



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Evokation von Leselust im schulischen Kontext“

Verfasserin

Johanna Steiner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Deutsch/Psychologie und Philosophie

Betreuer: Mag. Dr. Stefan Krammer

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einem Beurteiler/einer Beurteilerin zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

---

Datum

---

Unterschrift

## Vorwort

Einleitend möchte ich hervorheben, dass es mir ein Anliegen war in meiner Diplomarbeit ein Thema zu behandeln, welches deutliche Nähe zur unterrichtlichen Praxis aufweist und mich so als zukünftige Pädagogin und Didaktikerin in meinem Denken und Handeln unterstützt. Zum Gelingen meiner Arbeit wesentlich beigetragen haben:

Mag. Dr. Stefan Krammer, der stets ein offenes Ohr hatte, durch seine kompetente und engagierte Haltung meinen Arbeitsprozess begleitete und meine Diplomarbeit durch zahlreiche Gespräche bestens betreute.

Meine Eltern, die mich sowohl finanziell als auch emotional in der Zeit meines Studiums unterstützten und mir das Absolvieren der von mir gewünschten Ausbildung ermöglichten.

Meine Freunde, die mir stets aufmunternde Worte schenkten.

Alle Pädagogen und Pädagoginnen, die sich als InterviewpartnerInnen zur Verfügung stellten und damit das Schreiben dieser Arbeit erst ermöglicht haben.

# Inhaltsverzeichnis

A.	EINLEITUNG .....	6
B.	DEFINITIONSMÖGLICHKEITEN DES BEGRIFFES „LESELUST“ .....	10
I.	LESEMOTIVATION UND LESEKOMPETENZ .....	10
1.	<i>Fähigkeit zu lesen</i> .....	10
2.	<i>Mehrebenenmodell des Lesens</i> .....	12
3.	<i>Lesekompetenz als kulturelle Praxis</i> .....	14
II.	LESELUST UND LESEMOTIVATION .....	15
1.	<i>Genese von Motivation(en)</i> .....	15
2.	<i>Lesemotivation(en)</i> .....	16
a.	Extrinsische Dimension .....	19
b.	Intrinsische Dimension .....	20
3.	<i>Lesemotivation durch Wert mal Erwartungen</i> .....	22
4.	<i>Leselust als intrinsische tätigkeitsspezifische habituelle Lesemotivation?</i> .....	25
III.	LESELUST UND LESEINTERESSE .....	26
1.	<i>Interesse – ein gegenstandsbezogenes Persönlichkeitsphänomen?</i> .....	26
2.	<i>Leseeinteresse</i> .....	27
3.	<i>Individuelles Leseeinteresse als Bedingung für Vergnügen bzw. Lust?</i> .....	28
IV.	LESELUST UND „WILDES DENKEN“ .....	29
1.	<i>Phantasie und Wunsch</i> .....	29
2.	<i>Illusionsbildung als Ausgleich der Grundstörung</i> .....	31
3.	<i>Barthes'sche Lust auf Lektüre</i> .....	33
V.	ZUSAMMENFASSENDE ERKENNTNISSE ZUM BEGRIFF DER LESELUST .....	34
C.	ENTWICKLUNG DER LESELUST .....	35
I.	KINDLICHES LESEN ODER PRIMÄRE LESELUST .....	35
1.	<i>Lesen zum Vergnügen und aus Freiwilligkeit</i> .....	35
2.	<i>Lesen zur Identifikation</i> .....	36
3.	<i>„Symbiotisierendes Lesen“</i> .....	37
4.	<i>Einflussnahme Familie</i> .....	38
II.	„LITERARISCHE PUBERTÄT“ .....	40
1.	<i>Lesen mit Konzept</i> .....	40
2.	<i>Affektives Lesen</i> .....	41
3.	<i>Ästhetischer Lesenmodus als Ziel: Transformation kindlicher Leselust</i> .....	42
4.	<i>Identitätssuche</i> .....	43
5.	<i>Einflussnahme Schule und Peers</i> .....	44
D.	LESELUST UND INSTITUTION SCHULE .....	47
I.	LITERATURUNTERRICHT UND LESELUST .....	48
1.	<i>Thematisierung des Leselustbegriffes im Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch und dem Kompetenzbegriff Lesen</i> .....	49
2.	<i>Leseanimation</i> .....	52
3.	<i>Mögliche Beiträge zur Evokation von Leselust im Unterricht</i> .....	54
a.	Produktions- und handlungsorientierte Verfahren .....	54
b.	Multimediale Ausrichtung .....	56
c.	Vorlesen .....	57
d.	Literarisches Gespräch .....	59
e.	Öffnung nach außen .....	60
f.	Individualisierung .....	61

g.	Inhaltliche Wege .....	63
II.	LEHRPERSON UND LESELUST.....	65
1.	<i>Ko-Konstruktivismus und Scaffolding</i> .....	66
2.	<i>Leselustförderndes und leselusthemmendes LehrerInnenverhalten</i> .....	67
E.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....	70
I.	METHODEN DER EMPIRISCHE SOZIALFORSCHUNG .....	70
1.	<i>Das Interview als Instrument qualitativer Forschung</i> .....	71
2.	<i>Das Leitfadengespräch mit ExpertInnen</i> .....	73
3.	<i>Die Konstruktion des Leitfadens</i> .....	75
4.	<i>Der Leitfaden</i> .....	76
5.	<i>Informationen zur Materialerhebung</i> .....	78
II.	QUALITATIVE INHALTSANALYSE ALS METHODE DER AUSWERTUNG .....	78
1.	<i>Technik der Analyse und Analyseeinheiten</i> .....	79
2.	<i>Induktive und deduktive Kategorienbildung</i> .....	80
3.	<i>Rahmenbedingungen zur Entstehung der Interviews</i> .....	82
III.	PRÄSENTATION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE .....	83
1.	<i>Darstellung der einzelnen Kategorien</i> .....	83
a.	Kategorie „Definition von Leselust“ .....	83
b.	Kategorie „SchülerInnenzentrierte Bedingungen für die Entwicklung von Leselust“ .....	86
c.	Kategorie „Gründe für beschränkte Phasen und Einbrüche der Leselust“ .....	89
d.	Kategorie „Leselust der Lehrperson“ .....	90
e.	Kategorie „Umfeld Schule“ .....	92
f.	Kategorie „Wege zur Förderung der Leselust“ .....	93
g.	Kategorie „Leseanimation“ .....	100
h.	Kategorie „Unsicherheiten der Lehrpersonen“ .....	101
2.	<i>Interpretation der Forschungsergebnisse</i> .....	102
a.	Zur Definition von Leselust .....	102
b.	Zu den Bedingungen der Entwicklung von Leselust .....	104
c.	Zu konkreten Handlungen zur Förderung von Leselust im Deutschunterricht..	105
F.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK .....	109
G.	BIBLIOGRAPHIE .....	112
H.	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS .....	119
I.	ANHANG.....	120
I.	DEMOGRAPHISCHER FRAGEBOGEN .....	120
II.	ABSTRACT.....	121
III.	LEBENS LAUF .....	122

## A. Einleitung

„Lektüre ist unser Thema. Lust ist es auch. Das Lesen ist Broterwerbsquelle für Schriftsteller, Legasthienetrainer und Zeitungskolporteurs, Druckmittel ehrgeiziger Lehrer oder überforderter Eltern, Untersuchungssegment von PISA-Studien und primäres Kriterium für die Berechnung von Alphabetisierungsraten. Lesen heißt Wissen erwerben, Austauschfähigkeit herzustellen, sich in der Welt verankern. Vor allem bedeutet Lesen jedoch eines: lustvoll innere Bilder erzeugen.“<sup>1</sup> Treffender als mit diesen Worten, welche aus dem Mund des von mir hoch geschätzten Kinderpsychiaters und Schriftstellers Paulus Hochgatterer stammen, könnte kaum in die Thematik dieser Diplomarbeit eingeführt werden. Die Verbindung von Lesen und Lust zu untersuchen, heißt bezogen auf das schulische Umfeld zuallererst einmal zu klären, inwiefern diese Relevanz für die Lesekompetenz besitzt. Die Genese der Lesekompetenz muss als zentrale Aufgabe im Unterricht gesehen werden. Zahlreiche LiteraturdidaktikerInnen konstatieren einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation, wobei sich unzureichende Lesekompetenz negativ auf die Ausbildung von Lesemotivation auswirke. Der Didaktiker Werner Graf dagegen meint, „wenn es gelingt beim Lesen Lust zu empfinden, dann wird auch ein Weg gefunden, Bücher zu verstehen“<sup>2</sup>. Damit macht er die von ihm in Untersuchungen wahrgenommene umgekehrte Hierarchie in der Beziehung der beiden Phänomene klar. Er räumt der Leselust ein eindeutiges Primat gegenüber der Lesekompetenz ein. In jedem Fall scheint zwischen Lesemotivation beziehungsweise Leselust und Lesekompetenz ein Abhängigkeitsverhältnis zu bestehen, welches sich auch in der PISA-Studie aus dem Jahre 2000 zeigt. Bei vergleichbarer Lesefreude verschwanden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Buben.<sup>3</sup> Weiters kommt „dem Lustaspekt des Lesens [...] in der bestehenden Medien- und Konsumgesellschaft eine verstärkte Bedeutung zu, da die neuen Medien diese Art des medialen Konsumierens absolut favorisieren“<sup>4</sup>, wobei der Lustaspekt sowohl im Prozess des Lesens und Lesenlernens selbst, als auch bei der Wahl der Inhalte zentral sei. Eben diese Erkenntnisse weisen auf die Relevanz und Brisanz der Leselust in didaktischen Prozessen hin

---

<sup>1</sup> Hochgatterer, Paulus: Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe. Wien: Deuticke 2012. S. 129.

<sup>2</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa 1995. S. 123.

<sup>3</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 64.

<sup>4</sup> Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 37.

und legitimieren die Forschungsfragen meiner Diplomarbeit, welche ich im Anschluss erläutern möchte.

Vorerst ist der Begriff der Lesekompetenz zu klären. Vor allen Dingen muss hierbei die Bedeutung der Lesemotivation für die Lesekompetenz beleuchtet werden. Außerdem ist Definitionsmöglichkeiten des Begriffes Leselust nachzugehen, wobei insbesondere die Frage nach der Möglichkeit der Abgrenzung von den Konstrukten der Lesemotivation und des Leseinteresses zentral sein wird. Die Forschungsliteratur wird sich in diesem Abschnitt sowohl aus deutschen Beiträgen zur Lesesoziologie, als auch aus amerikanischen zusammensetzen.

Weiters wird die Entwicklung der Leselust aufgezeigt, wobei die Phasen der primären Leselust und der literarischen Pubertät bearbeitet werden. Wenn Graf Identifikation als „wichtigste[n] lustgewinnende[n] Mechanismus“<sup>5</sup> und damit gleichzeitig als Kern der Lesemotivation erachtet und Eggert den Begriff der „Ich-Nähe“<sup>6</sup> im gelingenden Leseprozess einführt, so wird klar, dass die Rolle der Identifikation im Prozess der Leselustentwicklung im Rahmen dieses Kapitels zu thematisieren ist.

Im nächsten und den theoretischen Teil dieser Arbeit abschließenden Abschnitt wird der Fokus auf die Schule, welche laut Bettina Hurrelmann größeres Sozialisationspotenzial im Bezug auf das Lesen als die Familie hätte<sup>7</sup>, gelenkt. Damit stehen auch die Lehrperson und deren Handlungsspielraum im Bezug auf die Stimulation von Leselust bei SchülerInnen im Zentrum des Interesses. In der Fachliteratur findet sich vielfach die Annahme, dass die Schule die Entwicklung der Leselust eher behindern als fördern würde, da Lesen immer eine instrumentelle Besetzung erfährt und damit das triebnahe, lustbetonte Lesen verunmöglicht. Welche inhaltlichen und didaktischen Wege Lehrpersonen finden können, um das Lesefeuer bei SchülerInnen trotz institutioneller Einschränkungen zu entfachen, soll in diesem Kapitel aufgezeigt werden. Wichtig wird sein hier auch in den Bereich der Leseanimation zu schauen und somit einen Teil des Konzeptes der Leseförderung kennen zu lernen. Insbesondere

---

<sup>5</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa 1995. S.109.

<sup>6</sup> Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? In: Kämper-van den Boogart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997.S. 46.

<sup>7</sup> Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Edition Vulpes 2003. S. 207-208.

möchte ich der Frage nachgehen, inwiefern die Leselust der SchülerInnen von der Leselust der Lehrperson abhängt, wofür die „Theorie der Koorientierung“<sup>8</sup> nach Bonfadelli als Ausgangspunkt dienen soll. Sowohl bei Eggert<sup>9</sup> als auch bei Graf<sup>10</sup> findet sich die These, dass sich die Leseunlust der Lehrpersonen auf die SchülerInnen übertragen würde.

Auf eine fundierte Auseinandersetzung mit der für mein Thema relevanten fachwissenschaftlichen, didaktischen Literatur soll ein empirisch orientierter Teil folgen. Dieser soll durch leitfadengestützte Interviews, welche mit zwölf Lehrpersonen drei Kremser Gymnasien mit Unterstufe durchgeführt wurden, die theoretisch erarbeiteten Thesen überprüfen, sofern möglich bestätigen oder widerlegen. Der Bezug zur Unterstufe ist für meine Fragestellung insofern relevant als der Aufstieg und Fall der Leselust stark auf die Phase der literarischen Pubertät zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr bezogen ist. Das BG/BRG Piaristengasse Krems, das BG Rechte Kramszeile und das BRG Krems Ringstraße beschäftigen insgesamt 28 DeutschlehrerInnen, wobei sich vier Lehrpersonen pro Gymnasium für ein Interview bereit erklärten. Jene Art der empirischen Forschung kann allerdings vor allem auf Grund der hier verwirklichten Befragungsdimension keinesfalls einen repräsentativen Charakter annehmen. Dennoch können mit Hilfe der leitfadengestützten Interviews, Meinungen, Erfahrungen und Wissen der Lehrpersonen im Bezug auf die Evokation von Leselust bei SchülerInnen miteinander, aber auch mit der eingehend bearbeiteten fachwissenschaftlichen Literatur abgeglichen werden und damit mögliche Kongruenzen, aber auch Diskrepanzen entdeckt werden. Da das Leitfadeninterview als Methode der Datenerhebung gut geeignet ist, „um die Sichtweisen verschiedener Personen und Personengruppen zu einem Thema zu vergleichen“<sup>11</sup> vor allem, „wenn über den Untersuchungsgegenstand schon Erkenntnisse vorliegen, die für die Erstellung des Leitfadens nutzbar gemacht werden können“<sup>12</sup>, scheint es mir für den Zwecke dieser Untersuchung bestens geeignet zu sein. Die Basis für jene Forschungsmethode soll in meiner Arbeit durch

---

<sup>8</sup> Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993. S. 40 ff.

<sup>9</sup> Vgl. Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? In: Kämper-van den Boogart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997. S. 55ff.

<sup>10</sup> Vgl. Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997.

<sup>11</sup> Hussy, Walter: Sozialwissenschaftliche Methoden und Methodologie. [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof\\_dr\\_hussy\\_ver\\_4.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof_dr_hussy_ver_4.pdf) (14.2.2011). S. 4.

<sup>12</sup> Ebd. S. 4.



die Grundsätze qualitativen Denkens nach Mayring<sup>13</sup>, dessen Überlegungen auch die Erstellung meines Leitfadens maßgeblich beeinflussen, gelegt werden. Subjektzentriertheit, die präzise Beschreibung des Forschungsgegenstandes sowie die Interpretation desselben stellen genau wie die Orientierung am Alltag bei der Untersuchung des Forschungsgegenstandes Grundannahmen des qualitativen Forschungsvorgehens dar.<sup>14</sup> Eine für diese Arbeit zentrale Grundannahme der qualitativen Forschung ist, dass die „Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse [...] immer im spezifischen Fall begründet werden“<sup>15</sup> muss und daher auch stichhaltige Begründungen für den möglichen oder aber unmöglichen Transfer der Forschungsergebnisse auf sich von den erforschten Situationen sowohl inhaltlich als auch zeitlich Unterscheidende gefunden werden müssen.

Um nach jenen Überlegungen zum qualitativen Forschen noch einmal auf das Design des Leitfadeninterviews zurückzukommen, bleibt anzumerken, dass sowohl der Wortlaut als auch die Reihenfolge der an den Interviewpartner/die Interviewpartnerin gestellten Fragen zu variieren sind, was auch so genannte „ad-hoc-Fragen“<sup>16</sup> zulässt, welche vom vorher erstellten Leitfaden abschweifen, auf die individuelle Person und Situation eingehen und damit völlig neue Informationen zum Vorschein bringen.

Es schien mir vor der Beschäftigung mit inhaltlichen Aspekten zentral die in dieser Arbeit zur Anwendung gebrachte Methode eingangs zu beleuchten, um sowohl Orientierung zu schaffen, als auch den Leser/die Leserin auf die gewonnenen, ihm/ihr näherzubringenden Erkenntnisse vorzubereiten. Die präzise Auseinandersetzung mit den Methoden der Forschung folgt in Kapitel E.

---

<sup>13</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz 2002. S. 19-24.

<sup>14</sup> Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz 2002. S. 19-23.

<sup>15</sup> Ebd. S. 23.

<sup>16</sup> Hussy, Walter: Sozialwissenschaftliche Methoden und Methodologie. [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof\\_dr\\_hussy\\_ver\\_4.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof_dr_hussy_ver_4.pdf) (14.2.2011). S. 3.

## B. Definitionsmöglichkeiten des Begriffes „Leselust“

„Das Rätsel der Lust bewegt das ganze Buch.“  
Immanuel Kant

Im folgenden Kapitel wird ein schlüssiger Definitionsrahmen des Begriffes „Leselust“ durch die präzise Auseinandersetzung mit an dessen Bedeutung angrenzenden Begriffen wie jenen der Motivation bzw. des Interesses, aber auch durch ein Beleuchten von für das hier behandelte Thema relevanten psychoanalytischen Begriffen geschaffen. In einem ersten Schritt ist der Begriff der Lesemotivation im Kontext mit jenem der Lesekompetenz zu positionieren.

### I. Lesemotivation und Lesekompetenz

Vorweg sind die allgemeine Bedeutung des Lesens sowie der Prozess des Erwerbs der Lesefähigkeit nachzuzeichnen. Danach soll der Begriff der Lesekompetenz in Auseinandersetzung mit zwei lesedidaktisch orientierten Modellen erörtert werden, um die Relevanz des Lesemotivationsbegriffs für die Lesekompetenz ersichtlich zu machen.

#### 1. Fähigkeit zu lesen

Folgt man den Erkenntnissen von Andrea Bertschi-Kaufmann, so ist davon auszugehen, dass Lesen, egal welche bereits entwickelten Kompetenzmodelle unter Betracht gezogen werden, „eine multiple Tätigkeit ist und hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser stellt.“<sup>17</sup> Das mehrfache Tun wird hier einerseits an der Dekodierung der wahrgenommenen Satzelemente – Bettina Hurrelmann bezeichnet dies als „eine Art innere Übersetzung“<sup>18</sup> –, andererseits an der darauf basierenden Sinnkonstruktion, welche das Leseverstehen erst ermöglicht, festgemacht.<sup>19</sup> Ein weiteres Stichwort, welches in der fachdidaktischen Literatur

---

<sup>17</sup> Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag 2008. S. 12.

<sup>18</sup> Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1996. S. 21.

<sup>19</sup> Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag 2008. S.12f.

in hoher Frequenz auftritt, ist jenes der „Kohärenzbildung“<sup>20</sup>. Hier werden Zusammenhänge angesprochen, welche sich der Lesende/die Lesende im Bezug auf den jeweiligen Text im Sinne der „Verknüpfung von Satzelementen“<sup>21</sup>, aber auch in Hinblick auf das erfolgreiche Eingliedern in bereits vorhandene Wissensstrukturen erarbeiten muss. Lesen zu können heißt laut Bertschi-Kaufmann in weiterer Folge auch die Kompetenz der Reflexion zu besitzen. Diese sei für erfolgreiche LeserInnen vor allem wichtig, um zu „entscheiden, ob sie das Gelesene als falsch oder richtig beurteilen.“<sup>22</sup> Der Reflexionsprozess hinsichtlich des Vergleichs mit vorangegangenen Lektüren, der ganz klar von einem kompetenten Leser/einer kompetenten Leserin erwartet wird, ist von besonderer Wichtigkeit.

Die „Sprache der Distanz“<sup>23</sup>, wie Hurrelmann die Schriftlichkeit auch nennt, verstehen zu können, bedeutet vor allem sich „kultürlich, künstlich(es)“<sup>24</sup> Wissen angeeignet zu haben. Während, den Erkenntnissen von Conrady folgend, die Ebene der Pragmatik beim Erlernen der Sprache etwa eine tragende Rolle einnimmt, bleibt sie im Leseerwerbsprozess im Hintergrund. Lesen sei „für die meisten Kinder nicht zu Hause erlebbar“<sup>25</sup>, und könne daher nicht wie das Sprechen etwa „im Nebenbei gelernt“<sup>26</sup> werden. Dies würde weiters bedeuten, dass der Erwerb von Lesekompetenz zumeist nur durch die bewusst gesetzte Unterstützung von außen möglich ist, was den konventionellen Leseerwerbsprozess wohl auch sehr gut charakterisiert.

Wenn Hurrelmann Lesen als „unersetzbare, konzentrierte Übung des Denkens“<sup>27</sup> bezeichnet, so kann hier ein deutlicher Zusammenhang mit dem Motto des Leseförderungsprogrammes

---

<sup>20</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Verlag Hohengehren 2010. S.18.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag 2008. S.12.

<sup>21</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Verlag Hohengehren 2010. S.18.

<sup>22</sup> Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag 2008. S.13.

<sup>23</sup> Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1996. S.20.

<sup>24</sup> Conrady, Peter: Lesen und Schreiben lernen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Leseförderung. Oberhausen: Athena Verlag 1997. S. 93.

<sup>25</sup> Ebd. S. 93.

<sup>26</sup> Ebd. S. 93.

<sup>27</sup> Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127 (1994), S. 20.

„LESEFIT“ festgestellt werden. Darin heißt es: „Lesen können heißt lernen können.“<sup>28</sup> Damit ist eine weitere, sehr bedeutsame Dimension des Lesekompetenzbegriffes angesprochen.

## 2. Mehrebenenmodell des Lesens

Dass Lesekompetenz mehr als bloße Informationsaufnahme und -verarbeitung und die Messbarkeit von Leseleistung wohl zentral, jedoch sehr wohl um kaum quantifizierbare Aspekte des Lesens zu erweitern ist<sup>29</sup>, macht Rosebrock, bevor sie zur differenzierten Beschreibung ihres Mehrebenenmodells gelangt, mehrfach deutlich. Besonders für den Unterricht sei ein Lesekompetenzbegriff vonnöten, der Leseprozesse und die unterschiedlichen Dimensionen des Lesens präzise erfasst, um eine bestmögliche Unterstützung eben jener zu gewährleisten.<sup>30</sup>

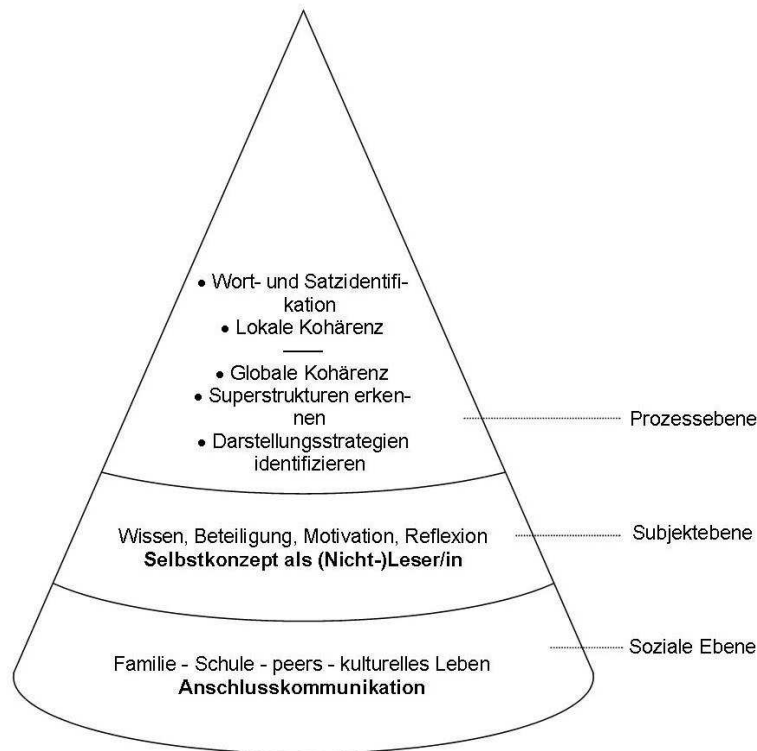
Rosebrock entwickelt auf Grund der Heterogenität der Ebenen ein Mehrebenenmodell, wobei sich dieses aus drei Ebenen zusammensetzt, wovon lediglich die erste messbar gemacht werden kann.

---

<sup>28</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Austrian education news. [www.bmukk.gv.at/medienpool/7901/AEN32.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7901/AEN32.pdf) (20.3.2012) S. 1.

<sup>29</sup> Die PISA-Studie verfolgt jene sehr eng gefasste Definition der Lesekompetenz, ignoriert damit die Komplexität des Lesebegriffs und interessiert sich lediglich für das Messen von Leseverstehen.

<sup>30</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S.14-15.



**Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens**

Allgemein konstruiert Rosebrock ihr Modell so, dass die Vergrößerung der Ringe auch eine Erweiterung der Perspektive auf die Dimensionen der Verarbeitung und Erfahrung des Lesens zufolge hat. Zentral positioniert Rosebrock die kognitiven Tätigkeiten wie Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, aber auch das Erkennen von globalen Textzusammenhängen während des Leseprozesses, weshalb diese Ebene auch als Prozessebene bezeichnet wird. Diese beschreibt vor allem den Augenblick des Entzifferns und der Verarbeitung der Information. Klar ist, dass eben diese Tätigkeiten eines Subjekts bedürfen, von welchem sie ausgeführt werden. Dieses besteht nicht allein aus seinen kognitiven Strukturen, sondern es nimmt sein Vorwissen, seine Reflexion und nicht zuletzt seine Motivation mit in den Leseprozess. Wenn Rosebrock davon ausgeht, dass es „sozusagen Antriebe [braucht], die jeden einzelnen der kognitiven Schritte auf den Weg bringen“<sup>31</sup>, so verweist sie damit auf die Vorrangstellung motivationaler gegenüber kognitiver Prozesse. Besonders für didaktisches Denken und der damit einhergehenden zentralen Stellung des Individuums seien Faktoren der Motivation von großer Bedeutung. Affektive Beteiligung sowie die Identifikation mit dem Gelesenen werden unter anderem als Reize des Lesens bezeichnet. Immer wieder wird auf die

<sup>31</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 21.

Relevanz des Subjekts im Zusammenhang mit motivationalen Faktoren und damit die höchst heterogene Gruppe, welcher eine Lehrperson gegenüber tritt, hingewiesen. Sowohl das Milieu, Vorbilder, Schule, Eltern, Peers und alle damit einhergehenden Erfahrungen prägen die Lesemotivation und das auf Lesen bezogene Selbstkonzept des Individuums. Umschlossen wird das Modell vom Kreis der sozialen Ebene<sup>32</sup>, die sowohl Lesefähigkeit als auch Lesebereitschaft ganz wesentlich beeinflusst. Vor allem das Gespräch über rezipierte Stoffe mit anderen verstärkt das Leseverstehen und bildet einen Antrieb weiter zu lesen. Wichtig ist, dass Rosebrock vom Ineinandergreifen dieser Prozesse und des Durchlaufens der unterschiedlichen Ebenen ausgeht. Das Mehrebenenmodell gewährleistet unterschiedliche Perspektiven auf den Prozess des Lesens und damit auf den Prozess der Lesekompetenz.<sup>33</sup> Betont werden muss abschließend einmal mehr, welche hohe Bedeutung Rosebrock der Motivation im erfolgreichen Leseprozess zumisst. Inwiefern hier auch von Leselust gesprochen werden könnte, ist im anschließenden Kapitel zu klären.

### 3. Lesekompetenz als kulturelle Praxis

Auch Hurrelmann, die Lesen als „Schlüssel zur Medienkultur“<sup>34</sup> bezeichnet, fasst den Begriff der Lesekompetenz sehr weit und wirft dem am *reading literacy* orientierten Lesekompetenzbegriff von PISA konzeptionelle Enge vor. Im Zentrum des Interesses stehe das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt, das an gewisse soziale, schulische, individuelle und mediale Bedingungen gebunden ist. Diese führen zur Ausbildung bestimmter Dimensionen der Lesekompetenz. Sie betont neben kognitiven und reflexiven Elementen insbesondere für den schulischen Lesekompetenzbegriff die motivationale, emotionale und interaktive Dimension. Jene Kompetenzen wirken sich wiederum auf das in der Gesellschaft tätige Individuum aus. Hurrelmann plädiert für die Förderung dieser Kompetenzen und stellt Lesen damit als historisch veränderbares Konzept kultureller Praxis vor.<sup>35</sup> Als zentrale didaktische Komponenten der Lesekompetenz sind folglich „Beweggründe für das Lesen, die

---

<sup>32</sup> Zu inkludieren sind hier sowohl Schule, als auch Familie als auch Peers.

<sup>33</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S.15-23.

<sup>34</sup> Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127 (1994), S. 21.

<sup>35</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerung aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29, H. 176 (2002), S. 6-18.

Gefühle beim Lesen und die Gespräche über Gelesenes“<sup>36</sup> anzuführen. „Entscheidend ist, dass Lesen Spaß macht. Erst wenn Kinder Freude am Lesen haben, wird es für sie zur Selbstverständlichkeit.“<sup>37</sup> Damit weist Hurrelmann einmal mehr auf den bedeutsamen Prozess der Lesemotivation und der damit einhergehenden Freude am Lesen für die Lesekompetenz, wobei insbesondere die schriftliche Struktur eine Verbindung von kognitiven und emotionalen Prozessen beim Lesen erlaubt.

## II. Leselust und Lesemotivation

### 1. Genese von Motivation(en)

Möchte man den Begriff der Leselust mit jenem der Lesemotivation in Verbindung bringen, so sind vorweg das Phänomen der Motivation und die Entstehung jener zu klären. Wenn Philipp Maik in seiner Studie „Lesen empeerisch“ anmerkt, dass „es nicht nur eine Form von Motivation gibt, sondern [dass] sie aus verschiedenen motivationalen Konstrukten und Facetten zusammengesetzt“<sup>38</sup> ist, so unterstützt er damit eindeutig die Definitionsversuche von Jutta und Heinz Heckhausen, welche von Überlegungen zu „universelle[n] Charakteristiken des menschlichen Handelns“<sup>39</sup> ausgehen. Es liegt in der menschlichen Natur stets nach der Wirksamkeit des eigenen Tuns zu streben und dieses auch hinsichtlich eines zu erreichenden oder aber zu vermeidenden Ziels zu organisieren.<sup>40</sup> Die Motivation ist, in der Forschung lediglich als „hypothetisches Konstrukt“<sup>41</sup> bezeichnet, von eben jenen Merkmalen geprägt und erscheint dem von dieser aktuell ereilten Menschen mit all ihren spannenden, drängenden, zwingenden und anziehenden Momenten „wie eine milde Form der Besessenheit“<sup>42</sup>. Diese hängt, Studien von Jutta und Heinz Heckhausen zufolge, „von

---

<sup>36</sup> Garbe, Christine, Holle Karl und Tatjana Jesch: Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh 2009. S. 30.

<sup>37</sup> Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1996. S. 13.

<sup>38</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 57.

<sup>39</sup> Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S. 1.

<sup>40</sup> Ebd. S. 1-3.

<sup>41</sup> Rheinberg, Falko: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S. 14.

<sup>42</sup> De Charms, Richard: Motivation in der Klasse. Zit. in: Rheinberg, Falko: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S. 14.

situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab<sup>43</sup> – dieser wird im dritten Kapitel zu den Erwartungs-mal-Wert-Modellen erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht. Sowohl beim persönlichen Erleben als auch beim Wahrnehmen fremder Motivationsprozesse, die tatsächlich, wie schon bei Maik anklingt, „immer nur bestimmte Motivationsphänomene in bestimmten Kontexten“<sup>44</sup>, aber niemals Ausformungen einer absolut zu definierenden, allgemeingültigen Motivation sein können, spielt das Individuum eine große Rolle. Doch ist das Phänomen Motivation nicht nur von subjektiven Wahrnehmungen und situativen Merkmalen geprägt – sie weist auch Beziehungen zu unterschiedlichsten Phänomenen wie etwa Selbstwirksamkeit oder Interesse auf und ist häufig nur sehr schwer abzugrenzen.

Motivation meint folglich immer Prozesse im menschlichen Handeln, welche „mit der ausdauernden Zielausrichtung [...] [des] Verhaltens zu tun haben“<sup>45</sup> und stark von individuellen und situationsbezogenen Einflussfaktoren geprägt sind. Letztere Information stellt eine Tatsache dar, welche besonders für das Umfeld Schule und im Falle dieser Forschungsarbeit für die spezifische Motivation zum Lesen brisant und relevant ist.

## 2. Lesemotivation(en)

„Motivation for reading is an important contributor to students reading achievement and school success.“<sup>46</sup> Jene von John Guthrie getätigte Aussage in seinen Studien zur Lesemotivation von Kindern weist auf die eminent wichtige Bedeutung der Lesemotivation für den gelingenden Leseprozess, aber auch den allgemeinen schulischen Erfolg hin. Die Relevanz der Lesemotivation kehrt auch Allan Wigfield hervor, wenn er meint: „Even the reader with the strongest cognitive skills may not spend much time reading if he or she is not motivated to read.“<sup>47</sup> Auch in einigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum wurden die Abhängigkeiten zwischen Lesekompetenz, Lesemotivation und tatsächlicher Lesepraxis

---

<sup>43</sup> Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S. 6.

