtet haben, vorwiegend, um diese nach einer aufwühlenden Situation (Streit mit den Geschwistern, etc.) wieder etwas zu beruhigen. In Hinblick auf die Häufigkeit solcher Leserituale meinten außerdem fast alle Väter, dass sie ihrem Kind zwar

abends hin und wieder vorgelesen haben, diese Aufgabe aber mit Sicherheit häufiger von ihren Ehefrauen übernommen wurde. Bezeichnend dafür ist wohl auch die Aussage einer interviewten Tochter, die meinte, dass ihre Eltern sie zwar jeden Abend gemeinsam zu Bett gebracht haben, ihr Vater dann aber wieder ins Wohnzimmer gegangen ist, um dort zu arbeiten, während ihre Mutter ihr aus einem Märchenbuch vorgelesen hat. In den primär mündlich orientierten Vorstufen von Literatur wie zum Beispiel dem Erfinden und Erzählen von Geschichten oder dem Vorsingen von Kinderreimen konnten kaum signifikante Unterschiede zwischen Müttern und Vätern ausgemacht werden. Beide Elternteile praktizierten diese Formen, auch wenn das rituelle Vorlesen von Büchern weitaus häufiger zur Anwendung kam.

II. Welche Form der Interaktion zwischen Eltern und Kind wird in diesen Vorstufen vollzogen?

Abgesehen von zwei befragten Vätern führten alle befragten Eltern an, dass es früher speziell in den gemeinsamen Vorlesesituationen mit ihrem Kind zum kommunikativen Austausch gekommen ist. Sowohl Mütter als auch Väter waren darum bemüht, ihre Kleinkinder in den Vorstufen zur Leseerziehung durch diverse Interaktionsformen zu einem besseren Leseverständnis hinzuführen. Einzig in der Durchführung und Anwendung verschiedenster Interaktionsformen konnten Unterschiede im Rollenverhalten von Müttern und Vätern festgemacht werden und führte zu interessanten Ergebnissen. Die thematische Besprechung des mit dem Kind gemeinsam gelesenen (Bilder-)Buches fand sowohl in der Interaktion zwischen Mutter und Kind statt, als auch in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Vater und Kind. Viele Eltern führten an, dass es in solchen Situationen unter anderem darum ging, dem Kind inhaltliche Verknüpfungen zu erklären oder aber auch die Bilder mit dem gelesenen Text in konkreten Zusammenhang zu setzen. Stellte das Kind Verständnisfragen, so waren die befragten Mütter und Väter alle bemüht, diese durch kindgerechte Erklärungen zu beseitigen. Hier konnten also kaum Unterschiede im elterlichen Umgang mit dem Vorlesen gefunden werden. Obwohl aber in der Literatur zur Lesesozialisationsforschung häufig anders dargestellt (Vgl. hierfür: Kapitel 6.4.3) waren es in erster Linie die Väter und nicht die Mütter, die meinten, in der Anschlusskommunikation mit dem Kind besonderen Wert auf lexikalische Erklärungen gelegt zu haben. Keine der Mütter dafür aber drei der befragten Väter haben in ihren

Antworten darauf verweisen, dem Kind unbekannte Wörter und Textstellen durch Wortbeschreibungen und -umschreibungen nähergebracht zu haben.

8.4.2. Veränderungen in der Leseförderung

Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf Veränderungen in zeitlicher Hinsicht vom Kleinkindalter, als das Kind selbst noch nicht lesen konnte über die Zeit des Volksschulbesuches hin bis zum/-r jugendlichen Leser/-in.

IIa. Inwiefern und warum kam es im Laufe der Zeit zu Veränderungen in der Organisation des Leseumfeldes?

Da wie unter Frage Ia bereits festgestellt, es in erster Linie die Mütter sind, die aktiv zur Gestaltung des kindlichen Leseumfeldes beitragen, konnten in dieser Kategorie hauptsächlich Aussagen der Mütter zur Klärung der Forschungsfrage herangezogen werden. Die interviewten Väter konnten sich diesbezüglich hingegen kaum konkret äußern. Taten sie dies dennoch, gaben sie an, weder früher noch aktuell intensiv in die Beschaffung des kindlichen Lesematerials involviert gewesen zu sein. Keiner der Väter gab an, sich auch heute noch um die Mitgestaltung des kindlichen Leseumfeldes zu kümmern. Letztere Aussage trifft auch auf den Großteil der befragten Mütter zu. Sie erzählten, dass sie zwar früher intensiv an der Bereitstellung des kindlichen Lesestoffes beteiligt waren, dies aber im Laufe der Jahre immer mehr abnahm und das Kind, je älter es wurde, entweder selbst Bücher zu kaufen begann, diese von den jeweiligen Fachlehrer/-innen zur Verfügung gestellt wurden oder das Kind aufgrund seines Desinteresses am Lesen aktuell kein Bücherangebot wahrnimmt.

IIb. Wie änderte sich die Leseförderung, ab dem Zeitpunkt als das Kind lesen konnte?

Die Ergebnisse auf die Frage, ob sich die elterliche Leseförderung heute noch genauso gestaltet wie früher als das Kind noch nicht lesen konnte, zeigt kaum Unterschiede in den Antworten von Müttern und Vätern. Fast alle der befragten Mütter und Väter gaben an aufgrund des kindlichen Desinteresses am Lesen, ihr Kind aktuell

nicht mehr zu fördern, obwohl ihnen dies früher sehr wichtig war. Als weiteren Grund führen sie auch an, dass Leseaufforderungen von den Jugendlichen ohnehin nicht angenommen werden. Daher konnten in dieser Kategorie zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen Mutter und Vater ausgemacht werden, dennoch aber die Erkenntnis gewonnen werden, dass weder Mütter noch Väter ihr Kind in solch intensiven Ausmaß fördern, wie zu Beginn des kindlichen Leseerwerbs.

IIc. Welche Veränderungen in den Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind liegen vor, ab dem Zeitpunkt als das Kind lesen lernte?

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Veränderungen vom Kleinkindalter hin zu den Anfängen des kindlichen Lesens, ab Eintritt in die Volksschule. Waren bis jetzt vorrangig die Eltern dafür verantwortlich, ihren Kindern (Bilder-)Bücher vorzulesen, beginnen diese nun selbst zu lesen und setzen sich somit häufiger alleine mit Büchern auseinander. Aus diesem Grund soll es an dieser Stelle zur Präsentation jener Ergebnisse kommen, welche die Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind nach den Vorstufen der kleinkindlichen Leseerziehung behandeln. Im Wesentlichen kann festgehalten werden, dass es vor allem die Mütter sind, die sich ab diesem Zeitpunkt weiterhin mit der Lesetätigkeit des Kindes beschäftigen, auch wenn dies in abgeschwächter bzw. modifizierter Weise zu den ursprünglichen Interaktionsformen des Lesens stattfindet. Eine der befragten Mütter, deren Kind jedoch mit leichten Ansätzen einer Leseschwäche zu kämpfen hatte, meinte, auch während der Volksschulzeit ihrem Sohn weiterhin in regelmäßigen Abständen vorgelesen zu haben. Eine weitere Mutter erklärte, dass ihre Tochter und sie, ab dem Zeitpunkt als die Tochter lesen konnte, nebeneinander gelesen haben. Das heißt die beiden haben gemeinsam im Bett, aber jeder für sich, noch ein bisschen in ihren eigenen Büchern geschmökert. So konnte die Mutter ihre Tochter bei anfallenden Verständnisfragen zum Gelesenen jederzeit unterstützen. Väter hingegen tendieren ab diesem Zeitpunkt zum dialogischen Lesen, indem Eltern und Kinder Textpassagen abwechselnd lesen. Auf diese Weise trainiert das Kind einerseits seine Lesefertigkeit, andererseits bleibt die vertraute Situation des gemeinsamen Leserituals zumindest für eine Zeit lang weiterhin erhalten und dem Kind wird so nicht das Gefühl vermittelt, mit seinem Lesen alleine gelassen zu werden. Einige, wenn auch nur wenige, der Eltern gaben an, dass es ab dem Zeitpunkt als das Kind selbstständig zu lesen begonnen hat, zu keiner

weiteren Interaktion über das Gelesene zwischen dem Kind und ihnen gekommen ist. Dieses Verhalten begründen die Eltern damit, dass es für die Kinder ohnehin interessanter und spannender war, das Buch in Abwesenheit ihrer Eltern selbst zu lesen. Dies betrifft nicht nur die Aussagen zweier Väter, sondern auch die einer Mutter und zeigt so, dass diese Variable nicht an geschlechterspezifischen Kriterien auszumachen ist. Entgegen der eigentlichen Erwartungen gab lediglich einer der befragten Personen, ein Vater, an, dass sein Kind später ihm vorlesen musste.

Aufgrund des großen Spektrums der von den Eltern genannten Interaktionsformen, ab dem das kindliche Lesen eingesetzt hat, ist es jedoch schwer hier eindeutige Ergebnisse in Bezug auf das geschlechterspezifische Verhalten der Eltern festzumachen.

9. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit „Komm mein Kind, ich les‘ mit dir – Geschlechterspezifische Lesesozialisation in der Familie“ befasste sich mit der Frage, inwiefern Eltern Anteil an der Lesesozialisation ihres Kindes haben und suchte nach Unterschieden in der mütterlichen sowie väterlichen Herangehensweise in der kindlichen Leseerziehung.

Daher kam es zunächst zu einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Lesekompetenz“, der eng mit dem Terminus „Lesesozialisation“ einhergeht. Es wurde aufgezeigt, dass Lesekompetenz aus kulturwissenschaftlicher Perspektive durch Interaktion mit kompetent anderen Individuen und dem Sozialsystem der Umwelt herausgebildet wird. Anschließend kam es zur genaueren Betrachtung zweier konträrer theoretischer Modelle zur Lesesozialisation, die sich beide mit der bidirektionalen Wechselwirkung von Individuum und sozialem Umfeld in Bezug auf die Herausbildung von Lesekompetenz befassen. Das Mehrebenenmodell der Ko-Konstruktion betrachtet Lesesozialisation aus soziologischer Perspektive und behandelt die Wechselwirkung gesellschaftlicher Muster und individueller (Lese-)Strukturen, verweist somit also auf die Wichtigkeit der Familie als Lesesozialisationsinstanz. Im Gegensatz dazu untersucht das aus der Psychologie stammende Erwartungs-x-Wert-Modell motivationale Aspekte des Lesens und fragt nach dem Wert und der Erwartung einer Lesehandlung.

