

**Margit Böck:**

# Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines geschlechtersensiblen Unterrichts.

## Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele

### Einleitung

1. Die zu Fördernden als Ansatzpunkt
    - 1.1 New Literacy Studies: Lesen als soziale und situierte Praxis
    - 1.2 Bedeutungszuweisungen als Basis unseres Handelns
    - 1.3 „Doing reading“: Lesen als Teil der Identitätsarbeit – und der „Buchleseknick“ als Beispiel
    - 1.4 Das Andere wahrnehmen, erkennen und anerkennen
  2. Auswahl der Lesestoffe: Modus, Medium, Genre, Thema
    - 2.1 Kontemporäre Formen von Texten und der sozialsemiotische Ansatz der Multimodalität
    - 2.2 Das Lesemedium
    - 2.3 Das Genre
    - 2.4 Das Thema
  3. Ein Modell des Lesens als Basis für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation
    - 3.1 Anmerkung zur Geschlechtersensibilität in der Förderung der Lesemotivation
    - 3.2 Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation
    - 3.3 Sieben Prinzipien der Förderung der Lesemotivation
  4. Strategien zur Förderung der Lesemotivation
- Literatur

## Einleitung

Schüler dabei zu unterstützen, eine stabile Lesemotivation aufzubauen, ist einer der fünf Schwerpunkte von *ProLesen*: Je höher die Bereitschaft zum Lesen ist, umso eher wird gelesen, und durch häufiges Lesen wird die Lesekompetenz geübt.<sup>1</sup> Wenn aufgrund einer gut entwickelten Lesefertigkeit Lesen nicht mit allzu hohen Anforderungen verbunden ist, ist wiederum die Bereitschaft zu lesen höher. Fällt das Lesen selbst schwer und erfordert die Lektüre auch kürzerer Texte einen hohen Konzentrations-, Denk- und Zeitaufwand, so werden sich verständlicherweise auch das Interesse und die Freude am Lesen – und damit die Lesemotivation – in Grenzen halten. Nicht oder nur selten zu lesen, ist wiederum kein Erfolgsrezept dafür, die Lesekompetenz zu stabilisieren oder auszubauen.

In meinem Beitrag stelle ich ein Konzept für die Förderung der Lesemotivation vor, das ich im Rahmen eines dreiteiligen Projektes im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums entwickelt habe (Böck 2007a, 2008, 2009).<sup>2</sup> Ziel dieses Konzeptes ist es, ausgehend von der alltäglichen Lesepraxis der zu Fördernden Maßnahmen zu gestalten, die es den Mädchen und Jungen ermöglichen, ihre Leseerfahrungen sukzessive zu erweitern und die mannigfaltigen Potenziale, die Schrift uns in der Gestaltung unseres Lebens bietet, kennen und für

<sup>1</sup> – allerdings in Abhängigkeit von den gelesenen Texten: Eine Sekundaranalyse der österreichischen Daten von PISA 2000 und 2003 zeigt, dass es auch in der Gruppe der sogenannten Risikoschüler Jugendliche gibt, die sehr häufig lesen – und zwar auch erzählende Literatur, das abgefragte Genre, das am stärksten mit der Lesekompetenz der Jugendlichen korreliert (Böck 2007b). Offensichtlich – und das erscheint auch in hohem Maße plausibel – hängt die Entwicklung der Lesekompetenz auch mit dem Anspruch der Lesestoffe zusammen, die diese an die Lesefertigkeiten der Leser stellen.

<sup>2</sup> Dieses Konzept sowie Beispiele zur Förderung der Lesemotivation stellte ich in Deutschland erstmals bei der ProLesen-Fachtagung „Lesen in der Grundschule“ in Bremen im März 2009 vor.

eigene Ziele und Interessen einsetzen zu lernen. Die zu Fördernden sollen im Idealfall eine hohe habituelle Lesemotivation entwickeln (Artelt in diesem Band).

Der zentrale Ausgangspunkt für die vorgestellten Prinzipien und Strategien der Förderung der Lesemotivation sind die Schüler, die in vielfältigen lebensweltlichen Kontexten leben und in diesen Umwelten ihren Alltag gestalten. Strukturelle Merkmale, wie Geschlecht, sozioökonomischer Status der Eltern, kulturelle Herkunft, Wohnregion usw., rahmen ihre Handlungsspielräume und Identitätsentwicklung sowie ihre Chancen, subjektive Interessen und Vorstellungen umzusetzen, ein.

Diese Faktoren auf Seiten der zu Fördernden werden in Zusammenhang gebracht mit der gegenwärtigen Leselandschaft, die sich durch grundlegende Umbrüche, was die Modalität und Medialität von Texten betrifft, auszeichnet. *Modalität* bezieht sich auf die Modi der Kommunikation, die in einem Text eingesetzt werden, um dessen Aussagen zu repräsentieren. Bei gedruckten Texten sind dies neben der Schrift vor allem visuelle Modi der Kommunikation sowie auch Typografie oder Layout. Mit *Medialität* von Texten sind die jeweiligen Medien gemeint, mit denen Texte vermittelt werden. Neben den traditionellen Druckmedien mit Papier als zentralem Datenträger sind dies zunehmend digitale Medien, wie der Computerbildschirm oder das Handydisplay.

Ein Kernanliegen des vorgestellten Konzepts der Förderung der Lesemotivation ist die Geschlechtersensibilität. Die aus der sozialwissenschaftlichen Leseforschung bekannten Geschlechterdifferenzen in den Lesegewohnheiten und Einstellungen zum Lesen (z. B. Böck 1998, 2000; Hurrelmann, Hammer & Nieß 1993, Köcher 1993) wurden in PISA bestätigt und um die sozialpolitische Brisanz erweitert, dass Jungen in den Lesekompetenztests signifikant schwächer abschneiden als Mädchen. Diese Geschlechterunterschiede beim Lesen in Verbindung mit der enormen Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für den schulischen, beruflichen und sozialen Erfolg bildeten den Anstoß dafür, diese Materialien, die sich an Pädagogen aller Schultypen und Schulstufen richten, zu entwickeln.

Geschlecht bzw. „Gender“ als das soziale Geschlecht, als Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit, ist allerdings nur ein Faktor, den es bei der Förderung der Lesemotivation und bei der Wahl der dabei verwendeten Texte und Leseaufgaben zu berücksichtigen gilt. So wie Geschlechtersensibilität in der Leseförderung selbstverständlich sein sollte, sind auch Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft der zu Fördernden und ihrer ethnischen Zugehörigkeit und was dies für ihre Erfahrungen mit Schrift impliziert, zu berücksichtigen. Eine besonders wichtige Zielgruppe für die Leseförderung sind z. B. Jungen aus statusniedrigen Kontexten, in denen Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich stark vertreten sind. Spezifische Kombinationen von Geschlecht, Bildungshintergrund und soziokulturell geprägten Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit erfordern besonders gut durchdachte Maßnahmen, die diese soziodemografischen und gesellschaftlichen Faktoren, die für die zu fördernden Mädchen und Jungen selbstverständliche Facetten ihrer Umwelt sind, miteinbeziehen.

Kinder kommen mit einem reichen Schatz an auch schriftbezogenen Erfahrungen und Erlebnissen in die Schule. Ihr Alltag spielt sich auch außerhalb der Schule ab; besonders für ältere Schüler ist häufig die außerschulische Welt die „eigentliche“ Welt, die für sie zählt. Die Allgegenwärtigkeit von Schrift zeigt sich in den hoch entwickelten Gesellschaften westlichen Typs unter anderem daran, dass von den Kompetenzen, die in PISA berücksichtigt werden, das Lesen jener Bereich ist, der am stärksten durch das familiäre und außerschulische Umfeld beeinflusst wird.

Das hier vorgestellte Konzept der Förderung der Lesemotivation trägt der Verwobenheit von Lesen als rezeptiver und Schreiben als produktiver Komponente der Verwendung von Schrift mit dem Alltag in unserer Gesellschaft dadurch Rechnung, dass theoretische Ansätze zugrunde gelegt werden, die die Veränderungen sowohl der Lesepraxis als auch der Lesestoffe ganzheitlich zu erfassen versuchen. Es sind dies die *New Literacy Studies* einerseits sowie der *sozialsemiotische Ansatz der Multimodalität* andererseits.

Hintergründe zu diesen Ansätzen, Daten besonders über Geschlechterdifferenzen beim Lesen und diesbezügliche Erklärungsansätze sowie Grundlagen zur Förderung der Lesemotivation werden ausführlich in den ersten beiden der erwähnten drei Publikationen (Böck 2007a, 2008) vorgestellt. Unterrichtsbeispiele inklusive Kopiervorlagen und Beispiele für Arbeiten von Schülern finden in *Praxis Lesen* (Böck 2009). Alle drei Texte stehen im Internet als kostenloser Download zur Verfügung.

In meinem Beitrag stehen zunächst die zu Fördernden im Mittelpunkt (Kapitel 1). Grundlage der je spezifischen Lesepraxis sind die subjektiven, immer in sozialen Kontexten (ent-)stehenden Bedeutungszuweisungen an Lesen, an Lesestoffe, an Personen als Leser. Diese Bedeutungszuschreibungen gilt es, in der Konzeption der

Förderung von Lesemotivation, deren Ziel es ist, Wissen über und Einstellungen zum Lesen und die Lesegeohnheiten selbst zu verändern, in den Vordergrund zu rücken. Basis dafür, Konzepte der Förderung zu entwickeln, die von den Kindern und Jugendlichen auch angenommen werden, ist, die Schüler mit ihrer individuellen außerschulischen Lesepraxis sowie mit ihren Erfahrungen und Interessen wahrzunehmen und anzuerkennen. Dies ist besonders wichtig, um leseferne Mädchen und Jungen zu erreichen.

Hinweise, wie Lehrer mehr darüber erfahren können, was, warum und wo ihre Schüler außerhalb der Schule lesen, finden sich in Kapitel 4, wo allgemeine Prinzipien und elf Strategien der Förderung der Lesemotivation vorgeschlagen und Anregungen für die schulische Praxis gegeben werden, die dem in Kapitel 3 entwickelten Lesemodell zur Förderung der Lesemotivation entsprechen. In Kapitel 2 stelle ich vor, nach welchen Kriterien Lesestoffe differenziert werden können. Diese analytische Unterscheidung hilft, die zu verwendenden Texte in Bezug auf Medium, Modus, Genre und Inhalt auf die zu fördernden Gruppen abzustimmen. Gerade die neuen Lese- und Schreibmedien und Textgenres ermöglichen vielfältige Wege, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu motivieren.

## 1. Die zu Fördernden als Ansatzpunkt

---

### 1.1 New Literacy Studies: Lesen als soziale und situierte Praxis

Das hier vorgestellte Konzept zur Förderung der Lesemotivation baut auf den sogenannten New Literacy Studies auf (vgl. z. B. Barton, Hamilton & Ivanič 2000; Cope & Kalantzis 2000; Gee 1990, 2010; Kress 2003; Pahl & Rowsell 2006; Street 1993, 1995; zusammenfassend Böck 2010). Diese Forschungsrichtung ist zu Beginn der 1980er-Jahre im englischen Sprachraum entstanden (Heath 1983; Street 1984) und wurde mittlerweile international auf breiter Basis weiterentwickelt (z. B. Prinsloo & Baynham 2008).

Steht in Studien zur Lesekompetenz, wie PIRLS und PISA, eine psychologisch-kognitive Konzeption von *Literacy* im Vordergrund, die von Literacy „as a set of functional skills“ (Street, Pahl & Rowsell 2009, 192) ausgeht, betrachten die New Literacy Studies Lesen und Schreiben als soziale und situierte Praxis, die eng verknüpft ist mit Identität und sozialer Position der Person.

Lesen und Schreiben sind ein Teil dessen, wie wir den Alltag im Kontext unserer jeweiligen Lebenswelten gestalten. Dies bringt mit sich, dass der Kommunikationsmodus Schrift und ihre Verwendung im Fokus der Aufmerksamkeit stehen und die gesamte Bandbreite von schriftlichen Texten berücksichtigt wird. Hier grenzen sich die New Literacy Studies klar von der nach wie vor die Leseforschung im deutschsprachigen Raum kennzeichnenden Orientierung an spezifischen Lesemedien und deren Nutzung (Bonfadelli 2001) ab. Die Ausrichtung der New Literacy Studies am Modus Schrift ermöglicht eine realitätsnahe Erfassung der Integration von Schrift in den Alltag. Neben dieser Alltagsorientierung ist für Konzepte der Förderung der Lesemotivation zudem außerordentlich wichtig, dass die produktive Komponente der Verwendung von Schrift, das Schreiben, selbstverständlicher Teil des Forschungsinteresses der New Literacy Studies ist.

Die Begriffe der „Multiple Literacies“ bzw. „Multiliteracies“ (Cope & Kalantzis 2000, 2009) weisen hin auf die Vielfältigkeit von Lesen in unterschiedlichen Domänen des Alltags mit den für diese Bereiche jeweils typischen Anforderungen und diesen Aufgaben entsprechenden Texten (vgl. z. B. auch Barton & Hamilton 1998). In schulischen Kontexten wird hier vom „domänenspezifischen Lesen“ gesprochen: Die in den einzelnen Gegenständen verwendeten Texte unterscheiden sich, abgesehen von ihren Inhalten, sowohl in Bezug auf Lexik als auch Syntax zum Teil sehr stark voneinander. Die Art der Texte und ihre „Fachsprache“ verweisen weiters auf unterschiedliche Diskurse, mit denen die Schüler vertraut sein müssen, um mit deren Inhalten etwas anfangen zu können (vgl. z. B. Gee 2010).

Neben dieser Ebene, die sich auf die Lesestoffe und ihre Kontexte bezieht, weist das Konzept der Multiliteracies auf die Mannigfaltigkeit von sozialen und kulturellen Lebenszusammenhängen hin und den jeweiligen Stellenwert, den Schriftlichkeit dort hat, sowie auf das, was in diesen Lebenswelten jeweils für deren Mitglieder, wie etwa Mädchen und Jungen, „normal“ bzw. legitim ist zu lesen oder zu schreiben – oder eben nicht zu diesen Rollenkonzepten passt.

Die Verknüpfung von spezifischen literalen Praktiken mit unterschiedlichen Domänen des Alltags bringt mit sich, dass sich durch diese Beziehungen, in die immer auch Machtverhältnisse eingeschrieben sind, die verschiedenen Formen von Schriftlichkeit und ihrer Verwendung dahingehend unterscheiden, was ihre Sichtbarkeit und den sozialen Wert betrifft, der ihnen zugeschrieben wird. Außerschulisches Lesen und Schreiben von Kindern und Jugendlichen einerseits und ihr schulbezogenes Lesen und Schreiben andererseits sind Beispiele für diese unterschiedlichen Wertigkeiten bzw. Bewertungen, die sich unter anderem in Entscheidungen dahingehend ausdrücken, welches Lesen und Schreiben in der Schule gefördert werden soll und welches nicht.