<sup>44</sup> Rheinberg, Falko: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S. 15.

<sup>45</sup> Ebd. S. 15.

<sup>46</sup> Guthrie, John T. u.a.: Influences of stimulating tasks in reading motivation and comprehension. In: The Journal of educational research 99 (2006b). S. 232.

<sup>47</sup> Wigfield, Allan u.a.: Children's motivation for reading. Domain specificity and instructional influences. In: The journal of educational research 97 (2004) S. 299.



geprüft<sup>48</sup>, welche das österreichische Zukunftsministerium in Programmen wie „Lesefit – besser lesen, besser lernen“ aus dem Jahre 2004 mit folgendem Motto umzusetzen versucht: „Wer gerne liest, liest mehr und besser.“<sup>49</sup> Die Lesemotivation ist folglich als zentrale Komponente eines erfolgreichen Lesesozialisationsprozesses zu werten und muss, um einen Zusammenhang mit dem Konzept der Leselust herstellen zu können, möglichst präzise und differenziert analysiert werden.

Lesemotivation wird von Schiefele als „statistisch signifikante[r] Prädiktor[...] der Lesekompetenz“<sup>50</sup> bezeichnet und weist damit einmal mehr auf den oben erläuterten Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz hin. Sie meint „das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“<sup>51</sup> und vereint damit als eine Domäne der Motivation die Faktoren Person und Situation. Die Komponente „Text“ tritt neu hinzu und kann einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den Motivationsprozess ausüben. Wie bei der allgemeinen Definition von Motivation ist auch im speziellen Fall der Lesemotivation eben jene als „mehrdimensionales Konstrukt“<sup>52</sup> anzunehmen, welches im Anschluss in Anlehnung an Überlegungen von Maik zu erläutern ist.

Maik versucht in seinem Modell<sup>53</sup>, welches unten als Tabelle dargestellt wird, Dimensionen der Unterscheidung über Dichotomien klar zu machen. Schon hier muss darauf hingewiesen werden, dass im Kontext der Leselust besonders eine Dimension, die bei genauerer Betrachtung in einige hier eigens angeführte zerfällt, von Bedeutung und aus diesem Grunde auch näher zu erörtern ist.

---

<sup>48</sup> Vgl. Möller, Jens und Schiefele Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004 sowie OECD (Hrsg.): Reading for change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000. Paris 2002.

<sup>49</sup> Lesefit: Besser lesen, besser lernen. [www.bmukk.gv.at/medienpool/11451/lesefitpk11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11451/lesefitpk11.pdf) (29.2.2012) S. 4.

<sup>50</sup> Möller, Jens und Schiefele Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 101.

<sup>51</sup> Ebd. S. 102.

<sup>52</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 58.

<sup>53</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 58.

Unterscheidungsdimension	Gegenüberstellung der Begriffspaare	
angestrebter Zweck	Unterhaltung	Information
Textart	fiktional	non-fiktional
Kontext	Freizeit	Schule/Beruf
Dauer/Vorkommen	aktuell	habituell
Anreiz des Lesens	intrinsisch	extrinsisch
Quelle des Leseantriebs	eigene Person	fremde Person(en)
Funktionalität für Leseverstehen	funktional	dysfunktional

**Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotivationen**

Aus jenem Modell geht klar hervor, dass die Motivationen einen Text zu lesen auf unterschiedlichsten Ebenen angesiedelt sind, wenngleich die Differenzierungen nicht immer logisch nachvollziehbar sind. So könnten etwa erste und zweite Ebene – angestrebter Zweck und Textart – in einer zusammengefasst werden, da doch eine weitgehende Homogenität dieser Kategorien nicht übersehen werden kann, welche etwa Bonfadelli in Studien<sup>54</sup> herausstellt. Auch Groeben schreibt in seinem Modell zu den Funktionen des Lesens<sup>55</sup> die Unterhaltung fiktionalen, die Information nicht-fiktionalen Texten zu.

Eindeutig ist, dass, wie auch Lilian Streblov feststellt, die Lesemotivationen „von Umgebungsfaktoren abhängig sind und somit auch positiv zu beeinflussen sind“<sup>56</sup> – es sei hier etwa auf die Kategorie des Kontextes oder auch die Quelle des Leseantriebs verwiesen – Kategorien, die für die schulische Lektüre von großer Relevanz sind.

Weiters von Bedeutung für den in diesem Abschnitt zu generierenden Begriff der Leselust ist insbesondere die fünfte Kategorie: die Anreize des Lesens – von Heckhausen und Beckmann als „situative Reize, die auf affektiv besetzte Zielzustände verweisen“<sup>57</sup>, beschrieben.

Untersucht man die beiden letztgenannten Kategorien präzise – eben dies soll unter anderem

<sup>54</sup> Vgl. Bonfadelli, Heinz: Medienwirkungsforschung I: Grundlagen und theoretische Perspektiven. Konstanz: UVK Medien 1999. S. 110.

<sup>55</sup> Vgl. Groeben, Norbert: Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. München: Juventa 2004. S. 24.

<sup>56</sup> Streblov, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 280.

<sup>57</sup> Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S.105.

in den nächsten beiden Unterkapiteln geschehen –, so wird schnell klar, dass sie als der Kategorie „Anreiz des Lesens“ inkorporierte Bereiche gelten können beziehungsweise in engem Zusammenhang mit jener Kategorie stehen. Um das Verständnis der zuletzt angeführten Kategorie „Funktionalität für das Leseverstehen“ zu unterstützen, ist anzumerken, dass hierbei Motivationsprozesse angesprochen sind, welche das Leseverstehen fördern beziehungsweise hemmen.<sup>58</sup> Insgesamt gilt es nun jene Dimension des „Anreizes des Lesens“, welche aus extrinsischen und intrinsischen Motivationen genährt werden kann, näher zu beleuchten und die für den Begriff der Leselust relevante Kategorie ausfindig zu machen.

#### a. Extrinsische Dimension

Eine extrinsisch motivierte Lesemotivation liegt dann vor, „wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes“<sup>59</sup> angesiedelt sind. Es stellt sich nun die Frage, wie die Genese jener Motivation vor sich geht. Ulrich Schiefele geht davon aus, dass extrinsisch motivierte Handlungen gesetzt werden, „weil damit positive Folgen herbeigeführt oder negative Folgen vermieden werden“<sup>60</sup>. Bezogen auf das Lesen im schulischen Kontext könnten als Beispiele etwa das Lob eines Lehrers/einer Lehrerin als Ausdruck der Anerkennung oder aber das Vermeiden einer nicht zufriedenstellenden Note angeführt werden.<sup>61</sup> Sowohl Schiefele, der seine Erkenntnisse aus Studien von Wigfield und Guthrie ableitet, als auch Lange/Ziesenis führen an, dass auch der soziale Vergleich als extrinsischer Motivationsgrund zu werten ist. Hierbei gehe es vor allen Dingen darum, sich von den anderen LeserInnen durch eine bessere Leseleistung abzuheben. Weiters wird in beiden Werken gesondert der äußere Druck erwähnt, welcher als einziger Grund vorliegt, eine Leseleistung zu erbringen.<sup>62</sup> Dieser könnte meines Erachtens als hierarchisch übergeordnetes Motiv angesehen werden, da es sowohl im Prozess der Leseleistungskonfrontation mit Peers als auch im Versuch, dem Lehrer/der Lehrerin lobende

---

<sup>58</sup> Vgl. Maik, Philipp: Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 62-63.

<sup>59</sup> Artelt, Cordula, McElvany, Nele und Ursula Christmann: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Berlin 2005. S. 19.

<sup>60</sup> Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgreffe-Verlag 1996. S. 59.

<sup>61</sup> Vgl. Maik, Philipp: Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 60-61.

<sup>62</sup> Vgl. Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 102. und Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009. S. 59-61.

Worte zu entlocken beziehungsweise eine schlechte Leistung zu vermeiden, zum Tragen kommt.

Extrinsische Faktoren sind „weniger lesespezifisch, sondern greifen vorwiegend auf allgemeine motivationspsychologische Argumentationsfiguren zurück“<sup>63</sup>. Dieses Faktum wird in den oben erläuterten Aspekten extrinsischer Motivation gut ersichtlich.

Extrinsische Motivationen tendieren grundsätzlich dazu fremdbestimmt zu sein, können aber in Ausnahmefällen laut Ryan und Deci<sup>64</sup>, welche sich in der von ihnen entwickelten Selbstbestimmungstheorie mit jenem Phänomen gründlicher auseinandersetzen, auch autonome Momente aufweisen. Da Ryan und Deci von einem Kontinuum zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation ausgehen, ist jene Annahme durchaus nachvollziehbar.

Abschließend soll Andreas Gold zitiert werden, der da meint: „Wenn mir die Lektüre eines Textes [...] zwar nicht unbedingt lustvoll, aber doch nützlich erscheint, handelt es sich um ein eher extrinsisch motiviertes Lesen.“<sup>65</sup> Jene Aussage, aber auch die oben ausgeführten Punkte weisen deutlich darauf hin, dass extrinsisch motiviertes Lesen denkbar wenig mit lustvoller Lektüre zu tun hat.

#### b. Intrinsische Dimension

Folgt man dem Ersten, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Begriff „intrinsic“ anwandte, so ist auf Robert Woodworth zu verweisen, welcher den Begriff „in Bezug auf Tätigkeiten, deren Anreiz im Vollzug selbst liegt“<sup>66</sup> gebraucht. Die Befriedigung, Belohnung oder aber Spannung liegt also in der Handlung beziehungsweise Aktivität selbst, nicht erst in den sich einstellenden Folgen. Allerdings ist die Handlung genauer zu differenzieren. Schiefele wie Artelt weisen nämlich darauf hin, dass der Anreiz nicht nur durch die Aktivität an sich, sondern auch durch den Gegenstand zumindest mitverursacht sein kann, da die Tätigkeiten in

---

<sup>63</sup> Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009. S. 60-61.

<sup>64</sup> Vgl. Deci, E. L. und R.M. Ryan: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223-238.

<sup>65</sup> Gold, Andreas: Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2007. S. 44.

<sup>66</sup> Rheinberg, Falko: Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S. 333.

den meisten Fällen in engem Zusammenhang mit einem Gegenstand stehen.<sup>67</sup> Insbesondere im Bezug auf das Lesen kehrt Schiefele jene Unterscheidung hervor und erklärt intrinsische Motivation aus „Interesse am Thema des Textes“<sup>68</sup> oder aber aus der „Tätigkeit des Lesens [...] an sich unabhängig vom Thema“<sup>69</sup>. Ersteres wird von ihm als „gegenstandsspezifische[r] Anreiz“<sup>70</sup> bezeichnet, letzteres als „tätigkeitsspezifischer Anreiz“<sup>71</sup>. Jene Unterscheidung ist besonders in Kapitel 4, aber auch im Kapitel, in welchem das Leseinteresse erörtert wird, erneut von Bedeutung.

Allan Wigfield stellt in seinen Studien zur kindlichen Lesemotivation klar: „When individuals are intrinsically motivated [...] their motivation comes from inside themselves.“<sup>72</sup> Dies verweist auf die Quelle des Antriebs, welche in der eigenen Person zu liegen scheint, womit die Integration jener Kategorie in die dieser übergeordneten Kategorie des Anreizes plausibel gemacht wird.

Weiters muss auf den Zusammenhang zwischen intrinsischem Leseanreiz und Leseverstehen eingegangen werden, welcher von John Guthrie folgendermaßen erläutert wird: „Several investigations show that intrinsic reading motivation is more highly associated with reading comprehension than extrinsic motivation.“<sup>73</sup> Auch Allan Wigfield geht davon aus, dass das Leseverstehen maßgeblich von intrinsischer Motivation beeinflusst wird, was ihn dazu veranlasst, LehrerInnen die Förderung eben jener naheulegen.<sup>74</sup> Lilian Streblov geht in ihrem Artikel auf eine Studie von Ryan und Deci aus dem Jahr 2000 ein, welche zeigt, dass durch intrinsische Motivation verursachtes Lesen eine tiefere Verarbeitung und damit eben

---

<sup>67</sup> Vgl. Artelt, Cordula, McElvany, Nele und Ursula Christmann: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Berlin 2005. S. 19 und Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgreffe-Verlag 1996. S. 52.

<sup>68</sup> Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 102.

<sup>69</sup> Ebd. S. 102.

<sup>70</sup> Ebd. S. 102.

<sup>71</sup> Ebd. S. 102.

<sup>72</sup> Wigfield, Allan u.a.: Children's motivation for reading. Domain specificity and instructional influences. In: The journal of educational research 97 (2004) S. 301.

<sup>73</sup> Guthrie, John T. u.a.: From spark to fire: Can situational reading interest cause lead to long-term reading motivation? In: Reading Research and Instruction 45 (2006 a). S. 91.

<sup>74</sup> Vgl. Wigfield, Allan u.a.: Children's motivation for reading. Domain specificity and instructional influences. In: The journal of educational research 97 (2004) S. 301f.

auch ein besseres Verstehen und eine längere Abspeicherung im Gedächtnis zufolge hat.<sup>75</sup> Jenem intensiven Abhängigkeitsverhältnis ist größte Beachtung zu schenken und es zeigt wiederum das Ineinandergreifen der von Maik erstellten Kategorien des Anreizes des Lesens und der Funktionalität für das Leseverstehen.

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass die intrinsische Dimension der Motivation großteils in das Konzept der Leselust integriert werden kann, da die mit dem Lesen einhergehende Befriedigung zentral ist und damit das Individuum mit seinen Bedürfnissen im Fokus steht. All die positiven und für das schulische Lesen durchaus effizienten Aspekte der intrinsischen Motivation sollen in den hier zu erarbeitenden Leselustbegriff Eingang finden.

### 3. Lesemotivation durch Wert mal Erwartungen<sup>76</sup>

Möller und Schiefele entwickelten im Jahr 2004 das Erwartungs-x-Wert Modell weiter und stellten es in Zusammenhang mit dem Lesen. Die Relevanz und Brisanz jenes Modells bestätigen Beckmann und Heckhausen, wenn sie meinen, dass es wohl „keine neuere Motivationstheorie [gäbe], die nicht in ihren Grundzügen dem Modelltyp der so genannten Erwartungs-Wert-Theorien entspräche“<sup>77</sup>. In sieben Säulen, welche jeweils aufeinander folgen, stellen Möller und Schiefele ihr Modell dar, wobei im Zusammenhang mit der Leselust besonderes Augenmerk auf die vierte Säule gelegt werden muss. Das Modell vereint ganz grundsätzlich auf der Basis des Leistungsmotivs eine Textverständniskomponente (Erwartung) und eine Lesemotivations- beziehungsweise Leselustkomponente (Wert) und zeigt den Weg von der Motivation zur Kompetenz auf.

---

<sup>75</sup> Streblo, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 280.

<sup>76</sup> Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 102-118. Entworfen wurde dieses Modell von Eccles und sollte an sich motivationale Faktoren in Leistungssituationen prognostizieren.

<sup>77</sup> Beckmann, J. und H. Heckhausen: Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S. 125.

Soziale Umwelt	Subjektive Verarbeitung	Motivationale Überzeugungen	Lesebezogene Wert- und Erwartungskognitionen	Aktuelle bzw. habituelle Lesemotivation	Aktuelles bzw. habituelles Leseverhalten	Aktueller Verstehenserfolg bzw. Lesekompetenz
Kulturelles Milieu	Wahrnehmung der sozialen Umwelt	Individuelles Interesse	<b>WERT</b> -Vergnügen -Wichtigkeit -Nützlichkeit -Kosten	Intrinsische Lesemotivation -gegenstandsbezogen -tätigkeitsbezogen	Ausdauer	Informationen ermitteln
Leseverhalten wichtiger Personen		Zielorientierung			Anstrengung	Textbezogenes
Erfahrungen mit dem Lesen	Interpretation und Attribution von Leseerfahrungen	Lesebezogenes Selbstkonzept	<b>ERWARTUNG</b> -Subjektive <b>Wahrscheinlichkeit einen Text zu verstehen</b>	Extrinsische Lesemotivation -sozialer Vergleich -Anerkennung -äußerer Druck -Noten	Lesemenge	Interpretieren
Schulische Leistungsrückmeldung		Lesebezogene Selbstwirksamkeit			Lesestrategien	Reflektieren und Bewerten

**Tabelle 2: Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation**

Wie oben klar ersichtlich wird, sind motivationale Determinanten, die auf die Erwartungs- und Wertkomponente Einfluss nehmen, die soziale Umwelt, die subjektive Verarbeitung von Umwelteinflüssen und die motivationalen Überzeugungen des Individuums. „Die Relevanz des Individuums in lesesozialisatorischen Prozessen“<sup>78</sup> wird in diesem Modell keineswegs ignoriert. Motivationale Überzeugungen wie das individuelle Interesse oder aber die auf das Lesen bezogene Zielorientierung stehen in unmittelbarer Verbindung mit der Wertkomponente einer Lesehandlung. Das Selbstkonzept oder die Selbstwirksamkeit haben als Aspekte der individuellen Kompetenz Auswirkungen auf die Erwartungskomponente.

Diese vierte Säule kann zu situationaler oder gewohnheitsmäßiger Lesemotivation führen, wobei Anreiz und Dauer in diesem Modell in einer Säule vereinigt werden. Grundsätzlich gehen Möller und Schiefele davon aus, dass der Wert einer Aufgabe in vier Faktoren zu zerlegen ist: individuelle Relevanz, persönlicher Nutzen, Kosten beziehungsweise Mühen und Vergnügen. Der erste Aspekt verweist auf die persönliche Wichtigkeit, einen Text zu lesen. Im zweiten Aspekt wird die Nützlichkeit einen Text zu lesen angesprochen, welche man – was Möller und Schiefele jedoch unterlassen –, wie nach obiger Analyse klar, auch in Zusammenhang mit auf diese folgende extrinsischen Motivationen sehen könnte. Drittens werden Kosten bzw. Mühen angeführt, welche auf sich genommen werden müssen, um den Text zu rezipieren. Der für diese Untersuchung wichtigste Faktor ist jener des Vergnügens, den Möller und Schiefele in ihrer Tabelle als solchen anführen, in der verbalen Ausgestaltung jedoch in den semantisch breiteren Ausdruck der Gefühle abwandeln. Der geschätzte Wert einer Handlung, der also gemeinsam mit einer Erwartung zu einer Motivation führen kann,

<sup>78</sup> Maik, Philipp: Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 51.

hat als zentrale Komponente das Vergnügen. Bei Möller und Schiefele wird diese sogar an erster Stelle angeführt. Wenn in diesem Kontext die Frage „Wird es mir Vergnügen bereiten, diesen Text zu lesen?“<sup>79</sup> gestellt wird, so kann jene Formulierung im Zusammenhang mit einer Befriedigung gesehen werden, was darauf hindeutet, dass der Bedeutungsumfang eben jenes Wortes in diesem Kontext durchaus mit dem der Lust vergleichbar ist. Dies deutet darauf hin, dass die Genese einer Motivation maßgeblich vom Faktor Lust, der auch auf den Faktor der individuellen Bedeutsamkeit und jenen der auf sich genommenen Mühen Wirkung ausübt, beeinflusst wird. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Möller und Schiefele den Aspekt der Vergnügung oder auch anderer beim Lesen auftretender Gefühle mit „der Ausführung einer Aufgabe“<sup>80</sup>, das heißt mit einem tätigkeitsspezifischen Anreiz, verbinden. Jedoch wird der Konnex zwischen Vergnügen beziehungsweise Lust und gegenstandsspezifischem Anreiz von ihnen nicht völlig ausgeschlossen, sofern letzterer nicht situativ geprägt ist.

Um eine aktuelle bzw. gewohnheitsmäßige Lesemotivation zu evozieren, bedarf es allerdings nicht nur der den Wertfaktor kreierenden Aspekte, sondern auch einer bestimmten Erwartung, welche „die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Ereignisse eintreten“<sup>81</sup>, betrifft. Hierbei ist die individuelle Verstehensleistung gemeint.

Abschließend ist anzumerken, dass das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation den Faktor Leselust ganz klar beinhaltet, wenngleich es dessen Wirkkraft insbesondere auf andere Wertfaktoren nur andeutet. Für die Genese des hier geforderten, mit der Lesemotivation in offenbar engem Zusammenhang stehenden Leselustbegriffs ist es von eminenter Bedeutung, dass die Wertkomponente mit der ihr innewohnenden Leselust in diesem Modell als direkter Auslöser für intrinsische Motivationen, welche in bestimmter Ausprägung eine deutliche Nähe zur Leselust aufweisen, gilt.

---

<sup>79</sup> Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 116.

<sup>80</sup> Ebd. S. 116.

<sup>81</sup> Ebd. S. 117.



#### 4. Leselust als intrinsische tätigkeitsspezifische habituelle Lesemotivation?

Wie in den letzten beiden Kapiteln klar ersichtlich wurde, berührt der hier zu generierende Leselustbegriff den Lesemotivationsbegriff an einigen Punkten, scheint jedoch nicht mit diesem ident zu sein. Es wurde gezeigt, dass die intrinsische Dimension der Motivation auf Grund ihrer Merkmale eine höhere Kompatibilität mit dem Leselustbegriff aufweist als die extrinsische. Inwiefern und in welchen Bereichen diese jedoch tatsächlich besteht, ist nun zu zeigen.

Aus Schiefeles und Möllers Aufsatz geht klar hervor, dass die intrinsische Lesemotivation etwa im PISA-Jargon als Leselust bezeichnet wird.<sup>82</sup> Auch Werner Graf setzt die innere Motivation mit der Entstehung eines „befriedigenden Leseerlebnisses“<sup>83</sup>, einer erfüllten Lust also, gleich. Nun stellt sich allerdings die Frage, ob die gesamte intrinsische Dimension der Lesemotivation als der Leselust zugehörig gerechnet werden kann. Wenn Maik lediglich den Bereich der „tätigkeitsspezifischen Lesemotivation“<sup>84</sup> als Leselust bezeichnet, so meint er damit, dass Leselust wohl kaum durch den Gegenstand selbst, also etwa durch ein bestimmtes Buch, hervorgerufen werden kann. Ob folglich gegenstandsspezifische Motivation tatsächlich nicht mit Leselust in Verbindung gebracht werden darf, – Maik benennt jene auch als Interessenslesen<sup>85</sup> – ist anhand der Leitfadeninterviews zu untersuchen. Dass der Wunsch, etwas zu tun, tatsächlich häufig etwas mit lustvollem Empfinden zu tun hat, wird auch durch die später erwähnte Definition des Begriffes Lust nahe gelegt.

Ein weiterer Bereich, welcher im Titel jenes Kapitels angesprochen wird, ist jener der Zeit. Ganz grundsätzlich muss auf Basis von Studien durch John Guthrie davon ausgegangen werden, dass intrinsische Lesemotivation immer positiv mit der Menge an Lesestoff und der mit dem Lesen verbrachten Zeit korreliert. Je höher also die aus sich selbst stammende

---

<sup>82</sup> Vgl. Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 118.

<sup>83</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 118.

<sup>84</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 67.

<sup>85</sup> Maik, Philipp: Lesen empeerisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010. S. 67.

Motivation zu lesen ist, desto eher wird sich ein habituelles Leseverhalten einstellen.<sup>86</sup> Soll nun ein für den schulischen Kontext brauchbarer Leselustbegriff geschaffen werden, so muss davon ausgegangen werden, dass nicht die Entwicklung des/der „Gelegenheitslesers/in“ im Zentrum des Interesses steht, sondern vielmehr die Förderung des habituellen Lesens, welches intrinsischer Motivation entspringt. Der Begriff „Lust“ stellt im alltäglichen Sprachgebrauch – vermutlich vor allen Dingen auf Grund seiner sexuellen Konnotation – ein schnell vergängliches und daher nur situativ zu empfindendes Phänomen dar. Wenn der Duden allerdings Lust als „inneres Bedürfnis etwas Bestimmtes zu tun, haben zu wollen“<sup>87</sup> definiert, so ist damit keineswegs ausschließlich ein aktueller Handlungs- oder Willensdrang gemeint. Unterzieht man diese Definition einer präzisen Betrachtung, so wird klar, dass mit dem Bedürfnis, etwas haben zu wollen, nicht notgedrungen eine Handlung oder Tätigkeit einhergeht. Vielmehr könnte es sich hierbei auch um ein Interesse handeln.

### III. Leselust und Leseinteresse

#### 1. Interesse – ein gegenstandsbezogenes Persönlichkeitsphänomen?

Groeben und Vorderer meinen in ihrem 1988 publizierten Werk zur Leserpsychologie, dass Interesse immer mit gewissen Werten, die bestimmte Gegenstände durch eine individuelle Zuschreibung erhalten, einhergeht.<sup>88</sup> Schiefele erweitert diesen Gedanken und geht in seinem neueren Interessenskonzept davon aus, dass Interesse nicht nur durch Werte, sondern auch durch Emotionen bzw. Gefühle bestimmt ist. Die Fachliteratur ist sich einig, Interesse allgemein als Beziehung zwischen einer Person und einem speziellen Gegenstand zu definieren.<sup>89</sup> In Schiefeles Konzept wird davon ausgegangen, dass Interesse als Persönlichkeitsmerkmal intrinsisch motiviert ist. Das durch Werte bestimmte Interesse meint eine „im Gedächtnis gespeicherte Zuschreibung im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit zu einem Gegenstand“<sup>90</sup>. Wird Interesse jedoch durch Gefühle evoziert, so handelt es sich bei

---

<sup>86</sup> Vgl. Guthrie, John T. u.a.: From spark to fire: Can situational reading interest cause lead to long-term reading motivation? In: Reading Research and Instruction 45 (2006 a). S. 91.

<sup>87</sup> Bedeutungsübersicht Lust. Duden. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Lust> (5.3.2012)

<sup>88</sup> Vgl. Groeben, Norbert und Peter Vorderer: Leserpsychologie: Lesemotivation und Lektürewirkung. Münster: Aschendorff 1988. S. 12.

<sup>89</sup> Vgl. Christmann, Ursula u.a.: Differenzielle Psychologie. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 160f.

<sup>90</sup> Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgreffe-Verlag 1996. S. 80.

Interesse um eine Verbindung zwischen einem bestimmten Gegenstand „bzw. der auf ihn bezogenen Handlungen“<sup>91</sup> und angenehmen Gefühlen. Die Exklusivität der Relation zwischen Gegenstand und Person wird dabei jeweils betont. Sowohl Maik als auch Rheinberg, der den Professor der pädagogischen Psychologie Andreas Krapp aus dem Jahr 2001 zitiert, stimmen darin überein, dass „Interesse [...] eine besondere Motivationsform, die durch die Ausrichtung auf einen bestimmten Gegenstand charakterisiert ist“<sup>92</sup>, darstellt. Für Schiefele sind im Bezug auf die Definition des Interessenskonzeptes nicht ausschließlich Gegenstände, sondern auch Handlungen von Bedeutung. Dies ist besonders dann relevant, wenn Gefühle der Evokator des Interesses sind, deren Einfluss bei lustvollen Leseprozessen nicht zu unterschätzen ist.<sup>93</sup>

## 2. Leseinteresse

Folgt man den Überlegungen von Bettina Hurrelmann, so kann von Leseinteresse gesprochen werden, wenn das Lesen in Verbindung mit „positiven Erlebnisqualitäten“<sup>94</sup> wie dem Erfahren von Spannung oder Lachreiz steht, die sowohl durch tätigkeitsspezifische als auch durch gegenstandsspezifische Reize hervorgerufen werden können. Wichtig ist, dass Leseinteresse genau wie es auch die allgemeine Definition von Interesse vorsieht als Ausformung von intrinsischer Motivation betrachtet wird bzw. bei Hurrelmann sogar als Synonym für intrinsische Lesemotivation benützt wird. Es stellt sich nun die Frage, ob das Leseinteresse tatsächlich alle Bereiche der intrinsischen Lesemotivation abdecken kann. Wie oben bereits erläutert wird von einigen Wissenschaftlern davon ausgegangen, dass Leseinteresse durch den Anreiz des Gegenstands entsteht. Hurrelmann aber folgt Schiefele, wenn sie meint, dass auch auf Tätigkeiten bezogene Reize Leseinteresse auslösen können, wobei anzumerken ist, dass sich diese Aktivitäten im Unterschied zur tätigkeitsspezifischen intrinsischen Motivation immer auf den Gegenstand zu beziehen haben.<sup>95</sup> Zentral beim

---

<sup>91</sup> Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgrefe-Verlag 1996. S. 80.

<sup>92</sup> Krapp, Andreas. Zit. in: Rheinberg, Falko: Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006. S. 333.

<sup>93</sup> Vgl. Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgrefe-Verlag 1996. S. 77-83.

<sup>94</sup> Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 160.

<sup>95</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 160-166.

Leseinteresse ist die „Übereinstimmung mit seinen Wünschen“<sup>96</sup>, welche in der zweiten Duden-Definition des Begriffes „Lust“ von eminent wichtiger Bedeutung sind. Hier wird von einem „auf die Befriedigung eines Wunsches gerichtete[m] Verlangen“<sup>97</sup> gesprochen. Beinke spricht sogar von „Genusserleben“<sup>98</sup>, welches das Leseinteresse maßgeblich beeinflusst und dem Lustbegriff sehr nahe steht. Der Leseinteressebegriff scheint folglich trotz seiner Orientierung am Gegenstand durch seine starke Ausrichtung an Gefühlen, welche wiederum auch im Zusammenhang mit Handlungen stehen, den Leselustbegriff zu prägen.

### 3. Individuelles Leseinteresse als Bedingung für Vergnügen bzw. Lust?

Das individuelle Leseinteresse geht „als relativ stabile Orientierung hinsichtlich eines bestimmten Themas oder Gegenstandsbereichs“<sup>99</sup> der Wertkognition, welche wiederum als Bedingung der Lesemotivation gesehen werden kann, voraus. Wenn in der PISA-Studie, wie Möller und Schiefele<sup>100</sup> anmerken, Leseinteresse und Leselust synonym gebraucht werden, so wird jene konsekutive Relation vernachlässigt. Um Vergnügen bzw. Lust am Lesen zu verspüren, bedarf es zuvor eines individuellen Interesses. Leseinteresse im Sinne der Leselust steht folglich in engem Zusammenhang mit „dem Auftreten positiver Gefühlszustände während des Lesens“<sup>101</sup>, wobei hier nicht der Gegenstand, sondern die Handlung zentral sei.

Da individuelles Leseinteresse aus situationalem Leseinteresse, welches „von spezifischen Aspekten eines Textes“<sup>102</sup> geweckt wird, entstehen kann, dieses zeitlich relativ stabil ist und zusätzlich als eine Bedingung der Leselust gesehen werden kann, muss dessen beider

---

<sup>96</sup> Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 160.

<sup>97</sup> Bedeutungsübersicht Lust. Duden. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Lust> (9.3.2012)

<sup>98</sup> Beinke, Inga u.a.: Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 76.

<sup>99</sup> Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 108.

<sup>100</sup> Ebd. S. 109.

<sup>101</sup> Ebd. S. 109.

<sup>102</sup> Möller, Jens und Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 108.

Evokation auch für die unterrichtliche Praxis Ziel sein, wodurch auch die Bedeutung des Gegenstands für die Leselust rehabilitiert scheint.

#### IV. Leselust und „wildes Denken“<sup>103</sup>

Wie bereits einige Male angedeutet wird neben der Beleuchtung der Konzepte der Lesemotivation und des Leseinteresses und deren Zusammenhänge mit dem Begriff der Leselust auf mögliche semantische Dimensionen des Begriffes Lust beziehungsweise in weiterer Folge des Begriffes Leselust eingegangen, wobei hierbei die Psychoanalyse als Brille, durch welche geblickt wird, dienen soll.

„Lesen ist ein Genuß wie Süßigkeiten lutschen, und es ist ein 'blaues' Gefühl: Süßes für die Seele.“<sup>104</sup> Wenn Werner Graf in seinen Ausführungen über das Schicksal der Leselust derartige Definitionen für einen lustvollen Leseprozess findet, so ist damit die Brücke zum psychoanalytischen Denken – man achte auf die orale Symbolik – , welches mitunter das wilde Denken maßgeblich beeinflussen kann, geschlagen. „Wildes Denken“ als „das von der Alltagserfahrung und der Normalität abweichende Denken“<sup>105</sup> kann als Ausgangspunkt für „literarische Phantastik“<sup>106</sup> sowohl im Bezug auf den Autor/die Autorin als auch auf den Leser/die Leserin gesehen werden, die, wie in den folgenden Kapiteln klar wird, in engem Zusammenhang mit der Leselust steht.

##### 1. Phantasie und Wunsch

Wenn Freud davon ausgeht, dass „unbefriedigte Wünsche [...] die Triebkräfte der Phantasien [sind], und jede einzelne Phantasie [...] eine Wunscherfüllung, eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit“<sup>107</sup> ist, so bietet er eine Möglichkeit des psychoanalytischen Zusammenhangs zwischen Wunsch und Phantasie. Welche Rolle spielt nun die Lust in diesem Verhältnis und inwiefern ist all das für die Leselust relevant?

---

<sup>103</sup> Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 37.

<sup>104</sup> Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 107.

<sup>105</sup> Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 37.

<sup>106</sup> Ebd. S. 37.

<sup>107</sup> Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. Stuttgart: Reclam 2010. S. 104.

