



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Die PISA- Studie und die evaluierten Differenzen
zwischen Buben und Mädchen im Kompetenzbereich
Lesen. Antworten und Anregungen aus der Praxis.“

Eva Siwy

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag^a. phil.)

Wien, August 2009

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser

Vorwort

Die Ergebnisse der PISA- Studie verdeutlichen, dass Mädchen in allen gestesteten OECD- Ländern im Bereich Lesekompetenz durchschnittlich besser abschneiden als ihre männlichen Alterskollegen. Dieser Unterschied ist in Österreich besonders signifikant ausgeprägt. 28% der Buben zählen hierzulande zur Risikogruppe der schlechten Leser. Im Hinblick darauf, dass Lesen im Zeitalter der Wissensgesellschaft eine der wichtigsten Grundkompetenzen darstellt, befasst sich diese Diplomarbeit mit den Ursachen der unterschiedlichen Leseinteressen und Lesefertigkeiten. Hierzu findet eine Auseinandersetzung mit dem Leselernprozess, der Lesesozialisation, der schulischen Leseförderung, der PISA-Studie, fokussiert auf den Lesekompetenzbereich und der Geschlechterthematik in den pädagogischen Feldern, statt. Die Lehrpersonen spielen im schulischen Kontext bei der Vermittlung einer profunden Lesekompetenz eine zentrale Rolle. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich Lesen im Bewusstsein der Lehrpersonen verankert sind, und welche Maßnahmen zur geschlechtssensiblen Leseförderung in der Praxis durchgeführt werden.

Ich bedanke mich an dieser Stelle herzlich bei all jenen, die mich während des Studiums und beim Verfassen dieser Arbeit durch Diskussionen und Erfahrungsaustausch unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser, die mich mit viel Geduld und wertvollen Anregungen in allen Phasen hilfreich begleitet hat. Auch der Austausch und die interessanten Beiträge im Diplomandenseminar waren mir eine große Hilfe. Ich möchte noch meinem Mann, meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden danken, die mich in meinem Vorhaben bestärkt und unterstützt haben, und mich in schlechten Phasen aufzuheitern wussten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemaufriss	1
2. Lesen und Lesekompetenz.....	5
2.1. Die Bedeutung des Lesens für die Bildung	5
2.2. Die Bedeutung des Lesens für den Lernprozess	7
2.3. Merkmale und Folgen des Leseaktes.....	8
2.4. Der Leseprozess aus interdisziplinärer Sicht	10
2.4.1. Das Funktionskonzept Lesen	12
2.5. Didaktische Modelle des Leselernprozesses	13
2.5.1. Die ganzheitliche- analytische Leselehrmethode	14
2.5.2. Die synthetische Leselehrmethode	14
2.5.3. Die analytisch- synthetische Methode.....	15
2.5.4. Die Umkehrmethode: Zuerst schreiben dann lesen	15
2.6. Lesekompetenz.....	16
2.6.1. Der Kompetenzbegriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs.....	16
2.6.2. Definitionsansätze Lesekompetenz.....	18
2.6.3. Einflussfaktoren zum Erwerb der Lesekompetenz	19
2.7. Zusammenfassung.....	21
3. Die Bedeutung der Lesesozialisation	23
3.1. Informelle Sozialisationsinstanz Familie.....	24
3.1.1. Die frühe familiäre Lesesozialisation.....	26
3.1.2. Die familiäre Lesesozialisation von Kindern im Grundschulalter	27
3.1.3. Die familiäre Lesesozialisation von Jugendlichen	27
3.1.4. Die Bedeutung der Geschlechterordnung in der Familie.....	28
3.1.5. Familienorientierte Bildungsarbeit	29
3.2. Sozialisationsinstanz Kindergarten.....	29
3.3. Formelle Sozialisationsinstanz Schule	30
3.3.1. Die Volksschule.....	32
3.3.2. Das Lesen im Jugendalter – die Zeit nach der Volksschule.....	33
3.3.3. Differenzen zwischen den Geschlechtern	33
3.4. Informelle Sozialisationsinstanz Peer- Group.....	34
3.5. Zusammenfassung.....	35
4. Leseförderung	37
4.1. Die Bildungsstandards	38
4.2. Die schulische Leseförderung	41
4.2.1. Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung	42
4.2.2. Die Lehrplanvorgaben im Bezug auf die Leseförderung	43
4.3. Geschlechtersensible Leseförderung.....	44
4.3.1. Die Person	45
4.3.2. Der Text	45
4.3.3. Die Lesesituation.....	45

4.4.	Die Bedeutung der Lehrperson im Rahmen der schulischen Leseförderung	46
4.5.	Leseförderung als Bestandteil einer integrativen Medienerziehung	47
4.6.	Die Lesemotivation	49
4.6.1.	Individuelles Interesse	50
4.6.2.	Zielorientierung	50
4.6.3.	Selbstkonzept	51
4.6.4.	Selbstwirksamkeit	51
4.7.	Die vier Arten des Lesens als Ausdruck der Motivation	51
4.7.1.	Das informatorische Lesen	52
4.7.2.	Das evasorische Lesen	52
4.7.3.	Das kognitive Lesen	53
4.7.4.	Das literarische Lesen	53
4.8.	Zusammenfassung	54
5.	Die PISA- Studie	55
5.1.	Die Konzeption der PISA- Studie	57
5.2.	Kompetenzprofil Lesen	58
5.2.1.	Skalierung	60
5.2.2.	Kompetenzstufen	61
5.3.	Untersuchung der Lernansätze	62
5.4.	Ausgewählte Ergebnisse der Studie 2003	64
5.5.	Die Geschlechterdifferenz im Bereich Lesekompetenz	65
5.6.	Geschlechtsspezifische Differenzen bei den Lernansätzen	67
5.7.	Zusammenfassung	68
6.	Die Differenzen zwischen den Geschlechtern im pädagogischen Kontext	69
6.1.	Historische Einblicke in die pädagogische Genderforschung	69
6.2.	Die Anlage/ Umweltthematik	71
6.2.1.	Das biologische Geschlecht	71
6.2.2.	Das soziale Geschlecht	72
6.3.	Die pädagogischen Felder	73
6.3.1.	Die Familie	73
6.3.2.	Der Kindergarten	74
6.3.3.	Die Schule	75
6.4.	Koedukation und die gesetzlich vorgesehene Umsetzung der geschlechtssensiblen Bildung	77
6.4.1.	Geschichtliche Hintergründe	77
6.4.2.	Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern	79
6.4.3.	Aktionsplan „Gender Mainstreaming“	80
6.4.4.	Informationsbroschüre des Stadtschulrates: Gender und Lesen	81
6.5.	Die Gender- Thematik in der Lehrer und Lehrerinnenbildung	81
6.6.	Zusammenfassung	83

7. Empirischer Teil	85
7.1. Ausgangshypothesen.....	86
7.2. Die Methode – Die schriftliche Befragung	86
7.2.1. Die Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung.....	87
7.3. Durchführung	88
7.3.1. Die Stichprobe.....	88
7.3.2. Formulierung von Items	88
7.3.3. Skalierungsverfahren und Indexbildung	89
7.3.4. Erstellung des Fragebogens	90
7.3.5. Pretest.....	92
7.3.6. Auswertung	92
7.4. Interpretation der Ergebnisse	92
7.4.1. Allgemeine Informationen über die PISA- Studie	92
7.4.2. Beobachtungen aus der Praxis	95
7.4.3. Das Interesse an Fortbildung	98
7.5. Überprüfung der fünf Ausgangshypothesen.....	99
8. Resumée	101
Literaturverzeichnis	105
Anhang	117

1. Einleitung und Problemaufriss

Die Lesefähigkeit wird von PISA¹ als überfachliche Basiskompetenz beschrieben. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Kommunikationsfähigkeit und bildet die Grundlage für die selbstständige Weiterbildung. Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse der groß angelegten und vieldiskutierten PISA- Studie aus dem Bereich Lesekompetenz bieten die Basis für die vorliegende Diplomarbeit. In allen, an den Studien 2000 und 2003 teilnehmenden Staaten, erzielten die Mädchen signifikant bessere Ergebnisse im Lesebereich. Je schwieriger und komplexer die Testaufgaben waren, desto bessere Resultate wurden von den Mädchen erreicht. Der große Vorsprung liegt vor allem beim Reflektieren und Bewerten und beim Lesen und Verstehen kontinuierlicher Texte. Dramatisch ist die gewonnene Erkenntnis, dass die Buben in der Gruppe der sehr schwachen Leser, in der Risikogruppe, überrepräsentiert sind. Die Leistungsvorteile der Buben im mathematischen Bereich sind deutlich geringer als die Geschlechtsunterschiede im Bereich Lesen.

Die Studie belegt das auch in der Praxis erfahrbare Phänomen, dass die Sprach-, Lese-, und Schreibkompetenzen bei Buben und Mädchen unterschiedlich ausgeprägt sind. Selbst wenn man die pauschale Aussage „Mädchen können besser lesen als Buben“ nach einem kritischen Blick in die Ergebnisse der Studie nicht unkommentiert stehen lassen sollte, lässt sich dennoch zusammenfassend feststellen, dass in allen Teilnehmerstaaten der PISA- Studie die Mädchen im Bereich Lesekompetenz höhere Testwerte erzielen. Sie verfügen über eine deutlich höhere Lesegeschwindigkeit und schneiden bei den Aufgaben, die sich auf Erzählungen, Kommentare und Argumentationen beziehen, besser ab. Im Bereich der Sach- und Gebrauchstexte ist der Unterschied nicht signifikant.

Der Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede kommt eine große Bedeutung zu. Expertinnen und Experten der koedukativen Schulforschung appellierten Jahrzehnte lang die Mädchen hinsichtlich ihrer mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu fördern. Die Leistungsvorteile in diesen

¹ Die Abkürzung PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ (Programm zur internationalen Schülerbewertung). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die Konzeption und Testungsweise der Studie genauer eingegangen.

Bereichen für die Buben sind bei den PISA- Ergebnissen zwar feststellbar aber bei weitem nicht so signifikant wie die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich Lesekompetenz. Die PISA- Studie gibt erneut Anlass, über die gezielte Förderung der Buben nachzudenken, denn ein großer Prozentsatz der Jugendlichen mit Leseschwächen ist männlich.

Die Ergebnisse der groß angelegten und von der OECD initiierten PISA- Studie beeindrucken durch ihre weite empirische Basis. Jedoch sind schon vor PISA viele Leseexperten und Expertinnen, die den Geschlechtsunterschieden Aufmerksamkeit geschenkt haben, zu dem Schluss gekommen, dass die Unterschiede in dreierlei Hinsicht beträchtlich sind. Die Lesequantität und Leseintensität ist bei Mädchen und Frauen höher. Die Lesestoffe und Leseweisen unterscheiden sich erheblich zwischen Männern und Frauen und auch im Hinblick auf die Lesefreude oder Neigung existieren Differenzen. In allen drei Dimensionen sind die Unterschiede schon nach der Beendigung der Grundschuljahre feststellbar. (vgl. Garbe 2005, S. 2: URL 1) Das Forschungsinteresse der vorliegenden Diplomarbeit besteht darin, mögliche Ursachen für die Differenzen aufzudecken und Ansätze zur geschlechtsspezifischen Leseförderung zu liefern.

Der theoretische Teil bietet die Basis für die empirische Untersuchung und behandelt die drei großen Themenbereiche Lesen, die PISA- Studie und Differenzen zwischen den Geschlechtern im pädagogischen Kontext. In den ersten Kapiteln werden die Bedeutung des Lesens für den Bildungsprozess sowie die Funktionen des Lesens und bedeutende Aspekte der Leseentwicklung erörtert. Die Lesesozialisation und die Leseumwelten haben einen wichtigen Stellenwert bei der Entwicklung einer profunden Lesekompetenz und werden deshalb ausführlich behandelt. Aus diesen Erkenntnissen können Ansätze zur Leseförderung abgeleitet werden. Das zweite Themengebiet befasst sich mit der PISA- Studie. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Konzeption der Studie, die Vorgehensweise der Testung, die Definition des Kompetenzprofils und die Ergebnisse im geschlechtsspezifischen Kontext. Der dritte Themenkomplex umfasst die geschlechtsspezifischen Differenzen im pädagogischen Zusammenhang. Die Geschichte der pädagogischen Geschlechterforschung sowie die Anlage/ Umwelt Thematik im Hinblick auf die Leseentwicklung

(biologisches Geschlecht/ soziales Geschlecht) sind Ausgangspunkte der Abhandlung. Das Hauptaugenmerk liegt allerdings in der Entwicklung des sozialen Geschlechts in den pädagogischen Feldern, wobei der Schule, auf Grund der Themenstellung, die meiste Beachtung geschenkt wird.

Im empirischen Teil wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Kompetenzbereich Lesen im Bewusstsein der Lehrer und Lehrerinnen sind. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede machen sich schon während der Volksschulzeit bemerkbar, doch inwieweit werden diese erfasst und behandelt? Werden Strategien angewendet um die Buben zu fördern und besteht Interesse an Fortbildung und praxisrelevanten Anregungen? Ausgangspunkt der Befragung sind die geschlechtsspezifischen PISA- Ergebnisse um die Problematik zu verdeutlichen und dingfest zu machen. Im Rahmen der empirischen Untersuchung in Form einer schriftlichen Befragung werden 72 Wiener Lehrer und Lehrerinnen zu diesem Thema befragt. Abschließend werden die ausgewerteten Ergebnisse analysiert und interpretiert.

2. Lesen und Lesekompetenz

Medienwissenschaftler, Eltern und Pädagogen sind sich darüber einig, dass das Lesen als eine unverzichtbare Grundkompetenz zur Teilhabe am sozialen Leben angesehen werden kann. Die Kenntnis der Schriftsprache und eine damit verbundene kritische Lesefähigkeit sind für den individuellen Bildungsprozess und das lebenslange Lernen unabdingbare Voraussetzungen. So formuliert Klafki (1985) in seinen Ausführungen zur Allgemeinbildung, dass es sich bei Bildungsfragen nicht nur um kognitive Fähigkeit handle, sondern Einstellungen wichtige Komponenten der Allgemeinbildung sind. Zu diesen Einstellungen zählt er die Kritikfähigkeit einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik, die Argumentationsfähigkeit, die Empathiefähigkeit und das Vernetzte Denken. Es handelt sich hierbei nicht um rein formale Fähigkeiten, sondern um solche, die an bestimmte Inhalte gebunden sind. (vgl. Klafki 1985, S. 22). Diese können durch das Lesen und den damit verbundenen Erkenntniserwerb in Sach- und Denkbeziehungen eingebettet werden. Dadurch können all jene Fähigkeiten, die eine zeitgemäße Allgemeinbildung im Sinne Klafkis ausmachen, durch das Lesen und die kritische Lesefähigkeit ermöglicht und positiv beeinflusst werden.

2.1. Die Bedeutung des Lesens für die Bildung

In unserer, von Schriftsprache geprägten, Kultur sind Schriftlichkeit und Bildung eng miteinander verbunden. Das Erlernen des Lesens und Schreibens, sowie die Verbreitung schriftlichen Wissens kann als fundamentale Aufgabe von Bildung angesehen werden. Im Mittelalter war die kirchlich dominierte schulische Bildung gleich schriftliche Bildung, die nur für eine Minorität der Jugend vorgesehen war. Die drei vorrangigen sprachlichen Disziplinen waren Grammatik, Rhetorik und Dialektik. Für die große Mehrheit der Bevölkerung gab es keine planmäßige Erziehung und Ausbildung. Dies hatte Analphabetismus, intellektuelle Rückständigkeit, soziale Missachtung und Ausschluss am öffentlichen Leben zur Folge. (vgl. Blankertz 1982, S. 14-18) Anfang des 16. Jahrhunderts – zu Beginn der Neuzeit – wurde in Europa das Bedürfnis nach weltlicher Bildung stärker. In der Didaktik fand eine humanistische Wende statt, das Kirchenlatein verlor seine alleinige Gültigkeit. Dadurch expandierten die Schülerzahlen und der Zugang zu schulischer Bildung war auch für das breite Bürgertum möglich. Trotzdem

verfolgte die Kirche die Zielsetzung, Schulen für schriftliche Elementarbildung zu etablieren, in denen das Lesen von Bibel und Katechismus gelehrt wurde. (vgl. Blankertz 1982, S. 19f) In der Zeit der Aufklärung im deutschsprachigen Raum, die ihren Höhepunkt im 17. und 18. Jahrhundert hatte, stand die Freigabe der menschlichen Autonomie im Vordergrund. Immanuel Kant, ein bedeutender Vertreter dieser Zeit, schrieb:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784 zit. nach Blankertz 1982, S. 22)

Die Schule löste sich aus der kirchlichen Bevormundung. Durch das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben hat der Mensch die Möglichkeit, sich aktiv und mündig am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

Wilhelm von Humboldt war ein eindrucksvoller Repräsentant der nächsten wichtigen Epoche, des neuen griechisch- deutschen Humanismus. Humboldt hat in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung, da die Sprache in seinen bildungstheoretischen Betrachtungen eine herausragende Rolle einnimmt. Das Individuum und seine Möglichkeit der Selbstentfaltung standen im Zentrum des Humboldtschen Bildungsinteresses. In diesem Sinne weist Sprache eine Doppelfunktion auf und ermöglicht die vernünftige Bewältigung der Welt, die eine Verknüpfung des Ichs mit der Welt voraussetzt. Sprache ist, so Humboldt, Medium des Allgemeinen und Instrument der Vernunft. Dadurch können Individuen miteinander in Verbindung treten. Sprache ist auch Schöpfung des individuellen Geistes. (vgl. Blankertz 1982, S. 102) Durch das Lesen und Schreiben kann sich der Mensch zu sich selbst und zur Welt in Beziehung setzen.

Wolfgang Klafki, der bedeutendste Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik greift in seinen Ausführungen den Bildungsgedanken von Humboldt auf. Sein didaktisches Modell basiert auf der Idee der kategorialen Bildung, die materiale und formale Bildungstheorien verbindet. Das bedeutet, dem Menschen erschließt sich eine Wirklichkeit und der Mensch ist für eine Wirklichkeit erschlossen. Die beiden Dimensionen Objektivität der Welt und Subjektivität des Individuums werden vereint. (Blankertz 1980, S. 45) Durch Klafki's Definition von Bildung kann die Bedeutung der Lesefähigkeit für die Bildung aufgezeigt werden.

Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ermöglicht es, die individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen sowohl in sozialer als auch religiöser und ethischer Art zu gestalten. Die Mitbestimmungsfähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass der Mensch Verantwortung für die Gestaltung der Gesellschaft übernimmt. Die Solidaritätsfähigkeit setzt den Einsatz für diejenigen voraus, die auf Grund von gesellschaftlichen Verhältnissen und politischen Einschränkungen keine Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung haben. (vgl. Klafki 1985, S. 17)

Durch das Lesen kann die objektive Welt, mit all ihren kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Komponenten, sowohl in Vergangenheit als auch in Gegenwart, erschlossen werden. Lesefähigkeit ermöglicht weiters die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich. Die kritische Lesefähigkeit hat demnach für die Bildung, im Sinne der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, einen hohen Stellenwert.

2.2. Die Bedeutung des Lesens für den Lernprozess

Lesen hat im Bezug auf das Lernen² eine doppelte Bedeutung. Lesen ist an sich ein komplexer Lernvorgang, der kognitive Leistung erfordert. Dieser wird im weiteren Verlauf beschrieben. Die Lesefähigkeit ist aber auch eine bedeutende Voraussetzung für weitere Lernprozesse. Prange (2008) zählt das Lernen an sich zu einer unabdingbaren Voraussetzung der Existenz unter den heutigen Lebensbedingungen. Lernen wird als lebenslange Aufgabe angesehen. Die Form des Lernens hängt damit zusammen, was gelernt wird und welche Inhalte vermittelt werden. Lernen steht immer im Zusammenhang mit bestimmten pädagogischen Handlungen und Arrangements. Die Schule als Institution hat die Aufgabe, auch das Lernen selbst zu thematisieren. Prange (2008) nennt hierzu die Stichwörter „Kultivierung der Lernfähigkeit“, „reflexives Lernen“ und „Lernen des Lernen“. Das Lernen an sich erscheint nicht als Objekt, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit der pädagogischen Handlung und dem Arrangement. Die Form des Lernens ist abhängig vom Inhalt dessen, was gelernt wird. (vgl.

² Das Thema Lernen gilt als eines der unaufgeklärtesten Phänomene der Pädagogik, denn in der Forschung wird es zumeist aus psychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Doch Lernen begleitet pädagogisches Handeln und Denken. Es ist somit eine zentrale Aufgabe der Pädagogik, das Lernen im Zusammenhang mit sozial beobachtbaren Handlungen und Verhaltensweisen zu erforschen. (vgl. Prange 2008, S. 247)

Prange 2008, S. 241ff) Für all jene Lernprozesse ist der Umgang mit Schriftsprache eine notwendige Voraussetzung.

Die Fähigkeit, Texte zu verstehen, diese mit bestehendem Wissen zu vernetzen und kritisch über das Gelesene zu reflektieren kann für den Lernprozess als Grundvoraussetzung angesehen werden. Die Basis für Lernprozesse ist das Beherrschen unterschiedlicher Lernstrategien. Diese stehen, wie bereits erwähnt, in einem engen Zusammenhang mit dem Textverständnis. Die Fähigkeit Texte zu lesen und zu verstehen ist für die Anwendung aller Lernstrategien bedeutsam. Doch auch die Lernstrategien sind wiederum bedeutend für den Vorgang des verstehenden Lesens. Die, in der Expertise zur Förderung von Lesekompetenz angeführten, Lernstrategien werden im Folgenden erläutert. Ihr effizienter Einsatz ist im Bezug auf das Lernen eine notwendige Voraussetzung. Die Informationsverarbeitung beruht auf der Nutzung dieser Strategien.

- Wiederholungsstrategien ermöglichen das Einprägen neuer Informationen durch mehrmaliges Lesen der Textinhalte. Das Wiederholen und eventuelle Auswendiglernen unterstützt das Behalten der Inhalte aber nicht das Verstehen derselben.
- Elaborationsstrategien erleichtern das Verstehen, indem Verbindungen und Zusammenhänge anhand konkreter Beispiele und Anwendungen hergestellt werden. Dadurch können neue Informationen kritisch analysiert werden.
- Organisationsstrategien ermöglichen das Textverständnis, indem die wichtigen Informationen im Text identifiziert werden und der Textinhalt strukturiert wird. Somit können Verbindungen zwischen den Textteilen hergestellt werden.

In gezielten Lesesequenzen können diese Strategien trainiert werden. Dafür ist es wichtig, Ziele zu setzen, Fragen zum Text zu formulieren und das notwendige Vorwissen zum Textverständnis zu berücksichtigen. (vgl. Expertise zur Förderung von Lesekompetenz 2007, S. 33f)

2.3. Merkmale und Folgen des Leseaktes

Das Lesen hat für das Individuum eine wichtige Bedeutung. Es kann als Voraussetzung zur Teilhabe am Bildungsprozess und am gesellschaftlichen Leben angesehen werden. Die Lesefähigkeit ermöglicht Lernprozesse und

befähigt zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher, kultureller und politischer Vorgänge. Das Lesen ist eines der Werkzeuge zur Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Im folgenden Teil werden die Merkmale und Folgen des Leseaktes, im Hinblick auf seine Bedeutung analysiert

Runge fasst die Ergebnisse aus der sozialwissenschaftlichen Leseforschung von Bonfadellei, Fritz, Saxer, Ulich/ Ulich und Hurrelmann prägnant zusammen und erkennt, dass das habituelle Lesen Einfluss auf das Verhalten und die innere Einstellung eines Menschen hat. Deshalb ist es unabdingbar, die Merkmale und Folgen des Lesens im Hinblick auf eine gezielte Leseförderung genauer zu betrachten.

Erweiterung kognitiver Strukturen

Wie Runge (1997) feststellte, ist das Lesen eine bewusst zu steuernde aktive kognitive Tätigkeit, in der das Mitdenken im Akt des Lesens als Voraussetzung zur Sinnentnahme angesehen wird. Der handlungsorientierte Prozess beginnt mit der selektiven Auswahl des Lesestoffes. Bestimmte Erwartungen und das Vorwissen ermöglichen die Auseinandersetzung und die Erschließung des Inhaltes sowie das Verständnis von Zusammenhängen. Im letzten Teil des Handlungsprozesses wird der Text interpretiert, Schlussfolgerungen werden geprüft und Assoziationen hergestellt. Durch diese Abläufe entsteht beim Leser und bei der Leserin eine subjektive Wirklichkeit, die durch die persönliche Wahrnehmung gespiegelt wird. (vgl. Runge 1997, S. 14f)

Förderung von Individualität und Identität

Die besondere Beschaffenheit von fiktionalen Texten ist, so Runge (1997), für die Identitätsentwicklung vordergründig. Der Leser und die Leserin sind in der fiktiven Welt gefordert, sich auf Handlungen einzulassen und sich in andere Rollen hineinzusetzen. Durch den Interpretationsspielraum ist eine Besinnung auf das eigene Empfinden möglich. Die Perspektivübernahme fördert die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes. (vgl. Runge 1997, S. 15f)

Erweiterung der sozialen Kompetenz

Nach Runge (1997) wird die soziale Kompetenz durch das Hineinversetzen in eine andere Person gefördert. Das Mitfühlen führt zu reflektierenden Formen der

Identifikation und unterstützt nachhaltig die Entwicklung der Empathiefähigkeit. (vgl. Runge 1997, S. 16)

Verfügbarkeit von Wissensstrukturen

Nach den Ausführungen von Runge (1997) müssen die aus dem Text entnommenen Informationen mit dem vorhandenen Wissen in einen Kontext gebracht werden, um Zusammenhänge und Inhalte zu verstehen. Um diesen Prozess zu ermöglichen, werden Wissensstrukturen aktiviert und wenn nötig verändert. Es entwickeln sich Verstehensstrukturen, die für die gezielte Auseinandersetzung mit anderen Medien vorteilhaft sind. (vgl. Runge 1997, S. 16)

Die Persönlichkeitsmerkmale von Lesern und Leserinnen korrelieren, so Runge (1997), mit den genannten Merkmalen des Leseaktes. Auf Grund mehrerer Untersuchungen z. B. von Bonfadelli und Fritz (1993) werden Leser und Leserinnen übereinstimmend als aktivere Zeitgenossen mit vielseitigen Interessensausprägungen und mehr sozialen Kontakten beschrieben. Weitere Aspekte sind der Wunsch nach Selbstverwirklichung und verstärkte Leistungsorientierung. Auch die Bereitschaft neue Erfahrungen zu machen, sowie die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdverantwortlichkeit sind Persönlichkeitsmerkmale, die Lesern und Leserinnen zugeschrieben werden können. (vgl. Runge 1997, S. 17)

2.4. Der Leseprozess aus interdisziplinärer Sicht

Viele wissenschaftliche Richtungen, unter anderem die Psychologie und die Literaturwissenschaft setzten und setzen sich mit der Theorie des Lesens auseinander. Das Lesen ist ein wichtiger Forschungsgegenstand, da es sich um eine Grundkompetenz handelt, die, wie bereits erwähnt, eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht und persönlichkeitsbereichernde Aspekte beinhaltet. Kognitive Abläufe des Leseprozesses werden in der Psychologie untersucht, die Beschäftigung mit literarischen Texten sowie die Textrezeption sind Gegenstand der Literaturwissenschaft. In der sozialwissenschaftlichen und im speziellen der bildungswissenschaftlichen Forschung wird Lesen als medienbezogenes kommunikatives Handeln analysiert. Auch im Hinblick auf Lernprozesse, die im schulischen Kontext ablaufen können, und für die individuelle Bildungsgeschichte hat die Lesefähigkeit eine große Bedeutung. Die

Entwicklung des Leseinteresses und der Lesemotivation, sowie der Einfluss der Lesesozialisation stehen im Brennpunkt des Forschungsinteresses. (vgl. Böck 2007 S. 54)

Die kognitionswissenschaftliche Sichtweise beschreibt den Leseprozess als eine komplexe, auf informationsverarbeitende Funktionen aufbauende und hochgradig vernetzte Tätigkeit der Sinnentnahme. Um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, müssen kooperierende Subprozesse zusammenwirken. (vgl. Vanecek 1993, S.15) Als eine Form des Sprachverstehens wird das Lesen von der kommunikationswissenschaftlichen Sicht aus betrachtet. Die Voraussetzung des Verstehens ist die Herstellung von Sinnbezügen durch die Umwandlung und Einordnung von einem Graphem in einen Bedeutungszusammenhang. Neue Inhalte werden mit bereits bestehendem Wissen vernetzt. Vanecek unterstreicht die von Kainz (1956) beschriebenen emotionalen und persönlichkeitsbereichernden Aspekte des Lesens und verweist auf den Endzweck des Lesens, der im Verstehen und teilweisem Speichern des Inhalts liegt. Das neue Wissen wird mit den bisherigen Erfahrungen des Lesers und der Leserin verknüpft.

Der Lesebegriff ist aufgrund seiner vielfältigen Bestimmungsmöglichkeiten schwer zu erfassen. In der Literatur sind zahlreiche Definitionsversuche zu finden, die sich einerseits mit der Technik befassen und andererseits die Lesefertigkeiten und -fähigkeiten zum Inhalt haben. Grissemann (1984) versteht aus dem Blickwinkel der psychologischen Kognitionsforschung den Leseprozess als analytisch-synthetisches Suchverhalten. Er betrachtet die Bedeutungszuordnung als Endstufe, die auf einer Reihe von wesentlichen Basisprozessen wie der Buchstabenkenntnis, der Silben- Wortauffassung, der Graphem- Phonem-Umwandlung und der Informationsentnahme beruht. (vgl. Grissemann 1984 zit. nach Vanecek 1993, S.16)

Vanecek (1993) beschreibt die wesentlichen Subprozesse des Lesevorgangs, indem sowohl optische als auch physiologische und psychologische Einflussfaktoren entscheidend sind. Die vorliegende Beschreibung ist für das Verständnis des, im schulischen Rahmen stattfindenden, Leselernprozesses wichtig. Der Vorgang der Worterkennung vollzieht sich in zwei Phasen. Vorerst

werden die visuellen Muster im gedruckten Text lautlich einkodiert um im zweiten Schritt die Bedeutung des Wortes zu finden. Die Bedeutungszusammenhänge der Satzelemente werden in der semantischen Analyse geschaffen. Der Leser und die Leserin stellen Relationen zum Verständnis des Textes her. In der syntaktischen Analyse werden, mit Hilfe der Wort- und Satzgrammatik, das Subjekt, das Prädikat und das Objekt bestimmt. Die Einteilung der Wortarten und die Erstellung von grammatikalischen Relationen zwischen den Worten, sowie die zeitliche Zuordnung des Verbs, sind charakteristisch für diese Betrachtung. In der Phase der „referentiellen Repräsentation“ werden die einzelnen Textteile miteinander in Beziehung gesetzt um das Gelesene zu verstehen. Dieser Schritt erfordert ein Wissen über die textrelevanten Sinn- und Sachverhalte. Die neuen Inhalte müssen an Bekanntes angeknüpft werden um einen Wissenserwerb zu gewährleisten. (vgl. Vanecek 1993, S.18f)

2.4.1. Das Funktionskonzept Lesen

Hinsichtlich der Fragestellung, welche Funktionen dem Lesen heute und morgen zugeschrieben werden, wurde von Groeben (2004) ein Konzept erstellt, das ursprünglich aus dem Gebiet der Lesepsychologie stammt. Es ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht relevant, da die beschriebenen Ebenen in den schulischen Lernprozess einfließen und auch für den individuellen Bildungsprozess und das lebenslange Lernen bedeutsam sind. Im folgenden Teil werden die drei Ebenen, die wiederum in zwei Bereiche unterschieden werden – Fiktion und Non- Fiktion – vorgestellt. (vgl. Groeben 2004, S. 22)

Die Prozessebene

Im Zentrum der Prozessebene stehen die Bedeutungskonstruktion und das Textverständnis. Im fiktionalen Bereich ist der Unterhaltungsfaktor vordergründig. Für Groeben (2004) sind der ästhetische Genuss, das Fantasieren und die Entspannung bedeutsame Komponenten. Informationsgewinnung, Wissenserwerb, Bewertung und Begründung sind die nonfiktionalen Bestandteile auf der Prozessebene. Diese Unterscheidung zwischen Unterhaltung und Information darf nicht trennend betrachtet werden. Die Produkte, auch unter Einfluss der neuen Medien, sind häufig darauf ausgerichtet, die Unterhaltungs- und Informationselemente zu kombinieren. Auch die Kategorisierung der Texte in

Fiktion und Non- Fiktion ist teilweise problematisch, da die Grenzen zunehmend verschwimmen. (vgl. Groeben 2004, S. 25f)

Die personale und die soziale Ebene

Das Hauptaugenmerk der personalen Ebene, so Groeben (2004), liegt auf der Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit. Wichtige Aspekte sind auf fiktionaler Seite die Stärkung von Empathie und Moralbewusstsein sowie die Auseinandersetzung mit Identität und Veränderungen. Die Meinungsbildung, die Wissensvertiefung und die berufliche Qualifizierung sind auf der nonfiktionalen Seite angesiedelt. Bedeutsam ist auf der personalen Ebene die Reflexion über die Welt, die durch literarische sowie nichtliterarische Texte angeregt werden kann. Die soziale Ebene der Lesefunktionen ist von der personalen schwer zu differenzieren. Bedeutend sind die Aufrechterhaltung und die Entwicklung von einem kulturellen Gedächtnis, sowie der Aufbau eines grundlegenden Verständnisses für sich verändernde gesellschaftliche und soziale Strukturen. (vgl. Groeben 2004, S. 26ff)

All jene beschriebenen Funktionen wie zum Beispiel Meinungsbildung, Wissenserwerb, Informationsgewinnung, Stärkung von Empathie und Moralbewusstsein sowie Auseinandersetzung mit Identität und Gesellschaft können als Voraussetzungen zur kritischen Lesefähigkeit angesehen werden. Sie beeinflussen außerdem nachhaltig die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und ermöglichen lebenslange Lernprozesse.