Ein für die Förderung der Lesemotivation besonders wichtiger Aspekt der New Literacy Studies ist, dass sie die Historizität literaler Alltagspraxis betonen und darauf hinweisen, dass neue Formen des Lesens und Schreibens häufig in Prozessen des informellen Lernens entwickelt und angeeignet werden. Lesen und Schreiben verändern sich mit der Veränderung der schriftbezogenen Medien(-technologien) sowie dem gesellschaftlichen Wandel allgemein.

Diese Veränderungen sind in der schulischen Förderung der Lesemotivation besonders zu beachten, weil hier zunehmend unterschiedliche „Lesegenerationen“ aufeinandertreffen, zwischen denen zu vermitteln ist: zwischen den Welten der zu Fördernden, in denen Schrift und Lesen ihren spezifischen, mehr oder weniger ausgeprägten und manchmal sehr beschränkten Platz haben, und den Welten derer, die diese Grenzen öffnen und erweitern wollen.

Viele erwachsene Vermittler möchten eigene Vorstellungen, die im Allgemeinen eng mit ihrer eigenen Lesepraxis, ihren persönlichen Sozialisationserfahrungen und Leseumwelten zusammenhängen, umsetzen und normative Vorgaben, z. B. aus dem jeweiligen Lehrplan, erreichen. Die Vermittlung zwischen diesen unterschiedlichen Erfahrungs- und Vorstellungswelten erfordert vor allem auf Seiten der Lehrer ein hohes Maß an Reflexion, um ihre Zielsetzungen einerseits auf die zu Fördernden und andererseits darauf abzustimmen, was diese jetzt und künftig benötigen werden, um für sich ein gelingendes Leben gestalten zu können.

## 1.2 Bedeutungszuweisungen als Basis unseres Handelns

So wie für andere Handlungsfelder gilt auch für Lesen, dass wir aufgrund der Bedeutungen handeln, die wir unserer sozialen, räumlichen, materiellen, geografischen usw. Umgebung zuschreiben – im konkreten Fall sind das Lesemedien, Textgenres, die Modalität von Texten, Lesesituationen, andere Personen als Leser etc. Diese Bedeutungszuschreibungen entwickeln wir im Laufe unserer Sozialisation, Erziehung und Schul- sowie Ausbildung. Sie sind das Ergebnis unserer Beobachtungen von und Erfahrungen mit dem Lesen, in weiten Bereichen vermittelt durch wichtige Bezugspersonen. Das Wissen darüber, welche Bedeutungen die zu Fördernden dem Lesen, Lesestoffen usw. zuschreiben, und ihre Vorstellungen davon, was einen „richtigen Leser,“ eine „richtige Leserin“ ausmacht, sind für die Förderung der Lesemotivation deswegen so relevant, weil diese anstrebt, die Wahrnehmung, das Wissen und die Einstellungen in Bezug auf Lesen und Leseverhalten selbst langfristig zu verändern.

Wenn ein 14-jähriger Junge über sich sagt „Ich bin eigentlich kein Leser“, obwohl er das Internet intensiv für einen eigenen Fußball-Blog nutzt, in anderen Blogs postet, täglich die Sportberichterstattung in der Zeitung liest, mit seinen Freunden Computerspiel-, Sport- und Musikzeitschriften tauscht, täglich mehrmals SMS bekommt und schreibt, auf *schueler.vz* viele Kontakte hat usw., teilt er uns etwas darüber mit, was für ihn „richtiges Lesen“ ist und wer „richtige Leser“ sind. Seine Vorstellungen über Lesen und Lesestoffe haben nicht nur Effekte auf sein Selbstbild in Bezug auf das Lesen. Sie kommen z. B. auch dann zum Vorschein, wenn er einen Fragebogen ausfüllt, in dem er angeben soll, wie lange er täglich zu seinem Vergnügen liest, wie beispielsweise in PISA gefragt wird.

Ein weiteres Beispiel sind Feststellungen von Personen, die häufig sowohl beruflich als auch außerberuflich sehr intensiv mit Lesetätigkeiten beschäftigt sind (wie Tätigkeiten am Computer, Absolvierung einer Aus- oder Weiterbildung), dass sie „schon so lange nichts mehr gelesen hätten“. Wie beim Beispiel des 14-Jährigen spiegelt sich in dieser Äußerung der in vielen öffentlichen und schulischen Debatten nach wie vor dominierende Diskurs wider, „Lesen“ mit der Lektüre von Büchern in Form von (anspruchsvoller) erzählender Literatur in der Freizeit gleichzusetzen.

Dieser Zugang, der die Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen von Schrift und ihre beinahe unbegrenzten Funktionspotenziale auf einen spezifischen Ausschnitt reduziert, betont zwar zum einen die Besonderheiten des literarischen Lesens. Diese konnten bislang von keinem audiovisuellen oder digitalen Angebot ersetzt werden, und sie sind auch der Garant dafür, dass erzählende Literatur weiterhin ihren Platz in unserer Gesellschaft haben wird. Andererseits verstellt diese Haltung einen realitätsnahen und differenzierten Blick auf die Veränderungen der Schrift- und Leselandschaft, die schon immer mehr war als Texte zwischen Buchdeckeln und die sich mit dem technologischen Wandel besonders der letzten zwei Jahrzehnte in einem grundlegenden Umbruch befindet.

### 1.3 „Doing reading“: Lesen als Teil der Identitätsarbeit – und der „Buchleseknick“ als Beispiel

Die Betonung von Identität durch die New Literacy Studies bezieht sich darauf, dass wir mit unserem Tun und Handeln unsere Identität – mehr oder weniger bewusst – gestalten. Das aus der Gender-Forschung bekannte Konzept des „Doing Gender“ ist als Teil des „Doing Identity“ zu sehen: Wer wir sind und wer wir sein möchten, drückt sich unter anderem auch darin aus, welche Medien wir nutzen und welche nicht, welche Zeitungen oder Bücher wir lesen, welche Webseiten wir nutzen und welche nicht, mit wem wir darüber sprechen, was wir lesen bzw. gelesen haben/lesen möchten usw.

Zugehörigkeit zu und Abgrenzung von anderen drücken wir auch mit der Gestaltung unserer Lesepraxis aus. Wenngleich viele Facetten unserer Lesepraxis – so wie viele Bereiche unseres Alltagslebens – sehr habitualisiert und ritualisiert sind, haben wir uns irgendwann dafür entschieden, am Abend vor dem Einschlafen erzählende Literatur oder Zeitschriften zu lesen oder fernzusehen. Je nachdem, wie zielführend diese Aktivitäten für uns waren und sind, haben wir sie beibehalten oder auch verändert. Dann, wenn wir die angestrebten Ziele nicht (mehr) damit erreichen, werden wir diese Gewohnheiten in Frage stellen und – übereinstimmend mit unserem Selbstbild – Alternativen entwickeln.

Für die Erklärung des „Buchleseknicks“ im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren, der bei Jungen besonders deutlich ausfällt, lassen sich unter Bezugnahme auf Lesen als Identitätsarbeit z. B. folgende auf Gender und Alter bezogene Annahmen formulieren (vgl. Böck 2000): Die Phase der Präadoleszenz ist gekennzeichnet von der Loslösung vom Elternhaus und dem Finden eines eigenen Platzes in der Welt (vgl. Rendtdorff 2003). Mädchen und Jungen versuchen, zu einer „richtigen“ Frau, zu einem „richtigen“ Mann zu werden. Dass für Jungen, die im Alter von zehn Jahren z. B. noch keine begeisterten Buchleser sind, das (belletristische) Buch insgesamt als eher weiblich konnotiertes Medium noch an Attraktivität verliert, ist verständlich.

Dazu kommt, dass Kinder im Vergleich zu Jugendlichen wesentlich häufiger und mit größerer Freude Bücher lesen (vgl. Böck 2000; MPFS 2008, 2009). Nachdem sich Kinder in der Phase der Präadoleszenz eher davon distanzieren, was für (jüngere) Kinder typisch ist, und sich in ihrem Handeln zunehmend an Jugendlichen orientieren, überrascht es wenig, dass sie sich hier „nach unten“ abgrenzen und in dieser Phase seltener zu Büchern greifen. Buchlesen ist besonders für leseferne Kinder noch dazu etwas, das sowohl von der Schule als auch von vielen Eltern als sehr wichtig eingestuft wird – ein weiterer Grund dafür, sich davon zu distanzieren, wenn diese Werte nicht mit dem Selbstbild übereinstimmen.

Diese Erklärungsansätze, die sich auf die Identitätsarbeit der 10- bis 12-Jährigen beziehen, und ihre möglichen Effekte für die Bedeutungen, die Kinder und Jugendliche erzählender Literatur und dem Buchlesen zuschreiben, werden durch weitere Entwicklungen, die den Buchleseknick beeinflussen, akzentuiert: Die 10- bis 12-Jährigen verbringen z. B. zunehmend ihre Freizeit mit Freunden und außer Haus; andere Lesemedien, vor allem auf digitaler Basis, gewinnen für ihre Information und Unterhaltung an Relevanz. Für die Distanzierung der Schüler gegenüber dem Buchlesen und erzählender Literatur spielt auch ein Lese- und Literaturunterricht in der Sekundarstufe I eine Rolle, wenn hier die Leseerfahrungen der Mädchen und Jungen und deren Einbindung in soziale Kontexte mit den jeweiligen Zuschreibungen an Lesen, Lesestoffe usw. zu wenig berücksichtigt werden und/oder eine am Schüler ausgerichtete Vermittlungsarbeit bezüglich dieser Texte ausbleibt.



## 1.4 Das Andere wahrnehmen, erkennen und anerkennen

Für die Leseförderung bedeuten die subjektiven und gleichzeitig immer in sozialen Kontexten (ent-)stehenden Zuschreibungen an unsere Erfahrungen und Umwelten, dass zum einen ein möglichst offener Blick darauf erforderlich ist, was Lesen alles ist. Dieser Zugang soll gewährleisten, dass nicht ausschließlich bestimmte Formen des Lesens und von Lesestoffen unhinterfragt in den Vordergrund gerückt und andere – als weniger wichtig – ausgeblendet werden. Fokussiert schulische Leseförderung z. B. hauptsächlich auf erzählende Literatur, ein Zugang, der zumindest in Österreich nach wie vor häufig dominiert, werden andere, für die Alltagsbewältigung mindestens ebenso wichtige Formen von Texten und deren Nutzung nicht berücksichtigt und damit auch in ihrer Relevanz abgewertet. Gleichzeitig wird die Lesepraxis von Schülern, die außerhalb der Schule keine erzählende Literatur lesen, in diesem Zusammenhang erst gar nicht als „Lesen“ wahrgenommen und erkannt. Ihr außerschulisches Lesen erfährt keinerlei Anerkennung. Resultate dieses Prozesses, der auch von den Schülern häufig geradezu internalisiert wird, beschreiben z. B. Irene Pieper und Kollegen (2004) in ihrer Studie über Lesegewohnheiten von Hauptschülern.

Zum anderen impliziert das Wissen um und die Sensibilität für die Relevanz von subjektiven Bedeutungszuweisungen als Basis für das eigentliche Handeln, dass die Zuschreibungen der zu Fördernden an Lesen, an Lesestoffe und an Leseaufgaben ein zentraler Ansatzpunkt dafür sind, um Förderangebote zu entwickeln, die von diesen auch als für sie und ihre Lebensbewältigung sinnvoll aufgegriffen und angenommen werden: Sie selbst finden sich im Idealfall in den vorgeschlagenen Aufgaben, in den Texten und in den Formen des Lesens wieder bzw. werden durch das didaktische Design darin unterstützt, die Relevanz dieser Texte, ihrer Inhalte und/oder der jeweiligen Lesestrategien für sich selbst zu erkennen und für ihre eigenen Ziele nutzen zu lernen. Wie Erwachsene entscheiden sich auch Kinder und Jugendliche dann dafür, etwas zu lesen, wenn sie davon ausgehen, dass ihnen in dieser Situation das Lesen etwas bringt, bzw. verzichten sie auf das Lesen, wenn sie den Text und dessen Lektüre als wenig oder nicht relevant einstufen.

Die Förderung der Lesemotivation steht gerade bei den Schülern vor einer großen Herausforderung, die nicht gerne lesen und/oder Schwierigkeiten mit dem Lesen selbst haben. Mit jedem Schuljahr wachsen die negativen Erfahrungen, die diese Jungen und Mädchen mit dem Lesen und mit Aufgaben machen, die mit Lesen verknüpft sind – noch dazu finden diese Misserfolge in der Öffentlichkeit der Schulklasse statt. Der Gebrauchswert des Lesens für unterschiedlichste Aufgaben der Alltagsbewältigung ist vermutlich der zentrale Ansatzpunkt, um auch diese Schüler dazu zu motivieren, sich bei Leseaufgaben zu beteiligen.

Das Konzept des eingebetteten Lesens („embedded reading“), bei dem Lesen und Schreiben in übergeordnete, nicht mit dem Etikett „Lesen“ versehene Aufgaben integriert sind, eröffnet Möglichkeiten, Mädchen und Jungen zum Lesen zu bewegen, ohne dass diese von vornherein eine Abwehrhaltung aufbauen. In einer an solche Aufgaben anschließenden Reflexionsphase, in der die verschiedenen Aktivitäten und deren Sinn für die Erreichung des übergeordneten Ziels besprochen werden, sollten die Lese- und Schreibphasen und deren Nützlichkeit thematisiert werden.

Aufgaben, die sich an den Interessen der Mädchen und Jungen orientieren, signalisieren, dass diese vom Lehrer als für sie wichtig wahrgenommen und anerkannt werden. Interessen aufzugreifen, ohne sie durch die Schule zu besetzen und so den Kindern und Jugendlichen quasi „wegzunehmen“, bedeutet immer eine Gratwanderung. Empathie und Interesse an den Schülern als Personen, die versuchen, für sich und ihre Lebenswelten Sinn zu finden, einerseits sowie genaues Zuhören und Hinschauen andererseits sind Voraussetzungen dafür. „Die Schüler abholen, wo sie sind“ ist nicht mit einer „Infantilisierung“ von Leseförderung oder einem „Berufsjugendlichkeitum“ der Lehrer zu verwechseln. Diese Maxime zielt hingegen darauf ab, das „Andere“, das, was die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule tun, überhaupt erst einmal wahrzunehmen und als für sie in ihren subjektiven Kontexten sinnvoll anzuerkennen.

Hier kann es hilfreich sein, wenn Lehrer eine für die Ethnografie typische, sehr offene Haltung einnehmen, die Clifford Geertz mit der Frage zusammenfasst: „What the hell is going on here?“ Diese Frage impliziert eine Haltung, die davon ausgeht, dass das, was die Mädchen und Jungen machen, so seltsam auch immer es für uns wirken mag, für diese sinnvoll ist. Ziel der Frage ist, herauszufinden, worin dieser Sinn besteht. Wenn wir wissen und verstehen, warum jemand keinerlei Interesse und Bereitschaft hat, sich mit bestimmten Texten oder Lesemedien zu beschäftigen, können wir uns überlegen, wie wir hier eine Brücke bauen können, um diese von uns bzw. vom Lehrplan/von der Gesellschaft als wichtig erachteten Lesestoffe auch für diese Mädchen und

Jungen relevant zu machen. Dies erfordert Zeit und Energie, die im Schulalltag oft nicht vorhanden sind. Wenn zumindest hin und wieder die Möglichkeit besteht, sich um einzelne Kinder/Gruppen besonders zu kümmern, wäre dies bereits ein Gewinn für diese und vermutlich auch für das eigene Selbstbild als Pädagoge.