Ausgegangen werden muss vom kindlichen Leseerlebnis, welches von Freud als „milde Narkose“<sup>108</sup> bezeichnet wird. Dieses ermöglicht dem jungen Leser/der jungen Leserin unter der Anwendung der eigenen Phantasie, welche durch die in den Lesestoffen vorhandenen fiktiven Elemente aktiviert wird, schwer zu realisierende Wünsche zu befriedigen. Das Lesen wird folglich als „Phantasiebefriedigung“<sup>109</sup> angesehen und erfüllt damit die in einem bestimmten Alter relevanten Triebwünsche, was zu einem Lustempfinden führt. Diese These könnte beispielhaft etwa im Bezug auf den Ödipuskonflikt ausgeführt werden. Für Werner Graf ist in Anlehnung an jene Freud'sche Theorie, welche auch Käthe Friedländer in ihre Ausführungen über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät aufnimmt<sup>110</sup>, klar, dass, „da das Lesen Lustgewinn gewährt, [...] keine Motivationsprobleme“<sup>111</sup> auftreten, wobei es – besonders für Erwachsene – nicht immer eine Leichtes sei diesen „befriedigenden“ bzw. „intimen Lesemodus“<sup>112</sup> einzunehmen. Zentral dafür seien Empathievermögen, emotionale Kompetenz und „die Lust mit Möglichkeiten zu spielen, auch wenn sie einer Realitätsprüfung nicht standhalten“<sup>113</sup> – eine sehr poetische und gleichsam treffende Umschreibung der Phantasie. Es müssen also Leerstellen, welche nach Wolfgang Iser „die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers“<sup>114</sup> bezeichnen, über die individuellen Phantasietätigkeiten gefüllt werden, um Lusterfahrungen zu evozieren. Graf findet weiters in seinen Lektüreautobiographiestudien heraus, dass der phantastische Zugang, welchen das Medium Buch besonders im Vergleich zu anderen Medien bietet, von LeserInnen als maßgebliche Aufwertung des Leseprozesses, dessen Ziel in diesem Rahmen zumeist die individuelle Entspannung ist, erfahren wird. Auch Eggert stützt in den von ihm genannten Studien die Freud'sche These, dass „Phantasieinszenierungen [...] dann Lustgefühle in der Lektüre [gewähren], wenn sie an unbefriedigte und verborgene

---

<sup>108</sup> Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften. Frankfurt am Main: Fischer 2001. S. 27.

<sup>109</sup> Ebd. S. 27.

<sup>110</sup> Vgl. Friedländer, Käthe: Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 26 (1941) Heft 3/4, S. 232-251.

<sup>111</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 112.

<sup>112</sup> Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 58.

<sup>113</sup> Ebd. S. 58.

<sup>114</sup> Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München: Fink 1994. S. 284.

Wünsche und Ängste anknüpfen können<sup>115</sup>, was bestimmte dem Phantastischen nähere Textsorten eher erlauben würden als andere. Die Stimulation der Phantasie, welche also die Realisierung unbefriedigter Wünsche mitunter erlaubt, motiviert die LeserInnen außerdem zu weiteren Leseprozessen.<sup>116</sup>

Aus jenen Überlegungen geht also hervor, dass Leselust im Zusammenhang mit den hier erörterten Phantasietätigkeiten ein hochgradig intrinsisch motiviertes Phänomen ist, welches tätigkeitsspezifisch ausgeprägt ist und damit auf jene Dimension der Lesemotivation, die als für die Leselust relevant angenommen wurde, zurückverweist.

## 2. „Illusionsbildung als Ausgleich der Grundstörung“<sup>117</sup>

Laut Peter Schneider ist die Illusion für LeserInnen „ein wesentlicher Bestandteil ihrer Lektüre“<sup>118</sup>, wobei für ihn klar ist, dass die Fiktion der Bücherwelten keinesfalls lediglich die unbefriedigten Wünsche der Realität kompensiere, da die menschliche Phantasie durchaus auch Gefallen an traurigen, schrecklichen und realistischen Geschichten fände. Er geht von einem universell menschlichen Problem, welches mit einem Mangel – wie auch Freud ihn propagiert – in Zusammenhang gebracht werden kann, aus, das von Michael Balint als „basic fault“<sup>119</sup> beziehungsweise im deutschen Sprachgebrauch als „Grundstörung“<sup>120</sup> bezeichnet wird. Diese tritt nach dem auf Grund der Aufgabe der harmonischen Symbiose mit der mütterlichen Umgebung als traumatisch erachteten Ereignis der Geburt auf und markiert das Auseinanderfallen von innerer und äußerer Welt, von Subjekt und Objekt. Schneider ist davon überzeugt, dass der von Illusionen begleitete Leseprozess eine „Form der Regression in den Zustand der primären Liebe [...] [ist, bei welcher sich] jene Entgrenzung des Subjekts und

---

<sup>115</sup> Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997. S. 46.

<sup>116</sup> Vgl. Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 111-113 und Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 57-59.

<sup>117</sup> Schneider, Peter: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen. In: Psyche 36/4 (1982) S. 327.

<sup>118</sup> Ebd. S. 327.

<sup>119</sup> Balint, Michael: The basic fault. Therapeutic aspects of regression. Illinois: Northwestern university press 1992. S.18-23.

<sup>120</sup> Schneider, Peter: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen. In: Psyche 36/4 (1982) S. 328.

seiner Verschränkung mit der Welt wieder<sup>121</sup> zeigt. Wesentlich scheint zu erwähnen, dass, um jenes angenehme Gefühl herzustellen, der Text und die mit ihm einhergehenden Illusionen auf das Individuum ausgerichtet sein müssen, wobei das Phänomen der Identifikation eine große Rolle spielt – diese wird im nächsten Kapitel zur Entwicklung der Leselust zu besprechen sein. Schneider spricht von „gierige[m] Verlangen nach Lektüre [...] [und] eine[r] überaus hohe[n] Erwartung von Bedürfnisbefriedigung durch die Lektüre“<sup>122</sup> – der hier eingeführte Aspekt der Lust, welcher in engem Zusammenhang mit dem Individuum und der Phantasie desselben steht, ist offensichtlich.<sup>123</sup>

Auch wenn jene von Schneider aufgestellte Theorie, die auch Rüdiger Steinlein, indem er das Empfinden von Leselust als ein „Erlebnis eines gleichsam hautnahen Umhüllt- und Geborgenseins“<sup>124</sup> beschreibt, verfolgt, vorerst höchst spekulativ klingt und nur schwer mit gesicherten Erkenntnissen zu untermauern scheint, macht Schneider in Erweiterung des Freud'schen Ansatzes die Relevanz der Verbindung zwischen Phantasie und Leselust transparent und weist nach Walter Schönau darauf hin, dass es sich „bei der faszinierten Lektüre um eine Erweiterung der Innenwahrnehmung“<sup>125</sup> handelt. Eben dies muss im Sinne des im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leserziehung<sup>126</sup> verankerten Begriffs der „Ich-Erfahrung“<sup>127</sup> als bedeutsames didaktisches Ziel erachtet werden und weist damit auf die Relevanz der Stimulation von Aktivitäten der Phantasie, welche den leselustträchtigen bzw. faszinierten Leseprozess erst ermöglicht. Welche Fragilität jedoch diese individuelle Leselust aufweist, wird im nächsten Kapitel zu erörtern sein.

---

<sup>121</sup> Schneider, Peter: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen. In: Psyche 36/4 (1982) S. 330.

<sup>122</sup> Ebd. S. 332.

<sup>123</sup> Vgl. Schneider, Peter: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen. In: Psyche 36/4 (1982) S. 327-342.

<sup>124</sup> Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 25.

<sup>125</sup> Schönau, Walter: Erdichtete Träume. Zu ihrer Produktion, Interpretation und Rezeption. In: Schönau, Walter (Hrsg): Literaturpsychologische Studien und Analysen. Amsterdam: Rodopi 1983. S. 67.

<sup>126</sup> Vgl. Gehrler, Elisabeth: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leserziehung 1999. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml> (15.3.2012)

<sup>127</sup> Vgl. Gehrler, Elisabeth: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leserziehung 1999. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml> (15.3.2012)



### 3. Barthes'sche Lust auf Lektüre

Roland Barthes geht in seinem 1973 erstmals publizierten aphoristischen Essay „Die Lust am Text“ von einem Leseprozess aus, in welchem es dem Leser/der Leserin verunmöglicht wird dem Text eine fixierte Bedeutung zuzuschreiben. Lediglich ein völliges Eintreten in den Text gibt dem Leser/der Leserin die Chance Teile des im Text verborgenen Sinns zu verstehen, wengleich seines Erachtens niemals das Verstehen, sondern die Erotik des Textes im Vordergrund steht.

Barthes unterscheidet zwei Formen der Lust, wobei die „Quelle oder Figur der Lust“<sup>128</sup> als *τμησις* bezeichnet wird. Es geht hierbei um einen Bruch, – „die Unterbrechung ist erotisch, wie die Psychoanalyse richtig gesagt hat“<sup>129</sup> – der Wissen und Unwissen, Fiktion und Faktualität ausstellt, der den Rhythmus zwischen Gelesenem und Nicht-Gelesenem in einem Text zeigt, wobei Barthes auch die reiche, teilweise widersprüchlich Semantik des Begriffes Lust nicht außer Acht lässt. Für den Text trifft er die Unterscheidung zwischen Lust und Wollust, wobei erstere als Voraussetzung der zweiten erachtet werden kann. Die Lust bezeichnet die beim Rezipienten/bei der Rezipientin beliebte Neigung Sinn herzustellen, sich selbst der Bedeutung eines Textes sicher werden und damit auch die eigene Identität, darauf wird wie erwähnt im nächsten Kapitel einzugehen sein, weiter zu erforschen. Die Wollust aber evoziert den Zusammenbruch von Leser/Leserin und Text. Die Sprache und des Lesers/der Leserin fragiles Verhältnis zu eben jener sind zentral. Der Leser/die Leserin fühlt sich unwohl mit dem Text und verliert sich selbst.

Barthes macht die gegenseitige Abhängigkeit von Autor/Autorin und Leser/Leserin klar, spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem Begehren und weist darauf hin, dass die Lust am Text „eine brüchige, durch Stimmung, Gewohnheit, Umstände verwittrte Lust, [...] eine prekäre Lust“<sup>130</sup> ist. Indem Barthes dafür plädiert aus dem Text ein Objekt der Lust zu machen, sich dabei am Individuum – „unsere Lust ist individuell“<sup>131</sup> – zu orientieren und auch den habituellen Aspekt der Leselust nicht missachtet, tritt er gleichzeitig für eine psychoanalytische Sichtweise ein, die auch für den Umgang mit Leselust im schulischen Kontext von Bedeutung sein könnte.<sup>132</sup>

---

<sup>128</sup> Barthes, Roland: Die Lust am Text. Berlin: Suhrkamp 2010. S. 18.

<sup>129</sup> Ebd. S. 17.

<sup>130</sup> Ebd. S. 78.

<sup>131</sup> Ebd. S. 92.

<sup>132</sup> Vgl. Ebd. S.7-98.

Wenn in der Psychoanalyse davon ausgegangen wird, dass das Lustprinzip „die Objektwahl der libidinösen Stärke und dem Subjektbezug“<sup>133</sup> unterwirft, so ist die bereits oben angesprochene Relevanz des Individuums ein weiteres Mal unterstrichen. Durch den eingeführten Aspekt der Libido – klarerweise auch individuell variabel – wird der Anspruch an das schulische Umfeld, insbesondere die Lehrpersonen, welche nach Cornelia Rosebrock<sup>134</sup> dem lustvollen Lesen zumeist durchaus kritisch gegenüber stehen, gestellt auf eben jene Faktoren einzugehen und im Zusammenhang damit ganz nach Eggert „die Vielfalt des literarischen Kosmos in den Horizont der Kinder und Jugendlichen zu bringen und überhaupt Wahloptionen in der Zukunft zu ermöglichen“<sup>135</sup>.

#### V. Zusammenfassende Erkenntnisse zum Begriff der Leselust

Abschließend zu jenem ersten Definitionskapitel ist anzumerken, dass der Begriff der Leselust ein vielschichtiger ist, der in unterschiedlichen Begriffskonzepten und Theorien partielle Anleihen nimmt und damit als durchaus komplex bezeichnet werden kann. Es wurde gezeigt, dass nicht nur die Lesemotivation in ihrer intrinsischen, tätigkeitsspezifischen Dimension den Begriff der Leselust repräsentiert, sondern auch das Leseinteresse mit seiner Orientierung am Gegenstand bedeutsame Einflüsse auf die Entwicklung der Leselust hat. Tatsächlich ist der Begriff der Leselust maßgeblich von psychoanalytischen Theorien beeinflusst, wobei in diesen die Relevanz des Individuums und der Förderung der Phantasie desselben transparent wird.

---

<sup>133</sup> Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997. S. 55.

<sup>134</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia: Phantasie und Schullektüre. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 201-203.

<sup>135</sup> Ebd. S. 57.

## C. Entwicklung der Leselust

„Der Text, den ihr schreibt, muss mir beweisen, dass er mich begehrt.“  
Roland Barthes

### I. Kindliches Lesen oder primäre Leselust

#### 1. Lesen zum Vergnügen und aus Freiwilligkeit

Das kindliche Leseerlebnis bedarf nach Ansicht zahlreicher LeseforscherInnen der Gegenwart keinerlei Gratifikationen – abgesehen von der Leselust selbst.<sup>136</sup> Werner Graf, welcher Forschungen zum Phänomen der Leselust anhand der Analyse von Lektüreautobiographien<sup>137</sup> anstellte, geht von einer Phase der ersten literarischen Initiation aus, die mitunter vor dem Erwerb der Lesekompetenz angesiedelt sein kann, wenn das Kind in einer bibliophilen Umgebung aufwächst, und für die weitere Entwicklung der Leselust maßgeblich ist. Wird im Wahrnehmungsbereich des noch leseunfähigen Kindes Literatur konsumiert bzw. demselben sogar vorgelesen, beginnt die Lust aufs Lesen häufig stetig zu wachsen und die Anstrengungen die Fähigkeit des Lesens zu erwerben werden auf sich genommen mit der Perspektive „sich selbstständig das vertraute Vergnügen [...] bereiten“<sup>138</sup> zu können. Graf hebt insbesondere die Intensität und Relevanz von Emotionen bei der kindlichen Lektüre, welche sich mitunter auch in einer Flucht vor der realen Welt in phantastische Räume äußert, hervor. Auch Spinner verweist auf die „gefüllte Intensität“<sup>139</sup> des kindlichen Leseerlebnisses und betont die Bedeutung von synästhetischen Effekten, zu welchen das menschliche Vorstellungsvermögen verhilft. Das Gedächtnis speichert in der Phase des kindlichen Lesens vor allem die mit dem Lesen verbundenen Gefühle, weniger den Inhalt des rezipierten Lesestoffes. Graf konnte weiters in den Schilderungen der kindlichen Leseerlebnisse „Hinweise auf eine orale Suchttendenz“<sup>140</sup> feststellen.

---

<sup>136</sup> Vgl. Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 95f.

<sup>137</sup> Vgl. Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 97-111.

<sup>138</sup> Ebd. S. 102.

<sup>139</sup> Spinner, Kaspar H.: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind.

In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 85.

<sup>140</sup> Ebd. S. 108.

Das Vergnügen und der fortwährende Genuss der kindlichen, häufig entrückten Lektüre sind zumeist an einen exklusiven Ort gebunden, welcher den LeserInnen ein ungestörtes Leseerlebnis ermöglicht. Eggert und Garbe führen hier etwa das „eigene Bett, einen Sessel, einen Winkel auf dem Dachboden, eine Lesehöhle“<sup>141</sup> an.

## 2. Lesen zur Identifikation

Wenn Werner Graf in seinem Aufsatz „Das Schicksal der Leselust“ meint, dass kindliche LeserInnen bei der Rezeption des Lesestoffes, „indem sie mitfühlen, [...] sich selbst [fühlen]“<sup>142</sup>, so spielt er auf den bedeutsamen Prozess der Identifikation bei der kindlichen Lektüre an. Sowohl bei der Rezeption von Literatur als auch beim eigenständigen Leseprozess geht es um die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit, wobei das Lesen „in die Herausbildung der Subjekte von früh an verflochten“<sup>143</sup> ist. Cornelia Rosebrock erweitert in ihrer Kritik des Identifikationsbegriffs eben jenen und beschreibt auch die „Fähigkeit zur Einfühlung in Fremdes während der Lektüre [...] [als] elementares Vermögen“<sup>144</sup>, welches die Genese und Abgrenzung der eigenen Identität unterstützt. Wenn Rosebrock weiters „als Kern der Lesemotivation“<sup>145</sup> – und in diese darf wie oben ausgeführt wohl auch die Leselust integriert werden – „sich selbst als gemeint zu erfahren“<sup>146</sup> beschreibt, so wird auf die Abhängigkeit zwischen Identifikations- und gelingendem Leselustprozess hingewiesen, wengleich Rosebrock sich nicht ausschließlich auf die kindliche Lektüre bezieht. Auch Malte Dahrendorf fordert in seinem Aufsatz zur Lesesozialisation<sup>147</sup>, in dem das leselustfeindliche Denken von Pädagogen der Vergangenheit und Zukunft scharfer Kritik unterzogen wird, die Fokussierung auf den Mechanismus der Identifikation beim Leseprozess.

---

<sup>141</sup> Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 96.

<sup>142</sup> Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 109.

<sup>143</sup> Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 15.

<sup>144</sup> Rosebrock, Cornelia: Phantasie und Schullektüre. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 196.

<sup>145</sup> Ebd. S. 196.

<sup>146</sup> Ebd. S. 196.

<sup>147</sup> Vgl. Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 31- 44.

Erich Schön, welcher in den 1990er-Jahren wie auch Werner Graf Forschungen mit Hilfe von Lektürebio graphien unternommen hat, konstatiert drei Aspekte des Phänomens der Identifikation: Substitution, Projektion und Empathie, wobei ersterer als maßgeblich für den kindlichen Lese- und Leselustprozess erachtet wird. Das Kind lässt über die Tätigkeiten seiner Phantasie die es umgebenden, realen Personen partiell zu den im Text rezipierten Charakteren mutieren und kann so, während es selbst an der fiktiven Handlung teilnimmt, zu der oben ausführlicher beschriebenen Illusionsbildung gelangen. Die Nähe zur fiktiven Welt kann folglich mitunter stärker ausgeprägt sein als jene zur realen, was dem jungen Leser/der jungen Leserin eine hohe emotionale Beteiligung erlaubt.<sup>148</sup> Die Relevanz von Projektion und Empathie ist im Zusammenhang mit dem jugendlichen Lesen näher zu erläutern.

Welche Rolle die Identifikation als „wichtigster lustgewährender Lesemechanismus“<sup>149</sup> des kindlichen Lesens in der Phase der literarischen Pubertät und danach spielt, ist im anschließenden theoretischen Kapitel sowie mit Hilfe der empirischen Untersuchung zu klären.

### 3. „Symbiotisierendes Lesen“<sup>150</sup>

Rüdiger Steinlein arbeitet in seinem Werk „Die domestizierte Phantasie“, welches die kindliche Leselust von zahlreichen Seiten beleuchtet und in Anlehnung an Roland Barthes den Versuch einer Typologie des kindlichen bzw. jugendlichen Lustlesers/der kindlichen bzw. jugendlichen Lustleserin enthält, einige für die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen besonders relevante Aspekte heraus. Steinlein, der einen großen Teil seiner Thesen auf biographische Befunde stützt, verweist auf zwei ineinandergreifende Merkmale, welche das Kind eindeutig als Lustleser/Lustleserin identifizieren: Freiwilligkeit im Bezug auf den Leseprozess an sich und keinerlei Gratifikation von außen.<sup>151</sup> Wenn der Leselust selbst das

---

<sup>148</sup> Vgl. Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL 2 (1990) S. 255-267.

<sup>149</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebio graphien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 109.

<sup>150</sup> Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 23.

<sup>151</sup> Vgl. Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 24.

„Erlebnis eines gleichsam hautnahen Umhüllt- und Geborgenseins“<sup>152</sup> zugeschrieben wird und das symbiotisierende Lesen als „Rückkehr zur Mutter“<sup>153</sup> bezeichnet wird, so wird klar, dass Schneider als Rezipient der Steinlein’schen Überlegungen anzuerkennen ist. Wie auch aus der am Anfang des Absatzes erwähnten Teildefinition der Leselust hervorgeht, wird die körperliche und seelische Komponente des mit Lust erfahrenen Leseprozesses stark hervorgehoben. Es wird von einer „Körper-Text-Erfahrung“<sup>154</sup> gesprochen. Um diesen Überlegungen gerecht zu werden, muss jener körperliche Ursprung der Leselust etwas präziser differenziert werden und darauf eingegangen werden, dass das Sprechen der Mutter mit dem Kind, selbst wenn dieses der menschlichen Sprache noch nicht mächtig ist, als Ausgangspunkt jeglicher Leselust gesehen wird. Hier folgt Steinlein den Überlegungen des Kinderanalytikers und Psychologen Rene Spitz. Das kindliche Leselusterlebnis kann folglich mit Hilfe der Tätigkeit der Phantasie als „Versuch einer halluzinativen Reinszenierung jener ursprünglichen Erfahrung mütterlicher Rede“<sup>155</sup> gesehen werden.<sup>156</sup> Inwiefern die menschliche Stimme, etwa im Prozess des Vorlesens, auch für den jugendlichen Leselustprozess zentral sein kann, wird in der empirischen Untersuchung zu überprüfen sein.

Aus der für die kindliche Leselust zentralen mütterlichen Rolle und dem mitunter durch diese bedingten Verlangen nach Geborgenheit beim lustvollen Lesen geht der Wunsch hervor die lustvolle Lektüre in abgeschiedenen, meist exklusiven Räumen und möglichst ungestört zu vollziehen. Steinleins Erwähnungen erstrecken sich hier von der „unbeobachteten Lektüre unter der Bettdecke über die auf der Toilette bis hin zu irgendwelchen Winkeln im Keller, auf dem Dachboden oder auch im Freien, versteckt in hohem Gras, in einer Hecke oder auf einem Baum“<sup>157</sup>.

#### 4. Einflussnahme Familie

Was die literarische Sozialisation des Kindes und die Rolle der Familie innerhalb dieser betrifft, so ist vorweg Bettina Hurrelmann mit ihren Studien zum Leseklima in der Familie zu

---

<sup>152</sup> Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 25.

<sup>153</sup> Ebd. S. 23.

<sup>154</sup> Ebd. S. 25.

<sup>155</sup> Ebd. S. 28.

<sup>156</sup> Vgl. Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 19 – 31.

<sup>157</sup> Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987. S. 29.

erwähnen. Die Gültigkeit der bereits im Jahre 1993 durchgeführten Studien wird in aktuellerer fachdidaktischer Literatur keineswegs in Zweifel gestellt.<sup>158</sup> Danach ist eine positive Buch- und Medienkultur in der Familie für motivierte und mit Freude durchgeführte sowie hochfrequente Leseprozesse unabdingbar, wobei der wichtigste Faktor in der Lesesozialisation „die soziale Einbindung der Buchlektüre in die Familieninteraktion und -kommunikation“<sup>159</sup> sei. Das im Alltag vorherrschende Mediennutzungsverhalten der Eltern beeinflusst also das Lesebedürfnis sowie die Lesefreude der Kinder stark, wobei der elterliche Konsum einer bunten Medienpalette positive Auswirkungen auf das Leseverhalten der Kinder hat. Von zentraler Bedeutung „für eine positive kindliche Leseentwicklung erwies sich das elterliche (häufig: mütterliche) Lesevorbild“<sup>160</sup>. Eltern legen also, wenn sie durch eigenes Beispiel und das In-Sprache-Heben von Leseprozessen zum Lesen verführen, den Grundstein für eine sich positiv entwickelnde Lesesozialisation. Rosebrock merkt an, dass „die Stabilität der aus diesen Situationen erwachsenden intrinsischen Lesemotivation [...] in der Folge der entscheidende Faktor für den Fortgang der literarischen Sozialisation“<sup>161</sup> sei. Diesen Überlegungen folgend wird die Basis für Leselust im familiären Kontext gelegt.

Gegenstimmen zu Hurrelmanns Thesen findet man etwa bei Katharina Rutschky, einer deutschen Publizistin, die den Begriff der „Schwarzen Pädagogik“ prägte. Rutschky ist davon überzeugt, dass Kinder in „autonomen Bildungsprozessen“<sup>162</sup> ihre Begeisterung für den bereichernden Leseakt entwickeln sollen. Kinder müssten ohne die Unterstützung von außen Freude am Lesen entdecken, ansonsten könnte man sie wohl metaphorisch gesehen als Dürstende, die durch eine Buchstabenwüste irren und die Oase der Bedeutung nicht finden können, bezeichnen. Die Lust am Lesen kann nur vom Individuum selbst ausgehen.<sup>163</sup>

---

<sup>158</sup> Vgl. Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 111f. und Beinke, Inga u.a.: Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 85.

<sup>159</sup> Hurrelmann, Bettina und Michael Hammer: Lesesozialisation in der Familie. In: *ide*, H. 1 (2006), Themenheft „Kultur des Lesens“. S.7.

<sup>160</sup> Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 112.

<sup>161</sup> Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003. S. 158.

<sup>162</sup> Rutschky, Katharina: Die Lesewut. Autonome Bildungsprozesse von Kindern im 19. Jahrhundert. In: *Der Deutschunterricht* 5 (1980) S.78.

<sup>163</sup> Vgl. Rutschky, Katharina: Die Lesewut. Autonome Bildungsprozesse von Kindern im 19. Jahrhundert. In: *Der Deutschunterricht* 5 (1980), S.78-98.

Selbst wenn der wissenschaftliche Wahrheitsgehalt jener Aussagen durch zahlreiche Studien längst eingeschränkt und die zentrale Rolle der Familie bei der primären Lesesozialisation bewiesen ist, hebt Rutschky stark den intrinsischen Charakter von Leselust hervor und liefert damit mögliche Erklärungsmuster für habitualisierte LeserInnen, die in literaturferner Umgebung aufwachsen, beziehungsweise Kinder, die in bibliophiler Umgebung aufwachsen und sich dennoch nicht zu LeserInnen entwickeln.

## II. „Literarische Pubertät“<sup>164</sup>

Werner Graf legt in seinen Forschungen dar, dass „die relative Homogenität des kindlichen Leseerlebnisses“<sup>165</sup> in der Phase der Pubertät vor allen Dingen auf Grund einer erhöhten Lesekompetenz zerfällt. Hartmut Kastner arbeitet aus einigen Befunden der empirischen Leseforschung weitere Gründe für ein häufig problematisches Verhältnis zum Lesen in der Pubertät heraus. Lesende erhielten keine Gratifikationen für ihre Leseleistungen und bekämen zu wenige Identifikationsmöglichkeiten durch von der Lehrperson ausgewählte Lesestoffe. Außerdem sei die schulische Lektüre inhaltlich nicht interessant beziehungsweise brisant genug. Auch die Familie fällt in ihrer Rolle als lesendes Vorbild immer häufiger aus.<sup>166</sup> Er geht von drei möglichen Formen der Motivations- bzw. Lustgenese in der „literarischen Pubertät“ aus, wobei die beiden letzteren das Lesen „als keine von außen auferlegte Tätigkeit, sondern eine von innen gewollte“<sup>167</sup> beschreiben.

### 1. Lesen mit Konzept

Grundsätzlich geht Graf davon aus, dass der „Konzeptleser“<sup>168</sup> seine kindliche Leselust verloren hat und die Motivation zu lesen neu entwickeln muss. Diese sekundäre Initiation der

---

<sup>164</sup> Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 114.

<sup>165</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 118.

<sup>166</sup> Vgl. Castner, Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle des freien Lesens. In: Gaiser, Gottlieb u.a. (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag 2006. S. 222f.

<sup>167</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 124.

<sup>168</sup> Ebd. S. 119.



Leselust wird über die in den Leseprozess integrierte „Realisierung von Interessen“<sup>169</sup> verwirklicht. Sie kann auch von dem Wunsch, sich literarische Bildung bzw. Allgemeinwissen zu verschaffen, begleitet sein. Interessant ist, dass, obwohl der Deutschunterricht häufig zu eben jener sekundären Leselust beiträgt, dieser gleichzeitig als Ursache für den Verlust der primären Leselust angegeben wird. Da das Lesen hier stark instrumentalisiert und von externen Reizen stimuliert auftritt, Geschwindigkeit, Vollständigkeit und Gründlichkeit des Lesens im Vordergrund stehen, bleibt für die Konfrontation mit dem „vitalen ästhetischen Gehalt der Literatur“<sup>170</sup> und damit auch für die über den Genuss definierte, intrinsisch motivierte Leselust wenig Platz.<sup>171</sup>

## 2. Affektives Lesen

In der zweiten von Graf vertretenen Form des Leselustverlaufs kann die kindliche Lesekonstruktion fortgesetzt werden, wodurch die Leselust auch erhalten wird. Problematisch daran ist, dass diese „mit regressiven Einschränkungen des potentiellen Lesevermögens“<sup>172</sup> einhergeht. Die pubertierenden LeserInnen sind, ähnlich ihrem Verhalten bei der kindlichen Lektüre, in das Werk hochgradig emotional involviert und rezipieren auf Grund des Verharrens in Prozessen der kindlichen Leselust beinahe ausschließlich Trivialliteratur.<sup>173</sup> Auch die Beobachtungen von Erich Schön passen zu jenem affektiv geprägten Lesen des/der Pubertierenden. Neben dem Erwähnen der suchtartigen Rezeption von Lesestoffen und der starken örtlichen Gebundenheit des Lesens an das Bett, erinnern Erwachsene „mit den jeweiligen Körpererfahrungen den sinnlichen Charakter dieses Lesens“<sup>174</sup>. Sowohl jenes

---

<sup>169</sup> Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 91.

<sup>170</sup> Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 123.

<sup>171</sup> Vgl. Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 91-99 und Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 114-123. und Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 118f.

<sup>172</sup> Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 123.

<sup>173</sup> Vgl. Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 119-120.

<sup>174</sup> Schön, Erich: Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, J. (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Bd.1 Tübingen: Niemeyer 1993. S. 265.

süchtige, verschlingende Lesen als auch die hohe Relevanz des Leseortes können als Reminiszenzen an das kindliche Lesen verstanden werden.

### 3. Ästhetischer Lesenmodus als Ziel: Transformation kindlicher Leselust

Im dritten möglichen Verlauf gelingt es dem Leser/der Leserin die kindliche Leselust in ihrer Intensität zu erhalten, jedoch wird ihr Modus transformiert. Besondere Wichtigkeit erlangt das Gespräch und Reflektieren über die Lektüre, wobei versucht wird „zwischen der literarischen und der alltäglichen Welt intensivere Beziehungen herzustellen“<sup>175</sup>. Dies meint, dass nicht mehr, wie bei der kindlichen Lektüre, das Flüchten in eine Phantasiewelt das primäre Ziel der Lektüre ist, sondern vielmehr intellektuelle Ziele, welche sich etwa in Diskussionen über den Lesestoff darstellen können, verfolgt werden.<sup>176</sup> Der nicht notwendigerweise simple, häufig mehrmals zu durchlaufende Prozess des Verstehens der Lektüre, für welchen auch Barthes den Begriff der Lust gebrauchen würde<sup>177</sup>, und die reflektierende, sich selbst in den Hintergrund stellende LeserInnenhaltung sind als weitere Kennzeichen des ästhetischen Lesemodus anzuführen. Zentral sind weiters „Sensibilität für Sprache und Kenntnisse über Bauformen von Texten“<sup>178</sup> – Kompetenzen also, welche der schulische Deutschunterricht gemäß Lehrplan durch den Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“<sup>179</sup> fördern sollte. Graf beschreibt den ästhetischen Leseprozess als „Freude am Schönen“<sup>180</sup>, die im Rezipienten/in der Rezipientin entsteht und weist gleichzeitig darauf hin, dass sich die gelingende ästhetische Lektüre stets selbst motiviert und zum Weiterlesen anregt – der Leser/die Leserin bedarf folglich keinerlei externer Reize und verfolgt somit einen intrinsisch motivierten Leselustprozess.<sup>181</sup>

---

<sup>175</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 121.

<sup>176</sup> Vgl. Ebd. S. 120-123.

<sup>177</sup> Vgl. Barthes, Roland: Die Lust am Text. Berlin: Suhrkamp 2010. S. 7-98.

<sup>178</sup> Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 107.

<sup>179</sup> Lehrplan Deutsch. [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) (20.4.2012) S. 1.

<sup>180</sup> Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 108.

<sup>181</sup> Vgl. Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 107-119.

Wenn Graf durch sein analysiertes Material neben den oben genannten Aspekten belegt, dass der ästhetische Lesemodus eine „ruhige, genaue und intensive Leseweise“<sup>182</sup> meint, so stellt er jenen als für schulische Leseprozesse höchst geeignet dar und macht die Ausbildung desselben als ein Ziel des schulischen Literaturunterrichts, der sich an der Evokation von Leselustprozessen orientiert, plausibel.

Es bleibt nun die Frage bestehen, inwiefern jener Lesemodus dem Leser/der Leserin ermöglicht, sich selbst partiell zu entdecken bzw. zu verstehen.

#### 4. Identitätssuche

Die Pubertät, welche mit der Reifung von Geist, Seele und sozialen Kompetenzen einhergeht, wird mitunter als „Zeit der Orientierung und des bewussten Selbstwerdens“<sup>183</sup> beschrieben. Eben diese Prozesse, die auch als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden können, spiegeln sich in der literarischen Sozialisation dieser Zeit wider, wobei Eggert und Garbe davon ausgehen, dass sich die künftige Bedeutsamkeit des Lesens während des Identitätsentwicklungsprozesses manifestiert.<sup>184</sup> Folgt man den Überlegungen Erich Schöns, so ist davon auszugehen, dass der habitualisierte Leser/die habitualisierte Leserin den Leseprozess zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nützt und dieser somit maßgeblich zur Ausbildung der Identität beiträgt.<sup>185</sup> Die für die Pubertät typische Identifikationsform mit dem Gelesenen ist die Projektion. Sie führt bei der Lektüre zu jener Empfindung, „die wir selbst in der Position eines anderen fühlen würden“<sup>186</sup>. Es werden also eigene Gefühle und Einstellungen auf den Protagonisten des Werks projiziert. Jenes Befriedigen von im realen Leben vernachlässigten Wünschen und Bedürfnissen, das Rosebrock und Messner in Studien zum Leseverhalten von 17- bis 19-Jährigen<sup>187</sup> nachweisen, kann durch diese Form der Identifikation mit Lektüre – alle Textgattungen sind hier einzuschließen – geleistet werden.

---

<sup>182</sup> Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004. S. 109.