2.5. Didaktische Modelle des Leselernprozesses

Die im folgenden Teil vorgestellten Modelle sind im Kontext der schulischen Leseerziehung zu verstehen. Der schulische Unterricht bietet nach Terhart (2002) die Rahmenbedingung und erfolgt mit einer bewussten pädagogischen Absicht, ist planmäßig und sachlich strukturiert, findet in einem institutionellen Rahmen statt und wird von professionellen Lehrpersonen durchgeführt. (vgl. Terhart 2002, S.134) Der Unterricht hat die Aufgabe, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Auf verschiedenen Ebenen wird geprüft, welche Inhalte in den Unterricht einfließen, und somit als schulisch tauglich, notwendig und wünschenswert gelten. Das gesellschaftlich geprägte Bildungsideal kann als normative Instanz angesehen werden und beeinflusst die Platzierung der Inhalte im Lehrplan. (vgl. Terhart,

2002, S. 143) Der österreichische Lehrplan der Volksschule ist ein Rahmenlehrplan in dem Allgemeine Bildungsziele, Bestimmungen, didaktische Grundsätze, Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lehrstoff der einzelnen Gegenstände erörtert werden. Im Bereich Lesen erfolgt die Aufteilung in Erstlesen und weiterführendes Lesen. Die folgenden Modelle beziehen sich primär auf den Erstleseprozess, wobei zu beachten ist, dass die Lehrperson die Methode frei wählen kann. Im Lehrplan vorgeschriebene Aspekte sind dennoch bei jeder der Methoden zu berücksichtigen. Zu diesen Punkten zählen die Übungen zum akustischen, sprechmotorischen und visuellen Durchgliedern von Wörtern und Sätzen, das Erfassen der Laut- Buchstabenzuordnung, das Speichern und Wiedergeben von Wörtern und Buchstabengruppen sowie das aufbauende Zusammenlesen. Im Hinblick auf das weiterführende Lesen stehen die Förderung und die Erhaltung der Lesemotivation im Brennpunkt. Darauf wird im weiteren Verlauf der Arbeit Bezug genommen. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2000, S. 236ff) Bei allen Methoden gilt es zu beachten, das Leseinteresse und die Lesemotivation schon von Anfang an durch altersadäquate und ansprechende Texte zu fördern.

2.5.1. Die ganzheitliche- analytische Leselehrmethode

Grissemann (1986) sieht den Vorteil dieses Ansatzes darin, dass das Lesen von Anfang an bedeutungserfassend ist und das sinnerfassende Lesen betont wird. Die Phase des Wortbildlesens und der Speicherung der Wortbilder verläuft ohne die Kenntnis der Buchstaben. Der fließende Übergang zum graduellen Entdecken der Buchstaben- Lautentsprechung ermöglicht das Erlernen neuer Wörter. In der analytischen Phase werden die Wortbilder mit der Kenntnis der Buchstaben gespeichert. (vgl. Grissemann 1986, S. 66ff)

2.5.2. Die synthetische Leselehrmethode

Der Grundgedanke der synthetischen Methode besteht darin, dass die deutsche Schrift eine Buchstaben- Laut- Schrift ist, die nicht ohne die Kenntnis der einzelnen Elemente gelesen werden kann. Das zu erlesende Wort wird als Summe der einzelnen Buchstaben aufgefasst, die es im weiteren Schritt in Laute und in ein Wortklanggebilde umzuwandeln gilt. Die Buchstaben- Lautzuordnungen werden nach der Merkwortmethode eingeprägt. Allmählich können in einer

ständigen Synthese die Buchstaben und Laute zu Wörtern zusammengefasst und durch das „Zusammenschleifen“ gelesen werden. Grissemann (1986) gibt zu bedenken, dass sich die Sinnerfassung der gelesenen Sätze und Texte bei dieser Methode verzögert und die inhaltliche Darstellungsmöglichkeit eingeschränkt ist. (vgl. Grissmann 1986, S. 69ff)

2.5.3. Die analytisch- synthetische Methode

Dieser Ansatz beschreibt eine übergreifende und integrierende Vorgehensweise. Von Anfang an wird sowohl analytisch als auch synthetisch gearbeitet. Der lautliche und inhaltliche Bereich wird gleichermaßen berücksichtigt. Innerhalb dieser Methode unterscheidet Grissemann (1986) zwischen der Voldurchgliederung und der Teildurchdringung von Wörtern zur Buchstabengewinnung sowie der Teildurchgliederung von Wörtern zur Buchstaben- und zur Buchstabengruppengewinnung. Die Teildurchgliederung von Wörtern ist eingeschränkt auf die Analyse von Buchstaben und Lauten. Ein Vorteil der strukturorientierten Teildurchgliederung der Buchstabengruppen liegt in der Begünstigung einer flexiblen und situationsadäquaten Segmentation sowie der gesteigerten Leseökonomie. (vgl. Grissmann 1986, S. 73-79)

2.5.4. Die Umkehrmethode: Zuerst schreiben dann lesen

Die Umkehrmethode weist Ähnlichkeiten zur klassischen synthetischen Methode auf. Im Zentrum steht die Kommunikation in der Klasse die durch Schreibenanlässe gezielt gefördert wird. Die Schüler und Schülerinnen schreiben mit Hilfe einer Buchstabentabelle, die auf der Merkwortmethode basiert, ihre Texte und liefern somit einen wesentlichen Beitrag zum schülerzentrierten Unterricht. Durch die kommunikativen Anliegen wird die Lesemotivation erheblich gesteigert. Die Voraussetzung für die Laut- Buchstabenumsetzung beim Schreiben ist die genaue auditive Analyse. Kritisch ist die Phase zur Einprägung der Buchstaben- Lautzuordnung, da Grapheme mehrdeutig sein können. Weiters besteht die Gefahr der Einprägung falsch geschriebener Wortbilder. Da der Fokus bei dieser Methode auf den selbst produzierten Texten liegt, sind die, von Texten auf einem höheren Sprachniveau ausgehenden, Lernimpulse eingeschränkt. (vgl. Grissmann 1986, S.81ff)

2.6. Lesekompetenz

Das Wort Kompetenz wird sowohl im wissenschaftlichen Bereich als auch im Alltag sehr häufig verwendet und ist aus dem Sprachgebrauch nicht wegzudenken. Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Lesekompetenz setzt voraus, den Kompetenzbegriff aus bildungswissenschaftlicher Sicht zu erörtern.

2.6.1. Der Kompetenzbegriff im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Namhafte Erziehungswissenschaftler setzen sich mit der Bedeutung des Begriffs im bildungspolitischen Diskurs kritisch auseinander und beziehen unterschiedliche Standpunkte. Höhne (2007) beschreibt zwei konträre Richtungen im pädagogischen Kompetenzdiskurs. Einerseits besteht eine wissenspsychologische, andererseits eine anthropologisierende Ausrichtung. Erstere befasst sich mit der Definition von Wissens- und Fertigungsbereichen und deren empirische Überprüfung. Die Messung und der Vergleich von individuellen und allgemeinen Fähigkeiten stehen im Vordergrund. In vielen Untersuchungen werden die Kompetenzen in Haupt- und Unterkompetenzen aufgeteilt. Diese Modularisierung wurde auch vom PISA- Konsortium³ bei der Testung der Lesekompetenz angewendet. Die Hauptfunktionen des wissenspsychologischen Kompetenzkonzepts sind die Messbarkeit und die Vergleichbarkeit, um Entwicklungen zu beschreiben. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenzen. Der Begriff Kompetenz bezieht sich in dieser Ausrichtung, im Gegensatz zur zweiten dominanten Verwendungsweise, nicht auf die Bildungstradition, da er vom Bildungsbegriff explizit getrennt ist. (vgl. Höhne 2007, S. 33f) Höhne geht davon aus, dass die Anthropologisierung des Kompetenzbegriffes hauptsächlich in der Abhandlung um die Wissensgesellschaft stattfinden kann. Der diagnostizierte Integrations- und Orientierungsverlust von Wissen wird in diesem Zusammenhang an erster Stelle beleuchtet. Eine von Höhne aufgestellte These besagt, dass der begriffliche Wechsel von Qualifikation und Schlüsselqualifikation hin zu Kompetenz durch neue Herausforderungen und Notwendigkeiten in der Wissensgesellschaft legitimiert wird. Der Autor beschreibt

³ Das PISA- Konsortium ist ein vorübergehender Zusammenschluss von Wissenschaftlern für die gemeinsame Arbeit an einem Forschungsprojekt. In Österreich ist DDr. Günter Haider, der Direktor des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung, der Chef des, für die Durchführung der nationalen PISA- Testungen verantwortlichen Teams.

die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Kompetenzbegriff. Daraus geht hervor, dass es keine einheitliche Definition gibt. Bevor auf die Definition von PISA und die Lesekompetenz im speziellen eingegangen wird, scheint es sinnvoll, prägnante Definitionsansätze von Schwarz, Weinert, und Benner kurz zu erläutern. Eine differenziertere Abhandlung im Rahmen dieser Diplomarbeit wäre zu umfangreich.

Schwarz (2004) beschreibt den Kompetenzbegriff zunächst als das Handlungsvermögen einer Person. Der Begriff enthält laut Schwarz einen qualitativen Aspekt der im Bezug auf die gesellschaftlichen Werte und Vorstellungen an Bedeutung gewinnt. Da Kompetenz messbar scheint, wird sie häufig mit Schlüsselqualifikationen identifiziert. Die Begriffe Qualifikation und Kompetenz lassen sich jedoch dahingehend unterscheiden, dass Qualifikationen das Moment der Bewältigung von Aufgaben einschließen, und Kompetenzen eher als Bewältigung von Problemen betrachtet werden. Kompetenzen zielen auf komplexe und relativ breite situative Zusammenhänge ab und sind an persönlichkeits-theoretische Konzeptionen gebunden. Der Kompetenzbegriff ist für Schwarz (2004) ähnlich wie der Begriff Bildung nicht allein ein Produkt von Ausbildung und Belehrung. Er bezieht sich weniger auf die reine Wissensvermittlung sondern entwickelt sich aus dem Kontext der Bemühungen des Subjekts und des Lebens an sich. (vgl. Schwarz 2004, S. 85) Weinert (2001) beschreibt „Kompetenz“ als Oberbegriff, der unterschiedliche Facetten des menschlichen Vermögens aufweist. Zu diesen zählt er Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Kompetenzen sind demnach kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es einem Individuum ermöglichen, bestimmte Probleme zu lösen. Wichtige Einflussfaktoren sind die soziale und die motivationale Bereitschaft, um in verschiedenen Problemsituationen verantwortungsvoll und erfolgreich zu handeln. (vgl. Weinert 2001 zit. nach Gruschka 2007) Benner verweist auf die Bedeutung der Trias Unterricht, Kompetenz und Wissen. Unterricht und Kompetenz sind über schulisch zu vermittelnde Formen des Wissens miteinander verbunden. So soll Unterricht das Ziel erreichen, Wissen um Gewusstes und Nichtgewusstes zu vermitteln. (vgl. Benner 2007, S. 133f)

2.6.2. Definitionsansätze Lesekompetenz

PISA betrachtet Lesekompetenz als ein gewichtiges Hilfsmittel zur Erreichung persönlicher Ziele, als Voraussetzung zur Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Bedingung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. (vgl. Baumert 2003, S. 14) Auch Groeben (2002) weist darauf hin, dass es sich bei der Lesekompetenz nicht ausschließlich um basale und spezielle Fertigkeiten der Kulturtechnik Lesen, wie es im Leseunterricht gelernt wird, handelt. Es geht viel mehr um komplexere Fähigkeiten, die bestimmte Qualitätsstandards zu erfüllen haben. (vgl. Groeben 2002, S.12)

Der Kompetenzbegriff im Bereich Leseverständnis im Bezug auf die PISA- Studie hat für die vorliegende Arbeit eine große Bedeutung. Das PISA- Konsortium 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 Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (vgl. Deutsches PISA- Konsortium, URL 2)

Der pragmatische Faktor ist universeller Bestandteil der PISA- Philosophie – das bedeutet Kompetenz wird an der Alltagstauglichkeit gemessen und dient primär der Lebensbewältigung. Daraus ergibt sich eine Testkonzeption, die sich nicht an den vorhandenen nationalen Lehrplänen orientiert. (vgl. Ofenbach 2004, S. 67) Die Lesekompetenz wird von PISA als überfachliche Basiskompetenz beschrieben. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Kommunikationsfähigkeit und bildet die Grundlage für die selbstständige Weiterbildung. Ladenthin (2003) vertritt den Standpunkt, dass es genauer betrachtet wenig sinnvoll ist, von einer fächerübergreifenden Lesekompetenz zu sprechen, da Texte immer themen- oder fachbezogen sind. Er betont, dass Sprache immer an Inhalte gebunden ist und keine allgemeine Sprachkompetenz existiert. (vgl. Ladenthin 2003, S. 354f)

Die Schulleistungsstudie hat die Lesefähigkeit als universale Kulturtechnik ins Bewusstsein gerückt. Laut Castner (2006) ist diese Kompetenz für alle Fächer bedeutsam, denn sie dient zur Erfassung von Inhalten und zur Orientierung in der Welt. In diesem Zusammenhang könnte angenommen werden, dass auch in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften durch eine höhere

Lesekompetenz bessere Ergebnisse erreicht werden könnten. Lesen ist ein komplexer Vorgang, der abgesehen von der mechanisch- kognitiven Ebene eine starke emotional subjektive Ausprägung hat. Der Erwerb der Lesekompetenz ist aus strategischer Sicht für das lebenslange Lernen unverzichtbar. Der motivationale Aspekt des Lesens wird in Subtests der PISA- Studie aufgegriffen, denn Lese- Genussfähigkeit ist laut Castner (2006) der Schlüssel zu nachhaltiger Lesekompetenz. (vgl. Castner 2006, S. 41f) Auf die detaillierte PISA- bezogene Beschreibung des Begriffes Lesekompetenz und die aufschlussreichen Ergebnisse wird im 5. Kapitel genau eingegangen. Im vorliegenden Teil werden zunächst zentrale Aspekte der Lesekompetenz beleuchtet.

2.6.3. Einflussfaktoren zum Erwerb der Lesekompetenz

Die Lesekompetenz wird nicht aufgrund einer angeborenen Disposition erworben. Sie beruht auf vielschichtigen Lernprozessen die von kompetenteren Mitmenschen unterstützt und gefördert werden. In literalen Gesellschaften wird das Lesen, so Hurrelmann (2002), als grundlegende Voraussetzung zur Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation angesehen. Die Kulturtechnik Lesen gilt, und galt schon vor 200 Jahren als Möglichkeit zur Partizipation am Bildungsprozess. Am Anfang des 18. Jahrhunderts wurde der Schriftspracherwerb für das Bildungsbürgertum ein zentrales Anliegen, denn in fast allen gesellschaftlichen Sektoren basierte erfolgreiches Handeln auf der Teilnahme an der Schriftkultur. Doch erst Mitte des 19. Jahrhunderts, zur Zeit der Industrialisierung, wurde der Ausbau des Bildungswesens vom Staat und der Kirche forciert, sodass gegen Ende des Jahrhunderts der gesamtgesellschaftliche Literalisierungsprozess im Wesentlichen abgeschlossen war. Hurrelmann (2002) weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass der Umgang mit Schriftsprache in allen sozialen Klassen und Schichten als wesentlicher Bestandteil zur Bewältigung des Lebens zählt. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 126ff)

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Industriegesellschaft zu einer Mediengesellschaft. Hurrelmann (2002) spricht von einer Umstrukturierung und Globalisierung der Wirtschaftsprozesse sowie von einer kulturellen Revolution. Die Lesekompetenz ist durch die vielfältigen Anforderungen zu einem Teil der Medienkompetenz geworden. Das Zusammenspiel der neuen Medien

stellt eine Herausforderung für die Gesellschaft dar. Die Zielsetzung besteht darin, das plurale Medienangebot effizient zu nutzen. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 128f)

Die Persönlichkeitsfaktoren nehmen eine wichtige Stellung beim Erwerb der Lesekompetenz ein. Hurrelmann (2002) verweist auf die Schwierigkeit, die beeinflussenden Persönlichkeitsmerkmale von den sozialen Bedingungen isoliert zu betrachten. Ergebnisse aus der Leseforschung verdeutlichen, dass Menschen die viel lesen, ein größeres Interessensspektrum besitzen und aktiver und selbstbestimmter über dieses verfügen. Die individuellen Unterschiede zeigen sich im Bereich der Lesemotivation sowie in der kognitiven und emotionalen Verarbeitungskompetenz. Wichtige personale Faktoren auf der kognitiven Ebene sind die Breite des Vorwissens, die allgemeine Denkfähigkeit und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Die personalen Voraussetzungen der Lesekompetenz sind stark von den gemachten Leseerfahrungen beeinflusst. Die Schulbildung und die Schichtzugehörigkeit spielen hierbei eine entscheidende Rolle. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 142)

Die Instanzen der Lesesozialisation, Familie, Kindergarten, Schule und Altersgruppe, werden als wirksame Vermittler der Lesekompetenz angesehen. Da die Familie am frühesten und nachhaltigsten auf die kindliche Entwicklung einwirkt, wird sie von Hurrelmann (2002) als wichtigste Vermittlerin der Lesekompetenz eingestuft. Die Lesesozialisation setzt durch prä- und paraliterarische Kommunikationsformen schon weit vor dem eigentlichen Leselernprozess ein. Die Eltern sind ein wichtiges Vorbild und können durch gemeinsame Lesesituationen die Lesefreude und Lesehäufigkeit ihrer Kinder wesentlich beeinflussen. Empirisch nachgewiesener Weise spielt der Schicht- und Bildungsfaktor bei der familiären Lesesozialisation eine prominente Rolle. Die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben sind die Aufgaben der institutionellen Lesesozialisationsinstanz Schule. Didaktische Konzepte wie zum Beispiel fächerübergreifende Lernarrangements, lesefördernde Aktivitäten und die Miteinbeziehung der Eltern sind geeignete Mittel um die Leseentwicklung positiv zu beeinflussen. Durch solche Konzepte können auch diejenigen profitieren, die, so Hurrelmann (2002), vom Elternhaus wenig Unterstützung und Anregung bekommen. Die Geschlechtszugehörigkeit ist eine bedeutende soziale

Rahmenbedingung, die in alle Sozialisationskategorien einwirkt und eine eigene sozialisatorische Dynamik entwickelt. Markant hierfür sind die Unterschiede in Lesekompetenz und Leseinteresse zwischen Buben und Mädchen. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 138-141)

2.7. Zusammenfassung

Das Lesen hat für das Individuum eine große Bedeutung und wird von mehreren wissenschaftlichen Richtungen untersucht. Es gilt als Fähigkeit, die den Wissenserwerb ermöglicht. Zur Zeit der Industrialisierung, Mitte des 19. Jahrhunderts, wurde der Ausbau des Bildungswesens forciert und die allgemeine Schulpflicht eingeführt. In allen sozialen Klassen wurde der Umgang mit Schriftsprache wichtiger Bestandteil zur Lebensbewältigung und Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Durch das Beherrschen der Kulturtechnik Lesen können Lebens- und Kulturbereiche erschlossen werden und die Entfaltung der Persönlichkeit wird positiv beeinflusst. Das PISA- Konsortium definiert Lesekompetenz als die Fähigkeit:

„Geschriebene Texte verstehen, nutzen und über sie reflektieren können.“
(Reiter, Haider 2002, S.13)

Das Lesenlernen ist ein komplexer Prozess, in dem anfänglich die Technik erlernt und verbessert wird. Dann geht es darum, aus unterschiedlichen Textsorten Informationen zu entnehmen, diese mit dem übrigen Wissen zu vernetzen, Zusammenhänge zu erstellen und Inhalte zu reflektieren. Die Sprache kann als Werkzeug zur Erschließung der Welt angesehen werden. Die kritische Lesefähigkeit ist eine Voraussetzung, eigenständig und selbstbestimmt im solidarischen Sinne am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ermöglicht eine eigenständige Positionierung zur Forderung nach lebenslangem Lernen. In diesem Sinne steht Lesekompetenz in enger Relation zu individuellen Bildungsprozessen.

Das folgende Kapitel befasst sich eingehend mit der Lesesozialisation, in dem die einzelnen Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule, Peer- Group) beleuchtet werden. Diese Instanzen zählen zu den Faktoren, die die Entwicklung der Lesekompetenz nachhaltig beeinflussen.

3. Die Bedeutung der Lesesozialisation

Die Erforschung der Lesesozialisation ist ein Teilbereich der Sozialisationsforschung. Für die Pädagogik ist der Sozialisationsbegriff zentral, grenzt sich allerdings vom Begriff der Erziehung ab. Sozialisation ist ein weiter gefasster Terminus und meint die Gesamtheit der Lernprozesse, egal ob sie gewünscht, geplant oder bewusst gesteuert sind. Erziehung hingegen bezieht sich, so Geulen (2002), auf intentionales, geplantes und auch normativ orientiertes Handeln. Die Sozialisationsforschung gibt Aufschluss über die Bildsamkeit des Menschen, sowie über anthropologische und psychische Bedingungen für Lern- und Bildungsprozesse. (vgl. Geulen 2002, S. 102) Die Erforschung der Lesesozialisation gibt Aufschluss über jene Faktoren, die die Entwicklung der Lesekompetenz nachhaltig beeinflussen.

In den Prozess der Lesesozialisation fließen viele Faktoren ein, die bedingt sind durch die gesellschaftlich geprägte Situation des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Laut Koller (2004) kann für den Sozialisationsprozess kein Zeitpunkt angegeben werden, das bedeutet, dass dieser nie endgültig abgeschlossen sein kann. In der Kindheit und Jugend vollzieht sich der Prozess der Lesesozialisation sehr intensiv, doch auch danach ist es jedem Menschen möglich, kulturelles und soziales Kapital zu erwerben. (Koller 2004, S. 165ff)

Das Individuum selbst und die Leseumwelten (Instanzen) sind dafür verantwortlich, eine profunde Lesekompetenz und Lesemotivation zu entwickeln. In den Leseumwelten findet die Lesesozialisation statt. Die Lesesozialisation wird von Groeben und Hurrelmann (2004) als ein Prozess der Enkulturation des Individuums beschrieben. Garbe (1997) definiert Lesesozialisation detaillierter und sieht diesen Prozess als:

„Entziffern jeder Art von Schrift – egal ob das Gelesene eine Tageszeitung, ein Roman, ein wissenschaftlicher Essay oder ein Computerhandbuch ist. Der Lesebegriff umfasst das zweckfreie, ästhetische und unterhaltsame Lesen ebenso wie das instrumentelle informationsorientierte Lesen (von Sach- und Fachbüchern); er schließt auch Textverarbeitung am Bildschirm ein und öffnet sich damit dem Wandel der Schriftkultur in der Gegenwart.“
(Garbe 1997, S. 14)

Die Lesesozialisation vollzieht sich auf vielen Ebenen und die unterschiedlichen Leseumwelten wirken auf die Kinder und Jugendlichen ein. Die sozialen Instanzen der Lesesozialisation sind einerseits informell, die Familie und die Altersgruppe, andererseits formell, die Schule. Die Rolle des Kindergartens ist nicht zu vernachlässigen, kann aber in diesem Schema nicht kategorisiert werden. Saxer (1993) verwendet in seinen Ausführungen die Unterscheidung zwischen der primären (Familie), der sekundären (Schule) und der tertiären (peers) Sozialisationsinstanz. Die Familie hat die wichtigste Vermittlungsposition inne und ist am besten erforscht. Ein bedeutsamer Faktor ist die, sich schon früh herauskristallisierende, Geschlechterdifferenz. Die Lesefertigkeit, Wertschätzung und Motivation sei laut Groeben (2004) bei Mädchen höher (vgl. Groeben 2004, S. 16). Saxer (1993) betont, dass die Persönlichkeitsfaktoren neben den von außen wirkenden Instanzen der Lesesozialisation eine bedeutende Rolle spielen. Die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt sei Teil des Sozialisationsprozesses (vgl. Saxer 1993, S. 338f)

3.1. *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*

Nach übereinstimmender Forschungsmeinung ist die Familie sowohl die früheste als auch die wirksamste Sozialisationsinstanz, denn sie stellt entscheidende Weichen für die Lesekarriere. Unter dem Begriff Familie wird bei dieser Abhandlung die relativ dauerhafte Lebensgemeinschaft von Erwachsenen und Kindern verstanden, wobei die sozialen Beziehungen vordergründig sind. Laut Runge (1997) wirken sich die soziale Schichtzugehörigkeit, die Bildung der Eltern und deren Leseintensität nachhaltig auf die Lesemotivation und die Entwicklung einer soliden Lesepraxis der Kinder und Jugendlichen aus. (vgl. Runge 1997 S. 23) Hofmann (1997) betont, dass die frühesten Einflüsse im Bezug auf Werthaltungen, Einstellungen, Motive, Handlungsdispositionen und -strategien von der primären Sozialisationsinstanz Familie ausgehen. Die Wertschätzung des Lesens und des Buches sind die Basis dafür, dass Lesen als lebensbereichernde Kompetenz erfahren wird, und das Buch als wertvolles Medium angesehen wird. (vgl. Hofmann 1997, S. 90)

Die in der Familie ablaufenden Prozesse verlaufen permanent, wenn auch nicht immer zielgerichtet und geplant, und erzielen eine große Wirkung. Die Familie ist

keine nach außen abgegrenzte Lernumgebung, sie stellt ein Verbindungsglied zwischen der gesamtgesellschaftlichen Kultur und der persönlichen Kultur des Individuums dar. Die kulturelle Gesamtsituation ist einem ständigen Veränderungsprozess ausgesetzt. Dieser wird durch den wechselseitigen Einfluss der Familienmitglieder untereinander bedingt. Hurrelmann (2004) vertritt den Standpunkt, dass die Familie ein lese- sozialisatorisches Unterstützungssystem für den Erwerb von Lesekompetenz bietet. Durch gemeinsames sowie eigenaktives und kommunikatives Handeln können Kinder unter der Anleitung kompetenter Anderer Entwicklungsschritte machen, zu denen sie alleine nicht in der Lage gewesen wären. (vgl. Hurrelmann 2004, S. 169ff)

In dieser Hinsicht ist die Unterstützung dann optimal möglich, wenn in der Familie ein positives Leseklima herrscht. Dieses Klima ist nach Groeben und Vorderer (1988) geprägt durch das Vorhandensein und die Zugänglichkeit von Literatur und die Ermutigung zum Lesen. Der lesende Elternteil spielt als Vorbild eine bedeutende Rolle und ist auch für die Anregung zum kommunikativen Austausch über das Gelesene verantwortlich. Das Modell des lesenden Elternteils und dessen Lesehäufigkeit und Dauer ist prägend für die Ausbildung der Lesefreude, wohingegen Aufforderungen und Ermahnungen als Lesehemmer angesehen werden können (vgl. Groeben und Vorderer, 1988, S.129) Das Lesen spielt demnach eine große Rolle im Leben des Kindes, wenn es im Elternhaus gut gefördert wurde (Vorlesen, Anregungen, Gespräche über Bücher und Besuche in der Bibliothek). Harmgarth (1997) bestätigt mit der Definition eines Leseindex diese Aussage und verweist weiter auf die positive Wirkung von Ermutigungen zum Lesen.

Elsholz und Lipowsky (1998) verweisen auf die Veränderungen der familiären Strukturen in den letzten Jahrzehnten durch andere Rollendefinitionen, Konsumorientierung, Arbeitslosigkeit oder Doppelbeschäftigung und die steigende Zahl an allein erziehenden Elternteilen. Kinder haben seltener die Chance primäre Leseerfahrungen in der Familie zu machen, denn für das Lesen steht weniger Zeit zur Verfügung (vgl. Elsholz, Lipowsky 1998, S. 16). Kinder aus Elternhäusern, in denen viel gelesen wird und deren Eltern selbst in der Kindheit gefördert wurden, erfahren die meiste Leseförderung. Bonfadelli und Fritz (1993) verweisen auf die

Bedeutung der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit und der Schulbildung als Einflussfaktoren der Lesesozialisation. Ein positives Leseumfeld wird häufiger in Familien mit hohem sozioökonomischen Status und bei Eltern mit hoher Schulbildung vorgefunden. (vgl. Bonfadelli und Fritz 1993, S.106ff)

3.1.1. Die frühe familiäre Lesesozialisation

Die Leseforschung beschäftigte sich bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts primär mit Methoden zur Vermittlung von Lesefertigkeit. Der wissenschaftliche Diskurs hat sich geändert. Heute vertreten die Sprachdidaktik und die Lesesozialisationsforschung den Standpunkt, dass die Leseentwicklung schon lange vor dem formellen Schriftspracherwerb in der Schule einsetzt. Die Basis für das Lesenlernen als komplexe konstruktive Leistung ist der primäre Spracherwerb – das Sprachverstehen und Sprechen. Die Anregungen der sozialen Umgebung sind sowohl für die Ausbildung der mündlichen Sprache als auch für den Erwerb der Schriftsprache von großer Bedeutung.

Eine Vielzahl an prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen kennzeichnen die Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kindern. Hierzu zählen laut Böck (2000) das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern, das Vorlesen und das Geschichtenerzählen, sowie Sprachspiele, Kinderlieder und Reime. Diese Formen gelten als Motivation für das spätere Lesen, denn die Formung des phonologischen Bewusstseins ist die Voraussetzung des Lesenlernens. (vgl. Böck 2000, S. 134)

Hurrelmann (2004) geht davon aus, dass diese Aktionen kulturell geprägt sind und auf der Mündlichkeit basieren. Das Anschauen der Objekte im Bilderbuch ermöglicht dem Kind eine Verknüpfung zwischen Erfahrung und Text. Die Bezugsperson kann durch ausdrucksstarkes Sprechen einen emotionalen Bezug zum Gegenstand herstellen. Beim Vorlesen von Geschichten wird die Entwicklung der sozialen und kommunikativen Verstehens- und Handlungsformen gefördert und die literalen Fähigkeiten verstärkt. Der Eltern- Kind- Dialog profitiert von dieser Interaktionsform, jedoch sind kultur- und schichtspezifische Modifikationen bemerkbar. Bei allen prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen ist die Herstellung einer positiven emotionalen Atmosphäre vordergründig, um eine lustvolle Beschäftigung mit Sprache zu gewährleisten. (vgl. Hurrelmann 2004, S.173-176)

3.1.2. Die familiäre Lesesozialisation von Kindern im Grundschulalter

Nach den Ausführungen von Hurrelmann (2004) ist in dieser Entwicklungsphase die familiäre Unterstützung zur Erhaltung der Lesemotivation besonders wichtig. Kinder machen neue Erfahrungen im Bereich der Schriftlichkeit auf der Basis des institutionalisierten Lernens. Lesebezogene Familienfaktoren wie der Buchbesitz der Familie, die Lesegewohnheiten der Eltern, die allgemeine Unterstützung, die Nutzung von Bibliotheken, die Menge von Buchgeschenken und die Kommunikation über Literatur spielen eine prominente Rolle im Sozialisationsprozess. (vgl. Hurrelmann 2004, S. 179f) Eine, von Hurrelmann et al., großangelegte Studie zur familiären Lesesozialisation von Kindern im Grundschulalter kommt zu dem Ergebnis,

“dass die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag die stärkste Einflussgröße sowohl in Bezug auf Lesefreude als auch Lesefrequenz der Kinder darstellt.“ (Hurrelmann 2004, S. 181)

Einen großen Teil der Lesebereitschaft schöpfen Kinder aus den sozialen Interaktionen.