Da die individuelle Lesefertigkeit entscheidend durch das soziale Umfeld mitgeprägt wird, wurde im Folgenden ein kurzer Überblick über die wesentlichen „Sozialisationsinstanzen“ (Familie, Schule und Peers) des kindlichen Lesers gegeben. Während sich Kleinkinder und Kinder im Alter bis zu elf Jahren noch weitestgehend durch elterliche Verhaltensmaßnahmen in ihren Lesehandlungen beeinflussen lassen, nimmt dieser Einfluss bei jugendlichen Leser/-innen ab zwölf Jahren stetig ab. Ab diesem Zeitpunkt sind es vor allem die gleichaltrigen Kollegen/-innen, mit denen ein kommunikativer Austausch über das eigene Lesen stattfindet. Viele durchleben im Alter von zwölf bis siebzehn Jahren aber auch eine

sogenannte „Lese Krise“, in der das Lesen (vorübergehend) anderen Freizeitaktivitäten weichen muss.

In einem umfassenden theoretischen Ausblick wurden außerdem externe – Bildung und Zeit – und interne Einflussgrößen – soziale Interaktion, Mediennutzung und Elternvorbild – der Lesesozialisation beleuchtet. Alle diese Faktoren beeinflussen bis zu einem gewissen Maße die Entwicklung hin zum/zur Viel-Leser/-in bzw. zum/zur Wenig-Leser/-in. Dabei wurde vor allem auf die elterliche Lesevorbildfunktion eingegangen. Es wurde die Überlegung aufgestellt, dass sich Kinder vor allem dann vermehrt mit dem Lesen auseinandersetzen, wenn dieses auch als wesentlicher Bestandteil im Alltag der Eltern wahrgenommen wird und als familiäre Aktivität praktiziert wird (z.B. durch gemeinsame Lesesituationen oder kommunikativen Buchaustausch).

Dass Eltern auch durch andere Faktoren entscheidend auf die Lesesozialisation ihres Kindes und somit deren Bindung an das Medium Buch einwirken, wurde durch das Aufzählen zahlreicher lesefördernder und lesehemmender Aktivitäten dargebracht. Betonen Eltern zum Beispiel stets nur den Zweck des schulischen Lesens zur besseren Leistungsbeurteilung und vergessen dabei, ihren Kindern die eigentliche Genuss- und Unterhaltungsfunktion des Lesens zu vermitteln, wirkt sich dies häufig lesehemmend aus. Wird das Lesen jedoch als fester Bestandteil des familiären, sozialen Klimas wahrgenommen und auch von den Eltern vorgelebt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich das eigene Kind zum Leser entwickelt, an.

Schließlich wurde darauf eingegangen, wie unterschiedlich das mütterliche und väterliche Leseverhalten auf Lesemotivation, -dauer, und -frequenz des Kindes einwirken können. Während Mütter durch ihr eigenes Leseverhalten vor allem in Hinblick auf Lesedauer und -frequenz größeren Einfluss auf das Buchlesen ihrer Kinder zu haben scheinen, zeichnet sich in Bezug auf die Lesefreude ein umgekehrtes Bild. Hier sind es vor allem Väter, die sich auch der Lektüre ästhetisch-reflexiver Texte widmen, die das Leseverhalten ihrer Kinder beeinflussen. Ein weiterer Grund der positiven Wechselwirkung von väterlicher und kindlicher Lesefreude liegt darin, dass Väter im Gegensatz zu Müttern einen geringeren normativen Druck auf das kindliche Lesen ausüben. Auch auf Formen aktiver Leseförderung wurde in dieser Diplomarbeit genau eingegangen. Dazu gehören unter anderem das Kaufen und Schenken von

Büchern, der kommunikative Austausch über Bücher bzw. Zeitschriften sowie das Praktizieren prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen. Diese Aspekte wurden in Hinblick auf die geschlechterspezifische Rollenverteilung der Eltern betrachtet. Unterschiede zeigen sich hier in erster Linie auf zeitlicher und methodischer Ebene. Feldstudien zur Lesesozialisation in der Familie lassen den Schluss zu, dass Mütter mehr Zeit in die Leseerziehung und -förderung ihrer Kinder investieren als dies bei Vätern der Fall ist. Während Mütter in Situationen der prä- und paraliterarischen Kommunikation darum bemüht sind, eine kinderzentrierte Haltung einzunehmen und Inhalte durch das Formulieren von Entscheidungsfragen verständlicher zu machen, versuchen Väter ihren Kindern Inhalte vor allem durch eine offene Fragetechnik näherzubringen. Dies führt aufgrund komplexerer Antwortmöglichkeiten schnell zu einer Überforderung des Kindes. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass eine solche Verallgemeinerung von mütterlichen und väterlichen Vorgehensweisen in Bezug auf Vorleserituale nicht immer getroffen werden kann und häufig vom individuellen Familienkontext abhängig ist.

Im anschließenden empirischen Teil wurden mittels Leitfadeninterviews Daten zur Beantwortung der beiden Hauptforschungsfragen gesammelt, transkribiert und schließlich durch qualitative Inhaltsanalyse strukturiert und beschrieben. In einem weiteren Schritt kam es zur Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Frage, inwiefern Mütter und Väter auf die Lesesozialisation ihres Kindes einwirken und welche geschlechterspezifischen Strategien hier zur Anwendung kommen. Die Auswertung der geführten Interviews durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring lieferte zwar erste manifeste Erkenntnisse in Bezug auf die geschlechterspezifische Lesesozialisation in der Familie, dennoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass umfassende Bedeutungszusammenhänge schon alleine aufgrund der Anzahl der interviewten Personen nur begrenzt dargestellt werden konnten.

Folgende Ergebnisse wurden im Zuge dieser Diplomarbeit erzielt: Sowohl Mütter als auch Väter sind auf ganz unterschiedliche Art und Weise in die Lesesozialisation ihres Kindes involviert. Zwar konnte das in der Literatur zur Lesesozialisation häufig vermittelte Bild der Mutter als primäre Bezugsperson in der kindlichen Leseerziehung in einigen Teilbereichen bestätigt werden, dennoch ist auch das deutliche Bemühen seitens der Väter, aktiv in die Leseerziehung ihres Kindes einzugreifen, vor allem zu Beginn der Lesesozialisation, deutlich zu erkennen. Geschlechterspezifische

Unterschiede konnten unter anderem in der Organisation des kindlichen Leseumfelds ausgemacht werden. Hier zeichnet sich das einheitliche Bild, dass überwiegend die Mütter an der Beschaffung des kindlichen Lesematerials beteiligt sind, die Bücher entweder käuflich erwerben oder gemeinsam mit ihren Kindern Büchereien besuchen. Kaum einer der Väter gab an, das Kind in regelmäßigen Abständen mit Lesenachschub zu versorgen. Begründet wurde dies von den Vätern unter anderem damit, dass die Besorgung der kindlichen Lektüre in den Aufgabenbereich der Mutter fällt oder man nicht konkret wisse, welche Leseinteressen das eigene Kind verfolge und daher auch keine Bücher kaufe. Im Laufe der kindlichen Entwicklung hin zum/zur jugendlichen Leser/-in nahm die Einflussnahme auf die kindliche Lektüreauswahl aber auch von Seiten der Mütter signifikant ab. Kaum Unterschiede zeigten sich in Bezug auf das elterliche Lesevorbild. Fast alle der befragten Mütter und Väter konnten aufgrund ihres eigenen Leseverhaltens von ihren Kindern als Lesevorbild wahrgenommen werden. Obwohl einige Mütter angaben, in regelmäßigen Abständen informative Sachtexte zu lesen, ging aus den Befragungen der Kinder hervor, dass diese in erster Linie ihre Väter als Leser tagesaktueller Berichte wahrnehmen. Im Gegensatz dazu werden die Mütter von ihren Kindern als klassische Buchleserinnen eingeordnet, weshalb sich diese bei Fragen zur Schullektüre auch häufiger an ihre Mütter wenden. Aber nicht nur in Bezug auf die schulisch bedingte Anschlusskommunikation sind es die Mütter die häufiger mit ihren Kindern über das Gelesene sprechen. Oft lassen sich Mütter von ihren Kindern berichten, wie ihnen ein Buch inhaltlich gefällt, nehmen Lektüreempfehlungen ihrer Kinder bei Eigeninteresse oder Interesse am kindlichen Lesen an und tauschen sich anschließend mit ihren Kindern darüber aus. Väter hingegen wissen oftmals darüber Bescheid, ob ihr Kind gerade etwas liest oder nicht, suchen aber so gut wie nie den kommunikativen Austausch mit ihren Kindern über ihr Buchlesen. Zur Anschlusskommunikation zwischen Vater und Kind kam es meist nur in den Vorstufen der Leseerziehung als dem Kind noch vorgelesen oder Geschichten erzählt wurde. In den prä- und paraliterarischen Kommunikationssituationen selbst zeigen sich jedoch kaum signifikante Unterschiede in der Herangehensweise von Müttern und Vätern, dennoch war zu erkennen, dass Väter größeren Wert auf semantische Begriffsklärungen in der gemeinsamen Interaktion mit dem Kind legten als Mütter dies taten.

Alle diese Ergebnisse zeigen, dass sich in Bezug auf das geschlechterspezifische Rollenverhalten von Müttern und Vätern im Lesesozialisationsprozess des Kindes ein

divergentes Bild ergibt, das aber in einigen Teilbereichen der Leseerziehung durchaus durch einheitliche methodische Strategien gekennzeichnet ist.

Bei der Auswertung und Analyse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Interviews zeigte sich bereits deutlich, dass es in vielen Teilbereichen eine geschlechterspezifisch differenzierte Herangehensweise in der Leseförderung des Kindes gibt. Eine Verifizierung der Ergebnisse dieser Arbeit mit weiterführenden Forschungsmethodiken (z.B. quantitativen Befragungen) wäre daher anzudenken.

Auf die Frage, inwiefern es zu Veränderungen in der kindlichen Leseförderung vom Kleinkindalter bis hin zum Jugendalter kommt, konnte in Bezug auf die elterliche Einflussnahme hingegen kein allzu differenziertes Bild in Hinblick auf das Geschlechterverhalten gezeigt werden. Dies vor allem deshalb, da sowohl Mütter als auch Väter das Leseverhalten des/der jugendlichen Leser/-in nur noch in geringem Maße durch leseförderliche Aktivitäten beeinflussen.

10. Bibliographie

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007, 4. Auflage): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bandura, Albert (1979): *Sozial- kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Verlag.

Bamberger, Richard (1973): *Lese- Erziehung*. (=Pädagogik der Gegenwart). Wien [u.a.]: Jugend und Volk.

Bamberger, Richard/ Binder, Lucia/ Vanecek, Erich (1977): *Zehnjährige als Buchleser*. Untersuchungen zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zu den Leseinteressen. (=Pädagogik der Gegenwart 905). Wien [u.a.]: Jugend und Volk.

