

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EINE UNTERSUCHUNG ZU DEN LESEGEWOHNHEITEN DER
DEUTSCHLERNENDEN IN BEZUG AUF FAMILIE, SCHULE UND PEERS AM
BEISPIEL DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHULEN IN ISTANBUL**

ISMIHAN AREN MEMET

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DR. ÖĞR. ÜYESİ MERAL ÇAKIR

TEZ DANIŞMANI

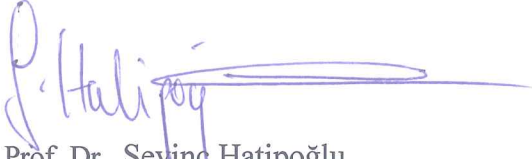
İSTANBUL-2018

Bu çalışma 28.06.2018 Tarihinde ařağıdaki jüri tarafından
Yabancı Diller Eğitimi Alman Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı, (Örgün Öğretim) Yüksek
Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Dr.Öğr.Üyesi Meral Çakır
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpařa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Sevinç Hatipođlu
İstanbul Üniversite-Cerrahpařa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Müzeyyen Ege
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

VORWORT

Das Interesse für die vorliegende Masterarbeit entwickelte sich bei mir während eines Seminars im Masterstudium zum Thema Lesesozialisation. Ich hatte mich bis dahin wenig mit dem Thema beschäftigt. Der Inhalt verleitete mich dazu, mehr über das Thema zu erfahren und zu erforschen. Als Studentin der Deutschlehrausbildung wollte ich den angehenden Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen, Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen, sowie Elternteilen, ein etwas differenzierteres Wissen zur Förderung der Lesegewohnheit überliefern. Weiterhin bezweckte ich ein etwas näheres Bild bezüglich der Lesegewohnheiten der Schüler und Schülerinnen in Istanbul zu zeichnen. Daher wurde die vorliegende Masterarbeit in Istanbul an Gymnasien durchgeführt, die Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten.

An dieser Stelle möchte allen Schülern und Schülerinnen und Lehrkräften, die an der Umfrage teilgenommen bzw. bei ihrer Durchführung geholfen haben, herzlich danken. Mein besonderer Dank gilt an all jenen, durch deren fachliche und persönliche Unterstützung diese Masterarbeit gelingen konnte. Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Yrd. Doç. Dr. Meral Çakır, mit der ich das Thema und den Umfang dieser Arbeit bestimmen konnte. Sie stand mir in allen Phasen durch ihre Fachkenntnisse mit Rat und Tat bei. Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu bedanken, die jederzeit meine Fragen entgegennahm und mich ebenfalls fachlich unterstützte. Ebenso danke ich Yrd. Doç. Dr. Birsen Sayınsoy Özunal, Yrd. Doç. Dr. Binnur Cangil, Yrd. Doç. Dr. Talat Fatih Uluç und Yrd. Doç. Dr. Ömer Gür für ihren Beistand. Herzlicher Dank auch an meine wissenschaftlichen Mitarbeiter -Kollegen für ihre Ermutigungen und nützlichen Tipps. Schließlich gilt ein ganz besonderer Dank meiner Familie, insbesondere meinen Großeltern, Eltern und meinem Bruder, die mich rundum das Studium unterstützt haben. Ebenso danke ich meinem Ehemann, der mich während des Studiums, in jeder Hinsicht, bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt hat.

Ismihan AREN-MEMET

ZUSAMMENFASSUNG

Eine Untersuchung zu den Lesegewohnheiten der Deutschlernenden in Bezug auf Familie, Schule und Peers am Beispiel der deutschsprachigen Schulen in Istanbul

Die Lesegewohnheit eines Menschen ist bestimmt für sein Leben. Lesen ermöglicht den Zugang zu Wissen und beruflichem Erfolg. Weiterhin ist das Lesen in der heutigen technologisch hochentwickelten Welt eine Voraussetzung. Daher müssen moderne Bürger eine fortwährende Lesegewohnheit haben, um ein Teil der Gesellschaft zu werden. Doch die Lesegewohnheit kann nicht von alleine gewonnen werden, sondern bedarf der Unterstützung von außen, wie die Familie, Schule und Peers. Aus diesem Anlass bezweckt die vorliegende Masterarbeit die Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Instanzen Familie, Schule und Peers mit den Lesegewohnheiten der Gymnasiasten in Istanbul an auserwählten Schulen. Anhand der Zusammenhänge soll der Versuch unternommen werden, die Bedeutung der oben erwähnten Instanzen für die Entwicklung und Bewahrung der Lesegewohnheit näher darzustellen.

Dazu wurden insgesamt 455 SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren anhand eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Fragen konzentrierten sich auf die Lesehäufigkeiten der SchülerInnen und auf die Familie, Schule und Unterricht und den Freundeskreis sowie deren Lesehäufigkeiten. Es wurden insgesamt 12 Schulen aus Istanbul gewählt, die Deutsch als erste Fremdsprache unterrichten. Für die Auswertungen im Rahmen von SPSS – Programm wurde der Chi-Quadrat- Test angewandt. Durch den Chi- Quadrat-Test wurden Variablen, die anhand des Fragebogens entstanden wurden, im Hinblick auf ihren Zusammenhang untersucht.

Die Auswertungen zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen den überprüften Variablen.

Die Ergebnisse lassen einen wichtigen Einfluss der Instanzen auf die Gewinnung einer fortwährenden Lesegewohnheit vermuten.

ABSTRACT

An Analysis of Reading Habits of High School Students Learning German as a Foreign Language in Terms of Family School and Peers: A Sample of Istanbul High Schools

The reading habit of an individual will determine his/her future life. Reading is necessary for knowledge and professional success; furthermore, it is a requirement in the contemporary, highly developed technological world. In order to become a part of the current society, recent citizens must acquire a lifetime reading habit. But it is impossible to develop a reading habit on one's own; it requires external aid. It could be given by family, school and peer group. For this reason, the aim of this thesis is to depict the relationship between family, school and peers and the reading habits of Turkish high school students in Istanbul.

The data was gathered through questionnaires with 455 students, aged between 14 and 18, from 12 high schools teaching German as their first foreign language. The questionnaire contains questions about the students' assessments of their reading frequencies, their families, their schools, their German lessons and their peer group with their reading frequency assessments. Employing the chi-square test, the relationship between the variables of family, school and peers and the reading frequency assessments of the participants were tested.

On the basis of statistical evaluation, it was possible to allege that significant relationships do exist between the variables of family, school, peers and the reading frequencies of the participants.

The results of the study supported the assumption that the family, school and peers are meaningful partners in the acquisition of reading habits.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	IV
ZUSAMMENFASSUNG	V
ABSTRACT	VI
INHALTSVERZEICHNIS	VII
TABELLENVERZEICHNIS	XIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XVI
TEIL I: EINLEITUNG	1
1.1. PROBLEMAUFRISS	1
1.2. ZIELSETZUNG UND PROBLEMLAGE	4
1.2.1. Ziel der Untersuchung	4
1.2.2. Problemlage	6
1.2.2.1. Problemlage bezüglich der Instanz Familie	7
1.2.2.2. Problemlage bezüglich der Instanz Schule	8
1.2.2.3. Problemlage der Instanz Peers	9
1.2.3. Forschungsfragen und Unterfragen für die Untersuchung	10
1.3. AUSGANGSÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG	11
1.4. ANNAHMEN	13
1.5. GRENZEN DER UNTERSUCHUNG	13
1.6. GRUNDLEGENDE BEGRIFFE	14
TEIL II : THEORETISCHER HINTERGRUND UND STUDIENBEISPIELE...	17
2.1. BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN	17
2.1.1. Lesen	17
2.1.1.1. Bedeutung des Lesens	18
2.1.2. Sozialisation und Lesesozialisation	19
2.1.2.1. Sozialisation	19
2.1.2.2. Lesesozialisation	20
2.1.2.3. Lesesozialisation vs. literarische Sozialisation	20
2.2. LESESOZIALISATION IN DER FAMILIE	22
2.2.1. Die Bedeutung der Familie	23
2.2.2. Vorlesen und prä- und paraliterarische Kommunikationsformen	24
2.2.3. Denkprozessförderung durch das Lesen in der Familie	28
2.2.4. Die Wirkung der familialen Interaktion und der Eltern als Lesevorbilder	29
2.2.5. Schichtzugehörigkeit und Bildungsstand bei den Familien und die Signifikanz des Lesens	32
2.3. LESESOZIALISATION IN DER SCHULE	34
2.3.1. Lesemotivation in der Schule	35
2.3.1.1. Schulische Textinhalte und ihr Einfluss auf die Lesemotivation	37
2.3.1.2. Schulische Textgattungen und ihr Einfluss auf die Lesemotivation	39
2.3.2. Das Lesen für oder gegen die Schule	40
2.3.3. Der Einfluss des Lehrers auf das Lesen der Schüler	41

2.3.4. Die Bedeutung des Geschlechterunterschieds für die Förderung des Lesens im Unterricht	43
2.3.5. Das Lesen im Fremdsprachenunterricht	45
2.4. LESESOZIALISATION UND PEERS	46
2.4.1. Die Reziprozität der Peers.....	47
2.4.2. Einflussbereiche der Peers auf das Lesen	48
2.4.3. Die Ko-Orientierung der Peers	48
2.4.4. Teufelskreis und Engelkreis der Peers-Beziehung.....	50
2.4.5. Lesemotivation durch Anschlusskommunikation und die Bedeutung der Lesemotivation für Lesegewohnheit.....	51
2.4.6. Studienbeispiel zu der Rolle der Peers.....	52
2.4.6.1. Studienbeispiel zur Peers- Rolle: Die Bedeutung von Status und Lesekompetenz.....	54
2.4.7. Studien zur Lesegewohnheit	57
TEIL III: METHODE	64
3.1. UNTERSUCHUNGSDESIGN	64
3.2. DIE GRUNDGESAMTHEIT UND DIE STICHPROBE.....	64
3.3. DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT	65
3.3.1. Die Entwicklung des Erhebungsinstruments	65
3.3.2. Voruntersuchung und Durchführung	66
3.4. DATENAUSWERTUNG	67
3.5. DER CHI-QUADRAT-TEST	67
TEILE IV: ERGEBNISSE	69
4.1. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR FAMILIE.....	69
4.1.1. Auswertungen der demographischen Daten	69
4.1.2. Auswertungen zu den Medienpräferenzen in der Familie	70
4.1.3. Auswertungen zu den Bücherregalen im Haushalt.....	71
4.1.4. Auswertungen der Daten zu den Lesehäufigkeiten in der Familie	71
4.1.5. Auswertungen der Fragen zur Leseförderung in der Familie	72
4.2. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN BEFRAGTEN.....	73
4.2.1. Auswertungen der Daten zu den Lesepräferenzen der Befragten.....	73
4.2.2. Auswertungen der Daten zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	74
4.3. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR SCHULE	75
4.3.1. Auswertungen der Daten zu den Lehrpersonen	76
4.3.2. Auswertungen der Daten zum Deutschunterricht	77
4.3.3. Auswertungen der Daten zur Schul- und Klassenbücherei.....	80
4.4. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN PEERS	81
4.5. GEGENÜBERSTELLUNG DER VARIABLE SCHULE MIT DER VARIABLE AUßERSCHULISCHE MEDIENPRÄFERENZEN	84
4.6. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE GESCHLECHT.....	84
4.6.1. Auswertung der außerschulischen Medienpräferenzen im Zusammenhang zum Geschlecht.....	85
4.7. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE BILDUNGSSTAND DER ELTERN.....	87
4.7.1. Auswertungen der Daten von Bücherregalen im Haushalt im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern	87

4.7.2. Auswertung der Lesehäufigkeiten in der Familie im Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern	93
4.8. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE AUßERSCHULISCHE LESEHÄUFIGKEITEN DER BEFRAGTEN	94
4.8.1. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern.....	95
4.8.2. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorleseprozess seitens der Eltern	103
4.8.3. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen in der Familie.....	104
4.8.4. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein von Bücherregalen.....	106
4.9. GEGENÜBERSTELLUNG DER VARIABLEN MEDIENGEBRAUCH UND AUßERSCHULISCHE LESEHÄUFIGKEITEN MIT DER VARIABLE FAMILIÄRE BESUCHE VON AUTOGRAMMSTUNDEN, BÜCHEREIEN ODER BUCHMESSEN.....	108
4.9.1. Familiäre Besuche von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zum Gebrauch von Medien	109
4.9.2. Familiäre Besuche von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	110
4.10. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR SCHULE	111
4.10.1. Auswertungen der Daten Printmediengebrauch und außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten ...	112
4.10.1.1. Auswertungen zum Printmediengebrauch der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten	112
4.10.1.2. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten und die Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten	113
4.10.1.3. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Privatlektürevorschlägen des Lehrers	115
4.10.2. Auswertungen zu den Gegebenheiten im Deutschunterricht und der Gegenüberstellung einiger Variablen im Zusammenhang zum Deutschunterricht	116
4.10.2.1. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Leseanteil im Deutschunterricht	116
4.10.2.2. Auswertungen zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt?	118
4.10.2.3. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Altersentsprechung der Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht.....	124
4.10.2.4. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessenentsprechung der Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht.....	126

4.10.2.5. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Entsprechung der Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen oder Privatlektüreinhaltungen der Befragten.....	127
4.10.2.6. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht.....	129
4.10.2.7. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Schul- und Klassenbücherei	131
4.10.2.8. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Schulorganisationen von Autogrammstunden, Büchereibesuchen oder Besuchen von Buchmessen	136
4.11. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN PEERS	138
4.11.1. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gesprächen über Printmedien.....	138
4.11.2. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Lesehäufigkeiten der Peers	141
4.11.3. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gegebenheiten im Freundeskreis.....	142
TEIL V: DISKUSSIONEN UND EMPFEHLUNGEN.....	152
5.1. DER CHI-QUADRAT-TEST UND DIE BEDEUTUNG DES P-WERTES ..	152
5.2. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: FAMILIE.....	153
5.2.1. Unterfrage b): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?	153
5.2.1.1. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesehäufigkeiten der Befragten	153
5.2.1.2. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Medienpräferenzen im Haushalt	155
5.2.1.3. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Vorhandensein von Bücherregalen	157
5.2.2. Unterfrage c): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Lesegewohnheiten der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?.....	159
5.2.3. Unterfrage d): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den familiären, lesefördernden Aktivitäten, sowie den häuslichen Gegebenheiten und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?	161
5.2.3.1. Zusammenhang zwischen dem Vorleseprozess seitens der Eltern und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	161
5.2.3.2. Zusammenhang zwischen den familiären Anschlusskommunikationen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	163
5.2.3.3. Zusammenhang zwischen den familiären Besuchen von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	164

5.2.3.4. Zusammenhang zwischen den familiären Besuchen von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen und dem Mediengebrauch im Haushalt	165
5.2.3.5. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer gemeinsamen Familienbücherei oder eines eigenen Bücherregals und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	166
5.3. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: SCHULE	168
5.3.1. Unterfrage a): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?	169
5.3.1.1. Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Medienpräferenzen der Befragten	170
5.3.1.2. Außerschulische Lesehäufigkeiten nach dem Geschlecht	170
5.3.2. Unterfrage f): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Themen und Inhalten der Lesestoffe im Deutschunterricht, sowie der Auswahlweise von Lesemedien, und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?	172
5.3.2.1. Zusammenhang zwischen den Interessenentsprechungen der Lesethemen und –inhalte und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	172
5.3.2.2. Zusammenhang zwischen den Altersentsprechungen der Lesethemen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	173
5.3.2.3. Zusammenhang zwischen der Medienauswahlweise im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	174
5.3.3. Unterfrage e): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber den Privatlektüren der Befragten in der Schule und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?	176
5.3.3.1. Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten und dem Printmediengebrauch der Befragten.....	176
5.3.3.2. Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	177
5.3.4. Unterfrage g): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den die Lesegewohnheit fördernden, unterrichtlichen Gegebenheiten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, zu erkennen?	179
5.3.4.1. Zusammenhang zwischen dem Leseanteil im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	179
5.3.4.2. Zusammenhang zwischen den Entsprechungen der Lesethemen und -inhalten mit den Privatlektüretiteln und –inhalten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	180
5.3.4.3. Zusammenhang zwischen den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	181

5.3.4.4. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer Schulbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	182
5.3.4.5. Zusammenhang zwischen der Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei und der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	183
5.3.4.6. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer Klassenbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	183
5.3.4.7. Zusammenhang zwischen der Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	184
5.3.4.8. Zusammenhang zwischen den Schulorganisationen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	184
5.4. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: PEERS.....	185
5.4.1. Unterfrage h): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Printmedienverkehr, den Anschlusskommunikationen innerhalb der Peergruppe, den Lesehäufigkeiten der Peers und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?.....	185
5.4.1.1. Zusammenhang zwischen den außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen, Zeitschriften, Romanen, Schul- bzw. Fachbüchern und den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics sowie den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	186
5.4.1.2. Zusammenhang zwischen dem Austausch über neue Printmedien im Peerkreis und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	188
5.4.1.3. Zusammenhang zwischen den Anschlusskommunikationen im Peerkreis und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	189
5.4.1.4. Zusammenhang zwischen dem Lesearrangement innerhalb des Peerkreises und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	190
5.4.1.5. Zusammenhang zwischen den Lesehäufigkeiten der Peers und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.....	191
5.5 FAZIT	194
5.5.1. Familie	194
5.5.2. Schule.....	196
5.5.3. Peers	202
LITERATURVERZEICHNIS	206
ANHANG	214
BIOGRAPHIE.....	225

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 4-1 : Demographische Daten.....	69
Tabelle 4-2 : Daten zu den familiären Medienpräferenzen.....	70
Tabelle 4-3 : Daten zu den Bücherregalen im Haushalt	71
Tabelle 4-4 : Lesehäufigkeiten in der Familie	71
Tabelle 4-5 : Familiäre Leseförderung.....	72
Tabelle 4-6: Lesepräferenzen der Befragten	73
Tabelle 4-7: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten	74
Tabelle 4-8: Fragen und Ergebnisse zu den Lehrpersonen	76
Tabelle 4-9: Fragen und Ergebnisse zum Deutschunterricht	77
Tabelle 4-10: Fragen und Ergebnisse zu der Schul-und Klassenbücherei.....	80
Tabelle 4-11: Fragen und Ergebnisse zu den Peers	81
Tabelle 4-12: Fragen und Ergebnisse zu den Peers	82
Tabelle 4-13: Außerschulische Medienpräferenzen ausgehend von den Schultypen	84
Tabelle 4-14: Außerschulische Lesehäufigkeiten ausgehend von dem Geschlecht.....	85
Tabelle 4-15: Außerschulische Lesehäufigkeiten ausgehend von dem Geschlecht.....	86
Tabelle 4-16: Vorhandensein eines Bücherregals nach dem Bildungsstand der Eltern.....	87
Tabelle 4- 17: Vorhandensein eines eigenen Bücherregals nach dem Bildungsstand der Eltern.....	88
Tabelle 4-18: Medienpräferenzen im Haushalt ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter.....	89
Tabelle 4-19: Medienpräferenzen im Haushalt ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters.....	91
Tabelle 4- 20: Lesehäufigkeiten in der Familie ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter.....	93
Tabelle 4-21: Lesehäufigkeiten in der Familie ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters.....	93
Tabelle 4-22: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter.....	95
Tabelle4-23: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters	97
Tabelle 4-24: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten nach der Lesehäufigkeit der Mutter.....	99
Tabelle 4-25: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten nach der Lesehäufigkeit des Vaters	101
Tabelle 4-26: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorleseprozess seitens der Eltern.....	103
Tabelle 4-27: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den familiären Anschlusskommunikationen	104
Tabelle 4-28: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein eines Bücherregals	106

Tabelle 4-29: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein eines eigenen Bücherregals	107
Tabelle 4-30: Familiäre Besuche von Autogramstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zum Gebrauch von Medien	109
Tabelle 4- 31: Familiäre Besuche von Autogramstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten	110
Tabelle 4-32: Printmediengebrauch der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten.....	112
Tabelle 4-33: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten	113
Tabelle 4-34: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Privatlektürevorschlägen des Lehrers.....	115
Tabelle 4-35: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Leseanteil im Deutschunterricht.....	116
Tabelle 4-36: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt a).....	118
Tabelle 4- 37: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt b)	120
Tabelle 4-38: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt c).....	121
Tabelle 4-39: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt d)	123
Tabelle 4-40: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Altersentsprechung der Lesethemen und –inhalte.....	124
Tabelle 4-41: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessenentsprechung der Lesethemen und –inhalte.....	126
Tabelle 4-42: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Entsprechung der Lesethemen, und -inhalte mit den Privatlektürethemen, -inhalten	128
Tabelle 4-43: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht.....	129
Tabelle 4-44: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein einer Schulbücherei	131
Tabelle 4-45: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei	132
Tabelle 4-46: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein einer Klassenbücherei	134
Tabelle4-47: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei....	135
Tabelle 4-48: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Schulorganisationen.....	137
Tabelle 4-49: Außerschulische Lesehäufigkeiten von Zeitungen, Zeitschriften, Romanen und Schul-bzw. Fachbüchern im Zusammenhang zu den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics	139

Tabelle 4-50: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics	140
Tabelle 4-51: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Lesehäufigkeiten der Peers	141
Tabelle 4-52: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu dem Printmedienaustausch im Freundeskreis	143
Tabelle 4-53: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Freundeskreis	145
Tabelle 4-54: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum zeitgleichen Lesen von Printmedien im Freundeskreis	146
Tabelle 4-55: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu dem gelegentlichen Lesen von Printmedien im Freundeskreis	148
Tabelle 4-56: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Nicht-Lesen von Printmedien im Freundeskreis	150

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2-1: Verhältnis von literarischer Sozialisation und Lesesozialisation	21
Abbildung 2-2: : Faktorenmodell.....	22

TEIL I: EINLEITUNG

1.1. PROBLEMAUFRISS

Die Bedeutung der Lateralität war der Menschheit schon sehr früh bewusst. Im 5. Jhd. vor Christus befand sich im alten Mesopotamien eine Wachstafel mit Schülerübungen, die die Inschrift „Mit Schreiben und Lesen fängt eigentlich das Leben an“ (Hahn, U. 2001, zit. n. Bertschi-Kaufmann, Kassis & Schneider, 2004, S.23-24) beinhaltete. Sowie in der Vergangenheit, ruft dieser Satz heute noch den Gedanken wach, dass literale Fähigkeiten die Voraussetzung zur Mitgliedschaft in einer Gesellschaft sind, die Voraussetzung zu den dafür erforderlichen, kognitiven Entfaltungen und ästhetischen Erfahrungen, die die Gefühle im Hinblick auf das Erlebbarere erweitern (ebd. S. 24).

In der derzeitigen bildungspolitischen Diskussion gewinnt die Äußerung neue Gegenwärtigkeit: Leseförderung wird heute von vielen Disziplinen wie z.B. Pädagogik, Elternbildung und Kulturpolitik verlangt. Lesen wird sozial erwünscht, weil es als der Weg zum Wissen und zum beruflichen Fortschreiten gesehen wird (Saxer, 1995, zit. n. Bertschi-Kaufmann, Kassis & Schneider, 2004, S. 23-24).

Auch Harry S. Trumans¹Zitat fasst die Bedeutung und die Wirkung des Lesens ausdrucksvoll zusammen. Es lautet: „Not all readers are leaders, but all leaders are readers“. Dieses Zitat verdeutlicht, dass der Weg zu einer erfolgreichen Lebensbahn, egal in welcher Hinsicht, über das Lesen gelingt. Nicht nur das Lesenkönnen, sondern ein wahrer Leser sein, ist die Schlüsselqualifikation zum Erfolg in der Gesellschaft und im Leben.

So konstatiert Küppers (1999), dass ohne eine stabile Lesegewohnheit und fortgeschrittene Lesekompetenz der Umgang mit den neuen Medien nicht regelrecht zu schaffen ist. Das Leser-Sein oder Nichtleser-Sein bestimmt den Grad des Erfolges in der medialen Gesellschaft, da die Lesefähigkeit die „Schlüsselkompetenz“ für die Teilhabe an der Gesellschaft ist (S.25).

¹ 33rd President of the United States <http://www.truman.edu/about/history/our-namesake/truman-quotes/> (letzter Zugriff 16.08.2016)

Gattermeier (2003) unterstreicht diese Tatsache, indem er genau wie Küppers (1999), das Lesen als „die Schlüsselkompetenz für den mündigen Umgang mit Medien“ beschreibt (S. 65).

Lesen ermöglicht das Mitwirken und Mitgestalten einer Gesellschaft. Denn wir leben heute in einer Welt, in der wir große Gesellschaften bilden, die wir als „schriftbasierte Mediengesellschaften“ (Garbe, 2010a, S.31) und „Wissensgesellschaften“ (Yılmaz, Köse & Korkut, 2009, S.1) bezeichnen können. Dort werden wir täglich von Informationen und neuem Wissen, die durch diverse Medien überliefert werden, überflutet. Diese können schriftbasierte oder audiovisuelle Medien sein. Um uns in solch einer Gesellschaft orientieren und behaupten zu können, sowie diese mitgestalten zu können, müssen wir dazu in der Lage sein, mit den strömenden Informationen umzugehen. Individuen müssen ein Leseverhalten entwickeln, egal ob sie Printmedien diverser Arten lesen oder ob sie Onlinemedien nutzen.

Das Mediennutzungsverhalten kann von Individuum zu Individuum variieren, dennoch müsste jeder Mensch eine durative Lesegewohnheit besitzen, die nicht von alleine, sondern durch Unterstützung von außen, erworben werden kann.

Barths (2004) äußert sich zu dem Sachverhalt mit der Aussage: „[...] Lesen [wird] als Basiskompetenz für den sinnvollen Umgang mit allen heutigen Medienangeboten verstanden“ (S. 4). „Auch in der computerisierten Gesellschaft werden Menschen gebraucht, die mit Texten umgehen. Wertsetzungen erfolgen in unserer Gesellschaft in Rückkoppelung an Traditionen und sind ohne Textverständnis nicht möglich. Jede intellektuelle kulturelle Verständigung, die von Überlieferung ausgeht, setzt das Lesen von Texten voraus“ (Franke, Horst-Werner, 1991, zit. n. Barth, 2004, S.7).

Zusammenfassend kann hier die Auflistung Schenks (2012) zu der Bedeutung der Schrift für das Individuum und für die Gesellschaft angeführt werden. Nach Meinung von Schenk trägt die Beherrschung der Schriftsprache

- 1- zu einer Erleichterung und Bewältigung des Lebens bei. Denn das Lesen- und Schreibenkönnen ermöglichen den Informationsaustausch (z.B. Verträge,

Beipackzettel etc.); Menschen können über Zeit und Raum kommunizieren; die Wissensaneignung kann unbeschränkt erfolgen; das Gedächtnis kann durch das Notieren von wichtigen Mitteilungen und Angaben als Einprägungshilfe und Informationsablage von der Schriftsprache profitieren; die Lebensqualität kann durch das evasorische Lesen verbessert werden

- 2- zu der Individuation bei, hierbei wird es dem Individuum möglich gemacht, seine individuelle und geistige Entfaltung zu verwirklichen, indem es am öffentlichen, kulturellen und zivilisierten Leben teilnimmt; sich eigenständig weiter bildet, da ihm durch das Lesen die Aneignung von Einsichten, Erfahrungen und Erkenntnissen gelingt; das Wissen, das zur Individuation benötigt wird, kann durch Lesen erworben werden, da die Lektüre den Denkprozess aktiviert; durch den Erwerb neuer Kenntnisse durch Lesen, verändern sich Einstellungen bezüglich der Realität, die Kreativität und Fantasie nährt sich von Lese- und Schreibaktivitäten; die Beherrschung des Lesens kräftigt das Selbstbewusstsein, um in der modernen Lebenswelt zurechtzukommen.
- 3- zur Sozialisation bei, also der Einbindung des Individuums in den gesellschaftlichen Verband, denn das Individuum erfährt soziale Verhaltensweisen anderer Individuen; Lesen und Schreiben fördern die Kommunikation auch über räumliche und zeitliche Entfernung hinweg (z. B. Mails, Briefe schreiben); man bekommt die Gelegenheit dazu, gesellschaftlich-politisch mitzuwirken (z.B. durch Publikationen).
- 4- zur Enkulturation, wie auch Welteinsicht und zur Daseinserhellung bei. Denn unsere Kultur basiert auf dem geschriebenen Wort. Auf der einen Seite gelangt das Individuum an Informationen aus der historisch gewachsenen Kultur und kann somit das kulturelle Gut bewahren, auf der anderen Seite gelingt es dem Menschen, die Kultur selbst zu schaffen und zu ändern (z.B. durch literarische, künstlerische und wissenschaftliche Tätigkeiten). Durch die Leseaktivität kann der Lesende die Gedanken anderer Menschen erfassen, das kulturelle in der Schrift erschließen und auch selbst Kultur schaffen. Zu guter Letzt wirkt das Lesen und Schreiben auf unterschiedliche Bereiche der personalen Entfaltung von Heranwachsenden ein. (Schenk, 2012, S. 40-42)

Dieser Wert des Lesens für den Menschen, veranlasst die Lesesozialisationsforschung danach, nach den Wegen zum Lesen oder Nicht-Lesen zu fragen.

Die wichtigsten und effektivsten Instanzen, die den Menschen bei der Entstehung und dem Weiterverlauf seiner Leselaufbahn, den Wegen zum Lesen oder Nicht-Lesen, beeinflussen, sind die Familie, die Schule und die Gleichaltrigen, die in der vorliegenden Arbeit als „Peers“ (Philipp, 2011, S.129) bezeichnet werden. Die Einflüsse der vorhin erwähnten Instanzen, die das Anliegen dieser Arbeit bilden, sind fundamental, da sie die Lesegewohnheit der Heranwachsenden prägen. Eigenschaften wie Herkunftsmilieu, Bildungsbahn und das Geschlecht bestimmen die Lesesozialisation von Heranwachsenden enorm (Zitzelsberger, 2004, S. 36). Einführung zu der Bedeutung und den Einflüssen der Instanzen folgen nun im nächsten Kapitel.

1.2. ZIELSETZUNG UND PROBLEMLAGE

1.2.1. Ziel der Untersuchung

Individuen werden nicht als Leser geboren. Die Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben und der Aufbau und Erhalt einer Lesegewohnheit bedürfen einer externen Antriebskraft und Förderung. Die bedeutendsten Instanzen, die eine Auswirkung auf die Lesesozialisation der Heranwachsenden ausüben, sind die Familie, die Schule und die Peers.

Die Funktion der Familie ist es, den Kindern zu dem Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen zu verhelfen und sie mit der Schriftlichkeit durch Bücher bekannt zu machen, denn die Grundlagen für den Schriftspracherwerb sind in der frühen Kindheit vorzufinden (Garbe, Holle & Jesch., 2010, S.180-181).

Die Schule macht Heranwachsenden ein grundsätzlich anderes Angebot der Mitgliedschaft an der Lesekultur als die Familie“ (Hurrelmann, 2004, S.50). Der Unterschied liegt darin, dass die Schule als offizielle und gesellschaftliche Institution

bei der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen² einen systematischeren Weg eingeht. Denn die Vermittlungen erfolgen nicht spontan, sondern sie werden methodisch geplant, z. B. durch Curricula; sie sind gegenstands- und zielorientiert. Ein qualitativ guter Leseunterricht kann nur dann erzielt werden, wenn im Unterricht auf die Leseinteressen der SchülerInnen³ eingegangen, ihnen Kommunikationsmöglichkeiten über ihre Privatlektüren eingeräumt, ihre Beurteilung der Lesegegenstände für wichtig erachtet und sie mit weiteren institutionellen Einrichtungen der Lesekultur (Bibliothek) bekannt gemacht werden (Hurrelmann, 2004, S.50-51).

Peers sind für die Lesemotivation, -kompetenz und das Leseverhalten von Bedeutung. Sie verstärken „die Lesemotivation und die Häufigkeit der Lektüren von Sachbüchern und Zeitschriften, also von Sachtexten“ (Philipp, 2011, S. 138). Durch die Anschlusskommunikationen der Peers erhält das Lesen eine soziale Gegenwärtigkeit. Somit wird dem Lesen eine große Bedeutung in dem Leben des Lesers zugeschrieben (Philipp 2011, S.130).

Das Dokument der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (2011) der Europäischen Kommission bestätigt wiederum, referierend an Scheldrick-Ross, McKechnie und Rothbauer (2005), dass Eltern, Lehrer und Freunde durch ihr Hervortreten als Rollenmodelle, Lesegewohnheiten am besten vermitteln, und gleichzeitig zeigen, dass das Lesen viel Spaß machen kann (S. 115).

Alle drei Instanzen sind zwar miteinander vernetzt, doch trotzdem erweisen sich Unterschiede in ihren Einflusseigenschaften, die im Visier dieser Arbeit stehen. Die Familie dominiert als erste Einflussinstanz und ihre Einflusskraft setzt schon von Geburt an ein. Die Vorschule bzw. Schule greift in den Einflussprozess der Familie mit ein und erweitert den Einflussraum. Die Peers schwächen besonders im pubertären Alter die Einflusskraft der Familie und übernehmen eine primäre

²Der Begriff „kulturelle Orientierung“ beschreibt die Einstellungen zu kulturspezifischen, menschlichen Verhalten und ihre Bewertungen. [...] Menschen orientieren sich dabei an einem einzigen oder an mehreren Bezugssystemen. Eine Person kann beispielsweise gleichzeitig Europäer, Christ, Lehrer, Bürger der Bundesrepublik Deutschland und Schwabe sein.“ (S.1-S.2) (<http://www.iikd.de/kulturelle-orientierung>) (letzter Zugriff 11.05.2016)

³ Der Ausdruck *SchülerInnen* wird hier als markierte generische Form verwendet. Somit werden beide Geschlechter, sowohl Schülerinnen als auch Schüler erfasst.

Einflussrolle gegenüber der leserlichen Laufbahn der Individuen. Angesichts dieser Einflusseigenschaften können die Hauptziele der Arbeit wie folgt konkretisiert werden.

1. *Diese Arbeit bezweckt die Darlegung der eigentümlichen Einflusseigenschaften der Instanzen.*
2. *Diese Arbeit bezweckt die Darlegung und die Überprüfung der statistischen Ergebnisse, um Zusammenhänge zwischen der Familie, Schule, Peers und den Lesehäufigkeiten der SchülerInnen an den Istanbuler Gymnasien, die hier Deutsch als erste Fremdsprache lernen, zu ermitteln. Die Zusammenhänge sollen Hinweise darauf geben, dass die Instanzen, die Lesegewohnheiten der Befragten, beeinflussen.*

Somit soll am Ende der Arbeit den angehenden DeutschlehrerInnen in der Türkei, ein Bild über die Leseeigenschaften der Deutsch als 1. Fremdsprache lernenden SchülerInnen, in Istanbul, verschafft werden. Doch nicht nur das Fach Deutsch, soll von dieser Arbeit profitieren, sondern auch alle Deutschsprecher, Lehrkräfte in anderen Fachbereichen wie Sprachen und Literatur. Sie können die Arbeit als ein Beispiel auffassen und dadurch sich selbst ein Bild über die Schulen und schulischen Leseförderungen, an denen sie tätig sind oder waren, verschaffen. Weiterhin können sie, ihren eigenen Unterricht in Bezug auf die Förderung der Lesegewohnheit reflektieren. Auch Eltern können von dieser Arbeit profitieren, indem sie sie als eine Orientierungshilfe annehmen. Denn die Erhebungen zur der Instanz Familie verhelfen Eltern dazu ein besseres Bild über ihre eigenen Lesehilfestellungen und -förderungen ihrer Kinder zu machen.

Im weiteren Verlauf sollen die Problemlagen bezüglich der Instanzen näher erfasst werden.

1.2.2. Problemlage

Die Lese- und Schreibfertigkeit und eine anhaltende *Lesegewohnheit*, werden wie vorhin schon erwähnt, durch drei grundlegende Instanzen beeinflusst. Da der Leseentwicklungsprozess der Heranwachsenden in Abhängigkeit zu den

Einwirkungen der Familie, Schule und Peers verläuft, ist es nötig, sich diese drei Organe näher anzuschauen, um ihre, für die Leseentwicklung *vorteilhaften* oder *nachteiligen* Folgen, zu ermitteln. Im Weiteren sollen aus diesem Grund Vor- und Nachteile der *Familie*, *Schule* und *Peers*, aufgeführt werden.

1.2.2.1. Problemlage bezüglich der Instanz Familie

Je nach Schichtzugehörigkeit besitzen Familien unterschiedliche Meinungen bezüglich des Lesens. Dies zeigt die Problematik, dass Familien nicht homogen sind. Somit wachsen Kinder unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit mit unterschiedlichen Leseinstellungen auf.

Dazu kommentiert Philipp (2011), dass Unterschichtseltern schriftferne Lebenswelten besitzen und das Lesen als eine fremde und leistungsbesetzte Tätigkeit ansehen, so dass sie die Qualifikationen im Lesen ihrer Kinder an die Schule delegieren. Im Gegensatz zu den Unterschichtseltern üben Mittelschichtseltern spielerisch mit ihren Kindern literale und literarische Aktivitäten aus. (S. 89). Eltern aus der Mittelschicht signalisieren, dass das Lesen bilden und gleichzeitig Spaß machen kann. Bei der Unterschicht-Lesesozialisation erlebt das Kind den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache nicht und begreift das (Vor-) Lesen als eine unattraktive Tätigkeit, weil die Familienmitglieder keine Möglichkeiten für eine Anschlusskommunikation bieten. Das Kind bleibt sprachlich im Kreise des alltäglichen Sprachgebrauches. Bei der Mittelschicht-Lesesozialisation erlebt das Kind bildungsnahe Interaktionssituationen. Es wird durch die Familie zum Lesen gefördert und erfährt das Lesen als eine Lebensfreude. Durch Anschlusskommunikationen werden Entwürfe imaginärer Welten besprochen. Anhand spielerischer und emotional betonter Vorlese-Situationen lernt das Kind eigene literale Handlungsmuster zu entwickeln, die den Schriftspracherwerb begünstigen. Das Kind macht sich den Unterschied zwischen schriftlicher, elaborierter Sprache und mündlicher Kommunikation zu Eigen. Der Erwerb einer sprachlichen Sensibilität und phonologischen Bewusstheit, vergrößert sein Weltwissen und Symbolverständnis (Garbe, 2010b, S.185-186). Diese Unterschiede der Schichtzugehörigkeit und ihre Einstellung und ihr Handeln bezüglich des Lesens führen zu einer Kluft zwischen Unterschicht- und Mittelschichtkindern, die später im

Schulwesen durch die Leistungen der Schüler besser deutlich werden, so dass es dann einer intensiven Förderung bedarf.

1.2.2.2. Problemlage bezüglich der Instanz Schule

Man geht meistens davon aus, dass Erwachsene über eine *Lesefähigkeit und Lesegewohnheit verfügen*. Doch dies ist oft nicht der Fall. Sogar viele Erwachsene, die eine lange Schullaufbahn hinter sich gebracht haben und im Folge an die Universität kommen, sind arm an Lesekenntnissen und besitzen keine *Lesegewohnheit*. So führt Küppers (1999) ein Beispiel aus dem universitären Bereich aus. Sie beschreibt, dass an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität seminarbegleitende Lektürekurse angeboten werden, um die Lesefähigkeit der Studierenden zu verbessern. Definitionen zum Lesen, die in diesen Kursen von den teilnehmenden Studierenden gegeben wurden, zeigten, was sie beim Lesen verfehlt hatten bzw. was bei ihnen falsch gemacht wurde. Sie fassten das Lesen als funktional, zur Entnahme von Informationen und Wissen, auf. Die eigentlichen Verdienste des Lesens, wie dass das Lesen Spaß machen kann, unterhaltsam ist und eine Anregung der Phantasie bewirkt, wurde nicht erkannt (S.7 -8). Doch die Aufrechterhaltung der Lesemotivation ist für die Heranwachsenden von großer Importanz. Denn ohne Lesemotivation ist das Erlangen einer *Lesegewohnheit* nicht annehmbar. Heranwachsende verbringen einen Großteil ihres Lebens in der Schule. Wenn man davon ausgeht, dass jeder Heranwachsende im Durchschnitt 9- 13 Jahre lang eine Bildungsstätte besucht, so ist dieser Zeitraum bestimmend für die Lesegewohnheit. Mehrere Untersuchungen, die Philipp (2011) ermitteln konnte, haben gezeigt, dass die Lesemotivation bei Heranwachsenden, in Kindheit und Jugend abzunehmen beginnt. Bei Kindern mit geringer Lesemotivation wird sichtbar, dass auch ihre schulische Motivation gering bleibt, und im Laufe der Studien auch gering blieb. Dies zeigt wiederum, wie bedeutend es „für diese Kinder ist, in der Schule auf anregende Vermittlungsformen und engagierte Lehrkräfte zu treffen“ (Hidi & Harackiewicz, 2000, zit. n. Philipp, 2011, S.51). Dieser Zustand erlegt den Schulen eine sehr wichtige Aufgabe auf. Die Förderung der Lesemotivation und -leistung wird zur Pflicht der Schulen und der Lehrkräfte. Wird die Förderung der Leselust und der Lesefähigkeit verfehlt, so setzt dies eine Barriere vor eine erfolgreiche Leselaufbahn und die Bildung der Lesegewohnheit der Person.

1.2.2.3. Problemlage der Instanz Peers

Die neuen Technologien haben Netzwerke geschaffen, durch die, jeder, jeden zu jeder beliebigen Zeit, erreichen kann. Das Handy und das Internet gewähren Zugang zu jedweder Art an Medien und Informationen. Außerdem ermöglichen sie das in Kontakt treten der Personen durch diverse Kontaktbörsen wie z.B. die wichtigsten beiden: Facebook und Whats App. Heute verwenden viele Jugendliche ein Smartphone o. Ä. durch den sie immer in Verbindung mit ihren Freunden bleiben und sich über jede Neuigkeit austauschen können. Somit werden Peers zu bedeutenden Genossen und können durch ihren ständigen Austausch gegenseitig ihre Leselaufbahn steuern.

Der Peer-Effekt beginnt schon in der Grundschule und setzt sich weiterhin fort, besonders im Jugendalter werden Peers zu wichtigen Wegweisern. Doch Peers weisen geschlechterspezifische Unterschiede auf. Auf der einen Seite üben sie positive Einflüsse aufeinander auf, auf der anderen Seite eher negative. Sie begünstigen sich nicht unbedingt permanent, sondern können auch stagnierend wirken oder gar ihre Lesekompetenz und Lesegewohnheit zurücksetzen. Ganz hoch ist die Gefahr bei männlichen Peergruppen. Sie können sich zu Gunsten der audiovisuellen Medienangebote vom Lesen abwenden und es als Freizeitaktivität komplett ausschließen.

Peers stehen im Jugendalter über der Familie und werden zu bedeutenden Leseanregern (Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat 2004, S.55-56). Anschlussmöglichkeiten bilden den erstrangigen Bildungsfaktor der Lesemotivation (Pieper et al., 2004, zit. n. Garbe, Philipp & Ohlsen, 2009, S.131). Es ist annehmbar, dass sich Peers stärker beeinflussen können, da sie viel häufiger in Kontakt treten können und somit mehr Möglichkeiten zu einer Anschlusskommunikation besitzen.

Am Ende der Pubertät lässt sich ein eindeutiger Unterschied im Leseverhalten der Mädchen und Jungen erkennen. Mädchen weisen ein höheres Leseinteresse auf als Jungen und ihre Leseinteressen liegen eher bei literarischen oder klassischen Texten, wogegen Jungen eher Sachbücher bevorzugen (Küppers, 1999, S.85).

In Anbetracht der bis zu diesem Punkt geschilderten Besonderheiten der Instanzen sollen nun im Weiteren die Leitfragen für die Untersuchung bekannt gemacht werden.

1.2.3. Forschungsfragen und Unterfragen für die Untersuchung

Die Leitfragen zielen auf eine Erkennung der Lesersituation der Istanbuler Gymnasiasten ab. Es wird der Versuch unternommen, die Zusammenhänge zwischen der Lesegewohnheit der Befragten und der Instanzen herauszustellen. Dadurch soll erkannt werden, ob ein Einfluss auf die Lesegewohnheit durch die Instanzen auch bei den Istanbuler Gymnasiasten möglich scheint oder nicht. Hierzu wurden die unten nummerierten Forschungsfragen festgehalten und anschließend wurden für jede Forschungsfrage, Unterfragen erstellt.

1. Besteht bei den Befragten ein geschlechterspezifischer Unterschied im Hinblick auf ihre Lesegewohnheit?

Unterfrage a): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

2. Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Lesegewohnheit der Eltern und der Lesegewohnheit der Befragten zu erkennen?

Unterfrage b): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Unterfrage c): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Lesegewohnheiten der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Unterfrage d): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den familiären, lesefördernden Aktivitäten, sowie den häuslichen Gegebenheiten und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

3. Könnte das Lehrerverhalten die Lesegewohnheit der Befragten beeinflussen?

Unterfrage e): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber den Privatlektüren der Befragten in der Schule und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

4. Lässt sich ein Einfluss auf die Lesegewohnheit der Befragten durch den Deutschunterricht annehmen?

Unterfrage f): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Themen und Inhalten der Lesestoffe im Deutschunterricht, sowie der Auswahlweise von Lesemedien, und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Unterfrage g): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den die Lesegewohnheit fördernden, unterrichtlichen Gegebenheiten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, zu erkennen?

5. Beeinflussen Peers und die Peergespräche über schriftliche Medien die Lesegewohnheit ihrer Kommilitonen oder Kommilitoninnen?

Unterfrage h): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Printmedienverkehr, den Anschlusskommunikationen innerhalb der Peergruppe, den Lesehäufigkeiten der Peers und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

1.3. AUSGANGSÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG

„Ein Rückgang der Lesetätigkeit, der zwangsläufig zu einer Minderung der Lesekompetenz führen würde, hätte [...] gravierende Folgen für die Mediennutzungskompetenz und damit für die Partizipationsfähigkeit des Individuums in nahezu allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen“ (Vorderer & Klimmt, 2009, S.216). Die Entwicklung einer Lesekompetenz, die Bildung der Lesemotivation und der Erwerb der Lesegewohnheit sind für das Leben der Individuen belangvoll. Um ein Mitglied der Gesellschaft zu sein, um sich in der Gesellschaft behaupten zu können, erfolgreich daran teilnehmen zu können und auf

die Gesellschaft mit einwirken zu können, muss der Mensch mit einer guten Lesekompetenz und einer andauernden Lesegewohnheit ausgestattet sein. Diese Ausrüstung ist dem Menschen aber nicht angeboren. Die Aneignung dieser Ausrüstung ist auch ohne die Einwirkungen von dem privaten und sozialen Umfeld nicht möglich. Diese Bedingungen gelten universell. In jedem Land und an jedem Ort ist die vollständige und handlungsfähige Integration der Individuen in die Gesellschaft an seine Lesekarriere gebunden.

Diese Notwendigkeit des Leser-Seins, also das große Bedürfnis der Lesegewohnheit für die Existenz innerhalb einer Gesellschaft, hat den Anlass für diese Arbeit gegeben. Ziel war es, die aus mehreren Komponenten geformte Lesegewohnheit der Istanbuler Gymnasiasten, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, zu untersuchen. Durch eine Umfrage und die daraus resultierenden Ergebnisse sollte ein Bild entstehen, das den Einfluss der Familie, Schule und Peers beim Erwerbsprozess der Lesegewohnheit vor Augen führt. Somit sollte erkennbar werden, ob bei den Untersuchungsteilnehmern identische oder ähnliche Einflüsse auf die Lesegewohnheiten ausgeübt werden, wie in der Fachliteratur zu den Instanzen vorgelegt wird. Bei den Schulen werden hauptsächlich die Lesefördernden Merkmale im Deutschunterricht betrachtet. Das Resultat dieser Arbeit sollte:

1. den Absolventen und Absolventinnen des Faches Deutsch auf Lehramt, der Universität Istanbul, Auskunft über die Lesebiographie der Schüler und Schülerinnen, an den für sie später als mögliche Arbeitsplätze zur Verfügung stehenden Schulen, geben. Damit hätten sie die Gelegenheit dazu, während des Studiums oder während ihrer Berufstätigkeit die Gegebenheiten zu überprüfen und zu vergleichen, sowie für die Unterstützung der Lesegewohnheit zukünftiger Schüler und Schülerinnen Maßnahmen zu ergreifen. Parallel dazu, sollten sie ihren eigenen Unterricht, während ihrer Berufstätigkeit, reflektieren und für die Förderung der Lesekompetenz und Lesegewohnheit umgestalten oder ergänzen.
2. der Deutschlehrausbildung der Universität Istanbul im Lichte der Ergebnisse die Möglichkeit dazu geben, ihr Curriculum zu revidieren, um

eventuell ergänzende Inhalte zur Ausbildung der Studierenden im Bereich der Lesesozialisation einzubringen.

3. den türkischen Eltern als Ratgeber dienen, um ihr familiales Leseengagement zu durchsehen und ihre Kinder im Rahmen der Lesesozialisation besser zu fördern.
4. als eine Beispieluntersuchung für weitere Fachbereiche gelten. Im Sprachunterricht, im Literaturunterricht, ja gar in weiteren Fachunterrichten sollten Fachkräfte ihren Beitrag zur Leseförderung und den Beitrag zur Festigung der Lesegewohnheit, ähnlich wie in der vorliegenden Schrift, überprüfen oder ihren eigenen Einsatz für die Leseförderung durchdenken.

1.4. ANNAHMEN⁴

1. Die angewandte Methode für die Datenerhebung eignet sich für das Forschungsziel.
2. Es wird angenommen, dass die Antworten der Umfrageteilnehmer ihre eigene Meinung und Einstellung wiedergeben.
3. Die Stichprobe repräsentiert die Grundgesamtheit.

1.5. GRENZEN DER UNTERSUCHUNG

Die Arbeit ist folgenderweise einzugrenzen:

In der Umfrage wurden Fragen anhand eines standardisierten Fragebogens gestellt (Kromrey et. al., 2016, S.36) (siehe Anh.2). Die Fragen konzentrierten sich auf die Lesegewohnheit der Eltern der Befragten, auf die Leseanregungen durch die Elternteile, auf die Leseanregungen im Deutschunterricht und wie diese Anregungen von den Befragten beurteilt werden. Weiterhin waren Fragen zu der Lesegewohnheit der Peers vorzufinden. Die Daten wurden an 12 Schulen in Istanbul erhoben. Die Schulen setzten sich auch 8 staatlichen Schulen, 2 Auslandsschulen und 2

⁴ http://www.fb03.uni-frankfurt.de/46036826/thesen_hypothesen_annahmen.pdf (30.01.2017)

Privatschulen zusammen. Aus jeder Schule wurden jeweils 38 Zehntklässler als Umfrageteilnehmer ausgewählt. Das Ergebnis wurde durch die Auswertung und Erläuterung der Daten erfasst.

Für die Untersuchung wurden Zehntklässler gewählt, da ihr Durchschnittsalter bei 15-16 Jahren liegt. Um realitätsnahe Aussagen über die Einflüsse der drei Instanzen machen zu können war dieses Alter bedeutend. Denn die SchülerInnen mussten eine ausreichende Unterrichtserfahrung haben, auch Peersverhältnisse ausreichend entwickelt bzw. erlebt haben und vor allem die Stellung des Lesens musste für das SchülerInnen klargeworden sein. Denn die Studien von Jacobs et. al (2002), untersuchten, „wie sich der Wert des Lesens und die wahrgenommenen Lesefähigkeiten von der ersten bis zur zwölften Klasse veränderten“ (zit. n. Phillip, 2011, S.48). Sie konnten herausfinden, dass sowohl für Schüler als auch für Schülerinnen, eine gleich Entwicklung im Wert bestand, die mit der Zeit sank, aber bei Mädchen in der zehnten Klasse wieder anstieg. Die Überzeugungen der Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Lesekompetenzen veränderten sich auch. In der Anfangszeit der Schule bestanden keinerlei Unterschiede in ihren Kompetenzwahrnehmungen, doch später nahmen sich die Mädchen als fähiger wahr und die Jungen näherten sich ihnen erst ab der 9 Klasse wieder an. (Jacobs et. al, 2002, zit. n. Phillip, 2011, S.48).

1.6. GRUNDLEGENDE BEGRIFFE

Lesen: „Lesen ist die Fertigkeit, etwas Geschriebenes mit den Augen (beziehungsweise bei Blinden mit dem Tastsinn) und dann mit dem Verstand zu erfassen; das Lesen erfüllt eine affektive und kognitive Funktion. Die Entwicklung zum Lesen beinhaltet komplexe Sozialisationsprozesse, die von diversen Instanzen determiniert und von persönlichen Eigenschaften und Motivationen getragen werden“ (Lührs, 2007, S. 6).

Lesesozialisation: umfasst alle Prozesse, die sozial oder individuell abhängig sind und die dazu führen, dass Individuen die Fähigkeiten, Motivation und das Können entwickeln, schriftsprachliche Texte, in fiktionaler oder nicht-fiktionaler Form sowie als Druck oder in digitaler Form zu rezipieren (Phillip, 2011, S.29).

Lesemotivation: ein mehrdimensionales Konstrukt, [...], das soziale, intrinsische, extrinsische und weitere Aspekte wie etwa das Erleben von Kompetenz, Wahlfreiheit oder Involviertsein umfasst“ (Wigfiel, 1997; Guthrie & Wigfield, 1999, 2000; Guthrie & Coddington, 2009 zit. n. Phillip, 2011, S.33)

Sozialisationsinstanzen: Das Leser werden wird bestimmt durch die Anregungen, die den Heranwachsenden durch den sozialen Kontext gegeben werden. Instanzen, die für die literarische Sozialisation von Bedeutung sind, sind die Familie, Schule und die Freunde bzw. Freundinnen (Graf, 2011, S.42).

Familie: „[...]die früheste und wichtigste Instanz der Lesesozialisation“ (Hurrelmann, Hammer und Nieß, 1993, S.11)

Schule: Lesesozialisationsinstanz, die intentional erzieht. D.h. sie wirkt auf Heranwachsende und Erwachsene geplant, systematisch und erzieherisch ein (Schaub & Zenkte, 1995, zit. n. Lührs 2007, 37).

Peers: gleichrangige und ebenbürtige, etwa gleichaltrige Interaktionspartner von Heranwachsenden (Phillip, 2011, S.129). Peers gehören zu den Lesesozialisationsinstanzen.

Lise: Das türkische Bildungswesen ist nicht identisch mit dem deutschen Bildungswesen. Auf der Seite des Generalkonsulats der Republik Türkei in Münster ist das Bildungswesen in der Türkei detailliert vorzufinden. Die allgemeine Schulbildung, wird wie folgt beschrieben.

„Die allgemeine Schulbildung ist eine, für Personen bestimmten Alters und desselben Bildungsniveaus, dem Zweck nach ausgearbeiteten Programmen, in Schuleinrichtungen ausgeübte, ordentliche Bildung. Die allgemeine Schulbildung umfasst die Einrichtungen:

- Vorschulische Bildung
- Die Grundschulbildung
- Die Gymnasialstufe (Mittelschulbildung)
- Das Hochschulwesen“⁵

⁵ <http://munster.meb.gov.tr/mesistemideutsch.htm> (letzter Zugriff 01.02.2017)

Die allgemeinen Gymnasialstufen werden, wie unten aufgeführt, in verschiedene Arten unterteilt.

Arten der allgemeinen Gymnasialstufe:

- allgemein bildende Gymnasien
- „Anadolu“ Gymnasien
- Naturwissenschaftliche/technische Gymnasien
- „Anadolu“ Lehrer Gymnasien
- „Anadolu“ Gymnasien mit Schwerpunkt Kunst
- Sozialwissenschaftliche Gymnasien
- Sportwissenschaftliche Gymnasien“

Außer an den allgemein bildenden Gymnasien werden zur Aufnahme an den schulischen Einrichtungen zentrale Prüfungen durchgeführt. An den Gymnasien mit dem Schwerpunkt Kunst und den sportwissenschaftlichen Gymnasien wird zur Aufnahme der Schüler eine Reifeprüfung verlangt.“

Für die Datenerhebung wurden in dieser Arbeit die Anadolu Gymnasien ausgewählt. Die türkische Bezeichnung für Anadolu Gymnasien lautet Anadolu Liseleri“. ⁶ Daher wird in dieser Arbeit die Originalbezeichnung der Schulen mit dem Begriff Lise, statt der Übersetzung Gymnasien, verwendet.

⁶ <http://munster.meb.gov.tr/mesistemi.htm> (letzter Zugriff 01.02.2017)

TEIL II : THEORETISCHER HINTERGRUND UND STUDIENBEISPIELE

2.1. BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN

In diesem Kapitel werden zunächst *das Lesen* und die Bedeutung des Lesens näher erläutert. Im nächsten Schritt werden Definitionen zu den Termini Sozialisation, Lesesozialisation und literale Sozialisation folgen.

2.1.1. Lesen

Um über die Lesegewohnheit von Heranwachsenden sprechen zu können, wäre es von Nöten, sich zuerst einen Überblick über das Lesen zu verschaffen. Laut einer theoretischen Definition: „Lesen ist eine komplexe Handlung, die viele Fertigkeiten/Fähigkeiten benötigt, die die Buchstaben- und Worterkennung einschließt, Graphem und Phonem Korrespondenz, semantisches Wissen, syntaktisches Verstehen, und Fassungsvermögen und Interpretation“ (Ely, 2001, S. 432, zit.n. Huang, Capps, Blacklock und Garza, 2014).

Eine kurz aber dennoch zutreffend zusammengefasste Definition zum Lesen liefern Nold und Willenberg (2007). Sie meinen, dass das Lesen eine spezifische, zielorientierte Form der rezeptiven Informationsverarbeitung darstellt, bei der sich die Leser sowohl auf die graphischen Zeichen und damit eine visuell orientierte Verarbeitungsweise stützen, als auch auf sprachlich formale Kompetenzen und auf domänenspezifisches Weltwissen. (S.23)

Schenk (2012), geht ebenfalls der Frage nach, was das Lesen sei, und zitiert diesbezüglich Kainz (1956), der sich vor längerer Zeit schon um eine Definition bemühte, wie folgt: Lesen ist „das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachgefügen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge“ (zit. n. Schenk, 2012, S.12). Weiterhin differenziert Schenk (2012) das Lesen als „Lesen im engen Sinn“ und „Lesen im weiten Sinn“ (S.12). Erstere bezieht sich auf die Sinnentnahme, also die Übersetzung der Zeichen in sprachliche Mitteilungen. Bei der Decodierung der Nachricht sind hierbei die Sinnesorgane beteiligt. *Lesen Im weiten Sinne* meint die Interpretation des Gelesenen. Im Zentrum steht das

umfassende Leseverständnis, die mündliche Kommunikation, bei der es hauptsächlich um die Entnahme der Information geht. Hierunter fällt der Gedankenaustausch im Dialog, sowie der Monolog des Selbstgesprächs. Es beschreibt das „verstehende Aufnehmen und kognitive Verarbeiten von gedanklichen Inhalten [...]“ (S. 13).

2.1.1.1. Bedeutung des Lesens

Zur der Bedeutung des Lesens reiht Müller-Walde (2010) folgende *Funktionen* des Lesens auf. „Lesen bedeutet kommunizieren“ (S.50). Wie in Kapitel 1.1.Problemaufriss bereits angerissen, wird hier die alltägliche Kommunikationsfähigkeit gemeint. Insbesondere befähigt das Lesen den Menschen dazu, sich in der heutigen, neuzeitigen Gesellschaft, die von Technologie, Dienstleistungen und Wissen belegt ist, zu kommunizieren.

Printmedien haben eine „[...] grundlegende Bedeutung für die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Richter & Path, 2007, S.5). Sie liefern sinnliche Erfahrungen. D.h., man erfährt Gefühle, wie z.B. Glück, Aufregung, Melancholie, Zustimmung, Enttäuschung etc. Egal, ob man sich in die Lage des Protagonisten versetzt oder ob man sich durch die Aneignung von neuem Wissen durch Sachtexte u. Ä. erfreut. Es werden jedes Mal Gefühle hervorgerufen. Diese Eigenschaft wird von Müller-Walde (2010) als „Lesen bedeutet fühlen“ (S.54) festgehalten. „Lesen bedeutet einen Samen pflanzen“ (S.55) sagt Müller-Walde (2010) fortfahrend und versinnbildlicht die Beziehung zwischen dem Leser und dem Leseakt. Sie malt den Leser als ein Samenkorn, der durch seine fruchtbare Kraft aus dem Korn heraus zu einer faustischen Pflanze wird, die in Richtung der Sonne wächst. Genährt von der Liebe und Zuneigung wird er zu einem beständigen und kräftigen „Leselebensbaum, für [...] [die] Kinder weit mehr als eine Rankhilfe bei Wind und Wetter“ (S.55). Und wenn dieser Baum fest verwurzelt bis zum Späalter blüht, so bleibt er ertragreich und kreativ für nachkommende Generationen (vgl. S.55). Weiterhin heißt es, „Lesen bedeutet erziehen“ (S. 55). Wenn Eltern sich ernsthaft mit der Frage beschäftigen, wie sie ihre Kinder zum Lesen motivieren können, so müssen sie sich ganz bestimmt mit ihren Auffassungen und Praktiken, die ihre Erziehung betreffen, auseinandersetzen. Denn durch das Lesen werden Werte, Normen und die soziale Kompetenz vergegenwärtigt. Geschieht solch eine Erziehung durch das Lesen nicht,

so wird die Erziehung von auffälligen Kindern für die Schulen fast unmöglich (vgl. S.55-S. 56). Auch heißt es, „Lesen ist handeln“ (S. 61) Denn durch das, was wir lesen und die Erfahrung, die wir durch das Gelesene machen, gestalten wir unser Handeln, da es unser Wissen bildet. Beispielsweise werden schon bei Kinderbüchern Verhaltensweisen, das richtige und falsche Handeln in das geschichtliche Geschehen eingeflochten. Texte erweitern unser Wissen auch über Normen etc. oder wir lesen Zeitungen, Ratgeber u.Ä. und erfahren, wie in bestimmten Situationen und Fragestellungen gehandelt werden kann, u.v.a.m. All diese Leseerfahrungen beeinflussen unser Handeln.