3.1.3. Die familiäre Lesesozialisation von Jugendlichen

In der Pubertät sind vielfältige Umgestaltungen ausschlaggebend für die Verringerung des Einflusses der Familie auf die weitere Leseentwicklung. Neben den körperlichen und psychischen Veränderungen findet eine Neuorientierung auf sozialer und kommunikativer Ebene statt. Die Ablösung von der Familie ist zentrales Thema. Hurrelmann (2004) beschreibt diese Zeit als eine, von starken Extremen geprägte Phase. Die Bandbreite reicht von völliger Leseabstinenz bis hin zu suchthaftem Lesen. Die lesebezogenen familiären Interaktionen werden seltener, aber die Kommunikationsanregungen und Ressourcen der materiellen Kultur sind für die Weiterentwicklung des Leseinteresses von Bedeutung. (vgl. Hurrelmann 2004, S.185)

Das PISA- Konsortium führte zusätzlich zu den Tests in den drei Hauptbereichen Schülerbefragungen durch, in denen zentrale demografische Daten und einige Indikatoren des sozialen, ökonomischen und familiären Hintergrundes erhoben wurden. Die Schüler und Schülerinnen im Jugendalter wurden mitunter zu ihrer

Quantität und Qualität der Mediennutzung, zu ihrer Sprachzugehörigkeit, zu ihrem Freizeitverhalten, zu ihrer Lese- und Schreibmotivation und zu ihrer Gruppenzugehörigkeit befragt (vgl. PISA 2000, URL 3). Durch diese Befragung zu den Lebens- und Lernbedingungen im Rahmen der PISA- Studie wird die Annahme bestätigt, dass die Familie auch in diesem Alter bei der Entwicklung der Lesekompetenz eine einflussreiche Rolle spielt. Menschen die viel lesen sind im Vergleich zu denjenigen die wenig lesen in einem lesefreundlicheren familiären Milieu aufgewachsen. (vgl. Hurrelmann 2004, S.186)

3.1.4. Die Bedeutung der Geschlechterordnung in der Familie

Die Geschlechterordnung in der Familie ist für den Prozess der Lesesozialisation entscheidend. Nach Hurrelmann (2004) ist dieser in vielen Familien weiblich dominiert, da Mütter häufig die zentralen Bezugspersonen und die Vorbilder des kindlichen Lesens sind. (vgl. Hurrelmann 2004, S.183) Die Lesevorlieben kommen meist denen der Mädchen entgegen, dadurch werden die weiblichen Familienmitglieder vermutlich mehr angesprochen und motiviert. Böck (2000) stellt auch fest, dass Mädchen häufiger mit Büchern beschenkt werden. Wahrscheinlich ist diese Tatsache auf die höhere Lesefreude derselben zurückzuführen. Buben werden häufiger zum Lesen aufgefordert, was sich wiederum negativ auf die Ausbildung der Lesemotivation auswirken könnte (vgl. Böck 2000, S. 135).

Hier stellt sich die Frage, ob die traditionellen Gender- Bezüge des Lesens in der Familie eine positivere Auswirkung auf die Mädchen haben, und ob sich für die Buben eine erschwerte Orientierung am Erwachsenen Vorbild zeigt. Es gibt nur wenige Indizien dafür, dass die Leseerziehung geschlechterspezifisch stattfindet. Doch da das Modellverhalten im Sozialisationsprozess eine entscheidende Rolle spielt, ist anzunehmen, dass Mädchen durch das Leseverhalten der Mutter stärker beeinflusst werden als Buben. Das Lesen der Mütter wird von Saxer (1993) mit einer höheren sozial- emotionalen und ästhetisch- reflexiven Beteiligung beschrieben. Die Auswahl vielfältiger Literatur seitens der Mütter kann auch im Zusammenhang zur Entwicklung der Lesefreude stehen. Das Lesevorbild Vater liest weniger häufig und spezialisiert sich vor allem auf Sachliteratur. Das Lesen findet auf der kognitiven- intellektuellen Ebene statt. Es besteht die Annahme, dass Lesen nicht ins typische männliche Rollenbild passt (vgl. Saxer 1993, S.349)

Diese Aussagen haben insofern ihre Berechtigung, denn Mädchen im Grundschulalter lesen häufiger und lieber als ihre männlichen Alterskollegen und sie berichten von weniger Lesehemmungen.

3.1.5. Familienorientierte Bildungsarbeit

Die Bedeutung der Familie im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz wurde in den vorigen Kapiteln eingehend behandelt. Durch Bildungsstudien wie PISA werden die kulturellen, sozialen und ökonomischen Milieus in den Familien stärker beachtet und mit den erbrachten Testleistungen in Verbindung gebracht. In den letzten Jahren etablierte sich im deutschsprachigen Raum, so Nickel (2004) eine neue Art der Elternarbeit, die gezielt soziokulturell benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund ansprechen soll. „Family literacy“-Familienorientierte Literalisierung ist ein solches Programm aus dem nordamerikanischen Raum, das in den 80er Jahren initiiert wurde. Der Grundgedanke ist die Förderung der Schrift und der Sprache von Eltern und Kindern. „Family literacy“ kann unterschiedlich ausgelegt werden. Die weitere Abhandlung bezieht sich auf die Auslegung des „generationsübergreifenden Interventionsprogramms“. Drei Säulen sind zentral in der Programmstruktur: Elternsitzung, Kindersitzung und gemeinsame Sitzung. Es gibt jeweils Angebote für Kinder und Eltern, sowie gemeinsame Einheiten. In diesen Sitzungen werden zwei Generationen gemeinsam tätig.

„Family literacy Programme können daher verstanden werden als Strukturierungshilfe für kooperative Austauschprozesse und ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf einem für jede Beteiligte und jeden Beteiligten maßgeblichen Entwicklungsniveau“ (Feuser 1998 zit. nach Nickel 2004).

In vielen westlichen Industriestaaten gibt es mittlerweile „family literacy“ Projekte, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich. Diese Initiativen haben das Potential, Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund einen vertiefenden Zugang zur Sprache und zum Lesen zu ermöglichen.

3.2. Sozialisationsinstanz Kindergarten

Im Hinblick darauf, dass laut Statistik Austria im Jahr 2007/08 Österreichweit knappe 200 000 Kinder einen Kindergarten besuchen (vgl. Statistik Austria: URL

4), macht Margit Böck (2007) auf die besondere Bedeutung dieser Institution als Sozialisationsinstanz aufmerksam. Sie zählt zu der ersten Institution, in der Leseförderung, vor allem für Kinder aus lesefernen Familien, zielführend sein kann. Dem Kindergarten wird, wie später auch der Schule, eine kompensatorische Wirkung zugeschrieben. Vorschulkinder können durch eine vertraute Leseumgebung auf das Lesenlernen vorbereitet werden. Der spielerische Umgang mit Sprache in Form von Reimen, Liedern, Wort- und Singübungen begünstigen die Entwicklung der Lesekompetenz.

Sprachentwicklungsstörungen, die sich auf das Lesen- und Schreibenlernen negativ auswirken, können besser behandelt werden, je früher sie erkannt werden. Da der Kindergarten als wichtige Instanz der Lesesozialisation und Vorstufe des Schriftspracherwerbs gilt, wäre es sinnvoll und ratsam mehr Aufmerksamkeit auf ihn zu richten. (vgl. Böck 2007 S.30) Da auch im Kindergarten die weiblichen Vorbilder dominieren, kann es laut Böck (2007) zu einer Benachteiligung der Buben kommen.

3.3. Formelle Sozialisationsinstanz Schule

Der Begriff Schule ist, so Tenorth (2002) vielfältig auszulegen. Sie wird sowohl als professionelle Organisation von Lernprozessen verstanden, als auch als Mechanismus zur Reproduktion von Gesellschaften, als Institution der Qualifizierung und als Gemeinschaft gleicher Denkungsart. Tenorth (2002) sucht den kleinsten gemeinsamen Nenner all jener Definitionen, und meint, dass Schulen als Einrichtungen verstanden werden können, die zum Zweck des Lernens ausdifferenziert sind. Sie sind thematisch gebunden und meist pädagogisch und professionell betreut. Die Schule ist ein Ort des individuellen und kollektiven Lernens. (vgl. Tenorth 2002, S. 428) Fend bezeichnet, in seinen Ausführungen zur Theorie der Schule, Schulsysteme als Institutionen der gesellschaftlich veranstalteten und kontrollierten Sozialisation. Hier finden institutionalisierte Erziehungsprozesse statt. Er beschreibt die Funktionen von Schule und ihre gesellschaftliche Relevanz. Die Enkulturationsfunktion ermöglicht die kulturelle Teilhabe und stärkt die kulturelle Identität. Die Qualitätsfunktion hat das Ziel, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die für die Ausführung konkreter Arbeit und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbar sind. Die Allokationsfunktion bestimmt die Stellung in der schulischen

Leistungshierarchie und bildet die Grundlage für ein berufliches Positionssystem. Die Integrationsfunktion fördert die soziale Identität und regt zur politischen Teilhabe an. (vgl. Fend 2008, S. 51) Nach Fritzsche (2004) hat die Schule bewusst und geplant die Funktion, theoretisches und praktisches Wissen der Gesellschaft an die heranwachsende Generation weiterzugeben. Dies geschieht anhand von festgelegten Bildungsplänen und Richtlinien. Zu den weiteren Aufgaben der Schule in sozialisationstheoretischer Hinsicht gehört die Vermittlung von Normen und Werten, die das Makrosystem Gesellschaft widerspiegelt. Sie erteilt Zuweisungen und Berechtigungen, stellt eine Gruppe Gleichaltriger zur Verfügung und nimmt als Institution Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung. All diese heterogenen Sozialisationsaspekte werden von den Schülern und Schülerinnen täglich wahrgenommen und bedingen deren Entwicklung. Das Vorhandensein unterschiedlicher Schularten (staatliche und private Schulen, Versuchsschulen) und die Variablen Schulgröße und Schulstandort wirken auf den formellen Sozialisationsprozess ein. (vgl. Fritzsche 2004, S. 203ff)

Schrift prägt die schulische Sozialisation ringsum. Den Kindern Lesen und Schreiben zu lehren, ist traditionell und historisch eine, von der Gesellschaft gestellte, zentrale Aufgabe der Schule. Fritzsche (2004) betont in seinen Ausführungen, dass der Erwerb der Schriftsprache eine grundlegende Umstrukturierung des Denkens, Erkennens, Fühlen und Handelns darstellt und in alle Lebensbereiche einfließt. Die emotionalen, motivationalen und affektiven Aspekte akzentuieren die persönliche Bedeutsamkeit und sind das Fundament für das weiterführende Lesen und den Literaturunterricht. (vgl. Fritzsche 2004, S. 207f) Durch diese Aspekte findet eine Weiterentwicklung der unterschiedlichen Interessen zwischen Buben und Mädchen statt. Der Schriftspracherwerb in der Schule erfolgt unter Wechselwirkung mit den anderen erwähnten Sozialisationsfaktoren. Schrift wird von den Heranwachsenden bipolar erfahren. Einerseits erweitert sie den Umkreis des Erfahrbaren und ermöglicht die Emanzipation von den Erwachsenen. Andererseits können die Schüler und Schülerinnen Schrift auch in Form von Disziplinierungs- und Kontrollmittel auf negative Art und Weise erfahren. (vgl. Fritzsche 2004, S. 212ff)

Groebe und Vorderer (1998) gehen davon aus, dass die Schule die Einflüsse der primären Sozialisationsinstanz Elternhaus bis zu einem gewissen Grad überdecken kann. Ihr kompensatorischer Charakter macht es möglich, diejenigen aufzufangen, die im Elternhaus wenig bis keine Leseförderung erhalten haben. Durch die Schaffung einer motivierenden Leseumgebung kann in der Schule das Leseinteresse geweckt und vertieft werden (Groebe und Vorderer 1988, S. 130). In der Lese- und Literaturdidaktik geht es nach dem Erlernen der basalen Lesefertigkeiten um den Umgang mit Texten und der Hinführung zu literarischen Texten. Der Unterricht soll motivierend gestaltet werden und durch Leseförderung zur Literatur hinführen. Das Ziel besteht laut Fritzsche (2004) darin, die Schüler und Schülerinnen mit bedeutenden Werken der kulturellen Tradition sowie mit literarischen Gattungen und Gestaltungsmitteln vertraut zu machen. Durch das Einbeziehen von Entwicklungs- und allgemeinen Lebensproblemen kann der Unterricht einen Beitrag zur Entwicklung von Einstellungen und zur Wertorientierung leisten. (vgl. Fritzsche 2004, S. 217) Hierbei ist darauf zu achten, die geschlechtsspezifischen Interessen zu berücksichtigen um die Lesemotivation und Freude zu fördern bzw. zu erhalten.

3.3.1. Die Volksschule

Garbe (1997) beschreibt in ihren Ausführungen die herausragende Position der Volksschule im Sozialisationskontext. Neben dem Erlernen der basalen Lesefertigkeiten geht es in dieser Stufe vorrangig darum, eine positive Einstellung zum Lesen sowie die Leselust zu fördern (Garbe 1997, S. 20) Durch gezielt gesetzte Maßnahmen und die Schaffung eines motivierenden und lesefreundlichen Klimas, können so Fritzsche (2004), familiäre Defizite kompensiert werden. Leseecken, freie Lesestunden, eine Klassenbibliothek und der handelnde Umgang mit Literatur haben vor allem auf diejenigen eine positive Wirkung, die zu Hause wenig Leseförderung erfahren. (vgl. Fritzsche 2004, S. 218) Einer Untersuchung von Groebe und Vorderer (1998) zur Folge, wirkt sich die Wahl des Schultyps nachhaltig auf die Entwicklung der Leseinteressen und Lesekompetenz aus. Schüler und Schülerinnen mit höherer Bildung weisen eine höhere Lesekompetenz auf als Kinder die eine Hauptschule, ein Polytechnikum, eine Sonderschule oder eine Berufsschule besuchen. Es entwickelt sich dadurch eine Kluft hinsichtlich der Lesekompetenz, da diejenigen mit geringer Schulbildung

meist aus unteren sozialen Schichten stammen und auch von der Familie nicht so gefördert werden können. (Groeben und Vorderer 1998, S. 131)

3.3.2. Das Lesen im Jugendalter – die Zeit nach der Volksschule

Obwohl sich die Fragestellung dieser Arbeit auf den Grundschulbereich bezieht, ist die Beleuchtung dieser Altersgruppe wichtig, denn sie geht konform mit dem PISA Testalter.

Die Jugendzeit wird von Eggert und Garbe (2003) als eine Zeit des Umbruchs und als ein emotional und motivational schwerer Abschnitt beschrieben. In dieser Zeit kann idealer Weise eine stabile Beziehung zum Lesen aufgebaut werden. Im Jugendalter entscheidet sich, welchen Stellenwert das Lesen im weiteren Leben haben wird. Es findet eine Individualisierung von Leseinteressen und Lesegewohnheiten statt (vgl. Eggert und Garbe 2003, S. 128). Bonfadelli und Fritz (1993) beschreiben die Tendenz, dass Schüler und Schülerinnen dieser Altersstufe zu Weniglesern werden. Der Leseknick, der bei den Buben stärker ausgeprägt ist, wird durch vielfältige andere Interessen hervorgerufen (vgl. Bonfadelli und Fritz 1993, S. 21). Jugendliche lösen sich von der Familie los und wenden sich der Identitätsfindung zu, indem sie gesellschaftliche Normen und Konventionen hinterfragen. Die peer- Gruppe, die im weiteren Verlauf ihre Beachtung findet, und die Schule sind bedeutende Instanzen der Lesesozialisation für diese Altersgruppe. (vgl. Egger und Garbe 2003, S. 117)

3.3.3. Differenzen zwischen den Geschlechtern

In der Forschungslandschaft gibt es widersprüchliche Aussagen darüber, ob Mädchen und Buben im Volksschulalter unterschiedliche Leseleistungen erbringen. Nur geringfügige Geschlechtsunterschiede konnte Neuhaus- Siemon (1994) in ihrer Untersuchung von Kindern der dritten Schulstufe feststellen. Es konnte weder bezüglich des Leseverständnisses noch der Lesegeschwindigkeit eine signifikante Differenz evaluiert werden. Sie folgerte daraus, dass sich die Leseleistungen in dieser Altersgruppe angleichen (vgl. Neuhaus- Siemon 1994, S. 67).

Mannhaupt (1994) hingegen stellte im Rahmen seiner Untersuchung in Bielefeld fest, dass Mädchen am Ende der zweiten Schulstufe einen deutlichen Vorsprung gegenüber ihren männlichen Kollegen haben (vgl. Mannhaupt 1994, S. 36f). Er

meint, für Buben sei die Gefahr schwach im Lesen zu sein, drei mal höher als für Mädchen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei Eintritt in die Volksschule unterschiedlich sind. Die ungünstigen Einstiegsbedingungen können sich negativ auswirken und verstärken, wenn im Unterricht nicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen eingegangen wird (vgl. Mannhaupt 1994, S. 43ff).

Im Jugendalter stellt das Geschlecht, so Rosebrock (2004), eine prominente Einflussgröße für die Lesesozialisation dar. In dieser Phase werden die Textvorlieben erkennbar. PISA bestätigte das Alltagswissen, dass Mädchen über eine höhere Lesekompetenz verfügen. Eine Vergrößerung der Differenz zwischen den Geschlechtern bezüglich der bevorzugten Literatur und des Umfangs ist während des Heranwachsens deutlich sichtbar. Zu den Lektürepräferenzen sei festgehalten, dass Buben pragmatische Texte bevorzugen, Mädchen hingegen wenden sich eher literarischer Lektüre zu. (vgl. Rosebrock 2004, S. 254)

3.4. *Informelle Sozialisationsinstanz Peer- Group*

Rosebrock (2004) definiert Peer- Groups als Zusammenschlüsse von Jugendlichen mit ähnlichen Vorlieben, Interessen und Werthaltungen. Sie sind einander freundschaftlich verbunden und haben eine gemeinsame Geschmackskultur. Neben der besuchten Schulform und der sozialen Herkunft sind Peer- Groups der Jugendlichen meistens relativ homogen, da die Schulzugehörigkeit eine entscheidende Variable ist, und diese wiederum die soziale Schichtung bzw. die sozio- ökonomische Herkunft widerspiegelt. Die in der Familie gelernten Verhaltensmuster sind laut Rosebrock (2004) auch in der Interaktion in der Peer- group wirksam. Für jedes Individuum verändern sich die Funktion, die Gestalt und die Bedeutung der Gruppe im Verlauf des Heranwachsens. (vgl. Rosebrock 2004, S, 256ff)

Die Altersgruppe stellt eine prägende Instanz der Lesesozialisation im Bereich der Mediennutzung und des Lesens dar. Vor allem im Jugendalter ist die tertiäre Sozialisationsinstanz von großer Bedeutung. Rosebrock (2004) vertritt die Ansicht, dass der direkte Einfluss der Gruppe auf die Motivation der Einzelnen die Lesekompetenz fördern kann. Das freiwillige Lesen ist häufig die Voraussetzung

für die soziale Teilhabe am Gruppengeschehen. Die Zeitschriften- und Zeitungslektüre ermöglicht die Teilnahme am öffentlichen Diskurs, die Lektüre von Belletristik am literarischen Diskurs. Die eigentlichen Lesesituationen sind individuell und situativ habitualisiert und somit nicht sozial. Vielmehr steht die Anschlusskommunikation an Lektüre und die Diskussion im Zentrum der Peer-Group- Lesesozialisation. (vgl. Rosebrock 2004, S. 251)

Das Dazugehören und Mitreden sind die Faktoren die es ausmachen, ein Mitglied einer Gruppe zu sein. Harmgarth (1997) zeigt auf, dass Jugendliche die viel lesen oft auch Freunde mit ähnlichen Leseinteressen haben. In diesen Peers wird über das Gelesene kommuniziert (vgl. Harmgarth 1997, S. 81). Bücher werden verborgt und Lesetipps werden gegeben. Die Gruppe nimmt in dieser Hinsicht einen höheren Stellenwert als Eltern und Lehrpersonen ein (vgl. Groeben und Vorderer 1988, S. 132). Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Elternhäusern, die in der Kindheit nicht gefördert und unterstützt wurden, verfügen laut Rosebrock (2004) im jungen Erwachsenenalter über geringe Leseerfahrungen mit erzählenden Texten. Peer- Groups mit bildungsfernen Mitgliedern empfinden Lesen häufig als anstrengendes Mittel zum Lernen, die Lesemotivation ist weitgehend fremdbestimmt. (vgl. Rosebrock 2004, S. 252ff)

3.5. Zusammenfassung

Für die Entwicklung von Lesekompetenz spielen die Sozialisationsinstanzen eine entscheidende Rolle. Sie sind auch gleichzeitig die pädagogischen Felder, in denen Erziehungs- und Lernprozesse stattfinden. Im Gegensatz zu Abläufen der Sozialisation werden bei Erziehungsprozessen die zu erfolgenden Handlungsschritte geplant, um Individuen bewusst und stabil zu beeinflussen. In den Sozialisationsinstanzen verlaufen Sozialisations- und Erziehungsprozesse parallel zueinander ab.

Das Leseverhalten eines Individuums ist von persönlichen und gesellschaftlichen Faktoren geprägt. Die Instanzen der Lesesozialisation und die Person selbst sind für die Entwicklung einer profunden Lesekompetenz und Motivation verantwortlich. Die Familie ist die früheste und wirksamste Sozialisationsinstanz. Schon vor dem Schuleintritt werden die Weichen für die Lesekarriere gestellt. Die erste institutionelle Leseförderung erfahren die Heranwachsenden im Kindergarten. In

der formellen Instanz Schule werden die basalen Lesefertigkeiten erlernt, sowie idealer Weise eine positive Einstellung zum Lesen gefördert. Die Gruppe der Gleichaltrigen (Peer- Group) ist eine weitere prägende informelle Instanz im Bereich der Mediennutzung und des Lesens. In allen Bereichen der Lesesozialisation lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten.

Die Leseumwelt Schule ist für die vorliegende Diplomarbeit von großem Interesse. Das folgende Kapitel befasst sich mit der schulischen Leseförderung, den gesetzlich vorgegebenen Bildungsstandards, der Rolle der Lehrperson und der geschlechtsspezifischen Leseförderung. Da der Motivationsaspekt bei der Leseförderung und beim Lesen allgemein eine bedeutende Stellung einnimmt, wird auch auf die Lesemotivation genauer eingegangen.

4. Leseförderung

Der Begriff Leseförderung beinhaltet sowohl die Förderung der Lesemotivation als auch der Lesekompetenz. Leseförderung in der Schule passiert durch das Eröffnen und Erweitern der Erfahrungen mit Schriftlichkeit. Das Lesen hat einen hohen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen und ist eine fächerübergreifende Grundfähigkeit. Durch ein Angebot an vielfältigen Lesemedien und Lesestrategien wird das Lesen aus der Perspektive des Kindes sinnvoll und positiv besetzt.

Jedoch auch das Lesen an sich muss gelernt werden, denn es handelt sich um einen komplexen Prozess der kognitive Grundfertigkeiten erfordert. Im weiteren Sinne ist die kritische Lesefähigkeit die Voraussetzung für lebenslanges Lernen.

Der Medienpädagoge Baacke (1997) thematisiert die Habitualisierung des Lesens als wichtiges Ziel der Leseförderung um Leseabbrüche, die häufig im Jugendalter auftreten, zu vermeiden. Zu diesem Zwecke hat die Schule die Aufgabe, Kinder in die Lesekultur einzuführen und die Bedeutung des Lesens für erfolgreiche Berufskarrieren und persönliche Bereicherung zu unterstreichen. (vgl. Baacke 1997, S. 72)

Margit Böck (2007) beschreibt in ihrem Modell des Lesens drei miteinander verbundene Komponenten, deren Beachtung die schulische Leseförderung positiv beeinflussen kann. (1) Der Leser und die Leserin sind durch die Lesesozialisation von Erfahrungen geprägt und haben individuelle Lesegewohnheiten. Die kognitiven Grundfähigkeiten sowie die motivationalen und reflexiv- interaktiven Fähigkeiten sind unterschiedlich ausgerichtet. (2) Die Beschaffenheit des Textes ist von Bedeutung, da die unterschiedlichen Medien, Genres und Inhalte den Leser und die Leserin beeinflussen und somit einen Beitrag zur Entwicklung der Lesemotivation leisten. (3) Die Anwendung der verschiedenen Lesestrategien ist abhängig von der Situation, die fremd- oder selbstbestimmt sein kann, sowie von der Intention und dem Text. Dieses Modell zeigt die Ebenen auf, wo schulische Leseförderung ansetzen muss. Die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation im schulischen Rahmen funktioniert, wenn die Person, der Text und die Lesestrategien gleichermaßen berücksichtigt werden. (vgl. Böck 2007, S.23f)

In diesem Modell fehlen allerdings die professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, die eine fundierte Leseförderung ermöglichen. Auf diese wird in einem weiteren Unterkapitel näher eingegangen.

Die an den jeweiligen Lehrplänen orientierten Bildungsstandards werden in diesem Kapitel diskutiert, da sie festlegen, welche Fähigkeiten, hier im Kompetenzbereich Lesen, am Ende der Grundschulzeit erreicht werden müssen. Für die schulische Förderung der Lesekompetenz können aus den Bildungsstandards relevante Konzepte abgeleitet werden.

4.1. Die Bildungsstandards

Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie sollen genormte Instrumente sein, um einheitliche Prüfungsanforderungen zu schaffen und die Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung zu gewährleisten. Köller (2007) beschreibt die Umsteuerung des Bildungssystems Anfang der 90er Jahre von einer Inputsteuerung zu einer Outputsteuerung. Damit meint er, dass vor den ersten Schulleistungsstudien das Bildungssystem überwiegend durch Lehrpläne und Strukturreformen gesteuert wurde. Danach wurde der Anspruch einer systematischen Überprüfung der Bildungserträge immer größer. Die Outputsteuerung nimmt, als Konsequenz auf die Leistungsstudien, einen immer wichtiger werdenden Platz ein. Die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie lösten sowohl in Deutschland als auch in Österreich neue Evaluationsmaßnahmen aus. Köller fordert somit eine Qualitätssicherung in der schulischen Bildung, die durch Bildungsstandards gewährleistet werden kann. Ein Veränderungspotential ist in den, von Schulleistungsstudien aufgedeckten, Defiziten zu finden, da diese Ausgangspunkt für weitere Forschung sein können. Bildungsstandards können demnach ein Gewinnpotential für die Qualitätssicherung und die Aufdeckung von Problemen beinhalten. (vgl. Köller 2007, S. 13ff)

Gruschka (2007) steht den neuen Steuerungsformen kritisch gegenüber und deckt die Risiken der Implementierung⁴ der Standards auf. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Trendwende. Bildungsdiskussionen über die Bedeutung der Allgemeinbildung werden von der, im Fokus stehenden, PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs überschattet. Das schulische Lernen basiert auf Bildungsstandards und Kompetenzmodellen und wird systematisch operationalisiert. Gruschka sieht Bildungsstandards als „strategische Hebel zur

⁴ Unter Implementierung wird in diesem Zusammenhang Durchführung bzw. Ausführung verstanden.

Veränderung der Schule an“. Er kritisiert die zunehmende Operationalisierung von Bildung. Bildung sei jedoch, so Gruschka, nicht messbar zu machen. (vgl. Gruschka 2007, S. 11f)

Heid (2007) fasst den Zweck der Standardisierung so zusammen, in dem er meint:

„Bildungsstandards sollen die Überprüfbarkeit (Messbarkeit) und die Vergleichbarkeit des unterrichtlich „Bewirkten“ ermöglichen, und zwar anhand manifester Leistungen Lernender an bildungsbiografisch wichtigen Schnittstellen.“ (Heid 2007, S.32)

Er sieht die Möglichkeit eines transparenten Leistungsnachweises und die Erhöhung der objektiven Leistungsmessung. Heid (2007) kritisiert allerdings die Tatsache, dass die Qualität der Leistung Lehrender sowie die Qualität des Unterrichts- die Qualität des organisierten Lehren und Lernens allgemein durch die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs nicht erfasst werden kann. (vgl. Heid 2007, S. 32) Der Schule wird bei der Vermittlung der so genannten Schlüsselqualifikation Lesen eine wachsende Bedeutung beigemessen. Der Druck auf das Schulsystem wird durch die schlechten Ergebnisse der PISA- Studie immer stärker. Die Gesellschaft und die Politik fordern eine nachhaltige Leseförderung. Laut Heid (2007) kann die Erstellung von prüfbaren Bildungsstandards aus bildungspolitischer Sicht als Folge der Schulleistungsstudie angesehen werden (vgl. Heid 2007, S.29)

Benner (2007) vermisst bei der Entwicklung der Bildungsstandards die überfachlichen Fähigkeiten Urteils- Deutungs- und Interpretationskompetenz, die es zu stärken gilt. Weiters betont er, dass unmittelbar im Unterricht Wissen nicht entsteht sondern erarbeitet wird. Unterricht verfolgt das Ziel, Wissen um Gewusstes und Nichtgewusstes, sowie die Kompetenz zum selbstständigen Weiterlernen zu vermitteln. Entscheidend ist die sachbezogene und praxisbezogene Argumentation im Anschluss an den Unterricht und die Verknüpfung des Wissens mit der außerunterrichtlichen Welt. (vgl. Benner 2007, S. 135f)

Den Kritikern ist einerseits Recht zu geben, dass Bildung weder standardisierbar noch messbar gemacht werden kann. Der Begriff „Bildungsstandards“ ist demnach unglücklich, denn er legt etwas vor, was per se nicht möglich und nicht sinnvoll ist. Jedoch lassen sich andererseits gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Bildungsstandards messen. Solche Messungen sind dann pädagogisch sinnvoll

und auch gesellschaftlich relevant und vernünftig, wenn sie – etwa im Bereich Lesen – deutliche Defizite etwa der schulischen Vermittlung enthüllen, die Heranwachsende in der zukünftigen Möglichkeit einer selbstständigen Lebensführung erheblich einschränken können.

Die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur entwickelten und als Regelstandards konzipierten Bildungsstandards wären auf der Basis dieser Prämisse zu verstehen. Sie definieren, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen nachhaltig in einer bestimmten Zeitspanne erworben haben sollen. Sie beschreiben die erwarteten Lernergebnisse und beziehen sich auf die Kernbereiche der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Die Zielsetzung der Schule besteht – so die affirmative Position zu den Bildungsstandards – darin, auf die, von den Standards beschriebenen, normativen Erwartungen hinzuwirken. (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, URL 5) Die Bildungsstandards orientieren sich an den jeweiligen Lehrplänen und beinhalten ein Kompetenzmodell für jedes Fach. Die theoretischen Ausführungen werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht, die zur Unterstützung der konkreten Unterrichtsarbeit der Lehrer und Lehrerinnen dienen. Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Kernaufgaben der Bildungsstandards sein. Sie machen die Anforderungen transparent und besser vergleichbar. Weiters können sie sie als Hilfsmittel zur pädagogischen Beratung und als Anstoß zur gezielten Förderung dienen. Die internationale Orientierung und die Durchlässigkeit des Schulsystems sollen durch die Implementierung der Standards gewährleistet werden. Sie sind laut Artelt und Riecke- Baulecke (2004) kein Instrument für ein Qualitätsranking und auch kein Ersatz für die Leistungsbeurteilung. (vgl. Artelt, Riecke- Baulecke 2004 S. 48f und Bundesinstitut für Bildungsforschung, URL 5)

Artelt und Riecke- Baulecke (2004) diskutieren in ihrem Werk „Bildungsstandards“ den Nutzen, den die Standards für Schülerinnen und Schüler bringen. Durch die größere Transparenz über die Anforderungen ist deutlich sichtbar, was in den jeweiligen Fächern erwartet wird. Sie bieten einen Orientierungsrahmen über die, in der Schule, angestrebten Ziele. Die Bildungsstandards können darüber aufklären, warum bestimmte Anforderungen bestehen und warum der Erwerb spezifischer Kompetenzen für die Gegenwart und Zukunft bedeutsam ist. Schüler

und Schülerinnen können dadurch die Nachhaltigkeit des Lernens nachvollziehen. Der rote Faden eines Faches kann durch die Bildungsstandards explizit dargestellt und begründbar gemacht werden. Da sich die Standards an Kompetenzen orientieren, bedarf es einer Änderung der Methodik bis hin zur Anwendung vielfältiger Methoden, die auf die Aktivierung der Schüler und Schülerinnen abzielen. Die Förderung der optimalen Kompetenzentwicklung ist laut Artelt und Riecke- Baulecke (2004) nur dann möglich, wenn eine Entkopplung von Lern- und Leistungssituation stattfindet. (vgl. Artelt, Riecke- Baulecke 2004, S. 48-51) Im folgenden Teil werden die österreichischen Bildungsstandards für die Grundschule im Bereich Deutsch/ Lesen für die vierte Schulstufe erläutert um einen Überblick über die, durch die Standards geforderten Inhalte des Deutsch- und Leseunterrichts zu erhalten .

Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch/Lesen gliedern sich in Hören, Sprechen, Miteinander reden; Lesen; Verfassen von Texten; Rechtschreibung und Einsicht in Sprache und Sprachbetrachtung. Eine weitere Aufteilung in sieben Standards erfolgt laut Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im Bereich Lesen/ Umgang mit Texten. Der erste Punkt bezieht sich auf die Festigung und Vertiefung der Lesemotivation. Standard zwei beschreibt das Sichern und Steigern der Lesefertigkeit. Die Inhalte von Texten möglichst selbstständig zu erschließen, ist die Zielsetzung des dritten Standards. Darauf folgen das Nachdenken und die Klärung des Textverständnisses. Verschiedene Texte gestaltend umsetzen sowie das Untersuchen der formalen und sprachlichen Gegebenheiten in Texten sind weitere Substandards. Die Teilhabe am literarischen Leben durch die Nutzung von Büchern und Medien wird vom siebten Standard beschrieben. (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, URL 5) Die Schule, vor allem die Volksschule, stellt sich der Herausforderung, eine angemessene Lesemotivation zu entwickeln, zu erhalten und zu festigen.