<sup>183</sup> Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann 2001. S. 70.

<sup>184</sup> Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 128f.

<sup>185</sup> Schön, Erich: Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, J. (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Bd.1 Tübingen: Niemeyer 1993. S. 268-269.

<sup>186</sup> Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL 2 (1990) S. 261.

<sup>187</sup> Vgl. Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 132f.

Wird allerdings bei der Lektüre jenes Gefühl empfunden, das die andere Person, der Protagonist/die Protagonistin selbst, fühlt und dieses folglich in das eigene Repertoire an Emotionen aufgenommen, befindet sich der Leser/die Leserin bereits auf der Stufe der Empathie, deren Ausbildung als Ziel des jugendlichen Lesens gelten muss, für gewöhnlich aber erst mit dem erwachsenen Lesen einhergeht.<sup>188</sup> Literatur ist in diesem Zusammenhang also als „Medium der Selbstkonstruktion und Weltkonstruktion“<sup>189</sup> zu verstehen, wobei deren Rezeption insbesondere für das jugendliche Lesen ein „Refugium für das Unerledigte“<sup>190</sup> darstellt. Gemeint ist hierbei ein gedanklicher Rückzugsort, welcher insbesondere entwicklungsbedingte Wünsche und Triebe beherbergt und die mitunter phantasierte Erfüllung derselben ermöglicht.

Graf verbindet jenes Bedürfnis nach Wunschbefriedigung auch mit dem Modus des ästhetischen Lesens und beobachtet einen Wechselprozess von „Identifikation und Distanzierung“<sup>191</sup> beim erfolgreichen Abschließen der literarischen Pubertät. Damit begibt er sich gedanklich in die Nähe des Empathiekonzepts von Schön, kehrt allerdings die Vereinigung und gleichzeitig eklatante Widersprüchlichkeit dieser beiden Phänomene heraus. Weiters nennt er das über den Lesestoff reflektierende Anschlussgespräch als zentrales, distanzierendes Moment, das gleichzeitig für die Bewältigung der aktuellen Entwicklungsaufgabe und das Konservieren bzw. Wiederaufbauen der Leselust verantwortlich ist.<sup>192</sup>

Lesen behält also seine bereits bei der kindlichen Lesesozialisation wichtige Aufgabe, „Teil der Herstellung und Äußerung der Subjektivität“<sup>193</sup> zu sein und baut diese aus.

## 5. Einflussnahme Schule und Peers

Graf geht davon aus, dass als Anregungszentren für Leseprozesse kurz vor, aber auch in der literarischen Pubertät Freunde und Freundinnen sowie die Schule zu werten sind. Von

---

<sup>188</sup> Vgl. Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL 2 (1990) 229-276.

<sup>189</sup> Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003. S. 131.

<sup>190</sup> Ebd. S. 133.

<sup>191</sup> Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 121.

<sup>192</sup> Vgl. Ebd. S. 121-123.

<sup>193</sup> Ebd. S. 124.

zentraler Bedeutung scheint laut Lektüreautobiographien der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin als Person zu sein.<sup>194</sup> Bettina Hurrelmann brachte durch Studien in Erfahrung, dass jene Kinder, deren literarische Sozialisation in der Familie vernachlässigt wurde, durch einen didaktisch wertvoll aufbereiteten Unterricht spezielle Förderung erhalten können.<sup>195</sup> Für die didaktische Aufbereitung und Vermittlung des Stoffes ist wiederum die Lehrperson verantwortlich, womit einmal mehr ihre Rolle im erfolgreichen Jugendlesesozialisationsprozess unterstrichen wird. Insbesondere „an Krisenstellen, an denen sich der Eintritt in die Zone der nächsten Entwicklung entscheidet, an Stellen des Ein- und Ausstiegs in die selbstbestimmte Lektüre“<sup>196</sup>, wie die literarische Pubertät eine ist, wird die Relevanz der Lehrperson mit all ihren fachlichen Kompetenzen für die Lesesozialisation hervorgehoben.

Im Jugendalter tritt auch die Peergroup als literarische Sozialisationsinstanz in den Vordergrund, wobei sich sowohl das Geschlecht als auch die gewählte Schulform sowie die familiären Hintergründe maßgeblich auf die Wahl der Peergroup, an welcher sich das Leseverhalten orientiert, auswirken. Hurrelmann betont die das jugendliche, schulisch beeinflusste Leseverhalten potenzierende Kraft der Altersgruppe, weist aber auch auf ihre Möglichkeit hin, eben dieses zu unterlaufen. Das Überschreiten des schulischen Angebots kann vor allem durch den Konsum neuer Medien und den kompetenten Umgang mit diesen, für welchen das Lesen als Basiskompetenz erachtet werden kann, umgesetzt werden.<sup>197</sup> Welch wichtigen Zusammenhang das an die Lektüre gekoppelte Anschlussgespräch unter Peers, in dem auf symmetrischer Beziehungsebene „praktisch alles ausgehandelt werden muss“<sup>198</sup>, und die Entwicklung der Leselust aufweisen, erläutert Maik in seinem Werk „Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden“. Pieper und Rosebrock gehen sogar

---

<sup>194</sup> Vgl. Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997. S. 120. und Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 117.

<sup>195</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 50.

<sup>196</sup> Bräuer, Christoph: Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim und München: Juventa 2010. S. 91.

<sup>197</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 55-58.

<sup>198</sup> Maik, Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Hamburg: Lit.verlag 2008. S. 51.

davon aus, dass für Jugendliche der „Kommunikationsraum mit Gleichaltrigen, d.h. mit dem Freundeskreis und mit der oder dem besten Freund/in das entscheidende Anregungsfeld [...] für das intrinsisch motivierte Lesen“<sup>199</sup> sei.

---

<sup>199</sup> Pieper, Irene und Rosebrock, Cornelia: Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: SPIEL, 23(1), (2004) S. 66.

## D. Leselust und Institution Schule

Bonfadelli et al. stellen in ihrer Studie fest, dass die Institution Schule nicht nur zum Erwerb der Lesefähigkeit, sondern auch zum Aufbau von Lesemotivation wesentlich beitragen kann, wobei jene Studie aus den 1990er-Jahren zeigt, dass die Bedeutung von motivationalen, mit Leselust in Verbindung zu bringenden Faktoren lediglich in Ansätzen erkannt wird.<sup>200</sup>

Hurrelmann schreibt der Institution Schule insbesondere in Bezug auf Kinder aus bibliophober familiärer Umgebung große Relevanz und Verantwortung zu. Die Schule als auf Kinder und Jugendliche ausgerichteter Lebensraum müsse basale, motivierende Leseerfahrungen ermöglichen und Lesevorbilder bereithalten, um eine positive Grundhaltung zum Lesen hervorzurufen.<sup>201</sup> Gerhard Haas, ein Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, geht grundsätzlich auch von einer Verantwortung der Schule aus, meint aber, dass die Schule den SchülerInnen keineswegs die Freude am Buch nahe bringen will. Vielmehr scheint sie „dafür geschaffen, ihnen einen fundamentalen Haß gegenüber allem Gedruckten einzuflößen“<sup>202</sup>. Das Problem sei, dass Schule Lesen als eine Tätigkeit einführt, die keinerlei Anknüpfungspunkte zum alltäglichen Leben der SchülerInnen sowie zu privaten Leseerlebnissen bietet.<sup>203</sup> Nicht nur die Schule selbst, sondern auch Wissenschaft und Öffentlichkeit tragen zum problematischen Verhältnis von Leselust und Institution Schule bei. Sie schenken der Schule als Instanz der literarischen Sozialisation laut Studien nicht genügend Aufmerksamkeit<sup>204</sup>, wengleich Rosebrock diese als „nach oder sogar mit der Familie wesentlichste Institution des Hineinwachsens in Lesekultur“<sup>205</sup> bezeichnet. Auch Franz und Payerhuber unterstreichen in ihren Studien den starken, allerdings größtenteils negativen Einfluss der Schule auf die Leselust der SchülerInnen. 75% aller

---

<sup>200</sup> Vgl. Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993. S. 65.

<sup>201</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127 (1994), S. 23.

<sup>202</sup> Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997. S. 20.

<sup>203</sup> Vgl. Ebd. S. 20.

<sup>204</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S.19f.

<sup>205</sup> Ebd. S. 20.

befragten 14- bis 15-Jährigen hätte noch nie der Buchempfehlung eines Lehrers/einer Lehrerin Folge geleistet.<sup>206</sup>

## I. Literaturunterricht und Leselust

Wenn Gerhard Haas in seinem Aufsatz „Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse“ meint, dass ein Leseunterricht in die Schule Eingang finden muss, der lebendiger, offener, sinnlicher, individueller, leseanregender, unverkniffener, bunter, freundlicher, vielperspektivischer<sup>207</sup> ist, so spielt er damit auf eine Menge jener Faktoren an, die Leselust und Literaturunterricht vereinen können. Als zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts muss gelten, lesende Subjekte auszubilden, das heißt Menschen, „die Lesen als etwas erfahren haben, was für sie interessant ist, das sie auch emotional bewegt, das ihren sinnlichen und intellektuellen Bedürfnissen entgegenkommt und das sie als [...] bereichernd erfahren und selbst festhalten“<sup>208</sup>. Nur unter diesen Voraussetzungen kann am kulturellen Handlungsfeld Literatur kompetent teilgenommen werden.

Cornelia Rosebrock weist nach, dass die der Formalisierung unterworfenen Vermittlung von Interpretationswissen im Literaturunterricht an erster Stelle steht, die literarische Sozialisation aber nicht fördern kann. Schullektüre würde in der Sekundarstufe I besonders auf Grund der erwähnten qualitativen Aspekte des Unterrichts, aber auch der oben angesprochenen entwicklungspsychologischen Faktoren als entfremdend in Erinnerung behalten.<sup>209</sup>

Wie Leselust erhalten oder wieder aufgebaut werden kann, erläutern Abraham und Kepser durch präzises Eingehen auf eine sinnvolle Unterrichtspraxis in sieben allgemeinen Punkten: Als zentraler Punkt wird die Förderung der Lesekompetenz – auch mit Hilfe fiktionaler Literatur – erwähnt, um den Weg zur Leselust einschlagen zu können. Weiters wird auf die Relevanz der Rezeption von Ganzschriften verwiesen, die ästhetischen Genuss erfahrbar machen. Auch die Berücksichtigung der Leseinteressen der SchülerInnen trägt zum Erhalten

---

<sup>206</sup> Vgl. Beinke, Inga u.a.: Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006. S. 79.

<sup>207</sup> Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 228.

<sup>208</sup> Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner und Jörn Stückrath: Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 98.

<sup>209</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003. S. 163f.



beziehungsweise Wiederaufbauen von Leselust bei.<sup>210</sup> Abraham und Kepser weisen auch darauf hin, dass die private Freizeitlektüre der SchülerInnen im Deutschunterricht nicht ignoriert werden darf.<sup>211</sup> Das Interesse an spannenden und phantastischen Geschichten bleibt auch beim jugendlichen Leser/bei der jugendlichen Leserin erhalten. Auch die Ergänzung der Höhenkammliteratur durch Jugendliteratur und Literatur für junge Erwachsene ist besonders auf Grund ihres Konnexes zur Lebenswelt der SchülerInnen anzuraten. Weiters empfiehlt sich ein ausgewogenes Verhältnis von „Leselust und Lesearbeit“<sup>212</sup>, wobei Leselust vor allen Dingen durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden, die als Ergänzung analytisch-rezeptiver Verfahren gesehen werden können, hervorzurufen ist. Als letzten Punkt führen Abraham und Kepser mit Fokus auf die gewöhnlich höchst heterogene SchülerInnengruppe individualisierende Lesekonzepte an, wobei sie hier auf das Hattinger Modell nach Wrobel hinweisen. Offenerere Unterrichtskonzepte dienen also der Förderung der Leselust.<sup>213</sup> All diese Erkenntnisse zusammenfassend, aber auch mit Ausblick auf die leselustfördernden Beiträge im Deutschunterricht ist den Überlegungen Gerhard Haas folgend anzumerken, dass „nur die aktive, interesseweckende [...] und zum Lesen motivierende Textbegegnung und -öffnung [...] sinnvolles Unterrichtsziel sein“<sup>214</sup> kann.

#### 1. Thematisierung des Leselustbegriffes im Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch und dem Kompetenzbegriff Lesen

Wenn der AHS-Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch für die Unterstufe im Rahmen der didaktischen Grundsätze vorsieht „die Interessen und Konsumgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler zu bedenken“<sup>215</sup>, so wird bereits an dieser Stelle ein Aspekt der Leselust eingeführt. Auf die Notwendigkeit von Individualisierung und Differenzierung beim Angebot

---

<sup>210</sup> Insbesondere wird hier auf die Rücksichtnahme auf männliche Jugendliche verwiesen, deren Interessen zu meist die Bereiche Fantasy, Science Fiction oder Sachliteratur umfassen.

<sup>211</sup> Auch Cornelia Rosebrock weist auf die Relevanz der Freizeitlektüre der SchülerInnen und die Berücksichtigung dieser durch die Lehrperson hin. Vgl. Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003. S. 163.

<sup>212</sup> Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 90.

<sup>213</sup> Vgl. Ebd. S. 89-91.

<sup>214</sup> Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner und Jörn Stückrath: Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 95.

<sup>215</sup> Lehrplan Deutsch Unterstufe. [www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf) (4.5.2012) S. 2.

der Texte sowie das Einbeziehen von altergemäßen medialen und lokalen kulturellen Aktionen wird im Anschluss verwiesen. Besonders die regelmäßige inhaltliche sowie methodische Abwechslung soll zu einer grundsätzlich positiven LeseEinstellung führen.<sup>216</sup> Im Bereich des konkreten Lehrstoffes wird im Rahmen der Dimension von Sprache als Gestaltungsmittel für die erste und zweite Klasse die Exploration von persönlichen Zugängen zu literarischen Texten gefordert, sowie das Einbeziehen von Kinder- und Jugendliteratur für eben jene Zwecke.<sup>217</sup> Der persönliche, am Individuum orientierte Blickwinkel bezüglich des Lesens verweist wiederum auf das im Unterricht zu berücksichtigende Konzept der Leselust. Für die dritte und vierte Klasse wird im Bereich „Sprache als Gestaltungsmittel“ insbesondere das Verstehen und Erleben von literarischen Texten mit höherem Niveau bezüglich des Themas, der Form und des Inhalts hervorgehoben – vor allem Jugendliteratur soll dafür herangezogen werden.<sup>218</sup> Kognitive Komponenten werden also mit emotionalen verknüpft, wobei letztere wiederum eine Dimension der Leselust beleuchten.

Auch im AHS-Lehrplan für die Oberstufe wird als zentrale Bildungs- und Lehraufgabe erachtet, die Fähigkeit zur emotionalen Aufnahme von literarisch-ästhetischen Botschaften – ein Motor für die Leselust – zu vermitteln. Die Relevanz der Selbstfindung über die Rezeption literarischer Texte wird als Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule thematisiert.<sup>219</sup> Auf die Wichtigkeit der Identifikation im Zusammenhang mit der Leselust wurde mehrfach verwiesen. In den didaktischen Grundsätzen wird bezüglich der literarischen Bildung Folgendes erwähnt: „Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen [...]. [...] Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken.“<sup>220</sup>

Im konkreten Lehrstoff für die fünfte und sechste Klasse wird bezüglich der Textkompetenz auf die Relevanz der Artikulation und Begründung des eigenen Leseinteresses<sup>221</sup> und die Reflexion der subjektiven Bedingungen für die Textrezeption hingewiesen, wodurch das Phänomen der Leselust erneut thematisiert wird. Die Forderung nach der empathischen

---

<sup>216</sup> Lehrplan Deutsch Unterstufe. [www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf) (4.5.2012) S. 2.

<sup>217</sup> Vgl. Ebd. S. 5f.

<sup>218</sup> Vgl. Ebd. S. 8.

<sup>219</sup> Vgl. Lehrplan Deutsch Oberstufe.

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) (20.4.2012) S. 1.

<sup>220</sup> Ebd. S. 2.

<sup>221</sup> Dieses kann, wie oben argumentiert wurde, als eine notwendige Bedingung für die Ausbildung einer Leselust gesehen werden.

Aufnahme fremder Weltansichten erinnert an die letzte Stufe des oben vorgestellten Konzepts der literarischen Identifikation von Erich Schön. Im Bereich „Literarische Bildung“ wird erneut die Wichtigkeit der Leseinteressen der SchülerInnen besprochen.<sup>222</sup> Für die siebte und achte Klasse wird in keinem Lehrstoffbereich auf das Phänomen der Leselust und die Evokation bzw. Förderung desselben aufmerksam gemacht.

Die Betrachtung des AHS-Lehrplanes zusammenfassend kann angemerkt werden, dass Aspekte, welche das Entstehen von Leselust fördern, vermehrt im Unterstufenlehrplan für das Fach Deutsch vorzufinden sind, jedoch auch in der Oberstufe nicht völlig vernachlässigt werden. Die Forderung nach einer von Reflexion und Empathie geprägten Lesehaltung der Oberstufe weist große Nähe zu dem von Graf eingeführten ästhetischen Lesemodus, welcher die intrinsisch motivierte Leselust fördern kann, auf.

Die Bildungsstandards für die achte Schulstufe im Fach Deutsch sehen den Erwerb fachlicher Kompetenzen wie auch „dynamischer Fähigkeiten“<sup>223</sup> – als solche werden Personal- und Sozialkompetenz bezeichnet – vor. Für eine allgemeine Definition des Kompetenzbegriffs gilt, dass Kompetenzen natürlich „Wissen und kognitive Fähigkeiten, [jedoch auch] das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente“<sup>224</sup> umfassen. Das Kompetenzmodell im Unterrichtsfach Deutsch gliedert sich grundsätzlich in die Bereiche Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein.<sup>225</sup> Was den Kompetenzbereich Lesen betrifft, so wird der Zusammenhang zwischen Leselust und dem Kompetenzbegriff über subjektorientierte Kompetenzen wie „Leseinteresse, Lesefreude, Empathie und Fremdverstehen“<sup>226</sup> hergestellt. Das Verstehen von Texten, welches über eine am Individuum orientierte Literaturdidaktik erreicht werden kann, fördert Lesefreude und Leseinteresse.<sup>227</sup> Eben jenes Verständnis muss im Bezug auf die Förderung der Leselust insbesondere über die Reflexion des Inhalts eines Textes hergestellt werden, wobei die Kompetenzen folgendermaßen definiert sind:

---

<sup>222</sup> Vgl. Lehrplan Deutsch Oberstufe.

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) (20.4.2012) S. 5.

<sup>223</sup> Bildungsstandards - Deutsch 8. Schulstufe.

[www.gemeinsamlernen.at/.../Bildungsstandards\\_Deutsch\\_8\\_Okt\\_200](http://www.gemeinsamlernen.at/.../Bildungsstandards_Deutsch_8_Okt_200) (4.5.2012) S.2.

<sup>224</sup> Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (4.5.2012).

<sup>225</sup> Vgl. Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (4.5.2012)

<sup>226</sup> Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 67.

<sup>227</sup> Vgl. Ebd. S. 67.

„SchülerInnen können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren.

SchülerInnen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren.“<sup>228</sup>

Insgesamt sollen Kompetenzen „Grundlagen für lebenslanges Weiterlernen“<sup>229</sup> sein und zur Bewältigung des persönlichen sowie beruflichen Lebens befähigen. Leseinteresse und Lesefreude im Sinne „dezidiert personale[r] Kompetenzen“<sup>230</sup>, welche zu einer professionellen Bewegung im kulturellen Handlungsfeld Literatur führen können, tragen zu jenen Zielen maßgeblich bei.

## 2. Leseanimation

Seit der PISA-Lesekompetenzuntersuchung und des schlechten Abschneidens deutscher wie österreichischer SchülerInnen werden zwei kaum zu vereinbarende Handlungskonsequenzen für den Deutschunterricht verlangt. Einerseits sollen Lesetechnik und -strategien geübt werden, um den PISA-Aufgaben gewachsen zu sein.<sup>231</sup> Andererseits wird erwartet, „dass Unterricht mehr zum Lesen verlocken soll“<sup>232</sup>. Damit wurde die Forderung nach Leseanimation laut, denn diese hat als Ziel SchülerInnen „zum Lesen zu verlocken und Leselust zu vermitteln“<sup>233</sup>. Leseanimierende Verfahren zielen grundsätzlich darauf ab SchülerInnen zu habituellen LeserInnen zu machen und sie so an der gegenwärtigen Lesekultur teilhaben zu lassen. Lesen wird als Lebenspraxis eingeführt, die anregt, Genuss

---

<sup>228</sup> Bildungsstandards für Deutsch 8.Schulstufe.

[https://www.bifie.at/.../bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01](https://www.bifie.at/.../bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01) (4.5.2012) S. 2.

<sup>229</sup> Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (4.5.2012).

<sup>230</sup> Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 67.

<sup>231</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S.136.

<sup>232</sup> Spinner, Kaspar H.: Leseförderung in der Schule. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 136.

<sup>233</sup> Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 168.

und Lust bringt.<sup>234</sup> Spinner zufolge kann Leselust, die wiederum das Wachsen der Lesekompetenz beeinflusst<sup>235</sup>, nur durch „Bereitstellen von Situationen, in denen selbstvergessenes Lesen, Raum für Phantasie und Identifikation gegeben wird“<sup>236</sup>, entstehen. Auf konkrete Verfahren der Leseanimation soll später eingegangen werden. Wichtig ist zu erwähnen, dass sich Nix und Rosebrock zufolge leseanimierende Verfahren dann für SchülerInnen besonders gut eignen, wenn diese auf der Prozessebene der Lesekompetenz keine Probleme haben und ihrem Alter entsprechend ohne Mühen sinnerfassend lesen können. Werden SchülerInnen, welche jene Fähigkeiten noch nicht erworben haben oder grundsätzlich in einer bibliophoben Umgebung aufgewachsen sind, mit Verfahren der Leseanimation konfrontiert, ist eine Überforderung zu erwarten. Auch die Differenzen zwischen kulturellen Milieus werden den SchülerInnen so eiskalt vor Augen geführt.<sup>237</sup> Dennoch muss eine Möglichkeit für eine professionelle, am Schüler/an der Schülerin orientierte Umsetzung von Leseanimation im Unterricht gefunden werden, denn „eine Förderung des Lesens [...] ohne den animierenden Charakter einer kulturell bedeutsamen Atmosphäre wird die Schüler(innen) nicht erreichen, weil ihnen der soziale Sinn und der lebensgeschichtliche Wert der Veranstaltungen nicht transparent werden wird.“<sup>238</sup> Das heißt, dass insbesondere die lebensweltlichen Umstände bildungsferner SchülerInnen, deren Lesefähigkeiten sowie deren Interessen bei der Durchführung leseanimierender Verfahren zu berücksichtigen sind. Auch geschlechtsspezifischen Unterschieden im Hinblick auf Themen- und Inhaltswahl ist von PädagogInnenseite größte Aufmerksamkeit zu schenken. Daraus ergibt sich, dass leseanimierende Maßnahmen „im Kontext eines dezidiert individualisierenden Unterrichts“<sup>239</sup>, der häufig auch produktiv ausgerichtet ist, stehen.

---

<sup>234</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S.90.

<sup>235</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 191.

<sup>236</sup> Spinner, Kaspar H.: Leseförderung in der Schule. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 136.

<sup>237</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 168-170.

<sup>238</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S.96.

<sup>239</sup> Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 191.

Leseanimation verfolgt das Ziel „eine allgegenwärtige Orientierung auf Bücher und Lesen als festes Merkmal der gesamten Institution“ einzuführen. Dieses soll durch eine didaktische Ausrichtung an alltäglichen Lesepraxen, der Orientierung an entwicklungsbedingten Interessen und der schulischen Kultur bisher kaum bekannten Lesestoffen (etwa aus der Kinder- und Jugendliteratur) erreicht werden.<sup>240</sup>

Zusammenfassend kann Leseanimation als Leseförderung bezeichnet werden, die sich auf die Vermittlung des „Zauber[s] des Gedruckten“<sup>241</sup> konzentriert und auf empathischem Wege zum Lesen verführen will. Wie eben dieser Weg beschaffen sein kann, ist nun zu klären.

### 3. Mögliche Beiträge zur Evokation von Leselust im Unterricht

Im folgenden Kapitel sollen sowohl methodisch-didaktische als auch inhaltliche Wege der Leselustevokation und -förderung im Deutschunterricht genannt und erklärt werden. Vor allen Dingen soll die Phase der literarischen Pubertät berücksichtigt und der Bezug der Verfahren der Leselustförderung auf diese mitgedacht werden.

#### a. Produktions- und handlungsorientierte Verfahren

„Jede passive Einstellung ist ja an sich schon unnatürlich für eine Jugend, denn es liegt in ihrem Wesen, Eindrücke nicht nur aufzunehmen, sondern sie produktiv zu erwidern.“<sup>242</sup> In jenen Worten Stefan Zweigs findet sich das Motto einer handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweise<sup>243</sup>, die laut Rosebrock und Nix als eine mögliche Form der Leseanimation gelten kann.<sup>244</sup> Grundsätzlich soll diese Art des Literaturunterrichts „dem Leser Zeit und Anlässe bieten, sich mit dem Text zu beschäftigen und zu

---

<sup>240</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 171.

<sup>241</sup> Ebd. S. 168.

<sup>242</sup> Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers. Fischer 1982. S. 71.

<sup>243</sup> Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht entstand in der 1970er Jahren, wurde von der zeitgleich aufkommenden Rezeptionsästhetik inspiriert. Zentral ist, welche Wirkung bzw. Vorstellungsbilder der Text beim Leser/bei der Leserin als erweiterter Autor/erweiterte Autorin hervorruft.

<sup>244</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 106.

befreunden“<sup>245</sup>. Das Ziel handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, „ein lebenslang, positiv getöntes Leseinteresse aufzubauen“ könnte – wie oben erörtert – auch als Evokation von habitueller Leselust bezeichnet werden. Um dieses erreichen zu können, sollen SchülerInnen im handlungsorientierten Unterricht praktisch, selbsttätig und unter der Nutzung des an Sinnen orientierten Denkens und Fühlens mit Texten umgehen, wobei affektive und kognitive Zugänge verbunden werden sollen. Der produktionsorientierte Unterricht führt SchülerInnen dazu Texte oder Textteile individuell oder in der Gruppe zu produzieren und führt den SchülerInnen damit die Produziertheit von Texten vor Augen.<sup>246</sup> Jene Verfahren scheinen dem Aufbau von Leselust besonders zuträglich zu sein, da sie stark am Individuum orientiert sind und kognitive und analytische Elemente des Unterrichts wohl zulassen, aber im Sinne der Ausbildung emotionaler Intelligenz etwas in den Hintergrund stellen. Weiters nehmen sie auch auf den schwächeren, langsameren Leser- und Lernertyp Rücksicht und bieten ihm so die Möglichkeit am Unterricht aktiv teilzunehmen. Zentral ist, dass das größte Anliegen von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren der stetige Gewinn von LeserInnen ist.<sup>247</sup> Haas unterstreicht in seinem Aufsatz „Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts“, dass weder Sprachanalyse noch -bewertung zentral seien, „sondern die Ermöglichung von Sprache, die Ermutigung zu Sprache und die Öffnung des Zugangs zu Texten (als gestaltete Sprache) steht im Mittelpunkt des Deutschunterrichts“<sup>248</sup>.

Nix und Rosebrock sehen jene Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung für die Leseanimation als ideal an, die einerseits individuelle Erfahrungen mit Texten ermöglichen, andererseits aber auch einen sozialen Austausch in der Klasse einleiten. Aufgezählt wird hier das Schreiben von Briefen an Figuren, das Verfassen von Steckbriefen zu Figuren oder Epochen, um eine literarische Ahnengalerie in der Klasse erstellen zu können oder aber das

---

<sup>245</sup> Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997. S. 40.

<sup>246</sup> Vgl. Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner und Jörn Stückrath: Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 99.

<sup>247</sup> Vgl. Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997. S. 50.

<sup>248</sup> Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner und Jörn Stückrath: Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 102.

Illustrieren von Büchern.<sup>249</sup> Erweiternd können Vorschläge von Kaspar Spinner angeführt werden: Fortsetzungen zu Texten schreiben, Transformationen in andere Textsorten, Texte stilistisch abändern, Figuren darstellen durch die Brille des eigenen Ich, Interviews mit Figuren produzieren, Träume von Figuren gestalten, Plakate zu Figuren entwerfen.<sup>250</sup> Als Formen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, die sich auch bestens zur Lesenanimation eignen, sind das darstellende Spiel, die szenische Interpretation und mediale Transformationen von Texten anzuführen.<sup>251</sup> Im darstellenden Spiel können Rollen gelernt und gespielt, das Stegreifspiel verwirklicht, Schattenspiele produziert, Puppenspiele erdacht bzw. Video- oder Hörszenen aufgenommen werden.<sup>252</sup> Die szenische Interpretation, welche laut Abraham und Kepser insbesondere Phantasie und Interaktionsfähigkeit der SchülerInnen, sowie ästhetische Sensibilisierung fördert, schließt den Vortrag einer Textvorlage, das Bauen von Standbildern<sup>253</sup>, um etwa zentrale Stellen eines Werkes zu beleuchten oder Beziehungs- und Figurenkonstellationen aufzuhellen, aber auch das literarische Rollenspiel ein. Letzteres ermöglicht den SchülerInnen spielendes Ausagieren von Szenen, die in der Textvorlage gar nicht oder nicht so ausführlich vorhanden sind – auch um Leerstellen des Textes auszufüllen.<sup>254</sup>

#### b. Multimediale Ausrichtung

Methodisch-didaktische Wege der Evokation und Förderung von Leselust können im Zeitalter der modernen Medien wohl kaum auf den „Umgang mit Büchern“<sup>255</sup> beschränkt werden.

---

<sup>249</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 106.

<sup>250</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 222-228.

<sup>251</sup> Vgl. Castner, Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle freien Lesens. In: Gaiser, Gottlieb u.a. (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag 2006. S. 240f.

<sup>252</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 230f.

<sup>253</sup> Wichtig ist der Begründung der SchülerInnen für die gewählte Form der Darstellung Aufmerksamkeit zu schenken, um jene Information für das literarische Gespräch verwertbar zu machen.

<sup>254</sup> Vgl. Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 223-225.

<sup>255</sup> Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 61.



Nichtschriftliche Medienangebote wie Hörbücher oder Filme, Videoclips oder Werbespots sind als Animation zum Lesen genauso geeignet wie das Erarbeiten einer auf die SchülerInneninteressen abgestimmten Spielgeschichte in CD-ROM-Format bzw. die Rezeption von Hypertexten, die den Schüler/die Schülerin zum Ko-Autor/zur Ko-Autorin des Werkes machen. Besonders die „audiovisuellen Medienangebote“<sup>256</sup> erfreuen sich bei den SchülerInnen größter Beliebtheit und weisen auch im kulturellen Handlungsfeld Literatur eine nicht zu unterschätzende Stellung auf.<sup>257</sup> Klar ist, dass die „digitale Revolution“<sup>258</sup> eine Vielzahl unterschiedlicher Medien in den Deutschunterricht einführte, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Qualität dieser samt ihrer kulturellen Sanktionierung vor ihrer Anwendung stets zu überprüfen ist. Neben der leseanimierenden Wirkung der multimedialen Ausrichtung des Deutschunterrichts wird über diese auch „intermediale Kompetenz“<sup>259</sup>, welche den Schüler/die Schülerin für die Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen unterschiedlicher Medien sensibilisiert, vermittelt.

### c. Vorlesen

Der Lehrer und Essayist Daniel Pennac bezeichnet „Vorlesen als Teil der Schulkultur“<sup>260</sup> und sieht darin den möglicherweise bedeutsamsten Zugang zur Förderung der Leselust. Vor allem das Beibehalten des Vorlesens auch in der Sekundarstufe etwa über Lesepaten oder Lesecoaches wäre wünschenswert.<sup>261</sup> Wie bereits erläutert wird dem Vorlesen von Büchern im Laufe der Lesesozialisation eine bedeutsame Rolle zugeschrieben – nicht nur in der Familie.<sup>262</sup> In schulischen Vorlesesituationen, die auch Spinner klar den leseanimierenden Verfahren zuordnet, steht vor allem die Intensität der Texterfahrung im Vordergrund. Besonders für leseschwache SchülerInnen, welchen leseanimierende Verfahren mitunter

---

<sup>256</sup> Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 64.

<sup>257</sup> Vgl. Ebd. S. 63f.

<sup>258</sup> Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 203.

<sup>259</sup> Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 64.

<sup>260</sup> Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 250.

<sup>261</sup> Vgl. Ebd. S. 250

<sup>262</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 105.

Schwierigkeiten bereiten können, stellt jene Form der Leselustförderung eine Möglichkeit dar, den Genuss der Literaturrezeption zu erleben, ohne am Prozess des Entzifferns zu scheitern. Damit kann auch für diese SchülerInnen ein positiver Zugang zur Literatur gelegt werden. Wie heterogen die Klasse auch beschaffen sein mag, das professionelle Vorlesen der Lehrperson regt mitunter durch Klang und Rhythmus die Phantasie an und ermöglicht dadurch ästhetischen Genuss.<sup>263</sup> Lehrpersonen müssen sich vor allem auf einen Text einlassen und eine Beziehung zur Hörschaft herstellen können. Tempo, Lautstärke und Tonhöhe müssen Variationen ausgesetzt sein, um einem Text Leben einzuhauchen.<sup>264</sup> Abraham und Kepser weisen darauf hin, dass jenes professionelle, laute Lesen durch die Lehrperson einer Erarbeitung bedarf. Eine Vielzahl an Lehrpersonen wäre im Bezug auf das ausdrucksvolle, die Zuhörschaft fesselnde Lesen nicht ausgebildet und könne diese Methode daher nicht nützen.<sup>265</sup> Die Situation verbessernde Maßnahmen wären insbesondere in der LehrerInnenausbildung angebracht, vor allem weil auch SchülerInnen die Fähigkeit, Texte ansprechend vorlesen zu können, vermittelt werden soll.