2.1.2. Sozialisation und Lesesozialisation

2.1.2.1. Sozialisation

Das Sozialisationskonzept stammt aus der Sozialisationstheorie der 1970er und 80er Jahre und wurde zum leitenden Muster in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften in Deutschland. Bei dieser Forschungsrichtung geht es darum, alle intentionalen Einwirkungen und nicht intentionalen Gegebenheiten zu ermitteln, die einem Kind die Mitgliedschaft in einer bestehenden Gesellschaftsordnung ermöglichen. Sozialisation umfasst den Prozess der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich mitgestalteten sozialen und dinglichen Umwelt. Hierbei geht es an erster Stelle um die Frage, wie die Entwicklung des Menschen zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, gelingt (Hurrelmann, 1999, zit. n. Garbe, 2010b, S.168). Eine wichtige Unterscheidung bei dieser Definition ist, dass sie die menschliche Entwicklung nicht bloß auf die Anlage-Reifungs-Dimension beschränkt. Die Persönlichkeitsentwicklung wird als ein Hergang betrachtet „in dem Vergesellschaftung und Individuation untrennbar ineinandergreifen“ (Hurrelmann, 2004, S. 39). Das Subjekt wird als aktiv und konstruktiv angenommen. Der Heranwachsende eignet sich die gesellschaftlichen Vorgaben an und konstruiert seine eigene Biografie durch die „[...] Auswahl von Situationen und Veränderungen der eigenen Entwicklungs- und Handlungsbedingungen [...] bis hin zur bewussten Mitgestaltung sozialer und kultureller Verhältnisse“ (Hurrelmann, 2004, S. 39).

2.1.2.2. Lesesozialisation

1985 wurde der Begriff der Lesesozialisation das erste Mal bei der Jahrestagung der IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions) angeführt. Der Forschungsrichtung Lesesozialisation sollte die Lesegewohnheiten verschiedener Länder in Bezug auf ihre Kultur und unterschiedlichen Gesellschaften erforscht und „miteinander verglichen werden und somit zu einem soziologischen Inhalt geführt werden“ (Yılmaz, 2010, zit. n. Dilidüzgün, 2014, S.37)

Lesesozialisation beinhaltet alle sozial und individuell verursachten Prozesse, die einen Menschen während seines Lebens dazu befähigen, sowohl Fähigkeiten, Motivation als auch eine Praxis herauszubilden, um schriftsprachliche fiktionale wie nicht-fiktionale Texte, sei es in gedruckter oder digitaler Form, zu rezipieren. Lesesozialisation wird sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule verwirklicht und gehört zu der Bildungsbiografie des Menschen. Das Wissen über die Lesesozialisation ist für Lehrkräfte signifikant. Es gewährt ihnen eine bessere Beurteilung der Fähigkeit und Ausprägung das Lesen betreffender Merkmale von ihren SchülerInnen (vgl. Phillip, 2011, S.29-30).

2.1.2.3. Lesesozialisation vs. literarische Sozialisation

An dieser Stelle sollen nun die Begriffe Lesesozialisation und literarische Sozialisation im Hinblick auf ihre Unterschiede untersucht werden. In dem Blatt (*Lesesozialisation: ein Überblick über den Forschungsstand*, 2007) werden die Begriffe *Lesesozialisation* und *literarische Sozialisation* als ein Teilbereich der Sozialisation definiert. Dieser Teilbereich beschäftigt sich mit der Literatur und dessen Gebrauch (in) einer Gesellschaft. Durch die Zunahme des Fernseh-, Computer- und Telekommunikationskonsums sind die vorherigen Medien wie Bücher, Zeitung und Zeitschriften mehr in den Hintergrund geraten, was zwar nicht auf einen vollständigen Verlust dieser Medien hinweist, jedoch als Entstehungsgrund der beiden Begriffe angesehen werden kann. Obwohl die Begriffe „Lesesozialisation“ und „literarische Sozialisation“ oftmals als Synonyme verstanden werden, ist dies nicht der Fall. Lesesozialisation ist der übergeordnete Begriff. Sie beinhaltet jegliche Formen der Kompetenzenaneignung und –

vermittlung zur Erfassung und Verarbeitung aller Textarten. Im Gegensatz dazu ist die ‚literarische Sozialisation‘ enger gefasst. Sie bezieht sich auf die Rezeption und Verarbeitung von fiktionalen sowie ästhetischen Texten in diversen Präsentationsformen. Wesentlich unterscheiden sich die beiden Begriffe bezüglich der Medienkompetenz. Im Vergleich zur ‚Lesesozialisation‘ umfasst die ‚literarische Sozialisation‘ auch Film, Fernsehen und Theater. (Dehn, Payrhuber, Schulz & Spinner, 1999, zit. n. Steinbrecher, 2007, S. 6).

Eine übersichtliche Darstellung liefert die Abbildung 1. Hierbei sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Lese – und literarischen Sozialisation einfach zu erkennen. Im Schnittpunkt der beiden Kreise liegt das Lesen literarischer Texte. Also sowohl die Lesesozialisation als auch die literarische Sozialisation beinhalten das Lesen literarischer Texte. Der Unterschied liegt darin, dass sich die Lesesozialisation zusätzlich noch mit dem Lesen von nicht literarischen Texten befasst und die Aufnahme von nicht-schriftlichen Medien ausschließt (Garbe, 2010b, S.171)

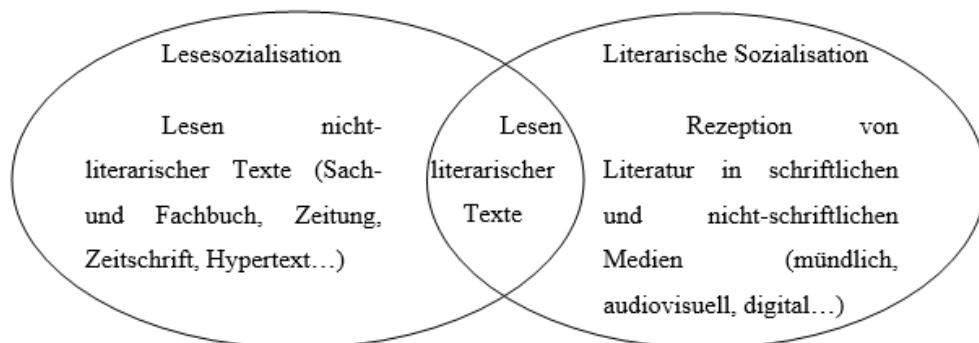


Abbildung 2-1: Verhältnis von literarischer Sozialisation und Lesesozialisation

Ein Oberbegriff, der von Tanzer & Wintersteiner (2006) eingeführt wird und zu erwähnen wäre, ist der Begriff „Kultur des Lesens“, der sowohl die Lesesozialisation, als auch die literarische Sozialisation beinhaltet. Hiernach wird die literarische Sozialisation als die „Ermöglichung der persönlichen Entfaltung und der allgemeinen (ästhetisch-politischen) Bildung [...]“ gesehen und darf von der Leseerziehung nicht getrennt werden. Sie ist als ein Element der Allgemeinbildung anzunehmen.

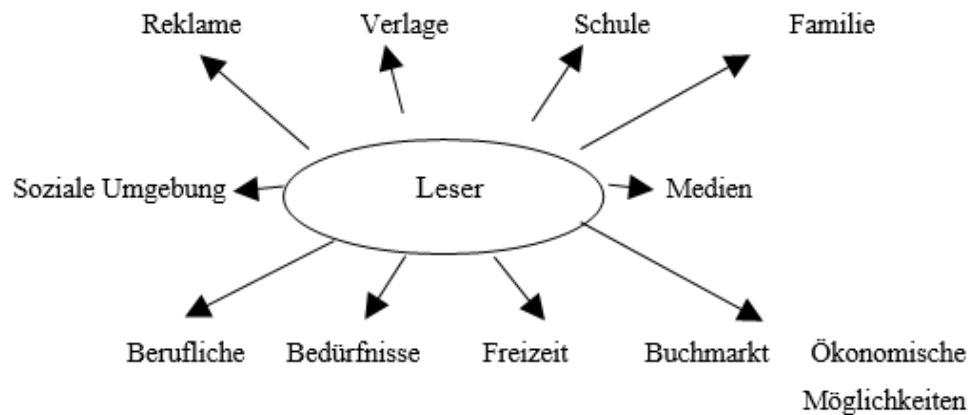


Abbildung 2-2: Faktorenmodell

Als Überleitung zu den nächsten Kapiteln wäre abschließend das Faktorenmodell von Çakır (1999, S.38) als eine sehr übersichtliche und gut zusammengefasste Darstellung nennenswert. Die Sozialisation des Lesens ist ein vielseitiger Prozess wie in dem Faktorenmodell zu erkennen ist. Während Heranwachsende zu Lesern werden, werden sie nicht nur von ihrem privaten Umfeld, sondern auch von dem sozialen Umfeld geformt. Im Alltag ist der Leser verschiedenen Gegebenheiten, wie dem Modell zu entnehmen ist, ausgesetzt. Die Laufbahn des Leser-Werdens und die Formung einer Lesegewohnheit sind von den Faktoren Medien, Reklame, soziales Umfeld, Berufswelt, Verlage, Buchmarkt, ökonomische Möglichkeiten der Person, Freizeit, Schule und Familie, abhängig. Alle Faktoren üben einen Einfluss auf die Bildung der Person zum Lesensein und seiner Lesegewohnheit aus. Hervorzuheben sind dennoch primär die Einflüsse der Schule und Familie, die in den nächsten Kapiteln konkretisiert werden.

2.2. LESESOZIALISATION IN DER FAMILIE

You may have tangible wealth untold;
 Caskets of jewels and coffers of gold.
 Richer than I you can never be --
 I had a Mother who read to me.

Strickland Gillilan (Trelease, 2006, xi)

Die letzte Strophe des Gedichts „The reading mother“ von Strickland, führt den Wert der Familie poetisch vor Augen. Vor allem die Bedeutung einer lesenden Mutter, da er keine Schätze der Welt mit dem Besitz einer lesenden Mutter vergleichen kann.

2.2.1. Die Bedeutung der Familie

Der Grundstein fürs Lesen und für die Lesegewohnheit wird bereits sehr früh in der Familie gelegt. Sie hat den frühesten, prägendsten und langfristigen Einfluss auf das Lesen und schafft den Boden für eine fortwährende Lesegewohnheit in der frühen Kindheit (Çakır, 1999, S. 35). Die Familie ist für die Bildung einer Leserbiographie funktional von Bedeutung. Sie ist diejenige Instanz, die durch ihre Lebensumstände und Verhaltensweisen, die Bereitschaft zum Lesen und die Freude am Lesen fördern kann.

Die Familie hat laut Garbe (2010) drei wichtige Funktionen in der frühen Lesesozialisation. Die Kindheit wird durch drei Phasen differenziert.

1. Die Phase der „prä- und paraliterarischen Kommunikation“ (Hurrelmann et. Al., 2006, zit. nach Garbe, 2010, S. 179), die auf die Vorschulzeit zutrifft.

2. Die Phase der „Alphabetisierung“ (Hurrelmann et. Al., 2006, zit. nach Garbe, 2010, S. 179), die die erste und zweite Klasse in der Grundschule betrifft. In der zweiten Phase werden fundamentale kognitive Lesefähigkeiten erworben. Die dritte und somit die letzte Phase ist die der „selbständigen kindlichen Lektüre“ (Hurrelmann et. Al., 2006, zit. nach Garbe, 2010, S. 179), die auf das 8.-12. Lebensjahr zutrifft.

3. Die letzten zwei Phasen werden neben der Familie auch zunehmend von der Schule und den Peers beeinflusst.

Die Aufgabe der Familie ist die Förderung der Kinder in ihren Lebensphasen und für eine regelrecht gelingende Förderung in der Familie sind vier prägende Merkmale von Bedeutung. Diese sind:

- a) *Die Praktizierung prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen*
- b) *Das Fungieren der Familienmitglieder als Lesevorbilder*
- c) *Der Mediengebrauch in der Familie*
- d) *Das Interaktions- und Kommunikationsverhalten in der Familie bzw. das Familienklima (Lührs 2007, S. 13-S.15)*

Wie bedeutend die Ausübung prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen ist, soll im nächsten Schritt näher dargestellt werden.

2.2.2. Vorlesen und prä- und paraliterarische Kommunikationsformen

Das Vorlesen, das man als den ‚Vorläufer des Lesens‘ (Lührs, 2007, S. 15) bezeichnen kann und die prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen sind maßgeblich; denn der Spracherwerb von Kindern wird durch eine anregende sprachliche Umgebung gefördert, aber gleichzeitig auch durch metasprachliche Kommentare der Eltern begleitet. Das Kind beginnt über seine eigene, zunächst nur mündliche Sprache zu reflektieren und bildet eine Sprachbewusstheit aus, die später für das Lesenlernen unerlässlich ist. (Hurrelmann, 2004, S. 46). Das Vorlesen bringt den Kindern die Sprache der Distanz näher, indem es dabei zu einem Wechsel zwischen der konzeptionellen Schriftlichkeit und vorlesebegleitenden Dialogen kommt (Nickel, 2010, S. 3- S.4).

Die Begegnung mit konzeptioneller Schriftlichkeit in Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation, wie z.B. die Betrachtung von Bilderbüchern, die Erzählung oder das Vorlesen von Geschichten/ Märchen, Sprachspiele, Lieder oder Reime, leisten eine wichtige spielerische Einführung in den späteren Gebrauch der Schriftsprache der Kinder. Sie sind nutzbar als Begleitformen für eine wirksame Leseerziehung, im Falle, dass sie den Interessen und Kompetenzen der Kinder angepasst werden. Obwohl diese Arten der Kommunikation medial mündlich sind, öffnen sie den Kindern die Welt einer neuen Sprache, die konzeptionell von der Alltagssprache abweicht. Somit können Kinder schon frühzeitig ein Interesse am Lesen bekommen. Die Einbettung der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen ist besonders dann effektiv, wenn sie dem Kind die

Möglichkeit dazu einräumen, selbst aktiv zu werden und oft Gelegenheit dazu bekommen, sich verbal zu äußern. (Lührs, 2007, S. 16ff).

Hervorzuheben ist hier, dass der Ansporn für das ‚Leser-Werden‘ schon in der Vorschulzeit beginnt, noch bevor das Kind schriftsprachliche Fähigkeiten erwirbt. Die Lesesozialisation setzt also nicht mit dem Schulbeginn ein, sondern von Geburt an und sollte nicht nur als das Beibringen von Lese- und Schreibfähigkeiten aufgefasst werden. Ziel der Vorleseereignisse sind, „[...]dass Kinder im Gespräch die Fähigkeit erwerben, Bezüge zwischen ihrer eigenen Welt und den medial angebotenen, kulturellen Deutungsmustern [zu] entwickeln und [zu] formulieren“ (Dehn in Franzmann, 1999, zit.n. Lührs, 2007, S. 17).

Um die Auswirkungen des frühzeitigen Vorlesens auf die kindliche Leseentwicklung transparenter zu machen, werden im Verlauf Wieler (1997) Studien näher erläutert. Wieler (1997) Arbeiten analysierten die Literatur- und Gesprächs-Erfahrungen von Vierjährigen in der Familie. Sie konzentrierten sich auf die „Dokumentation und sequenzanalytische Interpretation des Eltern-Kind-Dialogs bei der gemeinschaftlichen Lektüre eines Bilderbuchs“ (S.16). Sichtbar wurde, dass Mütter, während sie ihren Kindern ein Bilderbuch vorlasen, eine angenehme Leseumgebung schafften. Als teilhabende Zuhörer profitierten die Kinder von diesem Umfeld und folgten dem Lesevorgang. Unterbrechungen erfolgten dann, wenn die Kinder Fragen stellten oder den gehörten Text, mit den jeweiligen Bildern, zu vergleichen versuchten.

Aus den Beobachtungen ist zu erschließen, dass durch den Vorleseakt die Basis für die vorschulische Literaturerfahrung des Kindes gelegt wird. Der wesentliche Nutzen des Vorlesens und der Vorlesegespräche sind die rasche Entwicklung der Sprachfähigkeiten des Kindes. Das Bilderbuch-Lesen erweist sich als *ideale Sprachlernsituation* aus (Snow & Goldfield 1982, zit. n. Wieler, 1997, S. 25). Zu der Bedeutung des Vorlesens schreibt Wieler (1997):

Die gemeinschaftliche Rezeption von Bilderbüchern durch Elternteil und Kind fungiert solchermassen als kommunikativer Brückenschlag in bezug auf die Strukturierungs- und Verstehensanforderungen, mit denen das Kind in späteren literarischen Rezeptionssituationen, als Leser oder Zuhörer und generell in außerfamilialen Gesprächszusammenhängen, vor allem im institutionellen Kontext von Schule und Unterricht konfrontiert wird. (S.34)

Eine Besonderheit der frühen literarischen Sozialisation von Kindern wird durch den Kontrast zwischen der intensiven Lektüre, und einer noch nicht gemeisterten Verstehensanforderung, geschaffen. Denn literarische Texte stoßen die Entwicklung des narrativen Bewusstseins an, da sie die Verstehensfähigkeiten des Kindes ein wenig überragen (Vygotsky, 1978, zit. n. Wieler, 1997, S. 88).

Aufgrund dieses Tatbestands ist festzuhalten, dass die alltagssprachlichen und literaturgerichteten Kommunikationen, die sich im Umfeld der Kinder abspielen, direkt auf die Ausbildung der kindlichen Sprachhandlungen und ihre literarischen Verstehensfähigkeiten Einfluss ausüben. (Wieler, 1997, S. 89) Die spielerische Auseinandersetzung mit der Sprache erfahren Kinder als ein lustvolles Erlebnis, und dies trägt dazu bei, dass auch die emotionale Verbundenheit zwischen den Eltern und dem Kind gefestigt wird.

Der Erfolg der Vorlesestunden zeigt sich auch in der Ausbildung der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen ‚book time‘ und ‚real time‘, die durch die Wiederholung der Vorlesesituationen eintritt. Hierbei gewinnt das Kind „Einsicht in die eigenständige Zeitstruktur des Bilderbuch-Geschehens und seine Unabhängigkeit von realen Zeitabständen, wie sie etwa die verschiedenen Vorlesesituationen voneinander trennen.“ (Wieler 1997, S.36) Anhand dieser Unterscheidung gelingt es dem Kind, sein Verständnis an narrativen Strukturen auf eine höhere Abstraktionsstufe zu bringen (Wieler 1997, S. 36-37). Die Vorlesegespräche im Vorleseprozess helfen dem Kind fortschreitend, die konstitutive Rolle der Sprache, bei der Produktion alltäglicher Realität, zu erkennen. Es ermöglicht dem Kind die Entwicklung der Fähigkeit zu einer Differenzierung zwischen Realität und Fiktion. Das Lesen von Büchern, durch die Elternteil-Kind-Interaktion, die mit der wechselseitigen Bedeutungskonstitution von Elternteil und Kind einhergeht, trägt wesentlich zu dem Erwerb der sprachlichen Dekontextualisierungsfähigkeit bei; und bildet vor allem die Basis für das literarische Verstehen des Kindes (Wieler, 1997, S. 38). Somit erfährt das Kind, die Sprache zweckgemäß zu verwenden. Gleichzeitig erkennt es kulturspezifische Handlungsweisen (Wieler, 1997, S. 39). Sprachlernsituationen, die dialogisch strukturiert sind, eröffnen dem Kind die Möglichkeit, interaktive Momente der Sprachverwendung zu der Ausbildung eigener Erzählformen zu benutzen. Dialoge über fiktives Erzählen erbringen einen Fortschritt

in der sprachlichen Sozialisation des Kindes, in der es seine soziale und kulturelle Identität entwickelt (Wieler, 1997, S. 74).

Referierend auf die Langzeitstudie von Katherine Nelson (1989), die die „Selbstgespräche“ eines Kleinkindes untersuchte, liefert Wieler (1997) weitere Hinweise für die Bedeutung der Eltern-Kind Lesevorteile. Zusammen mit einer Forschungsgruppe wurden die Einschlafmonologe des Kindes, im Alter von 21-36 Monaten, auf die sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklung hin, analysiert. Die Aufzeichnungen der Narrationen in den Einschlafmonologen des Kleinkindes ließen eine bedeutende Entfaltung des Sprachkönnens erkennen, die sich in zwei Phasen zeigten. Die erste Phase, genannt „frühe Phase“ liegt zwischen dem 22-23 Monat, die „spätere Phase“ zwischen dem 28-33 Monat (S. 57-60). Das Kind stellte in seinen Monologen Ereignisse in geschichtenähnlicher Form dar und erweitert seinen Wortschatz. Um es etwas kenntlicher zu machen, werden nun einige Beispiele der sprachlich-narrativen Fortschritte des Kindes aufgezählt:

1. die Verwendung von Adverbien wie *wenn, dann, nach, vor, morgen, gestern* etc. anstatt der geläufigen Konjunktion *und*
2. die Betonung von Häufigkeiten wie *einmal, manchmal* etc.
3. Andeutung von Variabilität wie *oder, aber* etc.
4. Bewertung der Angemessenheit wie *normalerweise, eigentlich* etc.
5. Benennung der Notwendigkeit wie *wenn man...muss man*
6. Die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen dem eigenen Erzählstandpunkt und der Perspektive der Protagonisten seiner Erzählung wie in: „I'll ask Tanta if Lance and Danny come“ oder „Mommy said ‚Get up...‘“ (Wieler, 1997, S.60-61).
7. Die Wiedergabe seiner Lebenswelt in Form von narrativen Bildern anhand von Ereignisdarstellungen in ihrer gängigen sequentiellen Abfolge, sowie die gleichzeitigen Äußerungen der ihm eigenen Gedanken und Gefühle (Wieler, 1997, S.62).

Auslegend ist zu sagen, dass die Familie für die Lesesozialisation des Kindes höchst förderlich ist, solange sie das Kind durch leserliche Aktivitäten richtig betreut. Denn die Leseentwicklung und das Erringen einer Lesegewohnheit gehen, wie vorhin schon ausgeführt, mit weiteren, für das Kind belangvollen und positiven Entwicklungen einher. Durch das Vorlesen und gemeinsame Lesen, die Interaktion zwischen Eltern und Kind und den geführten Gesprächen bezüglich des Gelesenen, werden beim Kind auch die Sprachbewusstheit, das Sprachkönnen, das narrative Bewusstsein, die literarische Verstehensfähigkeit, die Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktion, die Rolle der Sprache bei der Produktion alltäglicher Wirklichkeit, die Dekontextualisierung der Sprache, die emotionale Verbindung zur Familie und das Können zur Aushandlung von kulturspezifischen Äußerungen, herausgebildet. Eine weitere Bereicherung durch das Lesen ist die Denkprozessförderung der Heranwachsenden, die als nächstes vorgestellt werden soll.

2.2.3. Denkprozessförderung durch das Lesen in der Familie

Die Importanz des Vor- und Mitlesens besteht nicht nur für die vorhin erwähnten Entwicklungen, sondern auch für das Denken. Wieler (1997) dokumentiert, angelehnt an eine Studie von Michale Holquist (1990), dass das Prinzip der Dialogizität⁷, für die Entwicklung des kindlichen Bewusstseins, fundamental ist. (S.64). Sie legt dar, dass die Interaktion zwischen Elternteil und Kind nicht nur die Sprache des Kindes fördert, sondern gleichzeitig dem Kind das Denken beibringt. Nach Holquist gilt das Denken als eine innere Rede und die Sprachumgebung des Kindes beeinflusst den Prozess des Bewusstwerdens. „Language is the means by which parents organize their thoughts about the world, and when they teach their children to talk, they pass on such organizational patterns: the process normally described as ‘learning to talk’ is really learning to think” (Holquist, 1990, zit. N. Wieler, 1997, S. 65).

⁷ „(f.), auf Michail Bachtin zurückgehendes Konzept der Ambiguität von Worten bzw. Äußerungen, die durch die Interferenz zweier Sprechweisen (›Stimmen‹) entsteht. Im Gegensatz zum äußeren, von zwei Sprechpartnern gestalteten Dialog meint Dialogizität also die ›innere‹ Dimension einer Aussage als deren Mehrstimmigkeit; paradigmatisch zeigt sie sich in mehrstimmigen, **polyphonen** Texten. Erweitert auch auf ›äußerlich‹ dialogische Textbeziehungen wurde Bachtins Konzept der Dialogizität zur Grundlage von Julia Kristevas Theorie der **Intertextualität**. Ggs.: **Monologizität**.“ (<http://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de/glossary/dialogizitaet/> (letzter Zugriff 01.02.2016))

„Sowohl die interaktive Situation des (Vorlese-)Gesprächs mit dem Erwachsenen als auch der kindliche Monolog sind wichtige Stützen für die sich herausbildende Fähigkeit des Kindes zur Aneignung und kognitiv-emotionalen Verarbeitung alltäglichen Erlebens.“ (Wieler, 1997, S. 66) Durch das gemeinsame Lesen und dem Vorleseakt werden die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes gefördert, womit zusammen auch der Denkprozess gefördert wird.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass durch das Lesen die Subjektentwicklung, die Fähigkeit zum Denken, eine kulturelle Identität und nicht zuletzt das Sprachvermögen- und können beim Heranwachsen, vorwärtsgebracht wird. Somit wird erkenntlich, wie bestimmend die Unterstützungen der Instanz Familie für die sprachlichen, sozialen, kognitiven und kulturellen Entwicklungen der Heranwachsenden sind.

Die Eltern sind aber nicht nur die Mitlesenden für ihre Kinder. Sie sind gleichzeitig wirksame Vorbilder, wie im nächsten Kapitel kenntlich wird.

2.2.4. Die Wirkung der familialen Interaktion und der Eltern als Lesevorbilder

Der Weg zum Leser-Werden durchschlägt sich zunächst über die Wahrnehmung der Eltern als aktive Lesevorbilder. Durch die Observierung und „Koorientierung“⁸ (Lührs, 2007, S. 21) gelingt es den Kindern, die Bedeutung des Buches für seine Leser herauszufinden. Das Fungieren beider Elternteile als Lesevorbilder ist wesentlich. „Sollen Kinder Lesemotivationen entwickeln, so müssen sie Gelegenheit haben, an den Lese- Erfahrungen der Eltern teilzuhaben. Nur auf diesem Weg kann sich ein Modelleffekt ergeben“ (Lührs, 2007, S. 21). Wenn sich Eltern aktiv als Lesevorbilder präsentieren, kann die Lesesozialisation und die Gewinnung einer Lesegewohnheit der Kinder begünstigt werden. Die Mutter hat in der familialen Lesesozialisation einen Vorsprung. Als den Alltag begleitende Person wird ihr eine gewichtigere Rolle als Vorbild zugemessen. Je häufiger die Mutter

⁸ **Koorientierung** ist die gemeinsame und „koordinierte“ gedankliche Orientierung an dem gleichen vorgestellten Modell des Handelns – ohne jede weitere Kontaktnahme in der Situation https://books.google.com.tr/books?id=IYop9SQXS8C&pg=PA229&lpg=PA229&dq=was+bedeutet+koorientierung&source=bl&ots=yfzuXnTPm_&sig=SS1AB81vbVPCH-B1kyd6wLZm82Y&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiezomw15_LAhVBEywKHVB7BZIQ6AEILjAD#v=onepage&q=was%20bedeutet%20kooorientierung&f=false (letzter Zugriff 01.03.16)

leserlich engagiert ist, umso mehr empfindet das Kind eine Lesefreude und seine Frequenz des Lesens steigt an. Der Vater erweist sich im Vergleich zur Mutter als ein eher geringer und nur für sich lesendes Familienmitglied. Dies kann dazu beitragen, dass die Jungen ihre Leseinteressen, durch das Fehlen des väterlichen Modells, verlieren. Aus diesem Grund wäre es den Vätern zu empfehlen, sich mehr in die Lesesozialisation mit einzubringen, um den Jungen, die in den meisten Fällen Schwierigkeiten bezüglich des Lesens vorweisen, ein Leitbild zu sein (Hurrelmann & Hammer & Nieß 1993, S.80). Die alleinige Beobachtung der Eltern beim Lesen reicht jedoch nicht aus, um die Kinder zum Lesen zu motivieren. Es bedarf der Einbindung des Kindes in das Lese geschehen mit positiven Erfahrungen und Erlebnissen. Zur Buch- und Lesekultur sollten das gemeinsame Lesen, der Austausch von Buchinteressen, gemeinsame Besuche von Bibliotheken, Buchhandlungen und Autoren gehören (Lührs, 2007, S. 42).

Für Yılmaz (1995) ist es außer Zweifel, dass die Lesegewohnheiten der Eltern die Lesegewohnheiten ihrer Kinder positiv beeinflussen (S.334). Yılmaz (1995) weist darauf hin, dass je gebildeter die Eltern sind desto höher auch der Lesestand ihrer Kinder wird. In Familien, mit lesenden Mitgliedern, vor allem mit lesenden Eltern, steigert sich die Lesegewohnheit der Subjekte (S.335).

Ein zutreffendes Beispielzitat zu dem von Lührs beschriebenen Leseförderungen der Familie, ist in der Arbeit von Graf (2011) vorzufinden. Hier teilt eine befragte Person mit, wie sie zum Lesen von ihrer Familie motiviert und gefördert wurde.

In meiner Familie wurde viel gelesen, meine Eltern besuchten die Bibliothek in dem kleinen Ort, in dem ich aufwuchs. Irgendwann ging ich einmal mit und war fasziniert und überwältigt von den vielen Regalen mit so vielen großen und kleinen Büchern, Bilderbüchern, Romanen, Sachbüchern. Faszination ist das, was ein Buch an sich auf mich auch heute noch ausübt. (S.41)

Philipp (2011) ist der Meinung, dass lesende Heranwachsende häufig in Familien mit häufiger Leseaktivität aufgewachsen sind und dass sie in ihren Familien bereitgestellte Lesemedien hatten. Ihre Eltern lasen viel und sie hatten immer die Möglichkeit zu einer anschließenden Kommunikation (S.93).

Die Lesefrequenz innerhalb der Familie spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Denn Kinder, denen häufig vorgelesen wird, besitzen eine wesentlich höhere Lesemotivation im Vergleich zu Kindern, die kein familiäres Lesen erleben. Baker, Scher und Mackler (1997), die die Eltern und ihre Vorschulkinder bzw. Erstklässler untersuchten, beschreiben, dass ein in der Familie durchgeführtes, gemeinsames und unterhaltsames Lesen mit einem gefühlsbetonten Charakter, in der Kindheit zu einer höheren Lesemotivation führt; und das Lesen als ein Vergnügen erleben lässt (S. 73).

Auch Bonfadelli und Fritz betonten bereits 1993, dass das Buchlesen ein soziales Verhalten ist, dass durch das Zusammenwirken bestimmter Faktoren geschaffen wird. Das erste dieser Faktoren beschreiben Bonfadelli und Fritz (1993) als „Medienumwelt“ (S. 11). „Damit es zum Lesen kommt, müssen Lesemedien verfügbar sein. Wenn es keinen Lesestoff gibt, kann man nicht lesen“ (S.11), d.h. es muss eine Medienumwelt existieren. Aus weiteren längsschnittlichen Studien wird deutlich, dass zitiert Phillip, dass nicht nur bei Kindern, sondern auch bei älteren Kindern und Jugendlichen gleiche Verhältnisse bestehen (Sonnenschein & Munsterman, 2002, zit. n. Philipp, 2011, S.90). Das Eingebundensein des Lesens in die Familie, Anschlusskommunikationen und der Austausch von Buchtipps führen zu einer Lesefreude des Nachwuchses im Schulalter (Phillip, 2011, S. 90).

Die Rolle der Eltern und auch Lehrer können unter vier Punkten zusammengefasst werden. Als Vorbilder und Unterstützer sind Eltern und Lehrer:

1. Lieferanten: d.h. sie beliefern die Kinder mit Bücherquellen, sie arrangieren Leseumgebungen
2. Führer: sie wissen wie sie ihre Kinder zum Bücherlesen heranzuführen können.
3. Beteiligte: sie teilen die Stimmung, die Gefühle und den Spaß den ihre Kinder während des Lesens erleben.
4. Lerner: sie lernen, wie sie mit ihren Kindern zu lesen haben, und wandern gemeinsam in der Welt des Lesens herum (Essa, 2012; Heisey & Kucan, 2010, zit. n. Cheng, Chen & Chou 2015, S.654).

Die Arbeiten der (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* 2011) haben die Rolle der Eltern als Förderer des Lesens aus einem weiteren

Blickwinkel akzentuiert. Ein Unterschied zeigt sich nur in den Ergebnissen, wobei das Vorlesen im Vergleich zu den anderen Leseaktivitäten eine geringere Wirksamkeit nachweist. Referierend an die Metaanalysen Sénéchals (2006), berichtet die Agentur, dass drei Arten von elterlichem Engagement zu beobachten sind. Diese sind das ‚Beibringen bestimmter Lese- und Schreibfähigkeiten‘, ‚das Zuhören, wenn Kinder vorlesen‘ und ‚das Vorlesen durch die Eltern‘ (S.114). Der Vergleich dieser drei Arten von Engagement hat zu dem Ergebnis geführt, dass sich das elterliche Engagement grundlegend positiv auf die Leseleistung der Kinder auswirkt. ‚Eltern, die ihren Kindern bestimmte Lese- und Schreibfertigkeiten beibrachten – wie z. B. das Alphabet, Wortlesen oder Laut-Buchstaben-Entsprechungen – waren doppelt so wirksam wie Eltern, die ihren Kindern beim Vorlesen zuhörten, und sechs Mal wirksamer als Eltern, die ihren Kindern vorlasen‘ (S.114).

Somit können wir die Bedeutung der Eltern als Leseförderer und –vorbilder wiederholend unterstreichen. Auch wenn sich bei der obigen Untersuchung die eine Leseaktivität effektiver als die andere herausgestellt hat, sind dennoch alle von großer Signifikanz und sollten in das Familienleben eingebunden werden.

Aber nicht nur die familiäre Interaktion und die Rolle der Eltern als Lesevorbilder sind für das Lesen von Belangen, sondern auch die Schichtzugehörigkeit der Familien und ihr Bildungsstand, die unter 2.2.5 erörtert werden.

2.2.5. Schichtzugehörigkeit und Bildungsstand bei den Familien und die Signifikanz des Lesens

Die Schichtzugehörigkeit der Familien ist für die Lesegewohnheit von Relevanz, obwohl es bestimmt auch Ausnahmen gibt, ist allgemein festzuhalten, dass die Lesegewohnheit des Individuums von seiner familialen Schichtzugehörigkeit abhängt.

Philipp (2011) legt dar, dass Kinder von Mittelschichteltern im Vergleich zu den Kindern von Unterschichteltern eine bessere Verbindung zum Lesen aufweisen; und dass sie eine positive Einstellung zum Lesen besitzen. So kommentiert er, dass Unterschichteltern schriftferne Lebenswelten besitzen. Das Lesen stellt für sie eine

leistungsbesetzte Tätigkeit dar, weshalb die Qualifikationen im Lesen ihrer Kinder an die Schule delegiert werden. Im Gegensatz zu den Unterschichteltern üben Mittelschichteltern spielerisch mit ihren Kindern literale und literarische Aktivitäten aus (S. 89). Eltern aus der Mittelschicht signalisieren, dass das Lesen bilden und gleichzeitig Spaß machen kann. Bei der Unterschicht-Lesesozialisation erlebt das Kind den Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache nicht und begreift das (Vor-) Lesen als eine unattraktive Tätigkeit, weil die Familienmitglieder keine Möglichkeit für eine Anschlusskommunikation bieten. Das Kind bleibt sprachlich im Kreise des alltäglichen Sprachgebrauches. Bei der Mittelschicht-Lesesozialisation erlebt das Kind bildungsnahe Interaktionssituationen. Es wird durch die Familie zum Lesen gefördert und erfährt das Lesen als eine Lebensfreude. Durch Anschlusskommunikationen werden Entwürfe imaginärer Welten besprochen. Anhand spielerischer und emotional betonter Vorlese-Situationen lernt das Kind eigene literale Handlungsmuster zu entwickeln, die den Schriftspracherwerb begünstigen. Das Kind macht sich den Unterschied zwischen schriftlicher, elaborierter Sprache und mündlicher Kommunikation zu Eigen. Der Erwerb einer sprachlichen Sensibilität und phonologischen Bewusstheit vergrößert sein Weltwissen und Symbolverständnis (Garbe, 2010b, S.185-186).

Wielers (1997) Ergebnisse bestärken Phillips Ermittlungen. Denn Wieler (1997) konnte mit Hilfe der mündlichen Protokolle zur gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption von Eltern und ihren Kindern nachweisen, dass es strukturelle Unterschiede in den Vorlesegesprächen der Familien gibt. Sichtbar wird, dass diese Unterschiede durch die soziale Schichtzugehörigkeit und die Bildung der Familie verursacht waren. Vorlesende aus der unteren sozialen Schicht fassten das Vorlesen als ein Überliefern des Textes auf und gingen auf die Verständnisfragen ihrer Kinder nur knapp oder gar nicht ein. Somit verpassen Unterschichteltern die Voraussetzung des Leser-Werdens, da sie es auf das einfache Zuhören reduzieren und die aktive Beteiligung des Kindes am Vorleseprozess ausschließen. Diese geschlossene familiäre Vorlesepraxis schenkt dem Interesse und der Schwierigkeiten des Kindes keine Achtung zu, was als Folge den Verlust der kindlichen Spontaneität verursacht. Ein Defizit liegt darin, dass das Kind durch die Abweisungen zu den Fragen demotiviert wird. Es erlebt Orientierungsschwierigkeiten und sein Denk- und Verstehensprozess wird nicht unterstützt. Hingegen wurden Fragen der Kinder in der

Familie aus der mittleren sozialen Schicht ausführlich besprochen. Außerdem wurde das Vorlesen in der Mittelschichtfamilie durch Fragen zum Text und den Illustrationen begleitet, sowie mit den Kommentaren des Elternteils bestimmt (S. 313-315). In dieser offenen familialen Vorlesepraxis wird der Vorleseprozess als eine ‚gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte‘ begriffen. Die Buchauswahl erfolgt gemeinsam und die Bedeutungserschließung des Betrachteten bzw. Gelesenen geschieht intersubjektiv. Das Kind agiert als aktiver Gesprächspartner, erhält Lesehilfen und wirkt durch seine Fragen im Verständigungsprozess mit. Im späteren Lebensabschnitt profitiert das Kind aus der sozialen Mittelschicht von dieser offenen Lesekultur in der Schule. Es leistet einen wesentlichen Vorsprung im Vergleich zu den Kindern aus der sozialen Unterschicht, deren Verstehensfähigkeit und Sprachkönnen zurückbleiben (Wieler, 1997, S. 317 – S.320).

Je nach Schichtzugehörigkeit, können wie vorhin schon erwähnt, Heranwachsende von der familialen Einstellung und der Unterstützungen in der Schule profitieren. Aber auch die Schule ist eine wichtige Förderinstanz, deren Bedeutung für die Lesegewohnheit nicht außer Acht gelassen werden kann. Die Details zu der schulischen Leseförderung sollen im Folgenden dargestellt werden.

2.3. LESESOZIALISATION IN DER SCHULE

Die Schule ist kein Ort, an dem nur die Aneignung bestimmter Kompetenzen möglich ist, sondern ein Ort, an dem die Persönlichkeitsentwicklung entfaltet wird, da die Kinder dort zunächst zu Schülern werden, d.h. Schule erzieht für die Schule (Büchner, 1996, zit. Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 205).

Sie beeinflusst nicht nur die Lesegewohnheit der Schüler, sie festigt und fördert auch das Leseverhalten und die Lese- und Schreibkompetenz. Die Schule ist ein Sozialisationsort, in dem neben der Persönlichkeit auch die Lesemotivation ausgebildet wird, die für die Entwicklung und das Andauern der Lesegewohnheit nötig ist. Daher sollte die Schule auf die Interessen der Schüler eingehen. Gleichzeitig sollte sie durch Lesestunden und –übungen die Lesekompetenz der Schüler verbessern, Wissen vermitteln und diese durch Anschlusskommunikationen reflektieren lassen. Ebenfalls sollten Lehrkräfte sich für die Privatlektüren ihrer SchülerInnen interessieren und ihre Interessen bzw. Wünsche beachten.

Tanzer & Wintersteiner (2006) schreiben, in Verbindung zur Schule, dass Bücher das Fatum der Individuen verändern können. Fortführend schreiben sie, dass dieser Sachverhalt mit der schulischen Leseerziehung in der Schule, die durch einen Doppelaspekt geprägt ist, zu erklären ist. Der erste Aspekt ist der Initiationsakt, durch den die Teilnahme an der Schriftkultur möglich gemacht wird und somit die Einbettung in die Gesellschaft der Erwachsenen bedeutet. Der zweite Aspekt wäre die Möglichkeit der in Fragestellung der Konventionen und Regeln der jeweiligen Gesellschaft (S.9).

Die Schule kann durch die Leseerziehung den SchülerInnen nicht nur das Lesen als das Auflösen von orthographischen Zeichen beibringen, sondern hier können sie das Lesen hinter den Zeilen, das Interpretieren und Hinterfragen etc. lernen. Durch die Einbringung verschiedener, schülernaher Schriftgattungen und Themen entsteht Gelegenheit dazu, die Lesemotivation zu erhöhen und deshalb zu einem gewissen Leseverhalten, einer anhaltenden Lesegewohnheit beizutragen. Wie die Lesemotivation in der Schule gefördert werden kann, wird im nächsten Teil näher erläutert.

2.3.1. Lesemotivation in der Schule

Das Interpretieren können von Texten, wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, sollte aber nicht *nur* und *ständiger* Zweck des Ganzen sein. Wichtig ist eine ausgewogene Einbindung des Interpretierens und Deutens für den Unterricht.

Eicher (2004) untermauert diesen Umstand mit folgenden Worten: „Wer liest, will Lust“ (S. 38) und ergänzt, dass die Lust mit anderen Begriffen ausgetauscht werden kann wie „Spaß, Genuss, Entspannung, Wohlgefühl, Freude, Glück“ (S. 38). Er fügt hinzu, dass es verschiedene Bedürfnisse gibt, die sich durch Literatur befriedigen ließen wie z.B. „das Begehren nach Schönheit, nach emotionaler Erregung, nach befreiendem Lachen, nach kontemplativer Ruhe, nach moralischer Erbauung oder auch nach dem Glück der Erkenntnis“ (S. 39). Als Kritik gegen das ständige Deuten von Literatur wird dargelegt, dass die Lektüre im Kontext einer literarischen Sozialisation in der Schule immer einem Zwang unterliegt (Eggert & Garbe, 1995, zit. n. Eicher, 2004, S.41).

Eicher (2004) dokumentiert, dass durch das Lesen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden befördert wird. Für ihn manifestiert sich die Lesemotivation durch das Lesen und führt anschließend zu einer Zufriedenheit. Differenzierend ist, dass diese Lesemotivation durch einen ständigen Interpretationszwang verloren gehen kann und daher im Unterricht eine ausgewogene Regelung gefunden werden sollte.

Rosebrock (1997) notiert, dass die primäre Aufgabe der Schulen, die sich die Leseförderung zum Ziel gemacht haben, die „[...] Motivierung, Etablierung und Stabilisierung [...]“ (S.17) des Lesens ist und vor allem das Lesen der zu Fördernden außerhalb der Schule.

Kinder sollten gerne lesen, da nur so eine immerwährende Lesemotivation erhalten bleibt. Aus diesem Grund sollte im Unterricht das primäre Ziel die Vermittlung der Freude am Lesen sein (Schenk, 2012, S.158).

Arıcı (2005) behauptet sogar, dass eine Aktivität wie das Lesen, die sehr sorgfältig, wachsam und bereitwillig gemacht werden muss, ohne eine Motivation fast unmöglich zu realisieren ist (S.23).

Nicht zu vergessen ist, dass die Wissensvermittlung in der Schule vorwiegend durch den schriftsprachlichen Kanal erfolgt. Schriftliche Anweisungen, Darstellungen und Informationsressourcen sind schon in der Grundschule nach dem Leselernprozess und auch später in allen Fachbereichen und Jahrgängen anzutreffen. Wer hierbei ein schlechter Leser ist, der wird gezwungenermaßen zum schlechten Schüler (Schenk, 2012, S. 40).

Gattermeier (2003), der in seiner Studie zum Deutschunterricht, einige Lehrkräfte und Schulen im Hinblick auf die lesefördernden Aspekte untersuchte, gelang zu Ergebnissen, die für die nachfolgenden Punkte dieses Kapitels relevant sind. Zu den lesefördernden Aspekten zählten bei der Untersuchung: die Anzahl gelesener Bücher in einem Schuljahr, die Varianz der im Lese- oder Literaturunterricht eingesetzten Genres, die in der Schule und im Unterricht gegebenen Lese- und Medienempfehlungen, die Art und Weise, wie die Leseempfehlungen gegeben wurden, der Einsatz von lesefördernden Sozialformen im Unterricht und wie sich die Lehrkraft über die Freizeitlektüre der SchülerInnen

informierte. Das Resultat verdeutlichte, dass nur sehr wenige Lehrer es schafften, lesefördernde Einzelaspekte für den Unterricht zu vereinen und zweckgebunden zu praktizieren (S. 355). Diese Untersuchung veranschaulicht, welche Aspekte das Lesen fördern und eine Lesemotivation antreiben, unter der Voraussetzung, sie werden auch von der Schule und von den Lehrkräften beachtet und regelrecht praktiziert.

Die Verbindung zwischen der Lesekompetenz und der standhaften Lektüremotivation ist belegt und die Förderung der Kompetenz geschieht in der Schule. Bekannt aus der Lesesozialisationsforschung ist, dass das habituelle Lesen nicht nur durch eine ästhetische Bildung erreicht werden kann. Hierzu bedarf es einer Motivation zum Lesen, einer Lesekompetenz und einer Kompetenz zur Orientierung an der Medienumwelt, in der die Bücher einen geringeren aber dennoch kaum ersetzbaren Platz einnehmen (Rosebrock, 1997, S. 16).

Durch den Wert der Lesemotivation ist zu erkennen, dass sie für die Lesegewohnheit unerlässlich ist. Die Lesemotivation ist ein Grundbaustein der Lesegewohnheit. Daher ist eine der vorrangigen Aufgaben der Schule und der Lehrer die Aufrechterhaltung einer Lesemotivation. Das Erwecken und Aufrechterhalten der Lesemotivation kann, genauso wie die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz, textbasierend gelingen. Texte haben einen festen Platz im Unterricht und daher wäre es sinnvoll, den Einfluss der Texte auf die Lesemotivation hin in Betracht zu ziehen, wie im nächsten Abschnitt folgt.

2.3.1.1. Schulische Textinhalte und ihr Einfluss auf die Lesemotivation

Die Auswahl von passenden und geeigneten Leseinhalten im Unterricht sollte zum Prinzip werden. Denn Lesestoffe sind dann effektiv, wenn sie die Bedürfnisse des Lesers abdecken und wenn der Inhalt des Textes den Phantasien und Träumen des Lesers nahekommt. Vor allem sollten Texte inhaltlich altersentsprechende Problemstellungen immanieren, die die Imagination des Lesers anregen (Küppers, 1999, S.82).

Durch die Beachtung der oben erwähnten Besonderheiten, kann im Unterricht eine Lesemotivation errungen werden und das Interesse der SchülerInnen am

unterrichtlichen Geschehen geweckt werden, was wiederum zu einer Annäherung an die Literatur bewirken könnte und zur Festigung der Lesegewohnheit beitragen kann.

Rosebrock (1997) spricht über die Vorteile der Texte der Kinder- und Jugendliteratur, durch die im Unterricht die Veranschaulichung eines Themas ganzheitlich realisiert werden kann. Es gelingt eine anschauliche, subjektive, individualisierte und komplexe Konstitution des Unterrichtsgegenstandes. Grund dafür ist die Auswahl der Themen innerhalb dieser Texte. Sie treffen im Vergleich zur kanonischen Schulliteratur eher auf aktuelle und potentielle Fragestellungen zu und verarbeiten diese Fragestellungen so, so dass diese nah an der Lebenswelt der jungen Leser bleiben und gleichzeitig sprachlich, formal sowie thematisch ihrem Verstehensniveau entsprechen (S. 11). Anhand dieser Vorteile der Kinder- und Jugendliteratur wird eine Lesemotivation effizient verursacht und der Weg hin zur Lesegewohnheit eröffnet.

Plath und Richter (2011) betonen, dass ein Wissen um die Lektürepräferenz von SchülerInnen für die Förderung und die Entwicklung der Lesemotivation ausschlaggebend ist (S. 491) und dass die im Unterricht ausgewählte Literatur, auf die Interessen der Jugendlichen nicht zutrifft, weil die Lehrer bei der Auswahl der Lektüreinhalt sich auf pädagogische Zielsetzungen halten wie z.B. „Sie müssen zur Toleranz erziehen“ (S.493). Hierdurch werden Besonderheiten wie das Themeninteresse, die Spannung die ein Buch erzeugt etc., die für die SchülerInnen und ihre Motivation wichtig wären, nicht in Betracht gezogen, was wiederum zu einer unzureichenden Förderung der Lesemotivation und somit der Lesegewohnheit führt.

Arıcı (2005), der in einer Umfrage seinen Fokus auf die Lesegewohnheit von SchülerInnen in der 6-8 Klasse, in sieben Großstädten der Türkei, an 26 Schulen richtete, konfrontierte seine Teilnehmer mit der Fragestellung, worauf sie bei der Auswahl von Büchern achten. Auf diese Frage gaben 52,5% aller Teilnehmer (1049 Personen) die Antwort: auf das Thema (S. 71).

Can, Türkyilmaz & Karadeniz (2010), die eine weitere Untersuchung zur Lesegewohnheit von SchülerInnen in den Jahrgängen 8-12 in Kırşehir durchführten, empfehlen, beim Drucken von Büchern, Zeitschriften etc., die Beachtung der

Themenwahl. (S. 17), da das Thema ein bestimmender Faktor der Lesemotivation und dadurch auch der Lesegewohnheit ist.

Diese Beiträge bringen die Signifikanz der Textinhalte für die Motivierung der Lerner zum Vorschein. Doch für eine gelingende Lesesozialisation in der Schule sind nicht nur die Textinhalte wichtig, sondern auch die Textgattungen, die Vorbildrolle des Lehrers, das Abschaffen der Differenz zwischen der LeseEinstellung: *für die Schule zu lesen vs. außerhalb der Schule zu lesen* und die Existenz der geschlechterspezifischen Leseeigenschaften. Für eine gesunde Leseförderung und Lesegewohnheit sollten Schulen und Lehrpersonal versuchen, all diese Aspekte zu verinnerlichen. Lehrer sollten ihren Unterricht mit dem Hintergrund dieses Wissens gestalten, um bei dem Ausbau des Leseverhaltens ihrer Schüler erfolgreich zu sein. Wie diese Merkmale im Einzelnen aussehen, stellen die folgenden Kapitel dar.

2.3.1.2. Schulische Textgattungen und ihr Einfluss auf die Lesemotivation

Wie oben schon angerissen, sind neben den Inhalten bzw. Themen der Texte auch die Textgattungen ein die Lesemotivation bestimmendes Charakteristikum.

Schenk (2012) hebt den Einfluss der Textgattungen hervor, indem sie das Kennenlernen von verschiedenen *Textsorten* und den Umgang mit Texten pflegen lernen als Lesefreude erbringende Handlungen bestimmt. Sie meint, dass die Verführung der SchülerInnen zum Lesen durch einen lesefördernden Unterricht, der den ausgeglichenen Umgang mit Büchern ermöglicht und Raum und Zeit für das außerschulische Lesen einräumt, wesentlich ist (S. 225). Diese Meinung Schenks (2012) kann durch die Worte Küppers (1999) bekräftigt werden.

Küppers (1999) dezidiert, dass die Lesemotivation durch das Leseglück bzw. die Lesefreude hervortritt. Differenziert aber zusätzlich, dass ein Leseglück nicht unbedingt durch das Lesen von literarisch wertvollen Büchern, bestimmten Textgattungen oder klassischer Literatur, auftaucht. Sie kann sehr wohl durch trivialliterarischer Texte oder auch geeignete Sachtexte hervorgerufen werden (S. 82- S. 83). Hiermit wäre anzunehmen, dass sowohl für den muttersprachlichen Unterricht aber auch für den Unterricht in allen weiteren Fachbereichen, die Auswahl der Texte

und Textgenres eine besonders wichtige Rolle spielen. Auch für den DaF-Unterricht, in dem in üblichen Fällen keine klassischen Werke gelesen oder bearbeitet werden, ist zu vermuten, dass die Förderung der Lesegewohnheit günstiger gelingen kann, da im DaF Bereich eher mit trivialliterarischen Texten gearbeitet werden kann, die dem Niveau der SchülerInnen entsprechen. Folglich können Leser bei einer auch inhaltlich Interessanten Lektüre zu einer erwünschten Lesemotivation gelangen und ein Schritt für die Festigung der Lesegewohnheit getan werden. Neben diesen, für die Förderung der Lesegewohnheit positiv erscheinenden Punkten, gibt es auch leider Regelungen, die die Förderung der Lesegewohnheit hemmen können, wie z. B. die Curricula oder der Kanon. Wie diese hemmend auf das Lesen wirken, soll nun unter Punkt 2.4.2 beschrieben werden.

2.3.2. Das Lesen für oder gegen die Schule

Ein bekanntes Problem aller Fächer an den Schulen ist das Gebundensein an ein Curriculum und im Sprachunterricht zusätzlich an einen Kanon zu lesender Texte. Dieser Umstand, äußert sich für die SchülerInnen kontraproduktiv, wenn die Schule oder die Lehrkraft keinen Spielraum für die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die Inhalte der zu verwendenden Materialien hat oder schafft. Denn durch einen Entscheidungsspielraum kann es den Unterrichtenden gelingen, auf die Interessen ihrer SchülerInnen einzugehen und die Gestaltung des unterrichtlichen Geschehens den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen anzupassen. Für das Lesen bedeutet dies, dass ein Entscheidungsspielraum für die Auswahl von Medien (Buch, Zeitung, Zeitschrift, E-Book etc.) von Textgattungen und Textinhalten bestehen müsste, um die Interessen der SchülerInnen mit in den Unterricht einbringen zu können. Im gegensätzlichen Fall, so überliefert Küppers (1999), vernichtet der schulische Kanon die Leselust, da das Lesen der aufgezwungenen Literatur und die damit verknüpfte, ständige Interpretation, zur Last werden. Demzufolge werden von den SchülerInnen das Lesen von Texten oder Büchern als eine zweckgebundene Tätigkeit aufgefasst. Somit werden alle Bücher von den SchülerInnen als Lernbücher kategorisiert. Schon bald nach dem Lesenlernen entwerfen die SchülerInnen eine „Doppelstrategie: das „Lesen für die Schule“ und das „Lesen gegen die Schule“ (Haas, 1995, zit. n. Küppers, 1999, S.89).

Diese Doppelstrategie ist bei Gattermeier (2003) genauso anzutreffen. So vermerkt er, dass die Schullektüre und die Privatlektüre sich gegenüberstehen. Gattermeier (2003) hält fest, dass die Privatlektüren, die von den SchülerInnen gelesen werden, in der Schule nicht vorkommen (S.366).

In der Schrift von Graf (2011), wird das Phänomen des Fehlens der Einbindung der Privatlektüre von SchülerInnen in den Unterricht durch die Befragten wörtlich zur Sprache gebracht. So äußert sich z.B. ein Befragter, „Ein Freund meines Bruders machte mich auf verschiedene Werke Bölls aufmerksam und ich las diese mit wachsender Begeisterung. Dabei bedauerte ich, dass nie ein Buch von ihm im Unterricht behandelt wurde“ (S.83). Dieses Zitat durchleuchtet ein Defizit im Unterricht, nämlich die Vernachlässigung der Schülerinteressen und die Einbindung der Privatlektüren der SchülerInnen in den Unterricht. Diese Lücke im Unterricht verleitet zum Motivationsverlust, da es die Wünsche und Interessen der SchülerInnen nicht abdeckt.

Folglich sollten Schule und Lehrpersonal die Abdeckung der Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen hochschätzen, um sie zum Lesen zu motivieren und zum eigenständigen Lesen, sowohl *für die Schule*, als auch *gegen die Schule*, zu verleiten. Doch damit allein ist es noch nicht getan, die Lehrer können das Lesen ihrer SchülerInnen nicht nur durch die Abdeckung ihrer Bedürfnisse leisten, sondern sie selbst als Person können darin wirksam sein. Wie Lehrer ihre SchülerInnen weiterhin zum Lesen motivieren können, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.3.3. Der Einfluss des Lehrers auf das Lesen der Schüler

Ein weiterer Faktor, der die LeseEinstellung der SchülerInnen positiv lenken kann, ist das Interesse der Lehrperson gegenüber der Freizeitlektüre und der Lesebiographie seiner oder ihrer SchülerInnen. Zu der Bedeutung dieser Interessenbekundung notieren (Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat (2004), referierend an eine Studie, dass es sehr wenige und sehr selten Lehrkräfte gibt, die sich für die Freizeitlektüre ihrer SchülerInnen interessieren und sie dabei auch beraten. Sie betonen, dass bei der Studie 80 Prozent aller befragten SchülerInnen der Meinung waren, dass ihre Lehrkräfte sich für ihre Privatlektüren nicht interessieren (Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993, S.206).

Lehrkräfte sollten sich erwünschter Weise genau im Gegenteil verhalten. So wie Philipp (2011) darlegt, ist die Lesehäufigkeit, die Lesekompetenz und die Lesemotivation für jeden Lehrer und jede Lehrerin von ausschlaggebender Bedeutung. Denn alle Heranwachsenden werden in der Schule mit Texten konfrontiert (S. 13).

Erişkon-Cangil und Başaran (2007) betonen ebenfalls die Rolle des Lehrers als den Ausprägung der Lesegewohnheit und setzen voraus, dass die Lehrer auch eine Lesegewohnheit besitzen müssen, da sie sonst nicht dazu in der Lage sein können, ihren SchülerInnen zu einer Lesegewohnheit zu verhelfen (S. 130).

Auch Schenk (2012) nimmt Stellung zur Rolle des Lehrers als Lesevorbild. Sie glaubt, dass die Lehrkraft nur dann die Freude an einem Buch vermitteln kann, wenn diese selbst von dem jeweiligen Buch begeistert ist (S. 226). D.h., die Lehrkräfte müssten im Unterricht mit Büchern arbeiten, von denen sie selbst überzeugt sind und die gleichzeitig auch den Interessen der SchülerInnen nahekommen. Hierfür ist aber die erstere Voraussetzung, lesende Lehrer zu haben, damit sie die Lesefreude weitergeben können.

Lange (2011), der sich intensiv mit der Kinder- und Jugendliteratur befasste, betont, dass die Kinder- und Jugendliteratur für die literarische Sozialisation immens ist. Sowohl in der Familie, als auch im Kindergarten und in der Schule werden durch die Involvierung der Kinder- und Jugendliteratur lebensbestimmende Entwicklungen in die Wege geleitet (vgl. VII). Sein Mitarbeiter Ewers (2011), liefert in Verbindung dazu Informationen, die für die Lehrer wegweisend sind. Er unterscheidet zwei „Korpora“ (S.4) an Kinder- und Jugendliteratur. Das erste Korpus ist das der „erfolgreichen Lektüreangebote (engl. successful reading offerings)“ (S.4) Darunter befinden sich alle Texte, die von der Zielgruppe in beachtlichem Umfang in der Tat rezipiert werden. Das weitere Korpus besteht aus den Werken, die an Kinder und Jugendliche adressiert sind, aber von ihnen nicht rezipiert werden, die also nicht erfolgreich geworden sind und als engl. „unsuccessful reading offerings“ (S.4) beschrieben werden. Neben bei lesen aber Jugendliche auch Bücher, die nicht an sie adressiert sind, wie z.B. Stephen King und Terry Pratchett. Kinder und Jugendliche sind nicht nur Teilnehmer der jugendliterarischen Kommunikation. Sie nehmen auch an anderen literarischen Kommunikationen teil, die außerhalb der Kinder- und

Jugendliteratur liegen (S.5). Literatur, die gegenüber der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation aufgenommen wird, wäre als (engl. unintended actual reading), also als nicht-intendierte Kinder und Jugendlektüre, zu bezeichnen. Wenn das Lesen der nicht intendierten Literatur sich der Aufmerksamkeit entzieht, so kann sie als das heimliche Lesen von Literatur (engl. hidden children`s reading) genannt werden. Im Falle der Tolerierung der nicht intendierten Literatur, hieße sie (engl. tolareted children`s reading). Allerdings versuchte man auch dem nicht intendierten Literaturkonsum von Kindern und Jugendlichen, entgegenzuwirken. Hierzu schlägt Ewers vor, diese (engl. forbidden children`s reading) zu nennen (vgl. S.4-S.5). Diese verschiedenen Korpora machen die verschiedenen Lesepräferenzen von Heranwachsenden transparent.

Diesen Informationen zufolge wäre es den Lehrkräften dringend ans Herz zu legen, diese Korpora zu untersuchen und zu kennen, um förderliche Werke für den eigenen Unterricht zu wählen. Denn nur der kompetente Lehrer kann seinen Unterricht für die Klasse attraktiv organisieren, nur der kompetente Lehrer könnte ein gutes Lesevorbild werden und die Lesegewohnheit und das Leseverhalten seiner SchülerInnen fördern, um das Fortwähren der Lesegewohnheit zu gewährleisten. Ein das Lesen fördernder Lehrer sein, heißt gleichzeitig auch den Geschlechterunterschied im Unterricht beachten, da dieser von höchster Bedeutung ist. Weshalb der Geschlechterunterschied zu beachten ist, wird im folgenden Teil aufgeklärt.

2.3.4. Die Bedeutung des Geschlechterunterschieds für die Förderung des Lesens im Unterricht

Ein weiteres Kriterium, das im Unterricht zu beachten ist, ist der Geschlechterunterschied. Es ist nicht zu vergessen, dass Jungen und Mädchen anders Lesen und Genrepräferenzen haben, die sich bei den Jungen und Mädchen unterscheiden. Ihre Lesemenge und Lesedauer ist auch je nach Geschlecht unterschiedlich. Selbstverständlich gibt es auch Ausnahmen, auf die hier speziell nicht eingegangen wird. Es werden allgemeingültige Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Betracht gezogen.