4.2. Die schulische Leseförderung

Die Vermittlung der Lesefähigkeit sowie die Förderung der Lesemotivation können als Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule angesehen werden. Das Ergebnis der Schulleistungsstudie PISA entfacht eine erneute bildungspolitische Diskussion über den hohen Stellenwert der bestmöglichen Förderung. Laut

Widmann (1998) fand in den siebziger Jahren die schulische Leseförderung für Kinder mit Lernschwierigkeiten außerhalb des Regelunterrichts statt. In diesem Förderunterricht ging es vorrangig um den Erwerb der Lesetechnik und um mechanische Übungen an wenig motivierenden Texten. Diese Förderstrategie wurde vom integrativen Ansatz abgelöst, der die Motivation in den Mittelpunkt stellt und Lesen als Kommunikationsmittel erfahrbar macht. Kinder aus buchfernen Elternhäusern können, wie bereits im Kapitel Lesesozialisation erwähnt, einen Vorteil aus der kompensatorischen Wirkung der schulischen Leseförderung ziehen. Widmann (1998) verweist auf die entscheidende Rolle, die die Haltung des Lehrers und der Lehrerin zum Lesen spielt und den Einfluss der persönlichen Leseerfahrungen derselben. Die Entwicklung der Lesemotivation wird maßgeblich durch die Vorbildwirkung beeinflusst. (vgl. Widmann 1998, S. 19f)

Die schulische Leseförderung soll auch, so Elsholz und Lipowsky (1998), die Konzentration und Ausdauer fördern, da das Lesen eine stark kognitive Leistung ist. Die Sprachkompetenz wird durch die Befähigung Texte zu verstehen erweitert. Ein wichtiger Aspekt ist die Anregung der Vorstellungskraft die in Folge dazu ermuntert, Handlungsalternativen zu entwickeln und das Empathievermögen zu steigern. (vgl. Elsholz, Lipowsky 1998, S.9ff)

4.2.1. Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung

In dem vom Ministerium im Jahr 1999 herausgegebenen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung werden die Grundsätze der schulischen Leseerziehung erläutert. Die Leseerziehung gilt demnach als zentrale Bildungs- und Lehraufgabe und ist integrierender Bestandteil der Grundschule. Die Lehrpersonen erhalten Anregungen

„die Freude am und die Bereitschaft zum Lesen zu fördern, Lesen als selbstbestimmte lebensbegleitende Tätigkeit zu vermitteln, die Kooperation mit (öffentlichen) Bibliotheken zu intensivieren, einen kompetenten Umgang mit Textträgern unter Einbeziehung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien zu vermitteln und an der Entwicklung einer schulischen Lesekultur als wichtigen Beitrag zur Schulqualität mitzuwirken“ (vgl. Grundsatzterlass zur schulischen Leseerziehung, URL 6).

Die, im Erlass beschriebenen Funktionen des Lesens sind ähnlich derer, die im 2. Kapitel erörtert wurden. Hierzu zählen Informationsbeschaffung, Ich- Erfahrung,

Kommunikationsfähigkeit und Lesen als kreativ- konstruktive Tätigkeit. Die Möglichkeiten der Förderung der Lesemotivation und der Lesekompetenz werden in diesem Erlass beschrieben, sowie die unterschiedlichen Formen des Lesens, die in dieser Arbeit im Unterkapitel Lesemotivation Beachtung finden. Im Erlass ist auch die Rede von „differenzierendem Eingehen auf die persönliche Lesebiografie, das Interesse, die Lesefähigkeit und –fertigkeit der Schülerin und des Schülers“. (vgl. Grundsaterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung 1999) Jedoch fällt auf, dass das Thema Geschlecht hier keine Beachtung findet. Die unterschiedlichen Interessen werden nicht aufgegriffen. Für einen Grundsaterlass wäre die Auseinandersetzung mit der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Lesekompetenz unabdingbar. Denn schon vor PISA gab es Untersuchungen, wie zum Beispiel von Groeben, Bonfadelli und Saxer, die zu dem Ergebnis kamen, dass es erhebliche Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesemotivation zwischen Buben und Mädchen gibt.

4.2.2. Die Lehrplanvorgaben im Bezug auf die Leseförderung

Der Lehrplan ist, so Blankertz (1975) eine geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten. Diese Inhalte soll sich der Lernende in einem angegebenen Zeitraum über Unterricht, Schulung oder Ausbildung aneignen und verarbeiten. Die Voraussetzung für die Erstellung eines Lehrplans ist die Definition von fixierten Lernzielen und Teillernzielen. Blankertz (1975) verweist auf das „Planmäßige“ im Ausdruck und interpretiert es dahingehend, dass das beabsichtigte Lehren im Gegensatz zum unreflektierten zufälligen Verhalten vordergründig ist. Jedoch meint er weiter, dass Unterricht und Erziehung als planloses Verhalten nicht denkbar seien, „*denn Erziehung ist immer ein Versprechen auf die Zukunft*“ (Blankertz 1975, S. 118).

Der österreichische Lehrplan der Volksschule unterteilt die didaktischen Grundsätze im Bereich Lesen in „Erstlesen“ und „Weiterführendes Lesen“ und verweist auf die, mit Beendigung der Grundschuljahre, zu erreichenden Ziele der Leseförderung. Die Schüler und Schülerinnen sollen erfahren, dass durch das Lesen und Reflektieren über das Gelesene ein Verständnis für sich selbst und für andere wächst, und sie sich und andere unterhalten und informieren können. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2000, S. 269) Das Lesen soll sich zunehmend an den persönlichen Interessen der Schüler und Schülerinnen orientieren. Sie sollen in

der Lage sein, altersadäquate Texte selbstständig zu lesen und zu verstehen, sowie deren Absichten und Wirkungen zu erkennen. Das sinngestaltende Vorlesen wird auch als Ziel der Leseförderung im Lehrplan erwähnt. (vgl. Lehrplan der Volksschule 2000, S. 253)

Ein differenziertes Leseangebot und das Lesen in unterschiedlichen Zusammenhängen können das individuelle Leseverhalten positiv beeinflussen. Eine Kooperation mit Bibliotheken kann neue Zugänge schaffen. Elsholz und Lipowsky (1998) verweisen darauf, dass Kinder mit nicht deutscher Muttersprache im Bezug auf die schulische Leseförderung besonders zu berücksichtigen sind. Hierzu gibt es im Lehrplan der Volksschule eine eigene Beschreibung, wie Leseförderung für diejenigen zu gestalten ist. Das Anbieten von Texten aus fremden Kulturkreisen kann im Unterricht für alle einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernen darstellen. (vgl. Elsholz, Lipowsky 1998, S.11ff)

4.3. Geschlechtersensible Leseförderung

Das unterschiedliche Leseverhalten von Frauen und Männern ist durch zahlreiche Ergebnisse der Leseforschung belegt. Das Geschlecht ist demnach eine bedeutsame Variabel, ob gewohnheitsmäßig viel oder wenig gelesen wird, wie gern gelesen wird, was und wie gut gelesen wird. Das Alter ist eine weitere entscheidende Einflussgröße im Bezug auf die Lesekompetenz. Mädchen lesen in jeder Altersstufe und auf jeder Bildungsstufe mehr als Buben. Eine von Runge (1997) durchgeführte Untersuchung zum Medien- und Leseverhalten macht deutlich, dass sich die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen auch in der Quantität und Qualität vom Besitz audiovisueller Medien sowie bei der Lektürepräferenz widerspiegeln. (vgl. Runge 1997, S. 31f) Da die schulische Leseförderung nicht geschlechtsneutral ablaufen soll, sind laut Böck (2007) die Komponenten (1) Person, (2) Text und (3) Lesesituation zu berücksichtigen. Die Strategien der Fördermaßnahmen sind hinsichtlich der Eignung für Buben oder Mädchen zu überprüfen. Die Gewichtung ist auch abhängig von der Altersstufe, der Schulsparte und der Lesemotivation und Lesekompetenz. (vgl. Böck 2007, S. 82)

4.3.1. Die Person

Im Mittelpunkt der Förderung soll laut Böck (2007) die Person mit ihren individuellen Erwartungen, Zielen und Bedürfnissen stehen. Mädchen und Buben haben unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und leben in spezifischen Lebenswelten. Die Lesesozialisierungserfahrungen sind prägend für die Entwicklung der Lesefreude und Lesekompetenz. Die Voraussetzung für die Erstellung konkreter Förderstrategien ist die Integration dieser Bedingungen. Die Einbindung der Lebensbedingungen ermöglicht es den Schülern und Schülerinnen Erfahrungen zu machen, die für die Erreichung eigener Ziele sowie für die Bewältigung von Problemen wichtig sind. Nur dadurch können sie ein Verständnis für die Relevanz und den Sinn des Lesens entwickeln. (vgl. Böck 2007, S. 84)

4.3.2. Der Text

Böck (2007) verweist auf die großen Unterschiede, die es bei der Lektürepräferenz zwischen Buben und Mädchen gibt. Buben interessieren sich für Lektüre aus unbekanntem, räumlich oder zeitlich fernem Milieu. Sie bevorzugen phantastische Lektüre, sowie Comics, Abenteuerbücher und Sachbücher. (vgl. Böck 2007, S. 88) Laut Runge (1997) haben Buben ein stark ausgeprägtes Interesse für Technik und favorisieren informative Darstellungsweisen. Mädchen lesen gerne deskriptive Texte, und bevorzugen die Erörterung sozialer Probleme und realistische Handlungen. Für Mädchen hat die sozial- emotionale Dimension des Lesens einen hohen Stellenwert. (vgl. Runge 1997, S. 32) Die geschlechtsspezifische Leseförderung und die Auswahl adäquater Texte sind abhängig von zwei Komponenten:

- Die Lehrperson sollte wissen, was die Kinder und Jugendlichen beschäftigt und wie ihre momentanen Lebensumwelten gestaltet sind. Sie sollte die Fähigkeit haben, auf Probleme und Erwartungen einzugehen.
- Um die richtigen Texte zu wählen und die passenden Themen aufzugreifen, braucht die Lehrperson einen umfassenden Überblick über die Vielfalt der Lesemedien, Genres und Inhalte. (vgl. Böck 2007, S. 87)

4.3.3. Die Lesesituation

Die konkrete Lesesituation ist eingebettet in die Schulkultur. Niemand verwendet in seinen Ausführungen das Zitat: „*Kultur ist ebenso die Gestaltung der äußeren wie*

der inneren Räume“ (Nieman 1998, S. 45). Er betont die Notwendigkeit, die äußerlichen Bedingungen so zu gestalten, sodass sich die inneren oder emotionalen Räume und die Fantasie entfalten können. Sowohl das Schulgebäude als auch die Klassenräume können in lesefreundliche Umgebungen umgewandelt werden. In der Unterrichtssituation ist das handlungsorientierte Arbeiten mit Texten Erfolg versprechend. Texte können auf unterschiedliche Weise erschlossen werden. Viele Kinder und Jugendliche brauchen Anleitung, wie Inhalte zu verstehen sind. Die Verknüpfung von Erfahrungen und Alltagswissen der Kinder mit den Textinhalten wird durch aktives Tun erleichtert. Die Evaluation eines, von Safford, O’Sullivan und Barrs (2004) initiierten, Londoner Schulprojektes ergab, dass vor allem für Buben jene Aktivitäten besonders motivierend sind, deren Ergebnisse eindeutig sichtbar sind. Auch der Wechsel von Medium und Genre fördert die Lesemotivation nachhaltig. Die britischen Forscher fanden heraus, dass der Einsatz von unterschiedlichen Visualisierungstechniken zwar für beide Geschlechter von Vorteil ist. Buben jedoch profitieren vor allem von den greifbaren Ansätzen für das Verständnis der Textstruktur. Mädchen werden durch Visualisierungsstrategien in der strukturierten Auseinandersetzung mit dem Text unterstützt. (vgl. Safford, O’Sullivan und Barrs 2004 zit. nach Böck 2007, S. 89) Die Berücksichtigung des Schreibens ist für Böck (2007) als produktive Komponente der Schriftlichkeit aus der konkreten Lesesituation nicht wegzudenken (vgl. Böck, S. 90).

4.4. Die Bedeutung der Lehrperson im Rahmen der schulischen Leseförderung

Die professionelle Kompetenz der Lehrperson hat einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung der Leseförderung. Die Zielkriterien der Förderung sind in den beschriebenen Standards und Lehrplanvorgaben festgelegt, doch die Umsetzung in der Praxis geschieht oft anders. Auch die Ergebnisse der PISA- Studie geben Anlass, die Mängel im Prozess der Leseförderung aufzudecken. Darum sind die nachfolgenden Aspekte, die Leseförderung beeinflussen können, zu beachten. Die Lehrpersonen sind gefordert, nachhaltige Strategien der Textverarbeitung zu vermitteln. Vor allem bei der Vermittlung von anforderungsadäquaten Lese- und Textverarbeitungsstrategien sind, so die Expertise zur Förderung von Lesekompetenz, Defizite zu verzeichnen. Auch bei der Konstruktion und der

Einschätzung von Aufgaben haben Lehrpersonen Schwierigkeiten. Es mangelt an gestellten Aufgaben mittlerer Offenheit und Komplexität. Die mangelnde Fähigkeit zur Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit korrespondiert mit der oft mangelnden diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte. Die Gründe hierfür können ihren Ursprung in der Lehrerausbildung haben. Es mangelt demnach an Kenntnissen hinsichtlich der Leseanforderungen, der Leseraktivitäten, der Lesermerkmale und an der Einsicht in die Textbeschaffenheit und Textbedeutung. Weiters wäre es für individuelle Verstehensprozesse hilfreich, Unterrichtsgespräche im Plenum nicht zur Lösung von Aufgaben einzusetzen, sondern zur Auswertung und Weiterverarbeitung von Lösungsansätzen. Die Gefahr der beschriebenen Interaktionsform besteht darin, dass die leistungsstarken Schüler und Schülerinnen Lösungsvorschläge vorweg nehmen. Bei Gesprächen zur Auswertung hätten alle Beteiligten die Möglichkeit, sich mit den zu bearbeitenden Texten auseinander zu setzen und individuelle Lösungsansätze zu konstruieren. Diese Texte müssen von der Lehrperson mit Bedacht ausgewählt und auf ihren Nutzen hin überprüft werden. Ein großes Potential haben Texte, die Interesse wecken und einen Aufforderungscharakter besitzen. In der Expertise zur Bildungsreform wird explizit darauf hingewiesen, dass immer noch Fortbildungsbedarf im Hinblick auf alters- und geschlechtsspezifische Leseinteressen besteht. (vgl. Expertise zur Förderung von Lesekompetenz 2007, S. 69f)

4.5. Leseförderung als Bestandteil einer integrativen Medienerziehung

Die neuen Medien stellen einen integrativen Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit dar. Fritzsche (2004) betont, dass die Schule eine prägende Instanz zur Mediensozialisation ist. Medienerziehung hat im Gegensatz zur Leseförderung nicht die quantitative Expansion des Konsums zum Ziel, sondern es geht vielmehr um die qualitative Bearbeitung und Selektion. Die Institution Schule hat die Chance, durch die Integration der neuen Medien, die Heranwachsenden zu einer aktiven, selbstbestimmten und reflektierenden Teilnahme an der Medienkultur zu befähigen. (vgl. Fritzsche 2004, S. 230)

Die hochkomplexe Informationsgesellschaft, in der wir leben, ermöglicht ein Zusammenspiel von mehreren Kommunikationsformen. Dazu zählen die

mündliche und die schriftliche, sowie die audiovisuelle Kommunikation. Die Informationen sind bequem verfügbar und vielseitig und sollten vom Individuum denkend und prüfend aufgenommen werden. Die Pädagogik stellt sich in diesem Sinne einer enormen Herausforderung. Medienpädagogische Arbeit setzt sich zum Ziel, die Entwicklungs-, Lern-, Erziehungs-, und Bildungsprozessen in der Medienwelt praktisch zu unterstützen. (vgl. Sacher 2001, S. 15) Baacke (1997) definiert den Begriff Medienpädagogik umfassender und meint:

„Medienpädagogik umfasst alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und soziokulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne Gruppe oder als Organisationen und Institutionen. Diese kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten werden heute beeinflusst und mitgestaltet durch expandierende Informations- und Kommunikationstechniken mit Wirkungen auf das Rezeptionsverhalten gegenüber Programmmedien (Radio, Fernsehen), auf Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen, auf Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen im öffentlichen und privaten Leben“ (Baacke 1997, S.5)

Durch die Massenmedien Presse, Radio, Fernsehen und seit einigen Jahren das Internet können sich Menschen Informationen aneignen, durch die eine aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden kann. Die geschriebene Sprache nimmt, so Ester (1991), in diesem Zusammenhang eine herausragende Position ein, denn durch sie ist es möglich, Inhalte über lange Zeiträume hinweg losgelöst vom Sprecher festzuhalten. Die Lesefähigkeit stellt eine wichtige Voraussetzung zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation dar und ist somit ein wesentlicher Bestandteil der Medienkompetenz. (vgl. Ester 1991, S. 248) Das Medienwachstum wirft die Frage auf, welchen Standpunkt das Lesen weiterhin haben wird. Baacke (1997) geht in seinen Überlegungen von der These aus, dass die alten Medien nicht von den Neuen verdrängt werden sondern ergänzend hinzukommen und die Varianz der Nutzung erhöht wird. Das Schulsystem hat die Möglichkeit, viele Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum zu erfassen. Die Institution Schule gilt als zentrale Vermittlerin der Schriftkultur und kann somit das Leseinteresse wecken und zum selektiven Umgang mit Informationen befähigen. (vgl. Baacke 1997, S. 70f)

So erwähnt auch Klafki (1985) in seinen Ausführungen zur Bildungstheorie und Didaktik „die Möglichkeiten und die Problematik der Massenmedien und ihrer Wirkung“ als eines der epochaltypischen Schlüsselprobleme⁵. Im Laufe des Bildungsganges sei es für jeden Menschen notwendig, sich hiermit auseinanderzusetzen und ein differenziertes Problembewusstsein zu entwickeln. (vgl. Klafki 1985, S.21f) Die Schule hat in diesem Sinne die Chance, im Rahmen von exemplarischen und entdeckenden Lernsequenzen die Thematik der kritischen, reflektierten und sinnvollen Mediennutzung aufzuarbeiten. Doch auch die anderen von Klafki beschriebenen gegenwärtigen Probleme der Menschheit können im Rahmen des Unterrichts unter der kritischen Nutzung vielfältiger Medien beleuchtet werden.

4.6. Die Lesemotivation

Die Ausbildung einer profunden Lesemotivation ist ein bedeutendes Ziel des Leseunterrichtes, der in weiterer Folge fächerübergreifend Einklang findet. In der Grundschule werden die technischen Grundfertigkeiten vermittelt und dieser Prozess sollte mit der dritten Schulstufe abgeschlossen sein. Das Leseinteresse bezieht sich auf bestimmte Objekte, Texte, Geschichten und Bücher. Es mündet in ein Verhalten, mit dem der Handelnde einen Sinn verbindet und wird dadurch zur Motivation. Die Motivation kann dadurch festgestellt werden, wie ein Individuum mit seinem Handeln bestimmte Ziele und Intentionen verfolgt. Heckhausen (1989) bezeichnet aus der Sicht der Psychologie die Motivation als eine Überkategorie von ablaufenden Prozessen und Effekten, die eine Person bewusst und zielgerichtet steuert. (vgl. Heckhausen 1989, S. 9ff zit. nach Richter und Plath 2005, S. 21)

Im folgenden Unterkapitel werden weitgehend Möller und Schiefele zitiert, da diese beiden Autoren die pädagogischen Belange der sonst psychologisch gefärbten Motivationslehre im Hinblick auf die Lesemotivation herausarbeiten. Schiefele (1996) beschreibt die aktuelle Lesemotivation einer Person dahingehend, wie groß der Wunsch oder die Absicht ist, einen spezifischen Text in

⁵ Zu den Schlüsselproblemen zählen unter anderem auch die Friedensfrage, die Umweltfrage, die soziale Ungleichheit, die Demokratisierung als Orientierungsprinzip, die Arbeit und die Arbeitslosigkeit und das Verhältnis der Generationen untereinander. (vgl. Klafki 1985, S.21)

einer bestimmten Situation zu lesen. Die Leseabsichten haben mannigfache Gründe. Um diese zu kategorisieren, spricht man von intrinsischen und extrinsischen Komponenten der Motivation. Im Bezug auf das Lesen kann eine Person intrinsisch motiviert sein, weil sie Interesse am Thema und Inhalt des Textes hat oder die Tätigkeit des Lesens an sich positiv empfindet. Laut Möller und Schiefele (2004) sind die extrinsischen Komponenten der Lesemotivation dann vordergründig, wenn Folgen auf die Handlung erwartet werden. Positive Konsequenzen und Anerkennung werden von einer extrinsisch motivierten Person angestrebt, die negativen Konsequenzen hingegen werden vermieden. Die Vermeidungstendenz ist unter Druck am größten. (vg. Möller und Schiefele 2004, S. 102) Die Lesemotivation ist für das Niveau der Lesekompetenz ausschlaggebend, da sie die Lesehäufigkeit nachhaltig beeinflusst. Die nationalen Befunde der PISA- Studie belegen eine, im internationalen Vergleich, geringe Lesemotivation der österreichischen Schüler und Schülerinnen. Vor allem der große Unterschied zwischen Mädchen und Buben könnte durch die Differenz in der Lesemotivation erklärt werden. Daher scheint es unabdingbar, die Lesemotivation und ihre positiv beeinflussbaren Möglichkeiten genau zu beleuchten.

4.6.1. Individuelles Interesse

Möller und Schiefele (2004) gehen davon aus, dass die Beschäftigung mit einem individuell interessanten Thema mit positiven Gefühlen und hoher persönlicher Bedeutsamkeit verbunden ist. Kennzeichnend dafür ist eine stabile Orientierung bezüglich eines Themas oder eines Themenbereiches. PISA verwendet den Begriff Leseinteresse in den Fragebögen um zu erfahren, in welchem Ausmaß eine Person generell gerne liest. Die Tätigkeit des Lesens ist für eine motivierte Person durch positive Anreize verbunden, die auf starken individuellen Interessen basieren. (vg. Möller und Schiefele 2004, S. 108f)

4.6.2. Zielorientierung

Der Begriff Zielorientierung muss differenziert betrachtet werden. Möller und Schiefele (2001) unterscheiden zwischen der Lernzielorientierung und der Leistungszielorientierung. Lernzielorientierte Personen haben die Absicht oder den Wunsch, eine Fertigkeit zu erlernen und einen Text zu verstehen um ihre

Kompetenzen zu erweitern. Misserfolge werden als Herausforderungen angesehen, und Lern- und Leistungssituationen werden gezielt gesucht. Leseaktivitäten werden in einem höheren Maße wertgeschätzt. Leistungszielorientierte Personen hingegen bewerten und demonstrieren vordergründig die eigenen Fähigkeiten und verbergen die schlechten Leistungen. Sie schätzen Leseaktivitäten nur in dem Maße, in dem sie ihrem Ziel dienlich sind. Die Art der Orientierung beeinflusst den Umfang und die Leseaktivität und demnach die Lesemotivation. (vg. Möller und Schiefele 2004, S. 110f)

4.6.3. Selbstkonzept

Shavelson, Hubner und Stanton (1976) beschreiben Selbstkonzepte als „fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen“, die Schüler und Schülerinnen in den unterschiedlichen Fächern erwerben. Selbstkonzepte basieren auf Erfahrungen, Bewertungen und Rückmeldungen kompetenter anderer. (vgl. Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zit. nach Möller und Schiefele 2004, S. 111) Selbstkonzepte sind als Kompetenzwahrnehmung zu verstehen und sind förderlich für schulische Lernprozesse. Eine entscheidende Einflussgröße sind laut Möller und Schiefele (2004) die sozialen Vergleiche der eigenen Leistung mit Leistungen der Kameraden. (vgl. Möller und Schiefele 2004, S. 111)

4.6.4. Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die Einschätzung einer Person, ein Verhalten oder eine Handlung ausführen zu können. Sie ist stark beeinflusst von vergangenen Erfahrungen mit vergleichbaren Aufgaben und Texten. Der soziale Vergleichsprozess ist, im Gegensatz zum Selbstkonzept, nicht relevant. Bezeichnend ist die Reflexion der vorherigen Leistungserfahrungen und die Erwartungskomponente, die sich durch folgende Überlegungen auszeichnet: Ist die Aufgabe zu bewältigen? Ist der Textinhalt verständlich? (vgl. Möller und Schiefele 2004, S. 114)

4.7. *Die vier Arten des Lesens als Ausdruck der Motivation*

Die Lesemotivation und die Leseinteressen sind altersbedingt zu unterscheiden. Diese Differenzierung gilt auch für die unterschiedlichen Lesetypen. Nieman (1998) und Bamberger (2000) stellen vier Hauptkategorien als Ausdruck der

Lesemotivation dar. Sie werden im Hinblick auf den schulischen Kontext im Folgenden erläutert und finden auch im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseeziehung Einklang.

4.7.1. Das informatorische Lesen

Nach Auffassung von Bamberger (2000) ist die Neugierde des Kindes der grundlegende Antrieb für das informatorische Lesen. Das Bedürfnis nach Orientierung in der Welt und im Leben kann zunehmend durch schriftlich festgehaltene Informationen gestillt werden. Die Niederschriften können besser als bei audiovisuellen Mitteilungen überprüft und eingepägt werden (vgl. Bamberger 2000, S.51). Die Schule hat die Aufgabe, Alltagserfahrungen der Kinder miteinzubeziehen und außerschulisch gewonnene Eindrücke zu verarbeiten. Durch die Herstellung aktueller Bezüge wird das Bedürfnis geweckt, Bücher zur Informationsbeschaffung heranzuziehen. Nieman (1998) betont, dass ein breites Angebot und die Verfügbarkeit von Büchern die Einordnung der erlebten Erfahrungen unterstützen kann. Diese Leseform hat sowohl in der Grundschule als auch in weiterführenden Schulen ihre Berechtigung. Das Einbeziehen von Sachbüchern im Rahmen des Sachunterrichts, sowie die Verwendung von Informationstexten in diversen natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern ist zur Schulung der Informationsbeschaffung bedeutsam. Das informatorische Lesen kann die Lesemotivation vor allem bei Buben stärken, da sie häufig größeres Interesse an sachbezogenen Texten zeigen. (Nieman 1998 S. 53f)

4.7.2. Das evasorische Lesen

Die Erfüllung eines Wunsches steht bei dieser Form des Lesens, so Bamberger (2000) an oberster Stelle. Die Grenzen der Wirklichkeit werden vom Leser und der Leserin verlassen und die Sehnsucht nach einer schöneren Welt tritt auf den Plan. Oft werden Traum- und Scheinwelten aufgebaut und es kommt zu einem Eintauchen in Ansehen, Erfolg und Genuss. Alltägliche Lebenssituationen haben diese Dinge oftmals nicht zu bieten. (vgl. Bamberger 2000, S.51) Das selbstvergessene Lesen ist eine Erfahrung, die nicht alle Kinder von ihrem Elternhaus mitbringen können. Deshalb gilt es in der Schule Zeit zur Verfügung zu stellen, und den Zugang zu vielfältigem Lesestoff zu ermöglichen. Kinder können erfahren, dass Lesen Spaß macht und nicht zwangsläufig mit der Erbringung

schulischer Leistungen in Verbindung steht. Niemans (1998) Ansicht nach sind die Lehrpersonen gefordert, in einer angenehmen Leseatmosphäre die freie Auswahl der Texte zu gewähren und eine lesefördernde Umgebung zu schaffen. (vgl. Nieman 1998, S.55)

4.7.3. Das kognitive Lesen

Die Sehnsucht nach dem Erkennen und Verstehen des eigenen Ichs, der anderen Menschen und der Welt stehen beim kognitiven Lesen im Fokus. Wie von Bamberger (2000) betont wird, ist das kognitive, auch fragende Lesen eine hohe geistige Anstrengung. Eine kritische Aufgeschlossenheit und die Aufnahmebereitschaft sind die Voraussetzungen, die der Leser und die Leserin mitbringen müssen. (vgl. Bamberger 2000, S. 51f) Diese Leseform hat eine starke identifikatorische Wirkung. Zur schulischen Förderung ist ein Angebot an Büchern, die Probleme der Kinder widerspiegeln oder aus einer anderen Perspektive beleuchten unabdingbar. Das Textangebot soll alters- und zeitgemäß sowie unter Berücksichtigung von entwicklungsspezifischen Fragestellungen ausgewählt werden. Da das Verstehen von Texten Gefühlsreaktionen erzeugt, sollte unbedingt Zeit zur Auseinandersetzung und zum Verknüpfen mit eigenen Erwartungen und Erfahrungen zur Verfügung stehen. (vgl. Nieman 1998, S. 56)

4.7.4. Das literarische Lesen

Die Sinndeutung spielt auch beim literarischen Lesen eine wichtige Rolle. Das Lesen stellt ein ästhetisches Erlebnis dar. Bamberger geht davon aus, dass diese Form zumeist guten Lesern und Leserinnen vorenthalten ist. In der Schule prägt diese Form den Literaturunterricht, aber nur ein geringer Prozentsatz der Jugendlichen pflegt diese Art des Lesens das ganze Leben lang (vgl. Bamberger 2000, S. 51) Die Interpretation von Texten schult die Fähigkeit zur intellektuellen Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenbereichen. Oft führt diese Form leider zur Überforderung, speziell für Kinder aus buchfernen Elternhäusern. Der differenzierende Unterricht kann das literarische Lesen, auch schon in der Volksschule, für spezielle Zielgruppen anbieten. Somit könnten die Freude am Umgang mit Literatur und das Verständnis für die literaturgeschichtliche Einbettung vertieft werden. (vgl. Nieman 1998, S. 57)

In der Praxis sind die einzelnen Leseformen nicht isoliert zu beobachten. Es kommt meist zu Überlagerungen und Vermischungen und es bedarf der Feinfühligkeit der Lehrperson, die vorrangige Leseart jedes einzelnen herauszufinden und bestmöglich zu fördern. Die Erweiterung des Interesses auf andere Lesearten ist bedeutend und wird durch das Aufgreifen der spezifischen Interessen unterstützt.

4.8. Zusammenfassung

Die schulische Leseförderung setzt sich zum Ziel, die Entwicklung der Lesemotivation und Lesekompetenz positiv zu beeinflussen. Die Voraussetzung dafür ist der vorhergehende Lernprozess der Grundfertigkeiten des Lesens. Die Bildungsstandards und der Lehrplan bieten für den Leselernprozess und die Förderung den gesetzlich vorgeschriebenen Rahmen. Leseförderung sollte nicht geschlechtsneutral ablaufen, da Buben und Mädchen ein unterschiedliches Leseverhalten und unterschiedliche Leseinteressen aufweisen. Die Komponenten Person, Text und Lesesituation sind für die geschlechtssensible Leseförderung zu berücksichtigen (vgl. Böck 2007, S. 82). Die Lesemotivation ist ein Grundpfeiler der Leseförderung und somit eine bedeutende Komponente im schulischen Kontext. Die unterschiedlichen motivationalen Überzeugungen (individuelles Interesse, Zielorientierung, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit) tragen dazu bei, eine profunde Lesemotivation zu entwickeln (Möller und Schiefele 2004, S. 108). Die vier Arten des Lesens sind als Ausdruck der Motivation zu verstehen.

Die Leseförderung und der Aufbau der Lesemotivation sind, wie im vorigen Kapitel eingehend beschrieben, die grundlegenden Voraussetzungen für den Erwerb der Lesekompetenz. Die von der OECD initiierte PISA- Studie testet Lesefähigkeit und Lesekompetenz der 15 bis 16 jährigen Jugendlichen. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Konzeption und der Testungsweise der Studie. Die Ergebnisse bieten die Grundlage für die empirische Untersuchung.

5. Die PISA- Studie

Die PISA- Studie nimmt einen wichtigen Stellenwert in der derzeitigen Bildungsdiskussion ein. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs gibt es widersprüchliche Ansichten und kritische Meinungen hinsichtlich der Studienkonzeption und der Vorgehensweise der Testung. Terhart (2002¹) begrüßt grundsätzlich die Durchführung von Leistungsvergleichsstudien, allerdings nicht um herauszufinden welche Platzierung ein Land hat, sondern weil sich durch diese ein breites Spektrum an bildungs- und schulbezogenen Reflexionen eröffnen kann. Durch PISA und vergleichbare Studien⁶ entstehen neue Forschungsfragen und Projekte. Terhart (2002¹) ist sich der Grenzen dieses Forschungstypus bewusst. Von großer Bedeutung ist die Phase nach der Evaluation und Veröffentlichung der Ergebnisse Für den Autor sind die Konsequenzen, die aus den aufgedeckten Mängeln gezogen werden können, maßgeblich. (vgl. Terhart 2002¹, S. 17f) Da es, so Terhart (2002¹) nicht um das bloße Abtesten von Lehrplaninhalten geht, handelt es sich um ein funktionales Bildungsverständnis. Vordergründig ist die „individuelle Handlungsfähigkeit zum Lösen von Problemen in der modernen Welt“ (Terhart 2002¹, S. 22). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie die Lesefähigkeit stellen in der bildungstheoretischen Begründung von PISA elementare Fähigkeitsbereiche, die in der modernen Welt bedeutsam sind, dar. (vgl. Terhart 2002¹, S.22f)

Ladenthin (2003) hingegen kritisiert dieses Bildungsverständnis, in dem er dem PISA- Konsortium eine mangelnde Auseinandersetzung mit dem derzeitigen Bildungsbegriff vorwirft. PISA definiert Basiskompetenzen die es zu messen gilt und die eine Teilhabe am kommunikativen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Für Ladenthin (2003) stellt sich diesbezüglich die Frage, wie sich diese Basiskompetenzen zu Bildung verhalten und auf welche Kultur sie sich beziehen. (vgl. Ladenthin 2003, S. 354) Die OECD als Wirtschaftsorganisation versucht, so die kritische Interpretation von Ladenthin (2003), einen funktionalen Bildungsbegriff durchzusetzen um eine ökonomische Globalisierung zu forcieren. Die funktionalen Basiskompetenzen dienen zur Normierung und Vereinheitlichung

⁶ Andere Studien wären die TIMSS- Studie (Third International Mathematics and Science Study), die PIRLS- Studie (Progress in International Reading Literacy Study) und die IGLU- Studie (Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung).

anstatt zur Individualisierung und Differenzierung. (vgl. Ladenthin 2003, S. 362f) Ladenthin unterstellt der, von der OECD initiierten, Studie Steuerung, wohingegen Terhart (2002) der Diagnose und den daraus resultierenden Konsequenzen durchaus Bedeutung beimisst.