Das Vorlesen kann im Unterricht unterschiedlich situiert werden: Es kann völlig losgelöst vom folgenden bzw. vorhergegangenen Unterricht stehen und etwa den Beginn jedes Unterrichtstages markieren. Auch für die Sekundarstufe wird diese Vorlesesituation als geeignet eingeschätzt. Weiters ist es möglich vorzulesen, um in einen zu bearbeitenden Text einzuleiten. Dadurch kann auch eine dem Textverständnis des Schülers/der Schülerin hilfreiche Struktur aufgebaut werden, welche die Interpretation des Textes jedoch nicht vorwegnehmen sollte. Wird das Ende einer Textbesprechung durch Vorlesen gestaltet, so bietet es sich an den SchülerInnen weitere Beispiele der durchgenommenen Gattung etwa zu präsentieren.<sup>266</sup>

Professionell ausgeführte Vorlesesequenzen sowohl durch Lehrperson als auch durch SchülerInnen als auch durch AutorInnen stellen also eine brauchbare Methode zur Evokation und Förderung der Leselust dar. Jenes Verfahren kann auch auf die individuellen Interessen

---

<sup>263</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 195.

<sup>264</sup> Vgl. S. Ebd. S. 196.

<sup>265</sup> Vgl. Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 250.

<sup>266</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 195-197.

der SchülerInnen abgestimmt werden, wobei Rosebrock und Nix der Kinder- und Jugendliteratur im Bezug auf das Vorlesen besonderes Potential zuschreiben.<sup>267</sup>

#### d. Literarisches Gespräch

Auch das literarische Gespräch kann zur Leselustförderung beitragen, unter anderem weil es „als eine Form des Austauschs, die in besonderer Weise dem ästhetischen Charakter von Literatur gerecht wird und in der sich eine gesellige Teilhabe an der Kultur verwirklicht“<sup>268</sup> beschrieben werden kann. Vor allem im Jugendalter ist diese Form „des ko-konstruierenden Gesprächs“<sup>269</sup> für „das lustvolle Eintauchen in literarisch-fiktionale Welten“<sup>270</sup> förderlich. Aus der lesebiographischen Forschung geht hervor welche Struktur jene Gespräche aufweisen müssen, damit sie von SchülerInnen als „intellektuell herausfordernd und emotional befriedigend“<sup>271</sup> empfunden werden. Jene gemeinsamen Gespräche müssen den SchülerInnen den Textsinn zugänglich machen, wobei es stets um eine sich häufig kreisförmig gestaltende „offene Sinnbildung“<sup>272</sup>, die keine endgültige Deutung des Textes verlangt, geht. Die besondere Herausforderung des literarischen Gesprächs besteht für die SchülerInnen darin, dass sie sich selbst über subjektive Lektüreeindrücke offenbaren, die Meinung anderer respektieren und gleichzeitig den Text und dessen Inhalte nicht vernachlässigen sollen.<sup>273</sup> Eine überaus bedeutsame Rolle spielt im literarischen Gespräch die Lehrperson. Einerseits soll diese ihre Begeisterung für den Text vermitteln und deutlich höhere literarische Kompetenz als ihre SchülerInnen besitzen, andererseits darf sie aber niemals die eigene, „richtige“ Deutung eines Textes kommunizieren wollen.<sup>274</sup> Die Lehrkraft soll sich vor allem

---

<sup>267</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 105.

<sup>268</sup> Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 202.

<sup>269</sup> Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 145.

<sup>270</sup> Ebd. S. 145.

<sup>271</sup> Ebd. S. 145.

<sup>272</sup> Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 202.

<sup>273</sup> Vgl. Ebd. S. 202f.

<sup>274</sup> Vgl. Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 145f.

darum kümmern, „den Dialog über einen literarischen Text zu initiieren und zu moderieren“<sup>275</sup>. Dabei ist es auch erwünscht die SchülerInnen zu irritieren und sie so zur Kommunikation anzuregen.<sup>276</sup>

Im literarischen Gespräch ist es dem Schüler/der Schülerin im Gegensatz zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das durch die gezielte Lenkung der Lehrperson eine korrekte Interpretation des gelesenen Textes erarbeiten will<sup>277</sup>, möglich, individuelle Erfahrungen mit dem Text zu äußern und unter Berücksichtigung fremder Eindrücke sich der Bedeutung des Textes zu nähern. Das literarische Gespräch muss „im Zentrum eines lebendigen Literaturunterrichts stehen, der darauf zielt, authentische Erfahrungen mit Literatur zu ermöglichen“<sup>278</sup> und dadurch die Leselust der SchülerInnen in der Begegnung mit sich selbst und anderen zu fördern.

#### e. Öffnung nach außen

Um bei SchülerInnen leseanregende Prozesse auszulösen, schlagen Rosebrock und Nix vor Lesen sowohl in der Schulöffentlichkeit, als auch durch das Miteinbeziehen außerschulischer Institutionen zu fördern. In der Schule selbst eignet sich die Nutzung der Schulbibliothek sowie das Gestalten von Schaukästen oder Schulwänden, die Raum für die öffentliche Präsentation von SchülerInnenarbeiten bieten. Auch das Einrichten von schulischen Lesecken bzw. wöchentlichen Lesecafes soll die Leselust der SchülerInnen anregen. Besonders wichtig ist hier dem Leser/der Leserin eine angenehme, ruhige Atmosphäre zu bieten, um „ein ungestörtes Eintauchen in die Buch-Welten möglich zu machen“<sup>279</sup>. Lese- und Buchclubs ermöglichen den SchülerInnen Treffen in der Schule, welche der Lektüre bzw. den Gesprächen über Bücher mit anderen LeserInnen dienen. Auch Lesenächte in der Schule beziehungsweise die Gestaltung eines der Literatur gewidmeten Abschnittes in der

---

<sup>275</sup> Abraham, Ulf und Matthias Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 233.

<sup>276</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 203.

<sup>277</sup> Vgl. Abraham, Ulf und Matthias Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 233.

<sup>278</sup> Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 146.

<sup>279</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 108.

Schülerzeitung können leseanimierend wirken.<sup>280</sup> Für das Lesen in Lesecken etwa können fixe Lesezeiten vereinbart und diese durch die Methode des *Sustained Silent Reading* gestaltet werden. SchülerInnen haben in der für das Lesen festgesetzten Zeit lediglich zwei Wahlmöglichkeiten. Sie können sich für stilles Lesen oder aber stille Untätigkeit entscheiden. Die Wahl des Lesestoffes und die Lesegeschwindigkeit beziehungsweise etwaige Lektüreabbrüche dürfen schülerInnenautonom erfolgen, Leistungskontrollen sind nicht vorgesehen.<sup>281</sup>

Was die Nutzung außerschulischer Institutionen betrifft, so ist vor allen Dingen die Kooperation mit öffentlichen Bibliotheken als lese lustfördernde Maßnahme zu erwähnen. Häufig werden dort „Klassenführungen, Autorenlesungen, Medienausstellungen, Bücherralleys und -rätsel, Bilderbuchkinos, Lesenächte in der Bibliothek“<sup>282</sup> und das unterstützende Wirken bei der Einrichtung einer Klassenbibliothek angeboten.<sup>283</sup>

Als der Leselust besonders zuträglich wird der Kontakt zu AutorInnen – etwa über Lesungen – erachtet. Wichtig ist, Lesungen mit SchülerInnen vor- und nachzubereiten. Nur so „wächst ihre Motivation an einer Lesung aktiv teilzunehmen“<sup>284</sup>. SchülerInnen bekommen so Einblicke in den Entstehungsprozess von Werken und lernen damit einen neuen Zugang zum für gewöhnlich als Produkt wahrgenommenen Buch. Auch die Durchführung einer Literaturwerkstatt in Kooperation mit AutorInnen trifft bei SchülerInnen auf reges Interesse.<sup>285</sup>

#### f. Individualisierung

Im Vordergrund von leseanimierenden Verfahren steht – wie durch die Erläuterung der oben angeführten Methoden<sup>286</sup> deutlich wurde – die Ausrichtung am Individuum. Leselust kann nur dann evoziert werden, „wenn das Leseverhalten durch die Schüler selbstbestimmt organisiert

---

<sup>280</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 108f.

<sup>281</sup> Vgl. Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 249.

<sup>282</sup> Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 111.

<sup>283</sup> Vgl. Ebd. S. 111f.

<sup>284</sup> Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 248.

<sup>285</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 113.

<sup>286</sup> Insbesondere ist hier auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zu verweisen.

werden kann.<sup>287</sup> Es braucht aber auch auf das Subjekt abgestimmte, „gezielte Leseanregungen durch den Literaturunterricht, die im Angebots- und Anforderungsprofil insbesondere auf die schwierige Motivationslage reagieren und den Jugendlichen neue Genuss- und Erfahrungsmöglichkeiten mit literarischen Texten selbst, aber auch in seinem weiteren Kontext eröffnen.“<sup>288</sup>

Bevor nun ein Einblick in ein systematisches, individualisierendes, nachhaltiges Modell der Leseanimation, das viele der oben erläuterten Vorschläge berücksichtigt, gegeben wird, sollen einige auf Individualisierung ausgerichtete Ideen<sup>289</sup>, die sich vereinzelt auch in jenem Modell finden, für den leseanimierenden Deutschunterricht angeführt werden. Nix und Rosebrock schlagen vor Bücherkisten im Klassenraum aufzustellen bzw. Klassenbibliotheken einzurichten, die Lektüre begleitende Lesetagebücher zu verfassen, Buchvorstellungen von Lieblingsbüchern anzuregen, literarische Hitlisten zu erstellen oder Bücher nach individuellem Interesse zu tauschen.<sup>290</sup>

Wenn Lilian Streblov darauf hinweist, dass es insbesondere in der Zukunft des Deutschunterrichts von großer Bedeutung sein wird, „intrinsische Lesemotivation gezielt zu fördern“<sup>291</sup>, so ist das Hattinger Modell als leselustevozierendes und „realistisches Konzept der schulischen Veränderung“<sup>292</sup> zu erläutern. Das Konzept des Hattinger Modells, das Lesen nachhaltig fördern will, besteht aus mehreren Komponenten. Einerseits wird individuelles Lesen mit zwei Wochenstunden, die von zwei Lehrpersonen gehalten werden, fix im Stundenplan verankert und damit als eigenes Fach<sup>293</sup> etabliert. Außerdem sollen SchülerInnen

---

<sup>287</sup> Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009. S. 95.

<sup>288</sup> Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003. S. 172f.

<sup>289</sup> Diese sollen bereits erwähnte, individualisierende Zugänge zur Evokation der Leselust ergänzen.

<sup>290</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S.102-105.

<sup>291</sup> Streblov, Lilian: Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 306.

<sup>292</sup> Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009. S. 97.

<sup>293</sup> Durch diesen Schritt wird die Förderung des Lesens einerseits durch Regelmäßigkeit ausgezeichnet, andererseits erhält sie dadurch auch für die SchülerInnen eine im konventionellen Unterricht schwieriger zu vermittelnde Wertigkeit.

möglichst frei ihren Lesestoff auswählen dürfen und den Leseprozess mit Begründung stets abbrechen dürfen. Sowohl Schule als auch Klassen sollen ein breites Sortiment an Lektüre anbieten können, Kooperationen mit Stadtbüchereien sind dabei hilfreich. SchülerInnen können ihren Lesestoff jedoch auch von zu Hause mitbringen. Zentral ist, dass die Lektüre den Schüler/die Schülerin niemals überfordern soll. Wichtig ist auch, dass für die Lesenden eine möglichst angenehme und ruhige Atmosphäre geschaffen wird, wobei die Art und Weise sowie der Ort der Platzierung den SchülerInnen freigestellt bleiben soll. Die Lehrpersonen sollen die SchülerInnen individuell unterstützen, indem sie den Prozess des Lesens durch face-to-face-Kommunikation begleiten, den Schüler/die Schülerin beraten und für sich selbst auch die Lesefähigkeiten und die Zunahme an Kompetenzen der SchülerInnen diagnostizieren. Zentral beim Hattinger Modell ist, dass es Lesen, Schreiben und Sprechen verbindet. Der Leseprozess wird von einem von den SchülerInnen verfassten Leseportfolio, das den individuellen Leseprozess nachzeichnet, und unterschiedlich gestalteten kommunikativen Anschlussgesprächen an die Lektüre wie Buchvorstellungen oder das Vorlesen einer favorisierten Textstelle in kleiner Runde begleitet. Ob und wie in dieser Unterrichtsstruktur bewertet wird, bleibt weitgehend freigestellt.<sup>294</sup>

Das Modell vereint einige jener methodisch-didaktischen Wege, die zuvor als leselustfördernd vorgestellt wurden. Der individuelle Schüler/die individuelle Schülerin mit all seinen/ihren Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Unterrichts und soll über den Prozess der Reflexion kulturelle Handlungsfähigkeit und die Lust darauf, jene weiter auszubauen erwerben. Jenes Modell möchte einmal mehr unterstreichen, dass „ein individualisierter und kreativ lesebezogener Unterricht grundlegende Kompetenzen im Umgang mit dem Medium Buch vermitteln kann.“<sup>295</sup>

#### g. Inhaltliche Wege

Cornelia Rosebrock erachtet als bedeutsamstes Medium der erfolgreichen Lesesozialisation und dem damit einhergehenden Aufbau von Leselust in der literarischen Pubertät

---

<sup>294</sup> Vgl. Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009. S. 94-116.

<sup>295</sup> Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993. S. 207.

„altersangemessene Kinder- und Jugendliteratur“<sup>296</sup>. Auch Nix weist auf den Zusammenhang zwischen erfolgreicher Leseanimation und Kinder- und Jugendliteratur hin.<sup>297</sup> Kinder- und Jugendliteratur, deren legitimes Vorkommen im schulischen Kontext lange zur Diskussion stand, „ermöglichte bzw. erleichterte den Einstieg in den Literaturumgang oder – noch elementarer – in die lesende Aneignung von Texten.“<sup>298</sup> Besonders weil Kinder- und Jugendliteratur häufig an orale Strukturen anknüpft und die Jugendlichen auch im Bezug auf ihre Interessen und psychischen Entwicklungen dort abholt, wo sie stehen, kann es eben jener Literatur gelingen Jugendliche zum Lesen zu verführen.<sup>299</sup> Dahrendorf erarbeitet vier lese-lustfördernde Aspekte, welche zumeist mit dem Genre der Kinder- und Jugendliteratur einhergehen: Es müssen Leseanreize geschaffen werden, der Schwierigkeitsgrad der Literatur darf SchülerInnen weder über- noch unterfordern, es muss an Interessen und das Entwicklungslevel der LeserInnen angeknüpft werden und die rezipierte Literatur muss neue Erfahrungen und damit ein Lernen ermöglichen.<sup>300</sup> In der Phase der literarischen Pubertät wird vor allem problemorientierte, realistische Jugendliteratur favorisiert – damit erfolgt der Eintritt in die „nicht mehr heile Welt des pubertären Weltschmerzes“<sup>301</sup>. Drogen, Gewalt, Fremdheit, Diskriminierung, Kriege, Umweltkatastrophen sowie fatal endende historische Ereignisse zeichnen die in dieser Entwicklungsphase interessanten Themen beispielhaft nach.<sup>302</sup> Wichtig ist, dass Lehrpersonen „jugendliterarische Texte auf ihre poetische Einfachheit bzw. Komplexität hin und damit auf ihre Position in einem literarästhetischen Curriculum“ überprüfen, um den Lesenden nicht nur den Aufbau von Leselust, sondern auch die Erweiterung von Lesekompetenz zu ermöglichen.

Als inhaltliche Fördermöglichkeit, die zumindest teilweise auch in die Kinder- und Jugendliteratur eingegliedert werden kann, sich aber von den so genannten „Problembüchern“

---

<sup>296</sup> Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003. S. 173.

<sup>297</sup> Vgl. Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 170.

<sup>298</sup> Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 39.

<sup>299</sup> Vgl. Ebd. S. 39-41.

<sup>300</sup> Vgl. Ebd. S. 43.

<sup>301</sup> Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 144.

<sup>302</sup> Vgl. Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 144f.



abhebt, ist Phantasie- und Abenteuerliteratur<sup>303</sup> anzuführen. Hartmut Eggert führt das Genre der Science Fiction und Fantasy als der Leselust besonders zuträglich an, erwähnt aber auch Horrorgeschichten sowie völlig triviale Geschichten rund um Familie und Liebe.<sup>304</sup> Vor allem können Phantasieinszenierungen Leselust evozieren, „wenn sie an unbefriedigte und verborgene Wünsche und Ängste anknüpfen können“<sup>305</sup>.

Zuletzt ist anzuführen, dass Jugendliche in jenen Inhalten, die Leselust fördern, einen Gegenwartsbezug und damit auch einen Bezug zu ihrer eigenen, individuellen Lebenswelt erkennen müssen. Nur so kann der Jugendliche/die Jugendliche die „subjektive Bedeutsamkeit des Lesens“<sup>306</sup> erfahren.<sup>307</sup>

## II. Lehrperson und Leselust

Wenn Haas meint, dass die Lehrperson „als Anreger, als Animator, als Begleiter, als impulssetzende wie als Hilfestellung bietende Instanz an der Seite des Schülers [...] unentbehrlich“<sup>308</sup> ist, weist er damit bereits einige wichtige Funktionen, die der Lehrer/die Lehrerin im Leselustförderungsprozess übernimmt, aus. Welches konkrete Verhalten Lehrpersonen an den Tag legen müssen, um die Leselust ihrer SchülerInnen tatsächlich aufzubauen, und welche allgemeinen Voraussetzungen es für die SchülerInnen gibt, sich an eben jenem zu orientieren, wird im Anschluss zu erörtern sein.

---

<sup>303</sup> Auch Hurrelmann führt diese unter Rücksichtnahme auf eine Studie von Richter als der Leselust von Kindern und Jugendlichen zuträglich vor. (Vgl. Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 51)

<sup>304</sup> Vgl. Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997. S. 46.

<sup>305</sup> Ebd. S. 47.

<sup>306</sup> Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009. S. 90.

<sup>307</sup> Vgl. Ebd. S. 90.

<sup>308</sup> Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 223f.

## 1. Ko-Konstruktivismus und Scaffolding

Ausgehend von Sozialisationstheorien kann das wechselseitige Verhältnis zwischen Subjekt und seiner sozialen Umwelt sowohl durch die Brille des Konstruktivismus, als auch durch jene des Interaktionismus betrachtet werden. Ersterer geht davon aus, dass Individuen ihre Innen- und Außenwelt aktiv gestalten und konstruieren. Der Interaktionismus besagt, dass Subjekte in interaktiver Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und sozialen Umwelt ihre eigene Welt aufbauen. Der Begriff der Ko-Konstruktion versucht beide Ansätze zu vereinen.<sup>309</sup> Das Subjekt entwickelt sich also sowohl durch individuelle Konstruktivität als auch durch gesellschaftliche, soziale Interaktionen. Der Ko-Konstruktivismus „als eine Art soziogenetischer Persönlichkeitstheorie“<sup>310</sup> geht also von Kooperationen zwischen Konstruktivismus und Interaktionismus aus.<sup>311</sup> Der individuelle Erwerb von Kompetenzen wird aus Sicht des Ko-Konstruktivismus „als bidirektionale Wechselwirkung zwischen sozialen und individuellen Voraussetzungen“<sup>312</sup> beschrieben.

Es bleibt nun die Frage bestehen, auf welche Weise Jugendliche im Bezug auf ihre Entwicklung – konkret ist die individuelle Entwicklung der Leselust von Interesse – aus sozialer Interaktion Profit schlagen können. Jerome Bruner führt in diesem Zusammenhang den Begriff des „scaffolding“<sup>313</sup> ein, der „die Unterstützungsleistungen kompetenter Interaktionspartner gegenüber dem Kind“<sup>314</sup> bezeichnet.<sup>315</sup> Wie diese Unterstützung konkret aussehen kann, wird vor allem über den von Bonfadelli eingeführten Begriff der „Ko-Orientierung“<sup>316</sup> klar. Darunter wird verstanden, dass „die Bindung an ein Einstellungsobjekt, z.B. das Medium Buch, stabilisiert wird, wenn Kommunikationspartner vorhanden sind, die

---

<sup>309</sup> Schon Piaget weist auf die enge Verbundenheit zwischen vom Subjekt abhängigen Handlungen und interaktiver Zusammenarbeit hin.

<sup>310</sup> Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 115.

<sup>311</sup> Vgl. Charlton, Michael und Tilmann Sutter: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript Verlag 2007. S. 17-21.

<sup>312</sup> Garbe, Christine, Holle, Karl und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006. S. 115.

<sup>313</sup> Charlton, Michael und Tilmann Sutter: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript Verlag 2007. S. 22.

<sup>314</sup> Ebd. S. 22.

<sup>315</sup> Vgl. Ebd. S. 21f.

<sup>316</sup> Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993. S. 40.

zu diesem Einstellungsobjekt ebenfalls eine enge Bindung haben<sup>317</sup>. Dies kann folglich als übergeordnete Voraussetzung eines leselustfördernden LehrerInnenverhaltens erachtet werden.

## 2. Leselustförderndes und leselusthemmendes LehrerInnenverhalten

Grundsätzlich ist auf Grund von Lektürebiographieforschungen davon auszugehen, dass der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin eine zentrale Rolle beim Aufbau von langfristiger Leselust spielt.<sup>318</sup> Nix und Rosebrock merken an, dass sich das Verhalten der Lehrperson im leseanimierenden Unterricht klar von jenem, der sich leistungsorientiert und lehrerzentriert gestaltet, abheben muss. Besonders hervorgehoben wird, dass sich der Lehrer/die Lehrerin als Leser/als Leserin für den Schüler/die Schülerin erkenntlich machen muss, um als Lesevorbild, dessen Relevanz oben erörtert wurde, fungieren zu können. Weiters ist es wichtig, dass Lehrpersonen individuelle Lektürevorlieben und -erfahrungen im Unterricht thematisieren, um den SchülerInnen einen offenen Umgang mit dem Medium Buch vorzuleben. Auch Empfehlungen von Literatur an die SchülerInnen wären wünschenswert.<sup>319</sup> Castner führt ganz im Sinne von Haas, der davon überzeugt ist, dass „Ausgangspunkt unterrichtlicher Prozesse [...] nicht mehr der Stoff, sondern der Schüler“<sup>320</sup> ist, die Bedeutsamkeit des LehrerInneninteresses für private Lesestoffe der SchülerInnen<sup>321</sup> an. Ein Überblick über die aktuell bei SchülerInnen beliebte Literatur wäre auch der Leselustförderung im Unterricht zuträglich. Zuletzt darf auch die von der Lehrperson angeleitete Anschlusskommunikation an

---

<sup>317</sup> Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993. S. 40.

<sup>318</sup> Vgl. Castner, Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle freien Lesens. In: Gaiser, Gottlieb u.a. (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag 2006. S. 23.

<sup>319</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 102.

<sup>320</sup> Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995. S. 222.

<sup>321</sup> Hurrelmann, die ebenso davon ausgeht, dass leselustfördernder Unterricht von den Leseinteressen der SchülerInnen ausgehen müsse, fand in einer Studie heraus, dass beinahe 80% der befragten Kinder das Interesse der Lehrperson an ihrer privaten Lektüre negierten. (Vgl. Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. S. 51)

gemeinsame Lektüre als lese lustfördernde Maßnahme nicht unbeachtet bleiben.<sup>322</sup>

Zusammenfassend ist für die Evokation und Förderung der Leselust von SchülerInnen im Bezug auf das LehrerInnenverhalten wohl zentral, dass die Lehrperson „beratend, moderierend, nicht jedoch bewertend als Lesevorbild in Erscheinung tritt“<sup>323</sup>.

Klaus Gattermaier, der eine relativ umfangreiche Studie zum Lese- und Medienverhalten von mitunter in der literarischen Pubertät befindlichen SchülerInnen und zur lese sozialisatorischen Wirkung ihrer DeutschlehrerInnen anstellte, fand darin einige Aspekte lese lusthemmender Verhaltensweisen von Lehrpersonen heraus. Konkret erwähnt er die in einer medialen Umbruchsituation stetig anwachsende Unsicherheit von Lehrpersonen im Bezug auf die Vermittlung von Literatur. Daraus ergibt sich, dass viele LehrerInnen „die potenzielle Einflussnahme auf das Lese- und Medienverhalten ihrer Schüler nur mehr als gering bzw. bereits als nicht mehr gegeben ansehen.“<sup>324</sup> Damit negieren LehrerInnen ihren Einfluss bezüglich der erfolgreichen, von Leselust gekennzeichneten Lesesozialisation und gehen von der kreativen Gestaltung des Literaturunterrichts auf die Verwaltung desselben über.<sup>325</sup> Außerdem führt er an, dass 77,8% der befragten LehrerInnen meinen, dass der schulische Literaturunterricht die SchülerInnen nicht zum Lesen in der Freizeit verführen könne.<sup>326</sup> Die Verweigerung sich in die mediensozialisatorischen Bedingungen der Jugendlichen zu versetzen, sowie die ablehnende Haltung gegenüber der Freizeitlektüre der SchülerInnen können nicht zur Evokation von Leselust beitragen.

Abschließend sei einmal mehr auf den Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung hingewiesen, in welchem die Lehrperson unter anderem dazu aufgefordert wird, den SchülerInnen ein differenziertes Textpool zu bieten, persönliche Leseinteressen und -gewohnheiten der SchülerInnen zu berücksichtigen, einen kreativen und konstruktiven Umgang mit Texten zu vermitteln und eine eigene Klassenbibliothek einzurichten.<sup>327</sup>

---

<sup>322</sup> Vgl. Vgl. Castner, Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle freien Lesens. In: Gaiser, Gottlieb u.a. (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag 2006. S. 23.

<sup>323</sup> Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010. S. 172.

<sup>324</sup> Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Edition Vulpes 2003. S. 212.

<sup>325</sup> Vgl. Ebd. S. 212.

<sup>326</sup> Vgl. Ebd. S. 206.

<sup>327</sup> Vgl. Gehrler, Elisabeth: Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung 1999. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> (15.3.2012).

Damit werden erneut methodisch-didaktische Möglichkeiten zur Evokation von Leselust, aber auch konkretes LehrerInnenverhalten, das sich am Subjekt SchülerIn orientieren muss, zum Aufbau und zur Förderung von Leselust angeführt.

## E. Empirische Untersuchung

### I. Methoden der empirischen Sozialforschung

Will man das Methodeninventar der empirischen Sozialforschung abstecken, so muss man vorerst zu einer Definition derselben gelangen. Um einen sozialen Zustand oder aber ein soziales Ereignis beschreiben zu können, wie es allgemeines Ziel der Sozialforschung ist, ist es vonnöten, eben jene in der Realität verorteten Phänomene sprachlich zu präzisieren.<sup>328</sup> Der Begriff der Empirie weist darauf hin, dass es sich „um eine spezifische Form von Aussagen zur Beschreibung der Wirklichkeit“<sup>329</sup> handelt, wobei sich die vollständige Bedeutung des empirischen Begriffs immer erst über die Forschung erschließen lässt. Theoretische Annahmen werden also systematisch – bestimmten Regeln folgend – über die Empirie überprüft.<sup>330</sup> Häder bezeichnet die empirische Sozialforschung als „Querschnittsdiziplin“<sup>331</sup> und weist so darauf hin, dass diese für die Beforschung unterschiedlichster Wissensgebiete eingesetzt wird, wobei all diese nach der systematischen „Sammlung von Erkenntnissen über die soziale Realität“<sup>332</sup> streben müssen. Die der empirischen Sozialforschung zur Verfügung stehenden Methoden können beschrieben werden als „geregelt und nachvollziehbare Anwendung von Erfassungsinstrumenten wie Befragung, Beobachtung oder Inhaltsanalyse“<sup>333</sup>. Ganz grundsätzlich muss zwischen zwei möglichen Varianten der Erhebung, nämlich quantitativen und qualitativen Messvorgängen, unterschieden werden. Die Vereinbarkeit der beiden Methoden wird bestätigt, wobei die Entscheidung über den Einsatz der jeweiligen Methoden von theoretischen Überlegungen, vom Ziel der Forschung, von der Beschaffenheit des zu beforschenden Gegenstandes und anderen gegenwärtigen Gegebenheiten abhängt.<sup>334</sup> Die quantitative Methode kann als „zielorientiertes und auf

---

<sup>328</sup> Vgl. Schnell, Rainer, Hill, Paul B. und Elke Esser: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag 1992. S. 38.

<sup>329</sup> Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. S. 22.

<sup>330</sup> Vgl. Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 5.

<sup>331</sup> Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. S. 20.

<sup>332</sup> Ebd. S. 20.

<sup>333</sup> Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 5.

<sup>334</sup> Vgl. Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 6.

Standardisierung angelegtes Vorgehen<sup>335</sup> beschrieben werden, wobei unter Standardisierung verstanden wird, dass die Informationserhebung in jedem einzelnen Fall auf exakt dieselbe Art und Weise abläuft.<sup>336</sup> Menschliches Verhalten soll deduktiv „in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen“<sup>337</sup> möglichst exakt beschrieben werden.

Qualitative Methoden sind wesentlich offener und flexibler. Ihr Ziel ist es Zusammenhänge zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen, Hypothesen zu generieren und Klassifikationen zu erarbeiten.<sup>338</sup> Zusammenfassend könnte von einer explorativen Haltung gesprochen werden, die bisher wenig erforschte Gebiete zum Gegenstand der Untersuchung hat, dennoch theoretische Überlegungen und bereits gesichertes Wissen in den Forschungsprozess einfließen lässt und das Individuum mit seinen Erfahrungen und Sichtweisen in das Zentrum des Interesses rückt. Diese findet auch im Instrument des qualitativen Interviews Ausdruck, das als Erhebungsmethode für die hier zu bearbeitenden Forschungsfragen zum Thema der Evokation der Leselust im Unterricht gewählt wurde.

### 1. Das Interview als Instrument qualitativer Forschung

Das qualitative Interview kann grundsätzlich als Form der sozialwissenschaftlichen Befragung – nach wie vor ein Standardinstrument der empirischen Sozialforschung – bezeichnet werden und sowohl mündlich, schriftlich, über das Telefon als auch online durchgeführt werden.<sup>339</sup> Befragung im allgemeinen Sinne bedeutet „Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen. Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.“<sup>340</sup> Wichtig ist, dass sich der Interviewer/die Interviewerin kommunikativ offen zeigt und den Prozess des Interviews von einem alltäglichen Gespräch durch Professionalität und Tiefgang beim

---

<sup>335</sup> Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Stuttgart: UTB 2006. S. 34.

<sup>336</sup> Vgl. Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Stuttgart: UTB 2006. S. 35.

<sup>337</sup> Quantitative vs. Qualitative Methoden. [http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative\\_vs\\_qualitative\\_methoden\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html) (22.4.2012)

<sup>338</sup> Vgl. Quantitative vs. Qualitative Methoden. [http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative\\_vs\\_qualitative\\_methoden\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html) (22.4.2012)

<sup>339</sup> Vgl. Schnell, Rainer, Hill, Paul B. und Elke Esser: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag 1992. S. 328.

<sup>340</sup> Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 120.

Produzieren der Fragen und Rezipieren der Antworten abhebt. Auch wenn das Ziel ist, vom Interviewpartner/von der Interviewpartnerin valide und reliable Daten zu erhalten, sollte jener/jene dennoch nicht auf den Status der Informationsquelle reduziert werden.<sup>341</sup>

In der Literatur finden sich unterschiedlichste Klassifikationen für Befragungen, wobei die Bandbreite des formalen Aufbaus von „völlig offen bis vollständig standardisiert“<sup>342</sup> beschrieben wird. Die wirkmächtigste Differenzierung wird also über den Grad an Standardisierung bzw. Regulierung getroffen, wobei drei Formen zu unterscheiden sind.

An erster Stelle sind nichtstandardisierte Interviews anzuführen, wobei diese trotz ihrer Bezeichnung als unstrukturiert bzw. wenig strukturiert sehr wohl Struktur aufweisen. Den Prozess der Strukturierung kann sowohl der Interviewer/die Interviewerin als auch der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin übernehmen. Ersteres würde etwa auf das Leitfadeninterview und das fokussierte Interview zutreffen, zweiteres auf das narrative Interview. Offene Fragen, keine Vorgaben bezüglich der Antwort und individueller Ablauf können als allgemeine Kennzeichen nichtstandardisierter Interviews angeführt werden. Weiters werden eben diese auch als aktiv bezeichnet, um auf die Reduzierung des Interviewten/der Interviewten beim standardisierten Interview hinzuweisen.<sup>343</sup>

Zweitens ist die Kategorie der halbstandardisierten Interviews anzuführen, wobei hier die Fragen fixiert sind, die Antworten aber völlig frei.<sup>344</sup>

Vollkommen standardisiert ist ein Interview nur dann, wenn sowohl Frage als auch Antwort vorformuliert sind und somit für jedes Interview völlig idente Ausgangsbedingungen geschaffen werden. Ausgeführt werden kann diese der quantitativen Forschungsmethode zugehörige Form des Interviews lediglich über den schriftlichen Fragebogen.<sup>345</sup>

---

<sup>341</sup> Vgl. Scholl, Armin: Die Befragung. Konstanz: UVK 2009. S. 25.

<sup>342</sup> Bortz, Jürgen und Nicola Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer 2006. S. 237.

<sup>343</sup> Scholl, Armin: Die Befragung. Konstanz: UVK 2009. S. 61.

<sup>344</sup> Vgl. Gläser, Jochen und Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS-Verlag 2009. S. 41f.

<sup>345</sup> Vgl. Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. S. 190. und Gläser, Jochen und Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS-Verlag 2009. S. 41f.