Sich mit „dem Anderen“ auseinanderzusetzen – hier der Lesepraxis von Schülern –, bedeutet auch immer, sich mit eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Wünschen zu beschäftigen und den eigenen Horizont zu erweitern, etwa indem man Einblick erhält in unterschiedliche Lebens- und Lesekontexte. Ein Beispiel, was Fragen und Zuhören für die Leseförderung bringen kann, ist die 11-jährige Stefanie, die nur gelegentlich Bücher liest. Auf die Frage, worin sich für sie Lesen und Fernsehen voneinander unterscheiden, antwortet sie: „Beim Fernsehen hast alles voll Bild. Und siehst auch, wer das sagt. Das wird ja nicht erzählt. Es ist gleich dort, es wird nicht erzählt, das zum Beispiel der dort das gesagt hat, sondern der sagt das selber. [Beim Lesen] merkst das erst am Schluss manchmal, wer das gesagt hat.“ (Böck 2000, 92)

Wenn ich als Lehrerin weiß, dass manche Schüler Schwierigkeiten haben, die in einen literarischen Text eingebauten Hinweise zu entschlüsseln, welche Äußerung in einem Dialog welcher der agierenden Personen zuzuordnen ist, kann ich hin und wieder Textauszüge mit den Schülern durchspielen und mit ihnen gemeinsam überlegen, wie man solche schriftlichen Dialoge nachvollziehen kann. Neben Empathie für und Interesse an den zu Fördernden ist Offenheit für „das Andere“, das nicht Vertraute eine Voraussetzung dafür, Hilfestellungen zu entwickeln, um Schüler besonders aus schriftfernen Kontexten an schriftsprachliche Repräsentationen heranzuführen.

## 2. Auswahl der Lesestoffe: Modus, Medium, Genre, Thema

### 2.1 Kontemporäre Formen von Texten und der sozialesemiotische Ansatz der Multimodalität

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Leselandschaft durch den technologischen Wandel erheblich verändert. Farbige Abbildungen sind seit mittlerweile beinahe 20 Jahren in Zeitungen selbstverständlich, und auch in Blättern wie der FAZ, die traditionell den hohen Qualitätsanspruch ihrer Information durch ihre Schriftlastigkeit und den Verzicht auf Fotos betonten, finden sich mittlerweile seit einigen Jahren Fotos sogar auf dem Titelblatt.

Der eigentliche Umbruch, der Lesestoffe ununterbrochen weiter verändert, wurde mit der Einführung digitaler Technologien eingeläutet. Computerbildschirme und Handydisplays sind als Ausgabemedium für Schrift mittlerweile für viele Menschen ein ebenso alltägliches Lesemedium wie ehemals auf Papier gedruckte Texte.

Gestaltungsprinzipien von Texten am Bildschirm, der das Trägermedium von Bildern schlechthin ist, finden sich zunehmend auch in gedruckten Texten, wie Zeitschriften, Zeitungen und im Besonderen Sachbüchern. Auch das Layout von Schulbüchern orientiert sich zum Teil an für das WWW typischen Texten (vgl. z. B. Bezemer & Kress 2008, 2009). Gunther Kress (z. B. 2003) hat für diese schriftlichen Texte und ihre Vermittlungsmedien betreffenden Veränderungen die Formulierung „from page to screen“ geprägt. Schrift wird – sowohl in digitalen als auch in gedruckten Texten – immer häufiger mit Bildern kombiniert, im Internet auch mit gesprochener Sprache, Musik, Geräuschen oder Filmen. Ehemals schriftdominierte Texte werden zu multimodalen Ensembles der Repräsentation von Inhalten.

Die interaktiven Potenziale digitaler Technologien führen zudem dazu, dass ihre Rezipienten zu Produzenten von Texten werden (können), indem sie selbst schreiben oder Videos, Bilder, Lieder usw. in ihre eigenen Texte oder die anderer integrieren. Die Nutzung von digitalen Texten umfasst allerdings nicht nur diese nach außen produktive Ebene des Designs von Texten. Auch das Lesen selbst bekommt durch die Organisation vieler digitaler Kommunikate den Charakter von „Design“ (vgl. Kress 2003, 2010). Webseiten bieten oft eine Vielzahl an möglichen Einstiegspunkten an, und die „Leser“ müssen entscheiden, wo sie weiterlesen bzw. welche Links (als Wörter, Gruppen von Wörtern, Bilder) sie anklicken, um den eigenen Text (als innere Repräsentation) zu gestalten.

Diese Entwicklungen verändern die Lesegewohnheiten und die Anforderungen an die Lesefertigkeiten bzw. die Rezeption von Texten, in denen Inhalte sowohl über Schrift als auch Bild vermittelt werden. Sie eröffnen vor

allem auch für die Förderung der Lesemotivation, besonders von Schülern, die dem Lesen distanziert gegenüberstehen, neue Möglichkeiten. Für die Konzeption von Maßnahmen und die Auswahl von Lesestoffen und darauf bezogene Aufgaben ist es hilfreich, Lesestoffe differenziert nach den jeweiligen Modi der Kommunikation, den Lesemedien, den Genres sowie den Inhalten zu betrachten. Der sozialsemiotische Ansatz der Multimodalität (Kress 2010; Kress & van Leeuwen 2001) liefert das theoretische Fundament für diesen Zugang.

Eine Perspektive auf Texte und deren Nutzung, die die Modi der Darstellung berücksichtigt, bringt – übereinstimmend mit den New Literacy Studies – mit sich, dass Schrift als Modus in den Vordergrund rückt und weniger die (Lese-)Medien der Ausgangspunkt für Differenzierungen und Analysen sind. Einerseits werden die einzelnen Modi der Kommunikation und ihre jeweiligen Potenziale, Inhalte zu repräsentieren, zum Thema. Andererseits interessieren Verbindungen zwischen den verschiedenen Modi, mit denen z. B. vielfältigere Facetten eines Themas oder einer Aussage repräsentiert werden können, als mit einem Modus alleine möglich wäre. Beispiele dafür sind belletristische Texte von W. G. Sebald oder Orhan Pamuk, in denen die Autoren Fotos in den Text integrieren und so die im schriftlichen Text geschaffene Atmosphäre darüber hinausgehend akzentuieren.

### Der Modus der Kommunikation

Lesen ist die Rezeption von Schrift. Alles, was wir ausdrücken und jemandem mitteilen möchten, müssen wir in ein Zeichensystem, einen sogenannten Modus der Kommunikation übersetzen. Neben den verbalen Modi der Kommunikation, der gesprochenen Sprache und der Schrift, zählen zu diesen Kommunikationsmodi z. B. auch visuelle Modi (Malerei, Fotografie, Film etc.) oder auditive Modi (z. B. Klänge, Musik, Geräusche). Bedingt durch die Verbreitung von Texten am Bildschirm und die einfachere und billigere Bildverarbeitung im Druck werden schriftliche Texte zunehmend mit Bildern kombiniert. Dass Jugendliche diese Möglichkeiten besonders stark umsetzen, ist auf Social-Network-Seiten wie *Facebook*, *MySpace*, *schueler.vz* usw. zu beobachten.

Mit Schrift und Bild können unterschiedliche Aspekte von Inhalten unterschiedlich gut dargestellt werden. Bilder „zeigen“ etwas, in Texten werden Inhalte sequenziell vermittelt. Größenverhältnisse, räumliche Anordnungen und Strukturen können visuell einfacher dargestellt werden. Sprache eignet sich besonders gut, um Ereignisse und Erfahrungen in ihrem Zeitablauf darzustellen. Im Vergleich zu verbalen Aussagen sind Bilder sehr konkret, sofern es sich um konkrete Inhalte handelt. Jeder Mensch wird seine eigenen Vorstellungen von einem „Hund“ haben. Ein konkretes Bild eines Hundes legt fest, zu welcher Rasse dieser Hund gehört, welche Farbe er hat und wie groß er ist usw. Diese im Vergleich dazu sehr große „Offenheit“ der Sprache, Wolfgang Iser spricht hier von den sogenannten Leerstellen, ist ein wichtiges Element für die Faszination vor allem des literarischen Lesens. Die Leserin bzw. der Leser rekonstruiert den Text mit den eigenen Vorstellungen und „Bildern“, was zu einem sehr subjektiven Rezeptionserlebnis führt. Das Gegenbeispiel ist die Verfilmung eines Romans: Eine SchauspielerIn gibt der Protagonistin ein bestimmtes Gesicht, ein Haus ist ein ganz bestimmtes Haus, ausgewählte Farben dominieren usw.

Während geübte Leser sich durch Illustrationen in Büchern mitunter abgelenkt fühlen, weil diese nicht ihren eigenen „Bildern“ entsprechen („Und dann ist mein ganzes Vorstellen irgendwie zerstört“, so eine 10-jährige begeisterte Leserin in einem Interview über Bilder in Büchern (Böck 2000, 72 f.); sind für ungeübte Leser Illustrationen häufig sehr wichtig, weil die Visualisierungen sie beim Verstehen des Textes unterstützen können. Und: Viele Bilder tragen dazu bei, dass Texte aufgelockert werden und nicht so „dicht“ wirken, was speziell (aber nicht nur) für schwächere Leser sehr wichtig ist.

Bei der Auswahl von Texten ist zu berücksichtigen, dass besonders Mädchen und Jungen, die selten lesen und in einem lesefernen Kontext aufwachsen, zwar häufig mit der „Sprache“ des Fernsehens vertraut sind, aber Hinweise, um Texte zu verstehen, oft nicht kennen und so mitunter Funktionsprinzipien literarischer Sprache nicht nachvollziehen können. Weiter oben habe ich die Zuordnung von Äußerungen in Dialogen erwähnt. Diese Schüler brauchen hier besondere Unterstützung, die neben Empathie und Interesse daran, wo sie Schwierigkeiten haben, auch ein pädagogisches Klima erfordert, in dem sie sich trauen, Fragen zu stellen, auch wenn diese besonders für geübte Leser noch so seltsam sein mögen. Die Vertrautheit mit den Erzählformen des Fernsehens wiederum legt es nahe, für weniger geübte Leser Texte auszuwählen, die mit diesen Mitteln arbeiten. Ein im pädagogischen Kontext weniger geschätztes Beispiel sind die Bücher von Thomas Brezina. Es gibt mittlerweile aber auch anspruchsvollere Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die Erzählstrategien aus dem Fernsehen umsetzen.



Die Modi eines Textes sind in Bezug auf die Textauswahl auch deshalb von Bedeutung, weil Mädchen insgesamt eher den verbalen Modi der Kommunikation näherstehen, während Jungen im Allgemeinen eine höhere Affinität zu visuellen Darstellungsformen haben (vgl. dazu Böck 2007a).

## 2.2 Das Lesemedium

Das Medium, mit dem schriftliche Inhalte vermittelt werden, ist die zweite Ebene, die auf Seiten des Textes zu berücksichtigen ist. Die veränderte Leselandschaft ist immer in Kombination von Modus und Medium zu sehen. Für die Förderung der Lesemotivation gerade von schwächeren Lesern bietet z. B. das WWW gute Möglichkeiten, weil dort Texte sowohl inhaltlich als auch formal häufig stark strukturiert und aus kurzen Einheiten zusammengesetzt sind. Dazu kommen Bilder, Filmsequenzen und die Hypertextfunktion, die ein einfaches Bewegen von Text zu Text ermöglicht. Auch die Interaktivität vieler Webangebote macht diese für Mädchen und besonders für viele Jungen attraktiv.

In der Schule steht nach wie vor vor allem das (erzählende) Buch als Lesemedium im Mittelpunkt, wenn es um das Lesen oder dessen Förderung geht. Laut PIRLS 2006 (in Deutschland als IGLU bekannt) lesen die Schüler der 4. Klasse Grundschule in Österreich außerhalb der Schule Bücher, die etwas erklären,<sup>3</sup> mit deutlichem Abstand am häufigsten, gefolgt von Anleitungen/Gebrauchsanweisungen, Comics, Teletext und Werbezetteln/Katalogen (Böck & Bergmüller 2009). Geschichten/Romane folgen als erzählende Literatur an sechster Stelle. Zeitschriften, Texte im Internet und Zeitungen lesen die 9-/10-Jährigen am seltensten. Die Lesehäufigkeit von Anleitungen, Comics, Teletext, Werbetexten, erzählender Literatur und Zeitschriften unterscheidet sich allerdings nicht gravierend voneinander.

Diese aus IGLU resultierende Rangreihe ist bei den 15-/16-Jährigen deutlich verschoben, wobei Lesestoffe des Alltags in PISA nicht berücksichtigt werden. Die österreichischen Jugendlichen lesen 2006 am häufigsten zum Vergnügen Zeitungen, gefolgt von E-Mails/Webseiten und Zeitschriften. Erzählende Literatur und Sachbücher werden deutlich seltener gelesen, Comics stehen an letzter Stelle.

In diesen Verschiebungen spiegeln sich die Veränderungen in Folge des bereits thematisierten Buchleseknicks wider. Besonders die Ergebnisse aus PIRLS, die auch Lesematerialien des Alltags einschließen, zeigen, dass die Konzentration von Leseförderung auf das Buch nur einen Ausschnitt ihrer Lesepraxis umfasst. Auch wenn Kinder, die häufig erzählende Literatur lesen, eine überdurchschnittliche Lesekompetenz haben – ein Zusammenhang, der den Fokus der Förderung auf dieses Medium rechtfertigt –, können vor allem jene Jungen und Mädchen mit anderen Lesemedien vermutlich eher erreicht werden, die dem (literarischen) Buch distanziert gegenüberstehen. Hier ist es erforderlich, Leseförderung in Stufen zu konzipieren und zu überlegen, wie die Mädchen und Jungen die gesamte Vielfalt der Lesemedien kennenlernen und auch zum Buchlesen geführt werden können, ohne ihre bisherige Lesepraxis abzuwerten.

## 2.3 Das Genre

Der Begriff „Genre“ bezeichnet unterschiedliche Gattungen von Medienprodukten. Genres reflektieren spezifische Relationen zwischen dem Text und seinem Rezipient. Eine Anleitung teilt z. B. mit, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, ein Krimi unterhält seine Leser mit einer spannenden Erzählung. Genrewissen ist erforderlich, um die Intention eines Textes zu verstehen, und eine Teilkomponente der Lesekompetenz. Beim Verfassen von eigenen Texten wiederum ist dieses Wissen wichtig, um Texte zu produzieren, mit denen man die angestrebten Ziele erreicht.