Brügelmann und Heymann (2002) fassen in ihren Betrachtungen zusammen, was PISA nicht leisten und was PISA leisten kann. So meinen sie, dass mit den Ergebnissen der Studie keine historischen Leistungsvergleiche hergestellt werden können. Durch das Design der Studie können auch keine Erklärungen und Handlungsempfehlungen geboten werden, da es sich ausschließlich um Beschreibungen handelt. Im Gegensatz zu anderen Schulleistungsstudien kann PISA nicht die Umsetzung der Lehrplanvorgaben evaluieren. Die Ergebnisse der Testung bedürfen, wie auch in anderen Formen der Leistungsbeurteilung, einer Interpretation. Hierbei besteht das Risiko von Fehleinschätzungen, vor allem dort, wo zum Beispiel anspruchsvollere Lesefähigkeiten gefragt sind. Brügelmann und Heymann (2002) verweisen darauf, dass durch die PISA- Studie der ganze Lern- und Bildungsauftrag der Schule nicht erfasst werden kann (vgl. Brügelmann und Heymann 2002, S.6ff, URL 7). Ladenthin (2003) vermisst in diesem Zusammenhang die Einbindung der ästhetischen Bildung und der moralischen Urteilsfähigkeit, die er als wesentliche Kompetenzen erachtet (vgl. Ladenthin 2003, S.364). Brügelmann und Heymann (2002) befürworten Evaluationsverfahren um Aussagen über die Qualität der Schulsysteme zu gewinnen. Die PISA- Studie nimmt eine herausragende Stellung ein und kann dadurch ein öffentlich wirksames und bildungspolitisch hilfreiches Warnsignal sein. Hierin sehen die Autoren den Nutzen der PISA- Studie. Der Fokus richtet sich vermehrt auf Defizite und teils verdrängte Probleme, die aufgearbeitet werden sollen. Dennoch fordern die Autoren andere Evaluationsmaßnahmen, um die PISA- Studie in ihrer faktischen Monopolstellung zu entkräften. (vgl. Brügelmann und Heymann 2002, S.9, URL 7)

Dieser Position schließt sich auch die Autorin der vorliegenden Diplomarbeit an. Für diese Diplomarbeit sind vor allem die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lesebereich zentrales Thema. Die PISA- Ergebnisse zeigen die Differenzen auf und geben dadurch Anlass, die Störbedingungen im Schulsystem aufzuspüren und ausgleichende Lernimpulse zu erproben. Auch die engen Zusammenhänge

zwischen Selbstkonzept, Lesehäufigkeit, Leseinteresse und Leseleistung werden durch die zusätzlichen Befragungsbögen bestätigt. Allerdings verweisen Brügelmann und Heymann (2002) auf die kultur- spezifische Prägung der Differenzen im Lesebereich, denn zum Beispiel in Korea ist der Unterschied nicht signifikant. Doch in Österreich sind markante Differenzen bemerkbar. Besonders besorgniserregend ist der hohe Anteil an Buben in der Gruppe der leistungsschwachen und wenig interessierten Leser. (vgl. Brügelmann und Heymann 2002, S. 15f, URL 7) Diese hervorstechenden Fakten bieten eine geeignete Grundlage für die empirische Untersuchung dieses Forschungsvorhabens. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Auswertungen der PISA- Studien aus den Jahren 2000 und 2003. Diese Ergebnisse bieten durch ihre Aktualität und bildungspolitische Brisanz eine gute Basis. Da der Testbereich Lesekompetenz vielseitig gegliedert ist, geben die Ergebnisse wichtige Informationen über die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bezug auf die Lesefähigkeit und Lesefertigkeit sowie über das Leseinteresse und die Lesemotivation.

5.1. Die Konzeption der PISA- Studie

Die Abkürzung PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. PISA ist eine, von der OECD erstmals 2000 durchgeführte, groß angelegte quantitative Studie zur Erfassung der grundlegenden Kompetenzen und Fähigkeiten von Jugendlichen nach Vollendung ihrer Schulpflicht. Die Zahl der teilnehmenden Staaten steigert sich pro Testzyklus. Im Jahr 2000 nahmen mehr als 30 Staaten an der Untersuchung Teil. Die Größe der Stichproben variieren unter den Ländern, bei PISA 2000 wurden die Leistungen von mehr als 250.000 Schülern und Schülerinnen erhoben. (Reiter, Haider 2002, S. 140)

Die Konzeption der Studie zielt darauf ab, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vergleichbare Daten über die Bildungssysteme der teilnehmenden Staaten zu liefern. Die Studie ist eine Längsschnittmessung die im Dreijahresrhythmus durchgeführt wird. Die zu untersuchenden Fähigkeiten wurden im Vorfeld genau definiert. In jedem Zyklus werden, mit variierender Schwerpunktsetzung, die Kompetenzbereiche Lesekompetenz (Reading literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical literacy) und naturwissenschaftliche

Grundbildung (Scientific Literacy) erhoben. (vgl. Schiefele, Artelt, Schneider und Stanat 2004, S. 140) Die Bereiche werden nicht lehrplanbezogen getestet, vielmehr stehen die, im Erwachsenenleben brauchbaren, Kenntnisse und Fähigkeiten im Vordergrund. Hierbei ist die fächerübergreifende Testung integraler Bestandteil, denn

„das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Kompetenzen sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereiches mit unterschiedlichen Situationen umzugehen“ (Reiter, Haider 2002, S. 140).

Getestet wird mittels Papier und Bleistifttests. Einerseits bestehen die Tests aus Multiple- Choice- Aufgaben, andererseits aus Fragen, die eine eigene ausgearbeitete Antwort verlangen. Weiters gilt es für die Probanden einen Schülerfragebogen mit Hintergrundfragen zu beantworten. (vgl. Reiter, Haider 2002, S. 140)

Im Jahr 2000 lag der Schwerpunkt im Bereich Lesekompetenz, daher scheint es sinnvoll die Ergebnisse dieser Testung zu analysieren, da es im Lesebereich – der Thematik angepasst – aufschlussreiche Subtests gab. Die OECD erhofft sich durch die PISA- Studie langfristig einen Beitrag zur Qualitätssicherung und im weiteren Sinne zur Qualitätsentwicklung zu liefern (vgl. Reiter, Haider 2002, S.9). Sie kann den Teilnehmerstaaten Profile der Kenntnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen mit Beendigung der Pflichtschulzeit in fachbezogenen und fächerübergreifenden Bereichen liefern. Diese Profile können die, für Schulentwicklung bedeutenden Stärken und Schwächen der schulischen Systeme aufzeigen. PISA versucht die Leistungsergebnisse mit Merkmalen wie z.B. sozialer Hintergrund zu vernetzen um dadurch Ansätze für Verbesserungen zu liefern. (vgl. Baumert 2003, S.9)

5.2. Kompetenzprofil Lesen

PISA definiert den Begriff Lesekompetenz folgendermaßen: *„Geschriebene Texte verstehen, nutzen und über sie reflektieren können.“* (Reiter, Haider 2002, S.13). Wie schon weiter oben erwähnt wird die Lesekompetenz als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben verstanden. Im Vordergrund der Testkonzeption stehen das Verständnis der Inhalte, die zielgerichtete

Informationsaufnahme und die Reflexion und Bewertung der altersadäquaten Texte. PISA erhebt die Lesekompetenz zu einer Schlüsselqualifikation für den urteilsfähigen Gebrauch aller Medien der sich vergrößernden Medienlandschaft. Das Lesen ermöglicht die Erschließung vieler Lebensbereiche. Weiters werden durch geschriebene Texte Wertvorstellungen, Ideen und kulturelle Inhalte weitergegeben. Das PISA- Konsortium weist auf die Bedeutung des verstehenden Lesens als unabdingbares Instrument zur Erreichung persönlicher Ziele und als Basis für den weiteren Wissenserwerb hin. Bei der Testkonstruktion wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum von Leseanlässen miteinzubeziehen. Zu den Bestandteilen des Tests zählen überwiegend fortlaufend geschriebene Texte, wie zum Beispiel Erzählungen, Sachbeschreibungen, Kommentare und Argumentationen sowie bildhafte Darstellungen in Form von Bildern, Diagrammen, Karten oder Grafiken. Die Texte sind verschiedenen Lesesituationen zuzuordnen. Es wird differenziert ob der Text eher zu privaten oder öffentlichen Zwecken dient oder dem Bildungsinteresse zugeschrieben werden kann. Die Vielfalt der Textsorten ist ein besonderes Charakteristikum der PISA- Studie. Beim Bearbeiten des Tests sind die Probanden angewiesen, 45 Prozent der Items durch selbstständig formulierte Antworten auszufüllen. Die Bewertung erfolgt nach genau definierten und kategorisierten Bestimmungen. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, hat das PISA- Konsortium in einem umfangreichen Verfahren die vorgeschlagenen Texte der teilnehmenden Staaten ausgewählt und in einem Feldversuch getestet (vgl. Schiefele et al. 2004 S.141f).

Die PISA- Testung beruht nicht auf einem lehrplanbasierten Modell der Wissensüberprüfung. Vielmehr handelt es sich um ein normatives Modell mit der Absicht zu prüfen, über welche Basiskompetenzen in den Bereichen Lesekompetenz, Naturwissenschaften und Mathematik die Schüler und Schülerinnen nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit verfügen. Diese Basiskompetenzen wurden dahingehend definiert, inwieweit die Jugendlichen die Herausforderungen des Berufslebens und die mündige Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bewerkstelligen können. Die Lehrplanvalidität wurde analysiert um einen internationalen Vergleich zu ermöglichen und um ein realistisches Bild des Leistungsniveaus wiederzugeben. Im Bereich Lesen hat die

detaillierte Auswertung ein zufrieden stellendes Ergebnis bezüglich der Lehrplanvalidität geliefert. (vgl. Schiefele et al. 2004 S.146f).

Der Aspekt der internationalen Vergleichbarkeit ist jedoch vor allem im sprachlichen Bereich kritisch zu betrachten. Zwei zu beachtende Standpunkte wurden unter anderem von der Projektgruppe um Bonner aufgedeckt: Durch die Übertragung der Texte in eine andere Sprache können sich Inhalte und Schwierigkeitsniveau unbeabsichtigt verschieben. Weiters kann der sprachliche Ursprung des Textes eine Varianzquelle beinhalten. Schüler und Schülerinnen könnten mit einem Text aus ihrem Kulturkreis besser umgehen, da textrelevantes Vor- und Grundwissen vorhanden ist und typische Kommunikationsabsichten und Darstellungsformen bekannt sind. Die an der PISA- Studie teilnehmenden Länder reichten authentische Texte ihres Kulturkreises ein um zu gewährleisten, dass die kulturspezifischen Unterschiede berücksichtigt werden. (vgl. Schiefele et al. 2004 S.156f).

5.2.1. Skalierung⁷

Die Leistungen der Schüler werden anhand von transformierten Skalen, deren Werte normal verteilt werden, gemessen. Jeder Proband und jede Testaufgabe hat eine zugewiesene Position auf der Skala. Innerhalb der Testaufgabe können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bewältigt werden und die schwierigere Variante erzielt einen höheren Skalenwert. Lesen, die Hauptdomäne des PISA-Tests 2000, wird in drei Subskalen unterteilt. Diese nehmen Bezug auf die kognitiven Anforderungen der Testaufgabe. Die Subskala „Heraussuchen von Informationen“ zielt auf die Fähigkeit des Schülers oder der Schülerin ab, wichtige Informationen in einem Text ausfindig zu machen. Die zweite Subskala, „Textinterpretation“, erhebt die Fähigkeit, die Bedeutung des Geschriebenen zu erfassen und daraus Resultate zu ziehen. Zuletzt soll die Subskala „Reflektieren“ messen, inwieweit die gelesenen Textinhalte mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen verbunden werden können (vgl. Reiter, Haider 2002, S.149f).

⁷ Die Messung auf der Basis eines Skalierungsmodells wird als Skalierung bezeichnet und ist eine Spezialform. Gewisse empirisch überprüfbare Annahmen werden dem Skalierungsmodell über die Struktur der Beobachtung unterstellt. PISA verwendet die RASCH- Skalierung, die Itemschwierigkeiten darstellt. Die geschätzten Fähigkeiten der getesteten Personen werden auf einer einheitlichen Skala dargestellt. (vgl. Diekmann 2003, S. 208 und Reiter, Haider 2002, S.19)

5.2.2. Kompetenzstufen

Im Testbereich Lesen wird zwischen fünf Kompetenzbereichen differenziert. Diese dienen zur qualitativen Beschreibung der erzielten Leistungsergebnisse. Die gestellten Aufgaben weisen unterschiedliche Anforderungen auf, welche durch die genannten Kompetenzstufen beschrieben werden. Durch die gleich breite Bildung der Stufen kann, so das PISA- Konsortium, eine eindeutige Interpretation der Lösungen ermöglicht werden. Die Kompetenzstufen stellen das Grundgerüst der PISA- Berichterstattung dar. (vgl. Schiefele et al. 2004 S.144).

Stufe I: Oberflächliches Verständnis einfacher Texte (Skalenwerte 335-407)

Die getesteten Schüler und Schülerinnen, die die erste Kompetenzstufe nicht überschreiten können, haben nur elementare Lesefähigkeiten und zählen somit zur Risikogruppe. Die Informationen im Text müssen deutlich erkennbar sein und sollten keine ablenkenden Elemente beinhalten. Ein Umgang mit dem Text ist nur dann möglich, wenn Inhalt und Form vertraut sind.

Stufe II: Herstellen einfacher Verknüpfungen (Skalenwerte 408-480)

Jene Probanden, die diese Stufe erreichen, verfügen über die Fähigkeit, simple Verbindungen zwischen den Textteilen herzustellen. Die Information kann mit Alltagswissen verknüpft und mit Erfahrungen und Einstellungen in Beziehung gesetzt werden.

Stufe III: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen (Skalenwerte 481-552)

Bei Erreichung der dritten Kompetenzstufe sind Schüler und Schülerinnen in der Lage, Texte mittleren Anspruchsniveaus zu verwerten. Sie können mit ausgeprägten konkurrierenden Inhalten umgehen und sind zur Nutzung von spezifischem Wissen zur Beurteilung des Gelesenen fähig.

Stufe IV: Detailliertes Verständnis komplexer Texte (Skalenwerte 553-652)

Ein Umgang mit inhaltlich und formell unvertrauten Texten ist auf dieser Stufe möglich. Sprachnuancen, Mehrdeutigkeiten und Inhalte divergierend der eigenen Erwartungen sind für Schüler und Schülerinnen die diese Stufe erreichen, kein Hindernis. Relativ lange und komplexe Texte können auf fremdes Wissen beurteilt werden.

Stufe V: Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte (Skalenwerte über 652)

„Expertenleser“, die diese Stufe erreichen, lesen komplexe, unbekannte und lange Texte und können diese flexibel nützen. Das Gelesene wird vernetzt und mit dem Vorwissen aus verschiedenen Bereichen vereinigt. Dies stellt die Grundlage der kritischen Bewertung und Reflexion dar. (vgl. Schiefele et al. 2004 S.144).

Die Beherrschung der Lernstrategien, die im 2. Kapitel beschrieben wurden, ist für den Leseprozess grundlegend. So können Elaborations- und Organisationsstrategien hilfreich sein, wichtige Textstellen zu exzerpieren, mit anderen zu verknüpfen, zu gliedern und mit bestehendem Wissen in Verbindung zu setzen. Doch diese Techniken müssen gelernt und trainiert werden. Die Schule kann hierfür einen Rahmen bieten.

5.3. Untersuchung der Lernansätze

Die internationale Schulleistungsstudie PISA erhebt neben den Schülerleistungen in den drei Grundbildungsbereichen auch die Lernansätze der Jugendlichen unter den Gesichtspunkten Lernstrategien, Motivation und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit. PISA vertritt einen umfassenden Lernbegriff der durch vier Arten des Lernens bestimmt wird. Zu diesen zählen das fachlich- inhaltliche Lernen, das methodisch- strategische Lernen, das sozial- kommunikative Lernen sowie das persönliche Lernen. Im öffentlichen Diskurs über die Studienergebnisse dominiert allerdings das fachlich- inhaltliche Lernen. (vgl. Sacher 2003, S.4, URL 8) Die, während des Lernens angewendeten, Lernstrategien verdienen eine besondere Beachtung. Hier geht es, so Sacher (2003), um die Diagnose von Lernprozessen, die nicht zu verwechseln ist mit der Überprüfung gewünschter Ergebnisse. (vgl. Sacher 2003, S. 16, URL 8). Die PISA- Testaufgaben sind auf die Fähigkeit zur Lösung fachspezifischer und fächerübergreifender Probleme ausgerichtet und orientieren sich nicht an nationalen Lehrplänen, obwohl die getesteten Kompetenzen mit den Lehrplänen zu einem großen Teil abgedeckt werden. Diese Kompetenzen wurden von der PISA- Expertengruppe als notwendige Voraussetzungen für das lebenslange Lernen festgelegt. Vorrangig sind die Prozesse, die für die Lösung der Testaufgaben verlangt werden. Diese sind sehr umfangreich und vielseitig, wie am Beispiel Lesen im Kapitel „Kompetenzprofil

Lesen“ bereits beschrieben wurde. Schreiner (2006) fasst die Zielsetzung wie folgt zusammen:

„Die Untersuchung von fächerübergreifenden Kompetenzen ist integraler Bestandteil von PISA. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Kompetenzbereiches auf Grund von nachhaltig vernetztem Wissen mit unterschiedlichen alltagsbezogenen Situationen und Problemen umgehen zu können vgl. Schreiner 2006, S. 9).

Um die Lernansätze getrennt von den fachspezifischen Fragestellungen zu erfassen, werden zusätzlich Befragungen vom PISA- Konsortium durchgeführt.

Als Instrument für diese Messung wird ein Fragebogen mit vier Antwortmöglichkeiten, von trifft nicht zu bis trifft zu, eingesetzt. Für die Durchführung einer direkten Messung der angewendeten Lernansätze wäre eine Untersuchung der Handlungsweisen in spezifischen Situationen notwendig. Diese eingehende Befragung ist aber bei der breit angelegten PISA- Studie nicht möglich. Dennoch können bei PISA, so Artelt (2004), gewisse Merkmale der Testpersonen gemessen werden, die die Grundvoraussetzungen für selbstreguliertes Lernen⁸ darstellen. Die Vorbedingungen lassen sich in die Kategorien Motivation, Selbstkonzept und Neigung zur Anwendung gewisser Lernstrategien einordnen. Ausgehend von empirischen Forschungsergebnissen kann angenommen werden, dass 15- jährige Schüler und Schülerinnen ihren Zugang zum Lernen adäquat einschätzen können. Ein annähernd realistisches Bild der Lernansätze kann mit dieser Befragungsmethode gewonnen werden. (vgl. Artelt 2004, S.10)

Dem Konzept der Lernansätze unterliegt die zentrale Hypothese, dass die erfolgreichen Lerner und Lernerinnen Verantwortung für ihren Wissenserwerb übernehmen, indem sie mit Motivation, Selbstvertrauen und einem Repertoire an Lernstrategien ans Lernen herangehen. Dies entspricht den Inhalten, des selbstregulierten Lernens im Sinne der OECD. Die Lernstrategien umfassen im

⁸ Die OECD versteht unter dem Begriff „selbstreguliertes Lernen“, „... dass die Schüler und Schülerinnen geeignete Lernziele aussuchen, die den Lernprozess lenken; geeignete Kenntnisse und Fähigkeiten einsetzen, um das Lernen zu steuern; bewusst geeignete Lernstrategien auswählen, die der zu bewältigenden Aufgabe angepasst sind und zum Lernen motiviert sind.“ (vgl. Artelt et al. 2004, S.11) Damit wird die Tatsache hervorgehoben, dass ein hohes Maß an selbstreguliertem Lernen ein anstrebenwertes Ziel ist.

Schülerfragebogen die Unterkategorien Elaborationsstrategien, Memorierstrategien und Kontrollstrategien. Unter dem Punkt Motivation wird instrumentelle Motivation, Leseinteresse, Mathematikinteresse sowie Anstrengung und Ausdauer beim Lernen gefragt. (vgl. Artelt, Baumert, Julius- Mc Elvany, Peschar 2004, S.8-12)

Im Bezug auf die Lernstrategien, die im 2. Kapitel in einer ähnlichen Form schon erwähnt wurden, sei angemerkt, dass sich laut PISA- Studie zwei Anwendergruppen derselben herauskristallisieren. Die erste Gruppe wendet Elaborations- und Kontrollstrategien an. Dadurch können Inhalte kognitiv erfasst und in einen Sinnzusammenhang gebracht werden. Die zweite Gruppe eignet sich Inhalte durch das Auswendiglernen an. Die Ergebnisse der Fragebögen zu den Lernansätzen und die der PISA- Testaufgaben wurden zueinander in Relation gesetzt. Aus dieser Verknüpfung geht hervor,

„dass gute Leser vor allem vermehrt über Kontrollstrategien verfügen und weniger durch Memorieren lernen als schlechte Leser. Sie lernen mehr durch Elaboration und weisen auch tendenziell mehr Anstrengung und Durchhaltevermögen auf“ (Svecnik und Reiter 2002, S. 94).

Die Jugendlichen, die zur Gruppe der guten Leser und Leserinnen zählen, verfügen über ein besseres Durchhaltevermögen und ein bedeutend höheres Anstrengungspotential als diejenigen, die zur schlechteren Leserguppe zählen. Diese Ergebnisse sind allerdings nicht dahingehend zu verstehen, dass ausschließlich Elaborations- und Kontrollstrategien zum Lernerfolg führen. Alle genannten Lernstrategien sind bedeutsam für den Lernprozess, doch muss die richtige Balance gefunden werden. (vgl. Svecnik und Reiter 2002, S. 94f) Der Wissenserwerb wird durch das Verständnis der Inhalte deutlich erleichtert.

5.4. Ausgewählte Ergebnisse der Studie 2003

Um einen groben Vergleich der Schülerleistungen zwischen den teilnehmenden Staaten zu ermöglichen, liegt es nah, mit Mittelwerten und einer Standardabweichung von 100 zu arbeiten. Die PISA- Leseskala bietet die Basis mit einem OECD- Mittelwert von 494 Punkten. Die österreichischen Jugendlichen liegen im Mittelbereich mit einem Wert von 491. Finnland und Korea erzielen die besten Ergebnisse mit Werten über 530. Der beachtliche Unterschied zwischen den besten und den schlechtesten Ländern Finnland und Tunesien beträgt 170

Punkte, dieser entspricht ungefähr 2,5 Kompetenzstufen. Um den OECD- Schnitt von 494 Punkten liegen die Mittelwerte vieler Länder knapp zusammen. Dreizehn Länder haben ihren Mittelwert im Bereich von 11 Punkten, zu diesen zählen unter anderem Österreich, Deutschland, Frankreich und Norwegen.

Aussagekräftiger und von größerem pädagogischem Interesse ist die Leistungsverteilung innerhalb der Länder. Die Spanne zwischen den besten und den schlechtesten Schülern und Schülerinnen in Österreich ist mit einer Differenz von 333 Punkten größer als der durchschnittliche Wert von 491 Punkten. Die beiden bestabschneidenden Länder weisen eine deutlich geringere Streuung auf.

Die Leistungen der Testpersonen können den Kompetenzstufen zugeordnet werden. 8% der österreichischen Schüler und Schülerinnen erreichen das 5. Kompetenzniveau und liegen im OECD- Schnitt, 13% erreichen lediglich das 1. Niveau und weitere 7% befinden sich unter dieser Kompetenzstufe. Diese 20% der schlechten Leser und Leserinnen stellen eine, vom Schulsystem ernstzunehmende, Risikogruppe dar. Sie sind gefährdet, angesichts der mangelnden Lesekompetenz, im weiteren beruflichen und privaten Leben eingeschränkt zu sein. (vgl. Haider, Reiter 2004 S. 64-69)

5.5. Die Geschlechterdifferenz im Bereich Lesekompetenz

Für die vorliegende Diplomarbeit sind die Leistungsunterschiede der PISA- Studie zwischen den Geschlechtern von großem Interesse. Die weiblichen Teilnehmerinnen erzielen im Mittel in allen Ländern bessere Ergebnisse als ihre gleichaltrigen männlichen Kollegen. Dieses Ergebnis war schon bei der PISA- Testung aus dem Jahr 2000 signifikant. Die Differenzen sind in einigen Ländern gewichtig, große Unterschiede weisen Island, Norwegen, Finnland, Deutschland, Serbien und Thailand auf. Die mittlere Differenz der OECD- Länder zum Vorteil der Mädchen beträgt 34 Punkte. In Österreich ist die Differenz hoch signifikant und liegt bei 47 Punkten. Dies ist der dritthöchste Unterschied aller 40 teilnehmenden Staaten. Hierzulande hat sich der Leistungsunterschied, verglichen zwischen beiden Erhebungszeiträumen, zu Gunsten der Mädchen verändert. In den Ergebnissen der Studie 2003 ist der Unterschied um 22% größer (vgl. Haider, Reiter 2004, S 70).

Zur Interpretation der Ergebnisse sind die Anteile der Buben und Mädchen an den einzelnen Kompetenzstufen relevant. 13% der Mädchen erreichen die erste Kompetenzstufe, dieser Wert liegt nahe dem OECD- Mittelwert von 14%. Doppelt so hoch ist hingegen der Anteil der Buben in dieser Stufe. Unter dem Level 1 der Lesekompetenzstufen befinden sich 11% der Buben und 3% der Mädchen. Die Unterschiede die höchste Kompetenzstufe betreffend sind ähnlich markant: mit 11% ist der Anteil der Mädchen ungefähr doppelt so hoch wie der der Buben.

Leistungsdifferenzen im Lesebereich zwischen den Geschlechtern in den einzelnen Schulsparten sind folgendermaßen zu interpretieren. Die BHS (Berufsbildende Höhere Schule) ist in Österreich die einzige Schulsparte, die keine bedeutenden Unterschiede zwischen Mädchen und Buben aufweist. Reiter und Haider (2004) weisen darauf hin, dass dieses Ergebnis auf Grund der „interessensspezifischen Heterogenität“ und der unterschiedlichen Verteilung der Buben und Mädchen zu verstehen ist. In den Berufsschulen werden die größten Differenzen festgestellt. Bei einem höheren Kompetenzniveau ist der Unterschied in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen ähnlich groß. 27% der Mädchen die eine AHS besuchen, erreichen die oberste Leistungsstufe, die männlichen Alterskollegen erreichen in diesem Sektor mit 16% einen Wert, der deutlich unter dem der Mädchen liegt. Der Unterschied in den Allgemeinbildenden Pflichtschulen ist mit 18 Prozentpunkten statistisch auf Grund des Standardfehlers nicht signifikant. (vgl. Haider, Reiter 2004 S 107f)

Zwischen den beiden Erhebungszeiträumen 2000 und 2003 hat Österreich den im Ländervergleich größten Anstieg der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich Lesekompetenz zu verzeichnen. Es entsteht ein immer größer werdender männlicher „Gender- gap“. Die schlechten Leistungen der österreichischen Buben im Kompetenzbereich Lesen sollten demnach in der Schulpolitik und in der Didaktik vermehrt berücksichtigt werden. (vgl. Haider, Reiter 2004 S 107f).

5.6. Geschlechtsspezifische Differenzen bei den Lernansätzen

PISA vertritt, wie bereits erwähnt, einen umfassenden Lernbegriff. Deshalb besteht auch ein enger Zusammenhang zwischen den erbrachten Leistungen und den Lernmerkmalen. Die Lösung der Testaufgaben erfordert die Fähigkeit zur Bewältigung fachspezifischer Problemstellungen. Durch den Erwerb von fachlichen, methodischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen im schulischen Rahmen könnten diese Aufgaben besser gelöst werden. Die Voraussetzung dafür wäre eine Didaktik, die den Lernprozess als konstruktiven, kreativen, situativen sowie sozialen und emotionalen Prozess ansieht. (vgl. Sacher 2003)

Leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen weisen in den Testergebnissen mangelnde Lernstrategien, wenig Motivation und geringes Selbstvertrauen auf. Da die Unterschiede der Buben und Mädchen im Bereich Lesekompetenz signifikant sind, ist es an dieser Stelle unabdingbar, die Lernansätze bezüglich der geschlechtsspezifischen Differenzen zu analysieren. Man könnte annehmen, dass sich die, in den letzten Jahren unternommenen Bemühungen, die Mädchen im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich zu fördern, in den Ergebnissen der Studie positiv ausgewirkt haben. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind in diesen Gebieten gering. Jedoch im Bereich der Lesekompetenz sind die männlichen Teilnehmer massiv benachteiligt. Die größten Unterschiede liegen im Bereich des Leseinteresses. Die Mädchen haben, außer in Korea, in allen teilnehmenden Staaten einen signifikanten Vorsprung.

Buben und Mädchen setzen sehr unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen ein. Mädchen zeigen ein größeres Interesse am Lesen und sie schätzen auch ihre Lesekompetenz höher ein. Sie reflektieren vermehrt die Inhalte des Gelernten und erreichen ihre Ziele mit mehr Ausdauer und Anstrengung. Kooperative Lernformen werden von Mädchen bevorzugt. Laut den Ergebnissen des Fragebogens besitzen die Buben mehr Selbstvertrauen, interessieren sich verstärkt für den mathematischen Bereich und sind in wettbewerbsorientierten Lernsituationen selbstbewusster als Mädchen. Die Ergebnisse der Fragebögen in Korrelation mit den Ergebnissen der Leistungstests machen deutlich, dass diejenigen die höchsten Werte bei der Lesekompetenz erreichen, die über positive

Lernansätze verfügen. Sie sind stärker von ihren persönlichen Fähigkeiten überzeugt. Sie streben danach, ihr Lernen zu kontrollieren und zeigen ein größeres Interesse am Lesen. (vgl. Artelt et al. 2004, S.60ff)

5.7. Zusammenfassung

Die prominente und auch umstrittene quantitative PISA- Studie testet Jugendliche nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit in den drei von PISA definierten Basiskompetenzen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung (vgl. Schiefele et al. 2004, S.140). Ihre Vorgehensweise und die Ergebnisse beeinflussen die bildungspolitische Diskussion nachhaltig. Das PISA- Konsortium verwendet den Leitspruch „Lernen für das Leben“, der auf einem dynamischen Modell des lebensbegleitenden Lernens basiert. Diese Vorstellungen unterliegen einem erweiterten Lernbegriff, der das Lernen als Entwicklung von Kompetenzen versteht. Kompetenzen umfassen nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Doch im Hinblick auf die empirische Messbarkeit im Rahmen von Schulleistungsstudien werden hauptsächlich kognitiv erbrachte Leistungen gemessen. Somit kann herausgefunden werden, ob Lernen erfolgreich war. Die pädagogische Aufgabe ist das Initiieren, das Beobachten, das Begleiten und das Fördern von Lernprozessen. Die Qualität dieser Prozesse kann durch solche Studien nicht erfasst werden. (vgl. Schultheis 2008, S. 249)

Trotz berechtigter Kritik der Vorgehensweise der Testung und an der „Philosophie“ dieser Art von Tests allgemein sowie der durchaus zu hinterfragenden Absichten der OECD sind die alarmierenden Resultate der Testung im Bereich Lesen als Warnsignal zu verstehen. Die Mädchen erzielen signifikant bessere Werte, vor allem in den Rubriken „Reflektieren und Bewerten“ und „Lesen und Verstehen kontinuierlicher Texte“. Die Untersuchung der Lernansätze zeigt, dass Buben und Mädchen sehr unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen einsetzen, und dass ein enger Zusammenhang zwischen den erbrachten Leistungen und den Lernmerkmalen besteht (vgl. Artelt, Stanat et al. 2004, S.60f). Diese Ergebnisse müssen ernst genommen werden und es bedarf einer genaueren Betrachtung der Ursachen. Die Lösungsansätze und Fördermaßnahmen sind wichtig, denn die Lesekompetenz ist für die Bewältigung des täglichen Lebens, für das lebenslange Lernen und für den persönlichen Bildungsweg von großer Bedeutung.

6. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern im pädagogischen Kontext

Bei der Betrachtung der Entwicklung des Leseverhaltens ist die geschlechtsspezifische Komponente nicht weg zu denken. Die Testergebnisse der, für diese Arbeit relevanten, PISA- Studie zeigen signifikante Unterschiede im Bereich der Lesekompetenz zwischen Buben und Mädchen auf. Im weiteren Verlauf wird versucht, die Entwicklung der spezifischen Leseinteressen durch die Betrachtung der pädagogischen Felder im geschlechtsspezifischen Kontext verständlich zu machen. Hierzu bildet ein historischer Abriss der pädagogischen Genderforschung die Grundlage.

6.1. *Historische Einblicke in die pädagogische Genderforschung*⁹

Die Thematisierung der Geschlechter hat in der Pädagogik schon lange Tradition. Die Frauenforschung in dieser Disziplin begann zur Zeit des Kaiserreiches. Damals schon wurden bildungstheoretische Abhandlungen verfasst, die sich mit dem weiblichen Geschlecht und dem Geschlechterverhältnis befassten. Rousseau entwickelte im 18. Jahrhundert unterschiedliche Erziehungskonzepte für Emile und Sophie. Auch Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart befassten sich mit Geschlechterdifferenzen und machten diese zu Inhalten ihres erziehungstheoretischen und praktischen Denkens. (vgl. Lemmermöhle 2001, S. 327, URL 9) Glaser und Priem (2004) erwähnen in diesem Zusammenhang Werke von Nohl und Pallat (1928-1933), die das Thema Bildung aufgriffen und über das weibliche Geschlecht in schulischen und außerschulischen Bereichen informierten. Um das Jahr 1933 kam es, auf Grund sich verändernder politischer Systeme, zu einem Ende dieser Forschungsrichtung. (vgl. Glaser und Priem 2004, S.18f) Angeregt durch die neue internationale Frauenbewegung findet seit den 70er Jahren eine erneute Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und

⁹ „Gender“ ist der englische Begriff für das soziale oder psychologische Geschlecht im Unterschied zu „Sex“(biologisches Geschlecht) . Die Genderforschung ist ein unverzichtbarer Teil jeder sozial-, geistes- oder kulturwissenschaftlichen Forschung. Die Ausgangsthese besagt, dass die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht in der Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft eine zentrale ist. (vgl. Interfakultärer Forschungsschwerpunkt Geschlechterforschung: <http://www.uibk.ac.at/fsp-genderforschung/>)

„Gender“ in der Erziehungswissenschaft statt. Die soziale Kategorie Geschlecht ist, so Glaser, Klika und Prenzel (2004) eine wesentliche Komponente, die Einfluss auf alle Erziehungs- und Bildungsprozesse hat. Die Geschlechterverhältnisse, vor allem in den Bildungsprozessen, können von der Erziehungswissenschaft untersucht und beschrieben, sowie normativ bewertet werden. (vgl. Glaser, Klika und Prenzel 2004, S. 9f)

Kunert-Zier (2005) verweist auf die Bildungsreform im deutschen Sprachraum in den 60er Jahren, die die vorhandenen Geschlechterbilder veränderte. Mädchen bekamen die Chance, eine höherwertige und verlängerte Bildung zu erhalten. Diese Entwicklung beeinflusste auch in einem hohen Maße die männlichen Jugendlichen, die sich mit der Notwendigkeit der Kooperation sowie der Konkurrenz auseinandersetzen mussten. Der Arbeitsmarkt bot und bietet nach wie vor hohes Konfliktpotential, denn auch hier werden die Geschlechterverhältnisse thematisiert. Die Pädagogik stellte sich der Aufgabe, auf die gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren und neue Wege der Erziehung zu finden. In diese Zeit, um 1975, fällt in Österreich die gesetzlich verankerte Einführung der Koedukation, die im Kapitel 6.4. thematisiert wird. In den Anfängen, um 1970, dominierte im deutschsprachigen Raum die geschlechtsbezogene Mädchenarbeit. Das weibliche Geschlecht wurde mit der Einführung der Kategorie „Geschlecht“ ins Zentrum der pädagogischen Diskussion gestellt. In den ersten schulischen Modellen wurden die Mädchen und die Buben getrennt, um mit Pädagogen des jeweils gleichen Geschlechts geschlechtsspezifisch zu arbeiten. Der anschließende Austausch fand in der ganzen Gruppe statt. Etwa 10 Jahre später entwickelte sich die Jungenarbeit, die sich Mitte der 90er Jahre entfaltete. Der Forschungsschwerpunkt lag, so Kunert-Zier (2004), bei der Erforschung der männlichen und weiblichen Sozialisation und bei der Untersuchung der Lebenswelten. Doch sowohl in der geschlechtsbezogenen Praxis, als auch in der Forschung und Theoriebildung engagieren sich besonders Forscherinnen. Wünschenswert wäre eine vermehrte Interaktion zwischen den Ansätzen der Mädchen- und der Jungenarbeit hin zu einer Geschlechterpädagogik. Diese sollte das Ziel verfolgen, die „Gleichrangigkeit und Akzeptanz“ zwischen Mädchen und Jungen zu fördern. (vgl. Kunert-Zier 2004, S. 11ff)

6.2. Die Anlage/ Umweltthematik

Für die Pädagogik ist die Frage nach der tatsächlichen Größe des Einflusses der Umwelt für die Entwicklung des Menschen eine bedeutsame. Bei der Entwicklung der menschlichen Merkmale (z.B.: Intelligenz, Sprache, Sozialverhalten) sind sowohl die Einflussfaktoren der Umwelt als auch die der Anlage beteiligt. Die Frage, wie diese Einflüsse zusammenwirken, kann noch nicht eindeutig beantwortet werden. Hermann Giesecke (1971) fasst die Anlage/ Umweltthematik im pädagogischen Sinne wie folgt zusammen:

„Diese Erbausstattung müssen wir uns ungeheuer breit und plastisch vorstellen, und was wir jeweils an einem konkreten Menschen an Bewusstsein und Verhalten feststellen, das ist immer das Ergebnis von Erbausstattung und Auseinandersetzung mit der Welt, in der die Erbmöglichkeiten erst zu Wirklichkeit werden“ (vgl. Giesecke 1971, S. 24).

Nun sei es zu klären, wie die Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Lesebereich zustande kommen und welche Bedeutung die Umwelt und welche die Anlage hat. Im Folgenden werden das biologische Geschlecht und das soziale Geschlecht vom Gesichtspunkt der Leseentwicklung beleuchtet.

6.2.1. Das biologische Geschlecht

Die genetische Disposition, die Anlage hat bei dieser Ausführung einen großen Einfluss. Im Bezug auf die Lesekompetenz stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Leistungen mit der allgemeinen Intelligenz im Zusammenhang stehen und ob es überhaupt Intelligenzunterschiede zwischen Buben und Mädchen gibt. Die verbalen Leistungen werden den anderen Intelligenzbereichen wie z.B. numerisches Denken und räumliches Vorstellungsvermögen für diese Abhandlung vorgezogen. Untersuchungen zur allgemeinen Intelligenz ergaben, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt (vgl. Keller 1979, S. 187) Im Jugendalter sind Unterschiede zu Gunsten der Mädchen möglich, da sie gerade in dieser Phase Entwicklungsvorsprünge aufweisen können. Im Erwachsenenalter sind die Differenzen sicher auch deshalb so gering, da die Intelligenztests so konstruiert sind, dass sowohl Frauen als auch Männer Aufgaben bekommen, die sie besser als das andere Geschlecht lösen können. (vgl. Merz 1979, S. 132f)

Mädchen scheinen bei den verbalen Leistungen besser zu sein als ihre männlichen Alterskollegen. Sie beginnen früher zu sprechen und artikulieren besser. Der Wortschatz allerdings ist bei beiden Geschlechtern altersgemäß etwa gleich groß. Bei der Testung der Leseleistung schneiden die Mädchen besser ab und Buben haben häufiger grobe Schwierigkeiten das Lesen zu erlernen. (vgl. Merz 1979, S. 136). Erklärungsversuche gibt es sowohl aus der neuropsychologischen Sicht als auch vom Standpunkt der hormonellen Beeinflussung. Zusammenfassend sei festgehalten, dass die vorherrschenden Differenzen zu gering sind, um die unterschiedlichen Leseinteressen und die damit verbundene unterschiedlich ausgeprägte Lesekompetenz zu erklären.

6.2.2. Das soziale Geschlecht

Der Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung steht bei der Entstehung des sozialen Geschlechts im Vordergrund. Das soziale Geschlecht ist stark beeinflusst durch den Sozialisationsprozess, der, wie bereits beschrieben, für die Entwicklung der Lesekompetenz eine zentrale Rolle spielt. Die Sozialisation ist ein lebenslanger Entwicklungsgang der durch bestimmte Instanzen vollzogen wird. Es handelt sich nicht um einen passiven Prozess, denn der Mensch steht in Interaktion mit der Umwelt und eignet sich dadurch die Welt zu einem gewissen Maße auch selber an. Durch das Lernen, die Erziehung und die Beeinflussung durch die Instanzen erfolgt die teils bewusste, teils unbewusste Ausbildung des sozialen Geschlechtes. (vgl. Kasten 2003, S. 27f) Die Gesellschaft konstruiert das soziale Geschlecht und impliziert die Rollenzuweisungen, geschlechtsspezifischen Erwartungen und die Verhaltensmodelle. Keuneke (2000) definiert den Begriff Geschlechtersozialisation folgendermaßen:

Zusammenfassend soll Geschlechtersozialisation als ein Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf Kinder a) die Kompetenzen erwerben, das eigene Geschlecht im Bezug auf die gesellschaftliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit angemessen darzustellen und das Geschlecht anderer Teilnehmer(innen) richtig erkennen und die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit mit ihren Implikationen (inklusive der Hierarchisierungen) selbst zu adaptieren. Beide Lernprozesse sind untrennbar miteinander verbunden (Keuneke 2000, S. 34).

Geschlechtersozialisation erfolgt, so Merz (1979) hauptsächlich durch Imitationslernen und Identifikation sowie durch differentielle Sozialisation und durch Selbstsozialisation. Der Autor betont, dass sich diese Arten und die mit ihnen verbundenen Theorien nicht ausschließen sondern unterschiedliche Aspekte des Verhaltens in den Vordergrund stellen. (vgl. Merz 1979, S. 101)

Bei der Sozialisation durch Imitationslernen und Identifikation ahmen Mädchen und Buben das Verhalten von Modellen nach und identifizieren sich mit Geschlechtsrollenmodellen. Bei der differentiellen Sozialisation ist die Verstärkung von erwünschtem Verhalten sowie die Missbilligung unerwünschten Verhaltens zentral. (vgl. Kasten 2003, S. 38ff) Bei der Selbstsozialisation erfolgt die Übernahme der Geschlechterrolle durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen durch das Kind. Durch das Durchlaufen der Entwicklungsstadien bildet sich ein altersadäquates und stimmiges System von Einsichten. Kohlberg ist der Begründer dieser kognitiven Theorie. Er relativiert die Rolle des Verstärkungslernen und der Nachahmung und stellt somit die kreative Eigenleistung des Kindes bei der Übernahme der Geschlechterrolle in den Vordergrund. (vgl. Bischof- Köhler 2006, S. 67 und Hofmann 1997, S. 34f)

Da die Lesesozialisation im Hinblick auf die Entwicklung der Lesekompetenz eine bedeutende Rolle einnimmt, kann der Einfluss des sozialen Geschlechtes bezüglich der Differenzen im Lesebereich als signifikant eingestuft werden.

6.3. Die pädagogischen Felder

Die pädagogischen Felder sind die Lebensumwelten oder Sozialisationsinstanzen der Heranwachsenden. Auf deren Bedeutung hinsichtlich der Lesesozialisation wurde im 3. Kapitel genau eingegangen. Die folgende Abhandlung bezieht sich auf die Ausbildung geschlechtstypischer Merkmale, die im weiteren Sinne ein Verständnis für die Entwicklung der unterschiedlichen Leseinteressen vertiefen. Das Werk von Hannelore Faulstich- Wieland „Geschlecht und Erziehung“ bietet eine geeignete Grundlage. Darin sind aussagekräftige Untersuchungsergebnisse von mehreren Autoren und Autorinnen zusammengefasst.

6.3.1. Die Familie

Trotz der Annahme vieler Eltern, ihre Kinder nicht geschlechtstypisch zu erziehen, sind im Erziehungsverhalten die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben

bemerkbar. Faulstich- Wieland (1995) berücksichtigt in ihren Ausführungen die Aspekte „Erziehungsvorstellungen“ und die „Raumaneignungsmöglichkeiten“ von Kindern. Bezüglich der Erziehungsvorstellungen beruft sie sich auf die Ergebnisse der eigens durchgeführten, groß angelegten Repräsentativbefragung von 3001 Frauen im Alter von 16 bis 59. Die Vorstellungen über die Erziehungsziele für Buben und Mädchen sind sehr differentiell. Die überwiegende Mehrheit der befragten Frauen werten die Ziele dahingehend, dass die Erziehung von Mädchen auf Aufgeschlossenheit, Toleranz, Einfühlsamkeit und Flexibilität basiert. Häufig genannte Ziele wären Zärtlichkeit, selbstständiges Denken, Hilfsbereitschaft, Haushaltsführung und Kritikfähigkeit. Hingegen werden die Erziehungsziele von Buben in der Weise geordnet, dass ein Bild des ehrgeizigen, durchsetzungsfähigen, zuvorkommenden, weltoffenen und technisch kompetenten Mannes entsteht.

Eine Untersuchung zur Umwelt- und Raumaneignung bei Kindern verdeutlicht die stärkere Außenorientierung von Buben. Durch das häufigere Spielen außerhalb der Wohnung oder des Hauses können vielfältige soziale Erfahrungen gemacht werden. Mädchen hingegen sind terminlich mehrfach verplant, bewegen sich dadurch in begrenzten und institutionellen Zeiträumen und verfügen über weniger Mobilität. Diese Tatsache bedingt eine stärkere Abhängigkeit von den Erwachsenen. Faulstich- Wieland (1995) erkennt sowohl bei der Wertung der Erziehungsziele als auch bei der Raumaneignung ein durchaus geschlechtstraditionelles Bild. (vgl. Faulstich- Wieland 1995, S. 98-02)

6.3.2. Der Kindergarten

Die vorschulische Erziehung hat neben der Unterstützung der kognitiven Entwicklung die Anforderung, die sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden zu fördern. Das Geschlecht hat in diesem pädagogischen Feld unter anderem deshalb eine herausragende Bedeutung, da die Erziehung in Kindergärten fast ausschließlich von Frauen übernommen wird. Eine Benachteiligung der Buben könnte davon eine Folge sein, denn bei der Suche nach Identität gibt es keine männlichen Vorbilder. Da nicht alle Kinder in dem sozialen Gefüge der Kindergartengruppe ein gleiches Maß an Aufmerksamkeit bekommen können, sind es oft die älteren Mädchen die mehr Verantwortung, und auch mehr

Freiräume erhalten. (vgl. Faulstich- Wieland 1995, S.106) Im Kindergarten werden im Lesebereich viele Erfahrungen gesammelt denn das Vorlesen und Betrachten von Kinderbüchern ist ein zentrales und prägendes Element der vorschulischen Erziehung. Faulstich Wieland (1995) zitiert eine Studie, in der Inhaltsanalysen zu viel gelesenen Kinderbüchern durchgeführt wurden. Markant ist die Erkenntnis, dass sich die Geschlechtertypisierung in den letzten 20 Jahren nur marginal verändert hat. Die klassischen männlichen Eigenschaften werden zwar teilweise durch weibliche Tugenden erweitert, jedoch diese Erweiterung ist einseitig. (vgl. Faulstich- Wieland 1995, S.109)

6.3.3. Die Schule

Im Hinblick auf die strukturellen Bedingungen ist heutzutage keine Bildungsbenachteiligung der Mädchen ersichtlich. Die geschlechterrelevanten Aspekte sind im konkreten Handlungsfeld des Schulalltags bemerkbar. Drei Hauptbereiche sind im Schulbereich differenziert zu betrachten.(1) Das Lernen findet in einem interaktiven sozialen Gefüge statt, (2) die Lehrperson spielt im Bezug auf ihre eigene Geschlechtsauffassung eine bedeutende Rolle und auch (3) die Inhalte des Unterrichts bezüglich der geschlechtsspezifischen Interessen sind ausschlaggebend für die Entwicklung der Geschlechtsidentität. (vgl. Faulstich- Wieland 1995, S.112)

Es sei bedacht, dass das Augenmerk der vorliegenden Arbeit auf der Leseentwicklung im Grundschulalter liegt, deshalb werden Ergebnisse von Studien, die sich auf diese Altersgruppe beziehen, bevorzugt betrachtet. Vor allem im Kontext Geschlecht ist das Alter eine bedeutende Komponente.

Das soziale Gefüge im Schulalltag

Das soziale Miteinander ist ein wesentlicher Bestandteil der beträchtlichen Lebenszeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen. Krappmann und Oswald (1983) beschreiben differenziert den Alltag und untersuchten Beziehungsgeflechte und Gruppenbildung. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Interaktionen mit gleichgeschlechtlichen Klassenkameraden häufiger auftreten. Sowohl Buben als auch Mädchen kennen die klaren Geschlechtergrenzen. Interaktionen mit dem jeweils anderen Geschlecht sind trotzdem keine Ausnahme,

sie finden nur in unterschiedlichen Ausprägungen statt. Für Mädchen ist ein unterstützendes Verhalten charakteristischer als für Buben. (vgl. Krappmann/Oswald 1983, S.435, zit. nach Faulstich- Wieland 1995, S.116ff)

Oswald und Krappmann (1983) klassifizieren aus ihren Beobachtungen Grundmuster des Umgangs zwischen Mädchen und Buben. Einige Kinder pflegen keinen Kontakt mit Kameraden des anderen Geschlechts, andere sind gute Partner oder Partnerinnen ohne Flirtabsichten und Ärgern. Die Kämpferinnen unterbinden die Ärgereien und die Geärgerten machen fast nur negative Erfahrungen mit Buben. Die Suche nach Kontakt zum anderen Geschlecht äußert sich häufig durch necken. Diese Verhaltensweisen sind nach dem 10. Lebensjahr öfter zu beobachten. (vgl. Krappmann/Oswald 1983, S.139, zit. nach Faulstich-Wieland 1995, S.116ff) Anhand Beobachtungen des Spielverhaltens von Mädchen und Buben konnte Marion Kauke (1993) feststellen, dass Buben ihre Machtansprüche und Ränge in Kampf- und Raufspielen körperlich aushandeln. Das spielerische Erleben und Verarbeiten von Situationen ist bei Mädchen zu beobachten. Sie befassen sich mit zwischenmenschlichen Themen und empfinden das Kommunizieren als wichtigen Bestandteil des Spiels. Das Miteinander in gemischtgeschlechtlichen Spielsituationen wird von Mädchen gefördert, um die kompetitive Neigung der Buben zu verringern. (vgl. Kauke 1993, S. 27ff, zit. nach Faulstich- Wieland 1995, S.119f)

Die Lehrperson

Die Lehrperson leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Diese Tatsache wird in der Untersuchung von Kurt Czerwenka (1990) untermauert, in dem er feststellte, dass die Freude an der Schule mit der Beurteilung der Lehrkraft und der persönlichen Beziehung korreliert (vgl., Czerwenka 1990, zit. nach Faulstich- Wieland 1995, S.130). Der geschlechtsspezifische Zusammenhang der Lehrperson ist in der Forschung schwer herauszufiltern. In der Gender- Schulforschung wird die Feminisierung des Lehrberufs häufig thematisiert. Vor allem in der Grundschule ist die Chance sehr hoch, von einer Lehrerin unterrichtet zu werden. Namhafte Erziehungswissenschaftler wie Flitner und Rumpf sehen darin viele positive Facetten, da differente Kooperationsformen eingebunden werden.

Der Inhalt des Unterrichts

Die Inhalte des Unterrichts sind an die Schulfächer und Fachbereiche gebunden. Empirische Untersuchungen greifen häufig die Unterschiede in den mathematischen- und naturwissenschaftlichen Bereichen heraus, da sie in den letzten 40 Jahren der Gender- Schulforschung von zentralem Interesse waren. Für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sind die sprachlichen Fächer vordergründig. Internationale Untersuchungen bestätigen, dass dieser Bereich eher eine Domäne der Mädchen ist, da sie bessere Lese- und Rechtschreibleistungen erbringen. Die internationale PISA- Studie untermauert diese Erkenntnisse und bietet somit die Grundlage der empirischen Untersuchung in der Diplomarbeit.

6.4. Koedukation und die gesetzlich vorgesehene Umsetzung der geschlechtssensiblen Bildung

Koedukation ist ein sehr aktuelles Thema aufgrund der brisanten Frage nach Chancengleichheit und aus der Schulentwicklungsdebatte nicht wegzudenken. Für die vorliegende Diplomarbeit ist es unabdingbar, diese Thematik zu bearbeiten, da die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen in koedukativ geführten Klassen bemerkbar werden. Für ein besseres Verständnis der heutigen Situation wird die geschichtliche Entwicklung bis in die Gegenwart beleuchtet. Das Unterrichtsprinzip und der Aktionsplan zur geschlechtssensiblen Bildung können einen wichtigen Beitrag in unserem Schulsystem leisten und werden im Anschluss diskutiert. Bedeutend ist die Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Genderbereich, denn in diesem Rahmen können die zukünftigen Lehrpersonen auf die Thematik aufmerksam gemacht und sensibilisiert werden.

6.4.1. Geschichtliche Hintergründe

Die Autorin dieser Arbeit bezieht sich beim geschichtlichen Abriss der Koedukation auf die österreichische Entwicklung. Die Voraussetzungen zu einer elementaren Volksbildung für beide Geschlechter (allerdings mit unterschiedlichen Lehrplänen) wurden durch den wachsenden staatlichen Einfluss geschaffen und gesetzlich reglementiert. 1774 führte Maria Theresia die Unterrichtspflicht mit der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen

in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern“ ein. Familien, die sich keinen Hauslehrer leisten konnten, schickten ihre Kinder an öffentliche Schulen, in denen nach dem Geschlecht getrennter Unterricht stattfinden sollte. Da es aber in vielen Dorfschulen nur eine Lehrperson gab, wurden Buben und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Die Vorstellung einer positiv begründeten Koedukation existierte zu diesem Zeitpunkt nicht. Die ökonomischen Beweggründe überwogen und Mädchen wurden nur mitbeschult. Ab diesem Zeitpunkt gab es immer wieder Bewegungen, die sich für Mädchenbildung auch in höheren Schulstufen einsetzten. Im Jahr 1873 wurde das erste 6-klassige Mädchenlyzeum in Graz eröffnet und 1892 die erste gymnasiale Mädchenschule. Wirkliche Fortschritte im Sinne einer Vorbildung für die Universität wurden nicht erzielt. Nach dem ersten Weltkrieg wurden Mädchen, dank Otto Glöckel's Initiative, als ordentliche Schülerinnen an Knabenmittelschulen zugelassen. Diese Politik der Gleichberechtigung rief wiederum eine Gegenbewegung hervor. So entstanden Frauenoberschulen, die von einer spezifischen weiblichen Ausrichtung geprägt waren. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde das österreichische Schul- und Hochschulsystem dem deutschen System angeglichen, in dem strenge Trennung der Geschlechter inklusive unterschiedliche Zweige und Lehrpläne vorgegeben waren. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde an das Schulgesetz von 1927 angeknüpft bis 1962 ein Teil der damaligen österreichischen Regierung ein Gesetz zur Koedukation einführen wollte. Es bürgerte sich ein, dass die Geschlechter in den Klassen nicht mehr getrennt wurden. Doch erst 1975 wurde per Gesetz im gesamten Schulwesen Österreichs die Geschlechtertrennung aufgehoben und dadurch die Koedukation offiziell eingeführt. Mit diesem Gesetz war einerseits die Hoffnung verbunden, die Ungleichheiten zwischen Mädchen und Buben, die auf die Bildung zurückzuführen sind, zu verringern und den Umgang mit dem anderen Geschlecht zu verbessern. (vgl. Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern 1996, S. 5-11) Andererseits war der Prozess der Einführung eher unspektakulär, denn Koedukation wurde im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lange Zeit wenig thematisiert. Erst die Ergebnisse feministischer Schulforschung Anfang der 80er Jahre von zum Beispiel Spender (1982) und Brehmer (1982) rückten die Debatte wieder in den Blickpunkt des Interesses. Faulstich- Wieland erwähnte 1991 erstmals den Begriff „Reflexive Koedukation“, da für sie die Koedukation bislang nur im Sinne einer

Koinstruktion existierte. Sie forderte eine bewusst gestaltete reflexive Koedukation. Diese setzt voraus, dass die Bedürfnisse von Mädchen und Buben gleichermaßen in den Unterricht einfließen. (vgl. Paseka 2008, S. 50f) Diese Forderung hat bis heute nicht an Bedeutung verloren.

6.4.2. Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Das 1995 aufgenommene und unbefristend geltende Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern versteht sich als Sondermaßnahme im Sinne von Artikel 4 der „Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“. Im Bildungsbereich stehen die bewusstseinsbildenden Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen und die Förderung partnerschaftlichen Verhaltens im Vordergrund. Lehrpläne, Unterricht, Schulbücher und Methoden sollen auf das Thema der Gleichberechtigung hindeuten und dadurch die Schüler und Schülerinnen auf geschlechtsspezifische Benachteiligungen und deren Auswirkungen sensibilisieren. Dadurch kann, so der positive Gedanke des Ministeriums, ein Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern geleistet werden. Den Kindern und Jugendlichen soll die geschlechtsspezifische Sozialisation durch das Umfeld bewusst gemacht werden, sowie deren Auswirkungen auf das zukünftige Leben. In diesem Zusammenhang wird vor allen auf die Ausbildungs- und Berufswahl eingegangen. Die Ursachen einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Privat- und Arbeitswelt und die unterschiedliche Repräsentanz der beiden Geschlechter in Politik, Bildung und Wissenschaft sollen im schulischen Umfeld analysiert werden. Die Reflexion des eigenen Verhaltens, die im Unterricht stattfindenden Interaktionen und der tägliche Umgang mit Mitmenschen sollen dazu beitragen, typische Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft zu verstehen.

Die Themen Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien und im privaten Umfeld sind anzusprechen. Vordergründig sind hierbei Prävention und Intervention. Ein weiteres bedeutsames Ziel des Unterrichtsprinzips ist die Förderung der Bereitschaft zum Abbau geschlechtsspezifischer Vorurteile und Diskriminierungen um ein gleichberechtigtes und partnerschaftliches Miteinander zu gewährleisten. Dies wäre durch die Stärkung des Selbstvertrauens und die

Förderung von kooperativen Verhaltensweisen möglich. Die Umsetzung erfolgt durch die Anknüpfung an die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen in einem offenen und fächerübergreifenden Erfahrungsaustausch zwischen allen Schulpartnern. (vgl. Bundesministerium 1995: Unterrichtsprinzip, URL 10) Doch all diese Ziele, die einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit leisten könnten, können nur dann erreicht werden, wenn in der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen schwerpunktmäßig daran gearbeitet wird, und wenn die Lehrpersonen ihre professionelle Kompetenz ernst nehmen und sich engagieren. Im Kapitel 6.5. wird diese Problematik ausführlich thematisiert.

6.4.3. Aktionsplan „Gender Mainstreaming¹⁰“

Im Jahr 2003 wurde der Aktionsplan „Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung“ ins Leben gerufen und sollte in den folgenden drei Jahren umgesetzt werden. Die Grundidee des Aktionsplans orientiert sich am Unterrichtsprinzip und setzt sich die „Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter durch die Berücksichtigung der Gender- Aspekte“ zum Ziel. Die geschlechtsspezifischen Perspektiven sollen sich in allen Bereichen verfestigen um dadurch geschlechtsgerechtes Lernen zu ermöglichen. Weiters sollen genderspezifische Formulierungen in die Lehrbücher aufgenommen und die geschlechtsspezifischen Merkmale bei der Auswahl und Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden. Auch der Unterricht sollte auf die jeweiligen Geschlechterunterschiede Rücksicht nehmen, insbesondere im naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich. Die Durchführung des Aktionsplans setzt eine zielgerichtete Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen voraus. Es besteht die Möglichkeit, Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Gender zu besuchen, um sich der Thematik anzunähern und das neu gewonnene Wissen in den Unterricht einfließen zu lassen. (vgl. Bundesministerium 2003: Aktionsplan, URL 11)

¹⁰ Gender Mainstreaming ist ein Konzept, auf das sich die Staaten der EU im Vertrag von Amsterdam 1998 geeinigt haben. Es bedeutet Organisation und Reorganisation damit Benachteiligung sichtbar und verändert werden kann, Schaffung von Rahmenbedingungen die Benachteiligungen vermeiden, Entwicklung von Modellen zur Beseitigung von Benachteiligung und sorgfältige Evaluierung dieser Modelle. (vgl. <http://www.gendermainstreaming.at/GM/index.html>) Gender Mainstreaming bedeutet auch, „bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt“. (vgl. Deutsches Bundesministerium für Familie, Senioren; Frauen und Jugend: <http://www.gender-mainstreaming.net/>)

6.4.4. Informationsbroschüre des Stadtschulrates: Gender und Lesen

Die Anfang 2008 herausgegebene Broschüre zum Thema „Gender und Lesen“ bietet für den Volksschulbereich Praxisbeispiele im Rahmen eines geschlechtssensiblen Unterrichts. Im einleitenden Teil wird auf die zentrale Aufgabe der Leseerziehung hingewiesen, die sich über alle Unterrichtsfächer hinwegsetzt. Die Ergebnisse der PISA- Studie werden auch hier im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lesen erwähnt. Die Broschüre bietet einen kurzen Überblick über geschlechtssensible Erziehung, Rollenverhalten und Geschlechtssozialisation in der Schule. Darüber hinaus werden zur Thematik passende, häufig verwendete Begriffe definiert. Die Kernstücke dieser Broschüre sind die praxisrelevanten Anregungen, Beispiele und Literaturhinweise. (vgl. Duda, Groen et al. 2008, S. 2-7)

Das Erscheinen dieses Heftes ist ein bedeutender Schritt in die richtige Richtung. Die detailliert beschriebenen Praxisanleitungen sind ein dienlicher Behelf. Die Lehrpersonen werden auf die Problematik aufmerksam und haben die Möglichkeit, geschlechtsspezifische Leseerziehung in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Es gehört zur professionellen Kompetenz der Lehrpersonen, sich grundsätzlich für diese Thematik zu interessieren und das unterrichtliche Handeln dahingehend zu reflektieren. Hierzu ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität notwendig.

6.5. *Die Gender- Thematik in der Lehrer und Lehrerinnenbildung*

Die Institution der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – die Pädagogische Hochschule (vormals Pädagogische Akademie) muss als Voraussetzung für die Ausbildung der Studierenden im Genderbereich das Konzept des „Gender Mainstreamings“ ernst nehmen und in die gesamte Organisation einfließen lassen. Um dies zu ermöglichen, sind gewisse Voraussetzungen auf allen Organisationsebenen der Pädagogischen Hochschule notwendig. Paseka (2008) zählt dazu den politischen Willen, die Bereitschaft Maßnahmen durchzuführen und die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ein wichtiger Aspekt ist der Wille des Personals, sich „Genderkompetenz“ anzueignen. In der ersten Phase

der Implementierung hat die Führungsebene die bedeutende Aufgabe, Strukturen zu schaffen, Evaluation und Weiterbildung zu gewährleisten und eine Qualitätskontrolle zu sichern. (Paseka 2008, S. 37f) Das Konzept des Gender Mainstreamings soll in alle Ebenen einfließen. Paseka (2008) nennt die organisatorische Ebene, die Struktur und Rahmenbedingungen schafft, sowie die Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenebene und die Ebene der Programme und Inhalte (vgl. Paseka 2008, S.60ff). Obwohl die Geschlechterthematik in Forschung und Lehre verankert ist, fehlt es laut Lemmermöhle (2001) in der Lehrerbildung an Theorien, Fragestellungen und Erkenntnissen aus der Geschlechterforschung. Im pädagogischen Handlungsfeld Schule findet dieses Thema zu wenig Beachtung. Die Bildung der Lehrpersonen, die auf Professionalität ausgerichtet sein sollte, sollte die Ansätze der Geschlechterforschung behandeln. Denn das soziale System beruht auf Zweigeschlechtlichkeit, die auch in der Institution Schule berücksichtigt werden muss. (vgl. Lemmermöhle 2001, S. 325). Eine qualitative Untersuchung zur Geschlechterthematik in der Lehrerbildung von Paseka und Hahn (2000) sowie die Analyse der Lehrpläne und der dazugehörigen Kommentare von Hasenhüttl (2001) kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Im Lehrplan und dessen Kommentar der Pädagogischen Akademien kommt der Genderaspekt kaum vor. Spezifische Lehrveranstaltungen sind als Wahl- oder Freifächer wählbar. Das Unterrichtsprinzip „Gleichstellung von Frauen und Männern“ scheint im Gegensatz zu anderen Prinzipien im Lehrplan der Akademie nicht auf. Paseka und Hahn (2008) schließen daraus, dass es eine unterschiedliche Bewertung der Unterrichtsprinzipien gibt. Hasenhüttl (2001) bemerkt die nicht „gendergerechte Sprache“ in den Lehrplänen und Kommentaren. (vgl. Paseka 2008, S.77) Die Untersuchung ergab weiters, dass trotz des hohen Frauenanteils an Lehrenden und Studierenden das Wissen über feministische Frauenforschung und die Koedukationsdebatte eher gering ist. Die Lehrenden zeigen in dieser Richtung geringes Interesse an Fortbildung. Auch hinsichtlich der Inhalte nehmen die Studierenden Genderthemen wenig wahr und kennen oft nicht einmal das Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung. Für einen großen Teil der angehenden Lehrer und Lehrerinnen ist die geschlechtskritische Betrachtung von Bildung, Unterricht und Erziehung kaum Thema. (vgl. Paseka 2008, S.78f) Hasenhüttl (2001) fasst die Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Die Ausbildung der angehenden Lehrerinnen ist geradezu von einer Blindheit gegenüber der gesellschaftsstrukturierenden Kategorie ‘Geschlecht’ gekennzeichnet“ (Hasenhüttl 2001, 2004 zit. nach Paseka 2008, S. 80)

Auf Grund der lückenhaften Ausbildungslage könnte man annehmen, dass die Lehrpersonen aus Mangel an Informationen, Erkenntnissen und Handlungsstrategien die geschlechterspezifischen Unterschiede im Lesebereich nicht wahrnehmen und deshalb nicht adäquat agieren.