Küppers (1999), die sich in ihrer Arbeit mit OberstufenschülerInnen in Deutschland befasste, kommentiert, dass Mädchen viel häufiger und viel mehr Lesen als Jungen. Die Mädchen bevorzugen eher Belletristik und Romane oder klassische Literatur, wobei Jungen eher Sachtexte oder Science-Fiction lieber haben (S.85)

Pieper, Rosebrock, Wirthwein und Volz (2004), die ihr Augenmerk auf das Leseverhalten von Hauptschülern legten, unterstreichen, dass eine geschlechterspezifische Differenz bei der Lektüreauswahl und der Lesehäufigkeit auch von Lehrkräften bestätigt werden (S. 69-S.70).

Hurrelmann et al. (1993) dokumentieren, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Lesepräferenzen besitzen. Bücher wie z.B. Abenteuerbücher, Comics und Sachbücher kommen bei Jungen sehr gut an, wobei Mädchen eher Mädchenbücher bevorzugen. Gleichzeitig erfahren Mädchen im Gegensatz zu den Jungen eine intensivere, emotional und sozial geprägte Leseerfahrung (vgl.S. 51). Dieser Umstand macht bewusst, dass die Schule und der Unterricht gewissenhaft mit dieser Situation umgehen und für die SchülerInnen lesefördernde Maßnahmen ergreifen müssen.

Auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007) in Österreich, befasste sich mit der Frage zum Genderunterschied und Lesen. Hierfür betrachtete man SchülerInnen verschiedener Schulformen und erkannte, dass Schülerinnen mehr zum Vergnügen lesen und dass sie ein häufigeres und zeitaufwendigeres, freizeithliches Lesen pflegen als Schüler. Ihre Lesepräferenzen unterscheiden sich voneinander, da die Jungen mehr Comics und Sachbücher bevorzugen, wobei die Mädchen eher erzählende Texte vorziehen (vgl. S.62). Augenfällig ist, dass das Themeninteresse ein leitender Faktor bei der Medienauswahl und der Lesehäufigkeit ist (S. 62).

Bei ihrer Studie zu den Lesegewohnheiten bei SchülerInnen in der Pubertät, untersuchten Can et al. (2010) das Verhältnis zwischen dem Geschlechterunterschied und der Lesehäufigkeit bei SchülerInnen. Die Untersuchungsergebnisse indizierten, dass Schüler im Vergleich zu Schülerinnen bedeutend weniger lesen (S.8).

Nicht zu übersehen ist, dass die Geschlechterdifferenzen universell vorzutreffen sind. Unabhängig vom Jahrgang und vom Land, zeigen Mädchen und

Jungen einen wesentlichen Unterschied in der Lesehäufigkeit und Themenpräferenz. Dieser Tatsache zufolge müssten Schulen und Lehrpersonal diesen Tatsachen entsprechende Lehr- und Leseangebote schaffen, um die neuen Generationen mit einer Lesekompetenz, Lesemotivation und folglich einer Lesegewohnheit auszurüsten. Wie dies geschaffen werden kann soll unter Punkt 2.4.6 zur Sprache kommen.

2.3.5. Das Lesen im Fremdsprachenunterricht

Die Fragestellung, ob ein Leser zu einem habituellen Leser von Fremdsprachtexten werden kann, hängt von seiner persönlichen und lesebiographischen Entwicklung ab (Küppers, 1999, S.93) Es wird angenommen, dass es sich „beim fremdsprachigen Lesen um einen dynamischen, interaktiven Prozess handelt (Küppers, 1999, S.95).

Das fremdsprachliche Lesen weist gleiche Merkmale in Bezug auf die Lesemotivation auf, wie das Lesen in anderen Fächern.

Küppers (1999), die sich mit dem fremdsprachlichen Lesen außerhalb der Schule auseinandersetzte, stellte anhand ihrer Befragungen, gerichtet an Oberstufenschüler und –schülerinnen und bezogen auf den Englischunterricht (1. Fremdsprache) heraus, dass die Beweggründe für ein fremdsprachliches Lesen, das intensive, individuelle Interesse an einem spezifischen Thema sind. Küppers (1999) stellte fest, dass SchülerInnen trotz ihrer nicht sehr guten Fremdsprachenkenntnisse dazu bereit sind, sich freiwillig in ihrer Freizeit auf ein Leseabenteuer mit fremdsprachlichen Texten einzulassen. Die Begeisterung der Jugendlichen für ein bestimmtes Thema oder an einem bestimmten Genre ermutigen Jugendliche sich an einen fremdsprachlichen Text zu wagen. So z. B. traute sich eine Schülerin an eine englische Ausgabe eines Stephen King Buches, da sie eine Vorliebe zu Stephen King Büchern besaß (S.333). Durch dieses Beispiel wird die Wirkung der richtigen Themenauswahl für die Förderung der Lesegewohnheit für den Unterricht, und hier speziell für den Fremdsprachenunterricht, akzentuiert.

Schenk (2012) unterstreicht, dass die Steigerung des Leseinteresses durch Texte geleistet werden kann, die dem Leistungsniveau der SchülerInnen entsprechen und einen informierenden und kommunikativen Charakter aufweisen. Diese wären

z.B. (Bastelanleitungen; das Verfassen gegenseitiger, kurzer Briefe; schriftliche Übermittlung von Nachrichten etc.) (S. 158). Diese Texte könnte man sehr gut auch für den Fremdsprachenunterricht geltend machen. Die Auswahl von niveauentsprechenden und kommunikativen Texten könnten auch das fremdsprachliche Lesen fördern und die Lesemotivation steigern. Daher sollten im Fremdsprachenunterricht neben einer interessanten Themenauswahl der Texte auch dieser informativ-kommunikative Charakter von Texten und dementsprechenden Schreib- und Leseübungen beachtet werden.

Es gilt, dass für den Fremdsprachenunterricht die Auswahl von Themen als Katalysator dienen könnte. Für den Fremdsprachenunterricht müssten die geschlechterspezifischen Variationen, bezüglich des Lesens, sehr sorgfältig durchschaut werden. Lehrkräfte müssten dazu in der Lage sein, die Lesepräferenzen ihrer SchülerInnen im Auge zu behalten. Ebenfalls, diesen Lesepräferenzen entsprechend, das Lesen im Fremdsprachenunterricht organisieren und als Vorbilder auch für das fremdsprachliche Lesen fungieren.

Nachdem wir die zwei Instanzen Familie und Schule behandelt haben, wollen wir nun die letzte Instanz Peers in Erwägung ziehen.

2.4. LESESOZIALISATION UND PEERS

Im vorliegenden Kapitel soll nun die dritte Instanz Peers detailliert dargestellt und ihre Bedeutung für die Lesegewohnheit beschrieben werden.

Wie bereits geschildert, werden die Grundsteine zum Leserwerden in der Familie gelegt und das Aufwachsen in einem lesefreundlichen Heim fördert die Lesegewohnheit. Nicht nur durch die Familie und Schule führt der Weg zum Lesersein, sondern auch durch die Freunde und Klassenkameraden. Auch hier beginnt der Einfluss der Gleichaltrigen schon sehr früh und wird im Jugendalter fortgesetzt. Peers beeinflussen sich nicht nur im Lesen und Schreiben oder bei der Motivation der Lesegewohnheit, sondern in allem. Auch für ihre schulischen Erfolge sind sie für einander wichtig.

Vorerst beginnen wir mit einer Begriffsklärung, um die Bezeichnung „Peers“ (Philipp, 2010, S.19) besser zu verdeutlichen. Phillip (2010) deckt auf, dass der

Begriff „Peer“ anfänglich in Briten im Oberhaus des Parlaments für die Benennung einer Schicht von ranggleichen Adligen englischer Abstammung verwendet wurde. Heute wird der Begriff „Peers“ oftmals in deutschsprachigen Arbeiten anstelle von „Gleichaltrigen“ benutzt, bezeichnet aber nicht gezwungenermaßen die Gleichartigkeit, sondern auch die Ebenbürtigkeit (S.19).

Ryokai, Vaucelle und Cassell beschreiben (2003), dass das Lesen und Schreiben schon lange vor dem Schuleintritt beginnt. Eines der Schlüsselfertigkeiten zum Lesen und Schreiben ist die Fähigkeit, Gedanken symbolisch darzustellen und sie sprachlich mit einem Zuhörer teilen, der nicht unbedingt zeitlich und räumlich denselben Kontext teilt. Täglich lernen und praktizieren Kinder die sprachlichen Fertigkeiten, erzählen Geschichten mit den Erwachsenen und Peers in ihrer Umgebung. Vor allem das Geschichtenerzählen im Rahmen der Peer-Mitarbeit leistet einen Nährboden für das Lernen der sprachlichen Fähigkeiten, für das Lesen und Schreiben der Kinder (S.195). Im Vergleich zu Erwachsenen ermöglichen Peers eine einzigartige Lernumgebung. Während Eltern und Lehrer für die Kinder nicht immer als Zuhörer für ihre alltäglichen Geschichten erreichbar sind, sind Peers erreichbar und rüsten ihre gleichberechtigten Partner (S.197).

2.4.1. Die Reziprozität der Peers

Peers sind für die Entwicklung der Jugendlichen geniale Partner. Ihre Beziehungen sind „symmetrisch-reziprok“ (Philipp, 2010, S.20). Das bedeutet, dass die Peers als gleichberechtigte Kameraden mit gleich viel Einfluss interagieren. Diese symmetrische Reziprozität wirkt sich darin aus, dass positive Freundschaftsverhältnisse wie Aufgeschlossenheit und Zutrauen gefördert werden. Das bringt den Vorteil, dass sich Jugendliche in ihren Entwicklungsphasen, die besonders in der Jugend mit Höhen und Tiefen verbunden sind, sich beistehen können. Nicht zu vergessen ist aber, dass sich auch negative Eigenschaften der Peers aufeinander abfärben können, wie z.B. der Einfluss von aggressiven Freunden. Verkehrt man mit aggressiven Freunden, so ist die Möglichkeit groß, ein ähnliches Verhalten vorzuweisen (Philipp, 2010, S.45-46). Diese Besonderheiten der Peers-Beziehungen zeigen, dass die Peers im Jungendalter für die Heranwachsenden die primäre Vorbildinstanz werden, da sie einen sehr weiten Einflusshorizont besitzen. Durch die Reziprozität ist ihr Verhältnis zueinander näher als ihr Verhältnis zu ihren

Eltern. Beim Elternteil-Kind-Verhältnis liegt eine Hierarchie zwischen Elternteil und Kind vor, die durch die Elternrolle und das unterschiedliche Alter, zum Vorschein kommt. Da bei der Peers- Beziehung kein hierarchisches Verhältnis vorhanden ist, bewirkt dies eine nähere Bindung an die Peers und eine bessere Einflusskraft aufeinander. Wie sich diese Einflusskraft ausweitet, wird im nächsten Schritt erläutert.

2.4.2. Einflussbereiche der Peers auf das Lesen

Die vorhin erwähnte Einflusskraft wirkt auch auf das Lesen ein. Nach Rosebrock (2004) üben die Peers einen direkten Einfluss sowohl auf ihre Lesemotivation, als auch auf das Auswählen und Beschaffen von Texten, aus. Nebenbei wirken Peers zum einen auf die Entwicklung ihrer Lesehaltungen, zum anderen auf die Lesekompetenzen ein (S. 252).

Auch Garbe, Philipp & Ohlsen (2009) definieren die Gleichaltrigen als wichtige Orientierungspersonen. Sie erweisen sich als effektive Bezugspersonen, die nicht nur das Leseverhalten, sondern auch das Mediennutzungsverhalten untereinander beeinflussen. Dieser Einfluss kann so stark sein, so dass sich Peers wie „PrivatbibliothekarInnen“ (S.132) beraten können, indem sie die Interessen ihrer Freunde genau erkennen und sie mit authentischen Leseempfehlungen bereichern (S. 132).

2.4.3. Die Ko-Orientierung der Peers

Die vorhin erwähnten Äußerungen können mit schon länger zurückliegenden Untersuchungsergebnissen bekräftigt werden. Bereits 1989 kristallisierte Yılmaz den Effekt der Peers für die Lesegewohnheit heraus. Seine Definitionen, bezüglich der unterschiedlichen Lesertypen bestätigen, dass die Peers auf die Lesegewohnheit der Heranwachsenden nachhaltigen Einfluss ausüben. Die Interaktion mit „Nichtleser⁹“ oder „Gelegenheitslesern“ bestimmt die Lesegewohnheit der Erwachsenen. Er kategorisiert das ‘Leser-Sein‘ nach Lyman und Huguenor (1973) folgenderweise:

⁹ Begriffe wurden aus dem Buch Gattermeier, K. (2003) *Literaturunterricht und Lesesozialisation: eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. (S.160) übernommen

1. „Nichtleser: Lesen keine Zeitung, Zeitschriften und Romane. *Hatten in ihrer Kindheit keine lesenden Freunde*, haben außer den Lehrbüchern keine weiteren Bücher gelesen... Lesen innerhalb von 6 Monaten kein einziges Buch...
2. Gelegenheitsleser: Wöchentlich eine Zeitung... lesen innerhalb von 6 Monaten jeweils ein Buch... Haben in ihrer Kindheit wenig *gelesen und hatten keine lesenden Freunde*...
3. Vielleser: Diese Lesen täglich die Zeitung, in der Woche 5- 10 Zeitschriften, innerhalb von 6 Monaten mindestens 10 Bücher... *hatten in ihrer Kindheit lesende Freunde*“ (S.49).

Dreizehn Jahre später treffen auch Bonfadelli und Fritz (1993) genauso wie Yılmaz (1989) auf unterschiedliche Lesertypen und erkennen ebenfalls, dass diese Lesertypen in ihrem Umfeld mit gleichen Lesertypen befreundet sind. Die Freundschaft belegt, dass sich Peers gegenseitig bezüglich des Lesens beeinflussen. Ihre Datenerhebungen zeigen, dass es in Bezug auf das Buchlesen eine „Ko-Orientierung“ (S.17) unter den Jugendlichen gibt. Jugendliche, die mit Viellesern Kontakt pflegen, lassen sich als Vielleser einstufen. Umgekehrt verkehren Wenigleser mit Weniglesern. Bei Lesern, die ein durchschnittliches Lesen aufweisen, ist anzunehmen, dass sie mehr Impulse erhalten, da zu ihren Freunden sowohl Vielleser als auch Wenigleser zählen (S. 17). Weiterhin wird aus den Daten ersichtlich, dass das Medium Buch ein Gesprächsthema unter den Jugendlichen ist, dass aber Zeitungen und Zeitschriften eher zu Gesprächen verleiten. Jugendliche Vielleser sprechen viel mehr über Bücher, auch Mädchen und Gymnasiasten zeigen ein gleiches Verhalten. Bei Jungen und Hauptschülern veranlassen eher TV-Sendungen ihre Gespräche (S. 112).

Pieper u. a. (2004) beschreiben ähnlich wie Bonfadelli und Fritz, dass Peers das Leben der Jugendlichen stark lenken. Heranwachsende, deren Freundeskreis sich aus Jugendlichen mit einer gegenüber der Schule distanzierenden und eher aggressiven Einstellung zusammensetzt, lässt eine schwache Lesekompetenz bei den jeweiligen Jugendlichen beobachten. D.h. dass auch hier die Tatsache besteht, dass Wenigleser mit Weniglesern bzw. Nichtleser mit Nichtlesern in Kontakt sind.

Ähnlich weisen Gruppenmitglieder von Gruppen, die sich eher bildungsnah verhalten, eine Lesefreude vor, die sich außerhalb der Schule entfaltet (S. 11). Es fällt auf, dass Vielleser mit Viellesern verkehren und dass sie aufeinander einwirken. Dieses Phänomen wird im Folgekapitel ausgeweitet und als „Teufelskreis und Engelskreis“ (Philipp, 2011, S.130) differenziert.

2.4.4. Teufelskreis und Engelskreis der Peers-Beziehung

Philipp (2011) schildert, dass man bei den Peers von einem Teufelskreis und Engelskreis reden kann. Vom Teufelskreis, so heißt es bei Philipp (2011), sind Jungen aus Unterschichtsfamilien betroffen, (siehe dazu auch Kapitel 2.3.4). Für sie ist das Lesen ein Teil der Schulpflicht. Daher wird das Lesen nicht in die Freizeitbeschäftigungen aufgenommen. Das Lesen kommt zum Unterhaltungszweck und zur Aufgabenbewältigung nicht in Frage, so dass hier auch keine Anschlusskommunikationen¹⁰ zustande kommen können. Das Nicht-Lesen wird zur „[...] Gruppen- und persönlichen Identität.“ (S.130). Der Engelskreis trifft eher auf Mädchen aus der Mittelschicht zu, für die das Lesen eine signifikante Rolle im Leben spielt. Hierbei wird das Lesen als ein Weg zur Autonomisierung gesehen, indem sich Jugendliche durch eigene Lesestoffe, von den Eltern loslösen können und gleichzeitig auch eine Freude am Lesen, empfinden können. Innerhalb der Peergruppe können sich Jugendliche Leseanregungen geben. Durch Anschlusskommunikation wird ihr Textverstehen hoch entwickelt. Diese Gruppen zeichnen sich durch ihre lesefreundliche Gruppenatmosphäre aus (S. 130). Daraus resultiert, dass Jugendliche, die zum Teufelskreis gehören, keine Lesegewohnheit wahren können. Heranwachsende, die zum Engelskreis zählen, sind mit einer andauernden Lesegewohnheit ausgestattet.

Für die Lesegewohnheit spielt die Lesemotivation eine primäre Rolle und wird daher im überleitenden Kapitel in Zusammenhang mit der Anschlusskommunikation näher skizziert werden.

¹⁰ Unter Anschlusskommunikationen sind “sämtliche sprachliche Aushandlungen in puncto Lesen gemeint, die vor, während oder im Anschluss an das Lesen stattfinden“ (Sutter, 2002, zit.n. Philipp, 2015, S. 406)

2.4.5. Lesemotivation durch Anschlusskommunikation und die Bedeutung der Lesemotivation für Lesegewohnheit

Die Lesemotivation, die von Anfang an als eine Voraussetzung für die Lesegewohnheit definiert wurde, ist durch Peer-Verhältnisse suggerierbar.

In den Beiträgen Richters (2003) werden die Resultate der Gespräche unter den Peers dargelegt. Richter (2003) schreibt nämlich, dass die Gesprächshäufigkeiten über gelesene Medien innerhalb des Freundeskreises von SchülerInnen, die Motivation der SchülerInnen direkt beeinflussen (S.122).

Für Pieper et al. (2004) sind die Anschlusskommunikationen, die unter den Peers geführt werden, als Kern für die Entwicklung der Lesemotivation zu sehen. (S. 65).

Der Effekt der Peers auf die Lesemotivation, das Leseverhalten und das Leseverstehen geschieht durch die Gespräche, die über gelesene Medien bzw. Inhalte geführt werden. Die Wirkungen der Peers auf die Lesemotivation wurden am breitesten untersucht. Ergebnisse führten zum dem Entschluss, dass Jugendliche die mit viel lesenden Freunden und Freundinnen zusammenkommen, und sich über die gelesenen Medien unterhalten, Lesemedien untereinander austauschen, eine höher innerliche, ständige und tätigkeitsspezifische Lesemotivation, aufweisen. (Klauda 2008; Münz, 2008, Retelsdorf & Möller, 2007, zit. n. Philipp 2011, S.131) „Summa summarum weisen sämtliche Studien daraufhin, dass Peers für die intrinsische Lesemotivation wichtige Impulse geben“ (S.132), so Philipp (2011) referierend an seine Literaturrecherchen.

Nun sollen hier einige Beispielzitate aufgezählt werden, um die vorhin beschriebene Effektivität der Peers besser zu veranschaulichen. In der Arbeit von Graf (2011) werden die Peers als Leseanreger exemplifiziert.

„Als Kind habe ich sehr gern diese Mädchenromane wie z.B.‘Hanni und Nanni‘ gelesen. Ich fand diese Buchreihe immer toll. Das war eine Welt, in die ich mich gern hineinversetzt habe, und ich habe mir immer vorgestellt, wie es wäre, ein solches Leben zu führen. Manchmal habe ich mit meiner besten Freundin auch Episoden nachgespielt. Manchmal haben meine beste Freundin und ich uns gegenseitig Bücher ausgeliehen, denn unsere Interessen waren ähnlich. Das war so im Alter von 8 Jahren, als das anfing“.

„Ich habe schon früh angefangen, meine Leseindrücke und –vorlieben mit meinen Freunden zu teilen. So tauschten wir Bücher aus, diskutierten über sie oder spielten Szenen aus ihnen nach“

„Zwischendurch habe ich es mal mit Büchern meiner Klassenkameraden versucht, aber auch nur, weil ich mich auch mal mit ihnen über Bücher unterhalten wollte“ (S.45).

Hiermit konnte gezeigt werden, dass die Peers in allen Bereichen aber besonders für das Lesen und die Lesegewohnheit eine Rolle spielen. Wie Peers schon im frühen Alter, in dem sie sich noch nicht ihrer Eigenschaft bewusst sind, unbewusst ihr Handeln durch die Lesekompetenz leiten lassen, sollen durch zwei Fallstudien dargestellt werden.

2.4.6. Studienbeispiel zu der Rolle der Peers

In dem Buch (*Many pathways to literacy*, 2004) werden mehrere Fallstudien vorgestellt, von denen wir uns eine im Folgenden näher anschauen wollen. Diese Studien zeigen, dass es mehrere Wege zum Lesen und Schreiben, zu einer sprachlichen, literarischen Besserung durch Freunde, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers gibt (S.129).

Eine in England durgeführte Fallstudie, in der sich drei Schüler in einem literarischen Diskurs befinden und sich ihr Lieblingsbuch vorstellen, bringt den Grad der peer- Effektivität zum Vorschein. Die Peers führen eine fruchtbare Anschlusskommunikation, in der sie sich über kulturelles Gut austauschen und durch ihre narrative Erzählform ihrer Lektüre eine sprachliche, literarische Kompetenz entwickeln. (S.129-130)

Datta (2004) stellt die Fallstudie mit folgenden Details dar. Zwei der Teilnehmer, sind bilingual. Der erste von ihnen ist ein Schüler mit türkischer Abstammung, der zweite ein halbalgerisch - halbfranzösischer Schüler, der dritte ist ein Engländer. Alle Schüler besuchen die Primarstufe. Den Schülern wird durch ihre Lehrkraft freigestellt, sich ein Lieblingsbuch aus dem Bücherregal auszusuchen und es den zwei weiteren Kameraden vorzustellen. Die Schüler nehmen dieses Angebot mit Wohlwollen auf. Die Vorstellung der Bücher und die dabei geführten Gespräche werden beobachtet und aufgenommen.

Wir konzentrieren uns hier auf die Buchpräsentation des türkischen Schülers, der ein Buch vorstellt, das von der Türkei handelt. Der türkische Schüler erzählt während seiner Präsentation von den türkischen Festen, bedeutenden Personen und gibt wichtige Informationen zur Türkei und zu der türkischen Kultur. Während den Beobachtungen ist interessant, dass während des bücheraktivierten Leseaustausches, die gemeinschaftliche Interaktion der Schüler hauptsächlich von dem „peer-learning“ und „friendship-learning“ (S.130) geleitet wird. Der Erzähler (der türkische Schüler) spricht während seiner Buchvorstellung enthusiastisch über die Informationen aus seinem Buch. Gleichzeitig beantwortet er mit Vergnügen die Fragen seines englischen Kameraden bezüglich seiner Kultur und den Informationen aus seinem Buch. Zusätzlich knüpft er diese Informationen an seine eigenen Erfahrungen und die kulturellen Gleichheiten, die er in seiner eigenen Familie erlebt (S.130). Weiterhin wird der türkische Schüler von seinen Kameraden dazu angeregt, seine Erzählung zu reflektieren und auszuarbeiten. In dieser Fallstudie konnte man beobachten, dass der türkische Schüler die Sprache fließend sprach und zeigte nicht nur sein Lese- und Sprachkönnen, sondern auch seine Fähigkeiten als Erzähler (S.133). Der halbalgerisch- halbfranzösische Schüler verhielt sich währenddessen zurückhaltend. Dennoch hörte er aufmerksam zu, um sprachliche und kognitive Verbindungen herstellen zu können. Auf der einen Seite machten die Schüler kulturelle Vergleiche auf der anderen Seite wurden auch sprachliche und literarische Besonderheiten von ihnen bemerkt und aufgenommen (S.134). Hieraus resultiert, dass die Schüler sich in ihrer Sprache und in ihrem Lesen durch ihre Freundschaft unterstützen. Dank ihrer Freundschaft können sie locker über die ausgewählten Texte sprechen und einen fließenden Austausch verwirklichen, der mit der Freude des Teilens und der gegenseitigen Unterstützung einhergeht. (S.140)

Dieses Beispiel illustriert die Rolle der Peers als Lern- und Motivationspartner. Sie erleben während den Gesprächen eine Freude und können als Experten ihrer eigenen Sache fungieren (S. 130).

Dies ruft eine große Begeisterung und Motivation hervor. Die Kameraden wollen ebenfalls in die Rolle schlüpfen und empfinden Spaß daran. Somit kann man sagen, dass textbasierte Austausche unter Peers durch ihre gemeinsam durchgeführten Gespräche sie für textuelle Interaktionen sehr weit motivieren

können. Es kann somit eine Leselust gefördert werden, die zur Stärkung der Lesemotivation beitragen kann. Nebenbei ist zu erkennen, dass Peers somit auch inhaltlich Stoffe lernen können und ihr Sprachkönnen verbessern können. Dies wäre auch für den Fremdsprachenunterricht sehr bedeutsam. Die Peers könnten sich in ihrem Sprachlernen und im Lesen von fremdsprachlichen Texten auch unterstützen.

Fast identische Merkmale konnten auch Güvey-Aktay und Gültekin (2015) beobachten. Sie machten Videoaufnahmen an einer Grundschule in Eskişehir und hielten das Lernen mit Peers und die Peer- Mitarbeit im Visier. Güvey-Aktay und Gültekin konnten festhalten, dass das Lesenlernen durch die Mitarbeit mit Peers die Lesekompetenz der SchülerInnen ausbildete. Schüler und Schülerinnen versuchten Bücher oder Texte an der Tafel vorzulesen. Während sie sie lasen, lasen sie die Texte entweder ihren Freunden vor oder ließen die Freunde vorlesen. Solche Verhaltensweisen zeigen, dass die Peers sich gegenseitig ihr Können zeigen wollen, oder sie wollen eine Bestätigung bekommen, dass sie es richtig und gut machen (S.303).

2.4.6.1. Studienbeispiel zur Peers- Rolle: Die Bedeutung von Status und Lesekompetenz

In der Abhandlung von Matthews und Kesner (2003) wurde die gegenseitige Beeinflussung von sechzehn Kindern der Primarstufe innerhalb eines Schuljahres in Bezug auf ihre Teilnahme an Lese- und Schreibauseinandersetzungen mit anderen SchülerInnen fokussiert.

Besonders wichtig war die Beobachtung von dem, wie die Kinder mit verschiedenen Einstufungen der Akzeptanz durch ihre Mitschüler, und den Unterschieden in der Leseleistungsstufe, die gemeinschaftliche Arbeit während des Unterrichts, erfuhren. Mit Hilfe von 138 Stunden Unterrichtsbeobachtungen während Schreib- und Leseereignissen, wurden die Beurteilungen der Kinder bezüglich der Lesefähigkeit und der Akzeptanz durch ihre Mitschüler, durch Video- und Audiobandaufnahmen, erfasst. (S.209)

Diese Akzeptanz, wird mit dem Terminus peer-Status¹¹ wiedergegeben. Die Forschung verdeutlicht, wie der peer-Status und die Kompetenz als Leser aufeinandertreffen und die Teilnahmeintensität von SchülerInnen während einer gemeinschaftlichen Leseaufgabe beeinflussen. Dieser Einfluss kommt dadurch zustande, dass die Peers schon zu Beginn eines Leseereignisses Entscheidungen über das Leseereignis treffen. Doch die Entscheidung wird in Abhängigkeit von dem peer-Status und der Lesekompetenz der Einzelnen getroffen, was wiederum persönliche Konsequenzen für die Teilnehmer hat und zeigt, was solche Leseereignisse für das sich entwickelnde Selbstbild der Teilnehmer, über ihr Lesekönnen, bedeuten.

Schon zu Beginn einer Leseaktivität stufen sich die Kinder gemäß ihrem Peer-Statutes und ihrer Lesekompetenz gedanklich ein. Ihre Vorerfahrungen mit anderen leisten eine Linsenfunktion, durch die sie die sozialen Interaktionen innerhalb der Leseereignisse sehen, was ihre Wahrnehmungen und Auffassungen entwickelt. Der Peer-Status und die Lesekompetenz werden zwar vom Kontext beeinflusst, erscheinen aber dennoch über die Zeit und den Kontext hinweg stabil. Am Anfang einer Leseauseinandersetzung treffen die Kinder Entscheidungen wie z.B. wer zuerst und wie viel liest etc. Diese Entscheidungen markieren häufig die Grenzen der Auseinandersetzungen und bestimmen sozusagen, wie erfolgreich und positiv die Teilnahme der einzelnen Kinder wird. Die folgenden Auszüge illustrieren, wie der Peer-Status und die Lesekompetenz diese Entscheidungen lenken (S.222).

Hier wird eine Leseinheit dargestellt, an dem drei Schüler beteiligt sind. Einer von ihnen ist Evan (alle Namen sind Pseudonamen), er besitzt einen hohen Status unter den Peers und eine mittelmäßige Lesekompetenz. Brad besitzt ebenfalls einen hohen Status und eine mittelmäßige Lesekompetenz. Der letzte Schüler ist Bruce. Er hat einen hohen Status und eine hohe Lesekompetenz. In der Klasse fordert die Lehrerin die SchülerInnen dazu auf, zu zweit als Partner zu lesen. Evan fragt direkt nach, ob denn nicht drei Schüler zusammenkommen können. Nachdem die Lehrerin dies erlaubt, bilden Evan, Brad und Bruce ein Team und die erste Entscheidung, die getroffen werden muss, ist die Reihenfolge, wer wann liest. Evan spricht zuerst und sagt zu Bruce, dass er die erste Seite lesen soll und somit liest Bruce die erste Seite im Buch. Nachdem er fertig ist, richtet sich Evan zu Brad und

¹¹ "Peer status is the relative acceptance or rejection of a child by her or his peers" (Ladd & Coleman, 1993, zit. n. Matthews & Kesner 2003, S. 218)

zeigt ihm, welche Seite er lesen soll. Anschließend liest dann auch Brad laut vor. Danach übernimmt Bruce das Wort und meint zu Evan, dass er nun lesen soll. Bruce zeigt mit dem Finger die jeweilige Seite und Evan liest. Diese Vorleseübung wird von den Schülern ohne eine Störung oder ein Problem fortgesetzt. Jeder Schüler liest seinen Teil, wie bestimmt, vor. Matthews (2003) begründet diese problemlos verlaufene Vorleseeinheit mit zwei unterschiedlichen, aber plausiblen Gründen. Erstens meint er, sind diese drei Jungs gute Freunde, und sie haben eine positive Vergangenheit mit positiven sozialen Interaktionen hinter sich, die dazu führt, dass sie zusammenkommen wollen. Zweitens sind sie in derselben Lesegruppe, so können sie die Leseaufgabe, was den Kern des Ereignisses bildete, erfolgreich ausführen. Aber nicht alle Grenzen werden problemlos gelegt, wie das nächste Beispiel zeigt. (Matthews, 2003, S. 222).

Hier arbeiten drei Mädchen in einer Gruppe. Lilly ist eine Schülerin mit einem geringen Status und einer geringen Lesekompetenz. Caroline besitzt einen hohen Status aber eine mittelmäßige Lesekompetenz. Candance dagegen zeichnet sich durch einen hohen Status und einer hohen Lesekompetenz aus. Auffällig in dieser Gruppe ist, dass es bei diesen Schülerinnen während ihrer Zusammenarbeit zu einer Unstimmigkeit kommt. Die Schülerinnen spielen ein Brettspiel. Sie bekommen Karten und müssen die Wörter auf den Karten lesen und die Antonyme dazu finden. Nachdem die Schülerinnen die Karten erhalten, möchte Candance, die mit ihrem Status und ihrer Lesekompetenz vorrangig ist, als erste mit dem Spiel beginnen. Sie wendet sich an ihre Lehrerin und fragt, ob sie als erste beginnen darf. Caroline interferiert und meint, dass sie die Karten erhalten hat und daher als erste anfangen muss und schlägt vor, eine Abstimmung vorzunehmen. Bei der Abstimmung nimmt Caroline dennoch Rücksicht auf Candance, als es darum geht, dass Lisa starten soll. Bei der Abstimmung gelangen sie zu keiner Einigung, so dass die Lehrkraft eingreift und Candance damit beauftragt, den Anfang zu machen. Beim zweiten Durchgang fragt Caroline, ob sie die Reihenfolge wechseln können und macht einen Vorschlag für eine andere Reihenfolge, der von Candance nicht akzeptiert wird. Hierauf gibt Candance an, in welcher Reihenfolge sie weitermachen werden. Ohne eine Diskussion oder einen Einwand setzten alle drei Schülerinnen das Spiel fort. Hierbei argumentiert Caroline nicht weiter gegen Candance an und nimmt Rücksicht auf sie. Möglicherweise haben die Schülerinnen Candance als die Gruppenleiter

angenommen, da sie durch die Lehrerin dazu bestimmt wurde, das Spiel zu starten. Eine weitere plausible Erklärung wäre die, dass Caroline und Candance beste Freundin sind und Candance hat den höheren Peer -Status und eine bessere Lesekompetenz (S.222-223).

Wie man erkennt, spielt der Peer-Status und vor allem die Lesekompetenz für die Peerbeziehung eine immense Rolle, da dies die Zusammenarbeit und den Erfolg bestimmt. Für uns sehr wichtig ist hierbei, zu erkennen, dass die Jungen (Brad, Bruce und Evan), die eine fast gleichwertige Lesekompetenz besitzen, einwandfrei zusammenarbeiten. Doch bei dem Beispiel mit den Mädchen funktioniert eine gute Zusammenarbeit nicht. Das liegt daran, dass alle Mädchen eine unterschiedliche Lesekompetenz haben und nur Caroline durch ihre mittelmäßige Lesekompetenz Candance etwas näherkommt. Der Einfluss der Lesekompetenz ist wiederum ein Indiz dafür, zu behaupten, dass Vielleser mit Viellesern zusammenkommen und Lesegewohnheit, als Kriterium beim Zusammentreffen nehmen und ihr Verhalten dementsprechend gestalten. Somit kann man sagen, dass Peers, sich sehr stark in Bezug auf ihr Lesen beeinflussen. Denn angenommen, ein Kind oder ein Jugendlicher möchte zu einer bestimmten Peergruppe gehören, dafür muss er oder sie dieselbe Lesegewohnheit vorweisen, um in die Gruppe aufgenommen zu werden. Sowohl in der Schule als auch privat, sollte man die Einflüsse der Peers sehr hochschätzen und versuchen, diese Peereinflüsse für die Lesegewohnheit und das Leseverhalten der Individuen, nutzbar zu machen.

Vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten Merkmale entsteht die Frage, ob die türkischen SchülerInnen auch einen gleichen oder ähnlichen Einfluss der Peers vorweisen.

2.4.7. Studien zur Lesegewohnheit

Recherchiert man im Katalog der akademischen Abschlussarbeiten (Thesis Center) des türkischen Hochschulrats (YÖK), so findet man dort einige Untersuchungen zum Thema Lesegewohnheit. Eine von ihnen ist die Masterarbeit zum Thema „Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri“ (Die Lesegewohnheit und die Kommunikationsfähigkeiten der Sek I SchülerInnen) von İsa Kaynar (2007) an der Yeditepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften.

Kaynar (2007) stellt in seiner Arbeit die Problematik dar, dass SchülerInnen literarische Texte immer mit einem Hintergedanken lesen. Dieser Hintergedanke ist die Fragestellung an einen Text, im Anschluss an das Lesen. Dieser gedankliche Zwang, immer Fragen zum Text beantworten zu müssen, bringt SchülerInnen dazu, sich im Leseprozess immer auf eine Wissensentnahme zu konzentrieren. Diese Konzentration führt aber leider dazu, dass sich die Lesenden an der Ästhetik des Textes nicht bedienen und die daran gebundene Lesefreude nicht mitbekommen bzw. erleben. Somit wird jedoch die Gewinnung einer andauernden Lesegewohnheit verhindert. Eine Bildung, die die SchülerInnen, wie vorhin schon erwähnt, nur auf eine Wissensentnahme von Texten zwingt, bringt SchülerInnen dazu, nicht mehr zu lesen. Nichtleser zeigen somit sprachliche Schwächen in ihrer Muttersprache und werden zu kommunikationsunfähigen Menschen.

Dem Anliegen der Studie entsprechend verwendet Kaynar (2007) einen Fragebogen und wertete die Daten mit dem Programm SPSS aus. Teilnehmer waren die SchülerInnen des Mevlana Lisesi im Stadtbezirk Ümraniye in Istanbul. Seine Analyse konzentriert sich zum einen auf die Lesegewohnheiten der SchülerInnen und die Faktoren, die die Lesegewohnheit beeinträchtigen, zum anderen auf die Faktoren, die die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen beeinträchtigen. Die Untersuchungsergebnisse sind folgenderweise zusammenzufassen: nur eine sehr kleine Schülermenge bestätigte eine Lesegewohnheit zu besitzen, eine große Schülermenge besaß, laut der Ergebnisse, keine Lesegewohnheit. Die Vorlieben der SchülerInnen waren das Treffen mit Freunden. Auch fehlte bei ihnen das regelmäßige Lesen von Zeitungen. Die Teilnehmer gaben an, als Lesezeit für ein komplettes Buch 2-3 Wochen zu benötigen, was als ein langer Zeitraum einzustufen ist. Die Ursache für das Nicht-Vorhandensein der Lesegewohnheit bei SchülerInnen ist nach Kaynar (2007) das Nicht-Vorhandensein der Lesegewohnheit bei den *Eltern*. Da die Eltern keine Lesegewohnheit haben, entwickeln sich ihre Kinder auch nicht zu dauerhaften Lesern. Kaynar (2007) stellt fest, dass vor allem die Lesegewohnheit des *Vaters* die Kinder positiv beeinflusst.

Ein weiterer Aspekt ist der positive Einfluss der Lesegewohnheit auf die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen. Die Lesegewohnheit führt zu einer Ausweitung des Wortschatzes der SchülerInnen und trägt zu einer besseren

Denkfähigkeit bei. Die Folgen eines großen Wortschatzes und einer hochentwickelten Denkfähigkeit sind ein besseres Ausdrucksvermögen, das einfachere Verstehen und Kommunizieren mit Kommunikationspartnern, das bessere Verstehen und Akzeptieren der Meinungen von Kommunikationspartnern.

Kaynar (2007) unterstreicht, dass Befragte, die ihre Kommunikationsprobleme lösen, ihre Gedanken und Gefühle weitergeben und die Meinungen anderer akzeptieren, kompetentere Leser sind.

Eine Untersuchung aus dem Jahr 2011 zum Thema „Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Edebi Türlerin Etkisi“ (Die Auswirkung der literarischen Gattungen bei der Förderung der Lesegewohnheit), wurde mit 8.Klässlern zur Feststellung der Wirkung der literarischen Gattungen bei der Förderung der Lesegewohnheit in Sivas durchgeführt. Serin (2011) wählte eine kleine Schülergruppe, bestehend aus 14 SchülerInnen, aus. Die SchülerInnen wurden aus 2 Schulen entnommen. Das Auswahlkriterium war die SBS Punktzahl¹² der SchülerInnen. Für die Untersuchung wurden SchülerInnen mit einer sehr hohen SBS Punktzahl und SchülerInnen mit sehr niedrigen SBS Punktzahlen ausgewählt. Als Messinstrument wurden zum einen Fragen zum Leseverstehen, offene Fragen zu den zu lesenden Büchern gestellt und zum weiteren ein Interview durchgeführt. Die qualitativen Ergebnisse wurden anhand der Inhaltsanalyse bestimmt.

Serin (2011) gelang zu dem Ergebnis, dass sich fast alle SchülerInnen, am meisten, für die literarische Gattung Roman interessierten. Ein sehr geringes Interesse zeigten sie gegenüber Gedichten. Parallel zum Interessenniveau konnten die SchülerInnen am besten Dramen und Romane, am wenigsten jedoch Gedichte verstehen.

Die Studie dauerte 10 Wochen. In diesem Zeitraum wurden den SchülerInnen periodisch Bücher vorgelesen. Am Ende der Untersuchung konnte man eine Förderung der Lesegewohnheit bei den SchülerInnen feststellen. Auch die SchülerInnen selbst gaben in Interviews an, einen Fortschritt bei der Lesegewohnheit beobachtet zu haben. Weiterhin veränderte sich die Einstellung der SchülerInnen

¹² Eine Punktzahl, die durch eine zentrale Prüfung erworben wird, um am Ende der Sekundarstufe I an eine Schule der Sekundarstufe II aufgenommen werden zu können

gegenüber dem Lesen. Ihre LeseEinstellung wurde positiv beeinflusst und sie entwickelten ein Interesse gegenüber Gattungen wie z.B. Dramen, mit denen sie zum ersten Mal in Kontakt traten.

Eine weitere Studie aus dem Katalog der akademischen Abschlussarbeiten (Thesis Center) des Hochschulrats (YÖK), ist die von İskender (2013). Diese Arbeit beschäftigte sich mit den Leseinteressen von TürkischlehrerInnen¹³ in Trabzon, und den von ihnen durchgeführten Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheiten von SchülerInnen. Untersucht wurde das Verhältnis zwischen den Leseinteressen der TürkischlehrerInnen und den Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheit von SchülerInnen. 2012-2013 nahmen 138 TürkischlehrerInnen aus Trabzon (Zentrum) an der Umfrage teil. Anhand einer Skala zum Leseinteresse und einem Fragebogen zu den Aktivitäten zur Lesegewohnheit, wurden Daten gesammelt und mit der Statistiksoftware SPSS ausgewertet.

Den Ermittlungen zufolge stellte sich das Leseinteresse der TürkischlehrerInnen als mittelmäßig dar. TürkischlehrerInnen zeigten im Vergleich zu den Türkischlehrern ein höheres Leseinteresse. Bei der geschlechtlichen Unterscheidung zeigte sich, dass TürkischlehrerInnen im Vergleich zu den Türkischlehrern häufiger Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheit der SchülerInnen einsetzten. TürkischlehrerInnen mit einem höheren akademischen Abschluss (z.B. Masterabschluss etc.) setzten mehr Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheit der SchülerInnen ein, als TürkischlehrerInnen mit einem Hochschulabschluss (z. B. Bachelor, Diplom). TürkischlehrerInnen, die in der Provinz arbeiten, setzten im Vergleich zu TürkischlehrerInnen, die im Bezirk arbeiten, häufiger Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheit ein. TürkischlehrerInnen, die ein hohes Leseinteresse aufweisen, setzten häufiger Aktivitäten zur Förderung der Lesegewohnheit der SchülerInnen ein, als TürkischlehrerInnen, die ein mittelmäßiges oder geringes Leseinteresse zu besitzen angaben.

2014 schrieb Aksoy seine Masterarbeit zum Thema „İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri“

¹³ Der Ausdruck *TürkischlehrerInnen* wird hier als markierte generische Form verwendet. Somit werden beide Geschlechter, sowohl TürkischlehrerInnen als auch Türkischlehrer erfasst.

(Die Ansichten der Eltern, Lehrer und SchülerInnen in Bezug auf die Lesegewohnheit der SchülerInnen an den Grundschulen). Aksoy (2014) versuchte in seiner Arbeit den Weg für den Erwerb der Lesegewohnheit anhand der Eltern-, Lehrer- und Schüleransichten zu bestimmen.

Im Schuljahr 2010-2011 wurden die Teilnehmer aus 10 Schulen aus der Stadt Bolu, 1 Schule aus dem Bezirk Gerede, 2 Schulen aus dem Bezirk Mudurnu und 1 Schule aus dem Bezirk Yeniçağa, mit den 2.,3.,4. und 5. Klässlern und die dort beschäftigten Lehrer und Lehrerinnen, sowie die Eltern der teilnehmenden SchülerInnen, gewählt. Die Teilnehmer setzten sich aus insgesamt 470 Teilnehmern zusammen. 110 Lehrpersonen, 252 SchülerInnen und 108 Elternteilen.

Für die Datenerhebung wurden von Aksoy (2014) drei separate Fragebögen zur Lesegewohnheit erstellt. Jeweils ein Schülerfragebogen, ein Fragebogen für die Lehrpersonen und ein Fragebogen für die Eltern. Nach der Durchführung wurden die Prozente und Häufigkeiten angegeben

Die Daten verdeutlichten, dass die Ansichten der Eltern, Lehrpersonen und SchülerInnen, mit der von Aksoy (2014) recherchierten Literatur deckungsgleich waren. 2/3 der Eltern, 3/4 der Lehrpersonen und fast alle SchülerInnen besaßen eine Lesegewohnheit.

Die meisten Eltern gaben an, dass sie ihre Kinder schon während der Vorschulzeit mit dem Leseprozess oder mit Lesematerialien vertraut gemacht haben. Fast die Hälfte der Eltern gaben an, dass sie mit ihren Kindern zusammen Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, aus dem Internet oder Ähnliches lasen und somit als Vorbilder agierten. Fast die Hälfte der Eltern waren der Meinung, dass ihre Kinder gerne Bücher, Zeitschriften und Ähnliches lesen.

Die Lesestunden wurden von dem Lehrpersonal, für die Förderung der Lesegewohnheit, als wichtig erachtet. 1/3 der Lehrkräfte zeigten keine unterrichtlichen Bemühungen zur Förderung der Lesemotivation. 1/4 der Lehrkräfte organisierten Wettbewerbe und gaben am Ende des Wettbewerbs Belohnungen. Diese Wettbewerbe wurden zur Förderung der Bereiche, kompetent Sprechen können, fehlerfrei Lesen können, Anzahl der gelesenen Bücher u.Ä., eingesetzt.

Weitere Daten zeigten, dass sehr wenige Eltern und Lehrkräfte mit ihren Kindern bzw. SchülerInnen Büchereibesuche vornahmen. Sehr wenige Eltern hatten Schüler- bzw. Kinderzeitschriften abonniert. Neue Bücher wurden von den Eltern nur bei Bedarf oder auf Wunsch in die Hausbücherei aufgenommen. Lehrkräfte gaben an, die Klassenbücher auch nur bei Bedarf oder auf Wunsch auszuweiten. Es offenbarte sich, dass die Lesematerialien in der Klassenbücherei und in der Hausbücherei das Interesse der SchülerInnen im Hinblick auf das Thema und den Inhalt nur sehr vage abdeckten. Lehrkräfte bestätigten, öfters mit Eltern in Verbindungen zu treten, um die Lesegewohnheit der SchülerInnen zu fördern (Austausch über Bücher, die gekauft werden müssen, Organisieren von Leseumgebungen, Festlegung von Lesezeiten u. Ä.).

Die Mehrheit der SchülerInnen lasen regelmäßig, um sich zu bilden und das Lesetempo zu beschleunigen. 3/4 aller SchülerInnen gaben an, dass das Lesen von Printmedien (Zeitung, Zeitschrift, Buch etc.) Spaß macht. Beim Kauf von Printmedien achteten SchülerInnen meist auf den Titel und den Inhalt des Mediums.

Die Eltern meinten, dass ihre Kinder nicht lesen, weil sie am Lesen desinteressiert sind und das Lesen nicht mögen oder das Lesen keinen Spaß macht. Lehrkräfte meinten, dass die SchülerInnen nicht lesen, weil sie desinteressiert sind, schnell einen Buchwechsel vornehmen wollen, ohne ein angefangenes Buch zu Ende gelesen zu haben, also schnell Langeweile bekommen u. Ä.)

Fast die Hälfte der Schüler gaben an, keine für sie interessant erscheinenden Bücher oder Zeitschriften finden zu können, 1/3 aller Schülerinnen ziehen es vor, fernzusehen oder Computer- bzw. Internetspiele zu spielen.

Ausländische Studienbeispiele sind unter dem Kapitel 2 vorzufinden. Betrachtet man die oben aufgeführten Arbeiten, so ist festzustellen, dass die Untersuchung zur Lesegewohnheit in den Fachbereichen Türkisch auf Lehramt und im Primarschulbereich durchgeführt worden sind.

Eine Studie zum Leseverhalten der Studierenden der Lehrerausbildung der Universität Istanbul wurde von Meral Çakır (2002) an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Hasan Ali Yücel, in der Abteilung Fremdsprachendidaktik, Fachbereich Deutschdidaktik, durchgeführt. Die 410

Befragten Erstsemestler, setzten sich aus Studierenden der Deutschlehrerausbildung, Englischlehrerausbildung, Türkischlehrerausbildung, Klassenlehrerausbildung, Mathematiklehrerausbildung, Sozialkundelehrerausbildung und in den Naturwissenschaften, zusammen. Ziel war die Ermittlung der grundlegenden Faktoren, die die Lesegewohnheit der Lehrerkandidaten behindern, „um somit in einem didaktisch-sozialen Kontext die Auswirkungen des Lehrerverhaltens auf die Leseaufgabe zu konkretisieren“ (Çakır, 2002, S.135). Die Auswertungen verdeutlichten, dass die Lesegewohnheit geschlechtsspezifische Unterschiede aufwiesen, da Studentinnen mehr Bücher und Bibliotheken aufsuchten als Studenten, weil Studentinnen eine positivere Einstellung zum Lesen hatten als Studenten. Weiterhin gelang Çakır (2002) zu dem Ergebnis, dass die Ausbildung der Eltern für die LeseEinstellung der Lehrerkandidaten eine Rolle spielt. Denn bei Studierenden, deren Elternteile einen Grundschulabschluss hatten, fand die Begegnung mit dem Buch erst in der Schule statt. Wogegen bei Studierenden, deren Eltern einen Sek II oder Hochschulabschluss hatten, die Begegnung mit dem Buch schon in der Familie, vor dem Schuleintritt, stattfand. Privat bevorzugte Medien waren TV, Zeitungen, Buch und an letzter Stelle das Radio. Eine wichtige Erkenntnis waren die Gründe für das Nicht-Lesen der Befragten. Es kristallisierte sich heraus, dass viele zum Nicht-Lesen neigten, weil sie Bücher zu kostspielig fanden, während ihrer Schullaufbahn keine Förderung ihrer Lesegewohnheit stattgefunden hatte, sie keine Zeit zum Lesen fanden und das Schulwesen nur auf das Auswendiglernen abzielte. Summa summarum war festzuhalten, dass die Instanz Familie bei der Entwicklung der Lesegewohnheit eine wichtige Rolle spielt, aber bei dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass die Familien keinen sehr großen Einfluss auf die Lesesozialisation der Befragten ausübten. Folgernd wurde empfohlen, „auch außerschulische Leseangebote durch die Öffnung der Schulen in das schulische Umfeld [zu schaffen], zum Beispiel durch Buchausstellungen, der Zusammenarbeit mit Buchhandlungen und Bibliotheken“ (Çakır, 2002, S.146). Abschließend wurde eine Kooperation zwischen Schule und Familie für die Leseförderung empfohlen.

TEIL III: METHODE

Um auf die Fragestellungen der Arbeit antworten zu können, wurde die quantitative Untersuchungsmethode gewählt. Die Wahl der Methode ist damit zu begründen, dass der Untersuchungsgegenstand dank einer ausführlichen Literaturrecherche bereits bekannt war, so dass die Fragestellungen im Hinblick auf den Zusammenhang der Familie, Schule und Peers mit der Lesegewohnheit, festgelegt werden konnten.

3.1. UNTERSUCHUNGSDESIGN

Für diese Arbeit wurde das deskriptive Survey-Modell: Querschnittserhebung nicht-experimenteller Daten (Kromrey, 2006, S.107); (Büyükoztürk, 2014, S.22) gewählt. Das deskriptive Survey-Modell dient „der Beschreibung und Diagnose eines interessierenden sozialen Sachverhaltes zu einem Zeitpunkt“ (S.108). Die Arbeit soll durch eine Beschreibung der Ergebnisse, eine Aussage über die Lesegewohnheiten der SchülerInnen und die Lesegewohnheit beeinflussenden Faktoren seitens der Familie, Schule und Peers, an den unten aufgeführten Schulen, darstellen.

3.2. DIE GRUNDGESAMTHEIT UND DIE STICHPROBE

Die empirische Grundgesamtheit bilden SchülerInnen an den Schulen in Istanbul, an denen Deutsch als erste Fremdsprache gelehrt wird. Diese, für die Arbeit relevanten zwölf Schulen, sind folgende:

Bahçelievler Anadolu Lisesi, Cağaloğlu Anadolu Lisesi, Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi, İstanbul Kabataş Erkek Lisesi, İstanbul Lisesi, Kağıthane Anadolu Lisesi, Kartal Anadolu Lisesi, Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi, Özel Alev Lisesi, Özel Alman Lisesi (Deutsche Schule Istanbul), Özel Denizati Anadolu Lisesi und Özel Sankt Georg Avusturya Lisesi Ticaret Okulu (Österreichisches St. Georgs-Kolleg Istanbul [Realgymnasium und Handelsakademie]), die sich in den Bezirken Ataşehir, Bahçelievler, Beşiktaş, Beyoğlu, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kağıthane, Kartal und Üsküdar, also auf der asiatischen und europäischen Seite Istanbuls, befinden.

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 455 SchülerInnen zusammen. Für repräsentative Aussagen bezüglich der Einflüsse seitens der Instanzen, bedurfte es erstens einem ausreichend großen Stichprobenumfang. Laut Ebermann (2010) sind für quantitativ sinnvolle Stichproben mindestens 100 Befragte notwendig. Doch sinnvoller sind höhere Stichprobengrößen wie z.B. „300-1000 Befragte.“ Daher ist in dieser Arbeit die Stichprobengröße von 455 Befragten ausreichend. Zweitens wurde die Auswahl der Stichprobe durch die „Bewusste Auswahl“¹⁴ (Kromrey et al., 2016, S.268) realisiert. Dieses Auswahlverfahren besagt folgendes: „damit ein Element der Grundgesamtheit in die Stichprobe aufgenommen werden kann, muss es bestimmte Merkmale oder Merkmalskombinationen aufweisen“ (Kromrey et al., 2016, S.268) Unsere Elemente, also die SchülerInnen, mussten Zehntklässler sein und sie mussten an einer Schule sein, an der Deutsch als erste Fremdsprache gelehrt wird. Hierbei wurden bei der Auswahl die Schulen, die als erste Fremdsprache Deutsch lehren, aus der Liste der Schulen in Istanbul, die Deutsch als erste oder zweite Sprache lehren, selektiert. Aus verschiedenen zehnten Klassen wurden per Zufall 38 SchülerInnen befragt.

3.3. DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT

3.3.1. Die Entwicklung des Erhebungsinstruments

In Anlehnung an die recherchierte Literatur wurden zunächst untersuchungsleitende theoretische Fakten und aus der Literatur ableitbare Zusammenhänge für jede Instanz einzeln erfasst, um im nächsten Schritt, die Fragen für den Erhebungsfragebogen zu formulieren. Der Erhebungsfragebogen bestand zunächst aus 50 Fragen. Für die Entwicklung der Fragen und Fragetypen diente das „Sample questionnaire items in a survey of high school teachers“ (siehe Anh.1) (Gay, Mills & Airasian, 2012, S.187) sowie das Kapitel 7 „Survey Research“ (Gay, Mills & Airasian, 2012, S.183-S.195) als Wegweiser. Nach der Entwicklung des Fragebogens wurde der Fragebogen durch Fachberater der Abteilungen Lehramt für Deutsch als Erste Fremdsprache, Lehramt auf Türkisch und die Abteilung Bildungswissenschaften der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität

¹⁴ „Bei der bewussten Auswahl wird die Auswahl planvoll, aufgrund vorheriger Überlegungen nach angebbaren und intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien gezielt vorgenommen“ (Kromrey et al., 2016, 268).

Istanbul, sprachlich und inhaltlich überprüft, verbessert und ungeeignete Fragen wurden eliminiert. Den Anweisungen der Fachberater entsprechend wurde der standardisierte¹⁵ Fragebogen auf 27 Fragen reduziert. Der erste Teil des Fragebogens setzt sich aus 6 demographischen Items mit Informationen zu den Befragten und der Familie der einzelnen Befragten, zusammen. Anschließend folgen 14 Fragen zu den Lesegewohnheiten der Befragten und Familienangehörigen, sowie zu den häuslichen Gegebenheiten. Im zweiten Teil sind Fragen zu den schulischen Gegebenheiten und zum Deutschunterricht zu finden. Dieser Teil setzt sich aus 17 Fragen zusammen. Der letzte Teil beinhaltet 7 Fragen zu den Peers.

Fragetypen sind wie oben schon erwähnt im ersten Teil demographische Informationen, sowie Checklist (Gay et al., 2012, S.187) (siehe Anh. 1), Alternativfragen¹⁶ und „Free Response“-Fragen (Gay et al., 2012, S. 187), wie in Beispiel 14. in Anh. 1. Der zweite Teil setzt sich ebenfalls zum größten Teil aus Free Response-Fragen (wie in Anh. 1, Frage 14) zusammen und wenigen Alternativfragen. Im letzten Teil sind Checklist und eine Frage in abgestuftem Antwortformat, vorzufinden.

3.3.2. Voruntersuchung und Durchführung

Nach der Fragebogenentwicklung wurde eine ausführliche Mappe für das Bildungsministerium erstellt, um eine Durchführungserlaubnis für die Untersuchung an den Schulen (unter 3.2). zu beantragen. Nach dem Erhalt der Genehmigung, konnten im Jahr 2014-2015 schrittweise Termine mit den Schulen vereinbart werden. Die Umfragen wurden von der untersuchenden Person persönlich durchgeführt. Bei jedem Schulbesuch wurde die Genehmigung vorgelegt, um auch von der Schulleitung eine Erlaubnis für die Durchführung der Umfrage zu erhalten. Für die Prüfung des Erhebungsfragebogens wurden wie oben schon benannt, aus den jeweiligen Abteilungen Expertenbefragungen herangezogen. Um den Fragebogen im Rahmen eines Pretests „im Feld“ erproben zu können, (Kromrey, Rosse & Strübing,

¹⁵ „von standardisierter Befragung spricht man, wenn die Fragen, deren Abfolge und im allgemeinen auch die meisten oder alle Antwortvorgaben vorher festgelegt sind auch dort, wo das möglich ist (mündliches Interview), nicht variiert werden sollen“ (https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/methoden/methoden_downloads/meth1_6.pdf) (letzter Zugriff 10.02.2017)

¹⁶ „Bei nur zwei Vorgaben, etwa: ja und nein, spricht man von Alternativfragen“ (Kromrey et al., 2016, S.351).

2016, S.361) wurde eine zehnte Klasse der Deutschen Schule und eine zehnte Klasse des Europa Kollegs für die Voruntersuchung ausgewählt und befragt. Diese Klassen wurden nicht in die endgültige Datenauswertung miteinbezogen. Bei der Voruntersuchung stellte sich heraus, dass die Befragten bei der Frage 15 eine Erläuterung zu der Frage benötigten. Aus diesem Grund wurde bei den restlichen, für die Auswertung relevanten Durchführungen die 15. Frage erst detailliert erläutert.

3.4. DATENAUSWERTUNG

Die statistische Auswertung wurde durch eine professionelle Statistikerin vorgenommen. Für die Auswertungen im Rahmen von SPSS - Programm wandte sie den Chi-Quadrat-Test an.

3.5. DER CHI-QUADRAT-TEST

Der Chi-Quadrat Test ist ein Test der deskriptiven Statistik und dient dazu, den Zusammenhang zwischen kategorialen Variablen zu ermitteln. Die Fragestellung des Chi-Quadrat-Tests wird verkürzt folgendermaßen wiedergegeben: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen? Falls ja, wie stark ist dieser Zusammenhang?“; (Universität Zürich, 2017); (Balci, 2015, 263).

Der Chi-Quadrat- Test überprüft ob, der in der Stichprobe festgestellte Zusammenhang zwischen zwei Variablen auch für die Grundgesamtheit gilt. Mit dem SPSS wird der Signifikanztest durchgeführt, durch den die Irrtumswahrscheinlichkeit (p-Wert) angegeben wird. Es wird dabei die sogenannte Nullhypothese (H_0), die besagt, dass kein Zusammenhang zwischen den zu überprüfenden zwei Variablen besteht, gegen die Forschungshypothese (H_1), die besagt, dass ein Zusammenhang zwischen den zu überprüfenden zwei Variablen besteht, getestet. Wenn $p \leq 0,05$ ist, dann wird die H_0 abgelehnt. Je kleiner der p - Wert ist, desto signifikanter ist der Zusammenhang (Fröhlich, 2017). Um es verständlicher zu machen, kann ein Beispiel aufgeführt werden. Geht man von einer Studie aus, in der man wissen will, ob bei 1000 Befragten, das Einkommen und der Bildungsabschluss in einem Zusammenhang zueinanderstehen „oder anders gesagt, ob der Bildungsabschluss einen Einfluss auf das Einkommen hat“ (Hemmerich, 2017). So kann für das Letztere durch den Chi-Quadrat-Test die Hypothesen „ H_0 : Einkommen und der höchste erlangte Bildungsabschluss sind unabhängig, mit der

H₁: Einkommen und der höchste erlangte Bildungsabschluss sind nicht unabhängig“ (Hemmerich, 2017) durch mathematische Berechnung ermittelt werden. Bei der mathematischen Berechnung zeigt der P-Wert an, ob die H₀ abgelehnt werden kann oder nicht. D.h. ob die Variablen voneinander abhängig sind oder nicht; sprich ob ein Zusammenhang besteht oder nicht. Wenn der P-Wert, $p \leq 0,05$ ist, dann wird die H₀ abgelehnt. Je kleiner der P - Wert ist, also je näher der Wert an Null liegt, desto signifikanter ist der Zusammenhang (Fröhlich, 2017). Dies kann an den Nachkommastellen der Dezimalzahlen abgelesen werden, z.B. liegt der Wert ($p: 0,026; p < 0,05$) nah an Null, weist er einen starken Zusammenhang auf. Doch wenn der Wert ($p: 0,001; p < 0,01$) liegt viel näher an Null und zeigt somit einen viel stärkeren Zusammenhang als ($p: 0,026$).