<sup>3</sup> Die Formulierung im Fragebogen lautete: „Ich lese Bücher, die etwas erklären (zum Beispiel über deinen Lieblingssportler, über Tiere, die dich interessieren, oder über einen Ort, den du besucht hast).“ Es ist davon auszugehen, dass die 9-/10-Jährigen hier vermutlich auch Bücher einbezogen haben, die eher der erzählenden Literatur zugeordnet werden würden, wie z. B. Tiergeschichten oder Bücher über das Leben von Popstars. Diese auf die Altersgruppe der ca. 10-Jährigen abgestimmte Literatur ist möglicherweise eher dem Bereich narrativer als expositorischer Texte zuzuordnen. Der Begriff „Sachbuch“ ist im Zusammenhang mit dieser Altersgruppe vermutlich breiter anzulegen als für die 15-/16-Jährigen, die unter dem „Sachbuch“ eher in erster Linie expositorisch-informierende Texte verstehen dürften. Das Sachbuch ist lt. PISA 2006 ein Lesemedium, das von den Jugendlichen vergleichsweise selten gelesen wird.

Genres sind auf die jeweiligen Kontexte abgestimmt. Als Fotoessay angelegte Unterlagen erwecken bei der Bewerbung um eine Stelle als Redakteur/in im Fernsehen vermutlich Aufmerksamkeit und Interesse. In kaufmännischen Betrieben werden sie wahrscheinlich bereits in der ersten Runde als unangemessen aussortiert.

Eine gängige Differenzierung von Genres ist, zwischen „Information“ und „Unterhaltung“ zu unterscheiden. Diese Dualität ist fragwürdig, weil es sich hier nicht um die Gegenpole ein- und derselben Skala handelt: Information kann immer auch unterhaltend sein und Unterhaltung informativ. Das Gegenteil von Information wäre „Nichtinformation“, von Unterhaltung „Nichtunterhaltung“ (Klaus 1996). Die Unterscheidung zwischen informations- und unterhaltungsorientiertem Umgang mit Medien ist vor allem auch deswegen problematisch, weil ihr eine Wertung eingeschrieben ist: Unterhaltung wird im Vergleich zu Information traditionell als weniger wichtig bis zu belanglos eingestuft, Information als das Wichtige, das Nützliche.

Auch wenn Texte von ihren Autoren für bestimmte Zwecke verfasst werden und eine diesen Zielen entsprechende Lesart nahelegen, bedeutet das nicht, dass die Rezipienten sich an diese Textintentionen halten müssen. So wird gerade bei der Abgrenzung von „Information“ vs. „Unterhaltung“ häufig ausgeblendet, dass Rezipienten bestimmen, für welche Zwecke sie Medien nutzen. So können als „Unterhaltung“ eingestufte Romane oder Fernsehsendungen Interpretationshilfen und Modelle zur Verfügung stellen, wie man sich selbst in ähnlichen Situationen verhalten könnte. Umgekehrt erfüllen als „Information“ bezeichnete Angebote, wie z. B. Sachliteratur, TV-Dokumentationen oder Sportsendungen, häufig unterhaltende Funktionen wie Spannung und Entspannung.

Wegen der Zuschreibungen von „wertvoll“ und „minderwertig“ ist die Unterscheidung zwischen informations- und unterhaltungsorientierten Texten besonders auch für eine geschlechtersensible Auseinandersetzung mit Genrepräferenzen zu hinterfragen, weil dadurch gleichzeitig die weiblichen Lesepräferenzen abgewertet werden: Frauen und Mädchen lesen deutlich häufiger als Männer und Jungen als „unterhaltungsorientiert“ eingestufte erzählende Literatur. Bei den männlichen Lesepräferenzen stehen informationsorientierte Texte an erster Stelle.

Diese weiblichen und männlichen Lektürepräferenzen sind unter anderem auf die Alltagsanforderungen zurückzuführen, mit denen Frauen und Männer konfrontiert sind. Frauen sind häufiger als Männer für Beziehungsarbeit zuständig, Männer eher für Erwerbsarbeit. In diesen unterschiedlich akzentuierten Alltagswelten sind je andere „Informationen“ nützlich, und diese Informationen werden in verschiedenen Medien und Genres sowie anhand je spezifischer Themen abgehandelt. Um vor allem die abwertende Konnotation von „Unterhaltung“ im Zusammenhang mit Lesen und Lesepräferenzen zu vermeiden, verwende ich z. B. bewusst den Begriff der „erzählenden Literatur“ oder „narrative Texte“, um Texte zu bezeichnen, die im allgemeinen Sprachgebrauch „Unterhaltungsliteratur“ genannt werden.

Die Unterscheidung zwischen „Information“ und „Unterhaltung“ entspricht der Genre- und Funktionsvielfalt von Medienangeboten auch deswegen immer weniger, weil inhaltliche und gestalterische Aspekte von Information und Unterhaltung spätestens seit Anfang der 1980er-Jahre zunehmend vermischt werden. Bekannte Etiketten für die neuen Genres, in denen einstmals Getrenntes zusammenfließt, sind „Infotainment“ oder „Edutainment“. Ob die Vermischungen von Informations- und Unterhaltungsgenres als bedenklich einzustufen sind, hängt sehr von den jeweiligen Kontexten ab sowie von den Zielsetzungen der Produzenten und den Erwartungen und der Medienkompetenz der Rezipienten.

So erscheint es z. B. sinnvoll, die Lernmotivation durch unterhaltende Elemente in Unterrichtsmaterialien zu fördern, weil dadurch auch Lerneffekte verbessert werden. Fragwürdig ist es allerdings, wenn ein Zuviel an Unterhaltung von den eigentlichen Vermittlungszielen ablenkt. Dass z. B. die Wahrnehmung eines Textes als informativ oder unterhaltend durch seine Leser mitbestimmt, inwieweit sie diesen auch „ernst nehmen“ und wie viel Konzentration sie für seine Lektüre aufwenden, ist hier ein wichtiger Punkt: „Television is easy, print is tough“, so das Fazit einer Studie des Medienpsychologen Gavriel Salomon, der Anfang der 1980er-Jahre Kinder fragte, warum sie sich beim Lesen mehr konzentrieren als beim Fernsehen. Mehr Konzentration lässt höhere Lerneffekte erwarten.

Gerade im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Genrepräferenzen beim Lesen empfiehlt es sich bei der Wahl von Texten, immer verschiedene Merkmalsebenen zu kombinieren. Zu diesen Merkmalen zählt z. B., ob Inhalte fiktional oder nichtfiktional sind und inwieweit affektiv-emotionale Komponenten eine Rolle spielen bzw. im Vordergrund stehen. Ein weiterer Aspekt ist, ob bei erzählender Literatur diese Texte alltagsnah-

realistisch oder z. B. in Fantasy- und Science-Fiction-Welten angesiedelt sind. Auch die Struktur von Texten ist ein Unterscheidungskriterium: Inhalte können narrativ übersetzt oder in (mehr oder weniger) abgegrenzten Teilen von Beschreibungen unterschiedlicher Aspekte eines Themas organisiert sein.

### Lesepreferenzen von Mädchen und Jungen: Was auf Ebene des Genres und der Inhalte zu beachten ist

Merkmale von Lesestoffen	eher von Mädchen bevorzugt	eher von Jungen bevorzugt
<b>Genre</b>	erzählend	darstellend, berichtend
	keine explizite Darstellung von Fakten, Modelle des Denkens und Handelns in konkreten Situationen	Information über Fakten, pragmatisch/anwendungsorientiert, Handlungsanleitungen
<b>Inhalt</b>	alltags- bzw. realitätsnahe Kontexte bei Erzählungen (Direktheit von Emotionen) soziale Beziehungen zentral Emotionen der Figuren wichtig	alltags- bzw. realitätsferne Kontexte bei Erzählungen (Distanzierung von Emotionen) soziale Beziehungen nicht zentral aktives Handeln der Figuren wichtig
<b>Bewertungen und Bedeutungszuweisungen aus der Perspektive</b> – der Schule, – der Eltern, – der Schüler	Ästhetik der Sprache unterhaltend, erbaulich „nützlich“/„nutzlos“	Relevanz des Wissensgebietes informativ, wissensorientiert „nützlich“/„nutzlos“
	Zuschreibungen von „männlich“/„weiblich“ an Texte (Sprache, Themen, Dramaturgie, Gestaltung von Texten)	

Abb. 1

Durch eine Kombination der in Abb. 1 zusammengefassten Merkmale wird die mit dem Unterhaltungsbegriff verbundene Herabsetzung des „weiblichen“ gegenüber dem „männlichen“ Lesen vermieden. Den genrespezifischen Eigenheiten von Texten und ihren Themen sind dennoch mehr oder weniger deutliche Facetten von Männlichkeit und/oder Weiblichkeit eingeschrieben, Texte sind nur in seltenen Fällen geschlechterneutral. Sensibilität für diese Einschreibungen zu entwickeln, ist eine wichtige Anforderung an geschlechtersensible Leseförderung, weil sie in der Auswahl von Texten für Mädchen und Jungen zu berücksichtigen sind.

## 2.4 Das Thema

Neben Modus, Medium und Genre ist bei der Wahl von Lesestoffen selbstverständlich das jeweilige Thema des Textes zu berücksichtigen. Aktuelle Studien zu den Themeninteressen von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sich Mädchen und Jungen hier nach wie vor nach den traditionellen geschlechterstereotypen Orientierungen unterscheiden: Sport, Autos, Technik, Computer/Internet sind die Themen der Jungen, Mode, Stars aus Musik, Film und Fernsehen, Tiere und Schule sowie auch Bücher/Lesen die der Mädchen – so die Ergebnisse von *KIM 2008* (MPFS 2009, 6). Kaum Unterschiede bestehen bei den Themen Freunde/Freundschaft, Handy, Kino/Filme und fremde Länder.

Für die Wahl von Lesestoffen bedeutet das, dass man die Mädchen und Jungen am ehesten mit den traditionellen geschlechtsspezifischen Themen erreichen kann, was aber nicht bedeutet, dass sie sich nicht auch für andere Themen interessieren, wenn diese entsprechend aufbereitet sind. Die Kombination von Thema mit Genre, Medium und Modus ist jeweils zu beachten bzw. gezielt auszusuchen. In Bezug auf einen geschlechtersensiblen Unterricht sollte auch darauf geachtet werden, dass sowohl den traditionellen Bildern von Geschlechterrollen entsprechende Texte verwendet werden als auch Texte, die eine Vielfalt an Rollenmodellen repräsentieren, um Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Kontexten mit den dort je spezifischen Rollenbildern anzusprechen. Literaturvorschläge dazu finden sich in Böck (2007a, 2009).

Aufgrund der vier zentralen Faktoren, die bei der Wahl von Texten zu berücksichtigen sind, verwende ich in diesem Zusammenhang vor allem den Begriff „Lesestoff“: „Lesemedium“ ist besonders in Bezug auf die Förderung der Lesemotivation nicht isoliert von Genre, Modus und Thema/Inhalt zu denken. So greift auch der Vorschlag, in der Schule häufiger Sachbücher zu lesen, um Jungen in ihrem Lesen zu fördern, zu kurz, denn: Sachbücher sind sehr unterschiedlich aufbereitet, was ihre Sprache, die Auseinandersetzung mit den Themen

selbst sowie ihre Gestaltung betrifft (Schriftart und -größe, Art, Größe, Zahl, Anordnung von Abbildungen, verwendete Farben, Seitenlayout, Buchcover usw.).

So sollte es hier ein Ziel sein, eine Palette an Sachbüchern unterschiedlicher Gestaltung und unterschiedlicher Anforderungen an die Lesekompetenz anzubieten, um den Schülern einerseits einen Einblick in die Mannigfaltigkeit des Buchangebots zu geben und sie andererseits auch in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz zu unterstützen. Und: Das WWW bietet in vielerlei Hinsicht Ähnliches wie Sachbücher. Diese Vernetzungsmöglichkeit sollte in der Schule gezielt eingesetzt werden, weil dadurch auch ein Beitrag geleistet wird zur Ausbildung von Kompetenzen in der Recherche und Erschließung von Information.

### 3. Ein Modell des Lesens als Basis für die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation

Fasst man Erkenntnisse der Leseforschung sowie empirische Ergebnisse zu den Lesegewohnheiten zusammen, so lässt sich das in Abb. 2 dargestellte Modell formulieren, in dem jene Faktoren aufgelistet werden, die bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation zu berücksichtigen sind (vgl. dazu ausführlich Böck 2007a, 2008).

Lesen als kommunikatives, auf Schrift bezogenes Handeln zu verstehen, impliziert einen ganzheitlichen Zugang. Die „Handlung Lesen“ umfasst folgende vier zentrale Komponenten:

- einen Leser bzw. eine Leserin,
- einen Text bzw. Lesestoff,
- eine Lesesituation und
- das Lesen selbst.

#### Ein Modell des Lesens als Basis für die Konzeption von Lesemotivationsförderung

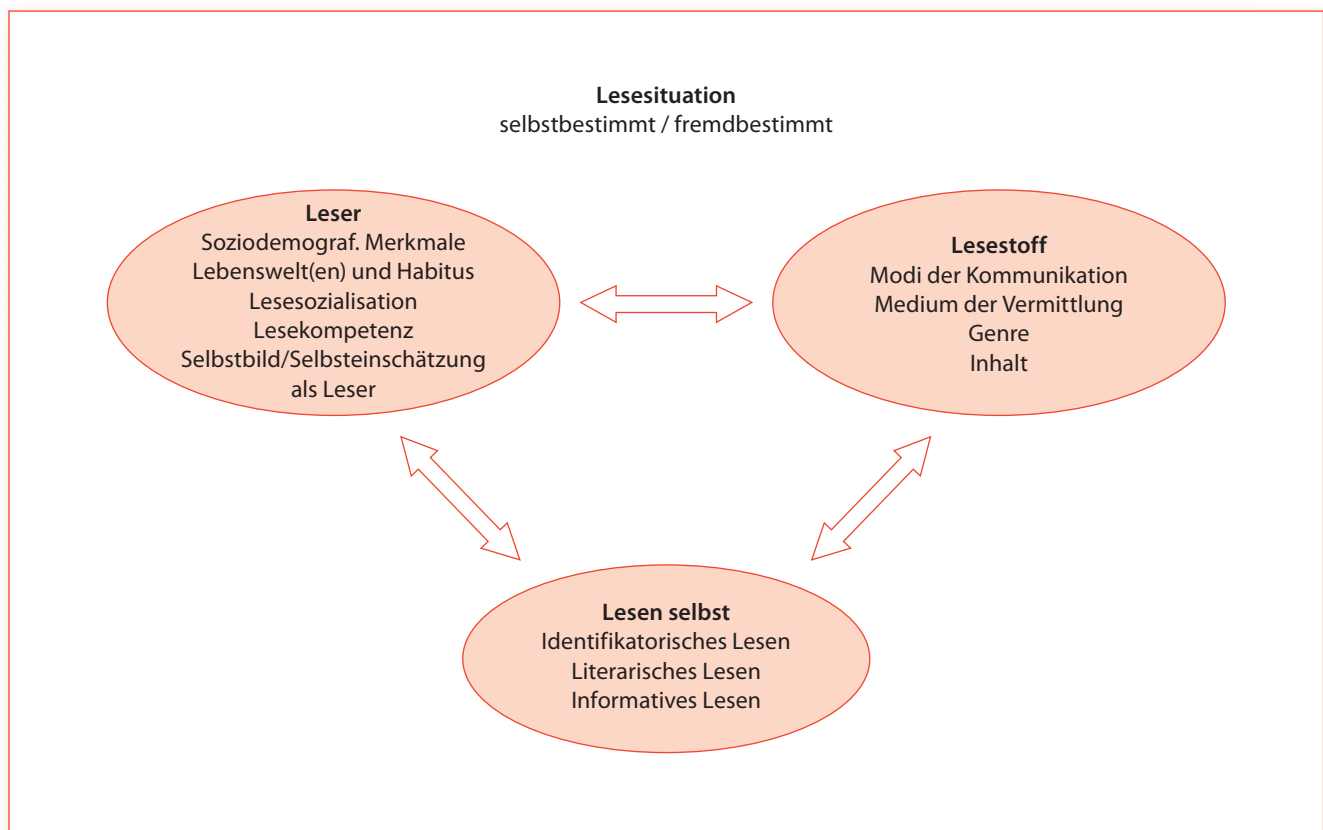


Abb. 2

Bei der Konzeption von Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation sind folgende Fragen leitend:

- Welche Schüler möchte ich fördern?
- Mit welchen Texten arbeite ich dabei am besten bzw. wie kann ich es erreichen, dass die zu Fördernden bestimmte Texte lesen?
- Welche Zwischenschritte muss ich möglicherweise einplanen, damit die Mädchen und Jungen mit diesen Texten „etwas anfangen“ können?
- In welcher Situation befinden sich die zu Fördernden und ich als Person, die sie fördern möchte? Wie kann ich diese Situation gestalten?
- Welche Formen des Lesens möchte ich den Schülern bzw. ausgewählten Mädchen und Jungen vermitteln? Welche Lesestoffe und welche Aufgaben sind dafür am ehesten geeignet?