6.6. Zusammenfassung

Die pädagogische Geschlechterforschung ist sehr facettenreich und besteht schon seit dem 18. Jahrhundert. Sie betrachtet vom Blickwinkel der Geschlechterdifferenzen die Themen Erziehung, Unterricht und Bildung. Zentral in dieser Arbeit ist die Frage, wie die Differenzen im Lesebereich zustande kommen. Die biologischen Differenzen bezüglich der allgemeinen Intelligenz sind zwischen Mädchen und Buben sehr gering. Trotzdem die Mädchen bei den verbalen Leistungen tendenziell besser sind, können die unterschiedlichen Verhaltensweisen, Kompetenzen und Interesse nicht ausschließlich dadurch erklärt werden. Die Umwelt hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des sozialen Geschlechts. Durch den Sozialisationsprozess werden die, von der Gesellschaft konstruierten Geschlechterrollen und geschlechtsspezifischen Erwartungen übernommen. Doch auch das Individuum selbst ist aktiv in den Prozess der Geschlechterrollenübernahme eingebunden. Die Familie und die Schule sind bedeutende Instanzen für die Ausprägung des sozialen Geschlechts. Hier entwickeln sich die geschlechtsspezifischen Lesevorlieben und Haltungen. Im institutionalisierten Bereich Schule gibt es staatlich geregelte Rahmenbedingungen, die diesen Sozialisationsprozess beeinflussen. Dazu zählen das, 1995 aufgenommene, Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern und der Aktionsplan „Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung“ aus dem Jahr 2003. Doch trotz dieser Konzepte mangelt es in der Lehrerbildung, wie zu zeigen versucht wurde, an den Pädagogischen Hochschulen, an einer geschlechtskritischen Auseinandersetzung mit Erziehung, Bildung und Unterricht. Dies wäre, so Lemmermöhle (2001) ein wesentlicher Beitrag für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Die vorliegende Diplomarbeit geht der Frage nach, inwieweit die Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Kompetenzbereich Lesen im Bewusstsein der Lehrer und Lehrerinnen sind. In diesem Forschungsvorhaben sind die Beobachtungen der Lehrpersonen hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Praxis bedeutsam. Diese Beobachtungen sind selektiv und durch das Interesse und das Wissen an den speziellen Ergebnissen der PISA-Studie vorstrukturiert.

7. Empirischer Teil

Das vorliegende Forschungsvorhaben orientiert sich am empirisch-nomologischen Modell und verfolgt das Ziel, quantifizierbare theoretische Aussagen intersubjektiv nachvollziehbar zu überprüfen. Es orientiert sich an dem Forschungsmodell des kritischen Rationalismus. (vgl. Pfeiffer & Püttmann 2008, S. 19). Der Forschungsablauf weist eine geschlossene Systematik auf und umfasst laut Alemann (1977) vier Hauptphasen. In der Planungsphase (1) wird einerseits die Forschungsfrage präzisiert und andererseits eine sorgfältige Literaturanalyse und Operationalisierung durchgeführt. Die Formulierung der Ausgangshypothesen ist zentraler Bestandteil dieser Phase. In der Durchführungsphase (2) wird das Forschungsinstrumentarium, in diesem Falle der standardisierte Fragebogen, entwickelt und vorab getestet. In der Analysephase (3) werden die statistisch aufbereiteten Daten analysiert und erklärt. Abschließend werden die Ergebnisse in der Publikationsphase (4) schriftlich zusammengefasst. (vgl. Kuckartz 2002, S. 554)

Die Methode der schriftlichen Befragung, die im folgenden Kapitel genauer erläutert wird, eignet sich gut für das vorliegende Forschungsvorhaben, da es um die Quantifizierung bekannter Aspekte geht und nicht um Entdeckung neuer Problemfelder. Durch die Befragung in dieser Form kann einerseits die deskriptive Aufgabe erfüllt werden, in dem beschrieben wird wie die Dinge sind. Andererseits kann durch diese Methode geklärt werden, wieso die Dinge so sind. (vgl. Barth 1998, URL 12) Die Wahl dieser Methode ermöglicht es im Rahmen dieser Diplomarbeit, eine größere Anzahl an Lehrpersonen zu erreichen und dadurch aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Mit mündlichen Interviews wäre es im vorgegebenen Zeitrahmen nicht möglich gewesen, eine vergleichbare Stichprobe zu befragen. Die vorliegende Forschungsfrage kann durch einen standardisierten Fragebogen mit einer Ratingskala beantwortet werden. Weiters werden die Befragten in einem geringeren Maße durch die Erwartungshaltungen des Fragenden/ der Fragenden beeinflusst. Durch die gegebene Anonymität fällt es den Probanden leichter, Unwissen zuzugeben und ehrlicher zu antworten als in einer „Face- to- face“ Interviewsituation.

7.1. Ausgangshypothesen

Die Formulierung von Ausgangshypothesen kann als Kernstück der quantitativen Sozialforschung angesehen werden. Hypothesen sind Vermutungen über Zusammenhänge. Sie können nach der Beschäftigung mit theoretischen Wissensbeständen und der Auseinandersetzung mit Literatur und früheren Studien abgeleitet werden. Bei der Überprüfung werden sie nach Auffassung des kritischen Rationalismus der Falsifikation ausgesetzt. (vgl. Mayer 2002, S. 27ff)
Für dieses Forschungsvorhaben sind 5 Hypothesen zu überprüfen:

I: Die PISA- Studie ist allen Lehrkräften ein Begriff.

II: Die im Schulbereich tätigen Pädagogen und Pädagoginnen interessieren sich für die Inhalte und Ergebnisse der PISA- Studie.

III: Die Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule stellen Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Lesebereich fest.

IV: Im Unterricht wird kaum auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede eingegangen.

V: Die Ursache für die mangelnde Differenzierung sind unzureichende praxisrelevante Anregungen.

Diese Hypothesen werden mit der Methode der schriftlichen Befragung überprüft. Mit dieser Technik ist es möglich, viele Lehrpersonen zu erreichen um einen Einblick in die Erfahrungswelt und die Thematik zu gewinnen.

7.2. Die Methode – Die schriftliche Befragung

Die Methode der schriftlichen Befragung ist eine der drei Befragungsformen der empirischen Sozialforschung. Sie ist eine Befragungsinteraktion, bei der eine Person einen standardisierten Fragebogen ausfüllen und zurücksenden muss. Für das vorliegende Forschungsinteresse sind die beiden anderen Formen „persönliches Interview“ und „telefonisches Interview“ nicht passend, da in diesem Rahmen eine nicht ausreichend große Stichprobe befragt werden könnte. Den Ansprüchen der Reliabilität, Objektivität und Validität kann das Messinstrument des standardisierten Fragebogens zu einem hohen Maß gerecht werden. In diesem Fall ist die hohe Standardisierung, die in gewisser Weise einschränkt,

dadurch zu rechtfertigen, dass die befragten Personen über ein Vorwissen verfügen. (vgl. Diekmann 2003, S. 373f)

Die Gütekriterien der quantitativen Befragung dienen als Zielvorgabe und zur Überprüfung von angewandten Forschungsmethoden. Die drei Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen einander. Die Objektivität ist dann gewährleistet, wenn die Messergebnisse unabhängig vom Forscher oder der Forscherin sind. Es kann zwischen der Durchführungsobjektivität, der Auswertungsobjektivität und der Interpretationsobjektivität unterschieden werden. Eine Untersuchung ist dann zuverlässig, wenn bei einer wiederholten Messung unter gleichen Voraussetzungen das gleiche Ergebnis erreicht wird. Das Kriterium Gültigkeit oder Validität misst, wie brauchbar die Forschungsmethode für die jeweilige Fragestellung ist und prüft, ob auch das gemessen wird, was gemessen werden soll. (vgl. Mayer 2002, S. 88) Die genannten Kriterien wurden bei der Konzeption der Fragbögen, der Durchführung und der Auswertung berücksichtigt.

7.2.1. Die Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung ist nicht so kostenintensiv und zeitaufwändig wie ein persönliches oder telefonisches Interview. Dies bedeutet, dass sie in kürzerer Zeit mit weniger Personalaufwand durchgeführt werden kann. Weiters kann eine große Zahl an Personen mit hoher geografischer Streuung erfasst werden. Ein großer Vorteil besteht darin, dass die Befragten die Fragen besser und in Ruhe durchdenken können. Das Verhalten und Merkmale des Interviewers oder der Interviewerin haben keinen Einfluss auf das Ergebnis. Eine größere Anonymität ist gegeben. Die Probleme dieser Methode kennzeichnen sich dadurch, dass die Befragungssituation nicht kontrollierbar ist und die Befragten durch andere Personen beeinflusst werden können. Es erfolgt keine Hilfe durch den Interviewer oder die Interviewerin bei Verständnisproblemen. Darum ist besonders darauf zu achten, den Fragebogen einfach und selbsterklärend zu gestalten. Das lückenhafte Ausfüllen des Fragebogens und die geringe Rücklaufquote gelten als Nachteile dieser Methode. (vgl. Diekmann 2003, S. 439)

Die schriftliche Befragung die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, hatte Lehrpersonen der Volksschule als Zielgruppe. Für die Durchführung der

Erhebung war eine Einverständniserklärung des Wiener Stadtschulrates von Nöten. Um einen möglichst hohen Rücklauf der Fragebögen zu erzielen, wurden im ersten Schritt die Direktorinnen der einzelnen Volksschulen persönlich kontaktiert und über die Befragung informiert. Diese gaben die Bögen an ihr Kollegium weiter und nahmen die ausgefüllten Fragebögen wieder entgegen. Somit konnten im Schnitt 80 Prozent der Fragebögen beantwortet retourniert werden. Ein, erwiesenermaßen, bedeutender Teil der schriftlichen Befragung ist das Begleitschreiben. Es regt durch plausible Argumente zur Teilnahme an und soll Misstrauen, Ängste und Widerstände durch Informationen über das Forschungsvorhaben beseitigen. Wichtig sind auch der Hinweis auf die Wahrung der Anonymität und eine persönliche Danksagung für die Mitarbeit.

7.3. Durchführung

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schritte in chronologischer Reihenfolge der Untersuchung erläutert.

7.3.1. Die Stichprobe

Da es in der empirischen Sozialforschung meist nicht möglich ist, die Grundgesamtheit zu befragen, wird eine Stichprobe ausgewählt. In diesem Forschungsvorhaben sind die Lehrer und Lehrerinnen Wiens als Grundgesamtheit zu betrachten. Nur eine Stichprobe die ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit darstellt, ist repräsentativ und lässt Rückschlüsse zu. Die Auswahl der Stichprobe erfolgt bewusst durch das Quotaverfahren. Das Merkmal dieses Verfahrens ist die Produktion einer Stichprobe, die in der Verteilung bestimmter untersuchungsrelevanter Komponenten der Grundgesamtheit entspricht. (Mayer 2002, S. 58ff) Im konkreten Fall werden die Merkmale Alter, Dienstjahre, Schulstandort und Tätigkeitsbereich der Lehrpersonen ermittelt und gerecht verteilt. Die Variable Geschlecht spielt hierbei eine untergeordnete Rolle, da der Lehrerberuf weiblich dominiert ist. Im Rahmen der Untersuchung wurden 72 Lehrpersonen befragt.

7.3.2. Formulierung von Items

In der nachfolgenden Untersuchung werden so genannte neu formulierte Items verwendet. Es handelt sich hierbei um Aussagen, die von den Befragten beurteilt

werden. Als Messinstrument dient eine vierstufige Skala die im nächsten Unterkapitel genauer beschrieben wird. Bei der Erstellung der Aussagen wurden die von Schnell (1999) definierten Regeln beachtet. Durch die klare und einfache Formulierung können die Aussagen eindeutig interpretiert werden. Jede möglichst kurze Aussage soll nur einen Gedanken beinhalten und sich auf die Einstellung beziehen. Die Sätze sollten möglichst einfach formuliert sein und Satzgefüge sowie doppelte Verneinungen sind zu vermeiden. Die Worte sind im Idealfall so gewählt, dass sie von den Befragten verstanden werden und Wörter wie alle, niemand und immer sind auszulassen. Die Aussagen im Fragebogen sollten einen Gegenwartsbezug haben und sollten nicht als Tatsachenbeschreibung aufgefasst werden. Die Verwendung von Items denen alle Befragten zustimmen oder die alle ablehnen, ist nicht Ziel führend. (vgl. Schnell et al. 1999, S. 173f zit. nach Mayer 2002, S. 78f)

Die Formulierungen der Items orientieren sich an den Ausgangshypothesen des Forschungsbereiches. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wurden die Items in dieser Arbeit in drei Kategorien eingeteilt. Diese beziehen sich auf die allgemeinen Informationen über die PISA- Studie, die Beobachtungen des Leseverhaltens in der Praxis und auf das Interesse an Fortbildung im Bereich Gender und Lesen. Daraus ergaben sich die zu bewertenden Aussagen im Fragebogen, die auch nach diesen Gesichtspunkten angeordnet sind. Im Unterkapitel, das sich mit der Erstellung des Fragebogens befasst, wird darauf genauer eingegangen.

7.3.3. Skalierungsverfahren und Indexbildung

Die Erstellung von Skalen mit Hilfe des Skalierungsverfahrens dient dazu, nicht direkt beobachtbare Variablen wie zum Beispiel hypothetische Konstrukte, Einstellungen und Emotionen zu messen und die Merkmalsausprägung in numerischer Form darzustellen. Im vorliegenden Fragebogen handelt es sich um die Selbsteinstufung, diese zählt zu einer der beiden Aufgaben, die an Skalierungsverfahren gestellt werden. Die Befragten geben die wahrgenommene Ausprägung des Merkmals selbst an, wohingegen bei der Fremdeinstufung (der zweiten Aufgabe) diese Positionierung vom Forscher vorgenommen wird.

Die empirische Untersuchung in dieser Diplomarbeit wendet eine, auch in der Marktforschung häufig gebrauchte, Rating- Skala an. Die Befragten positionieren sich selbst auf der Merkmalskala. Es gibt vier verwendete Antwortvorgaben um das Differenzierungsvermögen der Befragten nicht zu überfordern. Die gerade Anzahl an Vorgaben verhindert die Ausflucht in die Mittelkategorie die oft aus Unsicherheit gewählt wird. Im vorliegenden Fragebogen lauten die Antwortkategorien folgendermaßen: trifft sehr zu, trifft mäßig zu, trifft wenig zu, trifft gar nicht zu. (vgl. Mayer 2002, S. 80ff)

7.3.4. Erstellung des Fragebogens

Im Vordergrund bei der Fragenformulierung steht die Verständlichkeit. Es gilt einige wichtige Regeln beim Erstellen des Fragebogens zu beachten. So sollten die Fragen einfache Worte und keine Fachausdrücke und Fremdwörter enthalten. Sie sollten kurz und konkret formuliert sein und keine bestimmten Antworten provozieren. Hypothetisch formulierte Fragen sind zu vermeiden und die einzelnen Fragen sollen sich nur auf einen Sachverhalt beziehen. Bezüglich der Antwortvorgaben wird zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen differenziert. Offene Fragen haben keine Antwortvorgabe. Geschlossene Fragen verlangen eine Entscheidung zwischen Antwortalternativen und können unterschiedliche Antwortkategorien wie dichotome Ja/Nein Antworten, Auswahlantworten und die Rating- Antwortmöglichkeit haben.

Die Antwortmöglichkeiten müssen einerseits ausreichend und erschöpfend sein und andererseits für den Befragten überschaubar bleiben. Halboffene Fragen geben einige Antwortalternativen vor und geben Raum für eigene Antworten in der Kategorie „Sonstiges“. Der für diese Forschungsvorhaben erstellte Fragebogen arbeitet mit geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Diese befinden sich auf einer Ratingskala, die es den Befragten ermöglicht, sich zu positionieren. In schriftlichen Befragungen und standardisierten Interviews werden häufig geschlossene Fragen verwendet. Im Vergleich zu offenen Frage haben sie den Vorteil, dass die Antworten leichter vergleichbar sind und dadurch eine höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gewährleistet werden kann. Für den Befragten ist der Zeitaufwand beim Ausfüllen geringer und etwaige Verbalisierungsprobleme können auf Grund der leichten Beantwortbarkeit

überbrückt werden. Die Auswertung von geschlossenen Fragen ist mit einem geringeren Aufwand verbunden, da die Antworten bereits in Kategorien eingeteilt sind. (vgl. Diekmann 2003, S. 408f und Mayer 2002, S. 89f)

Psychologische Effekte können die Beantwortung der Fragen verfälschen. Die Abgabe sozial erwünschter Antworten und die Ja- Sage- Tendenz sind häufig auftretende Phänomene, die zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen können. Auch die Dramaturgie des Fragebogens soll neben den logischen Aspekten psychologische Effekte berücksichtigen. Die Fragen zu Beginn, auch „Eisbrecherfragen“ genannt, sollen ein Vertrauensklima erzeugen um die Antwortbereitschaft zu erhöhen. Die Bildung von Themenkomplexen vermeidet Gedankensprünge und dient der Übersichtlichkeit. Die Komplexe sind so angeordnet, dass das Einfache vor dem Komplizierten kommt und das Allgemeine vor dem Besonderen. Filterfragen eignen sich dann, wenn nicht alle Fragen für jeden Befragten relevant sind. (vgl. Mayer 2002, S. 93ff) Der vorliegende Fragebogen wurde nach all diesen Gesichtspunkten erstellt. Das Thema der Untersuchung ist am Anfang angeführt und bietet den Einstieg. Darauf folgt ein kurzer demografischer Teil, der Alter, Geschlecht, Dienstjahr, Schulstandort und Tätigkeitsbereich abfragt. Die 34 formulierten Aussagen sind in drei große Themenbereiche eingeteilt. Diese lauten: Allgemeine Informationen über die PISA-Studie, Beobachtungen aus der Praxis und Interesse an Fortbildung und an praxisrelevanten Anregungen/ Informationen. Die einzelnen Fragen sind auf einer 4-stufigen Skala, von trifft sehr zu bis trifft gar nicht zu, zu bewerten. Im ersten Themenkomplex befindet sich eine halboffene Frage, bei der die Befragten die Möglichkeit haben, andere Informationsbezugsquellen anzugeben. Die Aussagen sind in der Ich- Form formuliert.

Jedes Begleitschreiben für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen enthält einen Dank für die Mithilfe und das Engagement, sowie Informationen über das Thema, das im Rahmen dieser Diplomarbeit bearbeitet wird. Im Begleitschreiben wurde auch angegeben, wie viel Zeit das Ausfüllen des Fragebogens in Anspruch nimmt. Die vertrauliche Verwertung der Angaben und die Anonymität sind zu erwähnen.

7.3.5. Pretest

Bevor die eigentliche Befragung beginnen konnte, wurde ein Pretest durchgeführt. Dieser verfolgte den Zweck, die Verständlichkeit der Fragen und die Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Antwortmöglichkeiten zu überprüfen. Weiters sollte er Aufschluss darüber geben, wie lange die Befragung dauern würde. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Pretests sind angehalten, den Fragebogen kritisch zu kommentieren. Daraus kann gegebenen Falles eine Modifikation des Fragebogens folgen. (vgl. Mayer 2002, S. 97) Der vorliegende Fragebogen wurde in der Erstfassung von vier Lehrerinnen getestet. Nur wenige Formulierungen wurden im Anschluss daran geändert.

7.3.6. Auswertung

Die Auswertung der 72 retournierten Fragebögen erfolgte mit Hilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms. Dabei wurden die Antworten in tabellarische Form umgewandelt um statistische Auswertungen zu ermöglichen.

7.4. *Interpretation der Ergebnisse*

Die Interpretation der Ergebnisse der schriftlichen Befragung erfolgt in drei Blöcken. Diese sind auch im Fragebogen thematisch voneinander abgegrenzt. Zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis werden einige Schlüsselfragen in Form einer Tabelle dargestellt und anschließend interpretiert.

7.4.1. Allgemeine Informationen über die PISA- Studie

Dieser Frageblock befasst sich mit dem Interesse der Befragten an bildungsrelevanten Studien. Die Auswertung der ersten Frage ergab, dass die Mehrheit der Befragten sich für solche Untersuchungen interessiert, wobei 35% ein großes Interesse zeigen und 44% die zweite Kategorie gewählt haben. Nur 4% der Lehrer und Lehrerinnen sind gar nicht interessiert. Die Antworten auf die zweite und dritte Frage können dahingehend gedeutet werden, dass der Begriff „PISA- Studie“ allen bekannt ist, jedoch wissen 11% der Lehrpersonen nicht, wofür die Abkürzung PISA steht. 40% gaben an, die Bedeutung der Abkürzung vollständig zu kennen.

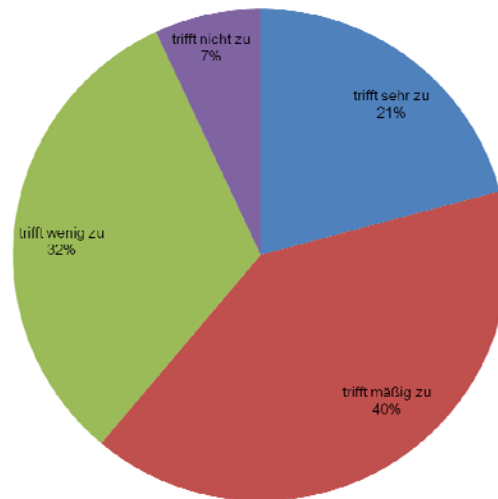


Abbildung 1 – Auswertung der Frage 4: Ich kenne die Inhalte der Studie und weiß über die Vorgehensweise der Testung bescheid.

Wie die Abbildung 1 zeigt, sind die Inhalte der Studie sowie die Vorgehensweise der Testung für 21% der Befragten klar, insgesamt 72% wählten die beiden mittleren Kategorien. Daraus kann geschlossen werden, dass die Mehrheit über ein mittelmäßiges Wissen über die Konzeption der Studie verfügt.

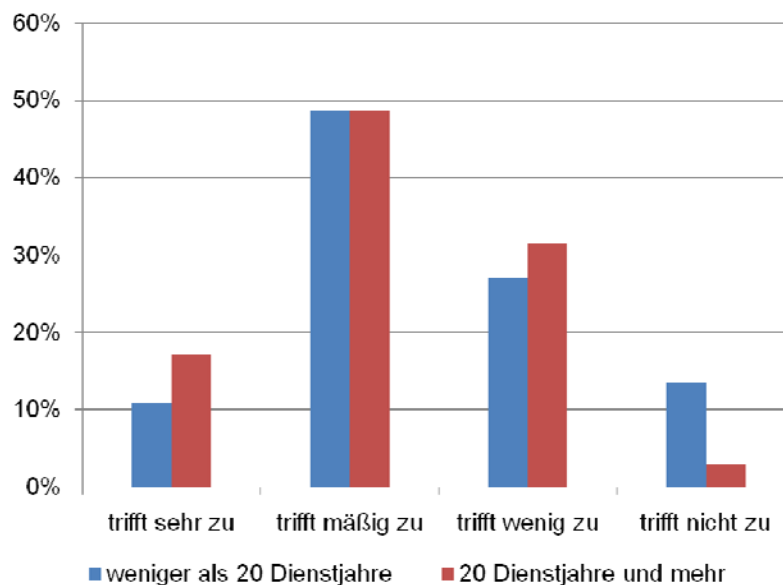


Abbildung 2 – Auswertung Frage 5: Ich habe mich mit den Ergebnissen der PISA- Studien auseinander gesetzt.

14% der Lehrer und Lehrerinnen haben sich intensiv mit dem Ergebnissen der Studie auseinander gesetzt. 78% geben an, einen mittleren Informationsstand zu haben und nur 8% zeigen durch die Wahl der letzten Kategorie Desinteresse an den Resultaten. Die Variabel „Dienstjahr“ lässt bei der Abbildung 2 deutlich

erkennen, dass mehr dienstältere Lehrpersonen sehr an den Ergebnissen interessiert sind. Bei der Frage nach den Bezugsquellen der Informationen waren Mehrfachnennungen möglich. Die Verteilung der Stimmen weist keine eindeutigen Präferenzen auf, jedoch ist zu bemerken, dass nur 15% der Lehrpersonen ihre Informationen aus Büchern oder Fachzeitschriften beziehen. An prominentester Stelle mit 31% stehen Gespräche mit Kollegen, Kolleginnen und Bekannten, dicht gefolgt vom Medium Fernsehen und den Printmedien.

Die weiteren Fragen dieses Blocks befassen sich mit dem Lesebereich der PISA-Studie. PISA testet in diesem Bereich die drei Kompetenzen: „Heraussuchen von Informationen“, „Textinterpretation“ und „Reflektieren“. Diese Unterteilung ist 70% der an der Befragung teilnehmenden Personen bekannt. 8% geben an, davon nichts zu wissen und 22% wissen nur vage über die einzelnen Kompetenzbereiche bescheid. Das breite Mittelfeld (80%) ist informiert über die Leseleistungen der österreichischen Schüler und Schülerinnen. Doch nur 7% kennen die genauen Ergebnisse und 13% haben sich mit diesen gar nicht auseinandergesetzt. 84% der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wissen wo Österreich im internationalen Vergleich angesiedelt ist. 16% haben wenig Überblick über die Stellung des eigenen Landes im Vergleich.

Die letzte Frage in dieser Kategorie bezieht sich auf die Unterschiede der getesteten Leseleistungen zwischen den beiden Geschlechtern.

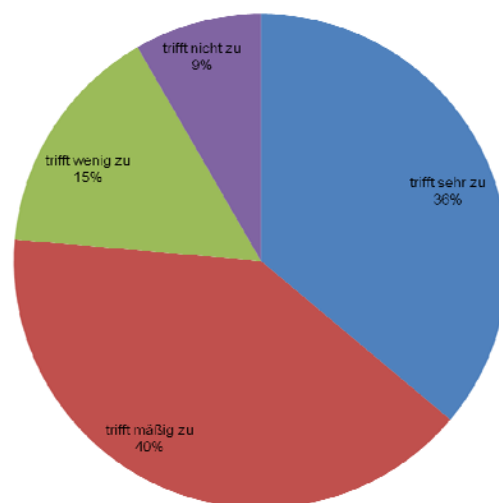


Abbildung 3 – Auswertung Frage 10: Ich habe gehört/gelesen, dass das PISA- Ergebnis im Bereich Lesekompetenz erhebliche Unterschiede zwischen Mädchen und Buben aufweist.

Aus der Abbildung 3 wird ersichtlich, dass 76% der Lehrer und Lehrerinnen sich darüber im Klaren sind, dass die PISA- Studie Unterschiede im Lesebereich zwischen Buben und Mädchen festgestellt hat. 9% gaben an, diese geschlechtsspezifischen Ergebnisse nicht zu kennen.

7.4.2. Beobachtungen aus der Praxis

Im folgenden Teil der Auswertung handelt es sich um subjektive Beobachtungen der Lehrer und Lehrerinnen aus der Praxis. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen hat zum Zeitpunkt der Befragung eine Klassenführung inne. Die restlichen 15 sind als Teamlehrer und Teamlehrerinnen tätig und beantworten die Fragen basierend auf ihren Erfahrungen.

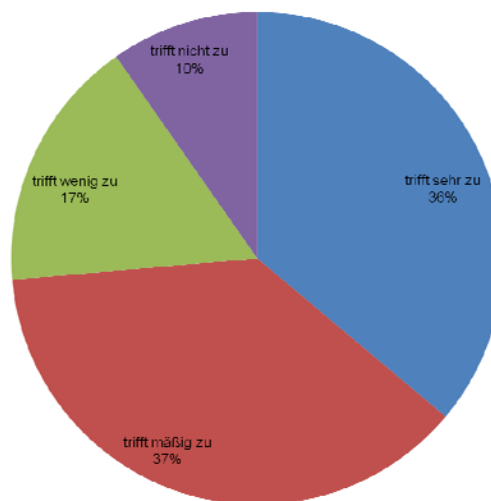


Abbildung 4 – Auswertung Frage 11: Das Phänomen „Viele Mädchen lesen besser und lieber“ ist mir in der Praxis aufgefallen.

Drei Viertel der Befragten geben in den beiden Kategorien „trifft sehr zu“ und trifft mäßig zu“ an, dass sie in der Praxis das Phänomen „Viele Mädchen lesen besser und lieber“ beobachten können, so die Abbildung 4. Für 10% ist dieses Phänomen nicht existent. Im Bezug auf die Differenzen zwischen Buben und Mädchen bei der Lesehäufigkeit fällt das Ergebnis ähnlich aus. Hier beobachten 67% der Lehrpersonen dass Mädchen häufiger lesen als Buben. 19% sehen nur geringe Unterschiede in der Lesehäufigkeit. Der restlichen 14% der Befragten geben an, keine solchen zu bemerken. Bei der Frage nach Unterschieden beim Leseverständnis wählen ca. zwei Drittel die beiden mittleren Kategorien. Dieses Ergebnis könnte dahingehend interpretiert werden, dass zwar Unterschiede im

Verständnis beobachtet werden, diese aber für die Lehrpersonen nicht sonderlich markant sind.

Hinsichtlich der Leseleistungen und deren Beurteilung sind 17% der Lehrpersonen der Ansicht, dass Mädchen bessere Leistungen erbringen und dafür auch besser beurteilt werden. 19% können diese Ansicht nicht teilen. Die große Mehrheit wählt, wie bei der Frage nach dem Verständnis, die mittleren Kategorien. Interessanter Weise sind jedoch fast die Hälfte der Befragten der Ansicht (die Wahl fiel auf die Kategorien trifft sehr zu und trifft mäßig zu), dass Buben bessere Leistungen erbringen könnten, wenn sie besser gefördert werden würden. 40% können diese Meinung nur mäßig vertreten und die restlichen 12% sehen dies nicht so.

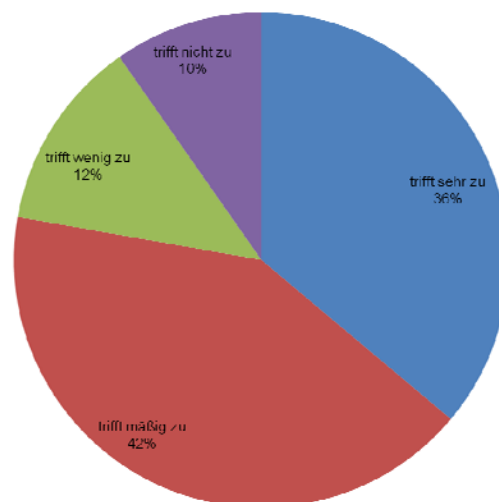


Abbildung 5 – Auswertung Frage 16: Mir fällt auf, dass Mädchen ein anderes Leseverhalten haben.

Das unterschiedliche Leseverhalten wird, wie die Abbildung 5 veranschaulicht, von 36% stark und von 42% mittelmäßig wahrgenommen. Lediglich 10% aller Befragten sehen keine unterschiedlichen Verhaltensweisen. Die Frage nach den spezifischen Interessen wird sehr markant beantwortet. Hier geben 68% der Lehrpersonen an, die Beobachtung zu machen, dass sich Mädchen für andere Inhalte interessieren als Buben. 28% nehmen die Interessensunterschiede mäßig wahr, 4% fast gar nicht. Bei dieser Frage hat niemand die letzte Kategorie „trifft gar nicht zu“ gewählt. Dies lässt darauf schließen, dass alle bis zu einem gewissen Grad die Lesepräferenzen für bestimmte Inhalte bemerken. Das

vermehrte Interesse der Mädchen für Bücher und Sprache ist bei 24% der Befragten klar ersichtlich. 9% bemerken in ihrer Unterrichtstätigkeit keine Unterschiede. Die Mehrheit (67%) entschied sich für die mittleren Kategorien. Sie bemerken kein ausgeprägtes Mehrinteresse der Mädchen für Sprache und Bücher.