TEILE IV: ERGEBNISSE

Die Untersuchung wurde anhand von einem standardisierten Fragebogen vor Ort durchgeführt. Die Datenerhebung setzt sich aus den anonym gewonnenen Antworten von insgesamt 455 SchülerInnen, zusammen. Von insgesamt 455 SchülerInnen sind 229 weiblich (50,3 %) und 226 männlich (49,7%). Das Alter der Befragten liegt zwischen 14 und 18 Jahren, der Mittelwert liegt bei $15,90 \pm 0,61$ Jahren.

4.1. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR FAMILIE

Im Folgenden werden die familiären Daten ausgewertet. Beginnend mit den demographischen Daten werden weiterhin die Ergebnisse zu den Medienpräferenzen, Bücherregalen, Lesehäufigkeiten der Eltern und der familiären Leseförderung, dargestellt.

4.1.1. Auswertungen der demographischen Daten

Tabelle 4-1 : Demographische Daten

		n	%
Alter	Ort \pm SS	14-18	15,90 \pm 0,61
Geschlecht	weiblich	229	50,3
	männlich	226	49,7
Schulart	staatliche Schule	319	70,1
	Auslandsschule	76	16,7
	Privatschule	60	13,2
Bildungsstand der Mutter	Grundschulabschluss	54	11,9
	Sek I- Abschluss	40	8,8
	Sek II- Abschluss	120	26,4
	Universitätsabschluss	201	44,2
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	40	8,8
Bildungsstand des Vaters	Grundschulabschluss	36	7,9
	Sek I- Abschluss	36	7,9
	Sek II	106	23,3
	Universitätsabschluss	213	46,8
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	64	14,1

Das Alter der Befragten liegt zwischen 14 Jahren und 18 Jahren, das Durchschnittsalter beträgt 15.90 ± 0.61 Jahre.

Die Befragten setzen sich aus 229 Schülerinnen (50,3%) und 226 Schülern (49,7%) zusammen.

319 der Befragten (70,1%) besuchen eine staatliche Schule, 76 Befragte (16,7%) besuchen eine Auslandsschule und 60 der Befragten (13,2%) besuchen eine Privatschule.

Betrachtet man die Abschlüsse der Mütter der SchülerInnen, so ist festzustellen, dass 54 Mütter (11,9%) einen Grundschulabschluss, 40 Mütter (8,8%) einen Abschluss der Sekundarstufe I, 120 Mütter (26,4%) einen Abschluss der Sekundarstufe II, 201 Mütter (44,2%) einen Universitätsabschluss (Bachelor, Magister, Diplom, Staatsexamen) und 40 Mütter (8,8%) einen höheren akademischen Abschluss (Master, Promotion etc.), haben. Betrachtet man den Bildungsstand der Väter, so erkennt man, dass 36 Väter (7,9%) einen Grundschulabschluss, 36 Väter (7,9%) einen Abschluss der Sekundarstufe I, 106 Väter (23,3%) einen Abschluss der Sekundarstufe II, 213 Väter (46,8%) einen Universitätsabschluss (Bachelor, Magister, Diplom, Staatsexamen) und 64 Väter (14,1%) einen höheren akademischen Abschluss (Master, Doktor, etc.), haben.

4.1.2. Auswertungen zu den Medienpräferenzen in der Familie

Tabelle 4-2: Daten zu den familiären Medienpräferenzen

Welche der unten aufgeführten Medien werden in deiner Familie häufiger verwendet?		n	%
Zeitung	Ja	217	47,7
	Nein	238	52,3
Buch	Ja	216	47,5
	Nein	239	52,5
Radio	Ja	32	7,0
	Nein	423	93
Zeitschrift	Ja	40	8,8
	Nein	415	91,2
Fernseher	Ja	386	84,8
	Nein	69	15,2
Computer	Ja	341	74,9
	Nein	114	25,1
Sonstiges	Ja	48	92,3
	Nein	4	7,7

Auf die Frage, *Welche der unten aufgeführten Medien werden in der Familie häufiger benutzt?* gaben 217 SchülerInnen (47,7%) die Antwort *Zeitung*, 216 SchülerInnen (47,5%) antworteten mit dem *Buch*, 32 SchülerInnen (7%) gaben das *Radio* an, 40 SchülerInnen (8,8%) kreuzten die *Zeitschrift* an, 386 nannten (84,8%) den *Fernseher*, 341 Antworten lauteten (74,9%) *Computer* und 48 SchülerInnen (10,8%) gaben an, dass sie andere Medien häufiger verwenden.

4.1.3. Auswertungen zu den Bücherregalen im Haushalt

Tabelle 4-3 : Daten zu den Bücherregalen im Haushalt

		n	%
Habt ihr ein Bücherregal zu Hause?	Ja	437	96
	Nein	18	4,0
Hast du ein eigenes Bücherregal zu Hause?	Ja	405	89
	Nein	50	11

437 SchülerInnen (96%) bestätigten, dass bei ihnen zu Hause ein Bücherregal vorzufinden ist. 405 SchülerInnen (89%) gaben an, dass sie ein eigenes Bücherregal besitzen.

4.1.4. Auswertungen der Daten zu den Lesehäufigkeiten in der Familie

Tabelle 4-4 : Lesehäufigkeiten in der Familie

		n
Lesehäufigkeit der Mutter	Täglich	90
	Oft	173
	Selten	157
	Nie	29
Lesehäufigkeit des Vaters	Täglich	85
	Oft	137
	Selten	177
	Nie	47
Lesehäufigkeit der Geschwister (über 10 Jahre)	Täglich	74
	Oft	123
	Selten	105
	Nie	19

Betrachtet man die Lesehäufigkeit der Mütter, so ist zu erkennen, dass 90 aller Mütter (19,8%) *täglich*, 173 Mütter (38%) *oft*, 157 (34,5%) *selten* und 29 (6,4%) Mütter *nie* lesen.

85 aller Väter (18,7%) lesen *täglich*, 137 Väter (30,1%) *oft*, 177 Väter (38,9%) *selten* und 47 Väter (10,3 %) *nie*.

Von den Geschwistern, die über zehn Jahre alt sind, lesen 74 (16,3 %) *täglich*, 123 Geschwister (27%) *oft*, 105 Geschwister (23,1 %) *selten* und 19 Geschwister (4,2%) *nie*.

4.1.5. Auswertungen der Fragen zur Leseförderung in der Familie

Tabelle 4-5 : Familiäre Leseförderung

		n	%
Kannst du dich daran erinnern, ob dir als Kind von deinen Eltern Bücher, Märchen/Geschichten erzählt wurden?	Täglich	86	18,9
	Oft	171	37,6
	Manchmal	115	25,3
	Selten	61	13,4
	Nie	22	4,8
Habt ihr in deiner Kindheit mit deinen Eltern über diese Bücher oder Ähnliches gesprochen?	Immer	83	18,2
	Manchmal	215	47,3
	Selten	103	22,6
	Nie	54	11,9
Besucht ihr mit deinen Eltern zusammen Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen?	Sehr oft	11	2,4
	Oft	39	8,6
	Manchmal	107	23,5
	Nie	157	34,5

Auf die Frage: *Kannst du dich daran erinnern, ob dir als Kind von deinen Eltern Bücher, Märchen oder Geschichten erzählt wurden?* gaben 86 SchülerInnen (18,9%) die Antwort *täglich*, 171 SchülerInnen (37,6%) *oft*, 115 SchülerInnen (25,3%) *manchmal*, 61 SchülerInnen (13,4%) *selten* und 22 SchülerInnen (4,8%) *nie*, an.

Auf die Frage: *Habt ihr in deiner Kindheit mit deinen Eltern über die jeweiligen Bücher oder Ähnliches gesprochen?* gaben 83 SchülerInnen (18,2%) die

Antwort *immer*, 215 SchülerInnen (47,3%) *manchmal*, 103 SchülerInnen (22,6%) *selten* und 54 SchülerInnen (11,9%) *nie*, an.

Die Antworten zu der Frage, *Besucht ihr mit deinen Eltern zusammen Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen?* sehen folgenderweise aus: 11 SchülerInnen (2,4%) lieferten als Antwort *sehr oft*, 39 SchülerInnen (8,6%) *oft*, 107 SchülerInnen (23,5%) *manchmal*, 141 SchülerInnen (31%) *selten* und 157 SchülerInnen (34,5%) *nie*.

4.2. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN BEFRAGTEN

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den befragten SchülerInnen aufgeführt. Hierbei geht es um ihre Lesepräferenzen und Lesehäufigkeiten.

4.2.1. Auswertungen der Daten zu den Lesepräferenzen der Befragten

Unter Punkt 4.2. werden die Daten zu den Teilnehmern ausgewertet. Nach den Auswertungen der Daten bezüglich den Lesepräferenzen der Befragten.

Tabelle 4-6: Lesepräferenzen der Befragten

Was für Sachen liest du außerhalb der Schule?		n	%
Zeitung	Ja	216	47,5
	Nein	239	52,5
Zeitschrift	Ja	221	48,6
	Nein	234	51,4
Roman	Ja	351	77,1
	Nein	104	22,9
Schul-bzw. Fachbuch	Ja	81	17,8
	Nein	374	82,2
Sonstiges	Internet	11	25
	Gedicht	2	4,5
	Buch	28	63,6
	Manga,Drama	3	6,8

Die außerschulischen Lesepräferenzen der Befragten setzen sich folgenderweise zusammen. 216 SchülerInnen (47,5%) lesen *Zeitungen*, 221 SchülerInnen (48,6%) *Zeitschriften*, 351 SchülerInnen (77,1%) *Romane*, 81 SchülerInnen (17,8%) *Schul- oder Fachbücher* und 44 SchülerInnen (9,7%) lesen *Sonstiges*.

4.2.2. Auswertungen der Daten zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Tabelle 4-7: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten

		n	%
Buchlesehäufigkeit der Befragten	Täglich	101	22,2
	Ein paar Mal in der Woche	219	48,1
	Ein paar Mal im Monat	93	20,4
	Ein paar Mal im Jahr	30	6,6
	Nie	12	2,6
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	86	18,9
	Ein paar Mal in der Woche	206	45,3
	Ein paar Mal im Monat	127	27,9
	Ein paar Mal im Jahr	25	5,5
	Nie	11	2,4
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	6	1,3
	Ein paar Mal in der Woche	45	9,9
	Ein paar Mal im Monat	111	24,4
	Ein paar Mal im Jahr	140	30,8
	Nie	153	33,6
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	6	1,3
	Ein paar Mal in der Woche	18	4,0
	Ein paar Mal im Monat	60	13,2
	Ein paar Mal im Jahr	95	20,9
	Nie	276	60,7

Die Selbsteinschätzungen der SchülerInnen bezüglich ihrer Lesehäufigkeit von Büchern sehen wie folgt aus: 101 SchülerInnen lesen (22,2%) *täglich*, 219 SchülerInnen (48,1%) *ein paar Mal in der Woche*, 93 SchülerInnen (20,4%) lesen *ein paar Mal im Monat*, 30 SchülerInnen (6,6%) *ein paar Mal im Jahr* und 12 SchülerInnen (2,6%) gaben an, dass sie *nie* lesen.

Die Selbsteinschätzungen bezüglich der Lesehäufigkeit von Zeitungen-Zeitschriften sehen wie folgt aus: 86 SchülerInnen (18,9%) lesen *täglich* die Zeitung oder Zeitschriften, 206 SchülerInnen (45,3%) lesen sie nur *ein paar Tage in der Woche*, 127 SchülerInnen (27,9%) lesen sie nur *ein paar Mal im Monat*, 25 SchülerInnen (5,5%) lesen sie nur *ein paar Mal im Jahr* und 11 SchülerInnen (2,4%) lesen *nie* Zeitung oder Zeitschriften.

Wie die SchülerInnen ihre Lesehäufigkeit in Bezug auf das Lesen von deutschsprachigen Büchern bewerten, wurde von 6 SchülerInnen (1,3%) mit *täglich*, 45 SchülerInnen (9,9%) mit *ein paar Mal in der Woche*, 111 SchülerInnen (24,4%) *ein paar Mal im Monat*, 140 SchülerInnen (30,8%) *ein paar Mal im Jahr*, bestimmt. Dagegen meinten 153 SchülerInnen (33,6%), dass sie *nie* lesen.

Die Lesehäufigkeit der Befragten bezüglich des Lesens von deutschsprachigen Zeitungen-Zeitschriften, lieferten folgende Ergebnisse. 6 SchülerInnen (1,3%) stuften ihre Lesehäufigkeit mit *täglich* ein, 18 SchülerInnen (4%) mit *ein paar Mal in der Woche*, 60 SchülerInnen (13,2%) mit *ein paar Mal im Monat*, 95 SchülerInnen (20,9%) mit *ein paar Mal im Jahr* und 276 SchülerInnen (60,7%) mit *nie*, ein.

Unter Tabelle 4-8 folgt eine Frage zu den elterlich gemeinsamen Aktivitäten und anschließend mehrere Fragen zur den schulischen bzw. unterrichtlichen Gegebenheiten.

4.3. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR SCHULE

In diesem Teil werden schulische Ergebnisse präsentiert. Diese umfassen Ergebnisse zum Lehrerverhalten, zum Deutschunterricht und zu der schulischen Beschaffenheit.

4.3.1. Auswertungen der Daten zu den Lehrpersonen

Tabelle 4-8: Fragen und Ergebnisse zu den Lehrpersonen

		n	%
Haben sich deine bisherigen Lehrer für die Lektüren, die Du außerhalb der Schule gelesen hast, interessiert?	sehr oft	18	4,0
	oft	88	19,3
	manchmal	128	28,1
	selten	105	23,1
	nie	116	25,5
Bekommst Du von deiner Schule oder Lehrperson Vorschläge für deine Privatlektüre?	sehr oft	62	13,6
	oft	137	30,1
	manchmal	149	32,7
	selten	67	14,7
	nie	40	8,8
Wie beurteilst Du den Leseanteil von Texten im Deutschunterricht?	zu viel	35	7,7
	angemessen	277	60,9
	zu wenig	143	31,4

18 SchülerInnen (4%) gaben an, dass ihre bisherigen Lehrer sich für ihre Privatlektüren *sehr oft* interessiert haben. 88 SchülerInnen (19,3%), sind der Meinung, dass die Lehrkräfte sich *oft* interessiert haben, 128 SchülerInnen (28,1%) haben nur *manchmal* eine Interessenbekundung erfahren, 105 SchülerInnen (23,1%) *selten* und die restlichen 116 SchülerInnen (25,5%) konnten nie ein Interesse seitens der Lehrer feststellen.

Die Frage, *Bekommst Du von deiner Schule oder Lehrperson Vorschläge für deine Privatlektüre?* wurde von 62 SchülerInnen (13,6%) mit *sehr oft*, 137 SchülerInnen (30,1%) mit *oft*, 149 SchülerInnen (32,7%) mit *manchmal*, 67 SchülerInnen (14,7%) mit *selten* und 40 SchülerInnen (8,8%) mit *nie*, beantwortet.

35 SchülerInnen (7,7%) gaben an, dass sie den *Leseanteil im Deutschunterricht zu viel* finden, 277 SchülerInnen (60,9%) fanden den Anteil *ausreichend* und 143 (31,4%) SchülerInnen fanden ihn *zu wenig*.

4.3.2. Auswertungen der Daten zum Deutschunterricht

Tabelle 4-9: Fragen und Ergebnisse zum Deutschunterricht

		n	%
Was ist deine Einstellung gegenüber den Leseaktivitäten in der Schule?	Ich lese, weil es Schulpflicht ist	102	22,4
	Ich lese nur wegen der Note	158	34,7
	Ich lese, weil mir das Lesen Spaß macht	195	42,9
Wie werden die Lesemedien im Deutschunterricht ausgewählt?			
Die Lehrperson schlägt uns mehrere Lesemedien vor, wir, die SchülerInnen dürfen in der Klasse abstimmen und auswählen, mit welchen Medien wir arbeiten wollen	Medien	62	39,7
	Inhalt	67	42,9
	Beides	27	17,3
Die SchülerInnen dürfen selbst Vorschläge für die zu behandelnden Lesemedien machen, diese Vorschläge werden anschließend in einer Liste gesammelt und die Klasse darf daraus abstimmen, welche Medien im Unterricht behandelt werden	Medien	53	34,4
	Inhalt	77	50
	Beides	24	15,6
Die Lesemedien und Leseinhalte sind durch das Curriculum vorgeschrieben und werden curricular nach der Reihe bearbeitet	Medien	60	24,3
	Inhalt	96	38,9
	Beides	91	36,8
Die Lehrperson entscheidet selbst, welche Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht behandelt werden	Medien	87	22,2
	Inhalt	63	16,1
	Beides	242	61,7
Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinem Alter?	Ja, sie entsprechen meinem Alter.	246	54,1
	Sie entsprechen nur teilweise meinem Alter.	136	29,9
	Sie entsprechen meinem Alter nicht.	33	7,3
	Ich weiß nicht.	40	8,8

	Ja, sie entsprechen meinen Interessen.	78	17,1
Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen?	Sie entsprechen nur teilweise meinen Interessen.	190	41,8
	Sie entsprechen meinen Interessen nicht.	159	34,9
	Ich weiß nicht.	28	6,2
Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Privatlektürethemen oder Privatlektüreinhalten?	Ja, sie entsprechen meinen Privatlektürethemen/inhalten	62	13,6
	Sie entsprechen nur teilweise meinen Privatlektürethemen/inhalten	225	49,5
	Sie entsprechen meinen Privatlektürethemen/inhalten nicht.	168	36,9
Wird im Unterricht über die Inhalte, der im Deutschunterricht gelesenen Medien diskutiert?	sehr oft	91	20
	oft	138	30,3
	manchmal	128	28,1
	selten	62	13,6
	nie	36	7,9

Betrachtet man die Einstellungen der SchülerInnen gegenüber den Leseaktivitäten in der Schule, so erkennt man, dass 102 SchülerInnen (22,4%) *nur wegen der Schulpflicht* lesen, 158 SchülerInnen (34,7%) *wegen der Schulnote* und 195 SchülerInnen (42,9%) *weil ihnen das Lesen Spaß macht*.

Die Lehrperson schlägt uns mehrere Lesemedien vor, die SchülerInnen dürfen in der Klasse abstimmen und auswählen, mit welchen Medien sie arbeiten wollen traf bei 62 SchülerInnen (39,7%) auf die Auswahl der *Medien* zu, bei 67 (42,9%) SchülerInnen auf die Auswahl der *Inhalt(e)* und bei 27 SchülerInnen (17,3%) auf *Beides*, zu.

Bei der Situation: *Die SchülerInnen dürfen selbst Vorschläge für die zu behandelnden Lesemedien machen, diese Vorschläge werden anschließend in einer Liste gesammelt und die Klasse darf daraus abstimmen, welche Medien behandelt*

werden, kreuzten 53 SchülerInnen (34,4%) die Antwort *Medien* an, 77 SchülerInnen (50%) die Antwort *Inhalt* und 24 SchülerInnen (15,6%) die Antwort *Beides* an.

Bei 60 SchülerInnen (24,3%) traf die Antwort *Medien* zu der Situation: *Die Lesemedien und Leseinhalte sind curricular vorgeschrieben und werden curricular nach der Reihe bearbeitet*, zu. Für 96 SchülerInnen (38,9%) traf *Inhalt* zu und bei 91 SchülerInnen (36,8%) traf *Beides* zu.

Die zutreffenden Antworten zu der Situation: *Die Lehrperson entscheidet selbst, welche Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht behandelt werden*, sehen wie folgt aus. *Medien* war die zutreffende Antwort für 87 SchülerInnen (22,2%), *Inhalt* war die passende Antwort für 63 SchülerInnen (16,1%) und *Beides* die korrekte Antwort für 242 SchülerInnen (61,7%).

264 SchülerInnen (54,1%) gaben an, dass die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht *ihrem Alter entsprechen*. 136 SchülerInnen (29,9%) meinten, dass sie *nur teilweise ihrem Alter entsprechen*, 133 SchülerInnen (7,3%) gaben an, dass sie *ihrem Alter nicht entsprechen* und 40 SchülerInnen (8,8%) *wissen nicht*, ob sie altersentsprechend sind oder nicht.

78 SchülerInnen (17,1%) meinten, dass die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht ihren *Interessen entsprechen*. Während 190 SchülerInnen (41,8%) die Lesethemen und Leseinhalte *teilweise* ihren Interessen *entsprechend* fanden, fanden 159 SchülerInnen (34,9 %), dass sie *nicht* ihren Interessen *entsprechen* und 28 (6,2%) SchülerInnen *wussten nicht*, ob sie ihren Interessen entsprechen oder nicht.

62 SchülerInnen (13,6%) fanden, dass die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht ihren Privatlektürethemen oder Privatlektüreinhalten *entsprechen*. 225 SchülerInnen (49,5%) meinten, dass sie *nur teilweise* ihren Privatlektürethemen und Privatlektüreinhalten *entsprechen*. 168 SchülerInnen (36,9%) gaben an, dass sie *nicht* ihren Privatlektürethemen und –inhalten *entsprechen*.

91 SchülerInnen (20%) waren der Meinung, dass im Deutschunterricht über die gelesenen Medien *sehr oft* diskutiert wird. 138 SchülerInnen (30,3%) dagegen, dass *oft* diskutiert wird, 128 SchülerInnen meinten, dass *manchmal* diskutiert wird, 62 SchülerInnen glaubten, dass *selten* diskutiert wird und 36 SchülerInnen vertraten

die Meinung, dass *nie* über die gelesenen Medien im Deutschunterricht diskutiert wird.

4.3.3. Auswertungen der Daten zur Schul-und Klassenbücherei

Im Abschnitt 4.3. werden Daten zu den schulischen Gegebenheiten und zum Deutschunterricht ausgewertet. Als Erstes werden Angaben zu den Lehrpersonen gemacht:

Tabelle 4-10: Fragen und Ergebnisse zu der Schul-und Klassenbücherei

		n	%
Besitzt deine Schule eine Schulbücherei?	Ja	452	99,3
	Nein	3	0,7
Wie oft gehst du jährlich in die Schulbücherei?	mehr als 20 mal	76	16,8
	16-20 mal	29	6,4
	11-15 mal	56	12,4
	6-10 mal	89	19,7
	1-5 mal	143	31,6
Habt ihr in der Klasse eine Klassenbücherei?	Ja	29	6,4
	Nein	426	93,6
Wie oft benutzt jährlich die Klassenbücherei?	mehr als 20 mal	3	10,3
	16-20 mal	10	34,5
	11-15 mal	5	17,2
	6-10 mal	7	24,1
	1-5 mal	4	13,8
Werden Veranstaltungen wie Autogrammstunden, Büchereibesuche oder Besuche von Buchmessen, sei es in der Schule oder durch einen Schulausflug, organisiert?	Sehr oft	21	4,7
	Oft	62	13,8
	Manchmal	143	31,8
	Selten	99	22
	Nie	125	27,8

452 SchülerInnen (99,3%) bestätigten, dass ihre Schule *eine Schulbücherei besitzt*. 76 SchülerInnen (16,8%) gaben an, dass sie die Schulbücherei innerhalb eines Jahres *mehr als 20 mal* benutzen. 29 SchülerInnen (6,4%) benutzen sie *16-20 mal* im Jahr, 56 SchülerInnen (12,4%) benutzen sie *11-15 mal* im Jahr, 89

SchülerInnen (19,7%) *6-10 mal* im Jahr, 143 SchülerInnen (31,6%) benutzen *sie 1-5 mal* im Jahr und 59 SchülerInnen (13,1%) *nie*.

29 SchülerInnen (6,4%) *haben* in ihrer Klasse *eine Klassenbücherei*. 3 (10,3%) SchülerInnen gaben an, dass sie mehr als *20 mal* im Jahr die Klassenbücherei benutzten. 10 SchülerInnen (34,5%) benutzen *11-15 mal* im Jahr die Klassenbücherei. 5 SchülerInnen (17,2%) benutzen *6-10 mal* im Jahr die Klassenbücherei, 7 SchülerInnen (24,1%) benutzen *1-5 mal* die Klassenbücherei und SchülerInnen (13,8%) nutzen die Klassenbücherei *nie*.

Zu der Frage, *Werden Veranstaltungen wie Autogrammstunden, Büchereibesuche, Buchmessen, sei es in der Schule oder durch einen Schulausflug, organisiert?* kam von 21 SchülerInnen (4,7%) die Antwort *sehr oft*, von 62 SchülerInnen (13,8%) die Antwort *oft*, von 143 SchülerInnen (31,8%) die Antwort *manchmal*, von 99 SchülerInnen (22%) die Antwort *selten* und von 125 SchülerInnen (27,8%) die Antwort *nie*.

4.4. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN PEERS

Unter Punkt 4.4. werden die Ergebnisse zu den Peers dargelegt. Die Tabellen zeigen sowohl die Fragen, die gestellt wurden, als auch die Anzahl der Antworten sowie die prozentualen Angaben.

Tabelle 4-11: Fragen und Ergebnisse zu den Peers

Worüber unterhältst du dich mit Freunden?	n	%	
Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics	Ja	308	67,7
	Nein	147	32,3
PC - Spiele	Ja	220	48,4
	Nein	235	51,6
TV - Sendungen	Ja	335	73,6
	Nein	120	26,4
Musik	Ja	354	77,8
	Nein	101	22,2
Sport	Ja	275	60,4
	Nein	180	39,6
Lesen deine Freunde schriftliche Medien wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics?	Oft	184	40,4
	Manchmal	190	41,8
	Selten	62	13,6
	Nie	19	4,2

Auf die Frage, *worüber sich die SchülerInnen mit Freunden unterhalten*, gaben 308 SchülerInnen (67,7%) an, dass sie sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics* unterhalten.

220 SchülerInnen (48,4%) unterhalten sich über *PC Spiele*.

335 SchülerInnen (73,6%) unterhalten sich über *TV Sendungen*.

354 SchülerInnen (77,8%) unterhalten sich über *Musik*.

275 SchülerInnen (60,4%) unterhalten sich über *Sport*.

Die Lesehäufigkeit von Büchern, Zeitungen, Zeitschriften und Comics der Freunde der Befragten, sieht laut Angaben, folgenderweise aus: Freunde von 184 SchülerInnen (40,4%) lesen die erwähnten Medien *oft*, Freunde von 190 SchülerInnen (41,8%) lesen sie *manchmal*, Freunde von 62 SchülerInnen (13,6%) lesen sie selten und 19 (4,2%) SchülerInnen meinen, dass ihre Freunde *nie* Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics lesen.

Tabelle 4-12: Fragen und Ergebnisse zu den Peers

	Stimme stark zu n (%)	Stimme eher zu n (%)	Ich weiß es nicht n (%)	Stimme eher nicht zu n (%)	Stimme gar nicht zu n (%)
Wir tauschen uns über neue Printmedien aus	119 (26,2%)	189 (41,5%)	72 (15,8%)	38 (8,4%)	37 (8,1%)
Wir sprechen gerne über gelesene Printmedien	134 (29,5%)	196 (43,1%)	64 (14,1%)	36 (7,9%)	25 (5,5%)
Wir suchen uns gemeinsam Printmedien aus und lesen diese zeitgleich	49 (10,8%)	112 (24,6%)	97 (21,3%)	124 (27,3%)	73 (16%)
Wir lesen nur ab und zu Printmedien	50 (11%)	199 (43,7%)	74 (16,3%)	86 (48,9%)	46 (10,1%)
Wir lesen nie Printmedien	17 (3,7%)	14 (3,1%)	46 (10,1%)	90 (19,8%)	288 (63,3%)

Die Aussage: *Wir tauschen uns über neue Printmedien aus* wurde von 119 SchülerInnen (26,2%) mit *stimme stark zu*, von 189 SchülerInnen (41,5%) mit *stimme eher zu*, von 72 SchülerInnen (15,8%) *Ich weiß nicht*, von 38 SchülerInnen (8,4%) mit *stimme eher nicht zu* und von 37 SchülerInnen (8,1%) mit *stimme gar nicht zu*, beantwortet.

Die Aussage: *Wir sprechen gerne über gelesene Printmedien* wurde von 134 Schülerinnen (29,5%) mit *stimme stark zu*, von 196 SchülerInnen (43,1%) mit *stimme eher zu*, von 64 SchülerInnen (14,1%) mit *Ich weiß nicht*, von 36 SchülerInnen (7,9%) mit *stimme eher nicht zu* und von 25 SchülerInnen (5,5%) *stimme gar nicht zu*, beantwortet.

Der Aussage *Wir suchen uns gemeinsam Printmedien aus und lesen diese zeitgleich*, stimmten 49 SchülerInnen (10,8%) *stark zu*, 112 SchülerInnen (24,6%) *stimmten eher zu*, 97 SchülerInnen (21,3%) antworteten mit *Ich weiß nicht*, 124 SchülerInnen (27,3%) *stimmten eher nicht zu* und 73 SchülerInnen (16%) *stimmten gar nicht zu*.

Zu der Aussage *Wir lesen nur ab und zu Printmedien* lieferten 50 SchülerInnen (11%) die Antwort *stimme stark zu*, 199 SchülerInnen (43,7%) *stimme eher zu*, 74 SchülerInnen (16,3%) *Ich weiß nicht*, 86 SchülerInnen (48,9%) *stimme eher nicht zu* und 46 SchülerInnen (10,1%) *stimme gar nicht zu*.

Wir lesen nie Printmedien wurde von 17 Schülerinnen (3,7%) mit *stimme stark zu*, von 14 (3,1%) SchülerInnen mit *stimme eher zu*, von 46 SchülerInnen (10,1%) mit *Ich weiß nicht*, von 90 SchülerInnen (19,8%) mit *stimme eher nicht zu* und von 288 SchülerInnen (63,3%) mit *stimme gar nicht zu*, beantwortet.

4.5. GEGENÜBERSTELLUNG DER VARIABLE SCHULE MIT DER VARIABLE AUßERSCHULISCHE MEDIENPRÄFERENZEN

Tabelle 4-13: Außerschulische Medienpräferenzen ausgehend von den Schultypen

Schule	Zeitung	Zeitschrift	Roman	Schulbuch
Staatlich	143 (%44,8)	151 (%47,3)	261 (%81,8)	53 (%16,6)
Ausland	41 (%53,9)	43 (%56,6)	54 (%71,1)	8 (%10,5)
Privat	32 (%53,3)	27 (%45)	36 (%60)	20 (%33,3)
p	0,223	0,293	0,001**	0,002**
<i>Chi-Quadrat Test</i>	** $p < 0.01$	* $p < 0.05$		

Vergleicht man die Schultypen und das außerschulische Lesen von Zeitungen, so ist hierbei die Rede von einer signifikanten Beziehung nicht ersichtlich ($p > 0.05$).

Stellt man die Schultypen und das außerschulische Lesen von Zeitschriften gegenüber, so ist auch hier keine signifikante Beziehung erkenntlich ($p > 0.05$).

Betrachtet man die Schultypen und das außerschulische Lesen von Romanen, so kann hier ein signifikanter Unterschied erkannt werden ($p: 0.001$; $p < 0.01$). SchülerInnen, die eine staatliche Schule besuchen (81,8%) lesen im Vergleich zu den SchülerInnen an einer Auslandsschule (71,1 %) und Privatschule (60%) wesentlich häufiger Romane ($p_1: 0.036$, $p_2: 0.001$; $p < 0.05$, $p < 0.01$).

Stellt man die Schultypen und das außerschulische Lesen von Fachbüchern gegenüber, so kann auch hier ein signifikanter Unterschied erkannt werden. ($p: 0.002$; $p < 0.01$). SchülerInnen, die eine staatliche Schule besuchen (16,6%) lesen wesentlich seltener Fachbücher als die SchülerInnen an den Auslandsschulen (10,5%) und Privatschulen (33,3%) ($p_1: 0.005$, $p_2: 0.002$; $p < 0.01$).

4.6. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE GESCHLECHT

In diesem Abschnitt folgen die Ergebnisse zu den Gegenüberstellungen der Variable Geschlecht mit den Variablen außerschulische Medienpräferenzen.

4.6.1. Auswertung der außerschulischen Medienpräferenzen im Zusammenhang zum Geschlecht

Tabelle 4-14: Außerschulische Lesehäufigkeiten ausgehend von dem Geschlecht

Geschlecht	Zeitung n (%)	Zeitschrift n (%)	Roman n (%)	Schulbuch n (%)
weiblich	101 (%44,1)	125 (%54,6)	209 (%91,3)	39 (%17)
männlich	115 (%50,9)	96 (%42,5)	142 (%62,8)	42 (%18,6)
p	0,148	0,010*	0,001**	0,665

Bei der Gegenüberstellung unterschiedlicher Variablen mit der Variable Geschlecht, lassen sich einige wesentliche Unterschiede erkennen.

Betrachtet man das Geschlecht und das außerschulische Lesen von Zeitungen, so lässt sich hier kein signifikanter Zusammenhang feststellen ($p > 0.05$).

Das außerschulische Lesen von Zeitschriften der weiblichen Befragten (54,6%) liegt wesentlich höher, als das der männlichen Befragten (42,5%) ($p: 0.010$; $p < 0.05$).

Das außerschulische Lesen von Romanen der weiblichen Befragten (%91.3), liegt wesentlich höher, als das der männlichen Befragten (%62.8) ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

Betrachtet man das Geschlecht und das außerschulische Lesen von Schul – und Fachbüchern, so lässt sich hier kein signifikanter Zusammenhang feststellen ($p > 0.05$).

Tabelle 4-15: Außerschulische Lesehäufigkeiten ausgehend von dem Geschlecht

		weiblich n (%)	männlich n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	73 (%31,9)	28 (%12,4)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	125 (%54,6)	94 (%41,6)	
	Ein paar Mal im Monat	27 (%11,8)	66 (%29,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%1,7)	26 (%11,5)	
	Nie	0 (%0)	12 (%5,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	33 (%14,4)	53 (%23,5)	00,008**
	Ein paar Mal in der Woche	109 (%47,6)	97 (%42,9)	
	Ein paar Mal im Monat	75 (%32,8)	52 (%23)	
	Ein paar Mal im Jahr	9 (%3,9)	16 (%7,1)	
	Nie	3 (%1,3)	8 (%3,5)	
Buchlesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	2 (%0,9)	4 (%1,8)	00,060
	Ein paar Mal in der Woche	24 (%10,5)	21 (%9,3)	
	Ein paar Mal im Monat	63 (%27,5)	48 (%21,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	77 (%33,6)	63 (%27,9)	
	Nie	63 (%27,5)	90 (%39,8)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften	Täglich	2 (%0,9)	4 (%1,8)	00,352
	Ein paar Mal in der Woche	7 (%3,1)	11 (%4,9)	
	Ein paar Mal im Monat	35 (%15,3)	25 (%11,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	52 (%22,7)	43 (%19)	
	Nie	133 (%58,1)	143 (%63,3)	

Chi-Quadrat Test

** $p < 0.01$

Betrachtet man das Geschlecht und die Buchlesehäufigkeit außerhalb der Schule, so kann hier von einer signifikanten Beziehung gesprochen werden ($p:0.001$; $p < 0.01$). Der Nicht-Leseanteil der weiblichen Befragten (0%) ist wesentlich geringer als der Nicht-Leseanteil der männlichen Befragten (5,3%).

Betrachtet man das Geschlecht und die außerschulischen Zeitungen/Zeitschriften-Lesehäufigkeiten, so lässt sich hierbei ein signifikanter Zusammenhang erkennen ($p:0.018$; $p<0.01$). Der Nicht-Leseanteil von Zeitung/Zeitschriften der SchülerInnen (1,3%) ist wesentlich geringer als der Nicht-Leseanteil von Zeitungen/Zeitschriften der Schüler (3,5%). Untersucht man das Geschlecht und die außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern, so kann hier von keiner signifikanten Beziehung gesprochen werden ($p>0.05$).

Analysiert man das Geschlecht und die außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften, so kann hier ebenfalls von keiner signifikanten Beziehung gesprochen werden ($p>0.05$).

4.7. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE BILDUNGSSTAND DER ELTERN

Unter Punkt 4.7. werden Ergebnisse zu der Gegenüberstellung der Variable Geschlecht mit den Variablen Bücherregalbesitz im Haushalt und den Lesehäufigkeiten der Familie, dargestellt. 4.7.1. Auswertungen der Daten von Bücherregalen im Haushalt im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern

4.7.1. Auswertungen der Daten von Bücherregalen im Haushalt im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern

Tabelle 4-16: Vorhandensein eines Bücherregals nach dem Bildungsstand der Eltern

Besitz eines Bücherregals		Ja	Nein	
		n (%)	n (%)	
Bildungsstand der Mutter	Grundschulabschluss	45 (%83,3)	9 (%16,7)	0,001**
	Sek I- Abschluss	38 (%95)	2 (%5)	
	Sek II	119 (%99,2)	1 (%0,8)	
	Universitätsabschluss	196 (%97,5)	5 (%2,5)	
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	39 (%97,5)	1 (%2,5)	
Bildungsstand des Vaters	Grundschulabschluss	31 (%86,1)	5 (%13,9)	0,002**
	Sek I- Abschluss	32 (%88,9)	4 (%11,1)	
	Sek II	103 (%97,2)	3 (%2,8)	
	Universitätsabschluss	208 (%97,7)	5 (%2,3)	
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	63 (%98,4)	1 (%1,6)	

Chi-Quadrat Test ** $p<0.01$

Untersucht man das Vorhandensein eines Bücherregals in Relation zum Bildungsstand der Mutter, so ist hier eine Signifikanz zu beobachten ($p:0.001$; $p<0.01$). Der Besitz eines Bücherregals in Haushalten mit Müttern, die einen Grundschulabschluss (83,3%) haben, ist wesentlich geringer, als bei Müttern mit einem Sek II Abschluss (99,2%), oder bei Müttern mit einem Universitätsabschluss (97,5%) und mit einem hohen akademischen Abschluss (97,5%) ($p_1:0.001$, $p_2:0.001$, $p_3:0.040$; $p<0.01$, $p<0.05$). Bei dem Vergleich der Mütter mit den restlichen Abschlüssen ist keine signifikante Differenz erkennbar ($p>0.05$).

Untersucht man das Vorhandensein eines Bücherregals in Relation zum Bildungsstand des Vaters, so ist hier eine signifikante Differenz vorhanden ($p:0.002$; $p<0.01$). Der Besitz eines Bücherregals in Haushalten mit Grundschulabgängern (86,1%) ist bedeutend geringer als bei Vätern mit einem Sek II Abschluss (97,2%) oder bei Vätern mit einem Universitätsabschluss (97,7%) und mit einem hohen akademischen Abschluss (98,4%) ($p_1:0.025$, $p_2:0.007$, $p_3:0.022$; $p<0.05$, $p<0.01$). Bei dem Vergleich der Väter mit den restlichen Abschlüssen ist keine signifikante Beziehung erkennbar ($p>0.05$).

Tabelle 4- 17: Vorhandensein eines eigenen Bücherregals nach dem Bildungsstand der Eltern

Besitz eines eigenen Bücherregals		Ja	Nein	
		n (%)	n (%)	
Bildungsstand der Mutter	Grundschulabschluss	39 (%72,2)	15 (%27,8)	0,001**
	Sek I- Abschluss	37 (%92,5)	3 (%7,5)	
	Sek II	112 (%93,3)	8 (%6,7)	
	Universitätsabschluss	179 (%89,1)	22 (%10,9)	
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	38 (%95)	2 (%5)	
Bildungsstand des Vaters	Grundschulabschluss	27 (%75)	9 (%25)	0,006**
	Sek I- Abschluss	29 (%80,6)	7 (%19,4)	
	Sek II	97 (%91,5)	9 (%8,5)	
	Universitätsabschluss	190 (%89,2)	23 (%10,8)	
	hoher akademischer Abschluss (Master, Promotion usw.)	62 (%96,9)	2 (%3,1)	

Chi-Quadrat Test

** $p<0.01$

Der *Besitz eines eigenen Bücherregals* lässt mit dem *Bildungsstand der Mutter* einen signifikanten Zusammenhang erkennen. ($p:0.001$; $p<0.01$). Der Besitz eines eigenen Bücherregals in Haushalten mit Müttern, die einen Grundschlussabschluss (72,2%) haben, ist wesentlich geringer, als bei Müttern mit einem Sek I Abschluss (92,5%). Genauso verhält es sich in Haushalten mit Müttern, die einen Sek II Abschluss (93,3%), einen Universitätsabschluss (89,1%) und einen hohen akademischen Abschluss (95%), haben ($p_1:0.024$, $p_2:0.001$, $p_3:0.004$, $p_4:0.010$; $p<0.05$, $p<0.01$). Mütter mit den weiteren Abschlüssen ließen auf keine Signifikanz schließen ($p>0.05$).

Der Besitz eines eigenen Bücherregals lässt mit dem Bildungsstand des Vaters eine signifikante Beziehung feststellen ($p:0.006$; $p<0.01$). Der Besitz eines eigenen Bücherregals in Haushalten mit Grundschulabgängern (75%) ist bedeutend geringer als bei Vätern mit einem Sek II Abschluss (91,5%). Dieser Zustand ist auch bei Vätern mit einem Universitätsabschluss (89,2%) und mit einem hohen akademischen Abschluss (96,9%) ersichtlich ($p_1:0.018$, $p_2:0.029$, $p_3:0.001$; $p<0.05$, $p<0.01$). Der Besitz eines eigenen Bücherregals in Haushalten mit Grundschulabgängern (75%) ist wesentlich geringer als bei Haushalten mit Vätern, die einen Sek I Abschluss (80,6%) haben ($p:0.010$; $p<0.05$). Väter mit den restlichen Abschlüssen ließen auf keine Signifikanz schließen ($p>0.05$).

Bei dem Vergleich der restlichen Abschlüsse der Väter ist keine signifikante Beziehung erkennbar ($p>0.05$).

Tabelle 4-18: Medienpräferenzen im Haushalt ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter

Bildungsstand der Mutter	Grundschulabschluss	Sek I Abschluss	Sek II Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher akademischer Abschluss	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Zeitung	15 (%27,8)	14 (%35)	60 (%50)	110 (%54,7)	18 (%45)	0,004**
Buch	18 (%33,3)	15 (%37,5)	46 (%38,3)	114 (%56,7)	23 (%57,5)	0,001**
Radio	5 (%9,3)	0 (%0)	5 (%4,2)	19 (%9,5)	3 (%7,5)	0,149
Zeitschrift	1 (%1,9)	2 (%5)	9 (%7,5)	24 (%11,9)	4 (%10)	0,149
TV	49 (%90,7)	35 (%87,5)	105 (%87,5)	166 (%82,6)	31 (%77,5)	0,307
Computer	41 (%75,9)	29 (%72,5)	81 (%67,5)	157 (%78,1)	33 (%82,5)	0,200

Chi-Quadrat Test ** $p<0.01$

Untersucht man die Parameter Bildungsstand der Mutter und das Lesen von Zeitung/en, so wird eine signifikante Beziehung deutlich ($p:0.004$; $p<0.01$). In Haushalten mit Müttern, die einen Grundschulabschluss (27,8%) besitzen, werden bedeutend geringer Zeitung/en gelesen, als in Haushalten mit Müttern, die einen Sek II Abschluss (50%) und einen Universitätsabschluss (54,7%) besitzen ($p_1:0.010$, $p_2:0.001$; $p<0.05$, $p<0.01$). Auch in Haushalten mit Müttern, die einen Sek I Abschluss (35%) haben, werden bedeutend geringer Zeitungen gelesen, als in Haushalten mit Müttern, die einen Universitätsabschluss (54,7%) haben ($p:0.035$; $p<0.05$). Bei dem Vergleich der weiteren Abschlüsse der Mütter ist keine signifikante Beziehung ersichtlich ($p>0.05$).

Untersucht man die Parameter Bildungsstand der Mutter und das Lesen von Büchern, so wird eine signifikante Beziehung deutlich ($p:0.001$; $p<0.01$). In Haushalten mit Müttern, die einen Universitätsabschluss besitzen, ist der Buchleseanteil (56,7%) weit höher, als in Haushalten mit Müttern, die einen Sek I Abschluss (37,5%) oder einen Sek II Abschluss (38,3%) haben ($p_1:0.004$, $p_2:0.040$, $p_3:0.001$; $p<0.01$, $p<0.05$). In Haushalten, in denen die Mütter einen höheren akademischen Abschluss haben, ist der Buchleseanteil (57,5%) weit höher, als in Haushalten, in denen die Mütter einen Grundschulabschluss haben ($p:0.034$; $p<0.05$). Bei anderen Abschlüssen der Mütter, ist kein signifikanter Unterschied zu erkennen ($p>0.05$).

Untersucht man die Parameter Bildungsstand der Mutter und das Radio hören, so wird keine signifikante Beziehung deutlich ($p>0.05$).

Auch bei den Parametern Bildungsstand der Mutter und das Lesen von Zeitschriften wird keine signifikante Beziehung deutlich ($p>0.05$).

Untersucht man die Parameter Bildungsstand der Mutter und das Fernsehen (TV), so wird keine signifikante Beziehung deutlich ($p>0.05$).

Untersucht man die Parameter Bildungsstand der Mutter und den Gebrauch des Computers, so wird keine signifikante Beziehung deutlich ($p>0.05$).

Tabelle 4-19: Medienpräferenzen im Haushalt ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters

Bildungsstand des Vaters	Grundschulabschluss	Sek I Abschluss	Sek II Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher akademischer Abschluss	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Zeitung	8 (%22,2)	12 (%33,3)	50 (%47,2)	110 (%51,6)	37 (%57,8)	0,003**
Buch	14 (%38,9)	8 (%22,2)	42 (%39,6)	110 (%51,6)	42 (%65,6)	0,001**
Radio	4 (%11,1)	0 (%0)	6 (%5,7)	17 (%8)	5 (%7,8)	0,367
Zeitschrift	0 (%0)	0 (%0)	5 (%4,7)	24 (%11,3)	11 (%17,2)	0,003**
TV	32 (%88,9)	34 (%94,4)	93 (%87,7)	176 (%82,6)	51 (%79,7)	0,210
Computer	28 (%77,8)	24 (%66,7)	72 (%67,9)	165 (%77,5)	52 (%81,3)	0,176

Chi-Quadrat Test **p<0.01

Der Bildungsstand des Vaters und der Leseanteil von Zeitungen in der Familie lässt auf einen signifikanten Unterschied schließen (p:0.003; p<0.01). Der Leseanteil an Zeitungen, ist bei Vätern, die den Grundschulabschluss erworben haben (22,2%), bedeutend geringer als bei Vätern, die einen Sek II Abschluss (47,2%), einen Universitätsabschluss (51,6%) oder einen hohen akademischen Abschluss (57,8%), haben (p₁:0.015, p₂:0.002, p₃:0.001; p<0.05, p<0.01).

Der Leseanteil (33,3%) der Väter mit einem Sek I Abschluss, ist bedeutend geringer, als der Leseanteil (51,6%) der Väter mit einem Universitätsabschluss oder einem hohen akademischen Abschluss (57,8%) (p₁:0.042, p₂:0.032; p<0.05).

Bei dem Leseanteil der Väter mit einem anderen Abschluss ist kein signifikanter Unterschied zum Lesen von Zeitungen zu erkennen (p>0.05).

Betrachtet man das Verhältnis zwischen dem Bildungsstand des Vaters zum Leseanteil von Büchern in der Familie, so wird hier eine Signifikanz deutlich (p:0.001; p<0.01).

Väter mit einem hohen akademischen Abschluss lesen viel häufiger Bücher (65,6%), als Väter mit einem Grundschulabschluss (38,9%) oder Väter mit einem Sek I Abschluss (22,2%) und einem Sek II Abschluss (39,6%) (p₁:0.018, p₂:0.001, p₃:0.001; p<0.05, p<0.01). Der Leseanteil der Väter mit einem Sek I Abschluss (22,2%) ist wesentlich geringer, als der Leseanteil der Väter mit einem

Universitätsabschluss (51,6%) ($p:0.002$; $p<0.01$). Bei Vätern mit anderen Abschlüssen ist keine signifikante Beziehung zu dem Buchleseanteil zu erkennen ($p>0.05$).

Prüft man das Verhältnis vom väterlichen Bildungsstand zum Höranteil von Radios, so lässt sich keine Signifikanz bestätigen ($p>0.05$).

Prüft man das Verhältnis zwischen dem väterlichen Bildungsstand und dem Leseanteil der Zeitschriften, so lässt sich hier eine Signifikanz bestätigen ($p>0.05$) ($p:0.003$; $p<0.01$).

Der Zeitschriftenleseanteil liegt bei Vätern mit einem hohen akademischen Abschluss bedeutend höher (17,2%), als bei Vätern mit einem Grundschulabschluss (0%) oder bei Vätern mit einem Sek I Abschluss (0%), sowie bei Vätern mit einem Sek II Abschluss (4,7%) ($p_1:0.007$, $p_2:0.007$, $p_3:0.015$; $p<0.01$, $p<0.05$). Auch bei Vätern mit einem Universitätsabschluss, liegt der Zeitschriftenleseanteil (11,3%) wesentlich höher, als bei Vätern mit einem Grundschulabschluss (0%) und Sek I Abschluss (0%) ($p:0.031$; $p<0.05$). Bei dem Leseanteil der Väter mit einem anderen Abschluss ist kein signifikanter Unterschied zum Zeitschriftenlesen zu erkennen ($p>0.05$).

Zwischen den Parametern Bildungsstand des Vaters und das Fernsehen besteht keine signifikante Beziehung ($p>0.05$).

Ebenso besteht zwischen den Parametern Bildungsstand des Vaters und der Gebrauch des Computers keine signifikante Beziehung ($p>0.05$).

4.7.2. Auswertung der Lesehäufigkeiten in der Familie im Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern

Tabelle 4- 20: Lesehäufigkeiten in der Familie ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter

Bildungsstand der Mutter		Grundschulabschluss	Sek I-Abschluss	Sek II-Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher akademischer Grad	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Mutter	Täglich	3(%5,6)	4(%10)	25(%20,8)	48(%23,9)	10(%25)	0,001**
	Oft	9(%16,7)	9(%22,5)	39(%32,5)	94(%46,8)	22(%55)	
	Selten	30(%55,6)	21(%52,5)	47(%39,2)	54(%26,9)	5(%12,5)	
	Nie	10(%18,5)	5(%12,5)	8(%6,7)	3(%1,5)	3(%7,5)	
Vater	Täglich	8(%14,8)	8(%20,5)	19(%16)	40(%20)	10(%25)	0,039*
	Oft	8(%14,8)	9(%23,1)	35(%29,4)	69(%34,5)	16(%40)	
	Selten	25(%46,3)	17(%43,6)	51(%42,9)	76(%38)	8(%20)	
	Nie	12(%22,2)	5(%12,8)	13(%10,9)	12(%6)	5(%12,5)	

Chi-Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05

Zwischen dem *Bildungsstand der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der Mutter*, kann eine signifikante Beziehung bestätigt werden (p:0.001; p<0.01).

Gleichfalls ist zwischen dem *Bildungsstand der Mutter* und der *Lesehäufigkeit des Vaters* ein signifikanter Zusammenhang zu ermitteln (p:0.039; p<0.05).

Tabelle 4-21: Lesehäufigkeiten in der Familie ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters

Bildungsstand des Vaters		Grundschulabschluss	Sek I-Abschluss	Sek II-Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher akademischer Grad	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Mutter	Täglich	1(%2,8)	3(%8,3)	22(%20,8)	44(%20,7)	20(%31,3)	0,001**
	Oft	7(%19,4)	7(%19,4)	34(%32,1)	98(%46)	27(%42,2)	
	Selten	20(%55,6)	18(%50)	43(%40,6)	59(%27,7)	17(%26,6)	
	Nie	6(%16,7)	8(%22,2)	6(%5,7)	9(%4,2)	0(%0)	

	Täglich	4(%11,1)	3(%8,6)	13(%12,3)	44(%20,8)	21(%33,3)	
Vater	Oft	4(%11,1)	7(%20)	26(%24,5)	76(%35,8)	24(%38,1)	0,001**
	Selten	19(%52,8)	10(%28,6)	53(%50)	80(%37,7)	15(%23,8)	
	Nie	9(%25)	13(%37,1)	13(%12,3)	10(%4,7)	2(%3,2)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		<i>**p<0.01</i>					

Zwischen dem *Bildungsstand des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der Mutter*, kann eine signifikante Beziehung bestätigt werden (p:0.001; p<0.01).

Gleichfalls ist zwischen dem *Bildungsstand des Vaters* und der *Lesehäufigkeit des Vaters* ein signifikanter Zusammenhang zu ermitteln (p:0.001; p<0.01).

4.8. GEGENÜBERSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER VARIABLEN MIT DER VARIABLE AUßERSCHULISCHE LESEHÄUFIGKEITEN DER BEFRAGTEN

Als nächstes werden mehrere Variablen mit der Variable außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten gegenübergestellt. Beginnend mit dem Bildungsstand der Eltern, folgen im Anschluss die Gegenüberstellungen mit den Lesehäufigkeiten der Eltern, dem Vorleseprozess seitens der Eltern, den Anschlusskommunikationen in der Familie und die Gegenüberstellung mit dem Vorhandensein eines Bücherregals im Haushalt.

4.8.1. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Bildungsstand der Eltern

Tabelle 4-22: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten ausgehend von dem Bildungsstand der Mutter

Bildungsstand der Mutter		Grundschulabschluss	Sek I-Abschluss	Sek II-Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher Akademischer Grad	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	14(%25,9)	13(%32,5)	28(%23,3)	37(%18,4)	9(%22,5)	0,089
	Ein paar Mal in der Woche	23(%42,6)	13(%32,5)	59(%49,2)	109(%54,2)	15(%37,5)	
	Ein paar Mal im Monat	10(%18,5)	10(%25)	24(%20)	37(%18,4)	12(%30)	
	Ein paar Mal im Jahr	5(%9,3)	4(%10)	4(%3,3)	16(%8)	1(%2,5)	
	Nie	2(%3,7)	0(%0)	5(%4,2)	2(%1)	3(%7,5)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	7(%13)	6(%15)	25(%20,8)	37(%18,4)	11(%27,5)	0,480
	Ein paar Mal in der Woche	23(%42,6)	21(%52,5)	51(%42,5)	93(%46,3)	18(%45)	
	Ein paar Mal im Monat	15(%27,8)	10(%25)	36(%30)	58(%28,9)	8(%20)	
	Ein paar Mal im Jahr	5(%9,3)	3(%7,5)	5(%4,2)	9(%4,5)	3(%7,5)	
	Nie	4(%7,4)	0(%0)	3(%2,5)	4(%2)	0(%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1(%1,9)	0(%0)	2(%1,7)	3(%1,5)	0(%0)	0,031*
	Ein paar Mal in der Woche	4(%7,4)	3(%7,5)	11(%9,2)	22(%10,9)	5(%12,5)	
	Ein paar Mal im Monat	3(%5,6)	10(%25)	34(%28,3)	56(%27,9)	8(%20)	
	Ein paar Mal im Jahr	17(%31,5)	10(%25)	29(%24,2)	68(%33,8)	16(%40)	
	Nie	29(%53,7)	17(%42,5)	44(%36,7)	52(%25,9)	11(%27,5)	

	Täglich	0(%0)	0(%0)	0(%0)	3(%1,5)	3(%7,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	0(%0)	0(%0)	8(%6,7)	8(%4)	2(%5)	
	Ein paar Mal im Monat	1(%1,9)	2(%5)	22(%18,3)	31(%15,4)	4(%10)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	5(%9,3)	5(%12,5)	22(%18,3)	53(%26,4)	10(%25)	
	Nie	48(%88,9)	33(%82,5)	68(%56,7)	106(%52,7)	21(%52,5)	
Chi-Quadrat Test		**p<0.01	*p<0.05				

Zwischen den Parametern, *Bildungsstand der Mutter* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, besteht kein signifikanter Zusammenhang ($p>0.05$).

Auch ist zwischen den Parametern, *Bildungsstand der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, kein signifikanter Zusammenhang zu bestätigen ($p>0.05$).

Aber zwischen den Parametern, *Bildungsstand der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, kann eine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p:0.031$; $p<0.05$).

Zuletzt lässt sich auch zwischen den Parametern, *Bildungsstand der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung beobachten ($p:0.001$; $p<0.01$).

Tabelle4-23: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten ausgehend von dem Bildungsstand des Vaters

Bildungsstand des Vaters		Grundschulabschluss	Sek I-Abschluss	Sek II-Abschluss	Universitätsabschluss	Hoher Akademischer Grad	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	9(%25)	14(%38,9)	25(%23,6)	35(%16,4)	18(%28,1)	0,018*
	Ein paar Mal in der Woche	17(%47,2)	11(%30,6)	44(%41,5)	122(%57,3)	25(%39,1)	
	Ein paar Mal im Monat	7(%19,4)	8(%22,2)	25(%23,6)	37(%17,4)	16(%25)	
	Ein paar Mal im Jahr	2(%5,6)	1(%2,8)	7(%6,6)	18(%8,5)	2(%3,1)	
	Nie	1(%2,8)	2(%5,6)	5(%4,7)	1(%0,5)	3(%4,7)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	5(%13,9)	4(%11,1)	15(%14,2)	50(%23,5)	12(%18,8)	0,198
	Ein paar Mal in der Woche	13(%36,1)	18(%50)	48(%45,3)	94(%44,1)	33(%51,6)	
	Ein paar Mal im Monat	13(%36,1)	10(%27,8)	32(%30,2)	57(%26,8)	15(%23,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	2(%5,6)	4(%11,1)	9(%8,5)	7(%3,3)	3(%4,7)	
	Nie	3(%8,3)	0(%0)	2(%1,9)	5(%2,3)	1(%1,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0(%0)	0(%0)	2(%1,9)	4(%1,9)	0(%0)	0,002**
	Ein paar Mal in der Woche	4(%11,1)	0(%0)	11(%10,4)	24(%11,3)	6(%9,4)	
	Ein paar Mal im Monat	3(%8,3)	4(%11,1)	29(%27,4)	59(%27,7)	16(%25)	
	Ein paar Mal im Jahr	10(%27,8)	13(%36,1)	20(%18,9)	72(%33,8)	25(%39,1)	
	Nie	19(%52,8)	19(%52,8)	44(%41,5)	54(%25,4)	17(%26,6)	

	Täglich	0(%0)	0(%0)	1(%0,9)	3(%1,4)	2(%3,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitung/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	0(%0)	0(%0)	6(%5,7)	8(%3,8)	4(%6,3)	
	Ein paar Mal im Monat	1(%2,8)	0(%0)	14(%13,2)	37(%17,4)	8(%12,5)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	2(%5,6)	1(%2,8)	20(%18,9)	56(%26,3)	16(%25)	
	Nie	33(%91,7)	35(%97,2)	65(%61,3)	109(%51,2)	34(%53,1)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		** $p < 0.01$	* $p < 0.05$				

Zwischen den Parametern, *Bildungsstand des Vaters* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, besteht ein signifikanter Zusammenhang ($p:0.018$; $p < 0.05$).

Betrachtet man die Parameter, *Bildungsstand des Vaters* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, so wird kein signifikanter Zusammenhang deutlich ($p > 0.05$).

Aber zwischen den Parametern, der *Bildungsstand des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, liegt eine signifikante Beziehung vor ($p:0.002$; $p < 0.01$).

Abschließend zeigt sich auch zwischen den Parametern, *Bildungsstand des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Tabelle 4-24: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten nach der Lesehäufigkeit der Mutter

Lesehäufigkeit der Mutter		Täglich	Oft	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	27(%30)	34(%19,7)	31(%19,7)	8(%27,6)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	45(%50)	89(%51,4)	71(%45,2)	12(%41,4)	
	Ein paar Mal im Monat	14(%15,6)	33(%19,1)	41(%26,1)	3(%10,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	3(%3,3)	13(%7,5)	12(%7,6)	1(%3,4)	
	Nie	1(%1,1)	4(%2,3)	2(%1,3)	5(%17,2)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	24(%26,7)	41(%23,7)	20(%12,7)	1(%3,4)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	50(%55,6)	78(%45,1)	67(%42,7)	8(%27,6)	
	Ein paar Mal im Monat	15(%16,7)	42(%24,3)	52(%33,1)	16(%55,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	1(%1,1)	10(%5,8)	10(%6,4)	3(%10,3)	
	Nie	0(%0)	2(%1,2)	8(%5,1)	1(%3,4)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1(%1,1)	5(%2,9)	0(%0)	0(%0)	0,017*
	Ein paar Mal in der Woche	9(%10)	23(%13,3)	12(%7,6)	1(%3,4)	
	Ein paar Mal im Monat	27(%30)	43(%24,9)	36(%22,9)	4(%13,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	28(%31,1)	52(%30,1)	53(%33,8)	4(%13,8)	
	Nie	25(%27,8)	50(%28,9)	56(%35,7)	20(%69)	

	Täglich	1(%1,1)	4(%2,3)	1(%0,6)	0(%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	4(%4,4)	10(%5,8)	4(%2,5)	0(%0)	
	Ein paar Mal im Monat	14(%15,6)	27(%15,6)	16(%10,2)	3(%10,3)	0,304
	Ein paar Mal im Jahr	25(%27,8)	37(%21,4)	28(%17,8)	4(%13,8)	
	Nie	46(%51,1)	95(%54,9)	108(%68,8)	22(%75,9)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		<i>**p<0.01</i>	<i>*p<0.05</i>			

Zwischen den Merkmalen, *Lesegewohnheit der Mutter* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, besteht ein signifikanter Zusammenhang ($p:0.001$; $p<0.01$).

Das Untersuchungsergebnis der Merkmale *Lesegewohnheit der Mutter* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, legt einen signifikanten Zusammenhang dar ($p:0.001$; $p<0.01$).

Bei der Überprüfung der Merkmale, *Lesegewohnheit der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, wurde eine signifikante Beziehung ersichtlich ($p:0.017$; $p<0.05$).

Doch bei den Merkmalen *Lesegewohnheit der Mutter* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, wird keine signifikante Beziehung dargelegt ($p>0.05$).