Die folgende Auflistung gibt eine Übersicht über einzelne Aspekte, die die vier Komponenten dieses Modells beeinflussen und in Betracht zu ziehen sind:

#### **Leser**

- soziodemografische Merkmale: Geschlecht, Alter, Bildung (Schullaufbahn, Bildungsaspirationen des Elternhauses), soziokultureller Kontext (z. B. Migrationshintergrund, ökonomische Situation des Elternhauses)
- Lebenswelten und Lesewelten: Lesen und Lesemedien als Teil des Alltagshandelns, Freizeit- und Medienutzungsgewohnheiten, Lebensstil, „Leseinfrastruktur“ der Wohnregion
- Lesesozialisation: Erfahrungen mit Lesen und Schreiben, Bedeutungszuweisungen an Lesen und Lesestoffe
- Lesekompetenz: kognitive Grundfähigkeiten, motivationale, emotionale, reflexiv-interaktive Fähigkeiten

#### **Lesestoffe**

- Modus: z. B. Kombination von Schrift und Bild oder ausschließlich Schrift
- Lesemedium: z. B. traditionelle Lesemedien und Bildschirm als Ausgabemedium von Schrift
- Genre: z. B. narrative und expositorische Texte, Erzähl- und Darstellungsformen
- Inhalte/Themen

#### **Lesesituation**

- selbstbestimmt: für Schüler in erster Linie außerschulische Lesesituationen
- fremdbestimmt: Lesestoffe und Ziele des Lesens sind weitgehend vorgegeben; für Schüler v. a. schulische oder auf die Schule bezogene Lesesituationen

#### **Lesestrategien**

ergeben sich aus den Zielen des Lesers/der Leserin, aus der Lesesituation und den Lesestoffen; z. B.

- identifikatorisches (auch intimes) Lesen, bei dem das Sich-in-einen-Text-Hineinversetzen im Mittelpunkt steht,
- literarisches Lesen, bei dem es u. a. darum geht, kritische Fragen an den Text, an dessen Sprache und Inhalte zu stellen,
- informatives Lesen mit dem Ziel, einem Text relevante Informationen zu entnehmen.

### **3.1 Anmerkung zur Geschlechtersensibilität in der Förderung der Lesemotivation**

Das Ziel von geschlechtersensibler Leseförderung ist das Öffnen und Erweitern von Vorstellungen dahingehend, was die Lesepraxis von Mädchen und Jungen betrifft, die durch traditionelle Zuschreibungen eingeengt sind. Es geht nicht darum, Mädchen und Jungen hier gleichzumachen, etwa in dem Sinn, dass alle Jungen auch Belletristik lesen und alle Mädchen Bedienungsanleitungen, Sachliteratur und Comics. Die traditionellen Zuschreibungen an Lesen und an spezifische Lesestoffe sowie an Frauen und Männer als Leserinnen bzw. Leser sind zu reflektieren. Mädchen und Jungen sollen für diese historisch gewachsenen und sozial begründeten Zuschreibungen sensibilisiert und dazu ermutigt werden, auch die je „anderen“ Lesestoffe für sich zu erkunden und auszuprobieren.

Diese Sensibilisierungsarbeit ist immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle und mit den Geschlechterbildern im sozialen Umfeld. Die Mädchen und Jungen dort abzuholen, wo sie sind, bedeutet in einem ersten Schritt, an den ihnen vertrauten Bildern und Zuschreibungen anzusetzen und dadurch diese Vorstellungen zuerst einmal auch fortzuschreiben. Essenziell sind die weiteren Schritte, in denen die Schüler



andere Möglichkeiten kennenlernen und erfahren, wie sie ihre immer auch geschlechterspezifische Lesepraxis sinnvoll für sich und ihre Interessen und Ziele erweitern können. Pädagogen können dabei wichtige Funktionen als Begleiter übernehmen, die bislang nicht bemerkte Türen öffnen und Grenzen überschreiten helfen.

Für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Jungen lassen sich aus den empirischen Ergebnissen zu den Lesegewohnheiten und zur Lesekompetenz sowie aus aktuellen Ansätzen der Lese- und Literacy-Forschung folgende Ziele ableiten:

- Mädchen und Jungen sollten eine möglichst große Bandbreite an Lesestoffen und Funktionspotenzialen von Lesen, Schreiben und Schrift kennenlernen. Das bezieht sich auf die Vielfalt der Lesemedien ebenso wie auf Genres und Formen des Lesens selbst.
- Jungen sollten besonders an die Lektüre von Ganzschriften bzw. langen Texten sowie an erzählende Literatur herangeführt werden. Längere Texte erfordern – abhängig vom jeweiligen Text – mehr Konzentration und stellen durch das Aufspannen längerer bis langer inhaltlicher Bögen höhere Anforderungen an die Lesekompetenz.

Literarische Texte fördern – wiederum abhängig von ihrem Anspruch – „Lesen zwischen den Zeilen“ und die Fähigkeit und Bereitschaft sich in Handlungsträger und Handlungsorte hineinzusetzen. Neben dem Ziehen von Schlussfolgerungen und dem Interpretieren wird dadurch unter anderem Empathie geübt.

Auch wenn Jungen und Mädchen nicht für literarisches Lesen gewonnen werden können, bedeutet das nicht, dass diese Schüler keine guten Leser sind oder werden können. Lesekompetenz wird nicht ausschließlich durch die Lektüre von erzählender Literatur geübt und weiterentwickelt. Es ist davon auszugehen, dass erzählende Literatur immer nur einen Teil der Kinder (und Erwachsenen) ansprechen wird.

- Mädchen sollten an verschiedene Formen des informationsorientierten und selektiven Lesens herangeführt werden. Vor allem bei den begeisterten Buchlesern dominiert eine identifikatorische Lesehaltung, bei der die Distanz zwischen Leserin und Text sehr gering ist bzw. die Leserin völlig im Text aufgeht. Beim informationsorientierten Lesen ist eine distanzierte Haltung zum Text erforderlich, um die wesentlichen Informationen und Zusammenhänge etc. herauszufiltern.

### 3.2 Zur Praxis der schulischen Förderung der Lesemotivation

Leseförderung ist eine Aufgabe, die einen langen Atem erfordert, kommen Kinder doch bereits mit umfassenden Erfahrungen in die Schule, was Lesen, Schrift, Lesemedien usw. betrifft. Sie haben während ihres Aufwachsens in ihrer Familie vielleicht erlebt, dass Lesen etwas sehr Bereicherndes sein kann oder dass Lesen etwas ist, was nur bestimmte Personen machen, mit denen man selbst nichts zu tun hat, und das mühsam und langweilig ist. Die Lesesozialisierungserfahrungen, die sie im Umfeld ihrer Familie machen, werden durch die Erfahrungen im Kindergarten und in der Volksschule erweitert. Je nachdem können hier z. B. Interessen für Lesen, für Bücher, Zeitschriften, Comics etc. gefördert werden oder entstehen. Lesen kann aber auch aufgrund von Schwierigkeiten beim Lesenlernen für Kinder zu einer großen Last werden, vor der sie sich – verständlicherweise – am liebsten drücken, wann immer es möglich ist.

Kinder in der Sekundarstufe, die nicht gerne lesen oder nur mit großer Mühe lesen können, zum Lesen zu motivieren, ist eine große Herausforderung, die viel Einfühlungsvermögen und Geduld braucht sowie eine Abklärung der Schwierigkeiten, die diese Schüler beim Lesen haben. Die Förderung der Lesemotivation ist kein Ersatz für eine systematische Förderung der Lesekompetenz, wenn Kinder hier Probleme haben. Sie ist aber eine wichtige Ergänzung, weil hier die Kinder selbst mit ihren Interessen und Erfahrungen im Zentrum stehen und sie der Ausgangspunkt für die Wahl von Lesestoffen und Aufgaben sind.

Freude am Lesen zu vermitteln, ist eines der Ziele der Förderung der Lesemotivation. Aber nicht alle Kinder werden zu begeisterten Lesern werden – das wäre ein viel zu hoch gestecktes Ziel, das nur zu Enttäuschungen führen kann. Wichtiger ist, dass die Mädchen und Jungen erleben, was sie selbst mit Lesen und Schreiben alles machen können, was ihnen Lesen und Schreiben für ihre eigenen Ziele und Interessen ermöglichen. Die Förderung der Lesemotivation speziell von Kindern, die nicht gerne lesen und auch wenig Leseerfahrungen haben, ist ein Weg, der oft mühsam und vor allem in vielen kleinen Etappen zu gehen ist.

Wichtig ist, bei den Mädchen und Jungen zu beginnen und zu schauen, was sie bereits lesen. Auch wenn das nur Produktbeschriftungen oder das Fernsehprogramm im Teletext sein sollten, haben wir einen ersten Anknüpfungspunkt: Was kann man mit Produktbeschriftungen machen? Wie können die Schüler selbst Produkte beschriften? Welche Produkte hätten sie gerne – und wie würden sie diese Produkte in einem Prospekt vorstellen? Welche Informationen außer dem Fernsehprogramm gibt es im Teletext sonst noch? Wo sonst noch können die Mädchen und Jungen Informationen zu einem Thema finden, das sie interessiert? Welche Erlebnisse haben andere Kinder im Zusammenhang mit diesem Thema gemacht? Usw.

Selbstverständlich kann man sich als Lehrer hier nicht mit allen Schülern einer Klasse gleich bis ins Detail auseinandersetzen. Die Formulierung von Teilzielen für bestimmte Gruppen von Lesern könnte hier ein Ansatz sein, der realisier- und in Bezug auf den Erfolg der gesetzten Maßnahmen auch überprüfbar ist.

### 3.3 Sieben Prinzipien der Förderung der Lesemotivation

Bei allen Maßnahmen, mit denen man die Lesemotivation fördern möchte, gilt es, grundlegende Prinzipien zu beachten, die aus den oben vorgestellten Ansätzen und aktuellen Forschungsergebnissen abgeleitet sind und diese zusammenfassen:

#### 1. Lesen muss für die Schüler sinnvoll sein:

Wir lesen, wenn das Lesen – der Text, die Aktivität Lesen – für uns sinnvoll ist, wenn es uns „etwas bringt“. Möchte man die Lesemotivation von Schülern fördern, müssen die Lesestoffe und damit verbundene Aufgaben aus der Perspektive der Mädchen und Jungen sinnvoll und für sie relevant sein.

#### 2. Das Lesen bzw. Lesestoffe sind Teil der Identitätsarbeit:

Die sozialen Zuschreibungen der Schüler an die jeweiligen Lesestoffe und an Lese- und Schreibaufgaben sowie an sie selbst als Leser sind zu berücksichtigen. Lesestoffe, unterschiedliche Lese- und Schreibaufgaben sollten für die Jungen und Mädchen mit ihren subjektiven Identitätswürfen möglichst vereinbar sein. Aus diesem Prinzip leiten sich unter anderem die Anforderungen von Geschlechtersensibilität, die Berücksichtigung von soziokulturellen Kontexten und vom Alter der Schüler ab.

#### 3. Die Förderung der Lesemotivation ist in Stufen zu denken:

In einem ersten Schritt sind die Schüler dort abzuholen, wo sie sind, etwa durch das Vernetzen ihres außerschulischen und des schulischen Lesens. In einem zweiten Schritt gilt es, ihre Erfahrungen mit Schriftlichkeit auszubauen und zu erweitern.

#### 4. Die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der Schüler sind als für sie funktional anzuerkennen:

Die Mädchen und Jungen dort abzuholen, wo sie sind, setzt voraus, dass ihre bisherigen Bedeutungszuschreibungen und Gewohnheiten ernst genommen und anerkannt werden. Die Lesepraxis der Schüler ist in ihren jeweiligen Lebenskontexten entstanden und für sie zielführend. Den Sinn dieser je individuellen Lesepraxis nachzuvollziehen, erlaubt es, die Jungen und Mädchen von dort weiterzuführen und gemeinsam mit ihnen für sie neue Möglichkeiten ihres schriftbezogenen Handelns zu erschließen.

#### 5. Schrift begegnet uns in unterschiedlichsten Medien und Textgattungen:

Lesen ist nicht an ein bestimmtes Medium gebunden. Eine zeitgemäße Förderung der Lesemotivation integriert sowohl „alte“ und „neue“ Lesemedien als auch Lesestoffe des Alltags.

#### 6. Lesen wird über eigenes Schreiben zugänglich:

Lesen ist nicht ohne Schreiben zu denken. Durch eigenes Schreiben lernen Mädchen und Jungen Texte in ihrem „Gemacht-Sein“ kennen und die Regeln der schriftlichen Kommunikation selbst anzuwenden.

#### 7. Lesemotivation ist Thema und Aufgabe aller Unterrichtsfächer:

Die Förderung der Lesemotivation beschränkt sich nicht auf das Fach Deutsch. Lesen ist domänenspezifisch, Leseförderung deshalb fächerübergreifend anzulegen. Alle Lehrer sind immer auch Lese- und Sprachdidaktiker.