Für die empirische Untersuchung dieser Arbeit wurde die den nichtstandardisierten Interviews zugeordnete Form des Leitfadeninterviews gewählt, die den physischen Kontakt der GesprächspartnerInnen fordert.<sup>346</sup>

Neben den Vorteilen dieser Forschungsmethode, die sich vor allen Dingen in der Offenheit des individuellen Gesprächsverlaufs und damit einer intensiven Explorationsausrichtung äußern, ist auch auf etwaige Nachteile hinzuweisen. So stellt es keine Seltenheit dar, dass InterviewpartnerInnen eine Zustimmungstendenz<sup>347</sup> erkennen lassen bzw. auch sozial erwünscht reagieren.<sup>348</sup> Außerdem stellt jenes Interview eine große Anforderung an den Interviewer/die Interviewerin dar. Die Qualität der Daten ist also maßgeblich von der Qualität des Interviewers/der Interviewerin abhängig.<sup>349</sup> Weiters ist auf die in einem Gespräch verborgene non-verbale Information hinzuweisen, welche in dieser Forschungsmethode nicht erfasst werden kann, sehr wohl jedoch Auswirkungen auf die Bedeutung von verbal geäußerten Botschaften hat. Durch die Komplexität aller sozialen Situationen und dem Faktum, dass lediglich ein Ausschnitt sozialer Wirklichkeit wahrgenommen werden kann, ist „die Forderung ein Interview müsse frei von Verzerrungen sein, absurd“<sup>350</sup>. Das wissenschaftliche Ziel muss eine „systematische Kontrolle der Verzerrungen“<sup>351</sup> sein. Sowohl die Theoriebasiertheit der durchgeführten Studie als auch die kritische Reflexion der gewonnenen Daten sowie die Methode der Auswertung sollen eben jene gewährleisten, wenngleich vollkommen klar sein muss, dass gewisse Defizite dieser Methode im Rahmen dieser Untersuchung nicht auszugleichen sind.

## 2. Das Leitfadengespräch mit ExpertInnen

Der Leitfaden für ein Gespräch könnte auch als Orientierungsgerüst, das aus einer frei umzusetzenden Abfolge offen formulierter Fragen besteht, bezeichnet werden. Ziel desselben ist, möglichst präzise Aussagen zu einem Gegenstand bzw. Themenbereich zu erhalten. Das

---

<sup>346</sup> Vgl. Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006. S. 206.

<sup>347</sup> Als Zustimmungstendenz des Interviewpartners/der Interviewpartnerin wird jene Tendenz bezeichnet, welche der Interviewte/die Interviewte zeigt, wenn er auf eine Frage, die einmal positiv und einmal negativ formuliert wird, jeweils dieselbe Antwort gibt.

<sup>348</sup> Vgl. Schnell, Rainer, Hill, Paul B. und Elke Esser: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag 1992. S. 362f.

<sup>349</sup> Ebd. S. 391f.

<sup>350</sup> Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 192.

<sup>351</sup> Ebd. S. 192.

Leitfadengespräch dient folglich der „Systematisierung vorwissenschaftlichen Verständnisses“<sup>352</sup>. Der Leitfaden selbst soll vor allem die Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews, aber auch der Strukturierung des Gesprächs, das der Interviewer/die Interviewerin durch detailliertes Nachfragen, Zulassen von Ausschweifungen des Gegenübers und den vermittelten Überblick über bereits kommunikativ verhandelte Inhalte wesentlich mitgestaltet, gewährleisten.<sup>353</sup> Scholl weist darauf hin, dass beim Leitfadeninterview, da es sich zumeist um Fallstudien mit tendenziell kleinen Stichproben handelt, nicht nur die Vergleichbarkeit, sondern vor allem die „Tiefenperspektive der Befragten“<sup>354</sup> zentral sei.

Dieser Aspekt führt zu einer speziellen Art des Leitfadeninterviews, die auch als ExpertInneninterview bezeichnet wird. Im Zentrum des Interesses steht weniger die interviewte Person an sich, sondern deren „Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder“<sup>355</sup>. Im Falle dieser empirischen Untersuchung weist die Lehrperson für das Handlungsfeld des Deutschunterrichts ExpertInnenstatus auf. Der Interviewte/die Interviewte repräsentiert eine bestimmte Gruppe, wobei er/sie selbst nur dann als Experte/Expertin bezeichnet werden kann, wenn er über einen klar abgesteckten Bereich Wissen abrufen kann. Jede Meinung muss gleichzeitig eine sichere Behauptung und logisch nachvollziehbare Argumentation aufweisen, es sollte nicht geraten oder bloße Annahmen kommuniziert werden.<sup>356</sup> Auch das Geheimhalten von Informationen seitens des Interviewten/der Interviewten bzw. eine aufdringlich inszenierte Präsentation des eigenen Wissens ist dem Verlauf des Gesprächs sowie dem Erkenntnisgewinn meist nicht zuträglich.<sup>357</sup>

Im Rahmen dieser Untersuchung wird auf so genannte Stichproben zurückgegriffen. Grundsätzlich kann die Stichprobe vorab festgelegt werden oder aber als „theoretisches Sampling“<sup>358</sup> während der Studie nach und nach zusammengestellt und ergänzt werden. Für konkrete Fragestellungen, wie sie im Zusammenhang mit der Leitfadentechnik zumeist

---

<sup>352</sup> Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003. S. 156.

<sup>353</sup> Vgl. Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002. S. 36f.

<sup>354</sup> Scholl, Armin: Die Befragung. Konstanz: UVK 2009. S. 68.

<sup>355</sup> Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002. S. 37.

<sup>356</sup> Vgl. Ebd. S. 37-40.

<sup>357</sup> Vgl. Scholl, Armin: Die Befragung. Konstanz: UVK 2009. S. 69.

<sup>358</sup> Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002. S. 38.

vorzufinden sind, eignet sich die „Vorab-Festlegung“<sup>359</sup> wesentlich besser. Bevor die Untersuchung gestartet wird, müssen bestimmte Kriterien fixiert werden, anhand derer eine fundierte Stichprobe gebildet werden kann. Diese orientieren sich vor allen Dingen an der in der Studie bearbeiteten Fragestellung sowie theoretischen Vorüberlegungen.<sup>360</sup> Im Fall der hier durchgeführten Leitfadeninterviews mit ExpertInnen wurden lediglich Lehrpersonen ausgewählt, die praktische Erfahrung mit Unterstufenklassen aufweisen, da sich die in dieser Forschung zentralen Forschungsfragen nach der Entwicklung und dem Verfall von Leselust auf die Phase der literarischen Pubertät, welche sich zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr abspielt, beziehen.

### 3. Die Konstruktion des Leitfadens

Um in der Position des Interviewers/der Interviewerin als kompetenter Gesprächspartner/kompetente Gesprächspartnerin zu wirken, ist eine thematische Vorstrukturierung sowie Fokussierung unbedingt notwendig. Diese soll auf bearbeiteten theoretischen Erkenntnissen beruhen und kann unter ständiger Berücksichtigung des den Forschungsfragen zu Grunde liegenden Problems als „sensibilisierendes Konzept“<sup>361</sup> bezeichnet werden. Wichtig ist den Leitfaden in Themenkomplexe einzuteilen, die wiederum in thematische Unterkategorien gegliedert werden.<sup>362</sup> Weiters sollen die Fragen klar formuliert sein, so dass für den Interviewpartner/die Interviewpartnerin keine Missverständnisse bezüglich der Beantwortung auftreten.

Der Leitfaden für diese Untersuchung wurde den hier erläuterten Empfehlungen folgend erstellt, wobei sich dieser bei einem mehrfach empfohlenen Probeinterview maßgeblich verändert hat. Daher wurden einige Fragen, die sichtlich Verwirrung bei der interviewten Person stifteten, umformuliert bzw. völlig vernachlässigt. Besonders im ersten Teil, welcher sich mit Definitionen von Leselust, Lesemotivation und Leseinteresse beschäftigt, kam es zu jener Umformulierung bzw. Umstrukturierung von Fragen. Auch die das Interview abschließende Frage wurde modifiziert und soll über die erneute Frage nach einer Definition der Leselust auf den Anfang des Interview zurückverweisen und mögliche, durch das Interview evozierte Definitionsänderungen aufzeigen.

---

<sup>359</sup> Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002. S. 38.

<sup>360</sup> Vgl. Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002. S. 37f.

<sup>361</sup> Ebd. S. 42.

<sup>362</sup> Vgl. Ebd. S.42-45.

Allgemein ist der Leitfaden in drei große Abschnitte unterteilt, die sich mit Definitionen von Leselust, Lesemotivation und Leseinteresse, der allgemeinen Entwicklung von Leselust und der Evokation von Leselust im Unterricht beschäftigen. Die Reihenfolge der dem jeweiligen Abschnitt zugeteilten Fragen ist offen und kann je nach Gesprächsverlauf und -dynamik beliebig variiert werden.

Im ersten Abschnitt sollen vor allem die semantischen Dimensionen des Leselustbegriffes erläutert werden, wobei der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin unbeeinflusst, offen und spontan die Frage nach der Definition von Leselust beantworten können und in das Gespräch finden soll – aus diesem Grund wird diese auch als Einstiegsfrage genutzt. Vor allem sollen die Fragen bezüglich der Definitionen von Leselust, Lesemotivation und Leseinteresse dazu dienen, abzuklären, mit welcher (oft sehr individuellen) Bedeutung jene Begriffe im Hinblick auf das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit des anschließenden Gesprächs belegt sind. Der zweite Abschnitt nimmt das Thema der Entwicklung von Leselust in den Fokus, wobei hier durch die Frage nach der persönlichen Entwicklung von Leselust bereits wichtige Erkenntnisse über den allgemeinen Stellenwert und die Bedeutung von Leselust zum Vorschein kommen.

Durch die in den dritten und letzten Abschnitt einleitende Frage, welche das grundsätzliche Potential des Umfeldes Schule Leselust zu fördern bzw. diese zu behindern thematisiert, und die hier entstandenen, von großer Differenz geprägten Gesprächsverläufe, wird die Flexibilität und Offenheit des Gesprächs erneut unterstrichen.

#### 4. Der Leitfaden

##### **Wie definieren Sie Leselust?**

- Wie definieren Sie Leselust?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Leselust und Lesemotivation?  
Wenn ja, welchen?
- Wie definieren Sie Leseinteresse?
- Ist Interesse eher auf Gegenstände oder eher auf Handlungen bezogen?  
Warum?
- Welche Rolle spielen Wünsche und die Befriedigung dieser für die individuelle Leselust?
- Ist Leselust nur für einen bestimmten Zeitpunkt zu evozieren oder ist es möglich diese zu habitualisieren?

- Wird Leselust Ihrer Meinung nach eher durch einen Gegenstand (z.B. Text) oder durch die Tätigkeit des Lesens an sich hervorgerufen?
- Sehen Sie ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Leselust und psychoanalytischen Begriffen wie Wunschbefriedigung?
- Welche Rolle spielt unsere Phantasie für die Leselust?
- Welche Rolle spielt Identifikation mit dem Gelesenen für die Leselust?

### **Welche Prozesse spielen eine Rolle bei der Entwicklung von Leselust?**

- Gibt es Ihrer Meinung nach unterschiedliche Phasen bei der Entwicklung der Leselust? Wenn ja, welche?
- Sehen Sie in der Schule einen Einbruch der Leselust in einem gewissen Alter?
- Welche Erklärungsmuster hätten Sie für die Aussage von Werner Graf, dass die meisten Nichtleser in der Jugend entstünden?
- Was hemmt Ihrer Meinung nach die Leselust?
- Inwiefern würden Sie sich selbst als einen von Leselust beeinflussten Menschen bezeichnen?
- Konnten Sie im Laufe ihrer LeserInnenkarriere auch (keine) unterschiedliche(n) „Phasen“ feststellen?
- Inwiefern ist Ihre eigene Leselust relevant für die Ihrer SchülerInnen?

### **Welche konkreten Handlungen setzen Sie, um die Leselust Ihrer SchülerInnen zu stimulieren?**

- Denken Sie, dass das Umfeld Schule die Entwicklung von Leselust grundsätzlich eher fördert oder behindert? Warum?
- Welche inhaltlichen Wege finden Sie, um die Leselust Ihrer SchülerInnen zu stimulieren?
- Gibt es konkrete Texte, die Sie einsetzen, um Leselust zu fördern?
- Welche didaktischen Wege finden Sie, um die Leselust Ihrer SchülerInnen zu stimulieren?
- Was halten Sie von Individualisierung?
- Was verbinden Sie mit dem Begriff Lesenanimation?

- Wenn Sie selbst eine Klassenlektüre auswählen, welche Punkte sind zentral?

## 5. Informationen zur Materialerhebung

Die Durchführung der Interviews fand von 21. März bis 11. April 2012 statt, wobei der oben angeführte Leitfaden für jedes Interview als Ausgangsbasis genutzt wurde. Die Befragungen wurden mit Hilfe des Programmes „Audacity“ auf einem MacBook aufgezeichnet und anschließend auf Basis der Regelsysteme nach Dresing und Pehl transkribiert.

Bei der um Vollständigkeit bemühten Transkriptionsarbeit wurden Wortverschleifungen an das Standarddeutsche angenähert, Abbrüche von Sätzen oder Wörtern mit Schrägstrichen markiert und etwaige Sprechpausen durch Auslassungspunkte in Klammern markiert.

Auditive Störungen des Gesprächs sowie emotionale Äußerungen des Interviewpartners/der Interviewpartnerin wie zum Beispiel ein unsicheres Lachen wurden ebenso in Klammern notiert. Wörtern, die im Gespräch besondere Betonung erfuhren, wurde das Kennzeichen der Großschreibung verliehen. Das gleichzeitige Sprechen von Interviewerin und Interviewtem/Interviewter wurde mit doppeltem Schrägstrich markiert.<sup>363</sup>

Die InterviewpartnerInnen wurden – darauf wurde vor Interviewbeginn selbstverständlich hingewiesen – vollständig anonymisiert. Mittels eines kurzen, schriftlichen Fragebogens wurden demographische Daten wie Alter, Geschlecht, Zahl der Dienstjahre, Zweitfach, Zusatzausbildungen sowie Anzahl eigener Kinder erfasst.

## II. Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Auswertung

Obwohl sich die Definition der qualitativen Inhaltsanalyse auf Grund der semantischen Breite des Begriffes schwierig gestaltet, kann als allgemeines Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“<sup>364</sup> beschrieben werden. Mayring zeigt trotz der erwähnten Unsicherheiten bezüglich des

---

<sup>363</sup> Vgl. Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl: Praxisbuch Transkriptionen. Regelsystem, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg 2011. S. 19-23.

<sup>364</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 11.

Begriffes<sup>365</sup> einige Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse auf. So wird ihm zufolge stets mit fixierter Kommunikation auf systematische Art und Weise gearbeitet.<sup>366</sup>

Des Weiteren führt er die Regelgeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse an. Diese äußert sich in der Zerlegung des Materials in Analyseeinheiten, die nach und nach bearbeitet werden.<sup>367</sup> Jene an Regeln orientierte Analyse ermöglicht das intersubjektive Überprüfen, das die qualitative Inhaltsanalyse mitunter als sozialwissenschaftliche Methode auszeichnet. Außerdem muss bei dieser Analysemethode theoriegeleitet vorgegangen werden. Das heißt, dass das Material immer im Hinblick auf eine bestimmte theoretische Fragestellung analysiert wird.<sup>368</sup> Damit meint Mayring, dass „die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muß.“<sup>369</sup>

Für die in dieser Arbeit durchgeführte empirische Studie können drei große Fragestellungen ausgemacht werden:

- Wie definieren DeutschlehrerInnen aus subjektiver Sicht das Phänomen der Leselust?
- Welche Prozesse spielen laut DeutschlehrerInnen eine Rolle bei der Entwicklung von Leselust?
- Welche konkreten Handlungen setzen DeutschlehrerInnen, um die Leselust Ihrer SchülerInnen zu stimulieren?

## 1. Technik der Analyse und Analyseeinheiten

Um das Material, welches durch Haupt- und Subfragen erhoben wurde, einer Analyse unterziehen zu können, führt Mayring drei sich von einander unterscheidende Techniken des Interpretierens an. Erstens könne das Material zusammengefasst werden, sodass die zentralen Inhalte und Informationen erhalten bleiben und das reduzierte Material das gesamte

---

<sup>365</sup> Qualitative Inhaltanalyse beschäftigt sich beispielsweise nicht nur mit Inhalten, auch formale Kriterien der Kommunikation finden Beachtung. Weiters gilt das Interesse vieler InhaltsanalytikerInnen weniger dem Inhalt als den latenten Botschaften im geäußerten Inhalt.

<sup>366</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 11-12.

<sup>367</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S. 10.

<sup>368</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 12f.

<sup>369</sup> Ebd. S. 52.

Materialcorpus abbildet. Zweitens führt er die Interpretationsform der Explikation ein, die mehrdeutige oder unverständliche Textstellen durch die Beschaffung von weiterem Material aufklären soll. An die dritte Stelle setzt Mayring die für diese Untersuchung relevante Form der Interpretation, die das zur Analyse zur Verfügung stehende Material strukturieren will.<sup>370</sup> Im Vordergrund steht dabei „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“.<sup>371</sup> Jene Ordnungskriterien beziehungsweise die Strukturierung des Materials werden über das Erstellen von Kategorien geschaffen.

Eben diese Form der Interpretation ist für die Analyse der durchgeführten Leitfadeninterviews mit ExpertInnen ideal, vor allem weil der Leitfaden die Hauptkategorien und damit jene zu erfassende Struktur in gewissem Maße vorgibt. Auch in der Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Strukturierung als Methode der Interpretation laut Mayring beliebt und wird häufig eingesetzt.<sup>372</sup> Mayring unterscheidet zwischen einigen Formen der Strukturierung, wobei für diese Untersuchung lediglich die „inhaltliche Strukturierung“<sup>373</sup> von Bedeutung ist. Dabei wird auf bestimmte Inhalte bezogenes Material gefiltert und danach zusammengefasst.<sup>374</sup> Jene Filterung wird vor allem anhand des erarbeiteten Kategoriensystems vollzogen.

## 2. Induktive und deduktive Kategorienbildung

Kategorien können allgemein als „deskriptive Analyseraster“<sup>375</sup> bezeichnet werden, wobei sie größere Abstraktheit als das zu analysierende Material aufweisen müssen sowie eben jenes ordnen und dadurch Verallgemeinerungen abbilden sollen. Zentral ist Kategorien exakt zu

---

<sup>370</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 56-58.

<sup>371</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 58.

<sup>372</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Neurer Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S.11.

<sup>373</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 59.

<sup>374</sup> Vgl. Ebd. S. 59.

<sup>375</sup> Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S.125.



benennen, ihnen Ankerbeispiele beizufügen und auf eine logische Abgrenzung innerhalb der Kategorien zu achten.<sup>376</sup> Mayring geht grundsätzlich davon aus, dass die Interpretation der Strukturierung Kategorien aus der Theorie ableitet und deren Entwicklung vor der Analyse stattfindet. Dieser Weg kann auch als deduktiv bezeichnet werden. Jedoch weist er darauf hin, dass sich in der Praxis qualitativer Inhaltsanalysen zeigt, dass auch induktive Kategorienbildung immer häufiger Akzeptanz und Anwendung findet. Diese meint, dass die Entwicklung der Kategorien in enger Verbindung mit den einzelnen Textausschnitten, mit dem Material also, passiert. Die Fragestellung und die theoretischen Überlegungen dahinter sind allerdings stets mitzubedenken.<sup>377</sup> Die induktive Methode strebt nach größtmöglicher Offenheit, womit auch Teile der Technik des Leitfadeninterviews erneut repräsentiert werden. Klar ist, dass ihre Mängel in Regelmäßigkeit und Systematik liegen – diese sind allerdings wenig offene deduktive Methoden bemüht auszugleichen.<sup>378</sup> Flick geht davon aus, dass induktive und deduktive Kategorienbildung miteinander verbunden sind: „Jedoch ist keiner dieser Fälle in Reinform zu erwarten. Weder wird der Forscher völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes kategorisieren.“<sup>379</sup> Auch für die hier durchgeführte Studie gilt eine Kombination induktiver und deduktiver Kategoriebildung, was meint, dass die Entwicklung der Kategorien sowohl über die mit der Fragestellung in Zusammenhang stehenden theoretischen Überlegungen als auch über das fixierte Kommunikationsmaterial erfolgte. Eine ständige Überarbeitung der Kategorien ist Teil einer gewissenhaften Analysearbeit.

Zur Bildung der Kategorien und der Zuordnung des Materials wird den drei Schritten, die Mayring empfiehlt, Folge geleistet:

Vorweg muss präzise definiert werden, welche Textteile einer Kategorie zugeordnet werden können. Danach werden über Ankerbeispiele Textteile zitiert, die einer Kategorie angehören und gleichsam Beispiel für diese Kategorie sind. Außerdem sind an jenen Stellen, wo sich

---

<sup>376</sup> Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S.124f.

<sup>377</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S. 10f.

<sup>378</sup> Vgl. Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005. S.127.

<sup>379</sup> Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung. München: Psychologie Verlags Union 1991. S. 165.

Abgrenzungen von Kategorien als problematisch erweisen, Kodierregeln aufzustellen, um konkrete Zuordnungen möglich zu machen.<sup>380</sup>

In der nachfolgenden Analyse wird die jeweilige Hauptkategorie mit ihren Unterkategorien beschrieben und mit Ankerbeispielen belegt. Darauf folgt eine Interpretation der Forschungsergebnisse, die sich an der Struktur und Abfolge der Forschungsfragen orientiert.

### 3. Rahmenbedingungen zur Entstehung der Interviews

Interview code	Alter	Geschlecht	Datum	Dauer in min	Dienstjahre	Kinder	Zusatzausbildungen	Zweifach
T1	39	w	21.3.2012	25:12	8	2	Legasthietrainerin	E
T2	56	m	21.3.2012	24:06	31	2	-	L
T3	46	w	21.3.2012	16:48	22	1	-	GSP
T4	51	w	21.3.2012	16:46	25	1	-	BESP
T5	47	w	21.3.2012	22:54	25	3	-	RK
T6	52	w	26.3.2012	22:58	20	3	-	-
T7	53	m	26.3.2012	27:14	28	1	Legasthietrainer	BSP
T8	44	w	28.3.2012	23:56	16	2	EVA-Ausbildung, zahlreiche Leseseminare, Lions Quest	BSP
T9	50	w	28.3.2012	34:56	25	1	Theaterpädagogik, EVA-Ausbildung, Offenes Lernen Wien	GSP
T10	42	w	30.3.2012	29:34	7	1	-	PP
T11	50	w	2.4.2012	35:27	26	2	Leseseminare, Koordinatorin der schulischen Leseförderung	GSP
T12	40	w	11.4.2012	30:36	15	-	Schulbibliothekarin	PP

**Tabelle 3: Auswertung des demographischen Fragebogens**

<sup>380</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007. S. 83.

### III. Präsentation der Forschungsergebnisse

#### 1. Darstellung der einzelnen Kategorien

##### a. Kategorie „Definition von Leselust“

Die Kategorie „Definition der Leselust“ stellt unterschiedliche Dimensionen des Begriffes dar, wobei jene fokussiert werden sollen, die auch im theoretischen Teil erörtert wurden. Die Kategorie zerfällt in einzelne Unterkategorien, welche sich auch aus den einzelnen Antworten der Lehrpersonen ergaben: „Intrinsische vs. extrinsische Qualität“, „Habitualisierung als Kennzeichen“, „Handlung vs. Gegenstand“, „Emotionalisierung“ und „Multimedialer Gültigkeitsbereich“.

Die Unterkategorie „Intrinsische vs. extrinsische Qualität“ zeigt auf, dass die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen Leselust als intrinsisch motiviertes Phänomen wahrnahmen.

*„Naja, Leselust klingt fast eher nach vom Schüler ausgehend, also die Freude daran / also die Freude an etwas, ja. Eher etwas, was aus dem Schüler herauskommt sozusagen.“ (T4)*

*„Ja, ja, es sollte optimalerweise aus den Schülern herauskommen.“ (T3)*

*„Ja ja ja. Naja, das ist vielleicht eher aus dem inneren Impuls eines Menschen selbst.“ (T6)*

Externe Anreize wurden hingegen vermehrt der Lesemotivation zugeordnet, wodurch eine Abgrenzung der beiden Begriffe geschaffen wurde.

*„Und Lesemotivation heißt jemanden dazu zu bringen, etwas zu lesen, ja.“ (T9)*

*„..., weil eine Motivation, kann ja auch sein, ich prüfe es ab, sie müssen eine Leistung bringen.“ (T3)*

Leselust und Lesemotivation wurden von keiner der interviewten LehrerInnen als Synonyme betrachtet, selbst wenn der Leselustbegriff wie im theoretischen Teil oder auch in der Kategorie „Intrinsische vs. Extrinsische Qualität“ vorgeführt wurde, eindeutige Nähe zum Konzept der Lesemotivation aufweist.

*„Hätte eine andere Bedeutung. Lust ist für mich nicht Motivation. Also Motivation da steckt für mich eher (.) der aktive Teil drinnen, der von jemandem kommt, um jemanden zu motivieren, während Leselust / das ist das, was ich in mir selber schon habe.“ (T5)*

*„Okay, also wenn man es / vielleicht ein bisschen darüber nachdenkt, die Lust (.) ist wahrscheinlich schon das, was von selber kommt und die Motivation kann auch von außen kommen.“ (T1)*

Die Unterkategorie „Habitualisierung als Kennzeichen“ weist den Begriff der Leselust als beständiges Phänomen aus, sofern es einmal aktiviert wurde. Über die Hälfte der befragten Lehrpersonen ordnete das Merkmal der Habitualisierung dem Begriff der Leselust zu.

*„Also prinzipiell glaube ich, dass das etwas Beständiges ist, Leselust.“ (T9)*

*„(...) Das ist so wie wenn jemand eben die Fertigkeit des Klavierspielens gelernt hat, ja, und es mag, dann wird er das immer tun. (...) Wenn ich einmal den Zugang gekriegt habe, der wird sich nicht verlieren.“ (T4)*

*„Ich glaube, wenn man einmal begonnen hat zu lesen und gern zu lesen (...), dann wird es zur Gewohnheit werden, dass man gerne liest und dann wird man auch wieder danach verlangen, ein ein Buch zu lesen und und sich und die Freizeit auch so lesend verbringen.“ (T1)*

Interessant ist, dass in diesem Zusammenhang der Leselustbegriff von drei Lehrpersonen mit oralen Metaphern belegt und in einen klaren Suchtzusammenhang gestellt wurde. Diese oben dargestellten, von Graf erläuterten Aspekte des Erzählens über das kindliche Leseerlebnis wurden folglich auf den Begriff der Leselust völlig übertragen.

*„Leselust ist (...), dass ich vielleicht das Bedürfnis habe weiter zu lesen, weiter zu machen, nicht aufhören kann, das ist für mich eine Leselust. Eine Lust hat ja (.) ja natürlich auch etwas damit zu tun, dass sie befriedigt werden will.“ (T3)*

*„Ja, wie gesagt, für mich ist es am besten vergleichbar mit einer Nahrung, mit einer Form von Nahrung und ja der Appetit darauf sozusagen. (lacht) Und das ist etwas, was mich einfach ruft.“ (T6)*

*„Nicht aufhören können zu lesen. Das ist für mich Leselust.“ (T11)*

Die nächste Unterkategorie „Handlung vs. Gegenstand“ führt vor, dass das Leseinteresse den Äußerungen der Lehrpersonen zufolge tendenziell gegenstandsorientierte Dimensionen aufweist, Leselust hingegen auf die genussvolle Handlung bezogen ist.

*„(...) Leseinteresse heißt für mich, (...) dass mich einfach das Thema, das Problem, das da behandelt wird im Buch, anspricht und interessiert. (...) Das ist jetzt nicht unbedingt Leselust. Das verbinde ich immer sehr mit Lesen genießen und entspanntes Lesen.“ (T8)*

Interessant ist, dass nur eine Lehrperson die in der Theorie herausgestellte konsekutive Relation von Leseinteresse und Leselust andeutete, indem sie vorweg das Interesse am Gegenstand und die Lust an der Handlung festmachte und sich danach folgendermaßen äußert:

*„Also das Buch ist zuerst einmal vielleicht auch durch ganz oberflächliche Sachen wie der Einband ist oder wie der Titel ist, vielleicht aber auch durch seinen Inhalt, einmal interessant. Dann im Weiteren erst folgt die Handlung des Lesens, die sich als lustvoll herausstellen kann.“ T1*

Für die Definition des Leselustbegriffes kann als weitere Unterkategorie jene der „Emotionalisierung“ angeführt werden. Der Begriff der Leselust wurde in starker Abhängigkeit von Emotionen jeglicher Art gesehen, wobei vor allen Dingen Freude und Spaß einen engen Konnex zum Leselustbegriff aufweisen.

*„Für mich bedeutet Leselust Spaß, Körperlichkeit, Neugierde, Aufregung emotionaler Art vor allem und die Beteiligung des ganzen Leibes.“ (T9)*

*„(lacht) Leselust ist für mich ganz einfach Freude am Lesen zu haben. (...) auch die Leidenschaft dabei, die Begeisterung.“ (T11)*

Als letzte Unterkategorie der Definition von Leselust ist der „Multimediale Gültigkeitsbereich“ des Begriffes anzuführen, welcher als zentrales Merkmal des Leselustbegriffes kommuniziert wurde.

*„(...) Leselust, ja, einfach die Freude (.) am Lesen (...). Und es muss nicht immer ein Buch sein, es kann eine Zeitschrift sein, es kann Plakat sein, es kann ein Onlinetext sein, es kann ein Folder sein.“ (T5)*

*„Das (Anm.: die Leselust) wollte ich nämlich auch so definieren: nämlich die Freude mit unterschiedlichen Textformen, Textmustern umzugehen.“ (T9)*

b. Kategorie „SchülerInnenzentrierte Bedingungen für die Entwicklung von Leselust“

Die zweite Hauptkategorie „SchülerInnenzentrierte Bedingungen für die Entwicklung von Leselust“ enthält Erfahrungen der Lehrpersonen über Bedingungen der Leselustentwicklung bei SchülerInnen, wobei das elterliche Umfeld von entscheidender Bedeutung zu sein scheint. Als Unterkategorien ergeben sich „Erworbene Kompetenzen“, „Erziehung und Vorbildfunktionen“, „Phantasie“ und „Identifikation“.

Was die Unterkategorie „Erworbene Kompetenzen“ betrifft, so bestand Einigkeit darin, dass basale Lesekompetenz beim Schüler/bei der Schülerin bereits vorhanden sein muss, um Leselust aufbauen zu können. Auch Emotionen, die beim ersten Kontakt mit geschriebener Sprache entstehen, können Auswirkungen auf die Leselustentwicklung haben sowie die Lust an Sprache selbst. Hervorgehoben werden muss, dass ein großer Teil der Verantwortung im Bezug auf die Evokation der Leselust von drei der befragten Lehrpersonen abgegeben wurde. Auf die Frage nach den Bedingungen für das Entstehen von Leselust:

*„Zumindest, dass ich erstens einmal auch das Handwerk beherrsche, das heißt guter Leser sein, gut lesen können, also die Basis in der Schule einmal mitzubekommen.“ (T8)*

*„Ich setze voraus, ich muss einmal eine Kompetenz haben, ansonsten kann das, glaube ich, nichts werden.“ (T3)*

*„Ich würde meinen, schon einmal der erste Kontakt mit dem Lesen, mit den Buchstaben, wie wird mir das vermittelt, wie fühle ich mich da in dieser Zeit, ja. Wird mir/empfinde ich da schon etwas Positives dabei.“ (T10)*

*„Das heißt, ich glaube, Leselust kann nur bei jemandem entstehen, der auch Lust an Sprache hat und deswegen glaube ich (...) sind Sprachspielereien sehr wichtig.“ (T9)*

*„Ich glaube, dass wir, dass die Kinder schon zu uns aus der Volksschule mit einer gewissen Lesefreudigkeit und -kompetenz zu uns kommen oder auch nicht und dass wir das nur weiterentwickeln können.“ (T2)*

In der Unterkategorie „Erziehung und Vorbildfunktion“ wird vor allem die Rolle der Eltern im Entwicklungsprozess der Leselust beleuchtet. Das Leseverhalten der Eltern, Vorlesen, gegenseitiges Erzählen, sowie Kommunikation über Gelesenes wurden als zentrale Aspekte der Entwicklung von Leselust bei SchülerInnen genannt. Auch die maßgebliche Funktion der Peers blieb nicht unerwähnt. Wiederum wurde das Abgeben von Verantwortung sichtbar.

*„Ich glaube, da passiert wirklich sehr viel im Elternhaus, wie sie zuhause angeregt werden und wie das Leseverhalten zuhause aussieht und bei Freunden vielleicht auch.“ (T4)*

*„Das könnte einerseits einmal die Vorbildwirkung sein, das heißt im im sozialen Umfeld, ob das jetzt das Elternhaus ist, ob das Freunde oder Freundinnen sind, je nachdem wie die viel lesen, das könnte das eine sein.“ (T7)*

*„Wenn die Mutter dem Kind nur die Jugendabteilung der Stadtbücherei zeigt und die Kinder niemand motiviert selbstständig sich Lesestoff zu verschaffen und auch zu lesen, dann können wir hier gar nichts machen.“ (T2)*

*„Ich glaube, das Vorlesen ist das Wichtige. (...) Eine schöne Situation zu schaffen, wo ich vorlese, dann eben mit den Kindern auch ein bisschen darüber sprechen und das, was für mich eigentlich das Allerwichtigste ist, das Vorbild der Eltern.“ (T3)*

*„Bedingungen. (...) Ja, ganz wichtig glaube ich von Geburt an oder von klein auf erstens, dass mit den Kindern gesprochen wird, dass ihnen erzählt wird, dass man sie dann auch erzählen lässt.“ (T12)*

Für die Unterkategorie „Phantasie“ gilt, dass die Bedeutsamkeit der Phantasie für die Entwicklung der Leselust in jedem einzelnen Interview hervorgehoben wurde, jedoch wurde eben diese an unterschiedlichen Aspekten der Phantasie festgemacht.

Die Tätigkeit der Phantasie kann nicht nur den Lesesozialisationsvorgang unterstützen, Leselust und -häufigkeit anheben, sondern über die Flucht aus der realen Welt auch zur Wunschbefriedigung führen.