Bettelheim, Bruno (1986, 2. Auflage): *Kinder brauchen Bücher*. Lesen lernen durch Faszination. (=dialog und praxis). Aus dem Amerikanischen von Liselotte und Ernst Mickel. München: dtv Deutscher Taschenbuch Verlag.

Binder, Lucia/ Urban Wilhelm/ Vanecek, Erich (1984): *Vierzehnjährige als Buchleser*. Eine Untersuchung des Leseverhaltens, der Leseleistung und der Leseinteressen am Ende der Pflichtschulzeit. (=Pädagogik der Gegenwart). Wien [u.a.]: Jugend und Volk.

Bonfadelli, Heinz/ Fritz, Angela/ Köcher, Renate (1993): *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. (= Lesesozialisation Band 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bonfadelli, Heinz (1981): *Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung*. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. (=Beiträge zur Medientheorie und Kommunikationsforschung, 20); Berlin: Spiess.

Brandenburg, Mirja (2006): *Family Literacy in Deutschland*. Die Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (UNLD) und ihre Auswirkungen auf die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland. (= Schriftenreihe EUB Erziehung-Unterricht- Bildung, Bd. 124). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Bräuer, Christoph (2010): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung*. Theoretische und empirische Perspektiven. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.

Bucher, Priska (2004): *Leseverhalten und Leseförderung*. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Cropley, Arthur J. (2008, 3. Auflage): *Qualitative Forschungsmethoden*. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Klotz.

Eicher, Thomas [Hrsg.] (1997, 1. Auflage): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation*. Konzepte der Lese(r)förderung. (=Lesen und Medien, Bd. 1). Oberhausen: Athena Verlag.

Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor*. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Epstein, Joyce L./ Sanders, Mavis G. [u.a.] (2008, 2nd edition): *School, Family, and Community Partnerships*. Your Handbook for Action. Thousands Oaks, California: Corwin Press.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines [Hrsg.] (2007, 5. Auflage): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fuß, Stefan (2006): *Familie, Emotionen und Schulleistung*. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. Münster [u.a.]: Waxmann.

Garbe, Christine [Hrsg. u.a.] (1997): *Lesen im Wandel*. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universitäts- Verlag.

Garbe, Christine/ Philipp, Maik/ Ohlsen, Nele (2009): *Lesesozialisation*. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh .

Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2006): *Empirische Untersuchungsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Ein Weiterbildungsprogramm. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Forschungsüberblick. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Groeben, Norbert et al. (1999): *Das Schwerpunktprogramm «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft»*. In: Groebe, Norbert et al. [Hrsg.]: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Ein Schwerpunktprogramm. (=Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 10. Sonderheft). Tübingen: Niemeyer. S. 1-26.

Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina [Hrsg.] (2002): *Lesekompetenz*. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Groeben, Norbert/ Vorderer, Peter (1988): *Leserpsychologie: Lesemotivation-Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.

Häcker, Hartmut/ Stapf, K.-H. [Hrsg.]/ Dorsch, Friedrich [Begr.] (2004, 14. Auflage): *Dorsch psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber.

Himmelweit, Hilde et al. (1958): *Television and the child*. An empirical study of the effect of television on the young. London [u.a.]: Oxford University Pr.

Hoffmann, Dagmar/ Mikos, Lothar [Hrsg.] (2007): *Mediensozialisationstheorien*. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie: In: Hurrelmann, Bettina/ Becker, Susanne/ Nickel-Bacon, Irmgard (2006): *Lesekindheiten*. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, München: Juventa.

Hurrelmann, Bettina/ Hammer, Michael/ Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. (= Lesesozialisation Band 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina. (2008). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea [Hrsg.]: *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag. S. 18-28.

Hurrelmann, Klaus (2002, 8. Aufl.): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Koch, Carmen/ Trütsch, Martina/ Zerboni, Maura (2007): *Zeitungen und junge Leser*. Hamburg: Academic Transfer.

Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Methodologie-Organisierung- Materialanalyse. Wien: WUV.

McElvany, Nele (2008): *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. (=Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). Münster [u.a.]: Waxmann.

Novak, Julia (2007): *Gemeinsam Lesen*. Die Buchgruppe als soziales Phänomen und ökonomische Triebkraft. (=Literatursoziologie, Bd. 1). Wien: LIT Verlag.

Nickel, Sven: *Family Literacy- Familienorientierte Zugänge zur Schrift*. In: Panagiotopoulou, Argyro/ Carle, Ursula [Hrsg.] (2008, 2. überarbeitete Auflage): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb*. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. (=Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 2). Hohengehren: Schneider Verlag.

Philipp, Maik (2010): *Lesen empirisch*. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend*. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. (=Lehren und Lernen). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Rosebrock, Cornelia (2003): *Lesesozialisation und Leseförderung: literarisches Leben in der Schule*. In: Michael Kämper-van den Boogaart [Hrsg.]: *Deutschdidaktik*. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 153- 174.

Schiefele, Ulrich et al. [Hrsg.]: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2004. S. 101-123.

Schneider, Silvia (1995): *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit*. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

Rothgangel, Simone (2010, 2. Aufl.): *Kurzlehrbuch Medizinische Psychologie und Soziologie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie*. Fallstudien zur literarisch- kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. (=Lesesozialisation und Medien). Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.

Wigotsky, Lew S. (1978): *Interaction between learning and development*. In: Cole, Michael [Hrsg. u.a.]: *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. S.79-91.

Wollscheid, Sabine (2008): *Lesesozialisation in der Familie*. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeitschriftenbeiträge

Nickel, Sven: *Literalität – Familie – Family Literacy*. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationsübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: Psychologie & Gesellschaftskritik (Jahrgang 35 – Heft 3) 2011. S. 53-77.

McElvany, Nele/ Herppich, Stephanie/ van Steensel, Roel/ Kurvers, Jeanne: *Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy – Ergebnisse einer Meta-Analyse*. In: Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 56 – Heft 2) 2010. S. 178-192.

McElvany, Nele/ Becker, Michael/ Lüdtke, Oliver: *Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (Volume 41 – Heft 3) 2009. S. 121-131.

Pfost, Maximilian/ Dörfler, Tobias/ Artelt, Cordula: *Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (Volume 42 – Heft 3) 2010. S. 167-176.

Internetpublikationen

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/616839/Wenn-Kinder-die-Eltern-nie-lesen-sehen>. [Zugriff, am 14.5.2014].

<http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264090118-de/10/01/01/index.html;jsessionid=11aisjjmr6d5b.x-oecd-live-02?contentType=&itemId=/content/chapter/factbook-2013-72-de&containerItemId=/content/serial/23073764&accessItemIds=/content/book/9789264090118-de&mimeType=text/html&site=fr> [Zugriff, am 22.5.2013].

<https://www.bifie.at/buch/1293/2/2> [Zugriff, am 22.5.2013].

<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/FinanzielleUnterstuetzungen/Kinderbetreuungsgeld/Documents/Marschnig/band-1-komplett1.pdf> [Zugriff, am 21.6.2013].

Franzmann, Bodo: Veränderungen des Leseverhaltens, besonders bei Jugendlichen:
http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/02-2001_Franzman.pdf
[Zugriff, am 21.12.2013].

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Modelllernen.shtml> [Zugriff, am 02.01.2014].

Anhang

A. Kategorieneinteilung, Ankerbeispiele und Kodierregeln	I
B. Leitfadeninterview Eltern	II
C. Leitfadeninterview Kinder	III
D. Demographische Angaben der Interviewten	IV
E. Abstract	V
F. Lebenslauf	VI

A. Kategorieneinteilung, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie LESEUMFELD (A)					
Wer organisiert das Leseumfeld?					
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele		Kodierregeln
			Mutter	Vater	
Aktive Beteiligung an der Beschaffung von Lesestoff	A1: durch regelmäßigen Kauf von Lesemedien (Abos, Buchserien,...)	Lesemedien werden durch die Eltern käuflich erworben	„BHI: Aber ich habe nicht gespart, ich habe ihm sehr viele Bücher eingekauft und heimgetragen.“ (VI, M., Z. 108 f.) „BRA: (...) sowie die Kids-Krone für Kinder, die viermal im Jahr kommt.“ (V, M., Z. 16 f.) „I: Und wer macht das für gewöhnlich? BRT: Meine Mutter.“ (V, S., Z. 151 f.)	„I: Kaufen Sie dann nur für sich Bücher oder auch für Ihren Sohn? BHG: Nur für mich . Weil ich weiß/ meine Interessen kann ich nachvollziehen.“ (VI, V., Z. 111) „I: Und dein Papa gar nicht? BRT: Nein, nicht wirklich.“ (V, S., Z. 155 f.) „I: Wie häufig kaufen Sie Ihrer Tochter Lesestoff? BBW: Nie .“ (II, V., Z. 90) „BPA: Regelmäßig auf keinen Fall.“ (III, V., Z. 131) „BSG: Das übernimmt die Gattin hauptsächlich.“ (I, V., Z. 108.)	Konkrete Aussagen darüber, ob Eltern Lesestoff für ihre Kinder käuflich erwerben
	A2: durch anlassbezogenen Kauf von Lesemedien (Geburtstag,...)	Lesemedien werden als Geschenk/ Belohnung bereitgestellt	„BRA: Es war immer so, dass auch in Urlaubsfahrten, die länger gedauert haben, die Kinder schon gewusst haben, es gibt dann im Auto eine Überraschung, die wir nicht kennen. Das war meistens ein Buch.“ (V, M., Z. 176 f.) „BPH: Oder auch zu den Anlässen (...)“(III, M., Z. 146) „BPK: Ich habe sie geschenkt	„BRR: Zu besonderen Anlässen. (...) Dann bekommt er Bücher. I: Kaufen Sie direkt dann die Bücher? BRR: Das macht alles die Mama .“ (V, V., Z. 110 f.) „BSG: Eben zum Geburtstag oder zu einem kleineren Anlass (...), dass sie ihnen jetzt ein Buch kauft.“ (I, V., Z. 112 f.)	Äußerungen darüber, ob Eltern kindlichen Lesestoff aufgrund spezifischer Anlässe besorgen