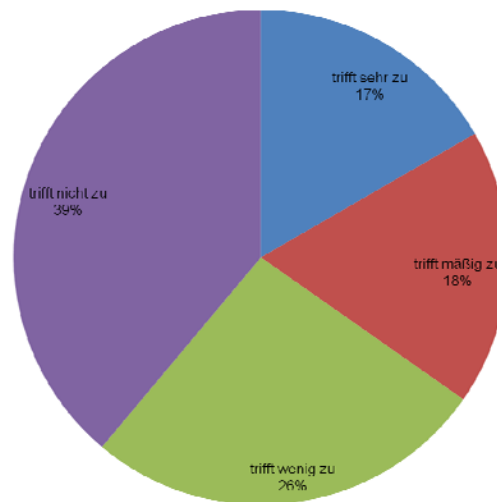


Abbildung 6 – Auswertung Frage 19: In meiner Klasse differenziere ich den Leseunterricht auch zwischen Buben und Mädchen.

Die Frage nach der Differenzierung zwischen Buben und Mädchen im Leseunterricht ist zentral für diese Arbeit. Obwohl die Unterschiede in den diversen Kategorien bemerkt werden, siehe Abbildung 6, geben nur 17% der Lehrpersonen an, ihren Unterricht differenziert zu gestalten. 18% wählten die zweite Antwortkategorie und geben dadurch an, mäßig differenziert zu unterrichten. Die Mehrheit von 65% unterscheidet wenig bis gar nicht.

Die letzten 5 zu bewertenden Aussagen dieses Blocks beziehen sich auf den individuellen Stellenwert der Leseerziehung. Das Lesen hat für den überwiegenden Teil der Lehrer und Lehrerinnen einen hohen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen. Alle Befragten gaben an, die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. 78% wählten die erste Kategorie und die restlichen 22% die zweite. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Bereitschaft zu motivieren und zu fördern generell groß ist. Die Auswahl an Büchern ist bei fast drei Viertel der Befragten sehr groß. Büchereibesuche sind bei 80% der Lehrpersonen und deren Klassen üblich. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben werden in den Bereichen Leseinteresse, Leseverständnis

und Leseverhalten in unterschiedlicher Ausprägung wahrgenommen. Obwohl die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen der Leseerziehung einen hohen Stellenwert beimisst und auch eine hohe Bereitschaft zum Motivieren vorhanden ist, findet die geschlechtsspezifische Leseförderung wenig Anklang.

7.4.3. Das Interesse an Fortbildung

Die Untersuchung ergab, dass ca. zwei Drittel der Lehrpersonen großes Interesse an Leseinitiativen und Projekten zeigt. Nur 7% sind wenig interessiert und niemand wählte die letzte Kategorie. Trotz des grundlegenden Interesses an Leseförderung ist die Forderung nach Fortbildung im geschlechtsspezifischen Bereich mäßig. Nur 29% der Befragten gaben an, sich für Veranstaltung in diese Richtung sehr zu interessieren. Das breite Mittelfeld von 69% wählte zu ähnlichen Anteilen die beiden mittleren Kategorien. Interessanter Weise hätten 38% sehr gerne und 44% gerne mehr Informationen und Handlungsstrategien zur spezifischen Förderung von Buben und Mädchen. Auch Materialien und praxisrelevante Anregungen sind für 77% der Lehrer und Lehrerinnen interessant. Daraus könnte geschlossen werden, dass die Lehrkräfte sehr praxisorientiert arbeiten und handeln. Die Fortbildung im Bereich geschlechtssensible Leseförderung findet wenig Anklang. Die Gründe dafür können mit dieser Befragung nicht erörtert werden.

Die gewählten Antworten auf die Fragen nach dem Unterrichtsprinzip und dem Folder des Stadtschulrates sind zum Teil widersprüchlich. So gaben nur 8% der Lehrpersonen an, den Folder „Gender und Lesen“ zu kennen. 56% kennen die darin enthaltenen Praxisbeispiele gar nicht und der Rest wählte die beiden mittleren Kategorien. Allerdings gaben 15% der Befragten in der ersten Kategorie „trifft sehr zu“ an, die Anregungen aus dieser Broschüre in den Unterricht einfließen zu lassen. 25% wenden die Unterrichtsbeispiele nicht an. Diese Widersprüchlichkeit könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrer und Lehrerinnen zwar mit den Inhalten des Folders nicht vertraut sind, aber die Anregungen umsetzen würden. Ähnlich widersprüchlich sind auch die Antworten auf die Frage nach der Bekanntheit des Unterrichtsprinzips „Gleichstellung von Frauen und Männern“. 29% der Befragten kennen das Unterrichtsprinzip und 24%

lassen die Ziele und Ideen auch in ihren Unterricht einfließen. Die Wahl der beiden mittleren Kategorien ist bei dieser Frage nicht aussagekräftig.

Geschlechtssensible Schulentwicklung ist für fast drei Viertel der im Schulbereich tätigen, befragten Pädagogen und Pädagoginnen ein interessantes Thema, obwohl die Motivation für Fortbildung nicht besonders hoch einzuschätzen ist.

7.5. Überprüfung der fünf Ausgangshypothesen

I: Die PISA- Studie ist allen Lehrkräften ein Begriff.

Die erste Hypothese kann durch die Befragung bestätigt werden. Alle Lehrpersonen gaben an, den Begriff PISA- Studie zu kennen. Ein Großteil der Befragten kennt die Bedeutung der Abkürzung PISA. Etwa ein Zehntel der Lehrkräfte weiß nicht, wofür die vier Buchstaben stehen.

II: Die im Schulbereich tätigen Pädagogen und Pädagoginnen interessieren sich für die Inhalte und Ergebnisse der PISA- Studie.

Diese Ausgangshypothese kann nicht bestätigt werden. 7% der befragten Lehrer und Lehrerinnen kennen weder die Inhalte der Studie, noch wissen sie über die Vorgehensweise der Testung bescheid. 8% der Befragten haben sich nicht mit den Ergebnissen der Studie auseinandergesetzt. Ein beträchtlicher Teil der Lehrpersonen gab an, sich über die Medien und in Gesprächen mit Kollegen mit der Thematik PISA auseinander gesetzt zu haben. Eine professionelle und fundierte Form der Informationsbeschaffung wäre aber die zusätzliche Lektüre von fachspezifischen Büchern und Zeitschriften.

III: Die Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule stellen Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Lesebereich fest.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden, denn ca. ein Zehntel der Befragten gab an, keine Differenzen zu bemerken. Doch ein Großteil der Lehrkräfte kann Unterschiede zwischen Buben und Mädchen feststellen. Im Bezug auf das Leseverständnis sind 19% der Befragten der Ansicht, keine Unterschiede

festzustellen. Die unterschiedliche Lesehäufigkeit und das geschlechtstypische Leseverhalten werden deutlicher wahrgenommen. Interessanter Weise beobachten alle Lehrer und Lehrerinnen, dass sich Mädchen für andere Inhalte interessieren als Buben.

IV: Im Unterricht wird kaum auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede eingegangen.

Diese Hypothese kann durch die Befragung bestätigt werden. 65% der befragten Lehrpersonen differenzieren in ihrem Unterricht selten bis gar nicht. 17% gaben an, auf die geschlechtsspezifischen Leseinteressen einzugehen. Das Lesen hat für alle Lehrpersonen einen hohen Stellenwert, doch selten findet geschlechtssensible Leseförderung statt.

V: Die Ursache für die mangelnde Differenzierung sind unzureichende praxisrelevante Anregungen.

Die Hypothese kann bestätigt werden, da nur ein minimaler Anteil der Befragten nicht an Anregungen zum Thema geschlechtsspezifische Leseförderung interessiert ist. Es mangelt an Informationen und Handlungsstrategien, denn 82% wären sehr bis mäßig an Konzepten zur spezifischen Förderung interessiert. Im Bezug auf die sprachliche Bubenförderung besteht großes Interesse an Materialien und Anregungen, jedoch nur mäßiges Interesse an Fortbildung.

Das bekundete Interesse zieht keine Verhaltensweisen nach sich, aktiv und eigeninitiativ Angebote wahr zu nehmen. Doch gerade diese Reaktion wäre ein wichtiger Aspekt der Professionalität.

Der 2008 vom Stadtschulrat herausgegebene Folder „Geschlecht und Lesen“ informiert und bietet viele Anregungen und Beispiele, die direkt in der Praxis umgesetzt werden können. Zum Zeitpunkt der Befragung war diese Broschüre vermutlich noch nicht jeder Lehrperson zugänglich. Sie kann eine wertvolle Unterstützung für differenzierenden Unterricht darstellen.

8. Resumée

Die PISA- Studie hat die Lesefähigkeit als universale Kulturtechnik erneut ins Bewusstsein gerückt. Leseforscher und die Autoren der Studie stimmen überein, dass Lesen ein hochkomplexer Vorgang ist, der einerseits auf einer kognitiven Ebene abläuft, und andererseits eine psychisch- subjektive und lernstrategische Komponente hat. Die PISA- Studie deckt signifikante Differenzen zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Lesekompetenz auf und macht sie dadurch auf einer breiten empirischen und medialen Basis greifbar. Die Befragung im Rahmen dieser Untersuchung zeigt, dass die Studie und ihre Vorgehensweise zwar bekannt sind, aber oft das tiefer gehende Interesse und das Detailwissen über die Ergebnisse fehlen. Jedoch drei Viertel der Befragten wissen, dass die PISA- Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz erhebliche Unterschiede zwischen Buben und Mädchen aufweisen.

Die Auswertung der Schülerfragebögen zum Thema Leseverhalten im Rahmen der Studie zeigt, dass die Lesesozialisationsinstanz Familie eine bedeutende Rolle spielt. Das Bildungsniveau, der Buchbesitz und die Vorbildwirkung stehen in enger Relation zum Leseverhalten der Buben und Mädchen. Da Leseförderung nicht nur in der Schule stattfinden kann, gilt es auch die Eltern in den Prozess aktiv einzubinden. Dazu ist es notwendig, Aufklärungsarbeit zu leisten und das Bewusstsein zu stärken, dass Eltern einen wichtigen Beitrag zum Erwerb der Lesekompetenz leisten können.

Auf institutioneller Seite hat die Schule die Aufgabe, den Lese- und Schreiblernprozess so zu gestalten, dass die Schüler und Schülerinnen eine solide Lesekompetenz aufbauen können. Vor allem die Volksschule hat in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle inne. Je früher das Leseinteresse und die Lesemotivation gefördert werden, umso nachhaltiger ist die Lesekompetenz. Bonfadelli und Fritz (1993) fordern eine Leseförderung, die ermöglicht, befähigt, erleichtert und motiviert (vgl. ebd. 1993, S. 209). Ziel ist es, ein Verständnis dafür zu wecken, dass Lesen eine selbstbestimmte und lebensbereichernde Tätigkeit ist, die im weiteren Leben von Bedeutung ist. Doch muss die schulische Leseförderung hierzu die geschlechtsspezifischen Interessen beachten und

fördern. Die Unterschiede hinsichtlich der Leseleistung, der Lesehäufigkeit und des Leseinteresses werden durch die Ergebnisse der PISA- Studie deutlich. Auch die, im Rahmen dieser Diplomarbeit befragten, Lehrpersonen nehmen diese Unterschiede in unterschiedlicher Ausprägung in der Praxis wahr. Jedoch nur ein geringer Prozentsatz der Befragten differenziert im Unterricht und setzt somit die geschlechtssensible Leseförderung um.

Es stellt sich hier die Frage, woran die mangelnde Differenzierung liegen kann. Ein Großteil der befragten Lehrer und Lehrerinnen nehmen die Unterschiede wahr und viele kennen auch die geschlechtsspezifische Ergebnisse im Lesebereich der PISA- Studie. Die meisten befragten Lehrpersonen äußern sich sehr engagiert hinsichtlich der Leseförderung und geben an, die Kinder zur Auseinandersetzung mit Sprache zu motivieren. Auf Grund dieser Tatsachen wäre es nahe liegend, dass die Leseförderung, auch im geschlechtsspezifischen Kontext, einen hohen Stellenwert haben sollte.

Die durchgeführte Befragung ergab, dass die mangelnden Fortbildungsangebote und Praxisanregungen ein Grund dafür sein könnten, dass geschlechtssensible Leseförderung kaum Anklang findet. Das Interesse an Leseinitiativen und Projekten ist groß, doch ein knappes Drittel der Befragten ist wenig bis gar nicht an geschlechtsspezifischen Fortbildungsangeboten im Lesebereich interessiert. Dies könnte im Zusammenhang mit der mangelnden Sensibilisierung hinsichtlich der Geschlechterthematik auf der Pädagogischen Hochschule stehen. Weiters müssten die Studierenden auch schon in der Ausbildung eine fundierte Form der Interpretation und Auseinandersetzung mit Schulleistungstudien vermittelt bekommen, um kritisch und informiert an der bildungswissenschaftlichen Diskussion teilnehmen zu können. Wie die Untersuchung von Paseka und Hahn (2002) gezeigt hat, sind sowohl Studierende als auch das Lehrpersonal an der geschlechtsspezifischen Auseinandersetzung mit Bildungsthemen wenig interessiert. Deshalb erscheint es wichtig, schon in der Ausbildung das Interesse für die Genderthematik zu wecken, indem mehr Lehrveranstaltungen stattfinden die nicht ausschließlich auf freiwilliger Basis wählbar sind. Die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprinzip „Gleichstellung für Frauen und

Männer“ sowie mit dem Aktionsplan `Gender Mainstreaming` wäre für die Aus- und Weiterbildung ein wichtiger Beitrag.

Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit zeigt auch, dass ein grundsätzliches Interesse an praxisrelevanten Anregungen und Handlungsstrategien besteht. Doch werden die, vom Stadtschulrat bereits angebotenen Behelfe, wenig bis gar nicht wahrgenommen. Es gehört allerdings zur professionellen Pflicht, sich selbst mit Fragen des eigenen Berufsfeldes zu befassen. Diese Auseinandersetzung sollte eine fundierte Basis haben, und über die oberflächliche Medienberichterstattung hinaus reichen. Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema geschlechtssensible Leseförderung wäre in diesem Fall eine der Konsequenzen.

Die Entwicklung der Lesekompetenz, die sich sowohl auf informationsorientierte als auch erzählende literarische Formen bezieht, ist als gesellschaftliche und politische Herausforderung und Aufgabe anzusehen. Dabei gilt es die Risikogruppen im Auge zu behalten, und diese durch gezielte Fördermaßnahmen zu unterstützen. Vor allem die Buben sind in dieser Hinsicht benachteiligt und benötigen spezielle Konzepte. Zielführend wären die Kooperation mit anderen Institutionen und das Einbeziehen der Eltern in den Prozess des Kompetenzerwerbs. Vor allem gilt es in der Lehrerbildung anzusetzen, um die Lehrpersonen auf diese Problematik aufmerksam zu machen und professionelle Handlungsstrategien anzubieten.

Literaturverzeichnis

AUFENANGER Stefan (Hrsg.): Neue Medien- Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1991

ARTELT Cordula, BAUMERT Jürgen, JULIUS-MC ELVANY Nele, PESCHAR Jules: Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. OECD 2004

ARTELT Cordula, RIECKE-BAULECKE: Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps: München: Oldenbourg Schulmanagement Handbuch 111 2004

BAACKE Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer 1997

BAMBERGER Richard : Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: mit besonderer Berücksichtigung des Projekts "Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade". 1. Aufl. Wien: öbv & hpt [et al.], 2000

BAUMERT Jürgen: PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. In: Politische Studien: Bildung- Standards, Tests, Reformen. Sonderheft 3, München: Hanns Seidel Stiftung Atwerb Verlag 2003 (S. 8-36)

BENNER Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen- Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh 2007

BENNER Diertich: Unterricht- Wissen- Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: BENNER Dietrich (Hrsg.): Benner Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen- Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh 2007 (S. 124-138)

BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998

BEYER Klaus (Hg.): Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein- didaktischen Konzeptionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004

BISCHOF-KÖHLER Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2006

BLANKETZ Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 11. Auflage. München: Juventa Verlag 1980

BLANKERTZ Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982

BÖCK Margit : Gender & Lesen: geschlechtersensible Leseförderung; Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. für Leseförderung sowie Abt. für Geschlechtsspezifische Bildungsfragen , 2007

BÖCK, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8 bis 14 Jährigen in Österreich. Innsbruck/ Wien/ München: Studien Verlag 2000

BONFADELLI Heinz, FRITZ Angela: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bonfadelli Heinz, Fritz Angela, Köcher Renate, Saxer Ulrich: Lesesozialisation Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993 (S. 7-213)

BRÜGELMANN Hans, RICHTER Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle 1994

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn Berlin: Bildungsforschung Band 17 2007

CASTNER Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle freien Lernens. In: Gaiser Gottlieb, Münchenbach Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag GmbH 2006 (S. 41-52)

DIEKMAN Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 10. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie 2003

DUDA, GROEN, MAYRHOFER, RICHTER, STARY: Gender und Lesen. Praxisbeispiele im Rahmen eines geschlechtssensiblen Unterrichts. Wien: Stadtschulrat 2008

ELSHOLZ Heide, LIPOWSKY Helene: Lesen als Teil des Bildungsauftrags der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998 (S. 9-15)

ESTER Stephanie: Vorlesen als Brücke zum Buch. In: Aufenanger Stefan (Hrsg.): Neue Medien- Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1991

FAULSTICH-WIELAND Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995

FEND Helmuth: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008

FRITZSCHE Joachim: Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004 (S. 202-250)

GAISER Gottlieb, MÜNCHENBACH Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag GmbH 2006

GARBE Christine: Lesen im Wandel: Probleme literarischer Sozialisation heute. Eine Einleitung. In: Garbe Christine, Graf Werner, Rosebrock Cornelia, Schön Erich (Hrsg.): Lesen im Wandel. Problem der literarischen Sozialisation heute (Didaktik Diskurse, Band 2). Lüneburg: Universität Lüneburg 1997 (S. 11-24)

GEULEN Dieter: Sozialisation. In: Lenzen Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Auflage- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2002 (S. 99-133)

GIESECKE Hermann: Einführung in die Pädagogik. 3. Auflage- München: Juventa 1971

GLASER Edith, KLIKA Dorle, PRENGEL Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004

GLASER Edith, PRIEM Karin: Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht. In: Glaser Edith, Klika Dorle, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004 (S. 16-33)

GRISSEMANN Hans: Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens. Lernprozesse und Lernstörungen: Ein Arbeitsbuch. Bern-Stuttgart-Toronto: Verlag Hans Huber 1986

GROEBEN Norbert: Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag 2002 (S. 11-25)

GROEBEN Norbert, HURRELMANN Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004

GROEBEN Norbert: Funktionen des Lesens- Normen der Gesellschaft. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004 (S. 11-36)

GROEBEN Norbert: Lesesozialisation als Koinstruktion. Methodisch-methodologische Problem- (Lösungs-) Perspektiven. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004 (S. 145-169)

GROEBEN Norbert, VORDERER Peter: Leserpsychologie. Lesemotivation-Lektürewirkung. Münster: Aschendorff, 1988

GRUSCHKA Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz Ludwig, Reichenbach Roland, Wimmer Michael (Hrsg.): Bildung- Wissen- Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse 2007

HAIDER Günther, REITER Claudia: PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam 2004

HEID Helmuth: Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen- Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh 2007 (S. 29-39)

HOFMANN Benno: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske und Budrich 1997

HÖHNE Thomas: Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz Ludwig, Reichenbach Roland, Wimmer Michael (Hrsg.): Bildung- Wissen- Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse 2007

HURRELMANN Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag 2002 (S. 123-150)

HURRELMANN Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004 (S. 169-202)

KASTEN Hartmut: Weiblich – männlich. Geschlechterrollen durchschauen. 2. Aufl. München: Reinhardt 2003

KEUNEKE Susanne: Geschlechtererwerb und Medienrezeption. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske & Budrich 2000

KLAFKI Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch- konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1985

KOLLER Hans- Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2004

KÖLLER Olaf: Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen- Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh 2007 (S. 13-29)

KUCKARTZ Udo: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Auflage- Reinbeck: Rowohlt 2002 (S. 543-567)

KUNERT-ZIER Margitta: Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH 2005

LADENTHIN Volker: PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79 (2003) H.3. S.354-375

LEHRPLAN der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen. 9. Auflage. Wien: öbv & hpt 2000

LENZEN Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Auflage Reinbeck: Rowohlt 2002

MANNHAUPT Gerd: Risikokind Junge – Vorteile der Mädchen in Vorläufer- und Teilfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. In: Brügelmann Hans, Richter Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994 (S.36-50)

MAYER Horst: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München- Wien: R. Oldenbourg 2002

MITGUTSCH Konstantin, SATTLER Elisabeth, WESTPHAL Kristin, BREINBAUER Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett- Cotta 2008 (S. 242-248)

MÖLLER Jens, SCHIEFELE Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele Ulrich, Artelt Cordula, Schneider Wolfgang, Stanat, Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

NEUHAUS-SIEMON Elisabeth: Mädchen und Jungen kommen als Leser in die Schule. Gemeinsamkeiten und geschlechtsspezifische Unterschiede. In: Brügelmann Hans, Richter Sigrun (Hrsg.): Mädchen lernen a n d e r s lernen Jungen. Konstanz: Libelle, 1994 (S. 66-70)

NICKEL Sven (2004). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou Argyro, Carle, Ursula (Hrsg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler (S. 71-83)

NIEMAN Heide: Umsetzung in der Praxis. Lesen als Teil der Schulkultur und Formen des Lesens. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998 (S. 45-60)

OFENBACH Birgit: Bildung versus Humanressource – Zu Fehlschlüssen aus TIMSS und PISA. In: Schwarz Bernd, Eckert Thomas (Hrsg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA. Band 58. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2004 (S. 63-79)

PASEKA Angelika: Gender Mainstreaming und Lehrer/innenbildung. Widerspruch? Lernchance? Kreative Irritation? Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag 2008

PRANGE Klaus: Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens. In: Mitgutsch Konstantin, Sattler Elisabeth, Westphal Kristin, Breinbauer Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett- Cotta 2008 (S. 242-248)

PFEIFFER Dietmar K., PÜTTMANN Carsten: Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2008

PONGRATZ Ludwig, REICHENBACH Roland, WIMMER Michael (Hrsg.): Bildung-
Wissen- Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse
2007

REITER Claudia, HAIDER Günther: PISA 2000. Lernen für das Leben.
Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck-Wien-
München-Basel: Studienverlag 2002

RICHTER Tobias; CHRISTMANN Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und
interindividuelle Unterschiede. In: Groeben Norbert, Hurrelmann Bettina:
Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München:
Juventa, 2002, S. 25-58.

ROSEBROCK Cornelia: Informelle Sozialisationsinstanz „peer- group“. In: Groeben
Norbert, Hurrelmann Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.
Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa Verlag 2004 (S. 280-
306)

RUNGE Gabriele: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz
von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg: Königshausen und
Neumann 1997

SACHER Werner: Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Grundlagen,
Konzepte und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000

SAXER Ulrich: Lesesozialisation. In: Bonfadelli Heinz, Fritz Angela, Köcher Renate,
Saxer Ulrich: Lesesozialisation Band 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren.
Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993
(311-374)

SCHREINER Claudia (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von
Schülerleistungen. Graz: Leykam 2007

SCHWARZ Bernd, ECKERT Thomas (Hrsg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA. Band 58. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2004

SCHWARZ Bernd: Bildung, Kompetenz und Schule. In: Schwarz Bernd, Eckert Thomas (Hrsg.): Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA. Band 58. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2004 (S. 79-103)

SCHIEFELE Ulrich, ARTELT Cordula, SCHNEIDER Wolfgang, STANAT Petra: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

SCHULTHEIS Klaudia: Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: Mitgutsch Konstantin, Sattler Elisabeth, Westphal Kristin, Breinbauer Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett- Cotta 2008 (S. 249- 262)

SVECNIK Erich, REITER Claudia: Das selbstgesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. In: REITER Claudia, HAIDER Günther: PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck-Wien-München-Basel: Studienverlag 2002 (S. 93- 99)

TERHART Ewald: Unterricht. In: Lenzen Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Auflage Reinbeck: Rowohlt 2002 (S. 133-159)

TERHART Ewald: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002¹

TULODZIECKI Gerhard: Leseförderung als Teil einer integrativen Medienerziehung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998 (S. 31-43)

UNTERRICHTSPRINZIP „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1996

VANECEK Erich (Hrsg.): Schulische Leseförderung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH 1993

WIDMANN Bernd Axel: Tendenzen der Leseförderung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998 (S. 19-31)

Internetquellen:

URL 1: GARBE Christine: Mädchen lesen ander(e)s und besser – wie kommen die Knaben zum Buch? Voraussetzungen und Konzepte einer geschlechtsspezifischen Leseförderung. Online im Internet:

<http://www.erz.be.ch/site/kulturfoerderung-referat-garbe.pdf> [Stand 2009-10-25]

URL 2: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001). Online im Internet:

http://PISA.ipn.uni-kiel.de/fr_reload.html?lesen.html [Stand 2008-06-24]

URL 3: OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT: PISA 2000. Schülerfragebogen. Online im Internet:

<http://www.kmk.org/schul/PISA/Datensaetze/Schuelerfragebogen-nat.pdf>

[Stand 2009-01-08]

URL 4: STATISTIK AUSTRIA: Kindertagesheime. Online im Internet:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [Stand 2009-01-08]

URL 5: BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGS-FORSCHUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS: Informationen über die Bildungsstandards Online im Internet:

<http://www.bifie.at/content/view/64/66/> [Stand 2008-06-28]

URL 6: GRUNDSATZERLASS zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> [Stand 2009-06-17]

URL 7: BRÜGELMANN Hans, HEYMANN Hans Werner: PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen (Langfassung des Artikels aus PÄDAGOGIK 54 (2002), Heft 3, S. 40-43). Online im Internet:
<http://www.agprim.uni-siegen.de/inprint/brue-PISA.02r.pdf> [Stand 2009-01-06]

URL 8: SACHER Werner: Schulleistungsdiagnose- pädagogisch oder nach dem Modell PISA? Online im Internet:
http://www.gzq.fn.bw.schule.de/service/Pisa/LeistungsbeurteilungNachPisa/Vortrag_SACHER.pdf [Stand 2009-03-10]

URL 9: LEMMERMÖHLE Doris: Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (3), Universität Dortmund 2001 (überarbeitete Fassung eines Vortrages bei dem Symposium „Heterogenität und Professionalisierung“). Online im Internet:

www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2001_3_324-334.pdf

Stand 2009-01-25

URL 10: UNTERRICHTSPRINZIP und Erlass zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml [Stand 2008-02-14]

URL 11: AKTIONSPLAN 2003: Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung. Online im Internet:

<http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb/aktionsplan2003.xml>

[Stand 2008-02-14]

URL 12: BARTH Stephan: Die schriftliche Befragung 1998 Online im Internet:.

<http://www.stephan-barth.de/schriftl.htm> [Stand 2009-01-04]

Anhang

Fragebogen zum Thema:

Die PISA- Studie und die evaluierten Differenzen zwischen Buben und Mädchen im Kompetenzbereich Lesen.
Antworten und Anregungen aus der Praxis

Alter: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Dienstjahre: _____

Bezirk des Schulstandortes: _____

klassenführende(r) LehrerIn TeamlehrerIn

Auf den folgenden Seiten finden Sie einige Aussagen über die evaluierten, Geschlechtsunterschiede im Bereich Lesen. Bitte kreuzen Sie immer nur eine Antwortmöglichkeit an. Bitte beantworten Sie die Fragen ehrlich und alleine.

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Allgemeine Informationen über die PISA Studie

	1: trifft sehr zu 2:trifft mäßig zu 3: trifft wenig zu 4: trifft gar nicht zu	1	2	3	4
1.	Ich interessiere mich für bildungsrelevante Studien und Untersuchungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Der Begriff PISA- Studie ist mir bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Ich weiß, dass PISA für „Programme for International Student Assessment“ steht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Ich kenne die Inhalte der Studie und weiß über die Vorgehensweise der Testung bescheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Ich habe mich mit den Ergebnissen der PISA- Studien auseinander gesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Meine Informationen beziehe ich aus: <input type="radio"/> den Printmedien				

	<input type="checkbox"/> dem Fernsehen <input type="checkbox"/> Büchern und Fachzeitschriften <input type="checkbox"/> Gesprächen mit KollegInnen und Bekannten <input type="checkbox"/> andere:	
7.	Mir ist bekannt, dass PISA im Lesebereich die Kompetenzen „Heraussuchen von Informationen“, „Textinterpretation“ und „Reflektieren“ testet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	Mir sind die Ergebnisse aus den Studien 2000 und 2003 der österreichischen Schüler und Schülerinnen aus dem Kompetenzbereich Lesen bekannt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	Ich weiß wo Österreich im internationalen Vergleich angesiedelt ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	Ich habe gehört/gelesen, dass das PISA- Ergebnis im Bereich Lesekompetenz erhebliche Unterschiede zwischen Mädchen und Buben aufweist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Beobachtungen aus der Praxis

11.	Das Phänomen „Viele Mädchen lesen besser und lieber“ ist mir in der Praxis aufgefallen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12.	In meiner Klasse beobachte ich Geschlechterdifferenzen bei der Lesehäufigkeit. Die Mädchen lesen häufiger als die Buben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	Ich beobachte Geschlechtsunterschiede beim Leseverständnis.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	Mädchen erzielen bessere Leistungen im Lesebereich und werden dafür besser beurteilt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	Ich bin der Ansicht, dass Buben bessere Erfolge erzielen können, wenn sie besser gefördert werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16.	Mir fällt auf, dass Mädchen ein anderes Leseverhalten haben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Mädchen interessieren sich für andere Inhalte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Die Mädchen in meiner Klasse interessieren sich mehr für Bücher und Sprache.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	In meiner Klasse differenziere ich den Leseunterricht auch zwischen Buben und Mädchen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Das Lesen hat in meiner Klasse einen hohen Stellenwert.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

21.	Mir ist es wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen Interesse an geschriebenen Texten zeigen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22.	Ich motiviere die Kinder, sich mit Sprache auseinander zu setzen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23.	In meiner Klasse gibt es eine große Auswahl an Büchern.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
24.	Ich besuche im Rahmen des Unterrichtes öfters eine Bücherei.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Interesse an Fortbildung und an praxisrelevanten Anregungen/Informationen

25.	Ich habe das Salzburger „Lesescreening“ absolviert und bin über die Bildungsstandards informiert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
26.	Ich bin offen und interessiere mich für Leseinitiativen und Projekte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
27.	Ich bin an Fortbildung zum Thema geschlechtsspezifische Leseförderung interessiert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
28.	Ich hätte gerne mehr Informationen und Handlungsstrategien zur spezifischen Förderung im Kompetenzbereich Lesen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
29.	Ich würde mich für Materialien und Anregungen im Bereich der sprachlichen Bubenförderung interessieren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
30.	Ich kenne den im Jahr 2008 vom Stadtschulrat herausgegebenen Folder „Geschlecht und Lesen“ – Praxisbeispiele im Rahmen eines geschlechtssensiblen Unterrichts.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
31.	Ich möchte gerne die in dem Folder enthaltenen Anregungen für die Praxis in meinen Unterricht einfließen lassen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
32.	Ich kenne den Grundsatzterlass des Ministeriums zum Unterrichtsprinzip „Gleichstellung von Frauen und Männern“.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
33.	Ich lasse die Ziele und Ideen des Unterrichtsprinzips in meinen Unterricht einfließen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
34.	Geschlechtssensible Schulentwicklung ist für mich ein interessantes Thema.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Abstract

Schlüsselwörter: PISA, Geschlechterdifferenzen, Lesekompetenz

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den von PISA evaluierten Geschlechterdifferenzen im Kompetenzbereich Lesen. Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse geben Anlass, sich mit dieser Problematik genauer auseinander zu setzen. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit diese Differenzen in der Praxis wahrgenommen werden, und welche Maßnahmen zur geschlechtssensiblen Leseförderung gesetzt werden. Der Lesesozialisation kommt bei der Entwicklung der Lesekompetenz eine große Bedeutung zu. Das Elternhaus, die Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen sind prägende Instanzen für Buben und Mädchen. Die schulische Leseförderung ist zentraler Bestandteil bei der Förderung des Leseinteresses, der Lesemotivation und der Lesekompetenz. Die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Befragung von Wiener Lehrpersonen gibt Aufschlüsse über die Wahrnehmung der Geschlechterunterschiede im Lesebereich sowie über das Interesse an der PISA-Studie und der Bereitschaft zur Fortbildung.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Eva Siwy (ehemals Pany)
Adresse: Wittgensteinstraße 19
1230 Wien
e-Mail: eva@siwy.at
Geburtsdatum: 15. 8. 1978
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

1988 – 1996: Reifeprüfung Gymnasium der Dominikanerinnen

Weiterer Bildungsweg:

1996 – 1998: Studium an der Universität Wien (Geografie und
Wirtschaftskunde und Pädagogik, Psychologie,
Philosophie LA)
1998 – 2001: Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes
in Wien mit abschließender Lehramtsprüfung
seit 2003: Pädagogik-Studium an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten:

2001 – 2002: Unterrichtstätigkeit Volksschule Lauder-Chabad
seit 2002: Unterrichtstätigkeit Volksschule Kindermannngasse