Tabelle 4-25: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten nach der Lesehäufigkeit des Vaters

Lesehäufigkeit des Vaters		Täglich	Oft	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	24(%28,2)	25(%18,2)	38(%21,5)	13(%27,7)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	44(%51,8)	77(%56,2)	75(%42,4)	19(%40,4)	
	Ein paar Mal im Monat	14(%16,5)	26(%19)	44(%24,9)	7(%14,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	3(%3,5)	8(%5,8)	17(%9,6)	2(%4,3)	
	Nie	0(%0)	1(%0,7)	3(%1,7)	6(%12,8)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	28(%32,9)	26(%19)	24(%13,6)	6(%12,8)	0,002**
	Ein paar Mal in der Woche	37(%43,5)	76(%55,5)	76(%42,9)	15(%31,9)	
	Ein paar Mal im Monat	16(%18,8)	27(%19,7)	59(%33,3)	21(%44,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	3(%3,5)	5(%3,6)	13(%7,3)	3(%6,4)	
	Nie	1(%1,2)	3(%2,2)	5(%2,8)	2(%4,3)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	3(%3,5)	2(%1,5)	1(%0,6)	0(%0)	0,014*
	Ein paar Mal in der Woche	10(%11,8)	16(%11,7)	16(%9)	3(%6,4)	
	Ein paar Mal im Monat	23(%27,1)	38(%27,7)	42(%23,7)	7(%14,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	30(%35,3)	46(%33,6)	52(%29,4)	9(%19,1)	
	Nie	19(%22,4)	35(%25,5)	66(%37,3)	28(%59,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften	Täglich	2(%2,4)	2(%1,5)	1(%0,6)	1(%2,1)	0,017*
	Ein paar Mal in der Woche	5(%5,9)	5(%3,6)	7(%4)	1(%2,1)	
	Ein paar Mal im Monat	16(%18,8)	20(%14,6)	22(%12,4)	2(%4,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	15(%17,6)	39(%28,5)	38(%21,5)	1(%2,1)	
	Nie	47(%55,3)	71(%51,8)	109(%61,6)	42(%89,4)	

Chi-Quadrat Test

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Zwischen den Merkmalen, *Lesegewohnheit des Vaters* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, besteht ein signifikanter Zusammenhang ($p:0.001$; $p<0.01$).

Auch ist zwischen den Merkmalen, *Lesegewohnheit des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, ein signifikanter Zusammenhang zu erkennen ($p:0.002$; $p<0.01$).

Eine signifikante Beziehung existiert auch zwischen den Merkmalen *Lesegewohnheit des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule* ($p:0.014$; $p<0.05$).

Genauso lässt sich auch zwischen den Merkmalen, *Lesegewohnheit des Vaters* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung ermitteln ($p:0.017$; $p<0.05$).

4.8.2. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorleseprozess seitens der Eltern

Tabelle 4-26: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorleseprozess seitens der Eltern

		Täglich	Oft	Manchmal	Selten	Nie	P
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	32(%37,2)	34(%19,9)	26 (%22,6)	5 (%8,2)	4(%18,2)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	40 (%46,5)	91 (%53,2)	55 (%47,8)	26(%42,6)	7(%31,8)	
	Ein paar Mal im Monat	12 (%14)	31 (%18,1)	24 (%20,9)	19 (%31,1)	7(%31,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%2,3)	12 (%7)	10 (%8,7)	5 (%8,2)	1 (%4,5)	
	Nie	0 (%0)	3 (%1,8)	0 (%0)	6 (%9,8)	3(%13,6)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	18 (%20,9)	40 (%23,4)	17 (%14,8)	8 (%13,1)	3(%13,6)	0,007**
	Ein paar Mal in der Woche	48 (%55,8)	78 (%45,6)	53 (%46,1)	20 (%32,8)	7(%31,8)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%19,8)	42 (%24,6)	36 (%31,3)	26 (%42,6)	6(%27,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%3,5)	8 (%4,7)	6 (%5,2)	4 (%6,6)	4(%18,2)	
	Nie	0 (%0)	3 (%1,8)	3 (%2,6)	3 (%4,9)	2 (%9,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	1 (%0,6)	4 (%3,5)	1 (%1,6)	0 (%0)	0,096
	Ein paar Mal in der Woche	8 (%9,3)	15 (%8,8)	12 (%10,4)	7 (%11,5)	3(%13,6)	
	Ein paar Mal im Monat	29 (%33,7)	46 (%26,9)	24 (%20,9)	10 (%16,4)	2 (%9,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	27 (%31,4)	54 (%31,6)	39 (%33,9)	14 (%23)	6(%27,3)	
	Nie	22 (%25,6)	55 (%32,2)	36 (%31,3)	29 (%47,5)	11 (%50)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	2 (%2,3)	3 (%1,8)	1 (%0,9)	0 (%0)	0 (%0)	0,265
	Ein paar Mal in der Woche	4 (%4,7)	5 (%2,9)	5 (%4,3)	4 (%6,6)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	11 (%12,8)	29 (%17)	14 (%12,2)	4 (%6,6)	2 (%9,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	22 (%25,6)	39 (%22,8)	24 (%20,9)	9 (%14,8)	1 (%4,5)	
	Nie	47 (%54,7)	95 (%55,6)	71 (%61,7)	44 (%72,1)	19(%86,4)	

Chi-Quadrat Test ** $p < 0.01$

Bei der Überprüfung der Parameter, mit den Eltern gemeinsames Lesen von Büchern, Märchen oder Geschichten und den außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der SchülerInnen, konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Bei der Betrachtung der Parameter, *mit den Eltern gemeinsames Lesen von Büchern, Märchen oder Geschichten* und ihrer *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p:0.007$; $p<0.01$).

Bei der Untersuchung der Parameter, *mit den Eltern gemeinsames Lesen von Büchern, Märchen oder Geschichten* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, konnte keine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p>0.05$).

Bei der Analyse der Parameter, *mit den Eltern gemeinsames Lesen von Büchern, Märchen oder Geschichten* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, konnte keine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p>0.05$).

4.8.3. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen in der Familie

Tabelle 4-27: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den familiären Anschlusskommunikationen

Familiäre Anschlusskommunikation	Immer	Manchmal	Selten	Nie	P	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
Täglich	27 (%32,5)	55 (%25,6)	11 (%10,7)	8(%14,8)		
Ein paar Mal in der Woche	50 (%60,2)	103 (%47,9)	47 (%45,6)	19(%35,2)		
Buchlesehäufigkeit	Ein paar Mal im Monat	4 (%4,8)	42 (%19,5)	27 (%26,2)	20 (%37)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%2,4)	15 (%7)	11 (%10,7)	2 (%3,7)	
	Nie	0 (%0)	0 (%0)	7 (%6,8)	5 (%9,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	17 (%20,5)	48 (%22,3)	16 (%15,5)	5 (%9,3)	
	Ein paar Mal in der Woche	43 (%51,8)	105 (%48,8)	41 (%39,8)	17 (%31,5)	
	Ein paar Mal im Monat	20 (%24,1)	52 (%24,2)	34 (%33)	21 (%38,9)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%3,6)	7 (%3,3)	10 (%9,7)	5 (%9,3)	
	Nie	0 (%0)	3 (%1,4)	2 (%1,9)	6 (%11,1)	

Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%2,1)	3 (%1,4)	2 (%1,9)	0 (%0)	0,010*
	Ein paar Mal in der Woche	7 (%8,4)	24 (%11,2)	11 (%10,7)	3 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Monat	26 (%31,3)	58 (%27)	17 (%16,5)	10 (%18,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	29 (%34,9)	71 (%33)	29 (%28,2)	11 (%20,4)	
	Nie	20 (%24,1)	59 (%27,4)	44 (%42,7)	30 (%55,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	1 (%1,2)	3 (%1,4)	2 (%1,9)	0 (%0)	0,238
	Ein paar Mal in der Woche	3 (%3,6)	10 (%4,7)	4 (%3,9)	1 (%1,9)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%16,9)	31 (%14,4)	10 (%9,7)	5 (%9,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	19 (%22,9)	50 (%23,3)	22 (%21,4)	4 (%7,4)	
	Nie	46 (%55,4)	121 (%56,3)	65 (%63,1)	44 (%81,5)	
Chi-Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05						

Bei der Überprüfung der Kategorien, *gemeinsame Gespräche mit den Eltern über gelesen Bücher oder Ähnliches* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der SchülerInnen*, konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden (p:0.001; p<0.01).

Bei der Untersuchung der Parameter *gemeinsame Gespräche mit den Eltern über gelesen Bücher oder Ähnliches* und ihrer *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden (p:0.001; p<0.01).

Bei der Betrachtung der Parameter, *gemeinsame Gespräche mit den Eltern über gelesen Bücher oder Ähnliches* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden (p:0.010; p<0.05).

Bei einer näheren Betrachtung der Parameter, *gemeinsame Gespräche mit den Eltern über gelesen Bücher oder Ähnliches* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, konnte keine signifikante Beziehung festgestellt werden (p>0.05).

4.8.4. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein von Bücherregalen

Tabelle 4-28: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein eines Bücherregals

Habt ihr ein Bücherregal zu Hause?		Ja	Nein	p
		n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	100 (%22,9)	1 (%5,6)	0,226
	Ein paar Mal in der Woche	207 (%47,4)	12 (%66,7)	
	Ein paar Mal im Monat	91 (%20,8)	2 (%11,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	28 (%6,4)	2 (%11,1)	
	Nie	11 (%2,5)	1 (%5,6)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	82 (%18,8)	4 (%22,2)	0,111
	Ein paar Mal in der Woche	202 (%46,2)	4 (%22,2)	
	Ein paar Mal im Monat	121 (%27,7)	6 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	22 (%5)	3 (%16,7)	
	Nie	10 (%2,3)	1 (%5,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	6 (%1,4)	0 (%0)	0,925
	Ein paar Mal in der Woche	44 (%10,1)	1 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Monat	106 (%24,3)	5 (%27,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	135 (%30,9)	5 (%27,8)	
	Nie	146 (%33,4)	7 (%38,9)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	6 (%1,4)	0 (%0)	0,372
	Ein paar Mal in der Woche	18 (%4,1)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	59 (%13,5)	1 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	93 (%21,3)	2 (%11,1)	
	Nie	261 (%59,7)	15 (%83,3)	

Chi-Quadrat Test

Die Werte der Tabelle 28 verdeutlichen, dass die *außerschulische Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, mit dem *Vorhandensein eines Bücherregals im Haushalt*, auf keine signifikante Beziehung, hindeuten ($p > 0,05$).

Auch lässt sich keine signifikante Beziehung, zwischen der *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen außerhalb der Schule*, und dem *Vorhandensein eines Bücherregals im Haushalt*, ermitteln. ($p > 0.05$).

Genauso liegt zwischen der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der SchülerInnen außerhalb der Schule* und dem *Vorhandensein eines Bücherregals im Haushalt*, keine signifikante Beziehung vor ($p > 0.05$).

Zuletzt kann, wie aus Tabelle 28 ersichtlich, auf keine signifikante Beziehung, in Zusammenhang mit dem *Vorhandensein eines Bücherregals im Haushalt* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen*, hingewiesen werden ($p > 0.05$).

Tabelle 4-29: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein eines eigenen Bücherregals

Hast du ein eigenes Bücherregal zu Hause?		Ja	Nein	p
		n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	97 (%24)	4 (%8)	0,015*
	Ein paar Mal in der Woche	197 (%48,6)	22 (%44)	
	Ein paar Mal im Monat	77 (%19)	16 (%32)	
	Ein paar Mal im Jahr	25 (%6,2)	5 (%10)	
	Nie	9 (%2,2)	3 (%6)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	80 (%19,8)	6 (%12)	0,012*
	Ein paar Mal in der Woche	189 (%46,7)	17 (%34)	
	Ein paar Mal im Monat	108 (%26,7)	19 (%38)	
	Ein paar Mal im Jahr	21 (%5,2)	4 (%8)	
	Nie	7 (%1,7)	4 (%8)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	6 (%1,5)	0 (%0)	0,276
	Ein paar Mal in der Woche	42 (%10,4)	3 (%6)	
	Ein paar Mal im Monat	102 (%25,2)	9 (%18)	
	Ein paar Mal im Jahr	125 (%30,9)	15 (%30)	
	Nie	130 (%32,1)	23 (%46)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	6 (%1,5)	0 (%0)	0,010*
	Ein paar Mal in der Woche	18 (%4,4)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	57 (%14,1)	3 (%6)	
	Ein paar Mal im Jahr	90 (%22,2)	5 (%10)	
	Nie	234 (%57,8)	42 (%84)	

Chi-Quadrat Test

* $p < 0.05$

Betrachtet man die außerschulische Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen und den Besitz eines eigenen Bücherregals, so kann hier von einer signifikanten Beziehung gesprochen werden ($p:0.015$; $p<0.05$).

Auch wenn man die Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen und den Besitz eines eigenen Bücherregals untersucht, liegt hierbei eine signifikante Beziehung vor ($p:0.012$; $p<0.05$).

Prüft man die Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der SchülerInnen und den Besitz eines eigenen Bücherregals, so liegt hier keine signifikante Beziehung vor ($p>0.05$).

Betrachtet man die außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen und den Besitz eines eigenen Bücherregals, so kann hier auf eine signifikante Beziehung hingedeutet werden ($p:0.010$; $p<0.05$).

4.9. GEGENÜBERSTELLUNG DER VARIABLEN MEDIENGEBRAUCH UND AUßERSCHULISCHE LESEHÄUFIGKEITEN MIT DER VARIABLE FAMILIÄRE BESUCHE VON AUTOGRAMMSTUNDEN, BÜCHEREIEN ODER BUCHMESSEN

Die folgenden Tabellen und ihre Ergebnisse handeln von dem Zusammenhang zwischen der Variable familiäre Besuche von Autogramstunden, Büchereien oder Buchmessen und den Variablen Gebrauch von Medien und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten.

4.9.1. Familiäre Besuche von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zum Gebrauch von Medien

Tabelle 4-30: Familiäre Besuche von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zum Gebrauch von Medien

Besuche von Autogrammstunden etc.	Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Zeitung	4 (%36,4)	24 (%61,5)	53 (%49,5)	69 (%48,9)	67 (%42,7)	0,250
Buch	10 (%90,9)	31 (%79,5)	58 (%54,2)	71 (%50,4)	46 (%29,3)	0,001**
Radio	0 (%0)	3 (%7,7)	12 (%11,2)	10 (%7,1)	7 (%4,5)	0,257
Zeitschrift	1 (%9,1)	6 (%15,4)	10 (%9,3)	11 (%7,8)	12 (%7,6)	0,629
TV	6 (%54,5)	34 (%87,2)	88 (%82,2)	122 (%86,5)	136 (%86,6)	0,055
Computer	8 (%72,7)	29 (%74,4)	86 (%80,4)	105 (%74,5)	113 (%72)	0,650

Chi-Quadrat Test ** $p < 0.01$

Wenn man den *Mediengebrauch zu Hause* mit den *Besuchen von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen* in Vergleich setzt, so wird, wie aus Tabelle 29 zu erkennen ist, zwischen dem *Zeitungsgebrauch* und den oben *erwähnten Besuchen* keine signifikante Beziehung festgestellt ($p > 0.05$).

Auch liegt zwischen dem *Radiogebrauch* und den oben *erwähnten Besuchen* keine signifikante Beziehung vor ($p > 0.05$).

Zwischen dem *Zeitschriftengebrauch* und den oben *erwähnten Besuchen* kann auch keine signifikante Beziehung bestätigt werden ($p > 0.05$).

Der *TV-Gebrauch* und die oben *erwähnten Besuche* verdeutlichen keine signifikante Beziehung ($p > 0.05$).

Ebenfalls kann zwischen dem *Computergebrauch* und den oben *erwähnten Besuchen* keine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p > 0.05$).

Doch für den *Buchgebrauch zu Hause* sind die *Besuche zu den Autogrammstunden, Büchereien und Buchmessen* von Bedeutung. Hierbei lässt sich deutlich eine signifikante Beziehung erkennen ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

4.9.2. Familiäre Besuche von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Tabelle 4- 31: Familiäre Besuche von Autogramstunden, Büchereien oder Buchmessen im Zusammenhang zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

		Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	9(%81,8)	17(%43,6)	27(%25,2)	26(%18,4)	22(%14)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	1(%9,1)	19(%48,7)	67(%62,6)	72(%51,1)	60(%38,2)	
	Ein paar Mal im Monat	1(%9,1)	2(%5,1)	13(%12,1)	33(%23,4)	44(%28)	
	Ein paar Mal im Jahr	0(%0)	0(%0)	0(%0)	8(%5,7)	22(%14)	
	Nie	0(%0)	1(%2,6)	0(%0)	2(%1,4)	9(%5,7)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	2(%18,2)	7(%17,9)	26(%24,3)	31(%22)	20(%12,7)	0,033*
	Ein paar Mal in der Woche	6(%54,5)	21(%53,8)	52(%48,6)	60(%42,6)	67(%42,7)	
	Ein paar Mal im Monat	1(%9,1)	9(%23,1)	23(%21,5)	45(%31,9)	49(%31,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	1(%9,1)	1(%2,6)	3(%2,8)	3(%2,1)	17(%10,8)	
	Nie	1(%9,1)	1(%2,6)	3(%2,8)	2(%1,4)	4(%2,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0(%0)	1(%2,6)	4(%3,7)	1(%0,7)	0(%0)	0,004*
	Ein paar Mal in der Woche	0(%0)	4(%10,3)	16(%15)	15(%10,6)	10(%6,4)	
	Ein paar Mal im Monat	2(%18,2)	14(%35,9)	33(%30,8)	36(%25,5)	26(%16,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	5(%45,5)	10(%25,6)	25(%23,4)	49(%34,8)	51(%32,5)	
	Nie	4(%36,4)	10(%25,6)	29(%27,1)	40(%28,4)	70(%44,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	1(%9,1)	0(%0)	1(%0,9)	3(%2,1)	1(%0,6)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	0(%0)	2(%5,1)	8(%7,5)	3(%2,1)	5(%3,2)	
	Ein paar Mal im Monat	2(%18,2)	8(%20,5)	20(%18,7)	20(%14,2)	10(%6,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	1(%9,1)	11(%28,2)	22(%20,6)	43(%30,5)	18(%11,5)	
	Nie	7(%63,6)	18(%46,2)	56(%52,3)	72(%51,1)	123(%78,3)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		** <i>p</i> <0.01	* <i>p</i> <0.05				

Betrachtet man die *mit der Familie gemeinsam realisierten Autogrammstunden, Büchereien und Buchmessen Besuche* und die *außerschulische Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, so kann hier von einer signifikanten Beziehung gesprochen werden ($p:0.001$; $p<0.01$).

Wenn man die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen* und die *mit der Familie gemeinsam realisierten Autogrammstunden, Büchereien und Buchmessen Besuche* in Beziehung setzt, liegt hierbei eine signifikante Beziehung vor ($p:0.033$; $p<0.05$).

Prüft man die *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der SchülerInnen* und die *mit der Familie gemeinsam realisierten Autogrammstunden, Bücherei- und Buchmessebesuche*, so liegt hier eine eindeutige signifikante Beziehung vor ($p:0.004$; $p<0.01$).

Betrachtet man die *außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen* und die *mit der Familie gemeinsam realisierten Autogrammstunden, Bücherei- und Buchmessebesuche*, so kann hier auf eine signifikante Beziehung hingedeutet werden ($p:0.001$; $p<0.01$).

SchülerInnen, die *sehr oft* mit ihren Eltern Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen besuchen, haben einen sehr hohen Leseanteil (90,9%), im Vergleich zu den SchülerInnen, die nur *manchmal* die bereits erwähnten Veranstaltungen bzw. Orte besuchen (54,2%) und auch zu SchülerInnen, die nur *selten* (50,4%) Autogrammstunden etc. mit ihren Eltern besuchen ($p_1:0.024$, $p_2:0.022$; $p<0.05$).

4.10. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZUR SCHULE

Bei der Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Schule werden zuerst die Ergebnisse in Bezug auf das Lehrerverhalten präsentiert und anschließend werden die Ergebnisse zum Deutschunterricht näher erläutert. Gleichzeitig werden diese Ergebnisse mit den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten auf ihren Zusammenhang hin betrachtet.

4.10.1. Auswertungen der Daten Printmediengebrauch und außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten

4.10.1.1. Auswertungen zum Printmediengebrauch der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten

Tabelle 4-32: Printmediengebrauch der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten

	Zeitung	Zeitschrift	Roman	Schul-bzw. Fachbuch
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Sehr oft	9 (%50)	9 (%50)	17 (%94,4)	1 (%5,6)
Oft	54 (%61,4)	41 (%46,6)	80 (%90,9)	23 (%26,1)
Manchmal	56 (%43,8)	64 (%50)	108 (%84,4)	19 (%14,8)
Selten	49 (%46,7)	51 (%48,6)	75 (%71,4)	18 (%17,1)
Nie	48 (%41,4)	56 (%48,3)	71 (%61,2)	20 (%17,2)
p	0,054	0,992	0,001**	0,144

Chi-Quadrat Test **p<0.01

Studiert man die Tabelle 32, so erkennt man, dass *das Interesse des Lehrers gegenüber den schriftlichen Medien, die die SchülerInnen privat lesen*, einen Einfluss auf die *Lesegewohnheit der SchülerInnen* hat.

Betrachtet man die *Interessenverteilungen des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der SchülerInnen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Romanen*, so ist hier eine signifikante Beziehung festzustellen (p:0.001; p<0.01). Der von den SchülerInnen genannte Interesseanteil des Lehrers *selten* (71,4%) ist wesentlich geringer anzutreffen, als der Interesseanteil *sehr oft* (94,4%), *oft* (90,9%) und *manchmal* (84,4%) (p₁:0.041, p₂:0.001, p₃:0.025; p<0.05, p<0.01).

Überprüft man den Interesseanteil *nie* (61,2%), so ist zu erkennen, dass dieser Anteil wesentlich geringer ist, als der Interesseanteil *sehr oft* (94,4%), *oft* (90,9%) und *manchmal* (84,4%) ($p_1:0.013$, $p_2:0.001$ $p_3:0.001$; $p<0.05$, $p<0.01$).

Die *Interessiertheit des Lehrers gegenüber den Privatlektüren der SchülerInnen* hat für die *Zeitungs-, Zeitschriften-, und Schul-bzw. Fachbuchlesehäufigkeit* keine Bedeutung. Es ist für die oben erwähnten Parameter keine Signifikanz nachweisbar ($p>0.05$).

4.10.1.2. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten und die Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten

Tabelle 4-33: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten

Interessiertheit des Lehrers		Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	10 (%55,6)	18 (%20,5)	33 (%25,8)	21 (%20)	19 (%16,4)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	5 (%27,8)	58 (%65,9)	70 (%54,7)	41 (%39)	45 (%38,8)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%11,1)	11 (%12,5)	19 (%14,8)	34 (%32,4)	27 (%23,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	1 (%1,1)	6 (%4,7)	7 (%6,7)	16 (%13,8)	
	Nie	1 (%5,6)	0 (%0)	0 (%0)	2 (%1,9)	9 (%7,8)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	1 (%5,6)	27 (%30,7)	27 (%21,1)	12 (%11,4)	19 (%16,4)	
	Ein paar Mal in der Woche	8 (%44,4)	46 (%52,3)	55 (%43)	51 (%48,6)	46 (%39,7)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%33,3)	15 (%17)	39 (%30,5)	34 (%32,4)	33 (%28,4)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%11,1)	0 (%0)	6 (%4,7)	6 (%5,7)	11 (%9,5)	
	Nie	1 (%5,6)	0 (%0)	1 (%0,8)	2 (%1,9)	7 (%6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%5,6)	3 (%3,4)	2 (%1,6)	0 (%0)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%11,1)	15 (%17)	14 (%10,9)	5 (%4,8)	9 (%7,8)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%33,3)	33 (%37,5)	30 (%23,4)	25 (%23,8)	17 (%14,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%27,8)	22 (%25)	38 (%29,7)	47 (%44,8)	28 (%24,1)	
	Nie	4 (%22,2)	15 (%17)	44 (%34,4)	28 (%26,7)	62 (%53,4)	

	Täglich	1 (%5,6)	0 (%0)	3 (%2,3)	0 (%0)	2 (%1,7)	0,001**
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	2 (%11,1)	5 (%5,7)	5 (%3,9)	5 (%4,8)	1 (%0,9)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%33,3)	23 (%26,1)	20 (%15,6)	8 (%7,6)	3 (%2,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	21 (%23,9)	35 (%27,3)	22 (%21)	17 (%14,7)	
	Nie	9 (%50)	39 (%44,3)	65 (%50,8)	70 (%66,7)	93 (%80,2)	

*Chi-Quadrat Test **p<0.01*

Untersucht man die Tabelle 33, so erkennt man, dass eine signifikante Beziehung zwischen den Parametern *Lehrerinteresse gegenüber den außerschulischen Lektüren der SchulerInnen* und der *Buchlesehäufigkeit der SchulerInnen außerhalb der Schule*, besteht (p:0.001; p<0.01).

Eine signifikante Beziehung lässt sich ebenfalls für die Parameter *Lehrerinteresse gegenüber den außerschulischen Lektüren der SchulerInnen* und der *Lesehäufigkeit der SchulerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* erkennen (p:0.001; p<0.01).

Zwischen den Parametern *Lehrerinteresse gegenüber den außerschulischen Lektüren der SchulerInnen* und der *Buchlesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der SchulerInnen außerhalb der Schule* wird ein signifikanter Zusammenhang ersichtlich (p:0.001; p<0.01).

Auch liegt zwischen den Parametern *Lehrerinteresse gegenüber den außerschulischen Lektüren der SchulerInnen* und der *Lesehäufigkeit der SchulerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* eine signifikante Beziehung vor (p:0.001; p<0.01).

4.10.1.3. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Privatlektürevorschlägen des Lehrers

Tabelle 4-34: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Privatlektürevorschlägen des Lehrers

Privatlektürevorschläge des Lehrers		Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	21(%33,9)	26(%19)	38 (%25,5)	11(%16,4)	5(%12,5)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	30(%48,4)	74(%54)	72 (%48,3)	30(%44,8)	13(%32,5)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%9,7)	25(%18,2)	31 (%20,8)	20(%29,9)	11(%27,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%4,8)	10(%7,3)	8 (%5,4)	4 (%6)	5(%12,5)	
	Nie	2 (%3,2)	2 (%1,5)	0 (%0)	2 (%3)	6 (%15)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	17(%27,4)	24 (%17,5)	26 (%17,4)	9 (%13,4)	10 (%25)	0,037*
	Ein paar Mal in der Woche	29(%46,8)	66 (%48,2)	66 (%44,3)	32(%47,8)	13(%32,5)	
	Ein paar Mal im Monat	13 (%21)	40 (%29,2)	49 (%32,9)	17(%25,4)	8 (%20)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%3,2)	6 (%4,4)	5 (%3,4)	6 (%9)	6 (%15)	
	Nie	1 (%1,6)	1 (%0,7)	3 (%2)	3 (%4,5)	3(%7,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	6 (%4,4)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	6 (%9,7)	17 (%12,4)	15 (%10,1)	6 (%9)	1 (%2,5)	
	Ein paar Mal im Monat	23(%37,1)	37 (%27)	31 (%20,8)	15(%22,4)	5 (%12,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	19(%30,6)	41 (%29,9)	50 (%33,6)	21(%31,3)	9 (%22,5)	
	Nie	14(%22,6)	36 (%26,3)	53 (%35,6)	25(%37,3)	25(%62,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	5 (%3,6)	1 (%0,7)	0 (%0)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	5 (%8,1)	6 (%4,4)	3 (%2)	2 (%3)	2 (%5)	
	Ein paar Mal im Monat	14(%22,6)	24 (%17,5)	14 (%9,4)	8 (%11,9)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	10(%16,1)	36 (%26,3)	32 (%21,5)	13(%19,4)	4 (%10)	
	Nie	33(%53,2)	66 (%48,2)	99 (%66,4)	44(%65,7)	34 (%85)	

Chi-Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05

Betrachtet man die Tabelle 34, so erkennt man, dass eine signifikante Beziehung zwischen den Parametern *Vorschläge für die Privatlektüre von der Lehrperson oder Schule* und der *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, besteht (p:0.001; p<0.01).

Auch die Parameter *Vorschläge für die Privatlektüre von der Lehrperson oder Schule* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, weisen eine Signifikanz auf (p:0.037; p<0.05).

Zwischen den Parametern *Vorschläge für die Privatlektüre von der Lehrperson oder Schule* und der Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule besteht ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang (p:0.001; p<0.01).

Ein signifikantes Verhältnis lässt sich auch zwischen den Parametern *Vorschläge für die Privatlektüre von der Lehrperson oder Schule* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, beobachten (p:0.001; p<0.01).

4.10.2. Auswertungen zu den Gegebenheiten im Deutschunterricht und der Gegenüberstellung einiger Variablen im Zusammenhang zum Deutschunterricht

4.10.2.1. Auswertungen zu den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Leseanteil im Deutschunterricht

Tabelle 4-35: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Leseanteil im Deutschunterricht

Leseanteil im Deutschunterricht		zu viel	angemessen	zu wenig	P
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	9 (%25,7)	55 (%19,9)	37 (%25,9)	0,010*
	Ein paar Mal in der Woche	15 (%42,9)	135 (%48,7)	69 (%48,3)	
	Ein paar Mal im Monat	8 (%22,9)	61 (%22)	24 (%16,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	24 (%8,7)	6 (%4,2)	
	Nie	3 (%8,6)	2 (%0,7)	7 (%4,9)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	7 (%20)	57 (%20,6)	22 (%15,4)	0,327
	Ein paar Mal in der Woche	15 (%42,9)	126 (%45,5)	65 (%45,5)	
	Ein paar Mal im Monat	9 (%25,7)	74 (%26,7)	44 (%30,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%2,9)	16 (%5,8)	8 (%5,6)	
	Nie	3 (%8,6)	4 (%1,4)	4 (%2,8)	

Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Büchern	Täglich	1 (%2,9)	5 (%1,8)	0 (%0)	0,035*
	Ein paar Mal in der Woche	3 (%8,6)	31 (%11,2)	11 (%7,7)	
	Ein paar Mal im Monat	7 (%20)	77 (%27,8)	27 (%18,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	8 (%22,9)	88 (%31,8)	44 (%30,8)	
	Nie	16 (%45,7)	76 (%27,4)	61 (%42,7)	
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	1 (%2,9)	4 (%1,4)	1 (%0,7)	0,593
	Ein paar Mal in der Woche	1 (%2,9)	12 (%4,3)	5 (%3,5)	
	Ein paar Mal im Monat	3 (%8,6)	43 (%15,5)	14 (%9,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	9 (%25,7)	59 (%21,3)	27 (%18,9)	
	Nie	21 (%60)	159 (%57,4)	96 (%67,1)	
<i>Chi-Quadrat Test</i> * $p < 0.05$					

Tabelle 4-35 veranschaulicht, dass zwischen den Merkmalen *Leseanteil der Texte im Deutschunterricht* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit* der SchülerInnen ein signifikanter Zusammenhang besteht ($p:0.010$; $p < 0.05$).

Gleichermaßen verhält es sich mit den Merkmalen *Leseanteil der Texte im Deutschunterricht* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.035$; $p < 0.05$).

Bei den Merkmalen *Leseanteil der Texte im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit von privaten Zeitungen/Zeitschriften* liegt kein signifikanter Zusammenhang vor ($p > 0.05$).

Ebenso weist die Tabelle 35 keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leseanteil der Texte im Deutschunterricht und der Lesehäufigkeit *von privaten, deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, auf ($p > 0.05$)

4.10.2.2. Auswertungen zu der Frage: Wie werden Lesemedien und – inhalte im Deutschunterricht ausgewählt?

Tabelle 4-36: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und–inhalte im
Deutschunterricht ausgewählt? Punkt a)

a)Die Lehrperson schlägt uns mehrere Lesemedien vor, wir als SchülerInnen dürfen in der Klasse abstimmen und auswählen, mit welchen Medien wir arbeiten wollen		Medien	Inhalt	Beides	p
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	17 (%27,4)	10 (%14,9)	7 (%25,9)	0,140
	Ein paar Mal in der Woche	22 (%35,5)	31 (%46,3)	15 (%55,6)	
	Ein paar Mal im Monat	18 (%29)	13 (%19,4)	4 (%14,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%4,8)	9 (%13,4)	1 (%3,7)	
	Nie	2 (%3,2)	4 (%6)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	14 (%22,6)	15 (%22,4)	6 (%22,2)	0,704
	Ein paar Mal in der Woche	30 (%48,4)	27 (%40,3)	13 (%48,1)	
	Ein paar Mal im Monat	11 (%17,7)	19 (%28,4)	8 (%29,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%6,5)	4 (%6)	0 (%0)	
	Nie	3 (%4,8)	2 (%3)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%1,6)	4 (%6)	0 (%0)	0,100
	Ein paar Mal in der Woche	12 (%19,4)	7 (%10,4)	2 (%7,4)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%22,6)	20 (%29,9)	9 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	10 (%16,1)	11 (%16,4)	10 (%37)	
	Nie	25 (%40,3)	25 (%37,3)	6 (%22,2)	

	Täglich	0 (%0)	2 (%3)	0 (%0)	
	Ein paar Mal in der Woche	3 (%4,8)	5 (%7,5)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal im Monat	17 (%27,4)	11 (%16,4)	3 (%11,1)	0,221
	Ein paar Mal im Jahr	7 (%11,3)	11 (%16,4)	7 (%25,9)	
	Nie	35 (%56,5)	38 (%56,7)	17 (%63)	

Chi-Quadrat Test

Anhand der Tabelle 36 wird ersichtlich, dass zwischen den Merkmalen *schülerbasierte Medienauswahl und Inhaltsbestimmungen der zu lesenden Texte* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, kein signifikanter Zusammenhang besteht ($p > 0.05$).

Ebenso kann zwischen den Merkmalen *schülerbasierte Medienauswahl und Inhaltsbestimmungen der zu lesenden Texte* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, keine Signifikanz bestätigt werden ($p > 0.05$).

Zwischen den Merkmalen *schülerbasierte Medienauswahl und Inhaltsbestimmungen der zu lesenden Texte* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, ist kein signifikanter Zusammenhang vorhanden ($p > 0.05$).

Auch lässt sich zwischen den Merkmalen *schülerbasierte Medienauswahl und Inhaltsbestimmungen der zu lesenden Texte* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften außerhalb der Schule*, keine Signifikanz bestätigen ($p > 0.05$).

Tabelle 4- 37: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt b)

b)Die SchülerInnen dürfen selbst Vorschläge für die zu behandelnden Lesemedien machen, diese Vorschläge werden anschließend in einer Liste gesammelt und die Klasse darf daraus abstimmen, welche Medien im Unterricht behandelt werden		Medien	Inhalt	Beides	p
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	10 (%18,9)	16 (%20,8)	4 (%16,7)	0,360
	Ein paar Mal in der Woche	29 (%54,7)	27 (%35,1)	11 (%45,8)	
	Ein paar Mal im Monat	10 (%18,9)	21 (%27,3)	8 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%5,7)	8 (%10,4)	1 (%4,2)	
	Nie	1 (%1,9)	5 (%6,5)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	14 (%26,4)	15 (%19,5)	3 (%12,5)	0,644
	Ein paar Mal in der Woche	22 (%41,5)	36 (%46,8)	10 (%41,7)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%26,4)	16 (%20,8)	9 (%37,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%3,8)	7 (%9,1)	1 (%4,2)	
	Nie	1 (%1,9)	3 (%3,9)	1 (%4,2)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	5 (%9,4)	0 (%0)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	9 (%17)	9 (%11,7)	2 (%8,3)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%32,1)	16 (%20,8)	6 (%25)	
	Ein paar Mal im Jahr	7 (%13,2)	16 (%20,8)	11 (%45,8)	
	Nie	15 (%28,3)	36 (%46,8)	5 (%20,8)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	2 (%3,8)	0 (%0)	0 (%0)	0,056
	Ein paar Mal in der Woche	4 (%7,5)	5 (%6,5)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%26,4)	10 (%13)	2 (%8,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	11 (%20,8)	12 (%15,6)	7 (%29,2)	
	Nie	22 (%41,5)	50 (%64,9)	15 (%62,5)	

Chi-Quadrat Test **p<0.01

Die Werte der Tabelle 4-37 zeigen, dass zwischen den Parametern *Bestimmen der Lesemedien und –inhalte durch Schülervorschläge* und der *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung besteht ($p:0.001$; $p<0.01$).

Doch die weiteren Werte verdeutlichen, dass bei der Analyse der Parameter *Bestimmen der Lesemedien und –inhalte durch Schülervorschläge* und der *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, von keiner Signifikanz gesprochen werden kann ($p>0.05$).

Ein signifikanter Zusammenhang liegt auch zwischen den Parametern *Bestimmen der Lesemedien und –inhalte durch Schülervorschläge* und der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern, nicht vor ($p>0.05$).

Gleiches lässt sich auch für die Parameter *Bestimmen der Lesemedien und –inhalte durch Schülervorschläge* und der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften, bestätigen ($p>0.05$).

Tabelle 4-38: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt c)

c)Die Lesemedien und Leseinhalte sind vom Curriculum vorgeschrieben und werden curricular nach der Reihe bearbeitet		Medien	Inhalt	Beides	p
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	14 (%23,3)	20 (%20,8)	18 (%19,8)	0,739
	Ein paar Mal in der Woche	26 (%43,3)	42 (%43,8)	42 (%46,2)	
	Ein paar Mal im Monat	16 (%26,7)	20 (%20,8)	21 (%23,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%5)	9 (%9,4)	9 (%9,9)	
	Nie	1 (%1,7)	5 (%5,2)	1 (%1,1)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	16 (%26,7)	14 (%14,6)	18 (%19,8)	0,809
	Ein paar Mal in der Woche	26 (%43,3)	45 (%46,9)	39 (%42,9)	
	Ein paar Mal im Monat	13 (%21,7)	27 (%28,1)	27 (%29,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%5)	7 (%7,3)	5 (%5,5)	
	Nie	2 (%3,3)	3 (%3,1)	2 (%2,2)	

Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%1,7)	3 (%3,1)	1 (%1,1)	0,215
	Ein paar Mal in der Woche	11 (%18,3)	10 (%10,4)	8 (%8,8)	
	Ein paar Mal im Monat	11 (%18,3)	26 (%27,1)	18 (%19,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	16 (%26,7)	19 (%19,8)	33 (%36,3)	
	Nie	21 (%35)	38 (%39,6)	31 (%34,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	1 (%1,7)	0 (%0)	2 (%2,2)	0,312
	Ein paar Mal in der Woche	5 (%8,3)	3 (%3,1)	5 (%5,5)	
	Ein paar Mal im Monat	9 (%15)	22 (%22,9)	10 (%11)	
	Ein paar Mal im Jahr	9 (%15)	18 (%18,8)	14 (%15,4)	
	Nie	36 (%60)	53 (%55,2)	60 (%65,9)	

Chi-Quadrat Test

Wie aus Tabelle 4-38 ersichtlich ist, konnte der Chi-Quadrat Test einen Zusammenhang zwischen den Merkmalen *Bearbeitung der Lesemedien und -inhalte nach curricularer Planung und Anordnung* und der *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, nicht bestätigen ($p > 0.05$).

Eine Bestätigung auf einen Zusammenhang der Merkmale *Bearbeitung der Lesemedien- und inhalte nach curricularer Planung und Anordnung*, der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* ($p > 0.05$), sowie der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule* ($p > 0.05$) und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften außerhalb der Schule* ($p > 0.05$), konnte auch durch den Chi-Quadrat Test nicht festgehalten werden.

Tabelle 4-39: Daten zu der Frage: Wie werden Lesemedien und –inhalte im Deutschunterricht ausgewählt? Punkt d)

d)Die Lehrperson entscheidet selbst, welche Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht behandelt werden		Medien	Inhalt	Beides	p
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	22 (%25,3)	10 (%15,9)	53 (%21,9)	0,130
	Ein paar Mal in der Woche	36 (%41,4)	27 (%42,9)	131 (%54,1)	
	Ein paar Mal im Monat	20 (%23)	16 (%25,4)	42 (%17,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	7 (%8)	6 (%9,5)	11 (%4,5)	
	Nie	2 (%2,3)	4 (%6,3)	5 (%2,1)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	12 (%13,8)	19 (%30,2)	44 (%18,2)	0,145
	Ein paar Mal in der Woche	45 (%51,7)	21 (%33,3)	109 (%45)	
	Ein paar Mal im Monat	22 (%25,3)	16 (%25,4)	72 (%29,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	7 (%8)	4 (%6,3)	12 (%5)	
	Nie	1 (%1,1)	3 (%4,8)	5 (%2,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%1,1)	3 (%4,8)	2 (%0,8)	0,138
	Ein paar Mal in der Woche	9 (%10,3)	9 (%14,3)	18 (%7,4)	
	Ein paar Mal im Monat	26 (%29,9)	12 (%19)	56 (%23,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	21 (%24,1)	16 (%25,4)	81 (%33,5)	
	Nie	30 (%34,5)	23 (%36,5)	85 (%35,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	1 (%1,6)	4 (%1,7)	0,078
	Ein paar Mal in der Woche	6 (%6,9)	3 (%4,8)	6 (%2,5)	
	Ein paar Mal im Monat	19 (%21,8)	12 (%19)	27 (%11,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	17 (%19,5)	9 (%14,3)	59 (%24,4)	
	Nie	45 (%51,7)	38 (%60,3)	146 (%60,3)	

Chi-Quadrat Test

Anhand der Tabelle 39 wird deutlich, dass zwischen den Merkmalen *lehrerbasierte Auswahl der Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht* und der

außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen kein signifikanter Zusammenhang zu erkennen ist ($p>0.05$).

Zwischen den Merkmalen *lehrerbasierte Auswahl der Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* besteht kein signifikanter Zusammenhang ($p>0.05$).

Auch zwischen den Merkmalen *lehrerbasierte Auswahl der Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, ist kein signifikanter Zusammenhang zu erkennen ($p>0.05$).

Die Merkmale *lehrerbasierte Auswahl der Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften außerhalb der Schule* weisen auch keine Signifikanz vor ($p>0.05$).

4.10.2.3. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Altersentsprechung der Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht

Tabelle 4-40: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Altersentsprechung der Lesethemen und–inhalte

Altersentsprechung der Lesethemen und–inhalte		entsprechend	teilweise	nicht	weiß	p
		n (%)	entsprechend n (%)	entsprechend n (%)	nicht n (%)	
	Täglich	62 (%25,2)	24 (%17,6)	5 (%15,2)	10 (%25)	
Buchlese- häufigkeit	Ein paar Mal in der Woche	126 (%51,2)	66 (%48,5)	14 (%42,4)	13(%32,5)	0,026*
	Ein paar Mal im Monat	43 (%17,5)	33 (%24,3)	7 (%21,2)	10 (%25)	
	Ein paar Mal im Jahr	11 (%4,5)	11 (%8,1)	4 (%12,1)	4 (%10)	
	Nie	4 (%1,6)	2 (%1,5)	3 (%9,1)	3 (%7,5)	

	Täglich	46 (%18,7)	23 (%16,9)	8 (%24,2)	9 (%22,5)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	112 (%45,5)	67 (%49,3)	14 (%42,4)	13 (%32,5)	
	Ein paar Mal im Monat	73 (%29,7)	33 (%24,3)	7 (%21,2)	14 (%35)	0,693
	Ein paar Mal im Jahr	10 (%4,1)	10 (%7,4)	3 (%9,1)	2 (%5)	
	Nie	5 (%2)	3 (%2,2)	1 (%3)	2 (%5)	
	Täglich	4 (%1,6)	2 (%1,5)	0 (%0)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Ein paar Mal in der Woche	36 (%14,6)	8 (%5,9)	1 (%3)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	70 (%28,5)	32 (%23,5)	6 (%18,2)	3 (%7,5)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	70 (%28,5)	55 (%40,4)	9 (%27,3)	6 (%15)	
	Nie	66 (%26,8)	39 (%28,7)	17 (%51,5)	31 (%77,5)	
	Täglich	3 (%1,2)	2 (%1,5)	1 (%3)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	11 (%4,5)	5 (%3,7)	1 (%3)	1 (%2,5)	
	Ein paar Mal im Monat	42 (%17,1)	16 (%11,8)	2 (%6,1)	0 (%0)	0,052
	Ein paar Mal im Jahr	51 (%20,7)	34 (%25)	6 (%18,2)	4 (%10)	
	Nie	139 (%56,5)	79 (%58,1)	23 (%69,7)	35 (%87,5)	
Chi-Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05						

Untersucht man die Parameter *Altersentsprechung der Lesethemen und Leseinhalte im Deutschunterricht* und die *außerschulische Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, so wird ein signifikanter Zusammenhang deutlich (p:0.026; p<0.05).

Bei der Betrachtung der Parameter *Altersentsprechung der Lesethemen und Leseinhalte im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, wird kein signifikanter Zusammenhang deutlich (p>0.05).

Die Untersuchung der Parameter *Altersentsprechung der Lesethemen und Leseinhalte im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, verdeutlichen einen signifikanten Zusammenhang ($p:0.001$; $p<0.01$).

Prüft man die Parameter *Altersentsprechung der Lesethemen und Leseinhalte im Deutschunterricht* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, so ist hier kein signifikanter Zusammenhang ersichtlich ($p>0.05$).

4.10.2.4. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessenentsprechung der Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht

Tabelle 4-41: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Interessenentsprechung der Lesethemen und –inhalte

Interessenentsprechung der Lesethemen und -inhalte		entsprechend	teilweise entsprechend	nicht entsprechend	weiß nicht	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlese- häufigkeit	Täglich	20 (%25,6)	42 (%22,1)	33 (%20,8)	6 (%21,4)	0,143
	Ein paar Mal in der Woche	43 (%55,1)	86 (%45,3)	79 (%49,7)	11 (%39,3)	
	Ein paar Mal im Monat	12 (%15,4)	44 (%23,2)	32 (%20,1)	5 (%17,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	16 (%8,4)	10 (%6,3)	4 (%14,3)	
	Nie	3 (%3,8)	2 (%1,1)	5 (%3,1)	2 (%7,1)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	21 (%26,9)	31 (%16,3)	31 (%19,5)	3 (%10,7)	0,079
	Ein paar Mal in der Woche	38 (%48,7)	89 (%46,8)	68 (%42,8)	11 (%39,3)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%17,9)	57 (%30)	47 (%29,6)	9 (%32,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%6,4)	11 (%5,8)	6 (%3,8)	3 (%10,7)	
	Nie	0 (%0)	2 (%1,1)	7 (%4,4)	2 (%7,1)	
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Büchern	Täglich	5 (%6,4)	0 (%0)	1 (%0,6)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	15 (%19,2)	23 (%12,1)	6 (%3,8)	1 (%3,6)	
	Ein paar Mal im Monat	23 (%29,5)	57 (%30)	29 (%18,2)	2 (%7,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	19 (%24,4)	67 (%35,3)	50 (%31,4)	4 (%14,3)	
	Nie	16 (%20,5)	43 (%22,6)	73 (%45,9)	21 (%75)	

	Täglich	2 (%2,6)	2 (%1,1)	2 (%1,3)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	7 (%9)	5 (%2,6)	5 (%3,1)	1 (%3,6)	
	Ein paar Mal im Monat	18 (%23,1)	33 (%17,4)	9 (%5,7)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	15 (%19,2)	43 (%22,6)	35 (%22)	2 (%7,1)	
	Nie	36 (%46,2)	107 (%56,3)	108 (%67,9)	25 (%89,3)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		<i>**p<0.01</i>				

Bei der Untersuchung der Parameter *Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen* und der *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, kann keine signifikante Beziehung festgestellt werden ($p>0.05$).

Prüft man die Parameter *Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, so wird auch hier keine signifikante Beziehung ersichtlich ($p>0.05$).

Betrachtet man die Parameter *Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, so lässt sich eine signifikante Beziehung erkennen ($p:0.001$; $p<0.01$).

Untersucht man die Parameter *Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, so lässt sich eine signifikante Beziehung bestätigen ($p:0.001$; $p<0.01$).

4.10.2.5. Auswertung der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Entsprechung der Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen oder Privatlektüreinhalten der Befragten

Tabelle 4-42: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu der Entsprechung der Lesethemen, und -inhalte mit den Privatlektürethemen,-inhalten

Entsprechung der Lesethemen,- inhalte mit den Privatlektürethemen,-inhalten		entsprechend	teilweise entsprechend	nicht entsprechend	p
		n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlese- häufigkeit	Täglich	12 (%19,4)	53 (%23,6)	36 (%21,4)	0,783
	Ein paar Mal in der Woche	31 (%50)	107 (%47,6)	81 (%48,2)	
	Ein paar Mal im Monat	16 (%25,8)	44 (%19,6)	33 (%19,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%1,6)	15 (%6,7)	14 (%8,3)	
	Nie	2 (%3,2)	6 (%2,7)	4 (%2,4)	
Lesehäufig- keit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	17 (%27,4)	38 (%16,9)	31 (%18,5)	0,297
	Ein paar Mal in der Woche	29 (%46,8)	108 (%48)	69 (%41,1)	
	Ein paar Mal im Monat	12 (%19,4)	64 (%28,4)	41 (%30,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%6,5)	9 (%4)	12 (%7,1)	
	Nie	0 (%0)	6 (%2,7)	5 (%3)	
Lesehäufig- keit von deutsch- sprachigen Büchern	Täglich	3 (%4,8)	3 (%1,3)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	11 (%17,7)	27 (%12)	7 (%4,2)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%27,4)	61 (%27,1)	33 (%19,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	17 (%27,4)	73 (%32,4)	50 (%29,8)	
	Nie	14 (%22,6)	61 (%27,1)	78 (%46,4)	
Lesehäufig- keit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	2 (%3,2)	3 (%1,3)	1 (%0,6)	0,030*
	Ein paar Mal in der Woche	5 (%8,1)	7 (%3,1)	6 (%3,6)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%22,6)	30 (%13,3)	16 (%9,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	9 (%14,5)	55 (%24,4)	31 (%18,5)	
	Nie	32 (%51,6)	130 (%57,8)	114 (%67,9)	

Chi-Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05

Wie aus Tabelle 42 ersichtlich ist, liegt zwischen den Merkmalen *Entsprechung der unterrichtlichen Lesethemen und -inhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen und -inhalten der SchülerInnen* und der

Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule, keine Signifikanz vor ($p > 0.05$).

Ein signifikanter Zusammenhang kann zwischen den Merkmalen *Entsprechung der unterrichtlichen Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen und –inhalten der SchülerInnen Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen außerhalb der Schule* nicht bestätigt werden ($p > 0.05$).

Bei der Betrachtung der Merkmale *Entsprechung der unterrichtlichen Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen und –inhalten der SchülerInnen* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, wird eine signifikante Beziehung kenntlich ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich auch für die Merkmale *Entsprechung der unterrichtlichen Lesethemen und –inhalte im Deutschunterricht mit den Privatlektürethemen und –inhalten der SchülerInnen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, erkenntlich machen ($p: 0.030$; $p < 0.05$).

4.10.2.6. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht

Tabelle 4-43: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht

Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht	Sehr oft n (%)	Oft n (%)	Manchmal n (%)	Selten n (%)	Nie n (%)	p
Täglich	28 (%30,8)	22 (%15,9)	33 (%25,8)	9 (%14,5)	9 (%25)	
Ein paar Mal in der Woche	45 (%49,5)	76 (%55,1)	57 (%44,5)	26 (%41,9)	15 (%41,7)	
Buchlesehäufigkeit						0,024*
Ein paar Mal im Monat	13 (%14,3)	29 (%21)	27 (%21,1)	18 (%29)	6 (%16,7)	
Ein paar Mal im Jahr	4 (%4,4)	9 (%6,5)	8 (%6,3)	7 (%11,3)	2 (%5,6)	
Nie	1 (%1,1)	2 (%1,4)	3 (%2,3)	2 (%3,2)	4 (%11,1)	

Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	20 (%22)	30 (%21,7)	21 (%16,4)	10 (%16,1)	5 (%13,9)	0,101
	Ein paar Mal in der Woche	44 (%48,4)	62 (%44,9)	60 (%46,9)	28 (%45,2)	12 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Monat	23 (%25,3)	32 (%23,2)	40 (%31,3)	20 (%32,3)	12 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%4,4)	11 (%8)	4 (%3,1)	3 (%4,8)	3 (%8,3)	
	Nie	0 (%0)	3 (%2,2)	3 (%2,3)	1 (%1,6)	4 (%11,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	4 (%2,9)	2 (%1,6)	0 (%0)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	8 (%8,8)	22 (%15,9)	12 (%9,4)	3 (%4,8)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	21 (%23,1)	43 (%31,2)	31 (%24,2)	10 (%16,1)	6 (%16,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	45 (%49,5)	39 (%28,3)	35 (%27,3)	21 (%33,9)	0 (%0)	
	Nie	17 (%18,7)	30 (%21,7)	48 (%37,5)	28 (%45,2)	30 (%83,3)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	4 (%2,9)	1 (%0,8)	1 (%1,6)	0 (%0)	0,007**
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%2,2)	7 (%5,1)	8 (%6,3)	0 (%0)	1 (%2,8)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%18,7)	22 (%15,9)	16 (%12,5)	3 (%4,8)	2 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	23 (%25,3)	31 (%22,5)	23 (%18)	17 (%27,4)	1 (%2,8)	
	Nie	49 (%53,8)	74 (%53,6)	80 (%62,5)	41 (%66,1)	32 (%88,9)	
Chi-Quadrat Test		**p<0.01	*p<0.05				

Die zwei Merkmale, *Gespräche über gelesene Medien im Deutschunterricht* und die *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, weisen eine signifikante Beziehung auf (p:0.024; p<0.05).

Während die Merkmale *Gespräche über gelesene Medien im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen außerhalb der Schule*, auf keine Signifikanz hindeuten (p>0.05), lässt sich zwischen den Merkmalen *Gespräche über gelesene Medien im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ein signifikanter Zusammenhang erkennen (p:0.001; p<0.05).

Auch die beiden Merkmale *Gespräche über gelesene Medien im Deutschunterricht* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, zeigen eine signifikante Beziehung (p:0.007; p<0.05).

4.10.2.7. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Schul- und Klassenbücherei

Tabelle 4-44: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein einer Schulbücherei

Besitz deine Schule eine Schulbücherei?		Ja	Nein	p
		n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	101 (%22,3)	0 (%0)	0,014*
	Ein paar Mal in der Woche	217 (%48)	2 (%66,7)	
	Ein paar Mal im Monat	93 (%20,6)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	30 (%6,6)	0 (%0)	
	Nie	11 (%2,4)	1 (%33,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	85 (%18,8)	1 (%33,3)	0,468
	Ein paar Mal in der Woche	206 (%45,6)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	125 (%27,7)	2 (%66,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	25 (%5,5)	0 (%0)	
	Nie	11 (%2,4)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	6 (%1,3)	0 (%0)	0,606
	Ein paar Mal in der Woche	45 (%10)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	110 (%24,3)	1 (%33,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	138 (%30,5)	2 (%66,7)	
	Nie	153 (%33,8)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	6 (%1,3)	0 (%0)	0,743
	Ein paar Mal in der Woche	18 (%4)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	60 (%13,3)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	95 (%21)	0 (%0)	
	Nie	273 (%60,4)	3 (%100)	

Chi-Quadrat Test *p<0.05

Untersucht man die Abhängigkeit der Merkmale *Vorhandensein einer Schulbücherei* und die *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, so kann hier eine Signifikanz verifiziert werden (p:0.014; p<0.05).

Doch zwischen den Merkmalen *Vorhandensein einer Schulbücherei* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften*, ist kein signifikanter Zusammenhang festzustellen (p>0.05).

Ebenso liegt zwischen den Merkmalen *Vorhandensein einer Schulbücherei* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern* kein signifikanter Zusammenhang vor ($p > 0.05$).

Auch zwischen den Merkmalen *Vorhandensein einer Schulbücherei* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ist keine signifikante Beziehung vorhanden ($p > 0.05$).

Tabelle 4-45: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei

Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei		>20 mal	16-20 mal	11-15 mal	6-10 mal	1-5 mal	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	26 (%34,2)	7 (%24,1)	14 (%25)	15 (%16,9)	29 (%20,3)	10 (%16,9)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	40 (%52,6)	13 (%44,8)	30 (%53,6)	51 (%57,3)	61 (%42,7)	22 (%37,7)	
	Ein paar Mal im Monat	7 (%9,2)	9 (%31)	9 (%16,1)	22 (%24,7)	23 (%23,1)	13 (%22)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%3,9)	0 (%0)	3 (%5,4)	1 (%1,1)	16 (%11,2)	7 (%11,9)	
	Nie	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	4 (%2,8)	7 (%11,9)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	18 (%23,7)	9 (%31)	18 (%32,1)	11 (%12,4)	20 (%14)	9 (%15,3)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	39 (%51,3)	14 (%48,3)	26 (%46,4)	49 (%55,1)	59 (%41,3)	19 (%32,2)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%22,4)	6 (%20,7)	10 (%17,9)	26 (%29,2)	46 (%32,2)	20 (%33,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%2,6)	0 (%0)	1 (%1,8)	3 (%3,4)	13 (%9,1)	6 (%10,2)	
	Nie	0 (%0)	0 (%0)	1 (%1,8)	0 (%0)	5 (%3,5)	5 (%8,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%1,3)	3 (%10,3)	0 (%0)	1 (%1,1)	0 (%0)	1 (%1,7)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	11 (%14,5)	8 (%27,6)	8 (%14,3)	8 (%9)	9 (%6,3)	1 (%1,7)	
	Ein paar Mal im Monat	28 (%36,8)	8 (%27,6)	14 (%25)	31 (%34,8)	28 (%19,6)	1 (%1,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	20 (%26,3)	6 (%20,7)	23 (%41,1)	28 (%31,5)	47 (%32,9)	14 (%23,7)	
	Nie	16 (%21,1)	4 (%13,8)	11 (%19,6)	21 (%23,6)	59 (%41,3)	42 (%71,2)	

	Täglich	1 (%1,3)	1 (%3,4)	0 (%0)	0 (%0)	3 (%2,1)	1 (%1,7)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	4 (%5,3)	5 (%17,2)	4 (%7,1)	3 (%3,4)	2 (%1,4)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	16 (%21,1)	6 (%20,7)	13 (%23,2)	13 (%14,6)	12 (%8,4)	0 (%0)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	18 (%23,7)	8 (%27,6)	10 (%17,9)	29 (%32,6)	24 (%16,8)	6 (%10,2)	
	Nie	37 (%48,7)	9 (%31)	29 (%51,8)	44 (%49,4)	102 (%71,3)	52 (%88,1)	

Chi-Quadrat Test ** $p < 0.01$

Bei den Merkmalen *Besuch der Schulbücherei innerhalb eines Jahres* und die *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, ist ein signifikanter Zusammenhang festzustellen ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Gleichfalls kann bei den Merkmalen *Besuch der Schulbücherei innerhalb eines Jahres* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* eine signifikante Beziehung bestätigt werden ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Additiv ist zu erkennen, dass zwischen den Merkmalen *Besuch der Schulbücherei innerhalb eines Jahres* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern*, eine signifikante Beziehung besteht ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Auch zwischen der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften und dem *Besuch der Schulbücherei innerhalb eines Jahres* zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang ($p:0.001$; $p < 0.01$)

Tabelle 4-46: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Vorhandensein einer Klassenbücherei

Habt ihr in der Klasse eine Klassenbücherei?		Ja	Nein	p
		n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	3 (%10,3)	98 (%23)	0,163
	Ein paar Mal in der Woche	14 (%48,3)	205 (%48,1)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%20,7)	87 (%20,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%13,8)	26 (%6,1)	
	Nie	2 (%6,9)	10 (%2,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	7 (%24,1)	79 (%18,5)	0,498
	Ein paar Mal in der Woche	16 (%55,2)	190 (%44,6)	
	Ein paar Mal im Monat	5 (%17,2)	122 (%28,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%3,4)	24 (%5,6)	
	Nie	0 (%0)	11 (%2,6)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	3 (%10,3)	3 (%0,7)	0,001*
	Ein paar Mal in der Woche	4 (%13,8)	41 (%9,6)	
	Ein paar Mal im Monat	4 (%13,8)	107 (%25,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	9 (%31)	131 (%30,8)	
	Nie	9 (%31)	144 (%33,8)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	6 (%1,4)	0,342
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%6,9)	16 (%3,8)	
	Ein paar Mal im Monat	7 (%24,1)	53 (%12,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%17,2)	90 (%21,1)	
	Nie	15 (%51,7)	261 (%61,3)	

Chi-Quadrat Test

** $p < 0.01$

Betrachtet man die Tabelle 46, so wird deutlich, dass die Parameter *Vorhandensein einer Klassenbücherei* und die *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, keinen signifikanten Zusammenhang aufweisen ($p > 0.05$).

Auch die Parameter *Vorhandensein einer Klassenbücherei* und die Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule, zeigen keine Signifikanz ($p > 0.05$).

Das Vorhandensein einer Klassenbücherei und die Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule, erweisen keinen signifikanten Zusammenhang. ($p > 0.05$)

Jedoch ist zwischen den Parametern *das Vorhandensein einer Klassenbücherei* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung vorhanden ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

Tabelle4-47: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zur Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei

Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei		>20	11-15	6-10	1-5	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	0 (%0)	2 (%20)	0 (%0)	1 (%14,3)	0 (%0)	0,686
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%66,7)	4 (%40)	3 (%60)	2 (%28,6)	3 (%75)	
	Ein paar Mal im Monat	0 (%0)	2 (%20)	2 (%40)	2 (%28,6)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%33,3)	1 (%10)	0 (%0)	2 (%28,6)	0 (%0)	
	Nie	0 (%0)	1 (%10)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%25)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	2 (%20)	3 (%60)	1 (%14,3)	1 (%25)	0,301
	Ein paar Mal in der Woche	3 (%100)	7 (%70)	2 (%40)	2 (%28,6)	2 (%50)	
	Ein paar Mal im Monat	0 (%0)	1 (%10)	0 (%0)	3 (%42,9)	1 (%25)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%14,3)	0 (%0)	
	Nie	-	-	-	-	-	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	3 (%30)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	0,002**
	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	1 (%10)	3 (%60)	0 (%0)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	1 (%33,3)	0 (%0)	0 (%0)	3 (%42,9)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	4 (%40)	1 (%20)	4 (%57,1)	0 (%0)	
	Nie	2 (%66,7)	2 (%20)	1 (%20)	0 (%0)	4 (%100)	

	Täglich	-	-	-	-	-	
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	2 (%20)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	1 (%33,3)	2 (%20)	3 (%60)	1 (%14,3)	0 (%0)	0,274
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	3 (%30)	1 (%20)	1 (%14,3)	0 (%0)	
	Nie	2 (%66,7)	3 (%30)	1 (%20)	5 (%71,4)	4 (%100)	

*Chi-Quadrat Test **p<0.01*

Die Untersuchungsergebnisse der Merkmale *jährliche Nutzung der Klassenbücherei* und *die Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, in Bezug auf ihre Abhängigkeit, lieferten keine Signifikanz ($p > 0.05$).