*„Ich glaube, dass Kinder nur Freude und Lust verspüren, wenn sie eben wirklich Phantasie einsetzen oder wenn sie wenn sie das dann bereichert und gerade das Lesen beginnt ja in dem Alter, wo die Phantasie noch so so wesentlich ist.“ (T4)*

*„Die Praxis zeigt aber sehr häufig, dass Kinder, die viel Phantasie haben, auch (...) gerne und wahrscheinlich mehr lesen als Kinder, die weniger Phantasie haben.“ (T7)*

*„Für mich geht es bei der Leselust sehr stark um die Befriedigung von Wünschen, was durch den Einsatz der Phantasie auch gewährleistet werden kann.“ (T3)*

In der Unterkategorie „Identifikation“ wird die Relevanz der Abstimmung zwischen Lebensumständen und Beschaffenheit des Individuums und der inhaltlichen Orientierung des Lesestoffes sichtbar. Bezüglich des Alters der Lesenden und des Einflusses der Identifikation auf die Entwicklung von Leselust konnten keine Abhängigkeiten entdeckt werden. Durch die hier zuletzt angeführte Aussage verwies eine Lehrperson auch auf den Identifikationsmechanismus der Projektion.

*„Also ich glaube, nur wenn sie sich wirklich mit den Charakteren oder zumindest mit einem Charakter in einem Buch gut identifizieren können, wird ihnen das Spaß machen.“ (T1)*

*„Weil das Wichtigste ist einfach für viele immer noch, dass sie sich mit den handelnden Figuren identifizieren können.“ (T8)*



*„Auch die Vergleichbarkeit ‘Mah, bei mir war ja das auch so’. Auch das Übertragen von eigenen Gefühlen auf die Figuren. Identifikation ist in jedem Leseprozess bedeutsam.“ (T7)*

c. Kategorie „Gründe für beschränkte Phasen und Einbrüche der Leselust“

Die Kategorie „Gründe für beschränkte Phasen und Einbrüche der Leselust“ fasst Erklärungsmuster der Lehrpersonen für den (zeitweiligen) Verfall von Leselust, wobei zwei Unterkategorien festgestellt werden konnten: „Entwicklungsorientierte Lebensumstände“ und „System Schule“.

Die Unterkategorie „Entwicklungsorientierte Lebensumstände“ zeigt das Wissen über die literarische Pubertät der SchülerInnen auf, selbst wenn diese nicht explizit benannt wurde. Die Beschäftigung mit dem eigenen Ich und dessen Entwicklung scheint die Leselust einzudämmen. Vorbildfunktionen nehmen ab, Interessen verlagern sich.

*„(...) so Phasen, wo einfach vielleicht andere Sachen mehr interessant sind, wo man mit eigenen Gedanken sehr beschäftigt ist, (...) wo das eigene Leben so mehr im Vordergrund steht.“ (T1)*

*„Ich glaube es (Anm.: Leselust) nimmt in der dritten, vierten dann ab mit der Pubertät.“ (T11)*

*„Ich glaube einfach das sind Entwicklungsphasen. (...) Und das sind die klassischen Phasen, mit denen sich die Kids auch teilweise von den Eltern etwas lösen, also die vorpuberale und die puberale Phase dann.“ (T7)*

*„(10) Natürlich ist es (Anm.: Einbruch der Leselust) entwicklungspsychologisch bedingt. Erstens einmal, dass jetzt einfach andere Sachen wesentlich werden, wichtiger werden.“ (T4)*

*„Das zweite, dass natürlich dann andere Interessen überhand nehmen. Das heißt es kommt zu einer Verlagerung (.), die heutzutage vor allem in diesem viel zitierten Medienzeitalter nicht unbedingt in die Richtung des Geschriebenen gehen.“ (T7)*

Die Unterkategorie „System Schule“ erklärt den möglichen Zusammenhang zwischen dem Absinken der Leselust und den Rahmenbedingungen der Institution Schule. Vor allen Dingen die Intensität des schulischen Unterrichts und eingeschränkte zeitliche Ressourcen, die auch durch einen schulischen Wechsel bedingt sein können, wurden von zwei LehrerInnen als Erklärung herangezogen.

*„(5) Naja, sie haben, wie soll ich sagen (...) / die Klassen sind groß, sie haben diesen diesen starren Raster eigentlich mit diesen kurzen Pausen dazwischen, sie sitzen so viel, sie sind eigentlich / wirklich diese fünf, sechs Stunden sind sie extrem gefordert und ich glaube sie sind dann auch irrsinnig erschöpft und ja irgendwie auch ja / es geht dann irgendwo auch die Lust am Lernen, an der Schule, am Lesen, das gehört ja alles irgendwo dann zusammen, dann dadurch irgendwo verloren.“ (T12)*

*„Das ist häufig, würde ich sagen, so vierte Klasse Volksschule, dann beginnende AHS, wo natürlich die Umstellung auch da ist, wo man sich an eine neue Schule anpassen muss und wo vielleicht ein bisschen mehr zu tun ist, wo natürlich viele mit dem Lernen sehr stark beschäftigt sind und daher Lektüre von Büchern sicher ein bisschen zurückgeht.“ (T8)*

#### d. Kategorie „Leselust der Lehrperson“

Die Kategorie „Leselust der Lehrperson“ hält die Bedeutsamkeit der Leselust der interviewten PädagogInnen für die Evokation von Leselust bei den SchülerInnen fest. Bis auf eine Lehrperson bezeichneten sich alle interviewten Lehrpersonen als von Leselust beeinflusst, wengleich die Korrekturarbeit als großer Lesehemmer angeführt wurde. Der Zusammenhang zwischen der Leselust der Lehrperson und jener des Schülers/der Schülerin wurde in jedem der durchgeführten Interviews bestätigt. Als Ankerbeispiel dafür wäre anzuführen:

*„Sehr. Das glaube ich, dass das (Anm.: Leselust der Lehrperson) sehr wichtig ist. Denn nur etwas, wovon ICH überzeugt bin und was ich AUCH ausstrahlen kann und weitergeben kann, also das, glaube ich, kommt dann auch an entsprechend.“ (T10)*

Es gehen klar zwei Unterkategorien hervor, die sich auf das LehrerInnenverhalten beziehen: „Begeisterungsfähigkeit für literarische Ästhetik“ sowie „Initiative und Innovation“.

Bezüglich der Unterkategorie „Begeisterungsfähigkeit für literarische Ästhetik“ ist anzumerken, dass einige Lehrpersonen die Bedeutung der Leselust des Lehrers/der Lehrerin an dessen/deren Kompetenz festmachten, diese auch zu vermitteln. Die gemeinsame Reflexion des Lesestoffes wurde als wichtiges Element für den Aufbau von Begeisterungsfähigkeit sichtbar.

*„Ja, ich glaube schon, dass man das vermitteln kann, dass Lesen eine eine angenehme Sache ist, eine schöne Sache ist, eine interessante Sache, wo man eben von anderen Menschen lernen kann oder von anderen Ländern, wo man sich hineinversetzen kann. Wir machen das ja auch immer. Wir hinterfragen immer, warum soll man eigentlich lesen, na? In der Schule wird immer gesagt: Lesen ist wichtig. Und WARUM eigentlich? Und da kommen dann schon auch von den Schülern verschiedene Argumente und man kann ja schon auch selber die Begeisterung daran vermitteln.“ (T1)*

Für die Unterkategorie „Initiative und Innovation“ ist als erstes Ankerbeispiel eines anzuführen, das die Relevanz der Leselust der Lehrperson am Einführen persönlich rezipierter Literatur, den SchülerInnen vermutlich fremder Literatur in den Unterricht festmacht.

*„Ist insofern relevant, glaube ich, (...) indem man sie immer wieder vielleicht auch mit Aspekten und mit Themen konfrontiert, mit Autoren konfrontiert, mit Texten konfrontiert, die sie einfach nicht kennen. Weil man halt vielleicht einen anderen Zugang hat.“ (T7)*

*„Na, ich gehe dann auch in die Klassen und sage (...): „Das ist mir untergekommen. Oder das habe ich gelesen. Dann nehme ich ihnen das Buch mit und erzähle ihnen darüber.“ (T12)*

Die Unterkategorie „Initiative und Innovation“ drückt aber auch die Offenheit der Lehrperson bezüglich Literatur, im Konkreten auch von SchülerInnen vorgeschlagenen Lesestoffen, und der Meinungen der SchülerInnen über die rezipierte Literatur aus.

*„Der Lehrer darf die Literatur nicht so als dieses Credo präsentieren und diesen fixen Kanon /das MÜSSEN wir jetzt lesen, weil das ist so gut und da darf ich einmal dazusagen das und das hat mir nicht gefallen und wie seht ihr das. (...) Sie haben auch immer dazu sagen dürfen, was ihnen daran nicht gefallen hat und ja (.) also sie sie merken natürlich oder sie wissen,*

*dass ich sehr viel lese und dass ich mich auch auf ihre Vorschläge eingelassen habe hin und wieder.“ (T3)*

#### e. Kategorie „Umfeld Schule“

Diese Kategorie fasst zusammen, inwiefern das Umfeld Schule in den Augen der befragten Lehrpersonen die Entwicklung von Leselust fördert beziehungsweise behindert. Die Lehrpersonen sahen mehrere Einflussfaktoren, die darüber entscheiden, ob das Umfeld Schule zur Entwicklung von Leselust beitragen kann oder nicht. Diese sind in die Unterkategorien „Förderung der Leselust“ und „Behinderung der Leselust“ einzuteilen.

In der Unterkategorie „Förderung der Leselust“ wird die Schule als Bücherwelt und damit als Motor der Leselust dargestellt. Der Bibliothek und dem passenden Leseort scheinen dabei besondere Relevanz zuzukommen.

*„Schon FÖRDERT. Ja finde ich schon. Es ist einfach eine Bildungsanstalt, wo / es wird einfach ständig mit Büchern gearbeitet. Es gibt noch, sage ich einmal, Lehrbücher, es gibt Klassenlektüren, man arbeitet mit dem Medium Buch ständig, täglich. Das ist selbstverständlich.“ (T6)*

*„Ja sicher, fördert. (...) Also bei uns in der schönen Bibliothek ist das sicherlich machbar. (...) Jeder kann eine voll gemütliche Position einnehmen. Egal, das kann sein wie im Wohnzimmer. (...) Also dieser Zwang einerseits von dieser schulischen Atmosphäre heraus sozusagen, das aufzubrechen und zu einem Wohlfühlklima zu kommen fördert einfach prinzipiell die Lust und natürlich auch fürs Lesen. Also wenn ich diesen angenehmen Rahmen schaffe, habe ich einen ganz anderen Zugang zum Lesen, empfinde ich es angenehm.“ (T9)*

Die Unterkategorie „Behinderung der Leselust“ hebt einerseits die Bedeutung des Individuums samt seiner literarischen Sozialisation und die eingeschränkten Möglichkeiten des Umfelds Schule hervor. Andererseits wird zwischen Ober- und Unterstufe differenziert, wobei der Deutschunterricht der Oberstufe Leselust mitunter einschränkt. Auch auf die Begrenztheit zeitlicher Ressourcen im schulischen Rahmen und die negativen Konsequenzen für die Evokation von Leselust wurde hingewiesen.

Auf die Frage hin, ob das Umfeld Schule die Entwicklung von Leselust eher fördere oder behindere, können folgende Antworten als Ankerbeispiele dienen:

*„Wenn wir davon ausgehen, dass jeder ein absolutes Individuum ist, ist das also ganz schwer zu beantworten.“ (T7)*

*„Von Klasse zu Klasse verschieden. Von Schüler zu Schüler verschieden.“ (T10)*

*„Hm. (..) Ich glaube in der Oberstufe wird das manchmal sogar letzteres sein. Also, dass man da fast nicht lustvoll liest, sondern nur zielorientiert. Genau das, was man muss und das ist oft nicht das, was man möchte.“(T11)*

*„Aber generell glaube ich, dass dass (..) für die Entwicklung einer wirklich individuell angestimmten Leselust vielleicht sehr häufig auch in den Klassen die Zeit fehlt, weil das ja sehr individuell ist von den Themen, die jemanden interessieren und von den Büchern.“ (T7)*

#### f. Kategorie „Wege zur Förderung der Leselust“

Die Kategorie „Wege zur Förderung der Leselust“ vereint sowohl allgemein didaktische, methodische und auch inhaltliche Wege zur Evokation und Förderung der Leselust, die von den Lehrpersonen mit Fokus auf die literarische Pubertät genannt wurden, und wird aus diesem Grund in folgende Unterkategorien geteilt: „Allgemeine didaktische Überlegungen“, „Konkrete methodische Überlegungen“ und „Inhaltliche Überlegungen“.

Für die Unterkategorie „Allgemeine didaktische Überlegungen“ ist anzumerken, dass Lehrpersonen als zentralen Weg, um die Leselust ihrer SchülerInnen zu fördern, das Abstandnehmen von Bewertung und Druck, die Reflexion des Korrektivverhaltens der Lehrperson sowie die positive Verstärkung von SchülerInnenleistungen sahen.

*„Das Lesen mit Zwang ist ein Blödsinn. Ob zuhause oder bei uns in der Schule. Das kann es nicht sein. (...) Zu den Eltern sage ich immer sie sollen die Kinder lesen lassen, was sie gerne lesen, also nichts verbieten.“ (T9)*

*„Schüler müssen in irgendeiner Form die Möglichkeit bekommen, ohne Druck zu lesen und so Lust aufbauen zu können.“ (T11)*

*„Leselust heißt für mich auch den Schülern auch bis zu einem gewissen Grad zugestehen (..) / oder nicht immer korrigierend / als Korrektiv einzugreifen, ja.“ (T8)*

*„Leselust könnte auch dadurch entstehen, dass man eben versucht Leseleistung unter Anführungszeichen jetzt, das heißt das Lesen an sich in irgendeiner Form mit einer gewissen Wertschätzung zu versehen, das zu verstärken, positiv zu verstärken, das sind zum Beispiel so Faktoren, die meiner Meinung nach Leselust hervorrufen.“ (T7)*

Weiters sind der Kategorie „Allgemeine didaktische Überlegungen“ auch jene Aussagen zuzuordnen, welche die Evokation von Leselust über die Orientierung an Interesse und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen erreichen wollen. Dies heißt gleichzeitig, dass Kinder- und Jugendliteratur als Entfacher der Leselust willkommen ist.

*„Und ich habe auch schon (..) einmal in einer Fünften / ich habe auch schon Dinge gelesen, von denen ich selbst nicht so überzeugt war. Auch weil sie gesagt haben, das wollen wir lesen, habe ich gesagt okay. Warum? Was kann dem Deutschlehrer besseres passieren als wenn 95% von einer Klasse sagen, das wollen wir lesen, weil damit wollen wir uns beschäftigen. Dann ist es gut, wenn man auch diesen Wünschen (..) einmal nachgibt.“ (T2)*

*„Und ich bin da nicht sehr kritisch ja, weil ich mir denke / also ich weiß früher haben KollegInnen gesagt absolut nicht einen Enid Blyton oder sonst etwas / das nicht, oder Thomas Brezina, weil ich selbst weiß bei meinen eigenen Kindern, dass Thomas Brezina der Einstieg war für wirklich ein / eine Freude am Lesen, dass man es gar nicht sagen kann, ja.“ (T4) (im Bezug auf die Lektüre für Lesetagebücher)*

*„Ja, ich würde einfach sagen am Ball bleiben sozusagen. Irgendwie kontinuierlich dran zu sein. Gerade wenn ich zum Beispiel eine Klassenlektüre aufgabe, dann das lieber aufzuteilen auf Seiten /“ (T6)*

*„Ich lasse dann auch die Schüler oft Ratschläge oder oder Vorschläge einbringen.“ (T10)*

Auch das regelmäßige Lesen sowie eine textliche Angebotsvielfalt an die menschlichen Sinne können als „Allgemeine didaktische Überlegungen“ bezeichnet werden.

*„Aber ansonsten ist das regelmäßige Lesen für die Kinder / da freuen sie sich darauf und das ist wichtig, dass diese eine Stunde eine Lesestunde ist.“ (T2)*

*„Ich schaue halt, dass ich irgendwo selber Texte irgendwo her bekommen, aus dem Internet, ja (..) oder eben wie gesagt schauen, dass man verschiedene Genres anspricht, einmal einen Krimi vielleicht auch, dass da auch Abwechslung drinnen ist und so, dass die Kinder ein großes Angebot einmal in der Schule erhalten und dann ja für ihre Freizeit oder für sich selber dann entscheiden können.“ (T8)*

*„Zum Fördern der Leselust ist natürlich die körperliche Beteiligung, die ganzheitliche Beteiligung, also mit den Sinnen angesprochen werden (...) im Vordergrund.“ (T9)*

*„Oder zum Beispiel beim „Parfum“, da nehme ich dann die / vom vom von der Parfümerie die kleinen Proben mit. Das sind die aktuellen Frauenparfums, das sind die aktuellen Männerparfums. Also dass man da auch die verschiedenen Sinne anspricht.“ (T12)*

Die Unterkategorie „Konkrete methodische Überlegungen“ fasst unterschiedliche methodische Ansätze der Lehrpersonen, die zum Aufbau bzw. Erhalten der Leselust beitragen können. In die Kategorie „Konkrete methodische Überlegungen“ fallen das literarische Gespräch und das Anschlussgespräch an die Lektüre.

*„Aber die Kinder wollen ganz gern über alle möglichen Themen lesen, auch vom Jugendrotkreuz und so weiter (..) eben in Begleitung eines Erwachsenen, also in dem Fall ihres Deutschlehrers, darüber reden.“ (T2)*

*„Naja, vielleicht auch die allgemeine Diskussion darüber oder das Interpretieren im Anschluss an eine Lektüre.“ (T11) (Anm. Antwort auf die Frage nach methodischem Weg Leselust zu fördern)*

Als weiterer Punkt der konkreten methodischen Überlegungen wurden unterschiedliche Ansätze der Handlungs- und Produktionsorientierung angeführt. Insgesamt acht der zwölf

interviewten Lehrpersonen gingen auf jene Form der Leselustförderung ein. Hervorgehoben wurde, dass Methoden der Handlungs- und Produktionsorientierung häufig die Phantasie der SchülerInnen herausfordern, dem Schüler/der Schülerin die Möglichkeit der Maximierung des eigenen Selbstbewusstseins und der verstärkten Identifikation mit der Lektüre geben. Auch die Verbindung von Schreiben und Lesen, allgemein kreatives Arbeiten sowie szenische Darstellungen dürften für den Aufbau von Leselust wesentlich sein.

*„Ich lasse einen Brief an eine Hauptperson im Buch schreiben oder ein Interview mit jemandem führen, der im Buch eine tragende Rolle spielt, ja.“ (T10)*

*„Wir haben auch schon Briefwechsel begonnen mit Autoren, einfach um das irgendwie den Kindern näher zu bringen, auch die Person, die dahinter steht.“ (T6)*

*„Also wenn man Buchcover zum Beispiel zerschneidet und dann müssen sie diese Puzzleteile zusammenfügen und sollen dann versuchen sich zu überlegen, worum könnte es denn in diesem Buch gehen oder dass man ihnen die erste Seite eines Buches kopiert und das mit ihnen liest und sagt: „Na, was könnte das für eine Geschichte sein?“, ja. Also, dass man da nach Möglichkeiten sucht, da irgendwo die Leselust zu wecken.“ (T12)*

*„Und und dass sie dann ein Plakat machen und dass diese Bücher auch in Form des Plakats noch einige Wochen vielleicht sogar wenn es niemand herunternimmt bis Schulschluss präsent sind (.), das ist auch ein Baustein dazu.“ (T2)*

*„Ich habe seit langer Zeit wieder einmal Till Eulenspiegel-Geschichten schreiben lassen und und Münchhausen und sie haben eine richtige Lust darauf gekriegt die Geschichten zu lesen.“ (T9)*

*„Processing Drama setze ich ein. Das heißt man kann irgendetwas nehmen, also das ist genau mein Ansatz. Ich habe dieses Bild (zeigt auf das Bild in der Wochenzeitung) und ich mache aus diesem Bild etwas. (...) Das heißt sie lernen sozusagen bei dieser Sache noch einmal in die Handlung natürlich hineinzugehen und auch gleichzeitig sozusagen den Perspektivenwechsel zu machen.“ (T9)*



*„Aber prinzipiell machen sie das sehr gerne, weil sie sich dabei selbst und den Inhalt des Buches verwirklichen können und damit einen Teil von ihnen selbst mit der Welt des Buches verweben können.“ (Anm.: bezüglich handlungs- und produktionsorientierten Methoden) (T8)*

Auch das Vorlesen bzw. die Präsentation von Büchern durch die Lehrperson wurde als methodische Überlegung angeführt, wobei durch das Vorlesen die Leselust der Lehrperson auf die SchülerInnen übertragen werden kann.

*„Ich halte auch etwas davon VORZULESEN JEMANDEM.“ (T6)*

*„Also ich habe zum Beispiel auch schon ein paar Mal probiert, dass ich selber gewisse Stellen vorgelesen habe, die mir gut gefallen haben und wo ich wirklich den Eindruck / also wo ich vermitteln konnte, was für eine Freude ich selber da am Lesen dran habe und was die Sprache / was da zum Ausdruck kommt. (...) Ich glaube, wenn man selber liest, ein Stück vorliest, dann geht es ganz gut. Also das, glaube ich, ist etwas, was wirklich funktioniert.“ (T11)*

*„Indem ich vielleicht einfach hineingehe und, weiß ich nicht, drei-, vier-, fünf-, sechsmal, je nachdem wie es die Zeit / zehnmal im Jahr ein Buch vorstelle. Ganz kurz. Oder einfach eine Textpassage anlese.“ (T7)*

Weiters ist die Öffnung der Schule nach außen zu erwähnen. Sie findet im Besuch von Buchausstellungen und Bibliotheken sowie AutorInnenlesungen und -gesprächen Ausdruck und kann auch „Konkreten methodischen Überlegungen“ zur Leselustförderung zugeschrieben werden kann.

*„Wir haben einen Geschichtenerzähler, einen Märchenerzähler da gehabt heuer, den Kai. Der hat wirklich Leselust geweckt. Aber das ist ein Erzählkünstler. Der hat wirklich die Kinder in seinen Bann gezogen. (...) Oder was wir auch noch machen, ist diese Buchausstellung, wo wir den Kindern verschiedene Bücher anschauen lassen, wo sie selber entscheiden können, was sie nehmen, was sie kaufen.“ (T11)*

*„Natürlich auch das Kennenlernen von Autoren. Also mal die andere Sicht.“ (T9)*

*„Also ich meine auch alleine durch das, dass man in die Bibliotheken geht.“ (T4)*

Individualisierung als Methode wurde von sechs Lehrpersonen explizit genannt und ist ebenso jener Kategorie beizurechnen. Unterschiedlichste Wege, die das Individuum in das Zentrum rücken, wurden von den Lehrpersonen erwähnt.

*„Oder Individualisierung der Leselust ist auch möglich durch Buchvorstellungen zum Beispiel. Das heißt, dass jeder seinen Interessen gemäß ein Buch vorstellt. Oder Individualisierung ist möglich, indem man so eine kleine Klassenbibliothek macht. Jeder bringt Bücher mit, die ihn interessieren und Schüler mit gleichen Interessen finden sich in Gruppen zusammen oder auch das Lesen an sich thematisieren.“ (T7)*

*„Indem ich ihnen zum Beispiel auch geeignete Lektüre anbiete, Listen austeile, Leselisten zum Beispiel, wo sie auswählen können. Das nehmen meine Schüler eigentlich ganz gerne in Anspruch.“ (T8)*

*„Ja entweder Portfolios oder eben Referate oder Buchvorstellungen.“ (T2)*

*„Dafür haben sie eben ein Lesetagebuch.“ (T12)*

In der letzten Unterkategorie zu den Wegen der Förderung von Leselust werden „Inhaltliche Überlegungen“ der Lehrpersonen gefasst. Die thematische Auswahl der Lesestoffe für die literarische Pubertät orientiert sich an Problemen, die für Kinder und Jugendliche in der aktuellen Situation bedeutsam erscheinen, und an der Phantasie.

*„Die wollen sehr gerne auch so (..) Problembücher, wo man sich eben identifizieren kann, wo Probleme, sei es Magersucht jetzt / also sie suchen sich auch solche/.“ (T4)*

*„Also da da mache ich dann immer / erste zweite Klasse kommt sehr oft natürlich etwas, das so auf einer ganz einfachen Ebene irgendwelche schulischen, gesellschaftlichen Probleme schon thematisiert.“ (T3)*

*„Das Magische zieht, glaube ich, sehr an. Es ist ja „Harry Potter“ nicht umsonst so erfolgreich.“ (T6)*

*„Na, in letzter Zeit sind das eher so Phantasy-Geschichten, die man auch, das eine oder andere / ich sage jetzt nicht nur, aber man kann ihnen das schon zugestehen, weil für mich ist einmal das Allerallerwichtigste, dass die Kinder lesen.“ (T8)*

*„Kinder interessiert aber auch sehr die Fantasyliteratur und es gibt schon einige ganz gute Werke der Fantasyliteratur. Das sind fast nie deutschsprachige, sondern übersetzte und da kann man sie eigentlich fangen.“ (T3)*

Weiters sprachen sich einige der interviewten Lehrpersonen dafür aus, Lesestoffe inhaltlich an entwicklungsrelevante Themen anzulehnen und an der Lebenswelt der SchülerInnen zu orientieren, um Identifizierung mit dem Protagonisten/der Protagonistin, deren Bedeutung mehrmals erörtert wurde, zu ermöglichen.

*„Dann natürlich auch Themenbereiche auswählen, die eben wirklich die Kinder im jeweiligen Alter ansprechen und interessant für sie sind.“ (T8)*

*„‘Krabat’ sage ich jetzt nur als Beispiel. Dann auch noch den Film anzuschauen. Die Geschichte ist faszinierend für alle, die einen Ausbildungsweg auch gehen.“ (T6)*

*„Wenn ich mich mit einem / mit einer Person in einer Geschichte zum Beispiel oder mit einer Thematik identifizieren kann, weil mich dieses Thema auch gerade selber betrifft und anspricht, dann ist natürlich die Leselust umso höher und größer.“ (T10)*

Die Unterkategorie „Inhaltliche Überlegungen“ abschließend sei noch auf die Relevanz der Aktualität und des Gegenwartsbezuges der ausgewählten Themen hingewiesen.

*„Wichtig ist, glaube ich, einfach, dass die Themen modern sind.“ (T8)*

*„Wenn man ihnen diesen Gegenwartsbezug klar machen kann, dann (.) lesen sie es schon ganz gern und finden sie es interessant.“ (T1)*

*„Ich verwende sehr viel aktuelle Lektüre und zwar diese Hefte vom Buchklub, JÖ und TOPIC.“ (T11)*

g. Kategorie „Leseanimation“

Die Kategorie „Leseanimation“ fasst das Verständnis dieses Begriffes, wobei in zwei Unterkategorien geteilt werden kann: „Befremdliche Begriffswirkung“ und „Gleichsetzung Leseanimation – Lesemotivation“. Allgemein kann vorausgeschickt werden, dass keine der interviewten Lehrpersonen diesen Begriff explizit mit der Leselust in Beziehung setzte.

Die Unterkategorie „Befremdliche Begriffswirkung“ repräsentiert vor allen Dingen die von der Hälfte der interviewten Lehrpersonen erwähnte unklare Semantik dieses Begriffes sowie die allgemeine Konsequenz der Vernachlässigbarkeit dieses Begriffes daraus.

Ankerbeispiele, die sich aus der Frage, was mit dem Begriff Leseanimation verbunden würde, ergeben, sind folgende:

*„(8) Gar nichts. Nicht wirklich“ (T2)*

*„Ist mir jetzt noch nicht so untergekommen. (lacht)“ (T1)*

*„(5) Das ist für mich ein Begriff, der mir nicht besonders gut gefällt. Das hört sich so nach animieren an. (lacht) Ich würde den, glaub ich, gar nicht so wählen.“ (T9)*

*„(5) Also der Begriff Animation hat für mich eher so ein bisschen einen negativen Beigeschmack, ja. (lacht)“ (T12)*

Die Unterkategorie „Gleichsetzung Leseanimation – Lesemotivation“ präsentiert die Lehrperson als aktiven Motivator, der Begriff der Leselust bleibt unerwähnt.

*„Also jemanden zum Lesen zu animieren heißt sein Interesse zu wecken, ihn zum Lesen zu motivieren.“ (T11)*

*„Ja, Animation würde ich so zu Motivation geben, also jemanden motiviert jemanden oder animiert dazu (.) ja (..) Anreize schaffen, animieren, ja.“ (T4)*

*„Ja, Leseanimation ist für mich natürlich die Kinder zum Lesen zu holen, wie auch immer, ja.“ (T8)*

#### h. Kategorie „Unsicherheiten der Lehrpersonen“

Abschließend soll die Kategorie „Unsicherheiten der Lehrpersonen“ aufzeigen, welche Themen und Aspekte, die im Laufe des Interviews in Sprache gehoben wurden, zu Verunsicherungen bzw. einer gewissen Überforderung führten. Es ergeben sich folgende Unterkategorien, in welchen die Unsicherheiten der Lehrpersonen Ausdruck finden: „Definitionen“, „Möglichkeiten der Leselustevokation im Umfeld Schule“ und „Wahl des Inhalts“.

In der Unterkategorie „Definitionen“ werden jene Auffälligkeiten gefasst, welche Lehrpersonen im Umgang mit den Begriffen der Leselust und Lesemotivation zeigten. Unsicherheit, die sich mitunter in wirren Argumentationen und Aufforderungen an die Interviewerin Auskünfte zu geben äußerte, konnte beobachtet werden.

*„Also ich muss sagen, ich bin jetzt ein bisschen überfordert mit diesen Begriffsdefinitionen, weil ich ja weiß, es gibt sehr exakte und man versteht auch darunter bestimmte Dinge. Es ist aber für mich jetzt einfach von der Definition zu weit weg, um das jetzt exakt definieren zu können. Muss ich ganz ehrlich sagen.“ (T5)*

*„Aber ich glaube, es hängt sehr stark mit der eigenen Befindlichkeit und mit der Konzentration zusammen, aber sagen Sie es mir! (lacht)“ (T9) (Anm.: zur Möglichkeit der Habitualisierung von Leselust)*

Die Unterkategorie „Möglichkeiten der Leselustevokation im Umfeld Schule“ weist Unsicherheiten der Lehrpersonen bezüglich der Leselustförderung der Schule aus, wobei auffällig ist, dass dabei die Haltung des Hoffens eingenommen wurde. Die emotionalen, non-verbalen Äußerungen unterstreichen die Zweifel der Lehrpersonen.

*„Also ich hoffe, dass sie es fördert!“ (T1)*

*„Naja, ich glaube schon noch, dass es eher fördert (lacht). Das wäre ja schlimm, wenn die Schule (lacht) / (...) na, also ich hoffe schon fördernd.“ (T4)*

Für die Unterkategorie „Wahl des Inhalts“ ist anzumerken, dass eine Lehrperson nicht in der Lage war zu beantworten, welche Inhalte grundsätzlich für die Evokation von Leselust geeignet sein könnten. Einige Lehrpersonen waren überfordert eine Erklärung für das Leselustförderungspotenzial der von ihnen angeführten Texte abzugeben. Sie formulierten Fragen an sich selbst und versprachlichten ihren Erklärungsnotstand.

*„Puh, da müsste ich jetzt einmal in meiner Bücherliste nachschauen.“ (T5)*

*„Warum ist eine gute Frage. Warum funktioniert „Die Welle“? (7) (lacht) Warum funktioniert „Die Welle“ zum Beispiel? (4)“ (T12)*

*„Naja, weil das halt Themen sind, wie Atomreaktorunfälle und so etwas (4)/ ja, warum, warum? (...) Weil es sie interessiert. Ja, ich kann jetzt nicht sagen, warum.“ (T10)*

## 2. Interpretation der Forschungsergebnisse

Die oben festgehaltenen Ergebnisse sollen nun hinsichtlich der mehrmals erörterten Forschungsfragen interpretiert werden. Die Interpretation soll durch die drei zentralen Forschungsfragen gegliedert und strukturiert werden, welche die Definition der Leselust, die Bedingungen der Entwicklung von Leselust und die Handlungen zur Förderung der Leselust im Unterricht bearbeiten. So wird ein Überblick über die erhaltenen Forschungsergebnisse gegeben.

### a. Zur Definition von Leselust

Die Mehrheit der befragten DeutschlehrerInnen definierte Leselust als intrinsisch motiviertes Phänomen, obwohl sich die Fragestellung lediglich auf die Unterscheidung zwischen Leselust und Lesemotivation bezog, keineswegs aber die Frage nach intrinsischer oder extrinsischer Motivation einschloss. Die intrinsische Dimension der Leselust, welche sich in der theoretischen Bearbeitung herausstellte, konnte also auch in der empirischen Untersuchung durch die gewonnenen LehrerInnenäußerungen belegt werden. Weiters ordneten drei

Lehrpersonen externe Anreize explizit der Lesemotivation zu. Die Nähe der Begriffe Leselust und Lesemotivation wird über die Dimension des Intrinsischen ersichtlich, jedoch sprach sich keine Lehrperson für die synonyme Verwendung der beiden Begriffe aus.

Im empirischen Teil wurde dem Begriff der Leselust weiters das Kennzeichen der Habitualisierung verliehen, wodurch sich wiederum eine Parallele zwischen theoretischen Erkenntnissen und empirischem Material ziehen lässt.