## 4. Strategien zur Förderung der Lesemotivation

---

Die im Folgenden vorgestellten elf Strategien, die sich häufig in ihren Zielen überschneiden, sollen Lehrern helfen, selbst Maßnahmen für eigene Ziele und die jeweilige Situation ihres Unterrichts zu entwickeln. Zahlreiche Hinweise und konkrete Beispiele finden sich in Böck (2008, 2009). Zwei Hinweise in Bezug auf die Förderung der Lesemotivation sind mir wichtig:

- Gerade in Hauptschulen werden Schüler oft eher unter- als überfordert. Das ist weder für die Mädchen und Jungen, noch für das Klassenklima oder die Lehrer zielführend. Auch bei der Förderung der Lesemotivation sollten die Mädchen und Jungen gefordert werden.
- Und: Förderung der Lesemotivation bedeutet nicht, dass die Schüler unbedingt Spaß und Freude am Lesen haben müssen. Das ist schön und sehr sinnvoll, wenn das der Fall ist – wird aber nie für alle Mädchen und Jungen in gleichem Ausmaß zutreffen. Das zentrale Ziel ist, dass die Mädchen und Jungen selbst erleben, warum, wann und wo welches Lesen, welche Lesestoffe ihnen weiterhelfen und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können, wann sie durch Lesen und Schreiben selbstständiger sein können. Das muss nicht automatisch mit Spaß verbunden sein, bedeutet aber, dass die Schüler als Personen mit eigenen Zielen und Interessen wahrgenommen und ernst genommen werden. Diese Wertschätzung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine fruchtbare pädagogische Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden entstehen kann. Und gerade bei der Förderung der Lesemotivation schlüpfen Lehrer selbst immer wieder in die Rolle der Lernenden, wenn sie von ihren Schüler lernen, wie deren Lebens- und Lesealltage gestaltet sind und sie „das Andere“ und „die Anderen“ kennenlernen.

### 1) Außerschulisches und schulisches Lesen vernetzen

Die Schüler abholen, wo sie sind – und wertschätzen, was sie wissen und können, ist der zentrale pädagogische Ansatzpunkt für die Förderung der Lesemotivation. Es ist davon auszugehen, dass auch 10- bis 12-Jährige, die nicht sehr gut lesen können, in ihrem Alltag zumindest kurze bis sehr kurze Texte lesen werden, wie z. B. das Fernsehprogramm im Teletext oder auch SMS. Ein Verständnis von Lesen, orientiert am Buch, blendet zwei Dinge aus: zum einen, dass sich Kinder häufig bereits viele Potenziale des Lesens für sich selbst erschlossen haben. Nachdem die von ihnen außerhalb der Schule gelesenen Texten für die Schule bislang nicht relevant waren, wird dieses Lesen von vielen Lehrern nicht wahrgenommen.

Zum anderen, und das hängt mit dem ersten Punkt zusammen, betrachten sich diese Kinder oft selbst nicht als „Leser“ bzw. „Leserin“, weil ihr Lesen ja nicht das ist, was in der Schule und oft auch von den Eltern als „richtiges“ Lesen anerkannt wird. Verstehen sich Kinder als (bereits) Lesende, dürfte es allerdings wesentlich einfacher sein, sie dazu zu motivieren, auch etwas anderes als das Übliche und ihnen Vertraute zu lesen, als wenn sie der Ansicht sind, dass sie ohnehin nichts lesen würden. Durch das Vernetzen der außerschulischen und schulischen Lesepraxis der Mädchen und Jungen soll ihnen vermittelt werden, welche Bedeutung das Lesen für sie in ihrem Alltag bereits hat, was sie schon alles lesen und welche Potenziale des Lesens sie bisher für sich noch nicht erschlossen haben.

Um Bestehendes mit Neuem vernetzen und Kindern selbst ihr Lesen bewusst und zugänglich machen zu können, ist viel Wissen über ihre außerschulische Lesepraxis notwendig. Ein detaillierter Blick ist erforderlich, um ein möglichst realistisches Bild von ihrer Lesepraxis zu bekommen. Auch der Fokus auf die Funktionen, die Lesen im Alltag haben kann, ist zu erweitern. Neben Information, Unterhaltung und Lesen, um etwas zu tun, zählen dazu z. B. soziale Orientierung oder Identitätsstiftung im Sinne von Zugehörigkeiten zu oder Abgrenzungen von sozialen Gruppen (z. B. Kindern mit anderen Interessen) und/oder Institutionen (z. B. Eltern, Schule).

Ein von normativen Erwartungen freier Zugang zur alltäglichen Lesepraxis von Mädchen und Jungen ist erforderlich, um von ihnen nicht Dinge zu erwarten, die im Widerspruch zu ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Interessen stehen, bzw. um zu erkennen, wo man als Pädagoge bzw. Pädagogin gefordert ist, zwischen Widersprüchen zu vermitteln. Werden die zu Fördernden mit Texten konfrontiert, die für sie keine Bedeutung haben, außer dass sie gelesen werden müssen, um z. B. eine gute Note zu bekommen, so ist dieses Lesen in hohem Maße fremdbestimmt. Der intrinsische Nutzwert dieses Lesens für die Mädchen und Jungen wird in Frage gestellt. Abwehrreaktionen vor allem von Schülern, die nicht gerne lesen, sind vorprogrammiert.

Möglichkeiten, den Lesealltag von Mädchen und Jungen möglichst ganzheitlich zu erfassen, sind, ein Lese-tagebuch bzw. Leseprotokoll erstellen zu lassen, das mit Schreiben ergänzt werden kann (Böck 2009, 29): Die Schüler erforschen selbst, wann sie was wo warum und wie lesen und eventuell auch schreiben. Voraussetzung dafür ist, dass in der Schule thematisiert wird, was Lesen alles sein kann, und dass z. B. Teletext und Produktbe-schriftungen genauso zu lesende Texte darstellen wie Hinweise am Computerbildschirm.

Mit diesem Beispiel können die Mädchen und Jungen lernen, für welche unterschiedlichen Ziele sie Schrift in ihrem Alltag verwenden. Die Gleichaltrigen eröffnen ihnen mit den jeweils individuellen Lesegewohnheiten möglicherweise neue Erfahrungen, Schriftlichkeit einzusetzen. Die Lehrer wiederum bekommen einen Einblick in den Lesealltag der Kinder und Jugendlichen, der sich zum Teil grundlegend von ihren eigenen Erfahrungen des Lesens in diesem Alter unterscheidet. Lesebiografien in höheren Schulstufen, das Mitbringen von Lese-stoffen in die Schule bei jüngeren Schülern, die regelmäßige Präsentation von besonders gerne genutzten Büchern, Filmen, Comics, Computerspielen, Songs, Webseiten, Zeitschriften – kombiniert mit dazu passenden schriftorientierten Medienangeboten – sind weitere Möglichkeiten.

## 2) Das Lesen in das Alltagsleben der Schüler integrieren – der Gebrauchswert der Schrift

Die Handlungsrelevanz von Lesen und Schreiben bzw. von Texten für die Mädchen und Jungen steht im Mittel-punkt dieser Strategie. Was bringt es den Kindern, wenn sie einen bestimmten Text lesen und darauf bezogene Aufgaben erledigen? Wo und wie können der Text und diese Aufgaben für sie und ihre Ziele und Interessen relevant sein? Wo knüpfen diese an dem an, was für sie bedeutungsvoll ist?

Diese Strategie zielt darauf ab, Schrift, Lesen und Schreiben mit Aktivitäten und Themen zu verknüpfen, die für die Schüler in deren Alltag jeweils wichtig sind. „Wichtig“ bedeutet hier, dass die Kinder für sich erkennen, inwieweit sie aus neuem oder erweitertem Wissen oder von Lesekompetenzen selbst profitieren, dass sie z. B. etwas verstehen oder tun können, was ihnen ohne dieses Wissen bzw. ohne diese Kompetenzen nicht mög-lich war. Dies bedeutet z. B. mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit sowie eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Ein Ziel der Förderung der Lesemotivation ist, Kinder durch das wiederholte Erleben eines subjektiven Nutzwertes von Schrift bzw. von Lesen und Schreiben dazu zu bringen, Lesen und Schreiben als für sie wichtige und selbstverständliche Elemente ihres Alltags zu betrachten und in ihr Handlungsrepertoire einzubauen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind nicht nur die praktisch-pragmatischen Funktionen von Schrift relevant. In ihrer Studie über das Lesen von Hauptschülern schreiben Pieper et al. (2004, 202) in diesem Zusammenhang z. B. darüber, „Literatur als Zugang zu den eigenen Lebenswelten [zu] entdecken“ und dass auch „von Nicht-LeserInnen Texte dann mit eigener Beteiligung gelesen werden, wenn sie einen lebensweltlich stimmigen Zugang zur eigenen Lebenswelt und Interessensphäre öffneten“.

Um diese Strategie umsetzen zu können, ist zum einen Wissen über und Einfühlungsvermögen in die Alltags-anforderungen der Schüler, über ihre individuellen Lebenswelten sowie ihre Gewohnheiten und Interessen erforderlich. Dies bedeutet auch, von eigenen Bedeutungszuschreibungen Abstand zu nehmen und andere Zugänge zu unterschiedlichen Fragen und Themen zuzulassen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Ideen, wie man Interessen und Alltagserfahrungen mit Texten und Lese- und Schreibaufgaben verbinden kann, sind gefragt, um Maßnahmen zu entwickeln, die für die zu Fördernden in ihren Zielen nachvollziehbar und für sie attraktiv sind. Der Neuigkeitswert, dass diese Texte und Aufgaben für den schulischen Alltag mit-unter ungewöhnlich sind oder dort keinen Platz haben, spielt dabei eine wichtige Rolle, werden so doch die bekannten Regeln des schulischen Alltags zumindest vorübergehend „gebrochen“. In *Praxis Lesen* (Böck 2009, 41 ff.) werden z. B. Textrechnungsaufgaben aus Wochenendberichten der Schüler formuliert, Einkäufe mit Prospekten und Werbezetteln simuliert (Böck 2009, 49 f.) oder T-Shirts mit von den Schülern vorgeschlagenen Aufdrucken bestellt.

Im Bereich des literarischen Lesens sind die Informationsangebote von Institutionen der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur (KJL) hilfreich:<sup>4</sup> Aktuelle Texte der KJL arbeiten zum Teil mit Erzähl- und Darstel-lungsformen des Fernsehens, die häufig vor allem jene Kinder verstärkt ansprechen, die weniger vertraut sind mit erzählender Literatur, dafür umso mehr Erfahrung mit audiovisuellen Formen des Erzählens haben.

4 Eine kommentierte Zusammenstellung der wichtigsten Akteure der Leseförderung sowie von Bestenlisten und Literaturpreisen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ist im Bereich „Links“ der Homepage des LESEFORUMS BAYERN abzurufen: <http://www.leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=5>.

Berührungspunkte vor Lesestoffen, die für die Schule untypisch sind, gilt es, möglichst hintanzuhalten. Es lohnt durchaus, Neues auszuprobieren – vielleicht auch als Ergebnis von Diskussionen mit den Kindern über deren Ermittlungserfahrungen als *Lesedetektive* (die Schüler ermitteln, wo und auf welche Texte sie auf dem täglichen Schulweg stoßen; Böck 2009, 37 f.).

### 3) Die soziokulturellen Kontexte der Schüler berücksichtigen

„Lesen? Das interessiert mich nicht. Ich tu lieber was.“ – Welche Vorstellungen verknüpfen verschiedene soziale Gruppen mit „Lesen“ und mit bestimmten Lesestoffen? Was wird Mädchen und Jungen von ihren Müttern und Vätern und anderen Bezugspersonen vermittelt, wie diese darüber denken, wenn sie (z. B. bestimmte Lesestoffe) lesen? Gibt es bei den Schülern zu Hause überhaupt Platz, um ungestört lesen zu können?

Die unterschiedlichen sozialen Zuschreibungen an Lesen und Lesestoffe sind der Ansatzpunkt für diese Strategie. Was bedeutet für die Mädchen und Jungen in einer Klasse „Lesen“? Wie sehen sie sich selbst in Bezug auf „Lesen“? Welche Lesestoffe, welche Formen des Lesens „passen“ zu ihnen, welche sind für sie eher fremd bzw. möglicherweise nicht legitim? Je nachdem, wie verschiedene Formen des Lesens und Lesemedien in spezifische Lebenswelten integriert werden, werden diese teilweise sehr unterschiedlich bewertet. „Lesen“ kann, muss aber nicht Teil des Selbstverständnisses von sozialen Gruppen sein. Die Bildungsorientierung spielt dabei eine wichtige Rolle – und auch, welches „Lesen“ jeweils gemeint ist: Lesen, um sich z. B. zu informieren oder um etwas zu lernen, oder Lesen, um sich zu unterhalten.

Je höher die Bildung, umso höher ist im Allgemeinen auch der soziale Wert des Lesens, d. h. Lesen (auch von literarischen Texten) wird eher als eine wertvolle „Tätigkeit“ anerkannt. In bildungsfernen Kontexten wird „Lesen“ nach wie vor häufig als „Nichtstun“ und Zeitverschwendung gesehen: Als nach innen gerichtete, von außen nicht wahrnehmbare Tätigkeit steht es im Kontrast zu Aktivitäten, bei denen Dinge (sichtbar) verändert werden. Lesen müsste hier den Schülern (und ihren Eltern) explizit als aktives Tun vermittelt werden, dessen Effekte sich indirekt äußern.

In spezifischen sozialen Milieus existieren auch noch immer Zuschreibungen an Lesen (vor allem von Literatur) als etwas, das für Intellektualität und Weltfremdheit steht, was mit traditionellen männlichen Bildern von „Hemdsärmeligkeit“ nur schwer vereinbar ist: „Lesen“ ist – um es überspitzt auszudrücken – Sache von „Bücherwürmern“, die diskutieren, aber „nichts tun“. Im schulischen Kontext kann „Bücherwurm“ durch „Streber“ ersetzt werden – eine Zuschreibung, die für viele Schüler wenig attraktiv ist. Dazu kommt beim literarischen Lesen, dass dieses vor allem in mittleren und niedrigeren Bildungsschichten mit „Weiblichkeit“ verknüpft wird, wodurch dieses Lesen für viele Jungen nicht zu Vorstellungen über ihre Geschlechterrolle passt.

Mit Lebenswelten und Lebensstilen verbundene Konnotationen des Lesens sind relevant, weil sich hier die Frage stellt, ob Lesen zum jeweiligen Selbstbild der Schüler als „Leser“ bzw. „Leserin“, als Junge bzw. Mädchen, als Sohn eines Landwirts oder Tochter einer Hilfsarbeiterin usw. passt: Schätzen z. B. die Eltern der Schüler als Angehörige spezifischer Lebenswelten das Lesen von bestimmten Lesestoffen als für sich selbst legitim ein? Was impliziert „Lesen“ bzw. die Beschäftigung mit bestimmten Lesestoffen für den sozialen Status innerhalb zentraler Bezugsgruppen der Kinder? Welche Bedeutung haben Lesen und verschiedene Texte für die kulturellen Kontexte von Kindern mit Migrationshintergrund? Etc.