			bekommen von meiner Oma oder meiner Mama.“ (III, T., Z. 111)		
	A3: durch Besuche von Büchereien	Lesemedien werden durch das Ausborgen in Büchereien/ Bibliotheken bereitgestellt	„I: Gehen Sie dann immer alleine in die Stadtbücherei? BSpS: Ja. Für meinen Sohn suche ich ab und zu Bücher aus (...)“ (IV, M., Z. 18 f.) „BSpC: Also die Mama hat in der Stadtbücherei so ein/ wie so ein Abo, sage ich jetzt mal einfach. Und da bringt sie mir immer Bücher.“ (IV, K., Z. 40 f.) „BRA: Nein. Also da war er noch zu klein. (...) Also das kennt der Thomas so nicht, das Ausborgen.“ (V, M., Z. 62 f.) „BBA: Regelmäßig nicht, nein.“ (II, M., Z. 141 f.) „BBT: (...) oder sie hat sie mir mitgebracht aus irgendeiner Stadtbibliothek (...)“ (II; T., Z. 102 f.) „I: Wie häufig hast du (...) eine Bibliothek besucht? BRT: Nicht recht oft. (...) Mit meiner Mama, glaube ich.“ (V, S., Z. 45 f.)	„BPA: Ich persönlich nicht, nein. (...) Ja, meine Frau vielleicht, ja die könnte gewesen sein.“ (III, V., Z. 123 f.) „BSG: Ja, die Gattin. (...) Die holt eben Bücher für sich und die Kinder.“ (I, V., Z. 46 f.)	Konkrete Bemerkungen darüber, ob Eltern ihre Kinder mit öffentlichen Leseeinrichtungen vertraut machen
Nutzung vorhandener Lesemedien	A4: von elterlichen Lesemedien	Kinder haben die Möglichkeit elterlichen Lesestoff mitzuverwenden	„I: Wo befinden sich hier im Haushalt die Bücher? BBA: Im Wohnzimmer, im Bücherregal und die Zeitschriften auf den Tischen verteilt im Haus. Also in der Küche, Esszimmer.“ (II, M., Z. 25 f.)	„BSpR: Zeitungsabo habe ich, ja (...) Mein Sohn liest den Sportteil überschriftsmäßig.“ (IV, V., Z. 19 f.) „I: Beziehen sie ein Zeitungsabo? (...) BSG: (...) die Kinder schauen nur	Konkrete Aussagen darüber, ob Kinder die Möglichkeit haben elterliches Lesematerial einzusehen und mitzuverwenden

			„BSB: Manchmal wenn irgendwelche interessanten Schlagzeilen sind (...) dann blättern die Kinder auch.“ (I, M., Z. 29 f.)	sporadisch rein.“ (I, V., Z. 22)	
	A5: <i>Lesestoff von Geschwistern</i>	Kinder können Lesemedien ihrer Geschwister mitnutzen	BBT: Ich habe viele von meiner Schwester, also von der Magdi, bekommen/geerbt. (II, T., Z. 101 f.)		Bemerkungen dahingehend, ob Lesestoff durch Geschwister bereits vorhanden war
	A6: <i>Hausbibliothek</i>		„BRA: (...) Es ist so, dass natürlich die Kinderbücher mittlerweile auf dem Dachboden gelandet sind, die dem Alter nicht mehr entsprechen. (...) Ja, ansonsten gibt es schon einiges, die halt im Haus verteilt sind.“ (V, M., Z. 37 f.)		Konkrete Aussagen darüber, ob den Kindern zuhause ein mögliches Sortiment an Büchern zur Verfügung steht
Veränderungen im Leseumfeld (früher-aktuell)	A7: <i>früher intensiv, aktuell nicht</i>	Eltern waren früher intensiv und sind heute nicht mehr an der Mitgestaltung des Leseumfeldes beteiligt	„BSpS: Kaufen mittlerweile gar nicht mehr.“ (IV, M., Z. 173) „I: Und wie regelmäßig kaufen Sie Ihrer Tochter Lesestoff? BBA: Mittlerweile gar nicht mehr, weil sie es nicht will.“ (II, M., Z. 132) „BHI: Nutzen Sie die Möglichkeit öffentlicher Bibliotheken, Büchereien? BHI: In der Vergangenheit haben wir es genutzt. (...) Aber eigentlich in der Zwischenzeit nutzt er sie eigentlich gar nicht mehr.“ (VI, M., Z. 57) „BBA: Als die Kinder kleiner waren, sind wir regelmäßig hingegangen und haben uns Bücher ausgeborgt, aber das hat sich verloren.“ (II, M., Z. 44 f.)		Konkrete Bemerkungen dazu, wie intensiv Eltern früher und heute an der Organisation des kindlichen Leseumfeldes beteiligt sind

			„BHI: (...) Jetzt ist es aber so, dass er oft einmal für die Schule selber was einkaufen muss und das wählt er sich selber beim Thalia dann aus. Also ich trage jetzt nichts mehr nachhause, nur damit es dann daheim ist sozusagen (lacht) und es vielleicht dann eh nicht gelesen wird.“ (VI, M., Z. 143 f.)		
	A8: weder früher noch aktuell intensiv			„I: Und kaufen Sie Ihrem Sohn regelmäßig Lesestoff? BSpS: (...) Nicht / Also erstens hat das eh immer meine Frau gemacht (...) zweitens bekommt er jetzt, glaube ich, schon kaum Bücher, weil er sie eh nicht liest. (IV, V., Z. 93 f.)	Bemerkungen dahingehend, dass Eltern weder früher noch heute an der Organisation des kindlichen Leseumfeldes beteiligt waren/sind

Kategorie **LESEVORBILD ELTERN (B)**

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele		Kodierregeln
			Mutter	Vater	
Lesetypus Eltern (nach: https://www.bifie.at/buch/875/7/1)	B1: vielfältiges Leseprofil	Literarische und informative Texte werden mind. ein - bis zweimal pro Woche gelesen	„BRA: Also die Tageszeitungen lesen mein Mann und ich. (...)Also wir lesen sehr gerne Bücher.“ (V, M., Z. 21; 31) „BBA: Bücher. (...) Dann habe ich Fachzeitschriften. Ja, und wenn ich im Internet (...), Gartengeschichten, wenn ich etwas brauche, was ich nachgoogeln möchte, dann suche ich dort etwas. (...) Fast jeden Tag. (...) Also wenn da einmal ein Tag Pause ist, dann war es das schon.“ (II, M., Z. 7 f.;	„BPA: Wie gesagt, ich bin Testleser. Also ich lese wirklich viel, sage ich jetzt einmal. Die Bücher selber täglich, sage ich jetzt einmal, zumindest jeden zweiten Tag, ja. Aber lesen, ja, tue ich viel auch im Internet durch den Beruf, Teletext und so auch Zeitungen, in der Arbeit. Also lesen tue ich sicher täglich.“ (III, V., Z. 95 f.)	Konkrete Bemerkungen darüber, dass Eltern regelmäßig informative sowie literarisch-ästhetische Texte lesen

			70f.)		
	B2: <i>Literarisch orientiertes Leseprofil</i>	Literarische Texte werden ein- bis zweimal die Woche gelesen, informative Texte hingegen selten	„BSpS: Ich lese jeden Tag am Abend vor dem Einschlafen. (...)Ja, so Tatsachenromane, Krimis, lustig-heitere Frauenromane.“ (IV, M., Z. 69; 94)		Konkrete Bemerkungen darüber, dass Eltern regelmäßig literarisch-ästhetische Texte lesen
	B3: <i>Informationsorientiertes Leseprofil</i>	Informationstexte werden häufig gelesen, literarische Texte hingegen selten	„BHI: In meinem persönlichen Alltag ausschließlich berufliche Fachliteratur.“ (VI, M., Z. 24) „BPH: In der Früh die Zeitung, beim Zugfahren. (...)Ja also im Internet schaue ich zeitweise was nach halt (...).“ (III, M., Z. 7; 11)	„BSpR: Täglich lese ich die Zeitung in der Früh vor der Arbeit und im Internet (...) Bücher lese ich eigentlich kaum.“ (IV, V., Z. 7f; 15) „BRR: Ja, wir haben die Kronen-Zeitung im Haus. (...) Und ein Sportmagazin habe ich persönlich abonniert. (...) I: Wie regelmäßig lesen Sie [Bücher]? BRR: Meistens eben nur in Urlaubszeiten.“ (V, V., Z. 15 f.; 79) „BSG: Grundsätzlich lese ich jeden Tag Tageszeitung und des Weiteren im Beruf sehr viele E-Mails (...)Bücher nicht sehr oft.“ (I, V., Z. 11 f.; 86)	Konkrete Bemerkungen darüber, dass Eltern regelmäßig informative Texte lesen
	B4: <i>Lesefernes Profil</i>	Sowohl literarische als auch Informationstexte werden selten gelesen		„BBW: Bei Bedarf. Also wenn ich wirklich ein Problem habe. Und ja monatlich dann, wenn mein Abo/meine Computerzeitschrift kommt.“ (II, V., Z. 76 f.)	Konkrete Bemerkungen darüber, dass Eltern weder informative noch literarische Texte in regelmäßigen Abständen lesen
Kinder nehmen Eltern als Leser/-innen wahr	B5: <i>bei der Freizeitlektüre</i>	Eltern lesen zuhause oder im Urlaub Unterhaltungsliteratur	„BBA: Entweder im Wohnzimmer oder wenn ich abends schlafen gehe, dass ich im Bett liege und lese und die Kinder noch kommen „Gute-Nacht“-	„BSG: (...) und wo ich mich richtig entspannen kann, ist im Urlaub, wenn ich in der Liege liege, da lese ich auch gerne. (...) Da sehen mich auch meine	Aussagen dahingehend, dass Kinder ihre Eltern überwiegend beim privaten Freizeitlesen

			sagen, dann sehen sie, dass ich noch lese.“ (II, M., Z. 79 f.) „BSB: Ja, eigentlich schon. Im Urlaub überhaupt, weil da lese ich eh ständig. Auf der Liege oder so. Und manchmal lese ich auch im Wohnzimmer.“ (I; M., Z. 69 f.) „BPH: Ja freilich, am Abend dann. Wenn ich hinauf gehe in mein Schlafzimmer und mein Buch nehme, dann kommt sie oft noch hinein.“ (III, M., Z. 132 f.) „BRA: Ja, also der weiß das dann auch (...) weil ich finde, die Kinder bemerken dann schon/ oder die Mutti ist dann manchmal in einer anderen Welt. Dann wird dann halt einmal schnell gekocht in den Ferien, damit ich wieder zum Lesen komme.“ (V, M., Z. 76 f.)	Kinder.“ (I, V., Z. 60; 66) „BPA: Im Schlafzimmer, also im Bett schon. Badewanne lese ich auch, ist typisch. Oder wenn es jetzt wieder schöner ist auf der Terrasse, auf der Liege. I: Und kann Ihre Tochter Sie dabei sehen? BPA: Ja.“ (III, V. Z. 78 f.) „BRR: In entspannter Atmosphäre. Entweder im Bett oder im Urlaub auf der Liege. (...) Auf alle Fälle, weil er ja immer mit ist.“ (V, V., Z. 50; 54)	sehen und beobachten können
	B6: bei der beruflichen Heimlektüre	Eltern lesen zuhause fachspezifische, berufliche Lektüre	„BHI: Ich arbeite aber auch zuhause und da sieht er mich sehr oft. Zumindest war das in der Vergangenheit so. (...) Und da entweder am Bildschirm dann gelesen habe oder in Fachbüchern gelesen habe oder in Akten gelesen habe.“ (VI, M., Z. 32 f.)		Konkrete Äußerungen dazu, dass Kinder ihre Eltern überwiegend zuhause beim Lesen beruflicher Texte sehen und wahrnehmen
	B7: beim Lesen informativer Texte	Eltern lesen Informationstexte, Tageszeitungen		„BHG: Zeitungen eher. Das sieht er jedenfalls.“ (VI, V., Z. 177)	Konkrete Äußerungen dazu, dass Kinder Eltern vor allem beim Lesen von