Zwischen den Merkmalen *jährliche Nutzung der Klassenbücherei* und der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule konnte keine signifikante Beziehung nachgewiesen werden ($p > 0.05$).

Ein wichtiger Zusammenhang kann zwischen den Merkmalen *jährliche Nutzung der Klassenbücherei* und der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern erfasst werden. Zwischen den beiden Merkmalen besteht eine signifikante Beziehung ($p: 0.002$; $p < 0.01$).

Ein signifikanter Zusammenhang kann jedoch zwischen den Merkmalen *jährliche Nutzung der Klassenbücherei* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, nicht bestätigt werden ($p > 0.05$).

4.10.2.8. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Schulorganisationen von Autogrammstunden, Büchereibesuchen oder Besuchen von Buchmessen

Tabelle 4-48: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Schulorganisationen

Organisation von Autogrammstunden etc.		Sehr oft	Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	7 (%33,3)	14 (%22,6)	25 (%17,5)	26 (%26,3)	29 (%23,2)	0,312
	Ein paar Mal in der Woche	11 (%52,4)	34 (%54,8)	75 (%52,4)	39 (%39,4)	58 (%46,4)	
	Ein paar Mal im Monat	1 (%4,8)	14 (%22,6)	31 (%21,7)	21 (%21,2)	24 (%19,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%4,8)	0 (%0)	9 (%6,3)	9 (%9,1)	11 (%8,8)	
	Nie	1 (%4,8)	0 (%0)	3 (%2,1)	4 (%4)	3 (%2,4)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	4 (%19)	15 (%24,2)	24 (%16,8)	17 (%17,2)	25 (%20)	0,954
	Ein paar Mal in der Woche	8 (%38,1)	31 (%50)	67 (%46,9)	45 (%45,5)	54 (%43,2)	
	Ein paar Mal im Monat	8 (%38,1)	13 (%21)	42 (%29,4)	29 (%29,3)	34 (%27,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%4,8)	3 (%4,8)	7 (%4,9)	5 (%5,1)	7 (%5,6)	
	Nie	0 (%0)	0 (%0)	3 (%2,1)	3 (%3)	5 (%4)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	4 (%6,5)	1 (%0,7)	0 (%0)	1 (%0,8)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	10 (%16,1)	15 (%10,5)	13 (%13,1)	7 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Monat	6 (%28,6)	25 (%40,3)	35 (%24,5)	25 (%25,3)	20 (%16)	
	Ein paar Mal im Jahr	10 (%47,6)	14 (%22,6)	49 (%34,3)	29 (%29,3)	37 (%29,6)	
	Nie	5 (%23,8)	9 (%14,5)	43 (%30,1)	32 (%32,3)	60 (%48)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften	Täglich	0 (%0)	1 (%1,6)	3 (%2,1)	1 (%1)	1 (%0,8)	0,004**
	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	5 (%8,1)	6 (%4,2)	6 (%6,1)	1 (%0,8)	
	Ein paar Mal im Monat	3 (%14,3)	14 (%22,6)	22 (%15,4)	14 (%14,1)	7 (%5,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	8 (%38,1)	13 (%21)	37 (%25,9)	17 (%17,2)	20 (%16)	
	Nie	10 (%47,6)	29 (%46,8)	75 (%52,4)	61 (%61,6)	96 (%76,8)	

Chi-Quadrat Test ** $p < 0.01$

Die Werte der Tabelle 48 zeigen, dass zwischen den Merkmalen *außerschulische Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen* und den *schulischen Organisationen wie Autogrammstunden, Büchereibesuchen und/oder- Buchmessen-Besuchen*, auf keine signifikante Beziehung, hinzudeuten ist ($p > 0.05$).

Auch lässt sich keine signifikante Beziehung, zwischen der *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen außerhalb der Schule*, und den *schulischen Organisationen wie Autogrammstunden, Büchereibesuchen und/oder- Buchmessen-Besuchen*, ermitteln. ($p > 0.05$).

Doch zwischen den Merkmalen *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der SchülerInnen außerhalb der Schule* und den *schulischen Organisationen wie Autogrammstunden, Büchereibesuchen und/oder- Buchmessen-Besuchen*, kann eine signifikante Beziehung bestätigt werden ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

Zuletzt kann, wie aus Tabelle 48 ersichtlich, auf eine signifikante Beziehung, im Zusammenhang mit den *schulischen Organisationen wie Autogrammstunden, Büchereibesuchen und/oder- Buchmessen-Besuchen* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der SchülerInnen*, hingewiesen werden ($p: 0.004$; $p < 0.01$).

4.11. AUSWERTUNGEN DER DATEN ZU DEN PEERS

Als letztes werden die Daten zu den Peers aufgezeigt. Hierbei werden die Ergebnisse zu den Lesehäufigkeiten der Befragten mit den Gegebenheiten im Peerkreis auf ihren Zusammenhang hin analysiert.

4.11.1. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gesprächen über Printmedien

Tabelle 4-49: Außerschulische Lesehäufigkeiten von Zeitungen, Zeitschriften, Romanen und Schul-bzw. Fachbüchern im Zusammenhang zu den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics

Gespräche über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics führen	Ja	Nein	p
	n (%)	n (%)	
Zeitung	159 (%51,6)	57 (%38,8)	0,010*
Zeitschrift	163 (%52,9)	58 (%39,5)	0,007**
Roman	263 (%85,4)	88 (%59,9)	0,001**
Schul- bzw. Fachbuch	52 (%16,9)	29 (%19,7)	0,458

Chi-QuadratTest * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Betrachtet man die Medien, über die sich die SchülerInnen unterhalten und ihre Lesepräferenzen, so kann hier ein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden. SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, lesen außerhalb der Schule wesentlich *häufiger Zeitungen* (51,6%), als SchülerInnen, die sich nicht über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics unterhalten (38,8%), somit lässt sich eine Beziehung zwischen den *Gesprächen über die Printmedien* und die *Lesehäufigkeit von Zeitungen*, erkennen ($p:0.010$; $p < 0.05$).

SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, lesen außerhalb der Schule bedeutend *häufiger Zeitschriften* (52,9%), als SchülerInnen, die sich nicht über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics unterhalten (39,5%). Somit kann zwischen den Unterhaltungsmedien und dem Leseanteil von Zeitungen eine signifikante Beziehung angenommen werden ($p:0.007$; $p < 0.01$).

SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, weisen im Vergleich zu SchülerInnen, die sich *nicht über Bücher, Zeitungen oder Zeitschriften oder Comics unterhalten* (59,9%), einen *sehr hohen Leseanteil an Romanen* (85,4%), auf. So kann auch hier ein signifikanter Zusammenhang bestätigt werden ($p:0.001$; $p < 0.01$).

Betrachtet man die Abhängigkeit des Leseanteils der SchülerInnen von Schul- bzw. Fachbüchern zu den Unterhaltungsmedien, so kann hier keine signifikante Beziehung bestätigt werden ($p > 0.05$).

Tabelle 4-50: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics

Gespräche über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, und Comics		Ja	Nein	P
		n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	85 (%27,6)	16 (%10,9)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	168 (%54,5)	51 (%34,7)	
	Ein paar Mal im Monat	43 (%14)	50 (%34)	
	Ein paar Mal im Jahr	10 (%3,2)	20 (%13,6)	
	Nie	2 (%0,6)	10 (%6,8)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	62 (%20,1)	24 (%16,3)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	147 (%47,7)	59 (%40,1)	
	Ein paar Mal im Monat	87 (%28,2)	40 (%27,2)	
	Ein paar Mal im Jahr	10 (%3,2)	15 (%10,2)	
	Nie	2 (%0,6)	9 (%6,1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	5 (%1,6)	1 (%0,7)	0,009**
	Ein paar Mal in der Woche	35 (%11,4)	10 (%6,8)	
	Ein paar Mal im Monat	82 (%26,6)	29 (%19,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	99 (%32,1)	41 (%27,9)	
	Nie	87 (%28,2)	66 (%44,9)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Täglich	4 (%1,3)	2 (%1,4)	0,102
	Ein paar Mal in der Woche	14 (%4,5)	4 (%2,7)	
	Ein paar Mal im Monat	47 (%15,3)	13 (%8,8)	
	Ein paar Mal im Jahr	69 (%22,4)	26 (%17,7)	
	Nie	174 (%56,5)	102 (%69,4)	

Chi -Quadrat Test ** $p < 0.01$ -

Bei SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, ist eine signifikante Beziehung zu ihrer *außerschulischen Buchlesehäufigkeit*, zu erkennen ($p: 0.001$; $p < 0.01$).

Auch bei SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, ist eine Signifikanz zu ihrer *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, zu bestätigen (p:0.001; p<0.01).

Weiterhin ist bei SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, eine signifikante Beziehung zu ihrer *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, festzuhalten (p:0.009; p<0.01).

Eine signifikante Beziehung zu der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften, außerhalb der Schule*, kann jedoch bei SchülerInnen, die sich über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics unterhalten*, nicht nachgewiesen werden (p>0.05).

4.11.2. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Lesehäufigkeiten der Peers

Tabelle 4-51: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Lesehäufigkeiten der Peers

Lesehäufigkeiten der Freunde		Oft	Manchmal	Selten	Nie	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	56 (%30,4)	36 (%18,9)	8 (%12,9)	1 (%5,3)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	100 (%54,3)	93 (%48,9)	19 (%30,6)	7 (%36,8)	
	Ein paar Mal im Monat	22 (%12)	48 (%25,3)	21 (%33,9)	2 (%10,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	6 (%3,3)	9 (%4,7)	10 (%16,1)	5 (%26,3)	
	Nie	0 (%0)	4 (%2,1)	4 (%6,5)	4 (%21,1)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	33 (%17,9)	40 (%21,1)	6 (%9,7)	7 (%36,8)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	85 (%46,2)	95 (%50)	21 (%33,9)	5 (%26,3)	
	Ein paar Mal im Monat	58 (%31,5)	41 (%21,6)	26 (%41,9)	2 (%10,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	8 (%4,3)	11 (%5,8)	4 (%6,5)	2 (%10,5)	
	Nie	0 (%0)	3 (%1,6)	5 (%8,1)	3 (%15,8)	

	Täglich	5 (%2,7)	1 (%0,5)	0 (%0)	0 (%0)	
	Ein paar Mal in der Woche	23 (%12,5)	17 (%8,9)	3 (%4,8)	2 (%10,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Ein paar Mal im Monat	45 (%24,5)	53 (%27,9)	11 (%17,7)	2 (%10,5)	0,001**
	Ein paar Mal im Jahr	60 (%32,6)	66 (%34,7)	12 (%19,4)	2 (%10,5)	
	Nie	51 (%27,7)	53 (%27,9)	36 (%58,1)	13 (%68,4)	
	Täglich	0 (%0)	6 (%3,2)	0 (%0)	0 (%0)	0,010*
Lesehäufigkeit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	10 (%5,4)	5 (%2,6)	2 (%3,2)	1 (%5,3)	
	Ein paar Mal im Monat	32 (%17,4)	23 (%12,1)	5 (%8,1)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	44 (%23,9)	41 (%21,6)	8 (%12,9)	2 (%10,5)	
	Nie	98 (%53,3)	115 (%60,5)	47 (%75,8)	16 (%84,2)	
<i>Chi-Quadrat Test</i>		** $p < 0.01$	* $p < 0.05$			

Betrachtet man die Kategorien *Lesehäufigkeit von Freunden der Befragten* und die *außerschulische Buchlesehäufigkeit der Befragten*, so ist ein signifikanter Zusammenhang zu erschließen ($p:0.001$; $p<0.01$).

Die Werte der Tabelle 51 verdeutlichen ebenfalls eine signifikante Beziehung zwischen den Kategorien *Lesehäufigkeit von Freunden der Befragten* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$).

Weiterhin besteht, zwischen den Kategorien *Lesehäufigkeit von Freunden der Befragten* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung ($p:0.001$; $p<0.01$).

Zuletzt ist auch zwischen den Kategorien *Lesehäufigkeit von Freunden der Befragten* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, ein signifikanter Zusammenhang zu ermitteln ($p:0.010$; $p<0.05$).

4.11.3. Auswertungen der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Gegebenheiten im Freundeskreis

Tabelle 4-52: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu dem Printmedienaustausch im Freundeskreis

Wir tauschen uns über neue Printmedien aus		Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	37 (%31,1)	39 (%20,6)	16 (%22,2)	4 (%10,5)	5 (%13,5)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	63 (%52,9)	110 (%58,2)	24 (%33,3)	15 (%39,5)	7 (%18,9)	
	Ein paar Mal im Monat	13 (%10,9)	35 (%18,5)	25 (%34,7)	13 (%34,2)	7 (%18,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%4,2)	4 (%2,1)	6 (%8,3)	5 (%13,2)	10 (%27)	
	Nie	1 (%0,8)	1 (%0,5)	1 (%1,4)	1 (%2,6)	8 (%21,6)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	28 (%23,5)	26 (%13,8)	15 (%20,8)	8 (%21,1)	9 (%24,3)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	55 (%46,2)	97 (%51,3)	28 (%38,9)	16 (%42,1)	10 (%27)	
	Ein paar Mal im Monat	30 (%25,2)	58 (%30,7)	17 (%23,6)	14 (%36,8)	8 (%21,6)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%4,2)	5 (%2,6)	11 (%15,3)	0 (%0)	4 (%10,8)	
	Nie	1 (%0,8)	3 (%1,6)	1 (%1,4)	0 (%0)	6 (%16,2)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	1 (%0,8)	4 (%2,1)	0 (%0)	1 (%2,6)	0 (%0)	0,010*
	Ein paar Mal in der Woche	14 (%11,8)	25 (%13,2)	2 (%2,8)	3 (%7,9)	1 (%2,7)	
	Ein paar Mal im Monat	29 (%24,4)	51 (%27)	19 (%26,4)	7 (%18,4)	5 (%13,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	31 (%26,1)	56 (%29,6)	31 (%43,1)	14 (%36,8)	8 (%21,6)	
	Nie	44 (%37)	53 (%28)	20 (%27,8)	13 (%34,2)	23 (%62,2)	

	Täglich	2 (%1,7)	4 (%2,1)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	6 (%5)	7 (%3,7)	0 (%0)	4 (%10,5)	1 (%2,7)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%11,8)	34 (%18)	9 (%12,5)	2 (%5,3)	1 (%2,7)	0,002**
	Ein paar Mal im Jahr	17 (%14,3)	51 (%27)	15 (%20,8)	9 (%23,7)	3 (%8,1)	
	Nie	80 (%67,2)	93 (%49,2)	48 (%66,7)	23 (%60,5)	32 (%86,5)	
	Chi-Quadrat Test	**p<0.01	*p<0.05				

Untersucht man die Kategorien *Austausch über neu erscheinende Printmedien unter den Freunden* und die *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, so kann zwischen den beiden Kategorien eine Signifikanz erkannt werden (p:0.001; p<0.01).

Analysiert man die Situation zwischen den Kategorien *Austausch über neu erscheinende Printmedien unter den Freunden* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, so wird, anhand des Chi-Quadrat Tests, ein signifikanter Zusammenhang sichtbar (p:0.001; p<0.01).

Betrachtet man die Kategorien *Austausch über neu erscheinende Printmedien unter den Freunden* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, so manifestiert sich hier eine signifikante Beziehung (p:0.010; p<0.05).

Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich auch zwischen den Kategorien *Austausch über neu erscheinende Printmedien unter den Freunden* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, herausstellen (p:0.002; p<0.01).

Tabelle 4-53: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu den Anschlusskommunikationen im Freundeskreis

Wir sprechen gerne über gelesene Printmedien		Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlese- häufigkeit	Täglich	53 (%39,6)	34 (%17,3)	6 (%9,4)	4 (%11,1)	4 (%16)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	63 (%47)	112 (%57,1)	29 (%14,5)	11 (%30,6)	4 (%16)	
	Ein paar Mal im Monat	15 (%11,2)	40 (%20,4)	19 (%29,7)	15 (%41,7)	4 (%16)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%1,5)	8 (%4,1)	9 (%14,1)	4 (%11,1)	7 (%28)	
	Nie	1 (%0,7)	2 (%1)	1 (%1,6)	2 (%5,6)	6 (%24)	
Lesehäufig- keit von Zeitungen/ Zeit- schriften	Täglich	22 (%16,4)	39 (%19,9)	13 (%20,3)	6 (%16,7)	6 (%24)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	61 (%45,5)	91 (%46,4)	30 (%46,9)	18 (%50)	6 (%24)	
	Ein paar Mal im Monat	46 (%34,3)	54 (%27,6)	14 (%21,9)	9 (%25)	4 (%16)	
	Ein paar Mal im Jahr	5 (%3,7)	9 (%4,6)	5 (%7,8)	2 (%5,6)	4 (%16)	
	Nie	0 (%0)	3 (%1,5)	2 (%3,1)	1 (%2,8)	5 (%20)	
Lesehäufig- keit von deutsch- sprachigen Büchern	Täglich	3 (%2,2)	2 (%1)	0 (%0)	1 (%2,8)	0 (%0)	0,023*
	Ein paar Mal in der Woche	14 (%10,4)	24 (%12,2)	3 (%4,7)	2 (%5,6)	2 (%8)	
	Ein paar Mal im Monat	39 (%29,1)	47 (%24)	18 (%28,1)	7 (%19,4)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	38 (%28,4)	64 (%32,7)	22 (%34,4)	11 (%30,6)	5 (%20)	
	Nie	40 (%29,9)	59 (%30,1)	21 (%32,8)	15 (%41,7)	18 (%72)	
Lesehäufig- keit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeit- schriften	Täglich	2 (%1,5)	3 (%1,5)	1 (%1,6)	0 (%0)	0 (%0)	0,069
	Ein paar Mal in der Woche	6 (%4,5)	7 (%3,6)	2 (%3,1)	3 (%8,3)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Monat	17 (%12,7)	36 (%18,4)	5 (%7,8)	2 (%5,6)	0 (%0)	
	Ein paar Mal im Jahr	29 (%21,6)	44 (%22,4)	13 (%20,3)	8 (%22,2)	1 (%4)	
	Nie	8 0 (%59,7)	106 (%54,1)	43 (%67,2)	23 (%63,9)	24 (%96)	

Chi- Quadrat Test **p<0.01 *p<0.05

Bei SchülerInnen, die sich gerne über selbst gelesene Printmedien im Freundeskreis unterhalten, ist ein signifikanter Zusammenhang zu ihrer außerschulischen Buchlesehäufigkeit, festzustellen (p:0.001; p<0.01).

Auch ist bei SchülerInnen, die *sich gerne über selbst gelesene Printmedien im Freundeskreis unterhalten*, eine Signifikanz zu *ihrer Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, zu erkennen (p:0.001; p<0.01).

Weiterhin ist bei SchülerInnen, die *sich gerne über selbst gelesene Printmedien im Freundeskreis unterhalten*, ein signifikanter Zusammenhang zu *ihrer Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, vorhanden (p:0.023; p<0.05).

Eine signifikante Beziehung kann jedoch zwischen *der Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* und *den Unterhaltungen über selbst gelesene Medien innerhalb des Freundeskreises*, nicht nachgewiesen werden (p>0.05)-

Tabelle 4-54: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum zeitgleichen Lesen von Printmedien im Freundeskreis

Wir suchen uns gemeinsam Printmedien aus und lesen diese zeitgleich		Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	22 (%44,9)	31 (%27,7)	18 (%18,6)	16 (%12,9)	14 (%19,2)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	22 (%44,9)	58 (%51,8)	50 (%51,5)	68 (%54,8)	21 (%28,8)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%4,1)	22 (%19,6)	23 (%23,7)	31 (%25)	15 (%20,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%4,1)	1 (%0,9)	6 (%6,2)	7 (%5,6)	14 (%19,2)	
	Nie	1 (%2)	0 (%0)	0 (%0)	2 (%1,6)	9 (%12,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	13 (%26,5)	18 (%16,1)	19 (%19,6)	19 (%15,3)	17 (%23,3)	0,018*
	Ein paar Mal in der Woche	20 (%40,8)	59 (%52,7)	45 (%46,4)	57 (%46)	25 (%34,2)	
	Ein paar Mal im Monat	16 (%32,7)	27 (%24,1)	27 (%27,8)	40 (%32,3)	17 (%23,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	0 (%0)	7 (%6,3)	5 (%5,2)	5 (%4)	8 (%11)	
	Nie	0 (%0)	1 (%0,9)	1 (%1)	3 (%2,4)	6 (%8,2)	

Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	2 (%4,1)	3 (%2,7)	1 (%1)	0 (%0)	0 (%0)	0,008**
	Ein paar Mal in der Woche	1 (%2)	12 (%10,7)	11 (%11,3)	17 (%13,7)	4 (%5,5)	
	Ein paar Mal im Monat	13 (%26,5)	31 (%27,7)	26 (%26,8)	30 (%24,2)	11 (%15,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	13 (%26,5)	34 (%30,4)	33 (%34)	42 (%33,9)	18 (%24,7)	
	Nie	20 (%40,8)	32 (%28,6)	26 (%26,8)	35 (%28,2)	40 (%54,8)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	1 (%2)	2 (%1,8)	1 (%1)	2 (%1,6)	0 (%0)	0,009**
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%4,1)	4 (%3,6)	2 (%2,1)	7 (%5,6)	3 (%4,1)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%4,1)	24 (%21,4)	15 (%15,5)	16 (%12,9)	3 (%4,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	8 (%16,3)	19 (%17)	26 (%26,8)	33 (%26,6)	9 (%12,3)	
Nie	36 (%73,5)	63 (%56,3)	53 (%54,6)	66 (%53,2)	58 (%79,5)		
Chi-Quadrat Test		**p<0.01	*p<0.05				

Betrachtet man die Merkmale, *des gemeinsamen Aussuchens und Lesens der Printmedien im Freundeskreis* und der *Lesehäufigkeit der außerschulischen Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen*, so wird eine signifikante Beziehung kenntlich (p:0.001; p<0.01).

Die Werte der Tabelle 54 verdeutlichen ebenfalls eine signifikante Beziehung zwischen den Merkmalen *des gemeinsamen Aussuchens und Lesens der Printmedien im Freundeskreis* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* (p:0.018; p<0.05).

Auch besteht zwischen den Merkmalen, *das gemeinsame Aussuchen und Lesen der Printmedien im Freundeskreis* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, eine signifikante Beziehung (p:0.008; p<0.01).

Zuletzt ist auch zwischen den Merkmalen *das gemeinsame Aussuchen und Lesen der Printmedien im Freundeskreis* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen*

von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften, ein signifikanter Zusammenhang zu erkennen ($p:0.009$; $p<0.01$).

Tabelle 4-55: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zu dem gelegentlichen Lesen von Printmedien im Freundeskreis

Wir lesen nur ab und zu Printmedien		Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	14 (%28)	34 (%17,1)	17 (%23)	20 (%23,3)	16 (%34,8)	0,004**
	Ein paar Mal in der Woche	21 (%42)	110 (%55,3)	28 (%37,8)	44 (%51,2)	16 (%34,8)	
	Ein paar Mal im Monat	11 (%22)	40 (%20,1)	19 (%25,7)	18 (%20,9)	5 (%10,9)	
	Ein paar Mal im Jahr	4 (%8)	10 (%5)	8 (%10,8)	4 (%4,7)	4 (%8,7)	
	Nie	0 (%0)	5 (%2,5)	2 (%2,7)	0 (%0)	5 (%10,9)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	10 (%20)	37 (%18,6)	19 (%25,7)	13 (%15,1)	7 (%15,2)	0,493
	Ein paar Mal in der Woche	25 (%50)	88 (%44,2)	33 (%44,6)	40 (%46,5)	20 (%43,5)	
	Ein paar Mal im Monat	14 (%28)	56 (%28,1)	15 (%20,3)	30 (%34,9)	12 (%26,1)	
	Ein paar Mal im Jahr	1 (%2)	13 (%6,5)	5 (%6,8)	2 (%2,3)	4 (%8,7)	
	Nie	0 (%0)	5 (%2,5)	2 (%2,7)	1 (%1,2)	3 (%6,5)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	4 (%2)	0 (%0)	1 (%1,2)	1 (%2,2)	0,246
	Ein paar Mal in der Woche	4 (%8)	15 (%7,5)	6 (%8,1)	14 (%16,3)	6 (%13)	
	Ein paar Mal im Monat	12 (%24)	46 (%23,1)	17 (%23)	26 (%30,2)	10 (%21,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	19 (%38)	70 (%35,2)	22 (%29,7)	21 (%24,4)	8 (%17,4)	
	Nie	15 (%30)	64 (%32,2)	29 (%39,2)	24 (%27,9)	21 (%45,7)	

	Täglich	1 (%2)	3 (%1,5)	1 (%1,4)	1 (%1,2)	0 (%0)	
Lesehäufig- keit von deutsch- sprachigen Zeitungen/ Zeit- schriften	Ein paar Mal in der Woche	1 (%2)	8 (%1,5)	3 (%4,1)	4 (%4,7)	2 (%4,3)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%4)	21 (%10,6)	8 (%10,8)	22 (%25,6)	7 (%15,2)	0,135
	Ein paar Mal im Jahr	11 (%22)	47 (%23,6)	12 (%16,2)	18 (%20,9)	7 (%15,2)	
	Nie	35 (%70)	120 (%60,3)	50 (%67,6)	41 (%47,7)	30 (%65,2)	

Chi Quadrat Test

** $p < 0.01$

Untersucht man die Kategorien *des gelegentlichen Lesens der Printmedien innerhalb der Freundesgruppe der SchülerInnen* und der *Buchlesehäufigkeit der SchülerInnen außerhalb der Schule*, so kann zwischen den beiden Kategorien eine Signifikanz festgestellt werden ($p:0.004$; $p < 0.01$).

Betrachtet man die Kategorien *das gelegentliche Lesen der Printmedien innerhalb der Freundesgruppe der SchülerInnen* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, so lässt sich hierbei kein signifikantes Verhältnis erkennen ($p > 0.05$).

Eruiert man die Kategorien *des gelegentlichen Lesens der Printmedien innerhalb der Freundesgruppe der SchülerInnen* und die *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, so liegt hier kein signifikanter Zusammenhang vor ($p < 0.05$).

Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich auch zwischen den Kategorien *das gelegentliche Lesen der Printmedien innerhalb der Freundesgruppe der SchülerInnen* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, nicht herausstellen ($p < 0.05$).

Tabelle 4-56: Außerschulische Lesehäufigkeiten der Befragten im Zusammenhang zum Nicht-Lesen von Printmedien im Freundeskreis

Wir lesen nie Printmedien		Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu	p
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Buchlesehäufigkeit	Täglich	4 (%23,5)	1 (%7,1)	4 (%8,7)	17 (%18,9)	75 (%26)	0,001**
	Ein paar Mal in der Woche	2 (%11,8)	4 (%28,6)	14 (%30,4)	43 (%47,8)	156 (%54,2)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%11,8)	6 (%42,9)	16 (%34,8)	25 (%27,8)	44 (%15,3)	
	Ein paar Mal im Jahr	3 (%17,6)	3 (%21,4)	7 (%15,2)	5 (%5,6)	12 (%4,2)	
	Nie	6 (%35,3)	0 (%0)	5 (%10,9)	0 (%0)	1 (%0,3)	
Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften	Täglich	6 (%35,3)	2 (%14,3)	13 (%28,3)	20 (%22,2)	45 (%15,6)	0,070
	Ein paar Mal in der Woche	5 (%29,4)	6(%42,9)	15 (%32,6)	39 (%43,3)	141 (%49)	
	Ein paar Mal im Monat	2 (%11,8)	4 (%28,6)	12 (%26,1)	24 (%26,7)	85 (%29,5)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%11,8)	1 (%7,1)	4 (%8,7)	6 (%6,7)	12 (%4,2)	
	Nie	2 (%11,8)	1 (%7,1)	2 (%4,3)	1 (%1,1)	5 (%1,7)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern	Täglich	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	2 (%2,2)	4 (%1,4)	0,112
	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	1 (%7,1)	3 (%6,5)	7 (%7,8)	34 (%11,8)	
	Ein paar Mal im Monat	4 (%23,5)	4 (%28,6)	9 (%19,6)	18 (%20)	76 (%26,4)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%11,8)	5 (%35,7)	10 (%21,7)	34 (%37,8)	89 (%30,9)	
	Nie	11 (%64,7)	4 (%28,6)	24 (%52,2)	29 (%32,2)	85 (%29,5)	

	Täglich	1 (%5,9)	0 (%0)	0 (%0)	2 (%2,2)	3 (%1)	
Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften	Ein paar Mal in der Woche	0 (%0)	1 (%7,1)	3 (%6,5)	1 (%1,1)	13 (%4,5)	0,121
	Ein paar Mal im Monat	1 (%5,9)	0 (%0)	3 (%6,5)	8 (%8,9)	48 (%16,7)	
	Ein paar Mal im Jahr	2 (%11,8)	2 (%14,3)	9 (%19,6)	16 (%17,8)	66 (%22,9)	
	Nie	13 (%76,5)	11 (%78,6)	31 (%67,4)	63 (%70)	158 (%54,9)	

Chi- Quadrat Test

** $p < 0.01$

Bei SchülerInnen, die sich *in ihrem Freundeskreis nie über Printmedien unterhalten*, ist ein signifikanter Zusammenhang zu ihrer *außerschulischen Buchlesehäufigkeit*, festzustellen ($p < 0.001$; $p < 0.01$).

Bei SchülerInnen, die *sich in ihrem Freundeskreis nie über Printmedien unterhalten*, ist jedoch keine Signifikanz zu ihrer *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule*, zu erkennen ($p > 0.05$).

Weiterhin liegt bei SchülerInnen, die *sich in ihrem Freundeskreis nie über Printmedien unterhalten*, kein signifikanter Zusammenhang zu ihrer *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule*, vor ($p < 0.05$).

Bei den Kategorien *sich in seinem Freundeskreis nie über Printmedien unterhalten* und der *Lesehäufigkeit der SchülerInnen von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* ist ebenfalls keine Signifikanz nachzuweisen ($p > 0.05$).

TEIL V: DISKUSSIONEN UND EMPFEHLUNGEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung, die sich auf die Lesegewohnheit beziehen und die bereits in Teil 4 beschrieben wurden, mit den familiären, schulischen und die Peers betreffenden Merkmalen in Relation gebracht und erläutert. Es wird hauptsächlich der Versuch unternommen, auf die Leitfragen der Arbeit einzugehen, um die Bedeutung der Instanzen Familie, Schule (bzw. Deutschunterricht) und Peers, für die türkischen Befragten, an staatlichen und privaten Schulen, sowie an den Auslandsschulen, zu erfassen. Den nähren Auskünften folgen anschließend die Empfehlungen und Forschungsvorschläge. Die Arbeit wird mit dem Fazit abgeschlossen.

5.1. DER CHI-QUADRAT-TEST UND DIE BEDEUTUNG DES P-WERTES

Um bei der Diskussion Aussagen anhand des P-Wertes zu den Verhältnissen zwischen den Instanzen und den Lesegewohnheiten machen zu können, soll hier noch einmal der Chi-Quadrat-Test und der P-Wert in Erinnerung gerufen werden. Durch den Chi-Quadrat-Test wird der Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen ermittelt. Mit Hilfe des SPSS-Programms wird der P-Wert ermittelt. Der P-Wert gibt an, welche Hypothese abgelehnt wird. Die Nullhypothese H_0 besagt, dass es keinen Zusammenhang zwischen den zu überprüfenden zwei Variablen gibt, wobei die Forschungshypothese H_1 besagt, dass es einen Zusammenhang zwischen den zu überprüfenden zwei Variablen gibt. Ist der P-Wert $p \leq 0,05$, wird die Nullhypothese H_0 abgelehnt. Je näher der P-Wert an Null liegt, desto signifikanter ist der Zusammenhang zwischen zwei Variablen, d.h. Forschungshypothese H_1 kann angenommen werden.

In den folgenden Abschnitten werden anhand der P-Werte die Zusammenhänge bzw. Einflüsse der Instanzen auf die Lesegewohnheit bezogen, diskutiert bzw. gedeutet.

5.2. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: FAMILIE

5.2.1. Unterfrage b): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Die erste Leitfrage der Arbeit befasste sich mit dem Verhältnis zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Lesegewohnheit der Befragten. Um auf diese Frage antworten zu können, wurde erstens die Abhängigkeit zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten in Betracht gezogen. Ein weiteres Indiz sollte die Medienpräferenz im Haushalt liefern. D.h. die Beziehung zwischen dem Bildungsstand der Eltern und die im Haushalt am meisten verwendeten Medien sollten eine Aussage über die Bedeutung des Bildungsgrades der Eltern liefern. Dieser Zusammenhang ist insofern wichtig, da die Verwendung der Medien im Haushalt, für die Heranwachsenden, bedeutend ist und sie bei ihrem eigenen Mediengebrauch steuern. Auch die Einrichtung eines Bücherregals im Haushalt, sowie die Bereitstellung eines separaten Bücherregals für die Heranwachsenden, sind für die Lesegewohnheiten der Befragten belangvoll (siehe 5.2.3.5). Aus diesem Grund wurde auch die Abhängigkeit zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Verfügbarkeit von Bücherregalen im Haushalt untersucht.

Ausgehend von der 1. Leitfrage soll im Weiteren der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesehäufigkeiten der Befragten erläutert werden.

5.2.1.1. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Schichtzugehörigkeit und die Bildung der Eltern sind für die Leselaufbahn der Heranwachsenden nicht zu geringachten. Denn Eltern aus der Unterschicht, die eine geringere Bildung genossen haben, führen kaum leserliche Aktivitäten, wie z.B. prä- und paraliterarische Kommunikationen (siehe 2.2.5) oder Vorleseaktivitäten (siehe 2.2.5) durch und nehmen das Lesen als eine schulische Aufgabe hin. Daraus folgt, dass Eltern mit niedrigem Bildungsstand kaum

Förderungsmaßnahmen innerhalb der Familie ergreifen, wobei Mittelschicht- und Oberschichteltern das Lesen hochschätzen, deshalb auch prä- und paraliterarische Kommunikationen, sowie Vorleseaktivitäten, in ihren Alltag integrieren (Philipp, 2011, S.89). Durch diese Integration erreichen Kinder eine bessere Lesekarriere eine andauernde Lesegewohnheit kann sich besser entfalten. Die Lesegewohnheit der Eltern liegt auch mit ihrem eigenen Bildungsstand zusammen, der ein Indiz dafür ist, dass Eltern, die eine bessere Bildung vorweisen, mehr lesen und auch Leseaktivitäten für ihre Kinder bereitstellen. Damit unterstützen sie die Herausbildung der Lesegewohnheiten ihrer Kinder. Dieser Unterschied, der durch den Bildungsstand der Eltern hervorgerufen wird, lässt sich durch die Daten der (Tabelle 4-20) bestätigen. Es ist zu erkennen, dass die Lesehäufigkeit der Mutter selbst ($p:0.001$; $p<0.01$) und die Lesehäufigkeit des Vaters, mit dem Bildungsstand der Mutter in Beziehung stehen ($p:0.039$; $p<0.05$). Eine fast gleiche Abhängigkeit gilt auch für den Bildungsstand des Vaters in Bezug auf seine eigene Lesehäufigkeit und die Lesehäufigkeit der Mutter ($p: 0.001$; $p:0.001$; $p<0.01$), (Tabelle 4-21). Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Sachverhalts, bezogen auf die Schichtzugehörigkeit und den Bildungsstand der Elternteile, wurde der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Lesegewohnheiten der Heranwachsenden auch bei den Lise SchülerInnen untersucht. Wie aus der (Tabelle 4-22) ersichtlich wird, konnte zwischen dem Bildungsstand der Mutter und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten von Büchern und Zeitungen/Zeitschriften kein direkter Zusammenhang nachgewiesen werden; jedoch ist ein wesentlicher Zusammenhang zwischen dem mütterlichen Bildungsstand und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten von deutschsprachigen Büchern ($p: 0.031$; $p<0.05$), sowie deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften ($p: 0.001$; $p<0.01$), zu ersehen. Daraus kann entnommen werden, dass der Bildungsgrad der Mütter für das Lesen der Befragten an den Schulen in Istanbul, signifikant ist. Außerdem scheint die Mutter wie Hurrelmann et al. (1993) betonen, einen Vorsprung in der familialen Lesesozialisation zu haben, da sie den Alltag am meisten begleitet und somit eine wichtige Vorbildrolle übernimmt. Je häufiger die Mutter leserlich beschäftigt ist, desto mehr entwickelt sich beim Kind die Lesefreude; und die Lesefrequenz des Kindes steigt an (zit n. Lührs, 2007, S. 21-22). Hierbei fungieren Mütter mit einer besseren Ausbildung, somit auch einer besseren Lesegewohnheit, als starke Lesevorbilder und Lesepartner, wie unter (Tabelle 4-22) zu erkennen ist.

Somit motivieren sie die Heranwachsenden zum Lesen von fremdsprachigen, in diesem Falle deutschen Büchern und Zeitungen/ Zeitschriften, und tragen der Steigerung des Lesens von deutschen Schriftwerken bei.

Wie die P-Werte der (Tabelle 4-23) vorzeigen, spielt der Bildungsstand des Vaters eine sehr wichtige Rolle für die Lesegewohnheit der Befragten. Es besteht sowohl für die außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten ($p: 0.018$; $p < 0.05$), als auch für die außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten von deutschsprachigen Büchern ($p: 0.002$; $p < 0.01$) und deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften ($p: 0.001$; $p < 0.01$) eine Beziehung zum Bildungsstand des Vaters. Diese Resultate bekräftigen die Annahme, dass der Bildungsstand der Eltern die Lesegewohnheit der Heranwachsenden auch bei den SchülerInnen an den untersuchten Schulen, beeinflusst, da zwischen beiden Variablen eine starke Abhängigkeit vorliegt. Die Überlegungen, dass der Vater in der Familie eher als ein nur für sich lesendes Mitglied existiert (Hurrelmann et al, 1993, zit. N. Lührs, 2007, S.22) lässt sich für die Väter der Befragten, die einen hohen Bildungsgrad haben, nicht bestätigen, da die Abhängigkeit zwischen dem Bildungsstand des Vaters und den außerschulischen Buchlesehäufigkeiten, Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern und Zeitungen /Zeitschriften der Befragten, stark ist. Die Väter der Befragten scheinen auch als Vorlesepartner und gute Lesevorbilder zu agieren, da nicht nur die außerschulischen Buchlesehäufigkeiten ihrer Kinder mit dem väterlichen Bildungsstand in Verbindung stehen, sondern auch das Lesen von deutschsprachigen Printmedien.

Die Medienpräferenzen in den Haushalten, werden auch vom Bildungsstand abhängig benutzt. Dieser Sachverhalt wird im nächsten Punkt näher geschildert.

5.2.1.2. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den Medienpräferenzen im Haushalt

Die Geltung des Bildungsstandes lässt sich auch bei den Medienpräferenzen im Haushalt bemerkbar machen. Aus der (Tabelle 4-18) ist zu erkennen, dass zwischen dem Bildungsgrad der Mutter und dem Gebrauch von Medien innerhalb dieser Haushalte, eine starke Abhängigkeit vorliegt. In den Haushalten, in denen die Mütter einen Universitätsabschluss haben, dominiert der Gebrauch von Zeitungen

(54,7 %) und Büchern (56,7%). Zwischen dem Bildungsstand der Mutter und dem Buchgebrauch ($p: 0.001$; $p < 0.01$) liegt eine stärkere Abhängigkeit vor als zwischen dem Bildungsstand der Mutter und dem Zeitungsgebrauch ($p: 0.004$; $p < 0.01$).

Der Bildungsstand des Vaters spielt bei den Medienpräferenzen im Haushalt eine etwas gewichtigere Rolle als die der Mutter. Besonders ins Auge sticht der Zeitschriftengebrauch ($p: 0.003$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-19), der bei der Mutter, auf keine Abhängigkeit schließen ließ. Doch der Vater erweist sich als ein stärkeres Vorbild, da sein Bildungsgrad und die daran gebundene Einstellung zum Lesen, sowohl auf den Zeitungsgebrauch ($p: 0.003$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-19), als auch auf den Zeitschriftengebrauch einen Einfluss auszuüben scheint ($p: 0.003$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-19). Vergleicht man diese Werte mit den Werten für den Zeitungsgebrauch in Abhängigkeit zum Bildungsstand der Mutter ($p: 0.004$; $p < 0.01$), (Tabelle 4-18), so wird ersichtlich, dass der P-Wert beim Vater näher an Null liegt, als der P-Wert bei der Mutter. Der Zusammenhang zum Buchgebrauch ist beim Vater genauso bedeutend wie bei der Mutter. Auch hier lässt sich die stärkste Abhängigkeit zum Buchgebrauch feststellen ($p: 0.001$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-19). Diese Zusammenhänge zeigen, dass die elterliche Bildung ein wichtiges Merkmal für die Lesegewohnheit des Kindes ist. Denn der Mediengebrauch zu Hause beginnt schon von Geburt an. Kinder hören und beobachten alles in ihrer Umgebung und nehmen Medien schnell wahr. Während ihrer Entwicklung wird wie von Bonfadelli und Fritz (1993) erkannt, der „Medienumwelt“ (S.11) eine sehr große Bedeutung zugemessen. Denn Bonfadelli und Fritz (1993) betonen, dass es nur dann zum Lesen kommen kann, wenn Lesemedien verfügbar sind (S.11). Das in Kontakt bringen mit Lesemedien geschieht vorwiegend in Haushalten mit wohl gebildeten Eltern.

Der Mediengebrauch wird durch die Bildung der Eltern bestimmt und somit wäre es wichtig, Haushalte mit einfacherem Bildungsstand zu unterstützen. Eltern müssten über die Förderungsmöglichkeiten der Lesegewohnheit durch die Hilfestellung von Schulen, Lehrern, informiert werden. Hier ist zu betonen, dass Universitäten diese Sachverhalte den angehenden Lehrkräften weitergeben müssen. Durch die Weitergabe kann es den Lehrpersonen im späteren Berufsleben gelingen, Eltern und Schulen mit dem Wissen zur Lesesozialisation zu betreuen, sowie die

Bedeutung der Instanzen im Leseprozess und während der Leselaufbahn näher zu bringen.

Der Bildungsstand der Eltern spielt auch für die Bereitstellung von Bücherregalen eine wichtige Rolle, wie unter Punkt 5.2.1.3. dargestellt wird.

5.2.1.3. Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Vorhandensein von Bücherregalen

Der Bildungsgrad ist außer der Medienpräferenz auch für den Bestand einer kleinen Hausbücherei signifikant. Für qualifizierte Eltern ist die Bedeutung des Lesens groß. Um dieser Bedeutung gerecht werden zu können, müssen Lesematerialien im Haushalt präsent sein. Erst wenn Lesematerialien vorhanden sind, können weitere Leseaktivitäten durchgeführt werden. Die ermittelten Werte unterstreichen diesen Sachverhalt. Wie aus der Tabelle (4-16) zu entnehmen ist, ist der Bücherregalbesitz in Haushalten mit Müttern, die einen Grundschulabschluss haben (83,3%), wesentlich geringer, als in Haushalten mit Müttern, die einen Sek II Abschluss (99,2%), Universitätsabschluss (97,5%) und einen hohen akademischen Abschluss (97,5%) haben. Die Bildungsgrade und die Bücherregalexistenz weisen einen entscheidenden Zusammenhang auf ($p_1:0.001$, $p_2:0.001$, $p_3:0.040$; $p<0.01$, $p<0.05$) (Tabelle 4-16), wobei in Haushalten, in denen die Mütter einen sonstigen Abschluss haben, wie z.B. Eltern ohne Abschluss, weisen keine Abhängigkeit vor ($p>0.05$). Gleiches gilt für den Bildungsgrad der Väter und der Bücherregalexistenz. Das Vorhandensein von Bücherregalen in Haushalten mit Vätern, die einen Grundschulabschluss haben (86,1%), ist bedeutend geringer als bei Vätern mit einem Sek II Abschluss (97,2%) oder bei Vätern mit einem Universitätsabschluss (97,7%) und mit einem hohen akademischen Abschluss (98,4%). Zwischen beiden Variablen besteht eine starke Beziehung ($p_1:0.025$, $p_2:0.007$, $p_3:0.022$; $p<0.05$, $p<0.01$). Bei Vätern mit sonstigem Abschluss konnte ebenfalls keine Abhängigkeit ermittelt werden ($p>0.05$).

Mit dem Bildungsstand der Eltern steht auch der Besitz eines eigenen Bücherregals in Relation. Die Förderung der Kinder ist durch die Aneignung eines nur dem Kind gehörenden Bücherregals für dessen Förderung ausschlaggebend

(siehe 5.2.3.5). Dass diese Aneignung mit dem Bildungsstand in den Familien zusammenhängt, zeigen die Werte der (Tabelle 4-17).

Der Besitz eines eigenen Bücherregals in Haushalten mit Müttern, die einen Grundschulabschluss (72,2%) haben, ist wesentlich geringer, als bei Müttern mit einem Sek I Abschluss (92,5%). Genauso verhält es sich in Haushalten mit Müttern, die einem Sek II Abschluss (93,3%), einen Universitätsabschluss (89,1%) und einen hohen akademischen Abschluss (95%), haben ($p_1:0.024$, $p_2:0.001$, $p_3:0.004$, $p_4:0.010$; $p<0.05$, $p<0.01$). Mütter mit sonstigen Abschlüssen weisen dagegen keine Abhängigkeit vor ($p>0.05$).

Der Besitz eines eigenen Bücherregals lässt mit dem Bildungsstand des Vaters eine signifikante Beziehung feststellen ($p:0.006$; $p<0.01$). In Haushalten mit Vätern, die einen Grundschulabschluss haben (75%), ist der eigene Bücherregalbesitz der Befragten bedeutend geringer, als bei Vätern mit einem Sek II Abschluss (91,5%). Dieser Zustand ist auch bei Vätern mit einem Universitätsabschluss (89,2%) und mit einem hohen akademischen Abschluss (96,9%) ersichtlich ($p_1:0.018$, $p_2:0.029$, $p_3:0.001$; $p<0.05$, $p<0.01$). Der Besitz eines eigenen Bücherregals in Haushalten mit Grundschulabgängern (75%), ist wesentlich geringer als bei Haushalten mit Vätern, die einen Sek I Abschluss (80,6%) haben ($p:0.010$; $p<0.05$). Väter mit den restlichen Abschlüssen lassen keine Abhängigkeit erkennen ($p>0.05$) (Tabelle 4-17).

Den obigen Erläuterungen angelehnt, kann die Unterfrage b) damit beantwortet werden, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Lesegewohnheit der Befragten vorliegt. Der Bildungsstand der Eltern spielt für viele Merkmale, die für die Lesegewohnheit fördernd bzw. hemmend sein können, eine wirksame Rolle. Auch die Aussage, je gebildeter die Eltern sind, desto höher wird der Lesestand der Heranwachsenden (Yılmaz, 1995, S.355), lässt sich für diese Untersuchung annehmen. Je gebildeter die Eltern sind, desto besser können sie ihre Kinder im Hinblick auf das Lesen betreuen und motivieren. Daher wäre es wichtig, Eltern schon sehr früh, wie z.B. im Kindergarten und im weiteren Schulleben, zu betreuen. Es wäre allen angehenden und sich im Berufsleben befindenden LehrerInnen, sowie den Schulen zu empfehlen, Seminare, Workshops, Ratgeber etc. zu organisieren bzw. zu erstellen. Denn nur so

wäre eine gesunde Informierung der Eltern möglich. Durch eine anständige Betreuung würden Eltern Hilfestellungen zur Förderung der Lesegewohnheiten ihrer Kinder bekommen. Daher ist es wichtig, angehende Lehrkräfte mit lesesozialisatorischem Wissen auszustatten und ihnen nötige Handwerke, zur elterlichen und schulischen Betreuung, mitzugeben. Aus diesem Grunde sind Seminare und Praktika zum Thema Lesesozialisation und Eltern-Schul-Betreuung während der Lehrer- bzw. Deutschlehrausbildung essentiell. Durch geeignete Seminare und Praktika können Studierende die Bedeutung der Lesesozialisation und die Tragweite der Förderung der Lesegewohnheit, durch die Instanzen Familie, Schule und Peers, kennenlernen und verinnerlichen. Somit könnten Studenten nach ihrem Studium als qualifizierte und auf das Berufsleben gut vorbereitete Absolventen entlassen werden.

Als nächstes wird auf die zweite Unterfrage der Arbeit eingegangen.

5.2.2. Unterfrage c): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Lesegewohnheiten der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Wie von Cheng et al. (2015) überliefert, listeten Essa (2012) und Heisey & Kucan (2010) die Rolle der Eltern und Lehrer unter vier Punkten auf (siehe 2.2.4.). Dabei bezeichneten sie Eltern primär als Vorbilder und anschließend als Unterstützer. Phillip (2011) hielt ebenfalls fest, dass häufig lesende Heranwachsende Eltern gehabt haben, die auch sehr häufig lasen (S.93), also als Vorbilder agierten. Auch Yılmaz pointierte bereits 1995, dass sich die Lesegewohnheit der Subjekte steigert, wenn sie mit lesenden Familienmitgliedern aufwachsen (S.355). Das bedeutet, dass das Fungieren der Elternteile als Lesevorbilder, für die Ausbildung der Lesegewohnheit bei Heranwachsenden, wesentlich ist. Um diesen Sachverhalt auch bei den befragten SchülerInnen zu untersuchen, wurde die *Abhängigkeit zwischen den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten und den Lesehäufigkeiten der Eltern analysiert*.

Sichtbar wurde, dass die *Lesehäufigkeit der Mutter* für die *Lesehäufigkeiten der Befragten* ausschlaggebend ist. Denn es besteht eine sehr starke Abhängigkeit zwischen der *Lesehäufigkeit der Mutter* und den *außerschulischen*

Buchlesehäufigkeiten der Befragten ($p: 0.001; p < 0.01$), *den außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften der Befragten* ($p: 0.001; p < 0.01$), sowie *den außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* ($p: 0.017; p < 0.05$) (Tabelle 4-24). Diese Abhängigkeit ist besonders wichtig, da sie sogar das Lesen von deutschsprachiger Literatur befördert. Die Rolle der Mutter als Lesevorbild hat hier für den Heranwachsenden einen hohen Wert, so dass es ihn oder sie, sogar zum Lesen von fremdsprachigen Büchern, in diesem Falle deutschen Büchern, anscheinend motivieren kann.

Genau wie beim Bildungsstand, scheint *die Lesehäufigkeit des Vaters* eine höhere Gewichtung für *die außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten* zu haben. (Tabelle 4-25) verdeutlicht, dass die Abhängigkeitsstärke zwischen der *Lesehäufigkeit des Vaters* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit* der Befragten genauso hoch ist wie bei der Mutter ($p: 0.001; p < 0.01$). Doch die *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften der Befragten* ($p: 0.002; p < 0.01$), sowie der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der Befragten* ($p: 0.014; p < 0.05$) und der *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der Befragten* ($p: 0.017; p < 0.05$) weisen eine enge Beziehung zur *Lesehäufigkeit des Vaters* auf, was darauf schließen lässt, dass die Rolle als Lesevorbild zu einem Fortschreiten der Lesegewohnheit beiträgt. Die Bestimmung, dass Väter eher weniger und alleine lesende Familienmitglieder sind, dass sie das Fehlen des väterlichen Lesemodells verursachen (Hammer & Nieß, 1993, kann für die Väter mit gutem Bildungsstand (vgl. 5.2.1.1), an den untersuchten Lises, nicht geltend gemacht werden, denn wenn sie alleine und wenig lesen würden, wären die obigen Abhängigkeiten nicht zu erwarten.

Den obigen Bestimmungen zufolge, kann die zweite Unterfrage damit beantwortet werden, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Lesegewohnheiten der Eltern und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen ist. Aus diesem Grund sollten Eltern unbedingt diese Rolle für die Förderung der Lesegewohnheiten ihrer Kinder wahrnehmen. Auch wäre hier, wie vorhin schon mal erwähnt, die Aufgabe der Universitäten zu betonen. Die Deutschlehrerabteilung sowie weitere Fachabteilung der Lehrerbildung, müssten angehende Lehrkräfte so

gut ausbilden, so dass sie die Tatsachen und Merkmale der Lesesozialisation kennen, den Einflüssen der Instanzen bewusstwerden, um anschließend Eltern und Schulen unterstützen zu können.

Lesefördernde Handlung innerhalb der Familien und die häuslichen Gegebenheiten, sind für die Lesegewohnheit sehr bedeutend. Wie diese Handlungen aussehen und wie sie miteinander zusammenhängen, wird im Folgenden beschrieben.

5.2.3. Unterfrage d): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den familiären, lesefördernden Aktivitäten, sowie den häuslichen Gegebenheiten und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Wenn Eltern ihren Kindern vorlesen bzw. ein gemeinsames Lesen stattfindet, dem auch Anschlusskommunikationen folgen, ist dies für die Lesemotivation und die Gewöhnung an das regelmäßige Lesen belangvoll. Weiterhin sind gemeinsam durchgenommen Büchereibesuche, Besuche von Buchmessen, Autogrammstunden etc. wichtige Organisationen, die der Lesegewohnheit zugutekommen. Das Präsenz einer Haus- oder eigenen Bücherei ist für die Lesegewohnheit wichtig. Wie diese Merkmale zusammenhängen, wird auf den folgenden Abschnitten ausgeführt.

5.2.3.1. Zusammenhang zwischen dem Vorleseprozess seitens der Eltern und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Das Vorlesen wird als der „Vorläufer des Lesens“ (Lührs, 2007, S.15) bezeichnet. Der Vorleseprozess und die während oder nach dem Vorlesen geführten Gespräche innerhalb der Familie haben einen außerordentlichen Einfluss auf die Entfaltung der Lesegewohnheit und den Spracherwerb des Kindes (Hurrelmann, 2004, S. 46). Weiterhin ist das Vorlesen und die Interaktion zwischen Elternteil und Kind für die Ausweitung des kindlichen Wortschatzes, sein Sprachkönnen (Wieler, 1997, S.36-38) und für die Ausbildung seiner Denkfähigkeit, relevant (Holquist 1990, zit.n. Wieler 1997, S.65). Ein Lesen, dass mit den Familienmitgliedern zusammen durchgeführt wird, das unterhaltsam und emotional ist, führt zu einer hohen Lesemotivation (Baker, Scher & Mackler, 1997, S. 73). Da es für die Realisierung des Leser-Seins dem elterlichen Engagement bedarf, sollte die vorliegende Untersuchung diesen Sachverhalten überprüfen, indem es den Zusammenhang zwischen der *elterlichen Vorlesehäufigkeit* und den

außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten ermittelt. Denn das Auftreten einer starken Beziehung zwischen dem Vorlesen durch die Eltern und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, kann auf eine Beeinflussung der Lesegewohnheit hindeuten.

Wie aus der (Tabelle 4-26) zu entnehmen ist, liegt zwischen der *Vorlesehäufigkeit durch die Elternteile* und den außerschulischen *Buchlesehäufigkeiten der Befragten* eine starke Abhängigkeit vor ($p: 0.001$; $p < 0.01$). D.h., dass hier vom Einfluss des Vorlesens auf die Lesehäufigkeiten, also auch auf die Lesemotivation der Befragten, ausgegangen werden kann. Ähnliches gilt auch für die *Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften außerhalb der Schule* ($p: 0.007$; $p < 0.01$), jedoch nicht für das Lesen von *deutschsprachigen Büchern und Zeitungen/Zeitschriften*.

Die erfassten Abhängigkeiten zeigen, dass das Vorlesen mit den Heranwachsenden praktiziert werden muss. Denn mit dem Vorlesen und den vorlesebegleitenden Dialogen wird den Kindern die Sprache der Distanz nähergebracht (Nickel, 2010, S-3-4), was für das spätere Lesenlernen (Hurrelmann, 2004, S. 46) und für die frühzeitige Entwicklung eines Leseinteresses (Lühns, 2007, S.16), nötig ist. In Anbetracht der vorhin beschriebenen Begebenheiten sollten Eltern, Lehrkräfte und Ausbildungsstätten die Bedeutung der Vorlesestunden kennen und für eine gelungene Lesekarriere ihrer Kinder bzw. SchülerInnen, Vorlesestunden nicht vernachlässigen. Eltern sollten schon von Geburt an daran arbeiten. Schule und Personal sollten dazu in der Lage sein, diese Informationen weiterzugeben und den eigenen Unterricht mit interaktiven Vorlesestunden zu bereichern. Vor allem im Fremdsprachenunterricht sollten dem Sprachniveau entsprechende kleine Vorlesestunden zur Motivierung und zur Förderung der Lesegewohnheiten der SchülerInnen durchgeführt werden. Demzufolge sollten Universitäten die Merkmale der Lesesozialisation und die Einzelheiten zum Erwerb einer dauerhaften Lesegewohnheit sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis, weitergeben. Während des Schulpraktikums, sollten angehende Lehrkräfte Chancen für die Erforschung, gegebenenfalls auch für die Unterstützung der lesesozialisatorischen Lage an den Praktikumschulen bekommen. Dadurch könnten Studierende mit detailliertem Wissen und praktischer Erfahrung effizient in das Berufsleben einsteigen. Für eine

angemessene Hochschulausbildung wäre hierbei eine Schul-Universität-Kooperation, die Eltern und Fachkräfte in Bezug auf das Vorlesen und interaktive Lesen betreut, zu empfehlen.

5.2.3.2. Zusammenhang zwischen den familiären Anschlusskommunikationen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Anschlusskommunikationen beginnen eigentlich schon in der frühen Kindheit mit dem Vorleseprozess. Vorlesegespräche, wie z.B. Unterbrechungen der Kinder, um Fragen zu stellen oder um Bilder mit dem Text zu vergleichen etc. (Wieler, 1997, S. 16), leisten eine Hilfestellung bei der Erkennung der Sprache als ein Mittel zur Produktion von alltäglicher Wirklichkeit und der Differenzierung zwischen Realität und Fiktion. Vor allem gelingt es dem Kind durch die geführten Gespräche, die Strukturierungs- und Verstehensanforderung für spätere literarische Rezeptionssituationen zu erfüllen. Dies ist daher sehr wichtig, da das Kind später als Leser oder Zuhörer und besonders in der Schule und im Unterricht damit konfrontiert wird (Wieler, 1997, S. 34). Anschlusskommunikationen schaffen die Basis und die Ausbreitung der Phantasie (Garbe, 2010b, S.185). Auch für ältere Kinder und Jugendliche gilt, dass anregungsreiche familiäre Leseumgebungen mit gemeinsamen Leseaktivitäten, Anschlusskommunikationen, Tipps zu Büchern, die Freude am Lesen erhöhen (Phillip, 2011, S. 90).

Die Anschlusskommunikationen innerhalb der Familie haben sich auch für diese Untersuchung als relevant für die Ausbildung der Lesegewohnheit herausgestellt. Die Abhängigkeiten zwischen den *familiären Anschlusskommunikationen*, also den gemeinsam geführten Gesprächen über gelesene Bücher oder Ähnliches und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Büchern, sowie Zeitungen/Zeitschriften*, sind sehr stark ($p_1: 0.001$, $p_2: 0.001$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-27). Eine starke Beziehung lässt sich auch zwischen den *familiären Anschlusskommunikationen* und den *Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* ($p: 0.001$; $p < 0.01$) bestätigen (Tabelle 4-27). Dieser Fakt ist besonders bedeutsam, denn es lässt sich anhand der Daten die Vermutung bekräftigen, dass Befragte, die Schulen mit Deutsch als erste Fremdsprache besuchen, eine hohe Lesemotivation entwickeln, so dass sie sowohl muttersprachliche als auch

deutschsprachige Literatur lesen. Dies ist für die Untersuchung ein besonders wichtiges Ergebnis.

Wenn Eltern es wünschen, dass ihre Kinder zu Lesern werden und gar fremdsprachige, im vorliegenden Fall deutschsprachige, Literatur lesen, so ist es für sie besonders wichtig, die Lesemotivation ihrer Kinder durch die Anschlusskommunikationen zu erhalten, um das Lesen von muttersprachlicher und fremdsprachiger Literatur zu fördern. Denn mit dem Lesen der fremdsprachigen Literatur besteht die Möglichkeit für bessere Sprachkenntnisse. Würden Kinder die Gelegenheit dazu erhalten, auch über Privatlektüren im Deutschunterricht zu sprechen, so könnten sie ihr Sprachkönnen durch fremdsprachliche Äußerungen verbessern und das Gelesene zu Wort bringen, vor allem würde ihre Lesemotivation zusätzlich durch den Unterricht aufrecht erhalten bleiben. SchülerInnen sollten gerne lesen; ihre Lesemotivation ist der Kern für die Lesegewohnheit. Daher ist die primäre Aufgabe der Lehrer die Vermittlung der Lesefreude im Unterricht (Schenk, 2012, S.158). Dieser Punkt sollte auch an universitären Veranstaltungen bei der Deutschlehrausbildung betont werden. Weiterhin wäre sinnvoll, den angehenden Lehrkräften schon während ihres Schulpraktikums die Möglichkeit einzuräumen, mit Eltern über diese Themen zu sprechen. Eine Eltern-Lehrperson-Kooperation wäre hier dringend vorzuschlagen.

Im Weiteren soll nun auf die Bedeutung der Besuche von Autogrammstunden etc. für die außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten eingegangen werden.