Für die Förderung der Lesemotivation ist es wichtig, diese sozialen Bedeutungszuweisungen der Kinder an Lesen und Lesestoffe zu kennen und in der Wahl von Texten und Aufgaben so weit wie möglich zu berücksichtigen. Zudem sollte den Mädchen und Jungen bewusst gemacht werden, dass sie hier von sozialen Zuschreibungen geleitet werden, die sich zum Teil von Kind zu Kind unterscheiden und die veränderbar sind. Wofür „Lesen“ für die Schüler steht, kann aus ihren Leseprotokollen abgeleitet werden, besonders aber daraus, wie sie über Lesen sprechen und wie sie sich in „Lesesituationen“ verhalten.

Soziale Zuschreibungen an Sätze und Begriffe einerseits (*Der schönste erste Satz* – ein auch aus den Medien bekanntes Beispiel; Böck 2009, 67) sowie an Buchcovers andererseits (*Was in einem Buchcover alles drinnen steckt ...*; Böck 2009, 73 ff.) und Vorstellungen der Schüler darüber, was Mädchen und Jungen gerne lesen, sind Ansatzpunkte für diese Strategie der Förderung der Lesemotivation.



#### 4) Geschlechtersensibilität beim Lesen und Schreiben beachten

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel einer geschlechtersensiblen Leseförderung nicht, die Präferenzen der Mädchen und Jungen,<sup>5</sup> die sich bei den Erwachsenen fortsetzen, einzuebnen. Den Schülern sollen Begrenzungen des „weiblichen“ und „männlichen“ Lesens, die überwiegend auf Zuschreibungen an Geschlechterrollen zurückgehen, bewusst gemacht werden, damit sie ihr eigenes Lesen hinterfragen und gestalten können. Im Allgemeinen sind Differenzen innerhalb der Geschlechter größer als zwischen den Geschlechtern – dies wäre ein wichtiger Punkt, der den Kindern bewusst zu machen wäre.

Wichtig ist weiters, dass in der Beschäftigung mit Genderdifferenzen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht verfestigt, sondern hinterfragt werden sollen. Besonders ist darauf zu achten, dass auch die traditionelle Geschlechterhierarchie thematisiert wird, nach der „das Männliche“ höher bewertet wird als „das Weibliche“. Die Mädchen und Jungen sollen dafür sensibilisiert werden, das je „Andere“ wahrzunehmen und als eine Chance für eine Erweiterung des eigenen Horizonts zu verstehen.

Eine Möglichkeit für eine Auseinandersetzung damit, inwiefern sich z. B. der Alltag der Mädchen und Jungen sowie ihrer Mütter und Väter voneinander unterscheiden und wo es kaum Unterschiede gibt, bietet die Aufgabe, dass Mädchen und Jungen beschreiben und zeichnen, was sie schon immer warum haben wollten (*Meine Wünsche – meine Träume: Was mir wichtig ist! Was ich mir wünsche!*; Böck 2009, 82 ff.). Einen Anlass zur Reflexion der Geschlechterhierarchie bietet die Beschäftigung damit, was Mädchen und Jungen bzw. deren Väter und Mütter besonders gerne im Fernsehen sehen oder in der Zeitung lesen: Was ist z. B. „wichtiger“? Eiskunstlauf oder Fußball?

Beim Lesenlernen ist es wichtig, auch Medien zu verwenden, die für Jungen besonders attraktiv sind, wie Bücher auf CD-Rom (vgl. Bertschi-Kaufmann 2001) oder Texte im Internet.

#### 5) Das (soziale) Alter der Schüler berücksichtigen

Der Stellenwert und die Funktionen des Lesens, von einzelnen Lesemedien und Textgenres verändern sich mit dem Älterwerden und im Laufe einer „Lesekarriere“. Kinder – auch Jungen – lesen z. B. im Grundschulalter sehr gerne Bücher und erzählende Literatur. Der Buchleseknick im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren fällt bei Jungen aber stärker aus als bei Mädchen. Während viele weibliche Jugendliche die (literarische) Buchlektüre wieder in ihre „Medienmenüs“ integrieren, bleibt bei den Jungen die Distanz zu diesem Lesemedium unverändert.

Für Jugendliche gewinnen Zeitschriften und auch Tageszeitungen als Informations- und Unterhaltungsmedien an Bedeutung. Auch der Bildschirm als Lesemedium wird wichtiger (WWW, E-Mails, Chat). Comics wiederum verlieren mit dem Älterwerden der Kinder an Reiz. 8-/9-Jährige lesen z. B. Bücher über Tiere und Natur besonders gerne; für die 11-/12-Jährigen sind diese Bücher nur mehr eingeschränkt attraktiv. (Kinder-)Lexika und (Kinder-)Nachschlagewerke lesen Grundschüler sehr gerne, Schüler der Sekundarstufe I interessieren sich deutlich seltener für diese wissensvermittelnden Buchsparten. Grusel und Horror sind bei den 13-/14-Jährigen besonders beliebt.

Bei der Förderung der Lesemotivation ist zu berücksichtigen, dass altersbedingte Veränderungen der Lesegeohnheiten auch zu sozialen Zuschreibungen an die Lesestoffe führen, und zwar dahingehend, welche Medien, Genres usw. jeweils altersangemessen und mit dem – immer auch altersspezifischen – Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen vereinbar sind bzw. bei welchen Lesestoffen die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass diese von den Schülern nicht akzeptiert werden, weil sie nicht zu ihrem Alter passen. In erster Linie verläuft diese Abgrenzung „nach unten“, d. h. ältere Kinder grenzen sich von jüngeren Kindern ab, Jugendliche von Kindern, während sich jüngere Kinder und Jugendliche eher an Älteren orientieren.

Lesebingo (Böck 2009, 92 ff.) macht z. B. jüngeren Kindern Spaß: Die Schüler ziehen jeweils fünf Kärtchen, auf denen Wörter aus einem Text stehen, den der Lehrer vorliest. Kommt eines der Wörter vor, werden die Kärtchen an den Rand gelegt. Das Kind, das als erstes alle Wörter am Rand liegen hat, ruft „Bingo“. Fakes und Hoaxes im Internet (Böck 2009, 99 ff.) sind ein Thema, das eher für ältere Schüler geeignet ist.

<sup>5</sup> Vgl. zu den Geschlechterdifferenzen im Lesen, möglichen Erklärungsansätzen sowie geschlechtersensiblen Maßnahmen der Leseförderung ausführlich Böck (2007a) sowie Garbe (2007).

## 6) Mit Texten handlungsorientiert arbeiten

Handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten ist als handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht vermutlich den meisten Deutschdidaktikern vertraut. Indem die Schüler konkret etwas im Zusammenhang mit Texten machen, werden sie aktiviert und involviert. Ihre Auseinandersetzung mit dem Gelesenen beschränkt sich nicht auf die verbale (gesprochene) Ebene. Dieses „äußere Tun“, das mit Veränderungen der Umwelt verknüpft ist, ist besonders für viele Jungen sehr motivierend.

Ein an den Schülern ausgerichteter handlungsorientierter Unterricht braucht entsprechende Freiräume für die Mädchen und Jungen. Lehrer sollten Produkte der Kinder „bestehen lassen“, auch wenn diese ihren Erwartungen nicht entsprechen. Dieses Unerwartete kann für Lehrer und für Schüler Anlass sein, um bisher unbekannte Interessen und Themen der (Mit-)Schüler und andere Lesarten von Alltagsrealität und Texten kennenzulernen. Lehrer können sich dadurch selbst neue Zugänge zu sozialen Umwelten (vor allem der Kinder) und zu Texten erschließen und das Verhalten ihrer Schüler im Idealfall besser nachvollziehen und verstehen.

Beim Lesen von erzählender Literatur brauchen Schüler, die wenig Erfahrungen mit der abstrahierten Sprache schriftlicher Texte und mit deren Codes haben, besondere Unterstützung. Zum Teil ist es ihnen nicht möglich zu erkennen, was bzw. wie viele unterschiedliche Facetten von Kommunikation und „Leben“ in Texten enthalten sein können und wie man sich diese erschließen kann. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Texten ist hier eine wichtige Zugangsmöglichkeit: Die Leser verbinden dabei Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes. Sie bekommen Rückmeldungen von den anderen über ihre Rekonstruktionen und Interpretationen des Textes – und was für Jungen besonders wichtig ist: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.

Neben gängigen Beispielen zu erzählender Literatur, wie Text(-ausschnitte) in *Rollenspiele* oder *Standbilder* zu übersetzen, Bilder zu malen oder zu Kurzgeschichten eine PowerPoint-Präsentation zu erstellen, könnte hier eine Rätselrallye durch das Schulgebäude (Böck 2009, 115 ff.) entwickelt werden, bei der die Schüler auf Karten beschriebene Aufgaben, die zum Teil wieder mit Texten zu tun haben, lösen müssen.

## 7) Multimodalität und Multimedialität von Texten einsetzen

Welchen Einfluss die Modalität auf Inhalte und deren Wahrnehmung hat, zeigen Literaturverfilmungen besonders eindrucksvoll. Sehr häufig werden Verfilmungen einer Geschichte, die man gelesen hat, als enttäuschend erlebt: Werden bei der Lektüre eines Textes die verbalen „Bilder“ mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen rekonstruiert und zum eigenen Text, ist ein audiovisueller Text in vielerlei Hinsicht konkreter (Farben, Formen, Figuren, Landschaften, Stimmen, Geräusche usw.) und lässt so den Rezipienten weniger Spielraum, sich auszumalen, wie z. B. der Protagonist aussieht oder das Schloss, in dem eine Szene stattfindet.

Jeder Modus arbeitet nach eigenen Regeln und kann unterschiedliche Facetten besser oder weniger gut darstellen. So gelten auch für gesprochene und geschriebene Sprache unterschiedliche „Gesetze“. Die Raum- und Zeitentbindung von schriftlicher Kommunikation – Texte können unabhängig davon gelesen werden, wann und wo sie geschrieben wurden – führt z. B. dazu, dass schriftliche Texte elaborierter sind als in interpersonalen Situationen Gesprochenes: Alles, was zum Verständnis des Textes erforderlich ist, muss verschriftlicht werden, weil kein Rückfragen möglich ist. Ein weiterer Unterschied zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten ist, dass bei letzteren die Leser bei der Rekonstruktion des Inhalts nicht durch Stimmlage, Betonung, Pausen, Lautstärke usw. unterstützt werden. Satzzeichen und andere Formalia sowie die Organisation des Textes selbst ersetzen diese Eigenschaften der gesprochenen Sprache.

Besonders für schwache Leser ist es erforderlich, dass sie erfahren, wie im bzw. durch Lesen Inhalte von Texten rekonstruiert werden können. Dies gilt sowohl für literarische als auch – vor allem ab der Sekundarstufe I – für informationsorientierte Texte. So wird stillschweigend davon ausgegangen, dass Kinder in der 5. Jahrgangsstufe von sich aus in der Lage sind, mit Texten in Schulbüchern zurechtzukommen, die sich mitunter sehr stark von den Texten unterscheiden, mit denen sie bislang konfrontiert waren. Dies mag für gute Leser auch zutreffen; schwächere Leser sind hier vielfach überfordert.

Wie können Kinder hier unterstützt werden? Das Lesen und Rekonstruieren von informationsorientierten Texten sollte immer wieder – z. B. unter Zuhilfenahme eines Overheadprojektors oder Beamers – demonstriert und geübt werden. Literarische Texte können auch in der Sekundarstufe vorgelesen werden, auch unter Verwendung von Hörbüchern. Texte, die mit Sprache und Sprachrhythmus spielen und sprachliche Konventionen brechen, können die Schüler selbst vorlesen. Bietet man den Kindern unterschiedliche, ihren jeweiligen

Lesekompetenzen und Interessen entsprechende Texte an, ist von einem stark motivierenden Effekt auch für schwächere Leser auszugehen.

### **8) Die Vielfalt der Lesestoffe nutzen**

Lesen hat sich noch nie auf das Medium Buch beschränkt. Die geradezu unüberblickbare Vielfalt an Lesemedien und Textgattungen sowie der Themen, die in Texten behandelt werden, und die mannigfaltigen Funktionen dieser Lesestoffe eröffnen für die schulische Förderung der Lesemotivation viele Möglichkeiten, die besonders in Bezug auf Schüler, die nicht gerne Bücher lesen, eine große Chance sind: Den Mädchen und Jungen kann eine Palette an Lesestoffen angeboten werden, aus der die meisten Kinder und Jugendlichen auch etwas entdecken, was ihnen entweder aus ihrem außerschulischen Alltag vertraut ist und/oder ihren Interessen entspricht.

Bei den Zielen von Leseförderung ist zu differenzieren zwischen der Förderung der literarischen Kompetenz, der Förderung der Lesekompetenz und der Förderung der Lesemotivation (vgl. Richter & Plath 2005): Literarisches Lesen, besonders als Lektüre anspruchsvoller Literatur, ist und war schon immer ein „Minderheitenprogramm“. Das Beharren darauf, dass Schüler in der Sekundarstufe I Werke eines Literaturkanons lesen, die für Erwachsene geschrieben wurden und deren Themen sich den Kindern nicht unmittelbar erschließen, bringen weniger überzeugte Leser vom Buchlesen eher ganz ab, als dass sie dorthin geführt werden. Literaturunterricht braucht Lehrer, die sich für ihre Mädchen und Jungen interessieren, die dort und da einen Bezug herstellen können zwischen den zu lesenden Texten und den Medienangeboten, die die Schüler in ihrer Freizeit nutzen, und die es verstehen, das Wesentliche an den Texten, die zu lesen sind, den Schülern so zu vermitteln, dass diese damit etwas anfangen und sie es in ihr Denken integrieren können.

Was die Förderung der Lesekompetenz betrifft, scheint bei Schülern mit großen Problemen beim Lesen nach einer genauen Abklärung der Schwierigkeiten vor allem Computersoftware zum Lernen und Üben sinnvoll. Vorteile des Computers sind hier unter anderem, dass die Jungen und Mädchen selbstständig damit arbeiten können, dass sie – je nach Programmierung – sofort eine Rückmeldung bekommen und dass sie bei guten Programmen ihre Fortschritte mitverfolgen können. Dieses Training sollte weniger als „Lesetraining“, sondern eher als „Lese- und Rechtschreibtraining“ angeboten werden, weil es für ältere Kinder vermutlich eher mit ihrem Selbstbild vereinbar ist, dass sie Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben als mit dem Lesen.

Gerade leseschwachen Mädchen und Jungen sollten Texte und Lesemedien zur Verfügung gestellt werden, die sie interessieren. So ist am ehesten davon auszugehen, dass sie die erforderliche Mühe aufbringen, um tatsächlich zu lesen. Das Wissen um die Themeninteressen von Kindern bei der Auswahl von Lesestoffen ist dafür unumgänglich. Die unter Strategie 1 vorgestellten Anregungen sind Beispiele dafür, wie man sich als Lehrer dieses Wissen aneignen kann. Dass für die Förderung der Lesemotivation andere Lesestoffe als die bislang weitgehend im Vordergrund stehende erzählende Literatur eingesetzt werden, sollte speziell Jungen ansprechen, die sich zwischen 10 und 12 Jahren verstärkt von Büchern distanzieren. Dies trifft aber auch – wenngleich in deutlich geringerem Ausmaß – auf die Mädchen zu. Die Fernsehprogrammzeitschrift und Teletext als Ausgangspunkt für Leseaufgaben, das Schreiben von SMS, E-Mails und einer kleinen Geschichte zum gleichen Thema sind Möglichkeiten, die Multimodalität und Multimedialität von Texten für die Förderung der Lesemotivation zu nützen.