					Tageszeitungen und anderen Informationstexten sehen und beobachten
Nichtwahrgenommenes Lesevorbild	B8: <i>Lesen als privater Rückzug</i>	Eltern lesen an einem privaten Rückzugsort (Arbeitszimmer, Schlafzimmer...) und werden daher nicht von ihren Kindern als Leser/-innen wahrgenommen		„BHG: Oja. Also wenn ich jetzt sage Bücher (...)da zieht man sich irgendwo zurück.“ (VI, V., Z. 176 f.)	Konkrete Aussagen dazu, dass Kinder Eltern nicht als Leser/-innen wahrnehmen, weil sie an einem privaten Rückzugsort lesen
	B9: <i>Lesen auf der Arbeitsstätte</i>	Eltern lesen überwiegend an ihrem Arbeitsplatz	„BHI: In der Arbeit tagsüber. Eigentlich den ganzen Tag. I: Das bedeutet Ihr Sohn beobachtet... BHI: Beobachtet mich dabei sicher nicht.“ (VI, M., Z. 28 f.)	„BSpR: (...)und im Büro sieht er mich natürlich auch nicht.“ (IV, V., Z. 68)	Konkrete Aussagen dazu, dass Eltern in erster Linie am Arbeitsplatz lesen und deshalb nicht von ihren Kinder beim Lesen gesehen werden
	B10: <i>keine zeitliche Überschneidung</i>	Eltern lesen zu Zeiten (früh morgens, abends), an denen Kind nicht anwesend ist	„BSpS: (...) wenn ich lese am Abend, schläft er eh schon.“ (IV, M., Z. 106)	„BSpR: Eher leider nicht, da in der Früh ich ganz alleine bin und das schon vor sechs Uhr ist (...)“ (IV, V., Z. 67)	Konkrete Aussagen dazu, dass Eltern überwiegend dann Lesen, wenn Kinder noch oder bereits wieder schlafen

Kategorie **LESEFÖRDERUNG (C)**

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele		Kodierregeln
			Mutter	Vater	
Auswahl von Lesemedien	C1: <i>durch die Eltern</i>	Die Auswahl des Lesestoffes wurde/wird durch die Eltern getroffen	„BSpS: Für meinen Sohn suche ich ab und zu Bücher aus, die er aber nur selten liest.“ (IV, M., Z. 18 f.)	„I: Und kaufen Sie Ihrem Sohn regelmäßig Lesestoff? BSpS: (...) Nicht / Also erstens hat das eh immer meine Frau gemacht (...) zweitens bekommt er jetzt, glaube ich, schon kaum	Konkrete Bemerkungen darüber, dass die Auswahl des kindlichen Lesestoffes überwiegend durch die Eltern erfolgt

				Bücher, weil er sie eh nicht liest. (IV, V., Z. 93 f.)	
	<i>C2: gemeinsame Lektüreauswahl</i>	Kind und Elternteil suchen/suchten Lesestoff gemeinsam aus	„BHI: „Also eigentlich haben wir das dann gemeinsam ausgesucht oder ja.“ (VI, M., Z. 73) „BRA: Ich lasse ihn dann die Bücher selber aussuchen, schaue mir aber dann den Kontext an über das Buch, wo ich mir denke, ja das könnte ihn interessieren (...)“ (V, M., Z. 274 f.)		Konkrete Äußerungen dahingehend, dass die kindliche Lektüreauswahl gemeinsam mit dem Kind stattfindet
	<i>C3: hauptsächlich durch das Kind selbst</i>	Die Eltern greifen/griffen kaum in die Lektüreauswahl des Kindes ein	„I: Und kaufen Sie Ihrem Sohn heute auch noch regelmäßig Lesestoff? BHI: Nein. Jetzt ist es aber so, dass er oft einmal für die Schule selber was einkaufen muss und das wählt er sich selber beim Thalia dann aus.“ (VI, M., Z. 143 f.)	„BHG: (...)ist auch immer wieder dann, wenn eine neue Ausgabe herausgekommen ist, schon unterwegs gewesen und hat sie sich besorgt.“ (VI, V., Z. 132 f.)	Äußerungen darüber, dass Eltern weder früher noch aktuell kaum Einfluss auf die kindliche Lektüreauswahl nehmen
	<i>C4: fremdbestimmt</i>	Die Lektüreauswahl wird durch Schule, Buchgeschenke, etc. fremdbestimmt	„BBA: Vom Deutschunterricht. Dass sie da einmal ein Buch lesen müssen, weil sie eine Buchpräsentation machen müssen.“ (II; M., Z. 136 f.)	„BBW: I: Wie häufig kaufen Sie Ihrer Tochter Lesestoff? BBW: Nie. I: Und wie kommt sie zu ihren Büchern? BBW: Entweder in der Schule, wenn sie lesen muss oder die Schulbibliothek. Oder eben, dass man sich wirklich konkret irgendwo Bücher ausborgt, von Bekannten oder so, wenn man was braucht/ wenn sie was für die Schule braucht.“ (II, V., Z. 88 f.)	Aussagen dahingehend, dass die kindliche Lektüreauswahl durch Fremdeinfluss (nicht durch die Eltern) erfolgt
Leseanimation/ -impuls	<i>C5: Lektüreempfehlung der Eltern</i>	Eltern animieren die Kinder durch Lektüreempfehlungen zum Lesen	„BRA: Ich versuche es.“ (V, M., Z. 274 f.) „BRA: Also da schaue ich mir dann schon die Bücher an und die wählen	„BHG: (...) Nein.“ (VI, V., Z. 251) „BRR: Die Buchempfehlungen, die er von uns Eltern bekommt, sind zu besonderen Anlässen. (...) Ja, aber das	Konkrete Aussagen dahingehend, dass Eltern ihre Kinder durch Lektüreempfehlungen zum Lesen animieren

			wir dann gemeinsam aus, zum Beispiel.“ (V, M., Z. 287) „BBA: Naja, wenn ich zum Beispiel ein Buch lese und das finde ich total spannend, dann erzähle ich es den Kindern oder ich sage Mal: „Hast du Lust, dass du das auch liest?““ (II, M., Z. 89 f.) „BBT: Da ist nur meine Mama, aber das macht sie eigentlich nicht, weil/ ich sage immer, ich nehme es mir vor, aber ich lese es nicht.“ (II, T., Z. 153 f.) „BPH: Ja, also wenn wir gemeinsam am Tisch sitzen und ich lege ihr etwas hinüber, dann liest sie das schon.“ (III, M., Z. 105 f.) „BPH: Ich bin zu ihr gegangen und habe gesagt: „Jetzt lesen wir wieder etwas.“ (III, M., Z. 201) „BPK: Ja, das hat meine Mama auch gelesen. Meine Mama hat es mir empfohlen. Sie hat gesagt: „Das könnte dich auch interessieren“ (...)“ (III, T., Z. 135 f.)	ist halt jetzt doch rarer geworden. Jetzt sind die Kinder größer bzw. die zwei Großen sind schon älter und wissen ganz genau, was sie wollen.“ (V, V., Z. 62 f.) „BPA: Eher nicht. (...) Vor zwei Jahren habe ich ihr eine Buchempfehlung gegeben gehabt. „Ja, ja, lese ich“, aber hat sie dann auch nicht gemacht.“ (III, V., Z. 222 f.)	
	C6: <i>aktive Aufforderung zum Lesen schulisch</i>	Eltern animieren die Kinder aus schulischen Motiven zum Lesen	„BSpS: Er hat eine neue Deutschlehrerin bekommen, die auch auf das Lesen Wert legt (...) Und wenn man ihn nicht zum Lesen zwingt, dann liest er mittlerweile auch nicht mehr. (IV, M., Z. 47 f.)		Konkrete Bemerkungen dahingehend, dass Eltern ihre Kinder aufgrund des Schulerfolgs zum Lesen motivieren
	C7: <i>aktive</i>	Eltern animieren die	„BRA(...) oder es gibt auch		Konkrete Aussagen

	Aufforderung zum (Freizeit-)Lesen	Kinder zum Lesen nicht schulischer Lektüre	in den Ferien Zeiten, wo ich sage, okay ich hätte gerne, dass du in den Ferien diese zwei, drei Bücher liest.“ (V, M., Z. 148 f.) „BPH: Und diese Bücher (betont) musste sie auch lesen von mir aus.“ (III, M., Z. 147) „BSM: Aber manchmal hat die Mama schon (...) gesagt, so jetzt setzen wir uns hin und lesen da was.“ (I, S., Z. 66 f.)		darüber, dass Eltern ihre Kinder aufgrund des Unterhaltungswertes von Büchern zum Lesen animieren
	C8: nicht vorhanden	Eltern animieren ihre Kinder aktuell nicht zum Lesen	„BSpS: (...) obwohl ich selber sehr viel und sehr gerne lese, motiviere ich ihn nicht, weil es eigentlich momentan sinnlos ist. Weil er es komplett ablehnt und ich denke mir, dass muss er freiwillig und gerne tun und wenn ich ihn zu so etwas zwingen, dann vermiese ich es ihm vielleicht für die späteren Jahre auch einmal.“ (IV, M., Z. 108 f.)	„BSpR: Meine Frau macht das doch eher/ hat das immer wieder gemacht.“ (IV, V., Z. 107) „I: Gibt es Wege, wie Sie versuchen, Ihre Tochter zum Lesen zu animieren? BBW: (...) Eigentlich nicht, nein.“ (II, V., Z. 104) „I: Und auch Sie animieren ihn nicht dazu? BSG: Weniger.“ (I, V., Z. 125 f.)	Äußerungen darüber, dass Eltern ihre Kinder aktuell nicht zum Lesen motivieren
Motivation/ Auslöser	C9: Ausgleich von Defiziten	Eltern unterstützen das Lesen des Kindes zum Ausgleich von Leseschwächen	„BHI: Aber es war so, dass der Fabian leichte legasthenische Ansätze gehabt hat (...) ich glaube, dass er da teilweise sogar schon überlastet und überfordert war mit unserer Forderung ständig zu lesen.“ (VI, M., Z. 81 f.)		Konkrete Äußerungen darüber, dass Eltern das Lesen ihres Kindes aufgrund von Defiziten fördern
	C10: Eigeninteresse am Thema	Eltern lesen das Buch des Kindes aus Eigeninteresse am Thema/ um zu verstehen, was ihr Kind	„BRA: (...) dass ich manchmal die Bücher meiner Kinder lese, um selber zu verstehen, was ihn momentan interessiert.“ (V, M., Z. 256 f.)	„BHG: Und das waren immer Dinge, dadurch hat es mich auch interessiert und er hat es gerne erwähnt. Wir haben dann oft darüber geredet oder auch nachgeschaut wieder (...)“ (VI, V.,	Konkrete Bemerkungen dahingehend, dass Eltern dasselbe lesen wie ihre Kinder, um zu verstehen, womit sich ihre Kinder