Von drei Lehrpersonen wurde der Leselustbegriff in eindeutigen Zusammenhang mit oraler Metaphorik gebracht. Dieser bedient sich auch Werner Graf, wenn er das Lesen mit dem Lutschen von Süßem vergleicht. Das psychoanalytische bzw. wilde Denken scheint also auch einem Teil der befragten LehrerInnen eigentümlich zu sein. Interessant ist, dass der Leselustbegriff von diesen Lehrpersonen mit Suchttendenzen in Verbindung gebracht wurde, die im Theorieteil als Charakteristikum des kindlichen Leseerlebnisses genannt wurden. Weiters fand die von Rheinberg und Maik vertretene, oben erläuterte Orientierung des Leseinteresses am Gegenstand auch in den durchgeführten Interviews Bestätigung, die Leselust wurde stark handlungsbezogen charakterisiert. Eine Lehrperson wies auf das konsekutive Verhältnis von Leseinteresse und Leselust hin.

Alle Lehrpersonen stellten einen Konnex zwischen dem Leselustbegriff und Emotionen wie Freude und Spaß beim Prozess des Lesens her – jene Freude, die auch Ziel des ästhetischen Lesemodus ist. Hurrelmann, für die das Entscheidende am Lesen der Spaß daran ist<sup>381</sup>, würde diesem Aspekt der Definition von Leselust wohl zustimmen.

Dass nur zwei Lehrpersonen den multimedialen Gültigkeitsbereich des Leselustbegriffes erwähnt haben, könnte ein möglicher Spiegel der immer noch vorherrschenden medialen Beschränktheit im Deutschunterricht sein.

Leselust wird folglich als eigenständiges Konzept erachtet, das partielle Gemeinsamkeiten mit dem Konzept der Lesemotivation aufweist, aber auch über Merkmale, die außerhalb der Lesemotivation liegen, beschrieben werden muss.

Abschließend ist zu erwähnen, dass auch Überforderung im Bezug auf die Definition von Leselust und Lesemotivation erkannt werden konnten. Einige Lehrpersonen argumentierten teilweise unschlüssig und baten die Interviewerin um Auskünfte. Dadurch wurde der ExpertInnenstatus bezüglich der Beantwortung dieser Forschungsfrage eindeutig aufgegeben.

---

<sup>381</sup> Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1996. S. 13.

## b. Zu den Bedingungen der Entwicklung von Leselust

Als grundsätzliche Bedingung für die Entwicklung von Leselust haben alle Lehrpersonen eine basale Lesekompetenz genannt. Das Abhängigkeitsverhältnis von Lesekompetenz und Leselust, welches von Bonfadelli, Hurrelmann, Rosebrock oder auch durch die PISA-Studie herausgestellt wurde, wurde durch die Äußerungen der Lehrpersonen bestätigt. Drei der befragten DeutschlehrerInnen ließen erkennen, dass ein Teil der Verantwortung für die Entwicklung der Lesekompetenz und damit auch der Leselust an die davor durchlaufene Bildungsinstitution, die Volksschule, abgeschoben wird. Interessant ist, dass eine Lehrperson auf die Relevanz der Sprachlust beim Schüler/bei der Schülerin für die Entwicklung der Leselust verweist – Überlegungen, welche Graf im Zusammenhang mit dem ästhetischen Lesemodus anstellte, werden hier transparent.

Als weitere Bedingung wurden das Leseverhalten der Eltern sowie die Kommunikation in der Familie über rezipierte Lesestoffe genannt. Damit wird den Ergebnissen der oben erörterten Studie „Leseklima in der Familie“ von Hurrelmann beigestimmt. Auch die von Eggert und Garbe kommunizierte Relevanz des elterlichen Lesevorbildes beziehungsweise die wichtige Rolle des Vorlesens in der Familie wurden von den Lehrpersonen hervorgehoben. Jene zentrale Stellung der Familie in der Lesesozialisation und der Leselustentwicklung wurde von zwei Lehrpersonen als Begründung für die Machtlosigkeit der LehrerInnen im Bezug auf die Leselustevokation benützt. Die von Graf und Hurrelmann konstatierte Einflussgröße der Schule, konkret des Deutschlehrers/der Deutschlehrerin, wurde als solche von jenen Lehrpersonen nicht anerkannt.

Weiters wurde die Bedeutsamkeit der Phantasie für die Entwicklung der Leselust in jedem der geführten Interviews erwähnt. Dass das lustvoll erlebte Lesen über die Phantasie die Befriedigung von Wünschen erlaubt – wie Freud annimmt – , wurde von einer Lehrperson klar verbalisiert, zwei weitere zeigten auf, dass die Tätigkeit der Phantasie die Motivation zu lesen wesentlich anheben kann – auch diese These wurde im theoretischen Teil ausgeführt. Auch die leselustfördernde Komponente der Identifikation mit dem rezipierten Lesestoff wurde von allen interviewten Lehrpersonen bestätigt. Weiters wurde der Einfluss des Lesens auf die Herausbildung des Subjekts durch die Identifikation mit dem Gelesenen, wie in der Theorie erörtert, betont. Eine Lehrperson hob implizit die von Schön entworfene Identifikationsform der Projektion hervor, indem sie darauf verwies, dass sich der Schüler/die Schülerin im Handeln des Protagonisten/der Protagonistin erkennt und eigene Gefühle auf diesen projiziert.



Was die Gründe für beschränkte Phasen und Einbrüche der Leselust betrifft, so kristallisierten sich aus den Interviews zwei mögliche Erklärungen heraus. Einerseits wurde die oben vorgestellte Phase der literarischen Pubertät als solche zwar nicht explizit angeführt, inhaltlich jedoch über die Relevanz von entwicklungsorientierten Lebensumständen für den Verlauf der Leselust ausgedrückt. Das eigene Ich und die Beschäftigung mit diesem treten in den Vordergrund. Drei Lehrpersonen wiesen ausdrücklich – wie oben auch Castner – darauf hin, dass sich Interessen besonders in der Phase der Pubertät verlagern und der Einfluss von (elterlichen) Vorbildern massiv abnimmt. Andererseits wird die Schule als Institution mit ihren starren Regeln und Vorschriften sowie ihrem Fokus auf die kognitiven Prozesse des Lernens für das Einbrechen von Leselust verantwortlich gemacht.

Bezüglich der Bedeutsamkeit der Leselust der Lehrperson für jene der SchülerInnen fand sowohl die Theorie der Ko-Orientierung nach Bonfadelli Bestätigung als auch einige Aspekte des von Rosebrock und Nix vorgeschlagenen lese-lustfördernden Verhaltens der Lehrperson. Lediglich eine Lehrerin bezeichnete sich selbst nicht als „lese-lustig“, von allen InterviewpartnerInnen wurde aber der Zusammenhang zwischen Leselust des Lehrers/der Lehrerin und Leselust des Schülers/der Schülerin bestätigt. Es wurde angegeben, dass man für die literarische Ästhetik von Werken durch seine eigene Leselust begeistern wolle, womit nahe liegt, dass zu einem ästhetischen Lesemodus gefunden werden soll. Das Ankerbeispiel zur Unterkategorie „Begeisterungsfähigkeit für literarische Ästhetik“ führt dies bestens vor. Sich als Leser/als Leserin zu erkennen geben, von individuellen Lektüreerlebnissen und -vorlieben zu berichten, Lektüren zu empfehlen und Interesse für die privaten Interessen der SchülerInnen zu zeigen – jeder einzelne Aspekt des oben erörterten lese-lustfördernden Verhaltens der Lehrperson fand auch in den Interviews Erwähnung.

#### c. Zu konkreten Handlungen zur Förderung von Leselust im Deutschunterricht

Bevor es zur Interpretation der Äußerungen zu konkreten Handlungen zur Förderung der Leselust im Deutschunterricht kommt, muss vorweg darauf eingegangen werden, inwiefern das Umfeld Schule die Entwicklung von Leselust fördern beziehungsweise auch behindern kann. Die Angaben der Lehrpersonen dazu waren unterschiedlich, wobei die Mehrheit davon ausging, dass das Umfeld Schule die Leselustentwicklung fördern könne. Nur drei

Lehrpersonen ließen ihre Zweifel bezüglich des Leselustpotentials des Umfelds Schule erkennen. Durch non-verbale Äußerungen wie Lachen oder Ausdrücke des Hoffens machten sie jene deutlich.

Interessanterweise wurde der Schule insbesondere deshalb förderndes Potential zugeschrieben, weil sie sich als Bücherwelt präsentiert. Die Relevanz des Zugangs zur Bibliothek sowie des passenden Leseortes legen nahe, dass Lehrpersonen hier affektives Lesen ermöglichen wollen. Die Relevanz des Leseortes für das kindliche Lesen scheint hier auch für das jugendliche Lesen übernommen worden zu sein.

Eher skeptisch zum Förderungspotential des Umfeldes Schule äußerten sich jene Lehrpersonen, welche das Individuum mit seiner persönlichen literarischen Sozialisation in das Zentrum der Betrachtung rückten. Argumentiert wurde auch, dass für die individuelle Abstimmung der Lektüre Zeit fehle. Für die Oberstufe sei ein an Leselust orientierter Leseprozess beinahe unmöglich.

Um nun auf Wege zur Förderung der Leselust einzugehen, soll auch bei der Interpretation zwischen allgemeinen didaktischen Überlegungen, konkreten methodischen Überlegungen und inhaltlichen Überlegungen differenziert werden.

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen wiesen ausdrücklich darauf hin, dass von Bewertung und Leistungsdruck Abstand genommen werden müsse, wenn man Leselust aufbauen bzw. erhalten wolle. Einige äußerten im Zuge dessen auch, dass das stets korrigierende Verhalten des Lehrers/der Lehrerin zu überdenken sei. Stattdessen wäre es wichtig, Schülerleistungen positiv zu verstärken. Als zentral wurde weiters – wie im theoretischen Teil zur Individualisierung angeführt – das Interesse und die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen sowie die Orientierung daran erachtet. Auch der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur sei zu diesem Zwecke willkommen. Zwei LehrerInnenäußerungen lassen vermuten, dass auch die Evokation von affektivem Lesen ein Ziel des Literaturunterrichts sein kann. Auch die Bedeutsamkeit der textlichen Angebotsvielfalt wurde erwähnt. Weiters wurden die Orientierung des Unterrichts an den menschlichen Sinnen und die daraus erwachsende Lebendigkeit des Unterrichts im Rahmen der allgemeinen didaktischen Überlegungen genannt.

Zu konkreten methodischen Überlegungen ist anzumerken, dass lediglich drei Lehrpersonen auf das literarische Gespräch bzw. Anschlussgespräch verwiesen haben, wobei dabei – wie in der Theorie angegeben – dem Lehrer/der Lehrerin die Rolle des Moderators/der Moderatorin zugeschrieben wurde. Insgesamt acht der zwölf befragten Personen gaben unterschiedliche

Formen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zur Evokation und Förderung von Leselust an. Die Stärkung der Identität und des Selbstvertrauens der SchülerInnen wird – wie oben beschrieben – durch die stark am Individuum orientierte Methode gefördert. Einige Lehrpersonen ließen in ihren Äußerungen erkennen, dass sie die oben skizzierten Vorschläge Spinners im Unterricht umsetzen. Auch das Erkennen der Produziertheit von Texten wurde hervorgehoben. Die Verbindungen von Schreiben und Lesen, welche auch das Hattinger Modell vorsieht, wurde explizit erwähnt. Nur eine Lehrperson ging auf die szenische Interpretation und deren Wert für die Evokation von Leselust ein – diese stimmte in allen Punkten mit Abraham und Kepser überein. Nicht erwähnt wurde die Verbindung von emotionalen und kognitiven Anteilen bei handlungs- und produktionsorientierten Methoden. Es wurde auch das Vorlesen bzw. die Präsentation von Büchern durch den Lehrer/die Lehrerin vorgeschlagen, wodurch die Ansichten Daniel Pennacs unterstützt wurden. Die Übertragung der Leselust der Lehrperson auf die SchülerInnen sowie die Ermöglichung eines ästhetischen Genusses wurden als zentrale, durch die theoretische Literatur belegte Ziele des Vorlesens genannt. Auch die Öffnung der Schule nach außen wurde erwähnt, wobei besonders über AutorInnenlesungen und -gespräche neue Zugänge zur Literatur gefunden werden können, der Prozess des Schreibens beleuchtet wird und dadurch Leselust aufgebaut werden kann. Individualisierung als vielen der angeführten Methoden übergeordnete Methode wurde nur von der Hälfte der interviewten Lehrpersonen explizit angeführt. Implizit konnten in allen bis auf zwei Interviews individualisierende Ansätze entdeckt werden, wobei die Selbstbestimmung des Schülers/der Schülerin als zentrales Element sichtbar wurde. Welche Gründe das vielfache Unterlassen der konkreten Benennung von Individualisierungsprozessen hat, wäre in einer eigenen Forschung zum Begriff und Umgang mit Individualisierung im Unterricht zu überprüfen. Als individualisierende Methoden wurden Buchvorstellungen, Klassenbibliotheken, Leselisten, Portfolios, Referate oder Lesetagbücher genannt, wodurch die Überlegungen von Nix und Rosebrock gut repräsentiert werden.

Alle inhaltlichen Überlegungen der Lehrpersonen zur Förderung und Evokation von Leselust finden sich auch im theoretischen Teil dieser Arbeit wieder. Es wurde angegeben, dass die Orientierung des ausgewählten Lesestoffes an Problemen, die für den Leser/die Leserin aktuell bedeutsam sind, der Leselust zuträglich wäre. Auch das Ansprechen der Phantasie der RezipientInnen wurde als zentral erachtet. Weiters wurde auf die Relevanz von entwicklungsrelevanten Themen und die Anlehnung der ausgewählten Stoffe an die Lebenswelt der SchülerInnen verwiesen. Auch der Gegenwartsbezug und die Aktualität der

Lesestoffe als möglicher inhaltlicher Weg Leselust im Deutschunterricht hervorzurufen wurde erwähnt. Eine Lehrperson war nicht fähig leselustfördernde Inhalte zu nennen – eine Bücherliste als Spickzettel hätte ihr laut eigenen Angaben bei der Beantwortung der Frage geholfen. Drei weitere konnten zwar Inhalte bzw. sogar konkrete Texte nennen, die ihrer Meinung nach die Leselust von SchülerInnen fördern können, waren aber nicht im Stande Begründungen für die Beliebtheit der Texte zu finden.

Interessant scheint, dass obwohl alle Lehrpersonen Wege zur Leselustförderung angeben konnten, der Begriff der Leseanimation tendenziell als befremdlich empfunden wurde. Die Hälfte der LehrerInnen konnte dem Begriff keine Bedeutung zuordnen, wenngleich die Theorie ihn als maßgeblich für die Leselustförderung herausstellte. Einher ging die Erörterung des Begriffs häufig mit abwertenden Kommentaren und negativen Konnotationen. Drei Lehrpersonen setzten den Begriff der Leseanimation völlig mit jenem der Lesemotivation gleich und wiesen darauf hin, dass die Lehrperson im Prozess der Leseanimation als Motivator zu fungieren habe. Man könnte darauf schließen, dass der Begriff der Leseanimation noch keinen Eingang in die Schule und die Köpfe der Lehrpersonen gefunden hat, selbst wenn Methoden der Leselustförderung im Unterricht umgesetzt werden.

## F. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Diplomarbeit setzte sich mit dem Thema der Evokation von Leselust im schulischen Kontext auseinander, wobei die drei großen Fragestellungen nach der Definition der Leselust, nach der Entwicklung von Leselust sowie nach dem Verhältnis von Leselust und Institution Schule sowohl durch einen theoretischen als auch durch einen praktisch-empirischen Teil beantwortet werden sollten.

Vorerst war nach dem Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation zu fragen, der einerseits über das Mehrebenenmodell des Lesens, andererseits auch über den Entwurf der Lesekompetenz als kulturelle Praxis nachgezeichnet wurde. Dass, wie Rosebrock, Bonfadelli und Schiefele meinen, eine basale Lesefertigkeit Ausgangspunkt jeglicher Förderung von Lesemotivation sein sollte, wurde in den Leitfadeninterviews von allen Lehrpersonen bestätigt. Um nun herauszufinden, ob selbiges auch für den Begriff der Leselust gilt, war eine Definition des Begriffes der Leselust zu leisten, wobei dieser anhand der Bearbeitung der Lesemotivation und des Leseinteresses von diesen abgegrenzt beziehungsweise etwaige Gemeinsamkeiten herausgestellt werden sollten. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen bestätigte den im theoretischen Teil erarbeiteten intrinsischen Charakter der Leselust, welcher auf eine gewisse Nähe zur Lesemotivation schließen lässt, nicht aber deren Gleichsetzung bedeutet, und die Habitualisierung des Lesens als Merkmal der Leselust. Auch auf die Handlungsorientierung der Leselust sowie deren Orientierung an Spaß und Freude wurde im empirischen Teil verwiesen. Insgesamt wurde die Leselust sowohl im theoretischen als auch im empirisch orientierten Teil als eigenständiges Konzept präsentiert, das partielle Gemeinsamkeiten mit den Konzepten der Lesemotivation und des Leseinteresses aufweist.

In einem weiteren Schritt wurde die Entwicklung der Leselust theoretisch aufgearbeitet, wobei dafür das kindliche Lesen und die literarische Pubertät beleuchtet wurden. Die Relevanz des Leseverhaltens der Eltern, deren Vorbildfunktion sowie die Bedeutung der Kommunikation über rezipierte Lesestoffe in der Familie konnten sowohl theoretisch als auch empirisch belegt werden. Auch der Mechanismus der Identifikation sowie die Tätigkeit der Phantasie konnten als maßgeblich für die Entwicklung der Leselust herausgestellt werden – alle Lehrpersonen stimmten jenen Zusammenhängen zu. Bezüglich der Einbrüche beziehungsweise Phasen von Leselust wurde die Phase der literarischen Pubertät von der

Mehrheit der interviewten Lehrpersonen erahnt, durch bestimmte Aspekte wie die Abnahme des Einflusses von Vorbildern sowie eine starke Verlagerung der Interessen greifbar gemacht, nicht aber explizit benannt. Auch die starre Konzeption der Institution Schule und die daraus hervorgehenden beschränkten zeitlichen Ressourcen der SchülerInnen wurden für Einbrüche verantwortlich gemacht.

Auch der Blick auf die Schule als Ort der Leselustförderung und insbesondere auf den Handlungsspielraum der Lehrpersonen die Evokation und Aufrechterhaltung von Leselust in der Phase der literarischen Pubertät betreffend war zentral. Der Begriff der Leselust konnte nicht nur in den (Unterstufen)lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch eingeordnet werden, sondern über Umwege auch im Kompetenzbereich Lesen und den Bildungsstandards entdeckt werden.

Das grundsätzliche Förderpotential des Umfeldes Schule wurde durch die Mehrheit der interviewten LehrerInnen bestätigt, lediglich drei äußerten sich auf Grund der Bedeutung des Individuums im Leselustprozess skeptisch. Was die Bedeutung der Leselust der Lehrperson für jene des Schülers/der Schülerin betrifft, wurde die im theoretischen Teil ausgeführte Theorie der Ko-Orientierung beziehungsweise des Scaffolding bestätigt. Bezüglich der methodisch-didaktischen Wege der Lehrperson zur Förderung der Leselust traten in den Interviews handlungs- und produktionsorientierte Methoden in den Vordergrund, die restlichen in der Theorie erwähnten Methoden wurden zwar vereinzelt erwähnt, sie fanden aber nicht derartige Zustimmung. Individualisierende Ansätze wurden von allen Lehrpersonen genannt, als solche betitelt wurden sie aber nur von der Hälfte der InterviewpartnerInnen – die Gründe dafür müssen im Unklaren bleiben. Die in der Theorie vorgestellten inhaltlichen Wege zur Förderung der Leselust fanden im empirischen Teil größtmögliche Übereinstimmung. Der theoretisch erarbeitete Begriff der Leseanimation rief in der empirischen Untersuchung befremdliche Wirkung hervor – die Semantik des Begriffes war für eine Vielzahl der Lehrpersonen völlig unklar, obwohl dieser theoretisch als zentral für die Leselustförderung erachtet wurde.

Durch den praktisch orientierten Teil wurden also Daten zur Beantwortung der drei Hauptforschungsfragen über die Methode des Leitfadenterviews mit ExpertInnen gesammelt, um diese anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring auszuwerten.

Es ist darauf hinzuweisen, dass auf Grund der Anzahl der durchgeführten Interviews lediglich ein beschränkter Ausschnitt des Themenkomplexes als Forschungsergebnis präsentiert werden kann. Auch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse weist Mängel, die sich in latenten Formen der Bedeutungsattribution äußern, auf. Durch das Durchführen weiterer qualitativer wie quantitativer Untersuchungen könnte das Forschungsergebnis repräsentativere Wirkung erzielen.

Grundsätzlich finden durch die Aussagen der interviewten Lehrpersonen zahlreiche theoretisch erläuterte Ansätze Bestätigung. Weiters kann eine weitgehende Übereinstimmung der LehrerInnenäußerungen konstatiert werden. Es ist aber offensichtlich, dass gewisse Theorien lediglich erahnt werden, in manchen Fragen der ExpertInnenstatus von einigen Lehrpersonen sogar aufgegeben wird. Das Potential im Hinblick auf methodisch-didaktische Wege der Förderung von Leselust im Deutschunterricht ist gewaltig und wird durch die Aussagen der Lehrpersonen keineswegs ausgeschöpft, wengleich handlungs- und produktionsorientierte Methoden sowohl in der Theorie als auch im praktischen Teil als zentral dargestellt werden.

Es wäre folglich wünschenswert, zusätzliches didaktisches und methodisches Wissen bezüglich der Leselust und Möglichkeiten ihrer Evokation bei Lehrpersonen konsequent aufzubauen. Die Weichen dafür sollten bereits in der Ausbildung zum Deutschlehrer/zur Deutschlehrerin gestellt werden, aber auch berufsbegleitende Schulungen, Seminare und Weiterbildungen, welche die Präsentation der jeweils neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse leisten, könnten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag leisten. Da das größte Potential der Leselustförderung im Wissen und methodisch-didaktischen Verhalten der Lehrperson liegt, muss es Ziel sein eben diese in ihren Überlegungen wie Handlungen professionell zu unterstützen. Die Methodenvielfalt, aber auch die inhaltliche Vielfalt der Leselustförderung muss Einzug halten in die Institution Schule, um den Schüler/die Schülerin unter Berücksichtigung seiner/ihrer Individualität zur kulturellen Praxis des Lesens führen zu können. Die Evokation von Leselust muss zu einem Ziel kompetenten didaktischen Handelns werden, um SchülerInnen zu versierten und habitualisierten LeserInnen zu machen. Schule und Lehrperson sollten folglich das ihnen eigene, theoretisch mehrfach bestätigte Potential bezüglich der Leselustförderung nützen und SchülerInnen zum Lesen verführen.

## G. Bibliographie

- Abraham, Ulf und Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.
- Anz, Thomas: Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München: Beck 1998.
- Artelt, Cordula, McElvany, Nele und Ursula Christmann: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Berlin 2005.
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Gruyter 2003.
- Balint, Michael: The basic fault. Therapeutic aspects of regression. Illinois: Northwestern university press 1992.
- Barthes, Roland: Die Lust am Text. Berlin: Suhrkamp 2010.
- Beinke, Inga u.a.: Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006.
- Beinke, Inga, Michael Charlton und Reinhold Viehoff: Der Leser als Subjekt des Verstehens. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer 2000.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer Verlag 2008.
- Bonfadelli, Heinz u.a.: Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Bd. 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer 2006.
- Bräuer, Christoph: Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim und München: Juventa 2010.
- Castner, Hartmut: Autonomie und Leselust: Modelle des freien Lesens. In: Gaiser, Gottlieb u.a. (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag 2006.
- Charlton, Michael und Tilmann Sutter: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript Verlag 2007.
- Christmann, Ursula und Cornelia Rosebrock: Differentielle Psychologie: Die Passung Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006.



Christmann, Ursula und Cornelia Rosebrock: Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006.

Conrady, Peter: Lesen und Schreiben lernen. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena Verlag 1997.

Dahrendorf, Malte: Lesesozialisation und Kinder- und Jugendliteratur. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.

Deci, E. L. und R.M. Ryan: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223-238.

Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl: Praxisbuch Transkriptionen. Regelsystem, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg 2011.

Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterricht in der literarischen Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997.

Eggert, Hartmut und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler Verlag 2003.

Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung. München: Psychologie Verlags Union 1991. S. 147-173.

Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. Stuttgart: Reclam 2010.

Friedländer, Käthe: Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 26 (1941) Heft 3/4, S. 232-251.

Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997.

Garbe, Christine, Karl Holle und Maria von Salisch: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen der Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. 2006.

Garbe, Christine u.a.: Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Hurrelmann, Bettina: Lesesozialisation und Medien. Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. München: Juventa Verlag 2006.

Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Edition Vulpes 2003.

Gold, Andreas: Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2007

- Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.
- Graf, Werner: Das Schicksal der Leselust. In: Garbe, Christina u.a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Univ. Lüneburg 1997.
- Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit Verlag 2004.
- Groeben, Norbert und Peter Vorderer: Leserpsychologie: Lesemotivation und Lektürewirkung. Münster: Aschendorff 1988.
- Groeben, Norbert: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft 1999.
- Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. München: Juventa 2004.
- Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann 2001.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Regensburg: UTB 2008.
- Guthrie, John T. u.a.: From spark to fire: Can situational reading interest cause lead to long-term reading motivation? In: Reading Research and Instruction 45 (2006a). S. 91-117.
- Guthrie, John T. u.a.: Influences of stimulating tasks in reading motivation and comprehension. In: The Journal of educational research 99 (2006b). S. 232-245.
- Haas, Gerhard: Lesen für die Schule, gegen die Schule und in der Schule: Spannende Verhältnisse. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 1997.
- Haas, Gerhard: Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner und Jörn Stückrath: Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 91-103.
- Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag 2006.
- Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen: Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer 2006.
- Hill-Zenk, Anja und Karin Sousa: To read or not to read. München: Judicium 2004.
- Hochgatterer, Paulus: Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe. Wien: Deuticke 2012.
- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127 (1994), S. 17-26.

- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Verlag 1996. S. 13-31.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerung aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29, H. 176 (2002), S. 6-14.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Hurrelmann, Bettina und Michael Hammer: Lesesozialisation in der Familie. In: ide, H. 1 (2006), Themenheft „Kultur des Lesens“.
- Hurrelmann, Bettina: Familiäre Lesesozialisation im historischen Wandel. In: Hurrelmann, Bettina, Becker, Susanne und Irmgard Nickel-Bacon: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim und München: Juventa 2006.
- Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa 2009
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München: Fink 1994.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Stuttgart: UTB 2006.
- Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd.2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2000.
- Lange, Günter und Werner Ziesenis (Hrsg.): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Deutschdidaktik aktuell. Bd. 31. Baltmannsweiler: Schneider 2009.
- Maik, Philipp: Lesen empirisch. Wiesbaden: VS Verlag 2010.
- Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg 2002.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz 2002.
- Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2005.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2007.

Maiwald, Klaus: Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Möller, Jens und Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Pieper, Irene: Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1997.

Pieper, Irene und Rosebrock, Cornelia: Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: SPIEL, 23(1), (2004) S. 63–69.

Retelsdorf, Jan und Jens Möller: Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation. Schereneffekte in der Sekundarstufe? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 40 (2008). S. 179-188.

Rheinberg, Falko: Motivation. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Rosebrock, Cornelia: Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.

Rosebrock, Cornelia: Phantasie und Schullektüre. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003.

Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Rutschky, Katharina: Die Lesewut. Autonome Bildungsprozesse von Kindern im 19. Jahrhundert. In: Der Deutschunterricht 5 (1980), S.78-98.

Schermann, Marianne: Die Kunst der Lesemotivation. Diplomarbeit 1994.

Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hofgrefe-Verlag 1996.

Schneider, Peter: Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen. In: Psyche 36/4 (1982) S. 327-342.

Schnell, Rainer, Hill, Paul B. und Elke Esser: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag 1992.

Scholl, Armin: Die Befragung. Konstanz: UVK 2009.

Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL 2 (1990) S. 229-276.

Schön, Erich: Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, J. (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Bd.1 Tübingen: Niemeyer 1993. S. 260-271.

Schön, Erich: „Lesekultur“ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.

Schönau, Walter: Erdichtete Träume. Zu ihrer Produktion, Interpretation und Rezeption. In: Schönau, Walter (Hrsg): Literaturpsychologische Studien und Analysen. Amsterdam: Rodopi 1983.

Spinner, Kaspar H.: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, Cornelia: Lesen im Medienzeitalter. München: Juventa Verlag 1995.

Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Steinlein, Rüdiger: Die domestizierte Phantasie. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag 1987.

Streblov, Lilian: Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Wigfield, Allan u.a.: Children's motivation for reading. Domain specificity and instructional influences. In: The journal of educational research 97 (2004) S. 299-309.

Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers. Fischer 1982.

#### Internetquellen:

Bedeutungsübersicht Lust. Duden. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Lust> (5.3.2012)

Bildungsstandards für Deutsch 8.Schulstufe.  
[https://www.bifie.at/.../bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01](https://www.bifie.at/.../bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01) (4.5.2012)

Bildungsstandards - Deutsch 8. Schulstufe.

[www.gemeinsamlernen.at/.../Bildungsstandards\\_Deutsch\\_8\\_Okt\\_200](http://www.gemeinsamlernen.at/.../Bildungsstandards_Deutsch_8_Okt_200) (4.5.2012)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.): Austrian education news.

[www.bmukk.gv.at/medienpool/7901/AEN32.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7901/AEN32.pdf) (20.3.2012)

Gehrer, Elisabeth: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung 1999.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml> (15.3.2012)

Hussy, Walter: Sozialwissenschaftliche Methoden und Methodologie. [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof\\_dr\\_hussy\\_ver\\_4.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokforum/prof_dr_hussy_ver_4.pdf) (14.2.2011)

Kompetenzen und Modelle. <https://www.bifie.at/node/49> (4.5.2012)

Lehrplan Deutsch. [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml) (20.4.2012)

Lehrplan Deutsch. [www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf) (4.5.2012)

Quantitative vs. Qualitative Methoden. [http://imihome.imi.uni-](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html)

[karlsruhe.de/nquantitative\\_vs\\_qualitative\\_methoden\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html) (22.4.2012)

## H. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens .....	13
Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotivationen .....	18
Tabelle 2: Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation .....	23
Tabelle 3: Auswertung des demographischen Fragebogens .....	82

## I. Anhang

### I. Demographischer Fragebogen

Alter:

Geschlecht:

Anzahl der Dienstjahre:

Kinder:

Zusatzausbildungen:

Zweifach:



## II. Abstract

Die Relevanz der Vermittlung und Förderung von Lesekompetenz im Unterricht wird von zahlreichen Literaturdidaktikern konstatiert und wird auch im Lehrplan sowie in den Bildungsstandards festgehalten. Dass beim Erwerbs- und Förderungsprozess der Lesefähigkeit immer auch Leselust als bestimmte Form der Lesemotivation mitzubedenken ist und als solche auch der Förderung bedarf, wird in der didaktischen Literatur mehrfach bestätigt. Wie nun der Begriff der Leselust in Abgrenzung zu den Konstrukten der Lesemotivation und des Leseinteresses zu bestimmen ist, wie die Entwicklung der Leselust beim Schüler/bei der Schülerin verlaufen kann und welche didaktischen und inhaltlichen Wege Lehrpersonen in der für die Leselust gefährlichen Phase der literarischen Pubertät finden, um die Leselust ihrer SchülerInnen zu stimulieren beziehungsweise zu evozieren, sollte in dieser Arbeit herausgefunden werden. Nach einer theoretischen Abhandlung dieser Aspekte wurde anhand von 12 Leitfadeninterviews mit ExpertInnen, welche Erfahrungen mit dem Unterrichten in der Sekundarstufe I aufwiesen, erfasst, wie der Begriff der Leselust definiert wird, wie die Entwicklung des Phänomens der Leselust beim Schüler/bei der Schülerin eingeschätzt wird und welche Möglichkeiten die Lehrperson hat Leselust bei SchülerInnen hervorzurufen beziehungsweise zu erhalten. Ausgewertet wurden die Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Grundsätzlich wurden zahlreiche theoretisch erörterte Ansätze durch die Äußerungen der interviewten Lehrpersonen bestätigt – so das Konzept der Leselust, einige Bedingungen zur Entwicklung von Leselust bei SchülerInnen, das Förderpotential der Schule und der Lehrperson. Weiters wurde eine weitgehende Kongruenz der von den LehrerInnen getätigten Aussagen festgestellt. Es zeigte sich aber eindeutig, dass gewisse Theorien nur vermutet werden und der ExpertInnenstatus massiv unter etwaigen Unsicherheiten leidet. Das große Potential von methodisch-didaktischen Überlegungen zur Leselust wurde erkannt, jedoch nicht ausgeschöpft. Handlungs- und produktionsorientierte Methoden wurden sowohl in der Theorie als auch in der empirischen Forschung als sehr bedeutsam dargestellt. Das Erkennen und Nutzen der methodisch-didaktischen sowie inhaltlichen Vielfalt bezüglich der Leselustförderung sollte sowohl in der Ausbildung zum Deutschlehrer/zur Deutschlehrerin als auch in Weiterbildungsseminaren parallel zur unterrichtlichen Tätigkeit vermittelt und geschult werden.

### III. Lebenslauf

#### Persönliche Daten:

Name: Johanna Steiner  
Geburtsdatum: 04.05.1988  
Geburtsort: Krems an der Donau  
Staatsbürgerschaft: Österreich

#### Bildungsverlauf:

1994-1998 Josef-Rucker-Volksschule  
3550 Langenlois

1998-2006 Piaristengymnasium  
3500 Krems an der Donau

Juni 2006 Matura mit Auszeichnung

2006-2007 Universität Wien, Lehramtsstudium  
Latein und Psychologie/Philosophie

Juni 2007 Abbruch des Lateinstudiums

2007-2012 Universität Wien, Lehramtsstudium  
Deutsch und Psychologie/Philosophie  
Diplomarbeit: Evokation von Leselust im  
schulischen Kontext

#### Berufserfahrung:

2007-2011 Tutorin an der Begabtenakademie  
St.Pölten für Kurse im Bereich  
Mathematik, Logik und Deutsch

Juni 2010 und 2011 Ferienbetreuerin an der VS Langenlois