### **9) Neue Informations- und Kommunikationstechnologien integrieren**

Die digitalen Ausgabe- und Produktionsmedien von Schrift, die unseren Lesealltag immer stärker bestimmen, schaffen für die Förderung der Lesemotivation eine Vielzahl neuer Möglichkeiten. Besonders für Jungen ist das Arbeiten mit dem Computer oft sehr motivierend. Sie können dabei unter anderem Kompetenzen einbringen, die sie sich selbst im außerschulischen Umgang mit dem Computer angeeignet haben. Für Mädchen wiederum ist der Umgang mit dem Computer ein wichtiges Übungsfeld, weil auch sie in ihrem späteren Berufsleben entsprechende Kompetenzen benötigen werden.

Mit dem Computer ist Schrift in ein (Lese-)Medium „verpackt“, das Kinder weniger mit Erwartungen der Schule verbinden: So kann der Computer ein Bindeglied sein zwischen (Lesen in der) Freizeit und (Lesen in der) Schule. Dies trifft im Besonderen auf Jungen zu, die sich in ihrer Freizeit viel mit dem Computer beschäftigen. Auch wenn sie sich dabei auf das Spielen von Computerspielen beschränken, ist davon auszugehen, dass diese Schüler sich eher und lieber mit Texten am Bildschirm auseinandersetzen werden als mit Texten aus Schul- oder anderen Büchern. Der Computer ist ihnen vertrauter und für sie eher mit ihrem Selbstbild vereinbar als z. B. Bücher. Gerade für die Förderung der Lesemotivation von Jungen sind die neuen Technologien auch deshalb

hilfreich, weil das traditionelle (und in der Schule nach wie vor häufig im Vordergrund stehende) Lesemedium „Buch“ – besonders als erzählende Literatur – stark weiblich konnotiert ist. Der Computer ist hingegen ein eher „männliches“ Medium, auch wenn Mädchen und Frauen bei dessen Nutzung aufgeholt haben.

Für viele Mädchen und Jungen ist Schreiben am Computer sehr motivierend: Das Überarbeiten von Texten funktioniert – im Vergleich zu handschriftlichen Texten – sehr problem- und vor allem „spurlos“. Das Schriftbild ist gleichmäßig, es wird weder durch die Handschrift noch die verwendeten Schreibmaterialien beeinflusst. Die Rechtschreib- und Grammatikprüfung ermöglicht, dass zumindest ein Teil der Fehler mit Unterstützung der Software korrigiert werden kann. Ein wichtiger Punkt des Arbeitens mit dem Computer ist die Interaktivität vieler Anwendungen sowie die Multimodalität der Darstellungsformen. Texte können sehr einfach mit Abbildungen kombiniert werden. Die Interaktivität vermittelt vor allem eher haptisch orientierten Jungen und Mädchen das Gefühl, dass sie Dinge beeinflussen können und dass sie „in das Geschehen“ involviert sind. Diese Vorteile sind z. B. für Schüler wichtig, die aus eher schriftfernen Familien stammen, weil sie mit Lesemedien weniger, mit audiovisuellen Medien aber umso mehr vertraut sind.

Beispiele für diese Strategie sind das Entschlüsseln von SMS-Texten (Akronyme und Emoticons) und Umschreiben in „normale“ Texte (Böck 2009, 159 ff.) oder das Verfassen von Weblogs/Blogs zu bestimmten Themen oder Ereignissen (Böck 2009, 181 ff.). Auch Webplattformen, auf denen Fragen zu gelesenen Büchern beantwortet und diese Bücher bewertet werden können (z. B. Antolin, [www.antolin.de](http://www.antolin.de)), machen vielen Mädchen und Jungen Spaß. Dort kann man sich auch Lektüeranregungen holen.

## 10) Informationsorientiertes Lesen integrieren

Das Bewusstsein, dass informationsorientierte Texte verstärkt in die Leseförderung zu integrieren sind und viele Schüler Unterstützung brauchen, um diese Texte zu verstehen, ist ein wichtiges Ergebnis von PISA. Von besonderer Bedeutung ist hier die Phase des Übertritts von der Primarstufe in die Sekundarstufe. Dies zeigt ein Blick auf den Stundenplan, aber auch auf die Schulbücher. In der 5. Schulstufe sind die Gegenstände klar voneinander abgegrenzt. Wurden in den Büchern der Grundschule die Kinder häufig in den Text einbezogen und Inhalte in narrativer Form vermittelt, ändert sich in vielen Schulbüchern der Sekundarstufe das Verhältnis zwischen Schüler, Schulbuch und dessen Inhalten. Es werden häufig spezifische Fachsprachen mit den ihnen eigenen Begriffen und Formulierungen verwendet.

Viele Lehrer der Sekundarstufe I gehen davon aus, dass Kinder nach der Grundschule lesen können und auch ihnen fremde Texte verstehen. Eine entsprechende Sensibilität dafür, welche Anforderungen unterschiedliche Texte an Kinder stellen, die weder mit den Inhalten noch mit der Fachsprache vertraut sind, fehlt ebenso wie „[e]ine entwickelte Didaktik und Methodik des verstehenden Lesens im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb bis hinauf in die Sekundarstufe ...“ (Rosebrock 2005, 35). Für den Sachunterricht und die dabei für die Mädchen und Jungen entstehenden, domänenspezifischen Anforderungen an ihr Lesen dürfte diese Kritik mindestens im gleichen Ausmaß zutreffen.

Viele Jungen haben bereits in der Volksschule ein ausgeprägtes Interesse an Sachliteratur, das gezielt aufgegriffen werden sollte, um sie in ihrem Lesen zu bestärken und zu unterstützen. Mädchen wiederum brauchen beim Lesen von informationsorientierten Texten auch deswegen besondere Aufmerksamkeit, weil in ihrem Lesealltag sehr häufig erzählende Texte und eine identifikatorische Lesehaltung im Vordergrund stehen. Methoden, Texte (visuell) zu strukturieren, dürften hier besonders hilfreich sein – und Jungen insofern ansprechen, als dadurch auch ihre Affinität zu visuellen Modi der Kommunikation in den Unterricht integriert und anerkannt wird.

Einen Urlaub zu planen mithilfe von Prospekten, Reisekatalogen und Webseiten inklusive der Berechnung der anfallenden Kosten (Böck 2009, 194 ff.), ist eine Möglichkeit, informationsorientiertes Lesen umzusetzen. Ein anderes Beispiel bezieht sich auf die Recherche zu Themen wie Handy, Tiere, „Beauty“ usw. inkl. Konsumenteninformationen (Böck 2009, 196 ff.). Die Schüler könnten gemeinsam mit anderen Klassen (auch anderer Schulen) einen Blog zu ihrem Thema einrichten. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Mädchen und Jungen zu ausgewählten Themen mögliche Informationsquellen (unter Einbezug aller Medien) zusammenstellen und diese im Hinblick auf ihre Aktualität, Glaubwürdigkeit etc. beurteilen.

## 11) Texte durch deren Dekonstruktion zugänglich machen

Besonders jene Mädchen und Jungen, die Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten haben, haben oft wenig Erfahrung darin, Sprache und Texte als „Material“ zu be- und verarbeiten. Es sollte ihnen gezeigt und ermöglicht



werden, einzelne Silben und Begriffe, Textteile und ganze Texte zu zerlegen, zu verändern, umzuschreiben etc. Das Bewusstsein von Sprache und Schrift als Ressourcen, die bearbeitet und verändert werden können, Schreiben und Lesen als Werkzeuge dazu, die sie selbst verwenden können, sollte ihnen hier mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten geben und ihr Interesse an Lesen, Schreiben sowie Schrift und Sprache fördern. Auch schwächere Leser sollten durch ein möglichst unbefangenes Herangehen an zu lesende Texte und an Schreibaufgaben Lust, Mut und Kreativität im Umgang mit Sprache und Schrift entwickeln. Das Verändern und Schreiben eigener Texte, bei dem sie viele Freiräume haben und durch Lehrer unterstützt werden, sollte ihnen erlebbar machen, was sie selbst können und was mit Sprache alles möglich ist.

Für Kinder aus schriftfernen Kontexten verlieren Texte durch diese Erfahrung einen möglicherweise „einschüchternden“ Eindruck. Sie sind nicht etwas „Gegebenes“ oder „Unveränderliches“, sie werden in ihrer Gemachtheit erkennbar und dadurch auch „greifbarer“. Gleichzeitig sollte das Verfassen von Texten stärker als ein Prozess erlebbar werden, der oft mehrere Schritte erfordert und bei dem es immer wieder auch zu „Verirrungen“ kommt, Wörter ersetzt und bereits geschriebene Textteile wieder gestrichen oder umgestellt werden etc. Fehler zu machen und zu korrigieren, sollte als selbstverständlicher Teil des eigenen Schreibens erlebbar gemacht werden (und vielleicht auch hin und wieder an der Tafel gezeigt werden) – und nicht als ein persönliches Versagen.

Texte als etwas Gemachtes und deswegen immer Hinterfrag- und Veränderbares zu erkennen und zu erleben, sollte auch einen Beitrag dazu leisten, dass Lesen, Schreiben und Texte von allen Mädchen und Jungen als etwas erlebt werden, das sie selbst beeinflussen können. Kinder werden auch befähigt, in Bezug auf Schrift und Texte selbstbestimmter zu handeln, ein Ziel, das z. B. der Konzeption des deutschen Forschungsprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ mit dem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“ als einem der Ausgangspunkte und der Zielvorgaben zugrunde gelegt wurde (z. B. Groeben & Hurrelmann 2002, 2004). Dieses Verständnis von „Lesen“ und „Lesekompetenz“ geht weit über das Verständnis von Lesekompetenz von PISA und PIRLS bzw. IGLU hinaus.

Ein Ziel der Förderung der Lesemotivation könnte sein, den zu Fördernden einen möglichst gelassenen Zugang zu Fragen des Lesens und Schreibens zu vermitteln. „Entschulte“ Formen des Umgangs mit Texten und mit Literatur sollen das Schlagen einer „Brücke zur außerschulischen Lesesituation“ (Dahrendorf 1980, zitiert nach Merkelbach 2005, 47) unterstützen und helfen, „Schwellenangst“ (ebd.) vor Texten allgemein und vor Lesen und Schreiben im Besonderen abzubauen. Vor allem die neuen Technologien der Kommunikation mit E-Mail und SMS, aber auch das WWW als einfach zugängliche und multimodale Informationsquelle liefern dazu wertvolle Anknüpfungspunkte.

Ein bekanntes Beispiel zur Veränderung von Texten ist das Umschreiben von Märchen, indem Figuren und Zitate aus Werbespots die ursprünglichen Figuren und Dialoge ersetzen (z. B. Böck 2009, 208 ff.). Einen kurzen Text durch Fremdwörter möglichst schwierig zu machen bzw. – eher für ältere Schüler – einen komplizierten Absatz aus einem Schulbuch umzuformulieren in einen sehr einfachen Satz, der zwar die Essenz des ursprünglichen Textes enthält, sich aber auf ein anderes Themengebiet bezieht (Böck 2008, 90), sind weitere Möglichkeiten, Texte zu dekonstruieren. Wie mit Fußballerzitaten im Deutschunterricht gearbeitet werden kann („Da hab ich gedacht, da tu ich ihn ihm rein in ihn ihm sein Tor“), stellt ein Beispiel in Böck (2009, 255) vor.

## Literatur

- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz (Hg.) (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bergmüller, Silvia/Böck, Margit (2009): Lesegewohnheiten der 9-/10-Jährigen. In: Suchaň, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hg.): *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, 104–116.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2001): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2008): Writing in Multimodal Texts: Social Semiotic Account of Designs for Learning. In: *Written Communication*, 25. Jg., H. 2, 166–195.
- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2009): Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. In: *Visual Communication*, 8. Jg., H. 3, 247–262.



- Böck, Margit (1998): *Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich*. Wien: Ö. Kunst- und Kulturverlag.
- Böck, Margit (2000): *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Böck, Margit (2007a): *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Lösungsansätze*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf>]
- Böck, Margit (2007b): *Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule*. Im Auftrag des Jubiläumsfonds der Ö. Nationalbank. Wien/Salzburg. [<http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF>]
- Böck, Margit (2008): *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [<http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333>]
- Böck, Margit (2009): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation für Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Unter Mitarbeit von Donner, Paul/Icelly, Monika/Kahlhammer, Erni/Kysela-Schiemer, Gerda/Leitich, Meinhard/Sprenger, Tatjana/Thuswaldner, Dorothea. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [<http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=364>]
- Böck, Margit (2010): Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles – neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In: Beutner, Eduard/Tanzer, Ulrike (Hg.): *lesen.heute.perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag. (In Druck)
- Bonfadelli, Heinz (2001): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo/Hase-mann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): *Handbuch Lesen*. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 86–144.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (2000): *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies. An International Journal*, 4. Jg., H. 3, 164–195.
- Garbe, Christine (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett, 66–82.
- Gee, James P. (1990): *Social Linguistics and Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press. (3. Aufl. 2007).
- Gee, James P. (2010): A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: Baker, Elizabeth A. (Hg.): *The New Literacies: Research and Practice*. New York: Guilford Publications. (In Druck)
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002) (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004) (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993). *Lesesozialisation 1. Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klaus, Elisabeth (1996): Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile. In: *Rundfunk und Fernsehen*, 44. Jg., H. 3, 402–417.
- Köcher, Renate (1993): Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche. In Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela/Köcher, Renate: *Lesesozialisation 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 215–310.
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther/Bezemer, Jeff (2009): Writing in a Multimodal World of Representation. In: Beard, Roger/Myhill, Debra/Nystrand, Martin/Riley, Jeni (Hg.): *SAGE Handbook of Writing Development*. London: Sage, 167–181.
- Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): *KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Stuttgart. [[www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pfd08/KIM2005.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pfd08/KIM2005.pdf)]
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008): *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart. [[http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pfd08/JIM-Studie\\_2008.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pfd08/JIM-Studie_2008.pdf)]
- Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (Hg.) (2006): *Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Prinsloo, Mastin/Baynham, Mike (Hg.) (2008): *Literacies, Global and Local*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rendtorff, Barbara (2003): *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Entwicklungspsychologie der Geschlechtsidentität*. Weinheim: Beltz.
- Street, Brian (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (Hg.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1995): *Social Literacies*. London: Longman.
- Street, Brian/Pahl, Kate/Rowse, Jennifer (2009): Multimodality and New Literacy Studies. In: Jewitt, Carey (Hg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, 191–200.