		gerade interessiert		Z. 141 f.)	gerade beschäftigen
	C11: <i>Gezielte Förderung der Lesekompetenz</i>	Eltern legen Wert auf sinnerfassendes Lesen, Leseverständnis, etc.	„BPH: Weil ich finde, dass lesen wichtig ist. Erstens einmal, dass man mal in der Anfangsphase gut lesen kann und das Lesen ist ja auch wichtig, wenn man wo sprechen muss (...)“ (III, M., Z. 73 f.) „BSB: Weil ich einfach glaube, dass das Lesen generell wichtig ist (...)“ (I, M., Z. 110) „BRA: Vor allem eben weil ich mir denke, das Lesen ist so wichtig.“ (V, M., Z. 318)	„BSpR: Ja, es wäre sehr wichtig, dass er viel liest, weil der Wortschatz ist halt ganz wichtig. Außerdem sinnerfassendes Lesen ist auch wichtig.“ (IV, V., Z. 88 f.) „BHG: Das eine war, dass ich immer ganz bewusst mit ihm Zeitung gelesen habe. Aber eher in die Richtung Flüssigkeit und Verständlichkeit.“ (VI, V., Z. 126 f.) „BHG: Er weiß zwar, was dann drinnen steht, aber nicht in der Detailgenauigkeit, wie ich mir das vorstelle. Und natürlich merkt man das, wenn ich das lese, brauche ich doppelt solange (...)“ (VI, V., Z. 155 f.) „BRR: Ich möchte haben, dass mein Sohn im Berufsleben weiterkommt und das ist ein Notwendikum.“ (V, V., Z. 99 f.)	Aussagen darüber, dass Eltern das Lesen ihrer Kinder fördern, um ihre Lesekompetenz zu schulen
	C12: <i>Anregung der Fantasie/ Förderung der Kreativität</i>	Lesen soll die Fantasie/ Kreativität fördern	„BSpS: (...)dass man durch das Lesen einen sehr großen Wortschatz bekommt. (...)Also es wird schon die Fantasie irgendwo angeregt.“ (IV, M., Z. 161; 168) „BBA: Weil man die Merkfähigkeit des Gehirnes schult und weil es Fantasiebildend ist. Und man wird zum Nachdenken angeregt.“ (II, M., Z. 126 f.)		Konkrete Bemerkungen darüber, dass Eltern das Lesen ihrer Kinder aus Gründen der Kreativitäts- und Fantasieförderung unterstützen

			„BSB: Und ich glaube auch, dass man durch das Lesen manchmal, je nachdem was man liest, in eine andere Welt mal eintauchen kann für so ein bisschen. Das regt die Fantasie an und ich glaube, das schadet auf keinen Fall.“ (I, M., Z. 112 f.)		
	C13: <i>Wissenserwerb (Horizontenerweiterung)</i>	Eltern legen aus Gründen des Informationsgewinns Wert auf das kindliche Lesen,	„BSpS: Weil ich weiß, dass lesen erstens einmal den Horizont erweitert.“ (IV, M., Z. 153) „BBA: Weil ich glaube, dass man erstens Mal Informationen bezieht aus dem Lesen, dass man den Wortschatz erweitert, dass man den Horizont erweitert.“ (II, M., Z. 125 f.) „BSB: Und damit man einfach durch das Lesen trotzdem ein Wissen bekommt.“ (I, M., Z. 111 f.)	„BBW: Allgemeinbildung einfach.“ (II, V., Z. 86)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Eltern aus Gründen der kindlichen Horizontenerweiterung Wert auf das regelmäßige Lesen ihrer Kinder legen
	C14: <i>Schulerfolg</i>	Eltern fordern Kinder auf zu Lesen, um schulischen Erfolg sicherzustellen	„BHI: (...) und ich weiß zwar, dass es zu lesen ist und da fordere ich ihn auf es zu lesen und frage auch, ob er schon Fortschritte gemacht hat, aber den Inhalt, den kontrolliere ich nicht mehr.“ (VI, M., Z. 135 f.)		Bemerkungen dahingehend, dass Eltern das Lesen ihrer Kinder aus schulischen Motiven fördern und unterstützen
Änderungen in der Leseförderung	C15: <i>Leseförderung früher vorhanden</i>	Eltern haben ihre Kinder früher zum Lesen animiert, heute nicht mehr	„BHI: Das war mir in der Vergangenheit sehr wichtig. Vom Volksschulalter bis hin dann 1., 2. Gymnasium habe ich da sehr viel Wert darauf gelegt und sehr viel Energie darauf verwendet. Das ist mir mittlerweile ein bisschen abhanden gekommen.“ (VI, M., Z. 78 f.)	„BSpR: Aber sicher jetzt machen wir das zu wenig, weil es, ja immer eine nervenaufreibende Geschichte ist und er liest sie dann ja sowieso nicht. Und wenn er nicht lesen will, was macht man.“ (IV, V., Z. 107 f.) „BPA: Für mich persönlich war es wichtig. Aber ich kann es in dem Sinne	Konkrete Angaben darüber, dass Eltern das Lesen ihrer Kinder früher, heute aber nicht mehr fördern

			„BSB: Das war mir eigentlich immer sehr wichtig. Habe ich aber mittlerweile keinen Einfluss mehr drauf“ (I, M., Z. 91 f.)	nicht beeinflussen, weil ich sage/ weil wir heutzutage mit der Jugend/ entweder will man oder man will nicht.“ (III, V., Z. 102 f.)	
	C16: <i>Leseförderung früher und heute</i>	Eltern haben ihre Kinder früher animiert und tun dies auch noch heute		„BHG: Und das ist etwas, wo ich sage, wenn ich da mitlerne oder ihn fordere, das ist für mich heute einfach interessant. Einfach man kann sich besser unterhalten.“ (VI, V., Z. 64 f.)	Konkrete Aussagen dahingehend, dass Eltern ihre Kinder sowohl früher als auch heute in ihrem Lesen fördern
(Anschluss-) Kommunikation	C17: <i>durch Nachfragen/ Besprechen</i>	Eltern bekunden Interesse am kindlichen Lesen durch allgemeines Nachfragen	„BSpC: Also sie fragt mich dann immer, wie das Buch ist und dann erzähle ich ihr halt über das, was ich da/ also derweil gelesen habe.“ (IV, S., Z. 87 f.) „BPH: Wenn wir gemeinsam sitzen, rede ich schon mit ihr darüber: „Was sagst du jetzt dazu, was da gestanden ist?“ (III, M., Z. 119 f.) „BPH: Also, dass das entweder eine nette Geschichte war oder was da vorgekommen ist und interessiert dich das jetzt, wie das weitergeht oder da könnte jetzt das oder das sein. Das haben wir schon besprochen. Ja.“ (III, M., Z. 159 f.) „BPK: Manchmal fragt meine Mama so, um was geht es da jetzt gerade oder erzähle ein bisschen etwas, aber sonst nicht.“ (III, T., Z. 121 f.)	„I: Auch wenn du etwas über Produktbeschreibungen liest? BSM: (...) und da rede ich/erzähle ich dem Papa ein bisschen mehr.“ (I, S., Z. 158; 165)	Konkrete Angaben dazu, dass die Anschluss-kommunikation durch Nachfragen der Eltern bzw. gemeinsame Interaktion zwischen Eltern und Kind gewährleistet ist
	C18: <i>Eltern lesen Buch ebenfalls</i>	Eltern lesen das Buch des Kindes zur Eigenunterhaltung/ aus Interesse an dem,	„BSpC: Und da waren halt gerade Ferien und ich war schon fertig und dann habe ich es halt der Mama geborgt. Die hat es dann auch		Konkrete Bemerkungen dahingehend, dass Eltern das Buch ihres Kindes aus Eigeninteresse am

		wofür sich ihr Kind interessiert und sprechen mit ihrem Kind darüber	gelesen.“ (IV, S., Z. 118 f.) „BSB: Und dann habe ich eben dieses Kind/ Jugendbuch auch gelesen. Und dann haben wir uns halt unterhalten darüber, was war wirklich gut.“ (I, M., Z. 160 f.) „BRA: Oder er kommt dann ja auch zu mir oder wir tauschen uns dann gegenseitig aus. So wie es beim „Hobbit“ oder „Der Herr der Ringe“ war (...)“ (V, M., Z. 266 f.)		Thema ebenfalls lesen und mit ihrem Kind darüber sprechen
	C19: <i>Klärung von Verständnisschwierigkeiten</i>	Eltern lesen Teile des Buches, um Verständnisschwierigkeiten des Kindes zu beseitigen	„BBT: Wenn ich sie nicht verstehe, dann ja. Dann gehe ich zur Mama und wir reden darüber.“ (II, T., Z. 32 f.)	„BHG: (...) nicht nur (...) miteinander bespricht, sondern dass das oft auch inhaltlich insofern ist, dass man sagt: „Das was du sagst, verstehst du das eigentlich, was da gemeint ist jetzt damit?“ (VI, V., Z. 234 f.) „BHF: Manchmal, wenn es ganz klein gedruckt ist die Anleitung oder wenn es ein ewig langer Text ist, dann frage ich halt den Papa, ob er es durchlesen kann.“ (VI, V., Z. 95 f.)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Eltern die Lektüre ihres Kindes ebenfalls lesen, um diesem im kommunikativen Austausch über Verständnisschwierigkeiten hinwegzuhelfen
	C20: <i>schulisch motiviert</i>	Eltern lesen (Textpassagen der) Schullektüre oder fragen zur Kontrolle/Hilfe nach	„BHI: Um zu kontrollieren, ob er es eh gemacht hat einerseits und andererseits auch um dann halt verschiedene Aufgaben kontrollieren zu können, die er dann mit/ seitens der Schule vorgegeben waren.“ (VI, M., 131 f.) „BBA: Ich lese diese Bücher auch und meistens ist es ja so, dass sie dann dieses Buch beschreiben müssen oder	„BBW: Eher dass sie für die Schule etwas vorbereiten muss oder in die Richtung. Da wird darüber gesprochen.“ (II, V., Z. 164 f.) „BBW: Dass man entweder/ meine Frau meistens liest das Buch dann und wir erarbeiten den Stoff halt miteinander.“ (II, V., Z. 176 f.)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Eltern die Schullektüre ihres Kindes ebenfalls lesen, um diesem im kommunikativen Austausch über Verständnisschwierigkeiten hinwegzuhelfen oder zur besseren Kontrolle des