5.2.3.3. Zusammenhang zwischen den familiären Besuchen von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Das Vorbildsein der Eltern reicht alleine für eine gelingende Lesegewohnheit nicht aus. Auch ist neben dem Vorlesen und den Anschlusskommunikationen eine weitere Interaktion wichtig. Heranwachsende benötigen positive Erfahrungen und Erlebnisse, die ihre Lesemotivation aufrechterhalten können. Für die Buch- und Lesekultur müssten auch Buchinteressen ausgetauscht werden. Es sollten gemeinsame Besuche von Bibliotheken, Buchhandlungen und Autoren arrangiert

werden (Lührs, 2007, S. 42; Graf, 2011, S. 41; Philipp, 2011, S. 93, S.123). Der Profit solcher Unternehmungen konnte auch bei den Befragten dieser Arbeit deutlich festgestellt werden. Die Verwirklichungen der oben benannten Besuche fördern die Lesegewohnheit der Befragten. Denn wie aus den Daten zu erkennen ist, liegt nicht nur zwischen den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* ($p: 0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-31) sondern auch zwischen den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften* ($p: 0.033$; $p<0.05$) (Tabelle 4-31), vor allem aber zwischen der *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.004$; $p<0.01$) (Tabelle 4-31), *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p: 0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-31) und den *Besuchen von Autogrammstunden etc.*, eine starke Abhängigkeit vor. Je öfter die SchülerInnen solche Einrichtungen besuchen, desto mehr erhöht sich ihr Leseanteil. SchülerInnen, die *sehr oft* mit ihren Eltern Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen besuchen, haben einen sehr hohen Leseanteil (90,9%), im Vergleich zu den SchülerInnen, die nur *manchmal* die bereits erwähnten Veranstaltungen bzw. Orte besuchen (54,2%) oder auch zu SchülerInnen, die nur *selten* (50,4%) Autogrammstunden etc. mit ihren Eltern besuchen ($p_1:0.024$, $p_2:0.022$; $p<0.05$) (Tabelle 4-31).

Im nächsten Abschnitt soll nun der Zusammenhang zwischen den *zu Hause präsenten Bücherregalen* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten* näher betrachtet werden.

5.2.3.4. Zusammenhang zwischen den familiären Besuchen von Autogrammstunden, Büchereien oder Buchmessen und dem Mediengebrauch im Haushalt

Wie erwartet, begünstigen Besuche von Autogrammstunden, Büchereien und Buchmessen die Verwendung von Büchern im Haushalt. Zwar liegt für den Zeitungs- und Zeitschriftengebrauch keine bedeutsame Beziehung vor ($p>0.05$) (Tabelle 4-30), doch zwischen dem *Buchgebrauch zu Hause* und den *Besuchen von Autogrammstunden etc.* besteht eine feste Beziehung ($p: 0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-30). Der Grund für die alleinige Steigerung des Buchgebrauchs könnte daran liegen, dass in Autogrammstunden Bücher von Autoren vorgestellt werden. In vielen Büchereien gibt es große Zeitschriftenkataloge, aber dennoch dominieren meist die Bücher und der Buchkatalog ist oft größer. Auf Buchmessen, lassen sich, wie der

Name schon sagt, auch überwiegend Bücher vorfinden. Daher nimmt wohl die Verwendung der Bücher im Haushalt durch den Besuch der benannten Organisationen eher zu als wie die Verwendung von Zeitungen und Zeitschriften.

5.2.3.5. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer gemeinsamen Familienbücherei oder eines eigenen Bücherregals und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Voraussetzung zum Lesen ist selbstverständlich die Verfügbarkeit von Lesemedien, denn ohne einen Lesestoff, kann nicht gelesen werden; die Existenz einer Medienumwelt ist unumgänglich (Bonfadelli und Fritz, 1993, S. 11). Zu den wichtigsten Aufgaben der Eltern zählt die Rolle als Lieferant von Büchern und das Erstellen von Lernumgebungen (Essa, 2012; Heisey & Kucan, 2010, zit. n. Cheng et al., 2015, S.654). Bücher greifbar zu haben, also ein Bücherregal oder eine kleine häusliche Bibliothek, ein sehr wichtiges Kriterium für die Lesegewohnheit. Bei dieser Untersuchung ergab sich jedoch, dass das Vorhandensein eines häuslichen Bücherregals keine besondere Geltung für die außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten hat. Wie aus der (Tabelle 4-28) zu entnehmen ist, besteht zwischen dem *Vorhandensein eines Bücherregals* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten* keine Abhängigkeit, obwohl 96% (Tabelle 4-3) der Befragten angaben, ein Bücherregal im Haushalt zu haben. Stattdessen dominiert die Verwendung vom Computer mit 74,9 % (Tabelle 4-2) und sonstigen Medien wie z.B. Handy und Tablet (92,3 %) (Tabelle 4-2). Auch wenn dieses Ergebnis im ersten Moment erstaunlich erscheint, zeigt sich der Besitz eines eigenen Bücherregals als die Lesegewohnheit aufbauend. 89% (Tabelle 4-3) aller Befragten verfügen über ein eigenes Bücherregal. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass zwischen dem Besitz *eines eigenen Bücherregals* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten* ($p: 0.015; p < 0.05$) (Tabelle 4-29) eine starke Abhängigkeit vorliegt. Ebenfalls ergibt sich eine Abhängigkeit zwischen *dem Besitz eines eigenen Bücherregals* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften* ($p: 0.012; p < 0.05$) (Tabelle 4-29). Ausschlaggebend ist, dass auch zwischen dem *Besitz eines eigenen Bücherregals* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* eine Beziehung zu beobachten ist ($p: 0.010; p < 0.05$) (Tabelle 4-29). D.h. dass der Besitz eines eigenen Bücherregals, die Nutzung der Printmedien

befördert und zwar nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in deutscher Sprache. Ursache dieses Tatbestands könnte die Bewahrung der Privatsphäre im Jugendalter und die in dieser Phase eintretende Identitätsbildung, sein. Die Individuationsprozesse in der Jugend setzen sich aus vier Phasen zusammen (Delfos 2011, S. 63ff, zit. n. Kruse, 2013, S. 10). Für unsere Befragten sind besonders die ersten zwei Phasen relevant. Die erste ist die der Differenzierung, die auch die frühe Adoleszenz genannt wird, und den Lebensabschnitt zwischen dem zwölften und vierzehnten Lebensjahr betrifft. In dieser Phase „geht es Jugendlichen vor allem darum, die Unterschiede zu ihren Eltern zu betonen [...] Die tatsächliche Botschaft lautet aber eigentlich: *Ich bin anders als meine Eltern* [...]“ (Delfos 2011, S. 63ff, zit. n. Kruse, 2013, S.10). Die zweite Phase ist die sogenannte Ausführung, die zwischen dem vierzehnten und sechzehnten Lebensjahr liegt, in der Jugendliche Abstand von ihren Eltern nehmen. Diese Phase muss von Eltern als die Phase der Entwicklung verstanden und respektiert werden (Delfos 2011, S. 64f, zit. n. Kruse, 2013, S. 11). Diese Entwicklungsphasen geben Hinweis darauf, dass der Besitz einer eigenen Bücherei auch ein Anzeichen für die Trennung von den Eltern und für die Ausrufung der eigenen Identitätsbildung ist. Denn somit signalisieren Jugendliche, dass sie anders sind als ihre Eltern, anders und anderes lesen und selbst über ihr Buchkatalog bestimmen. Nicht das Teilen mit den Eltern, sondern das Teilen der literarischen Sammlungen mit Freunden, gewinnt höhere Priorität.

In diesen Phasen ist die Aufgabe der Eltern, ihren Kindern die Gelegenheit einzuräumen, selbst ein Bücherregal anzulegen, indem sie sie finanziell bzw. durch Ratschläge unterstützen, soweit es von den Kindern erwünscht wird. Dies ist ein Punkt, der den Eltern selbst bewusst sein muss oder durch Bildungsinstitutionen bei Bedarf bewusstgemacht werden muss.

Abschließend kann hier die Unterfrage d) auch damit beantwortet werden, dass zwischen den familiären, lesefördernden Aktivitäten wie das Vorlesen, Anschlusskommunikationen, gemeinsame Besuche von Autogrammstunden etc., und den häuslichen Gegebenheiten wie der Mediengebrauch im Haushalt und das Vorhandensein von Bücherregalen, und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten ein eindeutiger Zusammenhang, besteht.

Unter Punkt 5.3. werden die Eigenschaften und Ergebnisse der Instanz Schule abgehandelt.

5.3. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: SCHULE

Bevor wir in diesem Kapitel auf die Leitfragen antworten, soll hier zunächst die Abhängigkeit zwischen den Schultypen und den außerschulischen Medienpräferenzen der Befragten in Betracht gezogen werden. Da sich das Teilnehmerpotential dieser Untersuchung aus drei verschiedenen Schultypen zusammensetzt, wäre es interessant zu wissen, ob verschiedene Schultypen das Lesen bestimmter Medientypen besonders fördern. Damit sollte zusätzlich eine Annahme über den Gebrauch der im Unterricht verwendeten Medien möglich gemacht werden.

Bei der Betrachtung der Tabelle (4-13) kann man erkennen, dass zwischen den *staatlichen, ausländischen, privaten Schulen* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen und Zeitschriften der Befragten* keine Abhängigkeit festzustellen ist ($p > 0.05$). Ein aussagekräftiger Unterschied zeigt sich jedoch bei dem *außerschulischen Lesen von Romanen* und den *Schultypen* ($p < 0.001$; $p < 0.01$.)

SchülerInnen, die an *staatlichen Schulen* sind (81,8%) lesen im Vergleich zu den SchülerInnen die eine *Auslandsschule* besuchen (71,1 %) und im Vergleich zu den SchülerInnen, die eine *Privatschule* besuchen (60%), wesentlich häufiger *Romane* ($p_1:0.036$, $p_2:0.001$; $p < 0.05$, $p < 0.01$).

Auch lässt sich eine schultypische Beziehung zwischen dem Lesen von Schul- bzw. Fachbüchern erkennen ($p:0.002$; $p < 0.01$). SchülerInnen, die eine staatliche Schule besuchen (16,6%), lesen wesentlich seltener Fachbücher als die SchülerInnen an den Auslandsschulen (10,5%) und Privatschulen (33,3%) ($p_1:0.005$, $p_2:0.002$; $p < 0.01$).

Diese Ergebnisse spiegeln gewissermaßen das türkische Bildungssystem wieder. An allen Schultypen ist es üblich, dass im Literaturunterricht viel gelesen wird, wobei es hauptsächlich um die türkische Literatur in verschiedenen Epochen geht. Der Literaturunterricht ist eines der wichtigsten Fächer und daher fördert der

literaturunterrichtliche Kanon wohlmöglich das Lesen von Romanen. Annehmbar ist, dass die Mehrheit der staatlichen Schulen keine besonderen Maßnahmen zur Erhöhung der Schülerleistungen einsetzen. Die SchülerInnen bekommen keine zusätzliche Förderung für ihre Schulleistungen durch die Schule. Vermutlich wird nur durch den Literaturunterricht hier die Medienpräferenz *Roman* bei den SchülerInnen gefördert. Auslandsschulen und besonders Privatschulen verlangen jährlich hohe Aufnahmegebühren. Daher ist für diese Schultypen die Leistung der SchülerInnen sehr wichtig. Diese Schulen werben mit sehr intelligenten SchülerInnen und deren Schulleistungen. Je besser die Bildung an den Schulen ist, desto höher sind die zu zahlenden Gebühren. An diesen Schulen werden die SchülerInnen für einen Schulerfolg präzise auf Prüfungen etc. vorbereitet, damit sie gute Schulleistungen erbringen und vor allem hohe Punkte in den zentral geführten staatlichen Prüfungen erreichen. Dieser Umstand lässt vermuten, dass die SchülerInnen an den Auslands- und Privatschulen mehr Schulbücher lesen bzw. bearbeiten, da diese von der Schulpolitik, für den schulischen Erfolg gezielt gefördert werden, um einen guten Ruf mit einer erfolgversprechenden Schulkarriere zu gewährleisten. Höchstwahrscheinlich liegt daher eine starke Beziehung zwischen der Medienpräferenz *Schulbuch* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten* der SchülerInnen an den Auslands- und Privatschulen vor.

5.3.1. Unterfrage a): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Der Geschlechterunterschied ist für die Förderung der Lesegewohnheit eines der wichtigsten Kriterien. Das Leseverhalten von Mädchen und Jungen ist nicht gleich. Weder ihre Lese- und Medienpräferenzen, noch der Drang nach dem Lesen, sind nicht identisch. Grundsätzlich lesen Mädchen mehr als Jungen. Ihre Lesegenres unterscheiden sich. Mädchen lesen mehr in Richtung Romane und Belletristik, wobei Jungen eher sachgebundene Literatur oder Fiction bevorzugen. Wie sich diese Unterschiede in dieser Untersuchung darlegen und wie sie zu beachten sind, werden im weiteren Verlauf geschildert.

5.3.1.1. Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Medienpräferenzen der Befragten

Wie zu vermuten ist, lässt sich hier ein geschlechtlicher Unterschied beim Lesen von literarischen Texten erkennen. Küppers (1999) Feststellungen, dass Mädchen viel öfter und viel mehr lesen als Jungen; und das Mädchen eher klassische oder literarische Werke vorziehen, wogegen Jungen eher sachliche Schriften bevorzugen (S.85), wird auch in dieser Untersuchung sichtbar. Weibliche Befragte (91,3%) liegen mit dem Lesen von *Romanen* enorm höher als männliche Befragte (62,8%) ($p:0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-14). Weiterhin sind weibliche Befragte (54,6%) im Vergleich zu männlichen Befragten (42,5%) engagiertere *Zeitschriftenleserinnen*.

5.3.1.2. Außerschulische Lesehäufigkeiten nach dem Geschlecht

Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Lesehäufigkeit. Untersuchungen aus Deutschland, Österreich und der Türkei bestätigten, dass bei Heranwachsenden eine geschlechterspezifische Differenz bei ihrer Lektüreauswahl und der Lesehäufigkeit besteht (Pieper et al., 2004, S. 69-S.70; Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (S. 62), Can et al. (2010), S. 8). Wie aus der Tabelle (4-15) zu entnehmen ist, lassen sich auch in Istanbul zwischen den außerschulischen Lesehäufigkeiten beider Geschlechter signifikante Unterschiede feststellen. Auf die Frage *Ich lese nie Bücher* antworteten 0% aller weiblichen Befragten mit *Ja*, wobei dieser Anteil bei den männlichen Befragten bei 5,3% lag. Die Abhängigkeit nach dem Geschlecht verdeutlicht, dass die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* mit dem *Geschlecht* in Zusammenhang steht ($p:0.001$, $p<0.01$). Das gleiche Ergebnis lässt sich auch für das Lesen von *außerschulischen Zeitungen/Zeitschriften* beobachten. Mädchen die *nie* Zeitungen/Zeitschriften lesen liegen bei 1,3%, wobei dieser Anteil bei den Jungen bei (3,5%) liegt. Auch hier ist ein geschlechtlicher Zusammenhang zur Lesehäufigkeit zu verifizieren. Hingegen ließ sich ein Zusammenhang zur Lesehäufigkeit von *deutschsprachigen Büchern* und *Zeitungen/Zeitschriften* nicht ermitteln ($p>0.05$). Dies lässt sich wohl damit erklären, dass bei den Selbsteinstufungen, die Jungen in der Spalte „*täglich*“ mehr erscheinen als die Mädchen, doch bei den restlichen Werten sind es wieder die Mädchen, die mehr lesen als die Jungen. Schaut man sich die Selbsteinschätzungen zu den *deutschen*

Buchlesehäufigkeiten an, so sind nur 2 Mädchen (0,9%) und 4 (1,8%) Jungen als *täglich* deutsche Bücher lesende Personen zu ermitteln; 24 (10,5%) Mädchen und 21(9,3%) Jungen bilden die Gruppe, die nur *ein paar Mal in der Woche* ein deutsches Buch lesen; 63 Mädchen (27,5%) und 48 (21,2%) Jungen *ein paar Mal im Monat*. 77 Mädchen (33,6%) und 63 Jungen (27,9%) lesen nur *ein paar Mal im Jahr*. 63 (27,5%) Mädchen und 90 Jungen (39,8%) gehören zu der Gruppe, die *nie* deutsche Bücher lesen (Tabelle 4-15). Ähnlich verhält es sich mit den Angaben zu den Lesehäufigkeiten von *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*. Die Zahl der Nichtleser liegt hier bei den Mädchen bei 133 (58,1%) und bei den Jungen bei 143 (63,3%) (Tabelle 4-15). Augenfällig ist, dass bei der Angabe zur täglichen Lesehäufigkeit die Jungen in der Mehrheit sind, doch bei der Betrachtung der restlichen Werte sind die Mädchen den Jungen beim Lesen von deutschsprachigen Schriften voraus.

Da sich eine länderübergreifende Differenzierung bei den Medienpräferenzen und der Lesegewohnheit der Heranwachsenden dokumentieren lässt, ist diese Kenntnis über die Medienpräferenzen für Eltern und Lehrer überaus wichtig. Denn eine angemessene und erfolgreiche Förderung der Lesegewohnheit setzt die Lesemotivation und die dauerhafte Praktizierung der Lesetätigkeit voraus. Um diese Anforderung erfüllen zu können, wäre den Eltern zu empfehlen, die Förderung ihrer Kinder, in Anbetracht der hier beschriebenen Sachverhalte, durchzuführen. Jungen bräuchten eine intensivere häusliche und schulische Unterstützung zur Festigung ihrer Lesegewohnheit, da sie im Allgemeinen weniger leserlich aktiv werden als Mädchen. Sowohl SprachlehrerInnen als auch DeutschlehrerInnen sollten bei ihrer Unterrichtsplanung die Geschlechter betreffenden Besonderheiten beachten; und den SchülerInnen die Möglichkeit dazu einräumen, abwechselnd die Jungen und die Mädchen betreffenden Genres und Medien selbst zu bestimmen, um die Entfaltung der Lesegewohnheiten mit unterstützen zu können. Der Deutschunterricht sollte neben der Sprachvermittlung auch die Lesegewohnheit fördern. Durch das Lesen in der Fremdsprache könnten die SchülerInnen sowohl sprachlich besser werden, als auch ihre Lesehäufigkeiten durch eine lebendige Lesemotivation, steigern. Da das vorrangige Ziel im Unterricht die Schaffung der Lesefreude sein sollte (Schenk, 2012, S. 158), müssten Lehrkräfte dazu in der Lage sein, die SchülerInnen zum Lesen zu motivieren. Hierzu könnten periodisch niveauentsprechende Lesewerke

behandelt werden, die Mal das männliche, Mal das weibliche Geschlecht ansprechen und ihre Genrepräferenzen abdecken. Dazu müssten engagierte Lehrkräfte ausgebildet werden. Je nachdem, wie das Curriculum aussieht, wären bei Bedarf curriculare Umänderungen zu empfehlen. Schenk (2012) zufolge ist der Unterricht nur dann lesefördernd, wenn er einen angemessenen Umgang mit Büchern gewährleistet und das außerschulische Lesen fördert (S.225). Aus diesem Anlass sollten Curricula Freiräume zum Lesen beinhalten, in denen auch die Medien den Interessen der SchülerInnen entsprechend ausgewählt werden können. Lesezeiten, die interaktiv verlaufen sollten, sowohl in der Muttersprache, als auch in den Fremdsprachen eingeführt werden.

Abschließend können wir die Unterfrage a) damit beantworten, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen ist.

5.3.2. Unterfrage f): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Themen und Inhalten der Lesestoffe im Deutschunterricht, sowie der Auswahlweise von Lesemedien, und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Die Texte oder allgemeiner die Lesestoffe, die im Deutschunterricht behandelt werden, sind primäre Motivationslieferanten. Erst wenn Lesemedien, Leseinhalte oder Lesethemen, den Interessen der SchülerInnen entsprechen, können sie auch eine hohe Motivation hervorrufen und das Lesen mit Spaß und Vergnügen verbinden. Somit können die im Unterricht behandelten Lesestoffe außer der fachlichen Wissensvermittlung auch die Lesegewohnheit fördern. Aufgrund dessen werden unter den folgenden Punkten die Eigenschaften der Lesestoffe und ihre Bedeutung im Unterricht, in Bezug auf die Untersuchungsergebnisse, näher erläutert.

5.3.2.1. Zusammenhang zwischen den Interessenentsprechungen der Lesethemen und –inhalte und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Lesestoffe sind erst dann wirksam, wenn sie die Imaginationen der SchülerInnen treffen. Daher müssten im Unterricht Texte vorkommen, die altersgerecht und interessant für die SchülerInnen sind (Küppers, 1999, S.82). Die

Bedeutung der Lesethemen lässt sich in dieser Untersuchung für den Deutschunterricht wohl bemerkbar machen. SchülerInnen bestätigen die Bedeutung der Lesethemen für einen Motivations- und Interessenaufbau im Deutschunterricht. Tabelle (4-41) führt die Abhängigkeiten zwischen den Lesethemen im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der SchülerInnen vor Augen. Die *Lesethemen und -inhalte im Deutschunterricht* haben auf die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* und *Zeitungen/Zeitschriften-Lesehäufigkeit* zwar keinen Einfluss ($p>0.05$) (Tabelle 4-41), doch sehr wohl ist der Einfluss der *Lesethemen und -inhalte* für das *außerschulische Lesen von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-41) und *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-41) erkennbar. Das Lesen in der Fremdsprache ist nicht von Anfang an sehr einfach, daher gewinnen die Lesethemen und -inhalte im Fremdsprachenunterricht, in unserem Falle im Deutschunterricht, eine enorme Bedeutung. SchülerInnen müssen sich während des Sprachlernprozesses auf wesentliche Aspekte wie Grammatik und Wortschatz konzentrieren. Im Deutschen ist die Grammatik öfters ein hemmender Faktor. Daher sollten DeutschlehrerInnen sehr aktuelle und ansprechende Lesethemen in den Unterricht einbringen und durch eine hohe Motivation die SchülerInnen zum Lesen anregen. Hierzu wäre der beste Weg die Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur. Denn der Vorteil der Kinder- und Jugendliteratur ist ihre Beschaffenheit. Die Texte der Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen sich mit zeitnahen Problemstellungen, die die Lebenswelt der jungen Leser treffen. Die Sprache, das Thema und die Darstellungsweise sind bei der Kinder- und Jugendliteratur so beschaffen, so dass die Rezipienten sie ohne Schwierigkeiten verstehen können (Rosebrock, 1997, S.11).

5.3.2.2. Zusammenhang zwischen den Altersentsprechungen der Lesethemen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Lesethemenentsprechungen bringen logischer Weise auch die Altersentsprechung der zu lesenden Medien im Deutschunterricht in Frage. Denn wie unter 5.2.2.1. beschrieben, werden Themen je nach Alter anders bearbeitet und an den Leser weitergegeben. Bei der Analyse der *Altersentsprechung der Lesematerialien* im Deutschunterricht und der *außerschulischen Lesehäufigkeiten* der Befragten zeigte sich in zwei Punkten eine bedeutende Abhängigkeit. Die

Altersentsprechungen der behandelten Lesematerialien beeinflussen die *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* der SchülerInnen ($p:0.026$; $p<0.05$) (Tabelle 4-40) und die *außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p: 0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-40).

Wie kann aber eine dem Alter und den Schülerinteressen entsprechende Auswahl der zu lesenden Themen und Inhalte bestimmt werden, um im Unterricht motivationssteigernd und schülerinteressenorientiert das Lesen zu fördern? Eine effiziente Lösung wäre erstens die genaue Untersuchung der Kinder- und Jugendliteratur durch die Lehrpersonen. Nicht zu vergessen, wäre bei der Auswahl, die Beachtung der Korpora der Kinder- und Jugendliteratur (Ewers, 2011, S. 4- S. 5), (vgl. dazu 2.3.3.). Doch die alleinige Kenntnis der Lehrkräfte über die Kinder- und Jugendliteratur reicht für die Festigung der Lesegewohnheit nicht aus. Die Auswahl der Themen und Inhalte, sowie das Vorschlagen der zu behandelnden Texte oder Lektüren, müssen durch die SchülerInnen selbst vorgenommen werden. Die SchülerInnen müssen selbst Vorschläge einbringen können und aus dem Leseangebot, das durch die gemeinsamen Lehrer-Schüler-Vorschläge entsteht, selbst die zu lesenden Werke wählen können.

5.3.2.3. Zusammenhang zwischen der Medienauswahlweise im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Wie Gattermeier (2003) vorzeigen konnte, gehören zu den lesefördernden Faktoren: die im Unterricht eingesetzten Genres, die Empfehlungen für die Lesematerialien, sowie die Art und Weise, wie die Lesematerialien empfohlen werden und die Interessenbekundung der Lehrkraft gegenüber den Privatlektüren der SchülerInnen (S.355). Der Einsatz der Genres und die Empfehlungen sollten jedoch nicht allein vom Curriculum oder von der Lehrkraft bestimmt werden, diese Aktionen sollten schülerorientiert durchgeführt werden. Die Wichtigkeit der Schülerorientierung wird auch durch die vorliegende Untersuchung betont. Wenn den SchülerInnen das Recht dazu eingeräumt wird, die Lesematerialien im Unterricht selbst auszuwählen, so führt dies zu einer höheren Motivation und zur Stabilisierung der Lesegewohnheit. Dieses Selbstbestimmungsrecht hat sich für unsere Untersuchungsteilnehmer als sehr bedeutend erwiesen, so dass bei der Auswahl der

Themen ein Mitbestimmungsrecht nicht ausreichte. Wenn man die (Tabelle 4-36) betrachtet, so erkennt man, dass kein Zusammenhang zwischen dem Merkmal *die Lehrperson schlägt den SchülerInnen mehrere Lesemedien vor und im Klassenverband wird über die Medien abgestimmt* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten* nachgewiesen werden kann ($p > 0.05$). Doch wenn SchülerInnen selbst Vorschläge für die Lesemedien einbringen und innerhalb des Klassenverbands darüber abstimmen, scheint eine hohe Motivation zu gelingen, so dass sich eine starke Abhängigkeit zwischen dieser *Selbstbestimmung der Lesethemen –und inhalte* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern*, ermitteln lässt ($p: 0.001$; $p < 0.01$) (Tabelle 4-37). Wie im Folgenden zu erwarten ist, erfolgt im Deutschunterricht, bei einer Lesemedienauswahl, die nach curricularer Bestimmung abläuft, keine Motivationssteigerung und somit auch kein Zusammenhang zwischen der *curricularen Vorgabe* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten* der SchülerInnen ($p > 0.05$) (Tabelle 4-38). Das gleiche Resultat liegt ebenfalls für den Fall vor, indem *die Bestimmung der Lesemedien und –inhalte* nur *durch die Lehrkraft* erfolgt ($p > 0.05$) (Tabelle 4- 39).

Summa summarum kann festgehalten werden, dass berufstätige und angehende DaF-LehrerInnen, die das Lesen ihrer SchülerInnen fortwähren wollen, den SchülerInnen bei der Auswahl der Lesetexte das Selbstbestimmungsrecht einräumen müssen. Um die SchülerInnen bei den Leseempfehlungen besser unterstützen zu können, müssten DaF-LehrerInnen sich Zeit für die Erkundung der Kinder- und Jugendliteratur nehmen und die dem Sprachniveau der SchülerInnen entsprechende Literatur für Kinder oder Jugendliche herausfiltern. Durch die Kenntnis über die Kinder- und Jugendliteratur können Lehrkräfte durch zusätzliche Vorschläge die Empfehlungen bereichern. Denkbar ist, dass das Lesen im Deutschunterricht oft vernachlässigt wird, doch durch die Untersuchung wird kenntlich, dass das Lesen im Deutschunterricht für die SchülerInnen belangvoll ist, und dass ihre Lesehäufigkeiten bei einer Selbstentscheidung über die Lesetexte, positiv davon profitieren. Aber wie am Anfang von 5.3.3. bereits erwähnt, ist nicht nur die Selbstentscheidung über die Texte für die Lesegewohnheit nützlich, sondern auch die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen gegenüber den Privatlektüren der

SchülerInnen. Weshalb diese Aufmerksamkeit nützlich ist, kann anhand der ermittelten Werte im nächsten Abschnitt erklärt werden.

Abschließend lautet die Antwort zu der Unterfrage f): es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Lesethemen und –inhalten sowie der Auswahlweise von Lesemedien, und den außerschulischen Lesegewohnheiten der Befragten

5.3.3. Unterfrage e): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber den Privatlektüren der Befragten in der Schule und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Lehrer sind wichtige Akteure für die Lesebiografie der Befragten. Nicht nur das Beibringen der Lese- und Schreibkompetenz, die Materialien, mit denen sie ihren Unterricht gestalten und wie sie ihre Unterrichtseinheiten organisieren, Rolle als Lesevorbild, sondern als interessierte Teilnehmer der Lesekultur ihrer SchülerInnen, ist für die Lesegewohnheit nachhaltig. Lehrer können das Lesen ihrer SchülerInnen fördern, indem sie sich in Abständen für die Privatlektüren ihrer SchülerInnen interessieren, sich über diese austauschen. Wie sich dieses Interesse für die Befragten herausstellte, wird im Folgenden näher beschrieben.

5.3.3.1. Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten und dem Printmediengebrauch der Befragten

Lehrer können zu der Entfaltung der Lesegewohnheit ihrer SchülerInnen beitragen, doch vorerst müssen Lehrer selbst eine Lesegewohnheit haben (Erişkon-Cangil & Başaran, 2007, S.130). Häufig fehlt vielen Lehrkräften die Lesebegeisterung, so dass die Rolle als Lesevorbilder nicht annehmen können (Philipp, 2011, S. 125) und folglich kein Interesse gegenüber der Privatlektüre der SchülerInnen vorweisen können. Lehrpersonen, die selbst vom Lesen überzeugt sind, sind diejenigen, die eine Lesemotivation an ihre SchülerInnen abgeben können. Betrachtet man die Tabelle (4-32), so erkennt man eine starke Abhängigkeit zwischen der *Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten* und den *Romanlesehäufigkeiten* der Befragten ($p: 0.001$; $p < 0.01$). Anhand dieses Ergebnisses, kann davon ausgegangen werden, dass wenn Lehrer sich für die

Privatlektüren ihrer SchülerInnen interessieren und diese in den Unterricht mit einbinden, die Lesemotivation der SchülerInnen ansteigt und sich speziell auf die Lesehäufigkeit von *Romanen* auswirkt. Bei der Betrachtung ihrer außerschulischen Lesehäufigkeiten ist im Folgenden auch eine Bedeutsamkeit bei den Buchlesehäufigkeiten zu ersehen.

5.3.3.2. Zusammenhang zwischen der Interessiertheit des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der Befragten und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Das Interesse der Lehrkraft, der gemeinsame Austausch über die Privatlektüren, wirken sich positiv auf die Lesemotivation und somit wohl auf die Lesegewohnheit der Befragten aus. Anhand der Werte unter der Tabelle (4-33) erkennt man für die außerschulische Lesehäufigkeit aller Medien eine starke Abhängigkeit. Sowohl die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* ($p:0.001$; $p<0.01$), die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$), insbesondere die *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$) und *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$), weisen einen starken Zusammenhang mit *dem Interesse der Lehrkraft* vor (Tabelle 4-33).

Wie bereits unter Punkt 5.3.2.3. sind Zusatzempfehlungen der Lehrkräfte im Unterricht erwünscht. Doch nicht nur Empfehlungen für den unterrichtlichen Leseanteil, sondern auch Vorschläge für die Privatlektüre der SchülerInnen scheinen effektiv zu sein. Tabelle (4-34) verdeutlicht, dass zwischen den *Privatlektürevorschlägen der Lehrperson* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* ($p:0.001$; $p<0.01$), *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.037$; $p<0.05$), *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$), sowie der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$), eine starke Beziehung besteht. Durch diese Abhängigkeiten wird die Importanz der Lehrervorschläge für die Privatlektüre der SchülerInnen ersichtlich. DeutschlehrerInnen, scheinen somit für die Lesegewohnheiten ihrer SchülerInnen von großer Bedeutung zu sein. Sie können die Lesegewohnheiten der SchülerInnen sehr wohl weitertragen, oder zu ihrem Rückschritt verhelfen, je nachdem, ob sie sich aktiv an der Privatlektüre der SchülerInnen beteiligen oder nicht. Oder ob sie in

ihrem Unterricht Lesefreiräume schaffen und den SchülerInnen das Recht zur Bestimmungen der Lesemedien, Lesethemen und –inhalte erlauben oder nicht.

Es wäre allen DeutschlehrerInnen jedoch ans Herz zu legen, die Lesegewohnheiten ihrer SchülerInnen zu festigen, da die gesellschaftliche Integration der Heranwachsenden, ihr schulischer Erfolg, von ihrem Leseengagement, also dem Besitz einer andauernden Lesegewohnheit, abhängen. Demzufolge müssten die Deutschabteilungen der Universitäten schon während des Studiums ihre Studierenden aufmerksam über diese Tatsachen machen. Zusätzlich sollten Studierenden schon während des Studiums, z.B. während der Schulpraktika, die Gelegenheit dazu bekommen, Unterrichtseinheiten zu gestalten, in die die Studierenden Lesezeiten einbauen und über die Privatlektüren der SchülerInnen sprechen etc. Wichtig wäre auch die Auseinandersetzung mit der Kinder –und Jugendliteratur schon während des Studiums. Es müsste den Studierenden beigebracht werden, wie sie mit dieser Literatur umgehen können, wie sie den SchülerInnen selbst überlassen können, aber gleichzeitig auch ihnen helfen und sie dabei lenken können. Studierende sollten erfahren, wie sie mit der Literatur im Deutschunterricht angemessen arbeiten können. Solches Wissen sollte nach der theoretischen Vermittlung mit einer realen, praktischen Umsetzung verknüpft werden. Hierzu wäre eine Universitäts-Schul-Kooperation zu empfehlen. Schulleiter, Lehrkräfte könnten mit den Sprachabteilungen der Universitäten zusammenarbeiten, um berufstätige Lehrkräfte mit dem besser Lesethema, und mit dem aktuellen Forschungsstand zum Lesethema, auszurüsten zu können. Weiterhin könnte durch eine Kooperation die Betreuung der MentorInnen an den Schule geschaffen werden, damit sie ihre ReferendarInnen, während dem Referendariat, im Bereich Lesesozialisation, Leseforschung, Lesen im Unterricht, unterstützen und weiterbilden können.

Abschließend können wir die Unterfrage e) damit beantworten, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Interessenbekundung des Lehrers gegenüber den Privatlektüren der Befragten in der Schule und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen ist.

5.3.4. Unterfrage g): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den die Lesegewohnheit fördernden, unterrichtlichen Gegebenheiten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, zu erkennen?

Im Folgenden sollen die unterrichtlichen Gegebenheiten im Deutschunterricht, die die Lesegewohnheit fördern, in Anlehnung an die Ergebnisse, diskutiert werden. Diese Gegebenheiten sind der Leseanteil im Deutschunterricht, die Entsprechungen der im Unterricht auftauchenden Lesethemen und -inhalte mit den Privatlektürethemen und -inhalten, Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht, das Vorhandensein einer Schul- und Klassenbücherei und die Schulorganisationen.

5.3.4.1. Zusammenhang zwischen dem Leseanteil im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die bisherigen Bestimmungen und Empfehlungen handelten von angemessenen Lesezeiten im Deutschunterricht und dem Recht der SchülerInnen, Lesetexte selbst zu bestimmen. Selbstverständlich sind Unterrichtszeiten, die mit lesender Aktivität verbracht werden nur dann sinnvoll, wenn sie ausgewogen sind. Zu den lesefördernden Aspekten zählen, wie Gattermeier (2003) feststellen konnte, die Anzahl der gelesenen Bücher in einem Schuljahr (S.355). D.h. nicht zu wenig und nicht zu viel. Der Leseanteil im Unterricht müsste dem Schülerniveau entsprechen und so viel Literatur beinhalten, wie für eine gesunde Förderung nötig. So charakterisiert auch Schenk (2012) einen lesefördernden Unterricht, als denjenigen Unterricht, der einen maßvollen Umgang mit Büchern erlaubt (S.225) Wenn im Unterricht nur mit Texten gearbeitet wird und ein übermäßiges Lesen zustande kommt, oder wenn kaum Texte oder Lektüren gelesen werden und nicht ausreichend gelesen wird, kann keine gesunde Lesemotivation und Leseförderung gelingen. Wenn das Lesen maßvoll zustande kommt, so kann dies der Lesegewohnheit der SchülerInnen zugutekommen. Ein Maß des Lesens wäre im Deutschunterricht zu beachten. Die Lesemengen sollten dem Klassenniveau entsprechend, bestimmt werden.

Nimmt man die vorliegende Untersuchung zur Hand, wird deutlich, dass die Mehrheit der Befragten der Meinung ist, dass der Leseanteil in ihrem Deutschunterricht angemessen ist (Tabelle 4-35). Daraus resultiert wiederum eine bedeutende Abhängigkeit zwischen dem *Leseanteil im Deutschunterricht* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten* ($p:0.010$; $p<0.05$), sowie der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern außerhalb der Schule* ($p: 0.035$; $p<0.05$). Für die relevanten Schulen, kann dieser Zustand als Lob gelten. Zukünftig sollten sich weiterhin berufstätige Lehrkräfte dafür einsetzen, den Leseanteil im Deutschunterricht maßvoll zu behalten. Die Bestimmung angemessener Lesezeiten, Lesemengen etc. sind auch ein Thema für die Deutsch-bzw. Sprachabteilungen der Universitäten. Denn Studierende müssen während der Hochschulausbildung erfahren, wie sie den Leseanteil in ihrem Unterricht dem Schülerniveau angepasst, und das Lesen fördernd, planen können. Auch nach der Ausbildung ist eine praktische Erfahrung der Studierenden und die Kontrolle des Leseanteils notwendig, damit der Leseanteil richtig bestimmt und die Lesegewohnheit der SchülerInnen möglichst vollkommen unterstützt werden kann. Deshalb müssten Studierende während ihrer Praktika, sowohl von ihren Dozenten als auch von den Mentoren, an den jeweiligen Praktikumsschulen, gut beobachtet und bei der Praktizierung der Unterrichtseinheiten, unterstützt werden. Ob Studierende an den Deutschabteilungen der Universitäten und an den Praktikumsschulen, die hier empfohlene Unterstützung seitens der Hochschulabteilung und der Mentoren ausreichend erhalten, wäre ein weiteres Untersuchungsthema.

5.3.4.2. Zusammenhang zwischen den Entsprechungen der Lesethemen und -inhalten mit den Privatlektürethemen und –inhalten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Wie Plath und Richter (2011) hervorheben, ist für die Lesemotivation die Kenntnis um die Lektürepräferenz der SchülerInnen unumgänglich (S. 491). Lehrer verpassen die Themeninteressen der SchülerInnen, weil sie sich bei der Suche nach geeigneten Texten oder Lektüren auf die pädagogischen Erziehungsaspekte konzentrieren (S.493). Ein unzureichendes Wissen über die Lesepräferenzen der SchülerInnen gilt als ein großes Defizit (Philipp, 2011, S126). Folglich wird die

Einbindung der Privatlektüren in den Unterricht vernachlässigt (Graf, 2011, S. 83). Doch für die Förderung der Lesegewohnheit müssen Lesethemen und Leseinhalte den Privatlektürethemen und –inhalten entsprechen. Denn SchüerInnen lesen privat das, was sie am meisten interessiert. Nicht nur literarisch hochgeschätzte Bücher, sondern auch Trivilliteratur, Sachliteratur erzeugen eine hohe Lesemotion (Küppers, 1999, S.82-S.83). Comics wären für bestimmte Jahrgänge auch besonders interessant. Ein Unterricht, der die Lesegewohnheit fördern will, muss auch Raum für die Einbettung des außerschulisch Gelesenen einräumen (Schenk, 2012, S. 225). Die Unterrichtspraxis sollte mit der Lesepraxis korrespondieren. Bedauerlicherweise führt der schulische Kanon zu einer Demotivierung der SchülerInnen bei. Sie verlieren die Lesefreude und das Lesen fällt ihnen zur Last (Küppers, 1999, S.89). Die Ergebnisse der (Tabelle 4-42) bringen die Bedeutung der Themenanpassungen zum Vorschein. Zwischen der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern der Befragten* und den *Lesethemen bzw. Leseinhaltsentsprechungen mit den Privatlektürethemen,-inhalten* besteht eine beachtliche Abhängigkeit ($p:0.001$; $p<0.01$). Gleiches gilt für die *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften der Befragten* und den *Lesethemen bzw. Leseinhaltsentsprechungen mit den Privatlektürethemen,-inhalten* ($p:0.030$; $p<0.05$).

Diese Ergebnisse sind für die Förderung der Lesegewohnheit im Deutschunterricht besonders wichtig. Den Ergebnissen zufolge kann ausgelegt werden, dass eine den Privatlektüren entsprechende Text- oder Lektüreauswahl im Deutschunterricht, für das deutschsprachige Lesen außerhalb der Schule hilfreich sein kann. Demzufolge sollten angehende und berufstätige DeutschlehrerInnen ihre Lesematerialien den Privatlektüren der SchülerInnen passend wählen.

5.3.4.3. Zusammenhang zwischen den Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Gespräche über die Freizeitlektüren und über die im Unterricht behandelten Werke werden von der Leseforschung als lesefördernde Maßnahmen kategorisiert (Philipp, 2011, S. 123). Anschlusskommunikationen, die im Deutschunterricht geführt werden, spielen für die Förderung der außerschulischen

Buchlesehäufigkeiten der SchülerInnen keine geringe Rolle. Wie aus der (Tabelle 4-43) zu entnehmen ist, besteht zwischen den *Anschlusskommunikationen im Unterricht* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten* eine feste Beziehung ($p:0.024$; $p<0.05$). Eine starke Abhängigkeit lässt sich auch für die *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$) und für die *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* bestimmen ($p:0.007$; $p<0.01$).

5.3.4.4. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer Schulbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Schulbücherei oder Schulbibliothek, egal wie man sie bezeichnet, ist ein „Teil der schulischen Leseumwelt“ (Böck & Bergmüller, 2006). Sie bietet den Zugriff zu Lesemedien und zu anderen Medien. Die Schulbibliothek ist eine Pforte zur Wissensgesellschaft, da sie Medien zur Verfügung stellt, die den SchülerInnen aus dem außerschulischen Alltag bekannt sind und gleichzeitig Medien erhält, die schul- oder unterrichtsbezogen sind. Die Schulbibliothek verbindet das außerschulische Lesen mit dem schulischen Lesen (Böck & Bergmüller, 2006). Daher ist eine funktionelle Schulbücherei für die Lesegewohnheiten der SchülerInnen essentiell. Auch Amerikanische Studien¹⁷ bewiesen, dass Schulbibliotheken neben der Vermittlung von Lesekompetenz, moderne Lernorte sein können (Denke, 2006). Nicht nur die Lesegewohnheit, sondern auch die Leistungen der SchülerInnen, steigen durch die Nutzung gut ausgestatteter Schulbibliotheken an.

Wie auch aus der Untersuchung zu entnehmen ist, besitzen fast alle Teilnehmerschulen in Istanbul eine Schulbücherei. Im Falle der Verwendung dieser Büchereien, erkennt man, dass sie für die Lesegewohnheit der SchülerInnen sehr bedeutend sind, da sich wichtige Abhängigkeiten ermitteln lassen (siehe 5.3.5.5.). Die Auswertungen zu dem Vorhandensein einer Schulbücherei zeigen, dass zwischen dem *Vorhandensein einer Schulbücherei* und der Buchlesehäufigkeit *der Befragten* eine gewichtige Abhängigkeit besteht ($p:0.014$; $p<0.05$) (Tabelle 4-44).

¹⁷ In den sogenannten „Colorado Studien“ wurden über 1000 Schulen (mit und ohne Schulbibliothek) in den USA und Kanada über mehrere Jahre hinweg beobachtet. Der Untersuchungsschwerpunkt lag auf dem Abschneiden der SchülerInnen in Lesetests. Die Studien belegten, dass SchülerInnen, die gut ausgestattete Schulbibliotheken nutzen konnten, bis zu 19% bessere Leistungen erzielten. <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=671> (letzter Zugriff 03.04.2017)

Für die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften, von deutschsprachigen Büchern bzw. Zeitungen/Zeitschriften*, wurden zunächst keine Abhängigkeiten festgestellt, doch die eigentliche Abhängigkeit lässt sich unter Punkt 5.3.5.5. erkennen. Die alleinige Existenz einer Schulbücherei trägt der Lesegewohnheit der Befragten nicht viel bei. Wichtig sind ihre Verwendung und die Verwendungshäufigkeit, von der im Folgenden berichtet wird.

5.3.4.5. Zusammenhang zwischen der Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei und der außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Um die unter Punkt 5.3.5.4. beschriebene Funktion und Bedeutung der Schulbüchereien zu erfassen, sind die Ergebnisse aus der (Tabelle 4-45) hilfreich. Wird die Schulbücherei genutzt, kann das Lesen der Befragten positiv beeinflusst werden. Denn es lässt sich eine starke Abhängigkeit zwischen der *Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten* nachweisen ($p:0.001$; $p<0.01$). Gleiches gilt für die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$). Genauso lässt sich eine Beziehung zwischen den *Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$), *deutschsprachigen Zeitung/Zeitschriften* und der *Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei* ersehen ($p:0.001$; $p<0.01$).

5.3.4.6. Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer Klassenbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Eine Klassenbücherei kann den SchülerInnen schneller und einfacher zur Verfügung stehen, da sie wie der Name schon sagt, in der Klasse und ständig vor Augen ist. Eine Klassenbücherei kann aus Platzmangel kein großes Medienangebot wie die Schulbücherei zur Verfügung stellen. Sie hat aber einen wichtigen Vorteil. Die Klassenbücherei kann direkt dem Klassenniveau und den Schülerinteressen bzw. Schülerschwächen entsprechende Medien anbieten. In Istanbul verfügen nur 6,4% aller Schulklassen über eine Klassenbücherei, was enorm gering erscheint (Tabelle 4-10). Für die vorliegende Untersuchung zeigt sich eine Abhängigkeit zwischen dem *Vorhandensein einer Klassenbücherei* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-46). Für die weiteren Lesehäufigkeiten lässt

sich keine Beziehung nachweisen. Dies mag eventuell daran liegen, dass die drei Schulklassen in der Untersuchung, die eine Klassenbücherei besitzen, deutsche Bücher darbieten, die gezielt für diese Klassen gewählt sind, so dass sie die SchülerInnen zum Lesen motivieren können.

5.3.4.7. Zusammenhang zwischen der Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Eine bedeutende Abhängigkeit lässt sich nur zwischen der *Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* erkennen ($p:0.002$; $p<0.01$). Dieser Tatbestand lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass nur 3 Klassen eine Klassenbücherei besitzen, die eventuell Bücher oder Medien beinhalten, die von den SchülerInnen gern gelesen werden, so dass sich das auf die Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern abfärbt.

5.3.4.8. Zusammenhang zwischen den Schulorganisationen und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Bibliotheksbesuche gehören zu den lesefördernden Charakteristika der Leseforschung (Philipp, 2011, S. 123). Befragte dieser Untersuchung zeigten, dass schulische Organisationen wie z.B. Autogrammstunden, Büchereibesuche oder Besuche von Buchmessen zu der Förderung des deutschsprachigen Lesens beitragen können. Denn die Tabelle (4-48) zeigt eine deutliche Abhängigkeit zwischen den *Schulorganisationen* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$), sowie den *Schulorganisationen* und der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.004$; $p<0.01$).

Schulorganisationen sind hochmotivierende Veranstaltungen und sollten unbedingt organisiert werden. Studierende und auch Partnerschulen sollten immer wieder daran erinnert werden. Auch Eltern könnten bei solchen Organisationen eine sehr aktive Rolle übernehmen und Gäste einladen oder auch als Aufsichtspersonen oder Vorbilder an diesen Organisationen teilhaben.

Anhand der unter Punkt 5.3.4. beschriebenen Zustände, kann die Unterfrage g) damit beantwortet werden, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den die Lesegewohnheit fördernden, unterrichtlichen Gegebenheiten im Deutschunterricht und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, vorhanden ist.

5.4. DISKUSSIONEN ZU DEN ERGEBNISSEN DER INSTANZ: PEERS

5.4.1. Unterfrage h): Ist ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Printmedienverkehr, den Anschlusskommunikationen innerhalb der Peergruppe, den Lesehäufigkeiten der Peers und den Lesegewohnheiten der Befragten zu erkennen?

Peers, sogenannte Ebenbürtige, meist Gleichaltrige, sind wichtige Gestalter der Leselaufbahn. Peers sind schon im Kindesalter sehr bedeutende Spiel-, Lern- und Lesepartner. Ihre Bedeutung nimmt mit der eintretenden Pubertät zu, so dass sie in der Jugend die primäre Einflussinstanz werden. Peers innerhalb einer Peergruppe bzw. eines Peerkreises, lenken die Leselaufbahn innerhalb der Gruppe. Je nachdem, wie sich diese Kreise bilden bzw. in welche Kreise Heranwachsende eintreten, so gestaltet sich auch ihre Lesegewohnheit. Treten Heranwachsende in Kreise ein, in denen viel mit Printmedien umgegangen wird, so passen sich Heranwachsende diesem Umstand an und handeln auch mehr mit Printmedien. Treten sie in Gruppen ein, in denen nicht gelesen wird, verlieren sie das Interesse und andere Beschäftigungen werden vorrangig. Es bilden sich viellesende, weniglesende oder nichtlesende Peerkreise. Anschlusskommunikationen, die innerhalb dieser Kreise geführt werden, steuern das Interesse innerhalb der Gruppen. Wie sich die Peerverhältnisse an den Gymnasien in Istanbul entwickelt haben wird in den kommenden Abschnitten näher erklärt. Der Einstieg in die Verhältnisse geschieht mit der Betrachtung der Gespräche über verschiedene Printmediensorten und ihrer Bedeutung für die Lesehäufigkeiten.

5.4.1.1. Zusammenhang zwischen den außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen, Zeitschriften, Romanen, Schul- bzw. Fachbüchern und den Gesprächen über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics sowie den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Die Auswahl der Lesemedien unter den Peers wird durch die Gespräche im Peerkreis gelenkt. Gespräche über Texte, die zur Unterhaltung und zur Lust dienen, bilden eine Form der Anschlusskommunikation. „Indem Heranwachsende sich über unterhaltsame Texte austauschen, erhält das Lesen nicht nur eine soziale Präsenz, sondern auch einen Anreiz“, und bilden vermutlich für die Lesemotivation einen Nährboden (Phillip, 2015, S. 406). Bücher sind nach wie vor Gesprächsthemen unter den Peers, wobei Zeitungen und Zeitschriften als Unterhaltungsmedien dominieren (Bonfadelli, 1993, S. 112). Die aus unterschiedlichen Studien, zwischen 1997 -2010, gewonnenen Befunde zeigen, dass im Allgemeinen die Buchlesehäufigkeit mit zunehmendem Alter zurückgeht, wobei das Lesen von Zeitschriften, Zeitungen, Comics und Internet zu stärker genutzten Jugendmedien aufsteigen, während die Lesehäufigkeit von fiktionalen Büchern und Zeitungen bei Schülern formaler höherer Schulen und höher gebildeten Schülern, weiterhin hoch bleiben (Philipp, 2011, S. 61). Diese Feststellungen zu den Lesemedien warfen auch die Frage auf, ob Unterhaltungen über die meistbevorzugten Printmedien unter Jugendlichen, die Lesehäufigkeiten der Peers untereinander steigern.

Ersichtlich wurde, dass es einen wesentlichen Zusammenhang zwischen den Medien, über die sich die Peers unterhalten und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten, gab. Betrachtet man die prozentualen Angaben, so wird deutlich, dass Befragte, die sich im Peerkreis über *Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics* unterhalten, wesentlich *häufiger Zeitungen* (51,6%) lesen, als SchülerInnen, die sich nicht über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics unterhalten (38,8%) (Tabelle 4-49).

Befragte, die im Peers-Kreis über die oben erwähnten Printmedien sprechen, lesen außerschulisch *häufiger Zeitschriften* (52,9%), als Befragte, die dies nicht tun

(39,5%) (Tabelle 4-49). Somit lässt sich eine Abhängigkeit zwischen den *Gesprächen über die Unterhaltungsmedien* und dem *Leseanteil von Zeitschriften* ermitteln ($p:0.007$; $p<0.01$) (Tabelle 4-49).

Eine weitaus starke Abhängigkeit fällt zwischen den *Gesprächen im Peerkreis über die Lesemedien Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und Comics*, und der *Romanlesehäufigkeit der Befragten*, auf ($p:0.001$; $p<0.01$) (Tabelle 4-49). Es lesen 85,4 % aller Befragten Romane, wobei dieser Anteil bei den Befragten, die sich nicht über Printmedien unterhalten, bei 59,9% bleibt (Tabelle 4-49).

Unterhaltungen über die Printmedien tragen zu keiner bedeutenden Veränderung der *Lesehäufigkeit von Schul-bzw. Fachbüchern* bei ($p>0.05$) (Tabelle 4-49).

Die Daten aus der (Tabelle 4-50) unterstreichen noch einmal die Besonderheit der Gespräche über Printmedien und ihren Einfluss auf die Lesehäufigkeit der Heranwachsenden. Wie zu ersehen ist, besteht zwischen den *Gesprächen über die Printmedien* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten* eine starke Abhängigkeit ($p:0.001$; $p<0.01$). Eine eindeutige Abhängigkeit liegt auch zwischen den *Gesprächen über die Printmedien* und der *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$), sowie der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.009$; $p<0.01$), vor.

So wird deutlich, dass Gespräche über die meist bevorzugten Printmedien innerhalb der Peersgesellschaft, den Peers, zugutekommen. D.h. dass die Lesehäufigkeiten der Peers, durch die Unterhaltungen über Printmedien, steigen können.

Diese Ergebnisse sind für Deutschlehrer und Sprachlehrer nützlich. Denn anhand der vorherigen Feststellungen wird klar, dass es bestimmte Vorlieben in der Mediennutzung der SchülerInnen gibt und dass die Unterhaltungen über diese Medien, die Lesehäufigkeit der SchülerInnen, prägen. Aus diesem Grund sollten diese Printmedien mehr in den Unterricht eingebracht werden. Eine gemeinsame Peerarbeit sollte in den Klassen häufig arrangiert werden. Somit könnten sich SchülerInnen innerhalb der Schule, während den Textarbeiten, basierend auf ihre häuslichen Lektüreerfahrungen, austauschen und bereichern. Solche

Arbeitsmöglichkeiten können Raum für die Unterstützung der Lesegewohnheit im Unterricht schaffen. Außerdem hat die Peerarbeit durch die stattfindenden Anschlusskommunikationen, aus lesedidaktischer Perspektive, einen Effekt auf das Leseverständnis und weitere kognitive Prozesse beim Lesen (Phillip, 2015, S.406-S.407). Die Schulen selbst sollten außer ihrer Schulzeitung, auch weitere, die SchülerInnen interessierende, Zeitungen und Zeitschriften abonnieren und an vorbestimmten Sammelpunkten, kleine Lesecken aufbauen, damit sich SchülerInnen in Freistunden oder Pausen, an den Medien bedienen und im Peerskreis über diese austauschen können. Die Schulbibliotheken sollten außer dem Fachbuchkatalog auch Freizeitlektüren regelmäßig auffrischen und ihre Schulbibliothek mit Lesemedien und Lesematerialien ausstatten, die von den SchülerInnen außerhalb der Schule bevorzugt werden.

Weil Gespräche über Printmedien Motivation hervorrufen können, sollten Eltern darauf achten, dass ihre Kinder regelmäßigen und ausreichenden Zugang zu Printmedien erhalten. D.h. ihre Kinder könnten die Möglichkeit dazu bekommen, Bücher zu kaufen oder Bücher aus der Bücherei auszuleihen. Zeitungen und Zeitschriften könnten abonniert werden. Somit könnte ein Fundament für die Schaffung der Lesegewohnheit, durch die Familie und die Schule, gelegt werden.

5.4.1.2. Zusammenhang zwischen dem Austausch über neue Printmedien im Peerskreis und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Informieren und tauschen sich Freunde und Freundinnen über neu erscheinende Printmedien aus, so leisten sie einen Beitrag zu der Lesehäufigkeit ihrer Freunde und somit dem Aufkommen einer anhaltenden Lesegewohnheit. Denn wie Garbe, Philipp & Ohlsen (2009) sie bezeichnen, können Peers untereinander wie „PrivatbibliothekarInnen“ (S.132) agieren und sich gegenseitig beraten. Das Austauschen regt ihre Lesemotivation an und neue Printmedien schaffen neue Unterhaltungsmöglichkeiten. Der Einfluss der Peers auf die Lesemotivation und das Auswählen und Beschaffen von Literatur, wird auch von Rosebrock (2004) bestätigt (S.252). Vorliegende Studienergebnisse zeigen im Bereich der außerschulischen Lesehäufigkeit der Befragten und ihrem Austausch über Printmedien signifikante Abhängigkeiten. Die Abhängigkeit zwischen der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten* und dem *Printmedienaustausch* liegt bei (p:0.001;

$p < 0.01$). Gleiches Ergebnis ergibt sich für die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* ($p: 0.001$; $p < 0.01$). Wichtig ist aber auch, dass das Lesen von deutschsprachigen Medien ansteigt. Zwischen der *deutschsprachigen Buchlesehäufigkeit* und dem *Printmedienaustausch* liegt ebenfalls eine bedeutende Abhängigkeit vor ($p: 0.010$; $p < 0.05$). Augenfällig ist die Abhängigkeit zwischen der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* und dem *Printmedienaustausch* ($p: 0.002$; $p < 0.01$).

5.4.1.3. Zusammenhang zwischen den Anschlusskommunikationen im Peerkreis und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Das einfache Lesen der Printmedien reicht für die Erhaltung der Lesegewohnheit nicht aus. Leser benötigen Momente, in denen sie sich über ihre Leseerfahrungen, im Unterricht oder außerschulisch, austauschen können. Diese Anschlusskommunikationen beeinflussen die Lesemotivation der Peers (Richter, 2003, S. 122); und das Lesen bekommt einen gewichtigeren Sinn. Anschlusskommunikationen tun der Lesehäufigkeit von Heranwachsenden gut. Durch sie entwickeln Heranwachsende ein höheres Textverstehen (Philipp, 2011, S. 130). Lesemotivation und Leseverhalten scheinen durch Peers in informellen Beziehungen über (fehlende) Anschlusskommunikationen direkt beeinflussbar zu sein (Philipp, 2015, S. 406). Innerhalb der Schulklassen sind Peersbeziehungen wichtig. Durch die freundschaftliche Beziehung können Peers ohne Zurückhaltung arbeiten. Textarbeit und Anschlusskommunikationen können freudig und sich gegenseitig unterstützend vorgenommen werden (Datta 2004, S.140). Dadurch werden Peers zu Lern- und Motivationspartnern (Datta 2004, S. 130). Auch bei unterrichtlichen Leseübungen wollen sich Peers innerhalb ihrer Gruppe beweisen, jedes Mitglied möchte zeigen, dass es genauso gut wie andere liest, oder genauso viel über ein Thema weiß etc. Diese intrinsische Motivation beeinflusst somit ihre Lese- und Arbeitsmotivation und folglich die Lesehäufigkeit und die Medienauswahl der Gruppenmitglieder. Diese gegenseitige Lenkung der Motivationen durch die Anschlusskommunikationen gilt auch für die Befragten der vorliegenden Arbeit. Wie aus der (Tabelle 4-53) deutlich hervorgeht, bestehen nämlich zwischen den *Anschlusskommunikationen im Peerkreis* und der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten* ($p: 0.001$; $p < 0.01$), der *Lesehäufigkeit von*

Zeitungen/Zeitschriften (p:0.001; p<0.01), sowie der *deutschsprachigen Buchlesehäufigkeit* (p:0.023; p<0.05) beachtliche Abhängigkeiten.

5.4.1.4. Zusammenhang zwischen dem Lesearrangement innerhalb des Peerkreises und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Wie bereits unter Kapitel 2.4. übermittelt, weisen Peers, die mit gleichgesinnten Peers verkehren dieselbe Lesegewohnheit auf. Viellesende befinden sich im Peerkreis von Viellesenden, wobei Wenigleser nur mit Weniglesern bzw. Nichtleser mit Nichtlesern, Kontakt pflegen (Yılmaz, 1989, S.49; Bonfadelli, 1993, S. 17; Pieper u.a., 2004, S. 11). Die Lesedynamik innerhalb der Peergemeinschaft bestimmt also die Lesegewohnheit aller Peers innerhalb der Peergemeinschaft.

Bei den Ergebnissen zu den Fragen: Suchen sich Peers gemeinsam ihre zu lesenden Printmedien aus und lesen sie zeitgleich? Lesen Peers gelegentlich Printmedien? Lesen sie nie Printmedien; zeigten sich bezüglich der Abhängigkeiten bedeutende Unterschiede. Im Fall „Wir suchen uns gemeinsam Printmedien aus und lesen diese zeitgleich“, ließ sich für alle Lesehäufigkeiten (*Buchlesehäufigkeit* p:0.001; p<0.01, *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* p:0.018; p<0.05, *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* p:0.008; p<0.01), *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* p:0.009; p<0.01) (Tabelle 4-54) eine starke Abhängigkeit ermitteln. Beim gelegentlichen Lesen von Printmedien im Freundeskreis ließ sich für die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* eine Abhängigkeit bestätigen (p:0.004; p<0.01) (Tabelle 4-55). Für den Nicht-Lese-Fall ließ sich für die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* (p:0.001; p<0.01) (Tabelle 4-56) ebenfalls eine Abhängigkeit ermitteln, da die Mehrzahl der Befragten, die *täglich* und *ein paar Mal in der Woche* lesen, auf den Fall „wir lesen nie Printmedien“ mit „stimme gar nicht zu“ antworteten und somit wiederum bestätigten, dass sie im Freundeskreis lesen. Für die restlichen Lesehäufigkeiten der Befragten waren keine Abhängigkeiten zu erkennen.

Das Resultat ist wie folgt zusammenzufassen. Suchen und tauschen sich Peers innerhalb des Peerkreises über Printmedien aus, lesen diese gemeinsam und unterhalten sich über Gelesenes, so tut dies ihrer Lesemotivation und folglich der Lesehäufigkeit, letztlich der Lesegewohnheit, gut.