			den Hauptcharakter oder ob ihnen dieses Buch gefallen hat. Und ich frage meine Kinder dann immer, warum/ was sie da jetzt hineinschreiben, warum dieses Buch jetzt gefallen hat und dann reden wir darüber (...)" (II, M., Z. 159 f.) „BPH: Ja eigentlich schon, ja. In der Schule muss sie manchmal Bücher lesen. Das schaue ich mir dann an und manchmal lese ich es dann sogar nach.“ (III, M., Z. 80 f.) „BPH: (...)und ich habe das Buch dann nachgelesen, damit ich ihr helfen konnte das Buch/ also aufzuarbeiten.“ (III, M., Z. 217 f.) „BSB: . Und dann muss er irgendetwas dazu machen, irgendein Referat oder irgendwas und dann erzählt er es mir meistens, worüber es geht oder ich frage ihn.“ (I, M., Z. 155 f.) „BRA: (...)ich sehe ja auch die Bücher liegen und ich frage ihn dann: „Musst du das Buch jetzt in der Schule lesen?“, „Ja.“ Und dann frage ich: „Gefällt dir das Buch? Gefällt dir das Buch nicht? Hast du schon fertig gelesen? Wie teilst du dir das Buch ein?“. (V, M., Z. 398 f.)		schulischen Erfolgs
	C21: <i>keine Anschlusskommunikation</i>	Eltern sprechen nicht mit ihren Kinder über deren Lektüre	„ BSpS: Ich such ihm das aus, weil ich weiß, das oder das Thema könnte ihn interessieren, aber wenn er es liest,	„BSpR: I: Und wenn er liest, sprechen Sie mit Ihm über die Bücher? BSpS: Ich selbst nicht, nein. (...) Weil das meine	Konkrete Angaben dahingehend, dass Eltern sich nicht mit ihrem Kind

			rede ich dann auch nicht mehr darüber. Das ist mir eigentlich dann auch egal.“ (IV, M., Z. 243 f.)	Frau macht.“ (IV, V., Z. 170 f.) „BSpC: I: Und umgekehrt wenn du einmal liest, fragt er dich dann? BSpC: Nein. Gar nicht. Oder vielleicht ganz selten einmal.“ (IV, S., Z. 146 f.) „I: Und tauschen Sie sich dann mit Ihrem Sohn dann auch darüber aus über das, was er gerade liest? BSG: Weniger. Die Mutter eher.“ (I, V., Z. 96 f.)	über dessen Lektüreerfahrungen austauschen
--	--	--	--	---	--

Kategorie LESEERFAHRUNGEN (D)					
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele		Kodierregeln
			<i>Mutter</i>	<i>Vater</i>	
Vorstufen der Leseerziehung	D1: <i>rituelles Vorlesen</i>	Eltern haben ihren Kinder in regelmäßigen Abständen vorgelesen	„BBA: Und als sie noch kleiner waren und noch nicht lesen konnten, habe ich immer vorgelesen und mein Mann auch.“ (II, M., Z. 100 f.) „BSB: Wie sie klein waren, da habe ich immer vorgelesen.“ (I, M., Z. 121) „BBT: (...) und der Papa ist dann hinunter gegangen, also wieder arbeiten und die Mama hat mich dann/ wir haben immer von so einem großen, dicken Märchenbuch, da haben wir immer eine Geschichte gelesen oder halt einen Teil.“ (II, T., Z. 175 f.) „BHI: Also ich habe immer beiden Kindern, dem Fabian auf jeden Fall	„I: Und wer hat vorgelesen? BBW: (...) Also zu neunzig Prozent hat das sicher meine Frau übernommen.“ (II, V., Z. 113; 119) „BSG: Großteils die Gattin, die Frau, aber ich auch ab und zu.“ (I, V., Z. 145) „BPK: Der Papa nie. Nur meine Mama.“ (III, T., Z. 90) „I: Und wer hat vorgelesen? BPA: Beide. Ich sehr wohl auch wie die Frau (...)“ (III, V., Z. 165 f.) „BSpR: Ich habe meinem Kind schon vorgelesen, aber es hat sich sicher wahrscheinlich in Grenzen gehalten.	Konkrete Aussagen dahingehend, dass Eltern ihren Kindern früher in rituellen Lesesituationen vorgelesen haben

			auch sehr viel vorgelesen.“ (VI, M., Z. 95 f.) „BHF: Ja, die Mama war immer dafür zuständig sozusagen, dass sie mir Märchen und sowas und so kleinere Bücher vorliest.“ (VI, S., Z. 110 f.) „BRA: Ja, also das war eigentlich ein Ritual. Das war meistens am Abend. Also das eine war immer das Leseritual am Abend, das war immer gleich.“ (V, M., Z. 193 f.)	(...) Aber, das hat eher meine Frau gemacht.“ (IV, V., Z. 118 f.) „BRR: Ja, das hat schon vom Kleinkindalter angefangen. Eine Mama liest vor, eine Mama besorgt die Bücher.“ (V, V., Z. 121 f.) „BHF: Und dann haben wir es auch so gemacht, dass wir eine Zeit lang, ein zwei Jahre, der Papa jeden Abend etwas von „Harry Potter“ ein bisschen vorgelesen hat.“ (VI, S., Z. 111 f.) „I: Hat dir dein Vater früher auch vorgelesen? BRT: Ein bisschen, ja. Meine Mutter hat mir aber häufiger vorgelesen.“ (VI, S., Z. 132 f.)	
	D2: <i>prä- und paraliterarische Kommunikation</i>	Vorstufen zur Lesekompetenz wurden durch primär mündlich orientierte Literatur vermittelt	„BPH: Vor dem Schlafen gehen Geschichten erzählt (...)“ (III, M., Z. 182 f.) „BPK: Da hat mir meine Mama immer Märchen erzählt oder so, dass ich halt immer einschlafe.“ (III, T., Z. 85 f.)	„I: Geschichten erzählt oder Reimspiele... BSpR: Das macht meine Frau.“ (IV, V., Z. 128) „BRR: Vorgelesen, vorgesungen, Geschichten erzählt über das Leben. Erfundene Geschichten, wahre Geschichten. Also da hat es alles gegeben.“ (V, V., Z. 135 f.) „BHG: Also von mir eher Geschichten erzählt.“ (VI, V., Z. 189)	Konkrete Angaben darüber, dass die Vermittlung des Lesens früher durch prä- und paraliterarische Kommunikation erfolgte
Interaktions-formen in den Vorstufen	D3: <i>Thema wird besprochen</i>	Eltern behandeln das Gelesene inhaltlich zum besseren Verständnis des Kindes	„BSpS: Da hat man halt geschaut, dass man zu solchen Themen irgendein kindgerechtes Buch findet und das haben wir halt vorgelesen oder teilweise selbst gelesen und halt auch	„BSG: Indem ich nicht nur die Geschichte jetzt gelesen habe, sondern vielleicht auch die Bilder genau erklärt habe, um was es da geht. Inhaltlich, damit die Kinder	Bemerkungen dahingehend, dass Eltern in den Leseritualen mit ihren Kindern das Gelesene thematisch

			dann schon immer wieder besprochen auch.“ (IV, M., Z. 211 f.)	einfach die Verknüpfungen (...) besser verstehen können (...)“ (I, V., Z. 161 f.)	behandeln
	D4: <i>Klärung von Verständnisfragen</i>	Eltern klären Verständnisfragen in Bezug auf den vorgelesenen Text		„I: Das heißt Sie haben mit Ihrem Kind auch über das Gelesene gesprochen? BBW: Genau, weil sie hat ja Fragen gestellt dann, wenn das meistens irgendwelche Kinderbücher waren.“ (II, V., Z. 130 f.)	Konkrete Aussagen darüber, dass Eltern in den Leseritualen auf kindliche Verständnisfragen eingehen
	D5: <i>Adaption von Text</i>	Eltern erklären Wörter, die Kinder nicht verstehen		„BSG: Und den Text, den ich gelesen habe, habe ich auch versucht kindlich zu übersetzen, damit sie es auch verstehen.“ (I, V., Z. 164 f.) „BPA: Jetzt muss man natürlich gewisse Sachen aufarbeiten, was eigentlich jetzt gemeint ist damit, was geschrieben steht. Das heißt Worterklärungen, inhaltliche Wiederholungen.“ (III, V., Z. 177 f.) „BSpR: (...) wenn er ein Wort nicht gekannt hat, dann habe ich es ihm sicher erklärt.“ (IV, V., Z. 147 f.)	Konkrete Äußerungen dahingehend, dass Eltern in den Leseritualen kindliche Fragen zum Wortschatz klären
	D6: <i>kaum vorhanden</i>	Interaktion über das Gelesene war kaum vorhanden		„BRR: Die Geschichten sind, glaube ich, eh so einfach, dass man/ oder die Vorlesegeschichten oder die selbst erfundenen Geschichten sind eh so einfach, dass man das nicht durchgehen muss.“ (V, V., Z. 154 f.)	Konkrete Äußerungen darüber, dass Eltern mit ihren Kindern in den Leseritualen kaum über das Gelesene sprechen
Interaktions-formen nach den Vorstufen	D7: <i>gemeinsames Lesen</i>	Eltern lesen ihren Kindern vor	„BHI: (...) auch schon Bücher die er beim Einschulen quasi schon dann hätte selber lesen können. Da haben wir dann auch noch oft vorgelesen.“ (VI, M., Z. 97 f.)		Bemerkungen darüber, dass Eltern ihrem Kind weiterhin vorlesen, obwohl Kind bereits selbst lesen kann

	D8: <i>dialogisches Lesen</i>	Eltern und Kinder lesen abwechselnd	„BHI: Oder teilweise so, teilweise so. Also dass er halt selber gelesen hat und teilweise haben wir gelesen.“ (VI, M., Z. 99 f.)	„BPA: Das heißt da haben wir/ ein paar Zeilen haben sie gelesen und dann haben ein paar Zeilen wieder wir gelesen.“ (III, V., Z. 192 f.) „BHG: Und da haben wir halt so das speziell abends dann immer gemacht so abwechselnd. Ich lese einen Teil und einen Teil liest er.“ (VI, V., Z. 122 f.)	Konkrete Angaben dazu, dass Eltern und Kinder Textpassagen eines Buches abwechselnd lesen
	D9: <i>keine Interaktion</i>	Kinder lesen alleine	„BSpS: (...)weil es natürlich für die Kinder schon interessanter war dieses Buch selbst zu lesen, weil da haben sie ja das Lesen eigentlich schon beherrscht.“ (IV, M., Z. 197 f.)	„BSpR: Naja. Nicht mehr vorgelesen natürlich, wenn er selbst lesen kann.“ (IV, V., Z. 153) „BHG: Also, das Geschichten erzählen war sicherlich also Vorschulalter, relativ klein. Und dann ist es eher auf vorlesen hingegangen. Wobei da also eher die Ilona das übernommen hat. Also da bin ich dann weniger damit befasst gewesen.“ (VI, V., Z. 212 f.)	Konkrete Äußerungen darüber, dass es ab dem Zeitpunkt, ab dem das Kind lesen lernte, zu keiner weiteren Interaktion kam
	D10: <i>nebeneinander Lesen</i>	Eltern und Kinder lesen nebeneinander	„BBA: Oder wir haben uns dann gemeinsam ins Bett gelegt und jeder hat dann später noch in seinem Buch geschmökert.“ (II, M., Z. 104 f.)		Konkrete Aussagen darüber, dass Eltern und Kinder jeweils ihre eigenen Bücher lesen, dies aber nebeneinander machen
	D11: <i>Kinder lesen Eltern vor</i>	Kinder lesen ab dem Zeitpunkt ab dem sie lesen können vor		„BRR: Ja, da musste er lesen. Musste er mir vorlesen.“ (V, V., Z. 161)	Konkrete Bemerkungen dahingehend, dass Kinder ihren Eltern vorlesen müssen

B. Interviewleitfaden Eltern

Erzähleinstieg:

Erzählen Sie mir bitte, welche Rolle Bücher und andere Schriftmedien in Ihrem Alltag zukommt?

- Welche anderen **Lesemedien** spielen sonst noch eine Rolle in Ihrem Alltag?
- Beziehen Sie bestimmte Zeitschriften, Zeitungen, Abos regelmäßig?
Und lesen sie auch in elektronischen Medien wie Internet und in E-books?
- Schätzen Sie: Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zuhause?
Wo befinden sich diese Bücher im Haus?
- Wer in ihrer Familie nutzt die Möglichkeit öffentlich zugänglicher **Bibliotheken**?
- **Wann und wo** lesen Sie am liebsten?
Ist es dann so, dass Ihr Kind Sie beim Lesen beobachten kann?
- **Was** lesen Sie für Bücher, Zeitungen?
- **Wie** regelmäßig lesen Sie (Beruf- Privat)?
- Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind regelmäßig liest? Und warum ist das so?
- Wie regelmäßig **kaufen** Sie Ihrem Kind Bücher/Lesestoff? Aus welchem Anlass geschieht dies? (Wunsch des Kindes, Schullektüre, Leseanimation durch Eltern...)?
- Besuchte jemand mit Ihrem Kind **Bibliotheken**? Warum ist es Ihnen wichtig, dass Ihr Kind Leseeinrichtungen wie Bibliotheken nutzt?
- Welche anderen Wege nutzen Sie, um Ihr Kind zum Lesen zu animieren, seine **Leselust** zu **fördern**? Und wie war das früher?
- Wenn Sie an die Zeit zurückdenken, als Ihr Kind noch nicht die Schule besuchte: Wurde Ihrem Kind **vorgelesen** oder Geschichten erzählt? In welchen Situationen haben Sie Ihrem Kind vorgelesen? Wie **gestalteten** sich solche Situationen? Worüber haben Sie mit Ihrem Kind dann gesprochen?
- Ab dem Zeitpunkt als Ihr Kind lesen lernte: Inwiefern kam es zu einer **Veränderung** dieser **Leserituale/ -situationen**?

- **Austausch:** Wie häufig sprechen Sie mit Ihrem Kind darüber, was es gerade für sich alleine bzw. in der Schule liest? Worüber sprechen Sie dann genau mit Ihrem Kind? (Inhalt, Anlass des Buchlesens...)
- Welches **Leseverhalten** zeigt das Kind **heute**?
- Wie häufig und was liest Ihr Kind?
- Aus welchem Anlass liest Ihr Kind?
- Spiegeln sich in den Leseinteressen des Kindes auch Ihre eigenen Leseinteressen wieder?

C. Interviewleitfaden Kinder

Erzähleinstieg:

Liest du gerne? Was liest du gerne? Was gefällt dir an diesen Büchern/Zeitschriften, etc. besonders gut?

- Wenn die Familie ein Zeitungsabo, etc. bezieht: Wer nutzt dieses Zeitungsabo bei euch zuhause? Schaust auch du ab und zu in diese Zeitungen hinein?
- Wie häufig hast du während deiner Kindergarten/Volksschulzeit gemeinsam mit deiner Familie oder anderen Verwandten eine **Bibliothek** besucht? Hast du dir dann immer selbst ausgesucht, welches Buch du lesen möchtest bzw. dir vorgelesen werden soll? Wie häufig besuchst du heute noch (Schul-)Bibliotheken?
- **Was** liest du gerne? Für welche Art von Büchern interessierst du dich besonders? Und **warum**?
- Welchen **Stellenwert** nimmt das Lesen in deinem Alltag ein?
- Wie kommst du normalerweise zu deinen Büchern? Warum hast du dich dafür entschieden, dass du genau dieses Buch lesen möchtest?
- Bekommst du auch von deinen Eltern **Buchempfehlungen**?
- Mit wem deiner Eltern sprichst du für gewöhnlich darüber, was du gerade liest? Warum/Warum nicht? (Zusatzfrage: Warum ist diese Person dein Ansprechpartner in Bezug auf Bücher?)
- Worüber redet ihr dann?
- Warum ist es dir wichtig, dass du dich mit deinen Eltern über dein Buchlesen austauschen kannst?
- Gibt es Bücher, die sowohl du, als auch deine Eltern gelesen haben?

D. Demographische Angaben der Interviewten

Interview Code (Kürzel: Befragte/r- Zuname-Vorname)	Familien Code	Geschlecht	Datum	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung	Besonderheiten
BSB	I	weiblich	26.04.2014	42	BHS-Matura	bei Interviewpartnerin zu Hause, Sohn betritt kurz Raum während des Interviews
BSG	I	männlich	26.04.2014	41	Lehre	---
BSM	I	männlich	26.04.2014	14	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS
BBA	II	weiblich	28.04.2014	44	AHS-Matura	bei Interviewpartnerin zu Hause
BBW	II	männlich	28.04.2014	46	Lehre	---
BBT	II	weiblich	28.04.2014	14	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS, im Kinderzimmer der Interviewpartnerin
BPH	III	weiblich	28.04.2014	50	AHS-Matura	befreundete Familie der Interviewpartnerin BBA, Interview findet bei Familie BBA zu Hause statt
BPA	III	männlich	28.04.2014	52	AHS-Matura	---
BPK	III	weiblich	28.04.2014	15	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS
BSpS	IV	weiblich	02.05.2014	41	Pädagogische Akademie	bei Interviewpartnerin zu Hause, Sohn betritt während des Interviews den Raum
BSpR	IV	männlich	02.05.2014	49	Lehre	---

BSpC	IV	männlich	02.05.2014	12	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS
BRA	V	weiblich	04.05.2014		Pädagogische Akademie	bei Interviewpartnerin zuhause
BRR	V	männlich	04.05.2014			---
BRT	V	männlich	04.05.2014	12	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS
BHI	VI	weiblich	07.05.2014	54	Universitätsabschluss	bei Interviewpartnerin zuhause
BHG	VI	männlich	07.05.2014	61	Lehre	ist bereits pensioniert
BHF	VI	männlich	07.05.2014	14	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS
BNA	VII	weiblich	10.05.2014	42	BHS-Matura	Bei Interviewpartnerin zuhause
BNC	VII	männlich	10.05.2014	44	BHS-Matura	Frau des Interviewten ist gegen Ende des Interviews im Raum anwesend
BNN	VII	weiblich	10.05.2014	15	---	besucht aktuell die Sekundarstufe I einer AHS

E. Abstract

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, unterschiedliche Herangehensweisen von Müttern und Vätern in der Leseförderung ihres Kindes aufzuweisen und diese auf Veränderungen hin zu überprüfen. Die Veränderungen beziehen sich dabei auf Möglichkeiten der kindlichen Leseförderungen, ab dem Zeitpunkt ab dem das Kind selbst lesen kann bis hin zu Formen der elterlichen Unterstützung des/der jugendlichen Lesers/-in. Zunächst wird ein theoretischer Überblick über die wichtigsten Begriffe und Konzepte zur kindlichen Lesesozialisation gegeben. Durch statistische Auswertungen zur Lesedauer, Lesefrequenz sowie Lesefreude werden erste Unterschiede im Leseverhalten von Müttern und Vätern aufgezeigt, welches im wesentlichen Maße auf das kindliche Leseverhalten einwirkt. Nach Erläuterungen zur in dieser Arbeit angewandten Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Beschreibung der Forschungsgruppe, kommt es schließlich zur Darstellung und Interpretation der durch Interviews gewonnenen Erkenntnisse zur elterlichen Leseförderung.

F. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Julia Unterluggauer
Geburtsdatum: 16.03.1988
Geburtsort: St. Pölten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

September 2006 – Juli 2014: **Universität Wien**, 1010 Wien
Lehramtsstudium Deutsch und Spanisch

Diplomarbeit: Komm mein Kind, ich les´ mit dir –
Geschlechterspezifische Lesesozialisation in der
Familie

September 1998 – Juli 2006: **Mary Ward Privatgymnasium**,
3100 St. Pölten

Reifeprüfung mit Fachbereichsarbeit aus Spanisch

September 1994 – Juli 1998: **Volksschule Pottenbrunn**, 3140 Pottenbrunn

Berufserfahrung und Praktika

September 2013 bis dato: **Vertragslehrerin** (Öffentliches Stiftsgymnasium der
Benediktiner in Melk, BG und BRG Lilienfeld)

September 2009 – Juni 2010: **Fremdsprachenassistentin in Zamora (Spanien)**,
Österreich- Kooperation
Selbsttätiger Unterricht an einer
Fremdsprachenschule (Escuela Oficial de Idiomas
Zamora)

SS 2011: **Fachbezogenes Praktikum Deutsch**,
Laaerberg Gymnasium, Wien

WS 2011/12: **Fachbezogenes Praktikum Spanisch**,
BG und BRG Frauengasse, Baden

ab 2003: *verschiedene* **Studenten- und Ferialjobs**
(Merkur Markt, Verkehrsverbund Ost Region,
Nachhilfetätigkeit, Durchführung von Umfragen)

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, diese Diplomarbeit selbstständig und nur mithilfe der angeführten Literatur und Quellen verfasst zu haben. Außerdem versichere ich, dass die vorliegende Diplomarbeit mit der vom Betreuer beurteilten Arbeit übereinstimmt.

St. Pölten, am 19.06.2014

Unterschrift