5.4.1.5. Zusammenhang zwischen den Lesehäufigkeiten der Peers und den außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten

Den obigen Ergebnissen zufolge lässt sich also erwarten, dass die außerschulische Lesehäufigkeit der Peers einen Dominoeffekt auf die Lesehäufigkeit der Befragten (weitere Peergruppenmitglieder) ausübt. Denn in einer Peersgesellschaft, in der Vielleser vorhanden sind, werden logischerweise mehr Gespräche über Printmedien oder gelesene Medien geführt. Es kommt zu einem aktiven Austausch über Medien oder zu gegenseitigen Beratungen über Lesewerke. Daher ist die Lesehäufigkeit der einzelnen Peers, für die Beschaffenheit der Peergesellschaft, ausschlaggebend. Diesen Einfluss bestätigen auch die Werte aus der (Tabelle 4-51), die die Abhängigkeiten visualisieren. Sie zeigen, dass zwischen der *Lesehäufigkeit der Peers im Peerkeis* und der *Lesehäufigkeit des Befragten*, eine sehr starke Abhängigkeit besteht. Sowohl die *außerschulische Buchlesehäufigkeit* ($p:0.001$; $p<0.01$), als auch die *Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.001$; $p<0.01$), vor allem aber auch die *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* ($p:0.001$; $p<0.01$) und *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* ($p:0.010$; $p<0.05$), sind von der *Lesehäufigkeit der Peers im Peerkreis* abhängig.

Um eine Förderung der Lesegewohnheit innerhalb einer Peergruppe zu schaffen, könnten Eltern indirekt versuchen, die Peergruppe ihrer Kinder kennenzulernen und je nach Gruppeneigenschaft, Maßnahmen ergreifen. Es soll nicht direkt die Rede davon sein, den Freundeskreis des Kindes durch die Eltern bestimmen zu lassen. Dies wäre ein Ausnahmefall, der nur in extremen Situationen vorgenommen werden könnte. Sollten Eltern jedoch erkennen, dass ihre Kinder einen Freundeskreis haben, der ihr Lesen negativ beeinflusst, könnten sie den Versuch unternehmen, mit ihren Kindern auf passendem Niveau zu kommunizieren und zu agieren, um ihre Kinder zum Lesen zu motivieren, damit sie auch weitere Peers in der Gruppe zum Lesen anregen können. Je nach Möglichkeit könnte auch eine elterliche Zusammenarbeit helfen. Wenn mehrere Eltern auch im Jugendalter Zugang zu ihren Kindern finden könnten, könnten die Eltern ihre Kinder, zusammen mit weiteren Eltern in Absprache bleibend und durch Angebote, die die Jugendlichen interessieren, zum Lesen motivieren. Um es etwas beispielhaft zu machen: Eltern könnten ihren Kindern (vielleicht auch einigen weiteren Peers aus der Gruppe)

Geschenke vorbereiten wie z.B. Eintrittskarten für Theateraufführungen oder Kinos, die in das Interessenrahmen der jeweiligen Jugendlichen passen. Somit könnte ein Interesse für neuere (eventuell ältere) Literatur wie z.B. das Lesen von Dramen, Komödien oder Romanen, geweckt werden, die im Anschluss mit den Stückaufführungen oder Filmpräsentationen, je nach Angebot auch Musicals, gekrönt werden könnten. Peers könnten dazu angeregt werden Buchmessen oder Autorenlesungen zu besuchen etc. Somit könnten Gruppen, die wenig oder gar nicht lesen, Schritt für Schritt zum Lesen angeregt werden. Wie wenig- oder nichtlesende Peergruppen von ihrem Umfeld zum Lesen unterstützt werden können, könnte durch die Sprach- und Literaturabteilungen der Universitäten erforscht werden. Denn es besteht für den Peerbereich weiterhin ein Forschungsbedarf. Mehrere Forschungen und ihre Ergebnisse könnten die Schulen und das Lehrpersonal mit mehr Wissen und Handwerken zur Förderung der Lesegewohnheit von Jugendlichen im Peerkreis verhelfen.

Zum Schluss kann die Unterfrage h) damit beantwortet werden, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Printmedienverkehr, den Anschlusskommunikationen innerhalb der Peergruppe, sowie den Lesehäufigkeiten der Peers und den Lesegewohnheiten der Befragten, zu erkennen ist.

Da die Antworten zu den Unterfragen eindeutige Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen bestätigen, sind die Forschungsfragen auch folgend zu beantworten.

1. Besteht bei den Befragten ein geschlechterspezifischer Unterschied im Hinblick auf ihre Lesegewohnheit?

Anhand der ermittelten Zusammenhänge, können wir davon ausgehen, dass für die Lesegewohnheit der Befragten, ein geschlechterspezifischer Unterschied besteht. Weibliche Befragte lassen eine bessere Lesegewohnheit erkennen als männliche Befragte.

2. Ist ein eindeutiges Verhältnis zwischen der Lesegewohnheit der Eltern und der Lesegewohnheit der Befragten zu erkennen?

Die Eltern der Befragten und ihre Lesegewohnheiten sind für die Lesegewohnheit der Befragten sehr bedeutend. Eine familiäre Förderung der

Lesegewohnheit und das Vorbildsein der Eltern scheinen einen weiten Einfluss auf die Lesegewohnheit der Befragten zu haben. Nicht zu vergessen sind auch die familiären Besonderheiten wie z.B. die Schichtzugehörigkeit und der Bildungsstand, die das Familienklima im Hinblick auf die Leseförderung bestimmen.

3. Beeinflusst das Lehrerverhalten die Lesegewohnheit der Befragten?

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, ist das Lehrerverhalten für die Istanbuler Gymnasiasten äußerst wichtig. Die Lehrpersonen können durch ihre Handlungen, Interaktionen und Kommunikationen bezüglich des Lesens, die Standhaftigkeit der Lesegewohnheit der SchülerInnen unterstützen.

4. Lässt sich ein Einfluss auf die Lesegewohnheit der Befragten durch den Deutschunterricht erkennen?

Anhand der Untersuchungsergebnisse zu den Gegebenheiten im Deutschunterricht konnten wir erkennen, dass das Wesen des Deutschunterrichts für die Lesegewohnheit der Befragten ausschlaggebend ist. Das Wesen der Lesematerialien, Schul- und Klassenbüchereien und schulische Förderungsmaßnahmen, können, wie die Ergebnisse zeigen, zur Festigung der Lesegewohnheit beitragen.

5. Beeinflussen Peers und die Peergespräche über schriftliche Medien die Lesegewohnheit ihrer KommilitonInnen?

Wie durch die Antworten zu den Unterfragen auch erfasst werden kann, ist der Einfluss der Peers für die Lesegewohnheit nicht auszuschließen. Peers sind starke Partner in der Entwicklungsphase der Heranwachsenden. Auch für die Befragten scheinen sie eine sehr leitende Rolle zu spielen. Sie formen gegenseitig ihre Lesegewohnheiten, je nach dem zu Gunsten ihrer Lesegewohnheit oder zum Nachteil. Die Peereigenschaften und das Wesen der Peergemeinschaft bestimmen auch die Lesehäufigkeit und die Einstellung zum Lesen.

5.5 FAZIT

Abschließend sollen nun die einzelnen Instanzen, die in dieser Arbeit untersucht worden sind, zusammengefasst werden.

Die Lesekompetenz und der Besitz einer Lesegewohnheit sind die Schlüsselqualifikationen zum Erfolg in der heutigen Medien- bzw. Wissensgesellschaft. Denn der Umgang mit den neuen und technologischen Medien, sowie den strömenden Informationen, bedürfen der Lesekompetenz und des kontinuierlichen Lesens, sprich einer Lesegewohnheit der Individuen. Lesen ermöglicht den Informationsaustausch; der Denkprozess der Individuen kann aktiviert und die Phantasie entfaltet werden. Durch das Lesen gelingt die Einbindung der Individuen in die Gesellschaft, d.h. es erfolgt die Sozialisation, sowie die Enkulturation, also das Erkennen der historisch gewachsenen Kultur und ihre Aufbewahrung oder Veränderung. Die Aneignung der Lesegewohnheit kann nur durch die Unterstützung von außen, sprich der Unterstützung durch die Familie, Schule und den Peers, gelingen. Aus diesem Anlass sollen noch einmal auf die Familie, Schule und Peers eingegangen werden.

5.5.1. Familie

Der Erwerb der Schlüsselkompetenz Lesegewohnheit geschieht durch eine Unterstützung von außen. Diese prägenden Partner der Lesegewohnheit sind die Familie, Schule und Peers. Die Familie betreut das Kind bis zum Pubertätsalter als primäre Instanz beim Leserwerden. Durch prä- und paraliterarische Kommunikationen schafft sie die erste Verbindung zur sprachlichen Wirklichkeit. Gleichzeitig bildet sie das Sprachbewusstsein des Kindes aus. Weiterhin fördert sie die Denkfähigkeit des Kindes, anfangs durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen und später durch gemeinsame und unterhaltsame Vorlesestunden. Als Lesevorbilder tragen Eltern zu der Entwicklung der Lesemotivation ihrer Kinder bei. Heranwachsende Kinder nehmen ihre Eltern als Modell wahr. Somit wird die Gewinnung der Lesegewohnheit begünstigt. Der Mediengebrauch in der Familie ist ein wichtiger Baustein der Lesegewohnheit. Medien, die innerhalb der Familie angeboten und aktiv gebraucht werden, unterstützen oder hemmen die Entwicklung

der Lesegewohnheit der heranwachsenden Kinder. Die Einsicht gegenüber dem Lesen, sowie der Mediengebrauch innerhalb den Familien variieren je nach Schichtzugehörigkeit und Bildungsstand der Eltern. Mittelschichteltern mit einer guten Ausbildung schätzen das Lesen hoch, bringen das Lesen in ihren Alltag ein und bilden durch Anschlusskommunikationen die Phantasie der Kinder aus. Auch bringen Mittelschichteltern Lesemedien in den Haushalt ein, wobei Unterschichteltern, mit niedriger oder keiner Ausbildung, das Lesen als eine Aufgabe der Schule verinnerlichen und innerhalb der Familie leserlich inaktiv bleiben. Dementsprechend verwenden diese Familien keine bzw. kaum Lesemedien.

Untersuchungsergebnisse weisen auf eine Ähnlichkeit der Sachverhalte hin. Deutlich wird, dass es Zusammenhänge zwischen den *außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten von deutschsprachigen Büchern und Zeitungen/Zeitschriften* und dem *Bildungsstand der Mutter* gibt. Auch der *Bildungsstand des Vaters* steht in Zusammenhang mit der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten*, sowie der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern und Zeitungen/Zeitschriften*. Bei Familien, bei denen die Eltern hohe Abschlüsse haben, dominiert der Gebrauch von *Büchern, Zeitungen und Zeitschriften*, wobei dies bei Haushalten mit niedriger ausgebildeten Eltern viel geringer vorliegt. Die Bereitstellung von gemeinsamen Bücherregalen oder eigenen Bücherregalen für die Befragten, sind in Haushalten mit Eltern höherer Bildung mehr anzutreffen. Weitere Abhängigkeiten sind zwischen dem *Mediengebrauch im Haushalt* und dem *Bildungsstand der Eltern* zu erkennen. Auch liegen zwischen dem *Bildungsstand der Eltern* und der *Bereitstellung von Bücherregalen* bedeutende Abhängigkeiten vor. Die Lesehäufigkeiten stellen sich *geschlechtsabhängig* dar, die Lesehäufigkeiten der Mädchen übertreffen die Lesehäufigkeiten der Jungen.

Weiterhin stellt sich die Lesegewohnheit der Eltern für die Befragten in Istanbul als weitertragend heraus. Lesende Elternteile sind wichtige Vorbilder. Starke Abhängigkeiten können zwischen den *Lesehäufigkeiten der Eltern* und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten der Befragten* festgehalten werden. Auch das Vorlesen im Kindesalter durch die Eltern, die familiären Anschlusskommunikationen, sowie gemeinsame Besuche von Autogrammstunden, Büchereien bzw. Buchmessen, erwiesen sich in der Untersuchung als vorteilhaft für

die Lesegewohnheit. Deshalb sind für die Eltern und Schulen mit Lehrpersonal folgende Vorschläge festzuhalten.

- Eltern sollten als Vorbilder fungieren und selbst lesen
- Eltern sollten ihren Kindern vorlesen bzw. mitlesen und auch interaktive Lesezeiten in das Familienleben einbringen
- Für eine gelingende Unterstützung sollten sie die Lesemotivation ihrer Kinder durch Anschlusskommunikationen steigern
- Jungen sollten durch ihre Eltern sorgfältiger beim Lesen begleitet werden, da sie im Vergleich zu Mädchen eher dazu neigen, leserlich inaktiv zu werden (Ausnahmen sind nicht inbegriffen,)
- Um die Eltern hilfreich betreuen zu können, sollten Seminare und Fortbildungskurse zum Thema Lesesozialisation und Eltern-Schul-Betreuung, während der Lehrer- bzw. Deutschlehrausbildung gewährleistet werden
- Eltern sollten möglichst früh (z.B. im Kindergarten) und auch später durch das Schulpersonal über die Fördermöglichkeiten der Lesegewohnheit informiert werden
- Für eine Informationsweitergabe sollten Bildungsstätte Seminare, Workshops, Ratgeber etc. zur Verfügung stellen
- Für eine erfolgreiche Leseförderung und der Gewinnung der Lesegewohnheit, sollten Eltern mit Lehrkräften kooperieren und in Verbindung bleiben

Auch für die Schule sind Vorschläge zu machen, die im nächsten Abschnitt vorzufinden sind.

5.5.2. Schule

Es ist die Schule, in der die Lese- und Schreibkompetenz beigebracht wird und gleichzeitig die Sozialisation gelingt. D.h. sie ist für die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder und die Ausbildung ihrer Lesemotivation eine wertvolle Werkstatt. Die Schule ist der Entwicklungsraum der Lesemotivation, des Lesens und Schreiben Könnens, also der Lesegewohnheit. Daher sind im Sprach- und Fremdsprachunterricht, der unterrichtliche Verlauf und Inhalt, sowie das Lesematerial, besonders bedeutsam. Es sind die Textinhalte und die Textgattungen, die die Stärke der Lesemotivation bei den SchülerInnen bestimmen. Sie müssen die

Privatlektüre-inhalte bzw. die Interessen der SchülerInnen treffen und altersgerecht sein. Um mit schülergerechten Texten arbeiten zu können, ist bei Lehrkräften ein Wissen zur Kinder- und Jugendliteratur, sowie die Interessiertheit gegenüber den Privatlektüren ihrer SchülerInnen, gefragt. Nicht zu versäumen ist die Beachtung der Geschlechterspezifität, die bei der Textauswahl für die Aufrechterhaltung der Lesemotivation belangvoll ist. Die zu behandelnde Literatur sollte möglichst beide Geschlechter motivieren. D.h. die Literatur sollte mal die Schülerinnen, mal die Schüler interessieren oder wenn möglich beide gleichzeitig. Anschlusskommunikationen im Unterricht über Freizeitlektüren oder Unterrichtsmaterialien sind lesefördernd und sollten daher nicht versäumt werden. Die Existenz einer funktionellen Schulbücherei ist äußerst wichtig. Denn sie bildet den Boden, auf dem das außerschulische Lesen mit dem schulischen Lesen aufeinandertreffen. In der Schulbücherei finden SchülerInnen alltagsbezogene, interessenabdeckende und auch unterrichtsbezogene Literatur oder Medien vor. Gleichzeitig fungieren Schulbüchereien als Lernorte. Somit ermöglichen sie die Förderung der Lesegewohnheit und den Erfolg an Schulleistungen. Eine Klassenbücherei hat den Vorteil schneller erreichbar und durch das Medienangebot, übersichtlicher zu sein. Doch ihre wichtigste Eigenschaft ist, dass sie Literatur und Medien zur Verfügung stellt, die direkt die SchülerInnen der jeweiligen Klasse betreffen und ihrem Niveau entsprechen. Für die Förderung der Lesegewohnheit hat sie somit eine funktionelle Aufgabe. Schulorganisationen, wie z.B. Bibliotheksbesuche, Besuche oder Organisationen von Autogramstunden oder Besuche von Buchmessen, sind ebenfalls lesefördernd.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen bedeutende Abhängigkeiten, die die oben beschriebenen Eigenschaften der Instanz Schule bekräftigen. Ein geschlechtsabhängiger Unterschied liegt sowohl für die Genres als auch die Lesehäufigkeiten vor. Weibliche Befragte lesen im Vergleich zu den männlichen Befragten mehr *Romane und Zeitschriften*; ihre Lesehäufigkeiten liegen wesentlich höher als die der männlichen Befragten. Weibliche Befragte lesen im Allgemeinen auch mehr *deutsche Bücher und Zeitungen/Zeitschriften*. Die im Deutschunterricht behandelten *Lesethemen und -inhalte* stehen in einem engen Zusammenhang zu den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern und deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* der Befragten. Bedeutende

Abhängigkeiten bestehen für die Merkmale *altersentsprechende Lesethemen* im Unterricht und die *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* der Befragten, sowie die *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern*. Auch die *Art und Weise der Lesemedienauswahl im Deutschunterricht* steht mit der *außerschulischen Lesehäufigkeit* der Befragten in Abhängigkeit. Wenn SchülerInnen selbst Vorschläge für die Lesethemen und –inhalte machen und über diese abstimmen können, scheint dies vorteilhaft für die *außerschulische Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* zu sein, da sich hierbei eine starke Abhängigkeit ermitteln lässt. Das Interesse der Lehrperson gegenüber den Privatlektüren der SchülerInnen ist sehr bedeutsam. Durch das Lehrerinteresse können die SchülerInnen zum Lesen motiviert und folglich die Lesegewohnheit gefördert werden. Hierzu bestehen bedeutende Zusammenhänge zwischen *dem Interesse des Lehrers gegenüber der Privatlektüre der SchülerInnen* und den *Romanlesehäufigkeiten* der Befragten, sowie den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten, den außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften, den außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Büchern* und *auch den außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Zeitungen/ Zeitschriften*. Weiterhin ist zwischen dem Leseanteil im Deutschunterricht und den außerschulischen Buchlesehäufigkeiten der Befragten eine starke Abhängigkeit vorhanden. Zwischen *der außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* und dem *Leseanteil im Deutschunterricht* liegt ebenfalls eine starke Abhängigkeit vor. Der Einklang zwischen den Lesethemen und Leseinhalten mit den Privatlektürethemen und –inhalten ist für den Deutschunterricht vielbedeutender. Denn es besteht eine beachtliche Abhängigkeit zwischen der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* der Befragten und den *Lesethemen bzw. Leseinhaltsentsprechungen mit den Privatlektürethemen, -inhalten*. Eine signifikante Abhängigkeit gilt auch für die *außerschulischen Lesehäufigkeiten von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* der Befragten und den *Lesethemen bzw. Leseinhaltsentsprechungen mit den Privatlektürethemen, -inhalten*. Die Ergebnisse zu den *Anschlusskommunikationen* im Deutschunterricht führen wesentliche Abhängigkeiten zwischen der *außerschulischen Buchlesehäufigkeit* der Befragten, der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* und *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, vor Augen. Die Ergebnisse für die Schulbücherei zeigen, dass zwischen dem *Vorhandensein einer Schulbücherei* und

der *Buchlesehäufigkeit* der Befragten eine gewichtige Abhängigkeit besteht. Wichtige Zusammenhänge sind besonders zwischen der *Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei* und den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* der Befragten zu erkennen. Ebenfalls liegt ein bedeutender Zusammenhang zwischen der *Verwendungshäufigkeit der Schulbücherei* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften*, sowie der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* und *deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften* vor. Die Klassenbücherei könnte das Lesen von deutschsprachiger Literatur begünstigen. Denn es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem *Vorhandensein der Klassenbücherei* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern*. Vor allem ist der Zusammenhang zwischen der *Verwendungshäufigkeit der Klassenbücherei* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern* augenfällig. Schulorganisationen, wie z.B. Büchereibesuche etc., scheinen auch die Lesegewohnheit zu fördern, da eine Abhängigkeit zwischen den *Schulorganisationen* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern*, sowie den *Schulorganisationen* und der *außerschulischen Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, feststellbar ist.

Basierend auf den Eigenschaften des Schulwesens kann Folgendes vorgeschlagen werden:

- Im Deutsch- bzw. Sprach- und Fremdsprachunterricht sollten Lehrkräfte die geschlechterspezifischen Unterschiede der SchülerInnen kennen und Genres auswählen bzw. auswählen lassen, die abwechselnd oder gleichzeitig das Interesse beider Geschlechter abdecken
- SchülerInnen sollten im Deutsch- bzw. Sprach- und Fremdsprachunterricht die zu lesenden Medien selbst auswählen können oder im Klassenverband über diese abstimmen können; es sollten vor der Auswahl Lehrer-Schüler-Vorschläge gesammelt werden
- Im Deutsch- bzw. Sprach- und Fremdsprachunterricht sollten dem Sprachniveau entsprechende interaktive Vorlesestunden eingebaut werden und der Umgang mit Büchern gewährleistet werden
- Auch Curricula sollten so organisiert werden, so dass Freiräume zum Lesen und zur Auswahl von Lesemedien bzw. Genres entstehen können

- Für eine alters- und interessenentsprechende Auswahl der Lesethemen und –inhalte im Deutsch- oder Sprachunterricht, sollten Lehrkräfte sich mit der Kinder- und Jugendliteratur gut auskennen
- DeutschlehrerInnen bzw. Sprach- und FremdsprachlehrerInnen sollten im Unterricht immer einen angemessenen Leseanteil (Lesemenge, Lesezeit) schaffen, der auch dem Sprachniveau der SchülerInnen entspricht
- Wie ein angemessener Leseanteil geplant, in den Unterricht eingesetzt und durchgeführt werden kann, sollte Teil der universitären Ausbildung sein, sowie die Praktizierung und die Bewertung der Studierenden bei der Ausübung während der Schulpraktika und im Referendariat
- MentorInnen an den Schulen sollten dazu in der Lage sein, die Praktikanten und Referendare bei der Entscheidung und Integrierung von angemessenen Leseanteilen zu unterstützen
- Für die Förderung der Lesemotivation, sollten sich Lehrpersonen mit der Privatlektüre der SchülerInnen auseinandersetzen, d.h. Interesse zeigen und auch das Einbringen der Privatlektüren in den Unterricht nicht vernachlässigen
- Die Text- und Lektüreauswahl sollte nach Möglichkeit den Privatlektüreinhalten entsprechend ausgewählt werden
- Im Deutsch- bzw. Sprach- und Fremdsprachunterricht sollten Gespräche über die Privatlektüren der SchülerInnen geführt werden, um das Sprachkönnen und Vokabular der SchülerInnen zu erweitern, sowie die Lesemotivation aufrechtzuerhalten
- Schulen sollten eine funktionelle Schulbücherei besitzen und sich für die Verwendung der Schulbücherei einsetzen
- Die Schulbüchereien sollten neben den im Unterricht verwendeten Büchern und Materialien weitere Bücher und Lektüren regelmäßig auffrischen
- Die Schulbüchereien sollten ihren Katalog mit Werken ausstatten, die von den SchülerInnen außerhalb der Schule bevorzugt gelesen werden
- In den Schulen sollten neben der Schulzeitung, auch weitere, für die SchülerInnen interessante, Zeitungen und Zeitschriften abonniert werden und an bestimmten Sammelpunkten oder kleinen Lesecken zum Lesen in den Freistunden oder Pausen, bereitgestellt werden

- Um die Lesegewohnheit der SchülerInnen zu fördern, sollten Schulen Autogrammstunden, Büchereibesuche, Buchmessen etc. veranstalten bzw. besuchen; hierbei könnten Eltern mitwirken und somit eine Kooperation stärken
 - Um diese Punkte erfüllen zu können, sollten auf universitärer Basis die Seminare der angehenden Lehrkräfte, in den jeweiligen Sprachabteilungen, mit der notwendigen Wissensvermittlung und der Möglichkeit zu Erprobung, ausgefüllt werden
 - Studierende sollten während der Schulpraktika die Aufgabe zur Erforschung der lesesozialisatorischen Lage an den Praktikumsschulen bekommen und ihre Ergebnisse auf universitärer Basis vorführen und diskutieren
 - Während den Schulpraktika sollten Lehramtsstudenten auch Unterrichtseinheiten mit Lesezeiten gestalten, in denen teils auch Privatlektüren der SchülerInnen eingebunden werden
 - Studierende sollten während des Studiums erfahren, wie sie sich mit der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzen können, angemessene Werke wählen und vorschlagen können; somit sollten sie neben der theoretischen Vermittlung auch eine praktische Erprobung in den Praktika durchführen können
 - Universitäten sollten nicht nur angehende Lehrkräfte, sondern auch berufstätige Lehrkräfte in bestimmten Abständen, mit Informationen zum aktuellen Forschungsstand zur Lesesozialisation, ausrüsten. Hierzu sollten Universität-Schul-Kooperationen realisiert werden
 - MentorInnen an den Praktikumsschulen sollten auch im Bereich Lesesozialisation, Leseforschung und Lesen im Unterricht, Weiterbildungen wahrnehmen, damit sie Praktikanten besser unterstützen und bewerten können
 - Weiterhin könnten Schulen und universitäre Sprachabteilungen, im Zusammenhang zu den oben aufgelisteten Vorschlägen, erforscht werden; auch wäre der Erfolg einer Schul-Universität-Kooperation unter dem Gesichtspunkt Lesesozialisation und der Unterstützung der Lesegewohnheit, näher zu untersuchen und zu bewerten
- Abschließend ist die dritte Instanz Peers zusammenzufassen.

5.5.3. Peers

Die Peers werden für die Heranwachsenden besonders im Jugendalter belangvoll, denn sie beeinflussen sich gegenseitig in Allem. Dieser Einfluss lässt sich auch für die Lesegewohnheit bestätigen. Peers sind als Freunde und Mitarbeiter öfter als die Eltern präsent und werden somit für die Lesegewohnheit und alle weiteren Sachen bedeutender als die Eltern. Schon im Kindesalter lernen Peers die sprachlichen Fähigkeiten und das Lesen und Schreiben durch die Peer-Mitarbeit. Das Verhältnis der Peers ist symmetrisch-reziprok, d.h. sie verkehren mit gleich viel Einfluss. Dies bringt den Vorteil, dass sie sich besonders in der schwierigen Jugendphase beistehen können. Durch den gegenseitigen Einfluss können sie ihre Lesemotivation steigern. Peers werden zu regelrechten Wegweisern, sie orientieren sich an weiteren Peergruppenmitgliedern. Damit bestimmen sie ihr Mediennutzungsverhalten und ihre Lesegewohnheit wird positiv oder negativ gelenkt. Um es konkreter zu erklären; Peers können sich z.B. gegenseitig über schriftliche Medien austauschen, sich über verschiedene, neue oder alte Literatur informieren und bei der Lektüreauswahl beraten. Sie können die ausgewählten Lektüren zeitgleich Lesen etc. Somit kann schon sehr früh die Lesekompetenz erworben und eine anhaltende Lesegewohnheit gewonnen werden. Peers steigern ihre Lesemotivationen, besonders durch Anschlusskommunikationen. Ihre Gesprächshäufigkeiten über gelesene Medien sind für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von immenser Wichtigkeit. In der Jugendphase, in der das Lesen meist an Priorität verliert, kann die Lesemotivation weiterhin beibehalten und das Lesen gefördert werden. Doch als Nachteil können sich auch Fälle ergeben, in denen Heranwachsende z.B. mit aggressiven, respektlosen, gegenüber der Schule und dem Lesen distanzieren etc. Peers zusammenkommen. In diesen Fällen wirkt sich der Einfluss negativ aus. Somit entwickeln sich Peerkreise in denen gleichartige Lesertypen zusammenkommen. Durch diese Ko-Orientierung, verkehren Vielleser mit Viellesern, Wenigleser mit Weniglesern und Nichtleser mit Nichtlesern. Durch familiäre Schichtunterschiede bilden sich so genannte Teufels- und Engelskreise. Im Teufelskreis befinden sich Jungen aus den Unterschichtfamilien. In diesen Familien zählt das Lesen nicht zu der familiären Freizeitbeschäftigung und wird nicht als wichtig erachtet. Dadurch wird die Lesemotivation innerhalb der Familie nicht gefördert. Vom Engelskreis sind Mädchen aus den Mittelschichtfamilien betroffen.

Innerhalb den Mittelschichtfamilien wird das Lesen hochgeschätzt und das Lesen wird in den familiären Alltag integriert. Dies führt zu der Förderung der Lesegewohnheit.

Durch die Erhebung, ließen sich wichtige Abhängigkeiten ermitteln, die dazu verhelfen, die beschriebenen Eigenschaften der Peer-Verhältnisse zu unterstützen.

Betrachtet man die Abhängigkeiten, so lässt sich vor allem ein wesentlicher Zusammenhang zwischen den *Medientypen* (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics) über die sich die Befragten unterhalten und den *außerschulischen Lesehäufigkeiten* der Befragten, feststellen. Es zeigt sich eine Abhängigkeit zwischen den *Gesprächen im Peerkreis über Medien* und den Romanlesehäufigkeiten der Befragten, sowie den *außerschulischen Buchlesehäufigkeiten, den außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften* und auch *der Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern*. Weiterhin konnten Abhängigkeiten zwischen *dem Printmedienaustausch*, d.h. die gegenseitige Informierung, Beratung und das Austauschen von Lesemedien unter den Peers, und *den außerschulischen Buchlesehäufigkeiten* der Befragten, sowie den *außerschulischen Lesehäufigkeiten von Zeitungen/Zeitschriften* der Befragten, festgestellt werden. Starke Abhängigkeiten sind zwischen dem *Printmedienaustausch* und *der Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern*, sowie der *Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften*, vorhanden. Bedeutende Abhängigkeiten liegen zwischen den Anschlusskommunikationen im Peerkreis und der außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten, sowie der Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften und zwischen der deutschsprachigen Buchlesehäufigkeit vor. Dass sich Viellesende mit Viellesenden, Weniglesende mit Weniglesenden und Nichtlesende mit Nichtlesenden aufhalten, lässt sich auch durch die ermittelten Abhängigkeiten stärker vermuten. Denn es bestehen bedeutende Abhängigkeiten zwischen den Merkmalen, die außerschulische Buchlesehäufigkeit der Befragten, die Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften, die Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern, die Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften, mit dem gemeinsamen Aussuchen und dem zeitgleichen Lesen von Printmedien unter den Peers, innerhalb der Peergruppe. Für den Fall, bei dem die Peers nur gelegentlich Printmedien lesen, zeigt sich eine Abhängigkeit nur für das

außerschulische Lesen von Büchern. Weiterhin bekräftigen die Abhängigkeiten zwischen den Lesehäufigkeiten der Peers und den Lesehäufigkeiten der Befragten die Eigenschaft, dass gleichartige Lesertypen (Vielleser, Wenigleser, Nichtleser), im selben Peerkreis zusammenkommen. Denn es bestehen Abhängigkeiten zwischen der Lesehäufigkeit der Peers im Peerkreis und der außerschulischen Buchlesehäufigkeit der Befragten, als auch zwischen der Lesehäufigkeit der Peers im Peerkreis und der Lesehäufigkeit von Zeitungen/Zeitschriften, zwischen der Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Büchern, sowie zwischen der Lesehäufigkeit von deutschsprachigen Zeitungen/Zeitschriften.

Auf die Erhebung und die Merkmale der Instanz Peers basierend, sind für die Förderung der Lesegewohnheit folgende Vorschläge zu machen:

- DeutschlehrerInnen bzw. FremdsprachlehrerInnen sollten wissen, welche Lesemedien von den SchülerInnen bevorzugt werden und diese Medientypen sollten öfters in ihrem Unterricht als Lesemedium verwendet werden
- Im Unterricht sollten Peers häufig die Möglichkeit dazu haben, gemeinsam zu arbeiten, sie sollten vor allem während den Textarbeiten zusammenkommen, da sie sich sowohl zum Lesen motivieren, als auch ihr Leseverständnis durch eine gemeinschaftliche Arbeit, weitertragen können
- Eltern sollten darauf achten, dass ihre Kinder Zugang zu verschiedenen Lesemedien (Buch, Zeitung, Comic etc.) in ihrem Haushalt finden, die sie persönlich interessieren
- Eltern sollten die Peergruppe, zu der ihre Kinder gehören möglichst kennenlernen, um bei Peergruppen, die sich negativ beeinflussen, eventuell Maßnahmen zu ergreifen
- Eltern, deren Kinder miteinander verkehren, könnten je nach Möglichkeit, in Absprache bleibend, ihre Kinder durch gemeinsame Engagements zum Lesen fördern oder fördernde Angebote gemeinsam schaffen
- Eltern könnten für die Peergruppe ihrer Kinder Geschenke, wie z.B. Eintrittskarten für Theaterstücke, Filme, Musicals etc., besorgen, zu denen es auch die literarischen Werke gibt. Somit könnten Peers dazu angeregt werden, Bücher zu lesen, die theatralisch aufgeführt oder verfilmt werden etc.

- Durch eine Schul- oder Elternunterstützung könnten Peergruppen Buchmessen oder Autorenlesungen etc. besuchen
- Da für die Instanz Peers weiterer Forschungsbedarf besteht, sollten Universitäten diesen Bereich, im Hinblick auf die Förderung der Lesegewohnheit von Peergruppen, näher erforschen

Ausgehend von den Zusammenfassungen und den Ergebnissen zu den einzelnen Instanzen Familie, Schule und Peers und deren Verhältnis zur Lesegewohnheit, konnte die vorliegende Untersuchung nur bestimmte Gesichtspunkte zum Forschungsthema in den Vordergrund stellen. Sicherlich sind die in dieser Arbeit aufgegriffenen Bereiche und Aspekte noch im weiteren forschungsbedürftig. Diese Arbeit zeigt nur einen Auszug zu den Untersuchungsbereichen, welche in weiteren Untersuchungen oder in Form einer Dissertation ergänzt, erweitert oder detaillierter betrachtet werden sollten.

LITERATURVERZEICHNIS

Aksoy, E. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Abant İzzet Baysal Universität Bolu.

Arııcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Atatürk Erzurum.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), (S.69-82).

Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem.

Barth, J. (2004): Leseförderung-Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken. *Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft*. (Heft 118).
Letzter Zugriff: 30 Dezember 2015, <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118/h118.pdf>

Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Schneider H. (2004). Literale und mediale Sozialisation – Übereinstimmung und Abweichung. In Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Sieber, P., Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. (S.23-39). Weinheim und München: Juventa.

Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). *Gender & Lesen: Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*.
Letzter Zugriff: 13 Juni 2016, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/genderlesenwebfassung_15230.pdf?4dzgm2

Bonfadelli, H., Fritz, A., Köcher, R. (1993). Lesesozialisation. Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. *Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung*.

Böck, M., Bergmüller, S. (2006). *Lesegewohnheiten der Schüler/innen und Leseförderung an den Schulen*. Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Letzter Zugriff: 20 Januar 2017, <https://www.bifie.at/buch/815/9/3>

Böck, M. (2007). *Gender & Lesen: geschlechtersensible Leseförderung; Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. für Leseförderung sowie Abt. für Geschlechtsspezifische Bildungsfragen. Letzter Zugriff: 13 Juni 2016, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/genderlesenwebfassung_15230.pdf?4dzgm2

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem

Can, R., Türkyılmaz, M., Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

Cheng, J. C., Chen, S. M., & Chou, M. J. (2015). Planting Aesthetics Seeds within the Journey of Children's Reading. *Universal Journal of Educational Research*, 3(9), (S.643-653).

Çakır, M. (1999). *Lesesozialisation im Medienzeitalter*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Istanbul.

Çakır, M. (2003). *Lesesozialisation als ein mehrdimensionaler Prozess: Eine Untersuchung zur Herausstellung der Leseverhalten der Studierenden der Lehrerbildung der Universität Istanbul*. Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei-Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses. Sakarya, Türkei, 22-23 Mai, S.128-137.

Datta, M. (2004). Friendship literacy: young children as cultural and linguistic experts. In Gregory, E., Long, S. & Volk, D. *Many Pathways to Literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. (S.129-141) London: Routledge.

Denke, M. (2006). *Die Schulbibliothek ist kein toter Raum*. Letzter Zugriff: 3 April 2017, <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=671>

Dilidüzgün, S. (2014). Lesen und Leseverhalten bei Jugendlichen in der Türkei. *Imis Beiträge*, 45/2014, (S.37-51).

Ebermann, E (2010). *Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren*. Letzter Zugriff: 7 Februar 2017, <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-11.html>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices*. Letzter Zugriff: 27 Juli 2015, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices>

Eicher, T. (2004). Spass und Ernst des Lesens. Zur Unvereinbarkeit von Leselust und Bildungslektüre. In A.Hill-Zenk & K. Sousa (Hrsg.), *To read or not to read: Von Leserlebnissen und Leserfahrungen, Leseförderung und Lesemarketing, Leselust und Lesefrust* (S. 38- 48). München: Iudicium.

Erişkon-Cangil, B., Başaran, B. (2007). Lese- und Bibliotheksbenutzungsgewohnheiten der Lehrerkandidaten der Abteilungen für Deutschlehrausbildung an der Anadolu und Istanbul Universität, In: X.Türkischer Internationaler Germanistikkongress, Toleranz und Begegnungen Tagungsbeiträge 30 Mai-3 Juni 2007, Konya 2007, S.129-146

Ewers, H.-H. (2011). Kinder-und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In Lange, G. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 3-12). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fritzsche, J. (2004). *Formelle Sozialisationsinstanz Schule*. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S.202- 249). Weinheim und München: Juventa

Fröhlich, W. (Februar, 2017). Institut für Soziologie. *Methoden 2: Kontingenztabelle, Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest*. Letzter Zugriff: 27 Februar 2017, http://www.ls4.soziologie.uni-muenchen.de/studium_lehre/lehrveranstaltungen/sose15/quantil2/m2_vorlesung_02.pdf

Garbe, C. (2010a). *Lesekompetenz*. In Garbe, C., Holle, K., Jesch, T., Ossner, J. (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (S. 13-39) (2. Auflage). Paderborn: Schöningh.

Garbe, C. (2010b). *Lesesozialisation*. In Garbe, C., Holle, K., Jesch, T., Ossner, J. (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (S. 167-222) (2. Auflage). Paderborn: Schöningh.

Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Vulpes.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P.W. (2012). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications* (10th ed.). Pearson.

Graf, W. (2001). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. (3. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Güvey-Aktay, E., Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 291-309.

Hemmerich, W.A. (April, 2017). Mathe Guru. *Wissen für Schule & Studium. Chi-Quadrat-Test*. Letzter Zugriff: 4 April 2017, <http://matheguru.com/stochastik/248-chi-quadrat-test.html>

Huang, S., Capps, M., Blacklock, J., & Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35(5), (S. 437-467).

Hurrelmann, B., Hammer, M., Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, B. (2004). *Sozialisation der Lesekompetenz*. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.37- S.60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Technische Hochschule Karadeniz.

Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Yeditepe Istanbul.

Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kromrey, H., Roose, J., Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive* (13. Auflage). Konstanz und München: UTB.

Kruse, K. (2013). *Lebensphase Jugend. Besonderheiten und Herausforderungen bei der Beratung von Jugendlichen*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Hochschule Neubrandenburg.

Küppers, A. (1999). *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe; Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lange, G. (2011). Vorwort des Herausgebers. *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik: Ein Handbuch*. (S. VII). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lührs, M. (2007). *Förderung der Lesesozialisation: Ein Überblick über die Möglichkeiten in Schule und Familie*. Saarbrücken: VDM.

Matthews, M.-W., & Kesner, J. (2003). Children learning with peers: The confluence of peer status and literacy competence within small-group literacy events. *Reading Research Quarterly*, 38(2), (S. 208-234).

Müller-Walde, K. (2010). *Warum Jungen nicht mehr lesen: und wie wir das ändern können*. Campus Verlag. Letzter Zugriff: 28 April 2016, <https://books.google.com.tr/books?id=Tk7lAgAAQBAJ&pg=PA48&dq=was+ist+lesen&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwj8lrmcn7HMAhVmQJoKHX4CCEkQ6AEILzAD#v=onepage&q=was%20ist%20lesen&f=false>

Nold, G., und Willenberg, H. (2007). Lesefähigkeit. In Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung*, Beltz: Weinheim und Basel, 23.

Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und –verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Phillip, M. (2015). Peers und Lesen: Lesesozialisatorische und lesedidaktische Perspektiven. In Rautenberg, U., Schneider, U. (Hrsg.), *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 401- S. 426). Berlin. De Gruyter.

Pieper, I., Rosebrock, C. u.a. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Beltz Juventa.

Plath, M., Richter, K. (2011). Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen. In Lange, G.(Hrsg.), *Kinder und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler.Schneider Verlag Hohengehren.

Richter, K. (2003). Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule. Empirische Daten-pädagogische Überlegungen-didaktische Konsequenzen. In Hurrelmann, B. & Becker, S. (Hrsg.),

Kindermedien nutzen: Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht (S. 115-131). Weinheim und München: Juventa.

Richter, K., & Plath, M. (2007). *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* (2. Auflage). Weinheim und München: Juventa.

Rosebrock in: Dahrendorf, M. (1997). *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*. B. Rank (Ed.). (Band 62). Dt. Studien-Verlag.

Rosebrock (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim und München (S.250- S.280)

Ryokai, K., Vaucelle, C., & Cassell, J. (2003). Virtual peers as partners in storytelling and literacy learning. *Journal of computer assisted learning*, 19(2), (S.195-208).

Serin, N. (2011). *Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Edebi Türlerin Etkisi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Atatürk Erzurum.

Schenk, C. (2012). *Lesen und Schreiben lernen und lehren: Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs* (9. Auflage). Hohengehren: Schneider.

Steinbrecher, M.-J., (2007). *Lesesozialisation: Ein Überblick über den Forschungsstand*. Letzter Zugriff: 27 Juli 2015, <http://www.familyliteracy.at/static/media/familyliteracy/material/lesesozialisation.pdf>

Tanzer, U./ Wintersteiner, Werner (2006). Bücher verändern das Schicksal der Menschen. In ide. *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 30(1), (S.5-9).

Trelease, J. (2006). *The Read-Aloud Handbook* (Sixth Edition). New York: Penguin.

Universität Zürich, (Februar, 2017). *Methodenberatung: Pearson Chi-Quadrat-Test (Kontingenzanalyse)*. Letzter Zugriff: 27 Februar 2017, <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/unterschiede/proportionen/pearsonuntersch.html#37>

Vorderer, P., Klimmt, C. (2009). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (3. Auflage). Weinheim und München (S. 215- S.235).

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Beltz Juventa.

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliği, III* (I), (S. 48-53).

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 9* (3), (S. 325-336).

Yılmaz, B., Köse, E., Korkut, Ş., (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(1), (S.22-51).

Zitzelsberger, O. (2004). Lesen in der Mediengesellschaft? *To read or not to read: von Leseerlebnissen und Lesererfahrungen, Leseförderung und Lesemarketing, Leselust und Lesefrust, 83*, 25.

ANHANG

Anhang 1: Fragebogenmuster

FIGURE 7.1 • Sample questionnaire items in a survey of high school teachers

DEMOGRAPHIC INFORMATION

For each of the following items, put an X beside the choice that best describes you.

- Gender: Male ___ Female ___
- Total years teaching: 1–5 ___ 6–10 ___ 11–15 ___ 16–20 ___ 21–25 ___ more than 25 ___
- Department (please list) _____

CHECKLIST

Below is a list of educational resources. Put a check in front of each resource you think is adequately available in your school.

- ___ up-to-date textbooks
- ___ VCRs
- ___ classroom computers
- ___ games
- ___ trade books

LIKERT

Following are a number of statements describing a school's curriculum. Read each statement and circle whether you strongly agree (SA), agree (A), are uncertain (U), disagree (D), or strongly disagree (SD) that it describes your school.

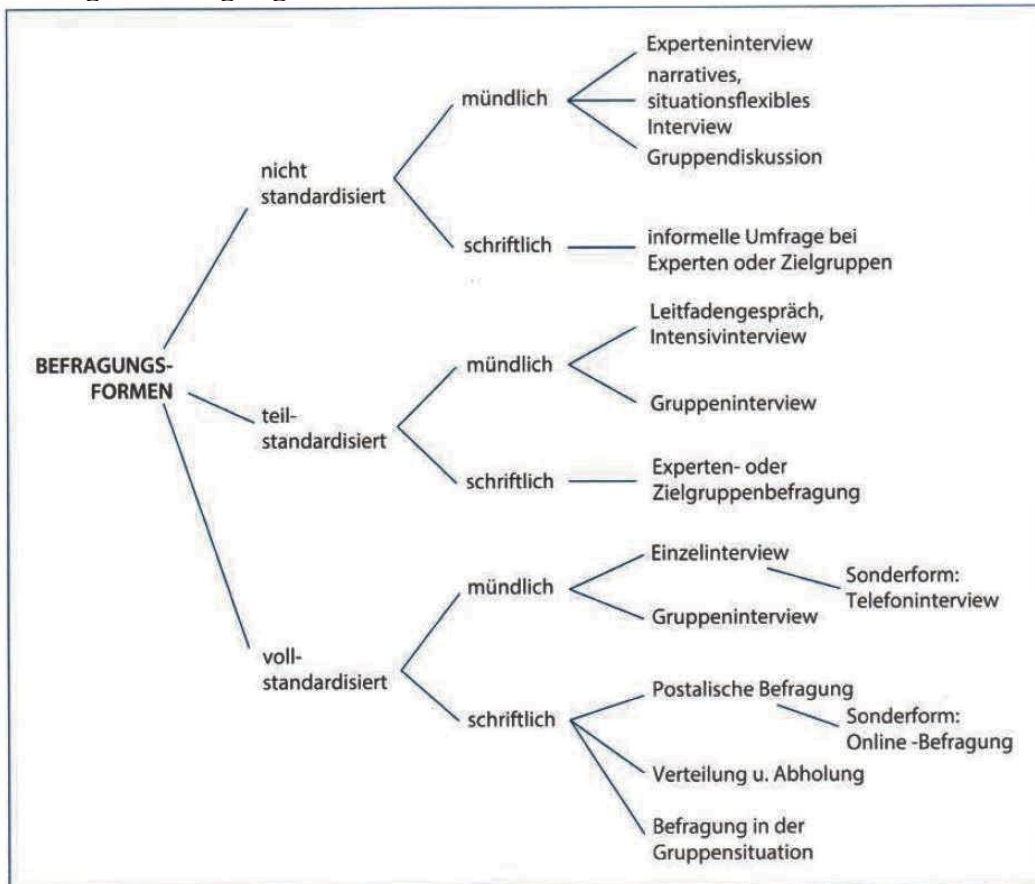
In my school the curriculum:

9. is up to date	SA	A	U	D	SD
10. emphasizes outcomes more complex than memory	SA	A	U	D	SD
11. is familiar to all teachers	SA	A	U	D	SD
12. is followed by most teachers	SA	A	U	D	SD
13. can be adapted to meet student needs	SA	A	U	D	SD

FREE RESPONSE

- Circle how you would rate the quality of teaching in your school:
very good good fair poor
- Write a brief explanation of why you feel as you do about the quality of teaching in your school.
- Please make any additional comments you have about this topic.

Anhang 2: Befragungsformen





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/5790432
Konu: İsmihan AREN MEMET

27/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Üniversitesinin 14.11.2014 tarih ve 70850 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.11.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İsmihan AREN MEMET'in "*Almanca Öğreniminde Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları*" konulu tezine dair araştırma çalışması kapsamında; ekli listedeki okullarda anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şerafettin TURAN
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
27/11/2014

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ad6e-c62c-3c8d-9b27-3c2b kodu ile teyit edilebilir.

“Almanca Öğreniminde Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları” Anketi

Sevgili Öğrenci Arkadaşlar,

Aşağıdaki anketin amacı okumanın toplumsallaşma sürecinde Almanca'yı birinci yabancı dil olarak okuyan öğrencilerin özellikleri, dersin özellikleri ve okuma alışkanlıkları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktır. Sizden alınan bilgiler sadece bu amaç kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Bize anketin uygulanmasında yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz!

İsmihan Aren-M.
İstanbul Üniversitesi

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Email: ismiks@hotmail.de

Cinsiyet: Kız Erkek

Yaş: _____

Okulun Adı: _____

Sınıf: _____

1. Ailenin eğitim düzeyi nedir?

a) Anne

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek Lisans ve üstü
 Diğer _____

b) Baba

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek Lisans ve üstü
 Diğer _____

2. Ailende hangi iletişim araçları daha çok/sık kullanılır (birden çok şıkki işaretleyebilirsiniz)?

Gazete Kitap Radyo Dergi Televizyon Bilgisayar
 Diğer _____

3. Evinizde kitaplık var mı?

Evet Hayır

4. Evinizde sana ait kitaplık var mı?

Evet Hayır



5. Ailenin okuma alışkanlığını nasıl tanımlarsın?

Anne:

Her gün okur Sık okur Nadir okur Hiç okumaz

Baba:

Her gün okur Sık okur Nadir okur Hiç okumaz

Kardeş (Eğer 10 yaş üstü kardeşiniz yoksa lütfen boş bırakın):

Her gün okur Sık okur Nadir okur Hiç okumaz

6. Çocukluk döneminde, ailen tarafından sana kitaplar okunduğunu ya da masallar/hikâyeler anlatıldığını hatırlıyor musun?

Her gün Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

7. Ailenle bu kitaplar ya da benzeri şeyler hakkında konuşur muydunuz?

Her zaman Bazen Nadir Hiçbir zaman

8. Okul dışında ne tür **şeyler** okursun?(Bir den fazla şıkkı işaretleyebilirsiniz).

Gazete Dergi Roman Ders kitabı Diğer _____

9. Okul saatleri dışındaki okuma alışkanlığını nasıl tanımlarsın?

	Hergün	Haftada birkaç gün	Ayda birkaç gün	Yılda birkaç gün	Hic okumam
Ne sıklıkta kitap okursun?					
Ne sıklıkta gazete-dergi okursun?					
Ne sıklıkta Almanca kitap okursun?					
Ne sıklıkta Almanca gazete-dergi okursun?					

10. Ailenle beraber imza günlerine, kütüphaneye ya da kitap fuarlarına gider misin?

Çok sık Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

11. Hiç okul dışında okuduğun eserlerle ilgilenen öğretmenlerin oldu mu?

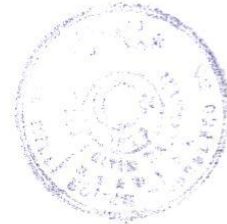
Çok sık Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

12. Okulun ya da öğretmenin tarafından sana okul dışında okuyabileceğin kitaplarla ilgili öneriler sunuldu mu?

Çok sık Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

13. Almanca dersinde yapılan okuma etkinliklerinin sıklığını nasıl buluyorsun?

Çok fazla Yeterli Çok az



14. Okulda yapılan okuma etkinliklerine karşı olan tutumun nedir?

- Sırf okulda zorunlu olduğu için okuyorum.
 Sadece ders notu için okuyorum.
 Okumadan zevk aldığım için

15. Almanca dersinde okuma araçları (örneğin: gazete, dergi, Kitap, ders kitabı, bilgisayar, internet, karikatür) ve içerikleri nasıl seçiliyor?

	araçlar	içerik
Öğretmenimiz bize birçok seçenek sunuyor ve biz öğrenciler olarak bu seçenekler arasından hangisini okumak ve hangisiyle çalışmak istediğimize sınıf olarak ortak karar veriyoruz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öğrenciler kendileri okumak ve kullanmak istedikleri seçenekleri sunuyorlar ve bu seçenekler bir listede toplanıyor. Daha sonra sınıf belirlenen listeden hangi seçenikle çalışmak istediğine sınıf bazında karar veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hangi araçlarla ve içerikle çalışılacağı müfredat tarafından belirlenir ve sırasıyla müfredata göre işlenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derste hangi araçların veya içeriğin kullanılacağına öğretmen karar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Almanca dersinde okunan kitap ve benzeri yazılı kaynakların konu ya da içerikleri senin yaşına uygun mu?

- Uygun Kısmen uygun Uygun değil Bilmiyorum

17. Almanca dersinde okunan kitap ve benzeri yazılı kaynakların konu ya da içerikleri senin ilgi alanına giriyor mu?

- Giriyor Kısmen giriyor Girmiyor Bilmiyorum

18. Almanca dersinde okuduğun kitaplar ve benzeri yazılı kaynakların içerik ve konuları, okul dışında okuduğun yazılı kaynakların içerik ve konuları ile örtüşüyor mu?

- Örtüşüyor Kısmen örtüşüyor Hiç örtüşmüyor

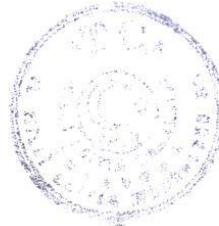
19. Almanca dersinde kitap veya benzeri yazılı kaynaklar okunduktan sonra, bu kaynakların içeriği ile ilgili derste tartışma etkinlikleri yapılıyor mu?

- Çok sık Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

20. Okulunuzun kütüphanesi var mı?

- Var Yok

Eğer "VAR" ise lütfen soru 23. de yanıtla



21. Okul kütüphanesine yılda ne sıklıkla gidersin?

- 20 den fazla 16-20 defa 11-15 defa 6-10 defa 1-5 defa Hiçbir zaman

22. Sınıfınız da bir sınıf kütüphanesi var mı?

- Var Yok

Eğer "VAR" ise lütfen soru 25. de yanıtla

23. Sınıf kütüphanesini bir yılda ne sıklıkta kullanırsın?

- 20 den fazla 16-20 defa 11-15 defa 6-10 defa 1-5 defa Hiçbir zaman

24. Okulda imza günleri, kitap fuarları, kütüphane ziyaretleri gerçekleştirilir mi ya da okul gezisi olarak buralara gidilir mi?

- Çok sık Sık Bazen Nadir Hiçbir zaman

25. Arkadaşlarınızla aşağıdakilerden hangileri hakkında konuşursun/ sohbet edersin? (birden fazla şıkki işaretleyebilirsiniz)

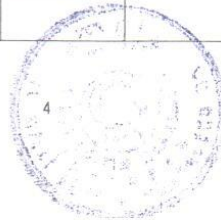
- Kitap, Gazete, Dergi, Karikatür
 Bilgisayar oyunları
 TV programları
 Müzik
 Spor
 Diğer _____

26. Arkadaşlarınızın kitap, gazete, dergi, karikatür gibi yazılı araçları okuma alışkanlığı var mı?

- Sık okurlar Ara sıra okurlar Az okurlar Hiç okumazlar

27. Arkadaş çevrenle birlikte okuma alışkanlıklarınız nasıldır?

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Bilmiyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
a) Yeni yazılı araçlar hakkında birbirimize bilgi veriz					
b) Okumuş olduğumuz yazılı araçlar hakkında konuşmayı severiz					
c) Yazılı araçları beraber seçer ve bunları eş zamanlı olarak okuruz					
d) Ara sıra yazılı araçlar okuruz					
e) Hiçbir zaman yazılı araçları okumayız					



Araştırma Yapılması İstenilen Okulların Listesi

Okulların nesnel ve öznel koşulları göz önünde bulundurularak, araştırmanın İstanbul merkez ilçelerinden olan Ataşehir, Bahçelievler, Beşiktaş, Beyoğlu, Büyükçekmece, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kâğıthane, Kartal, Üsküdar ve Zeytinburnu ilçelerinde, bazı derslerin öğrenimi yabancı dille yapan resmi okullarda (Anadolu Liseleri), Yabancı Okullarda ve Özel Liselerde de yürütülmesi uygun görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma yapılması planlanan okullar:

OKUL TİPİ:

1. *Yabancı dil olarak Almanca eğitim yapan resmi okullar*

1. *Yabancı dil olarak Almanca eğitim yapan yabancı okullar*

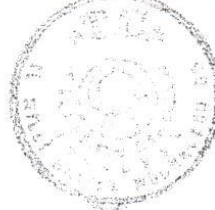
1. *Yabancı dil olarak Almanca eğitim yapan özel okullar*

2. OKUL ADI:

Bahçelievler Anadolu Lisesi
Cağaloğlu Anadolu Lisesi
Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi
Kağıthane Anadolu Lisesi
Kartal Anadolu Lisesi
İstanbul Kabataş Erkek Lisesi
İstanbul Lisesi
Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi

Özel İstanbul Alman Lisesi
Özel Sankt Georg Avusturya Lisesi -Ticaret Okulu

2. Alman Liseliler Kültür Eğitim Vakfı Özel Anadolu Lisesi
Özel Avrupa Koleji
Özel Alev Lisesi
Özel Denizati Anadolu Lisesi



5. Wie würdest Du die Lesegewohnheit deiner Eltern einschätzen?

Mutter

täglich oft selten nie

Vater

täglich oft selten nie

6. Kannst Du dich daran erinnern, ob dir als Kind von deinen Eltern vorgelesen oder Märchen/Geschichten erzählt wurden?

täglich oft manchmal selten nie

7. Habt ihr in deiner Kindheit mit deinen Eltern über diese Bücher oder ähnliches gesprochen?

immer manchmal selten nie

8. Was für Sachen liest du außerhalb der Schule? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen)

Zeitung Zeitschrift Roman Schul-bzw. Fachbuch Sonstiges _____

9. Wie schätzt du deine Lesegewohnheit außerhalb der Schulzeiten ein?

	Täglich	Ein paar Mal in der Woche	Ein paar Mal im Monat	Ein paar Mal im Jahr	Nie
Wie oft liest du Bücher?					
Wie oft liest du Zeitungen/Zeitschriften?					
Wie oft liest du deutschsprachige Bücher?					
Wie oft liest du deutschsprachige Zeitungen/Zeitschriften?					

10. Besucht ihr mit deinen Eltern zusammen Autogrammstunden oder Büchereien oder Buchmessen?

sehr oft oft manchmal nie

11. Haben sich deine bisherigen Lehrer für die Lektüren, die Du außerhalb der Schule gelesen hast, interessiert?

sehr oft oft manchmal selten nie

12. Bekommst Du von deiner Schule oder Lehrperson Vorschläge für deine Privatlektüre?

sehr oft oft manchmal selten nie

13. Wie beurteilst Du den Leseanteil von Texten im Deutschunterricht?

zu viel angemessen zu wenig

14. Was ist deine Einstellung gegenüber den Leseaktivitäten in der Schule?

- Ich lese nur, weil es Schulpflicht ist
- Ich lese nur wegen der Note
- Ich lese, weil mir das Lesen Spaß macht

15. Wie werden die Lesemedien und ihre Inhalte (Zeitung, Zeitschrift, Buch, Schulbuch, Computer, Internet, Comic) im Deutschunterricht ausgewählt?

	Medien	Inhalt
Die Lehrperson schlägt uns mehrere Lesemedien vor, wir, die SchülerInnen dürfen in der Klasse abstimmen und auswählen, mit welchen Medien wir wollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SchülerInnen dürfen selbst Vorschläge für die zu behandelnden Lesemedien machen, diese Vorschläge werden anschließend in einer Liste gesammelt und die Klasse darf daraus abstimmen, welche Medien behandelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lesemedien und Leseinhalte sind durch das Curriculum vorgeschrieben und werden nach der Reihe bearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrpersonen entscheidet selbst, welche Lesemedien und Leseinhalte im Unterricht behandelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinem Alter?

- Ja, sie entsprechen meinem Alter.
- Sie entsprechen nur teilweise meinem Alter.
- Nein, sie entsprechen meinem Alter nicht.
- Ich weiß es nicht.

17. Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Interessen?

- Ja, sie entsprechen meinen Interessen.
- Sie entsprechen nur teilweise meinen Interessen.
- Sie entsprechen meinen Interessen nicht.
- Ich weiß es nicht.

18. Entsprechen die Lesethemen oder Leseinhalte im Deutschunterricht deinen Privatlektürethemen oder Privatlektüreinhalten?

- Ja, sie entsprechen meinen Privatlektürethemen/inhalten.
- Sie entsprechen nur teilweise meinen Privatlektürethemen/inhalten.
- Sie entsprechen meinen Privatlektürethemen/inhalten nicht.

19. Wird im Unterricht über die Inhalte, der im Deutschunterricht gelesenen Medien diskutiert?

- sehr oft
- oft
- manchmal
- selten
- nie

20. Besitzt deine Schule eine Schulbücherei?

- Ja
- Nein

WENN „JA“ bitte Fragen 21 beantworten

21. Wie oft gehst Du jährlich in die Schulbücherei?

- mehr als 20 mal 16-20 mal 11-15 mal 1-5 mal nie

22. Habt ihr in der Klasse eine Klassenbücherei?

- Ja Nein

WENN „JA“ bitte Frage 23 beantworten

23. Wie oft benutzt Du jährlich die Klassenbücherei?

- mehr als 20 mal 16-20 mal 11-15 mal 1-5 mal nie

24. Werden Veranstaltungen wie Autogrammstunden, Büchereibesuche, Buchmessen, sei es in der Schule oder durch einen Schulausflug, organisiert?

- sehr oft oft manchmal selten nie

25. Worüber unterhältst du dich mit Freunden? (Du kannst mehrere Antworten ankreuzen)

- Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Comics
- PC- Spiele
- TV- Sendungen
- Musik
- Sport
- Sonstiges _____

26. Lesen deine Freunde schriftliche Medien wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften oder Comics?

- lesen oft lesen manchmal lesen selten lesen nie

27. Wie ist die Lesegewohnheit in deinem Freundeskreis?

	Stimme stark zu	Stimme eher zu	Ich weiß es nicht	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
a) Wir tauschen uns über neue Printmedien aus.					
b) Wir sprechen gerne über gelesene Printmedien.					
c) Wir suchen uns gemeinsam Printmedien aus und lesen diese zeitgleich..					
d) Wir lesen nur ab und zu Printmedien.					
e) Wir lesen nie Printmedien.					

BIOGRAPHIE

Ismihan AREN-MEMET, 1984 in Düren geboren, lebte bis Ende 2008 in Deutschland. 2006 begann sie ihr Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. Dort studierte sie Englisch und Deutsch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. 2008 ging sie mit dem europäischen Austauschprogramm „Erasmus“ an die Universität Ankara und an die Middle East Technical University. Nach ihrem Erasmusaufenthalt wechselte sie an die Universität Istanbul und absolvierte das Lehramtsstudium im Fachbereich Deutsch als erste Fremdsprache. 2011 begann sie an der Universität Istanbul ihr Masterstudium. 2015 nahm sie die Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Istanbul an.