

ANDREA BERTSCHI-KAUFMANN

„Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.“ Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln

Lassen Sie mich mit einem Prolog beginnen und in diesem das Wort erst einmal einer jener Leserinnen und Leser geben, von denen nachfolgend vor allem die Rede sein soll: Sofie, eine fünfzehnjährige Schülerin gibt Antwort auf die Frage nach ihrem Lesen (wiedergegeben zunächst in der Transkription des Originaltons im berndeutschen Dialekt, dann in der Übersetzung):

Aso s chunt druff a. Mängisch, we s mi längwiilig düecht, nume e haub Stung. U wenn i nümme cha ufhöre, mängisch o bis Mitternacht, wenn is gar nid merke.

Also, es kommt darauf an. Manchmal, wenn ichs langweilig finde, [lese ich] nur eine halbe Stunde. Und wenn ich nicht mehr aufhören kann, manchmal auch bis Mitternacht, wenn ichs gar nicht merke. („Literale Resilienz“, Sofie, t1)¹

Der Vorgang der Rezeption ist ein intimer Akt, der von den Lesenden wohl gesteuert wird, der aber auch, wie Sofie bei sich selber beobachtet, seine eigene Dynamik entfalten kann und dann nicht mehr vollständig kontrolliert verläuft. Was ist darüber tatsächlich zu erfahren? Was wissen wir über die Lesepraktiken junger Leserinnen und Leser? Was sich zwischen den Texten und ihren Leserinnen und Lesern abspielt, ist zunächst in deren Köpfen verborgen. Wenn wir den Lesepraktiken Heranwachsender aber dennoch auf der Spur bleiben wollen, sind wir auf deren Auskünfte angewiesen. Ich werde solche Auskünfte im Laufe des Vortrags zitieren; es handelt sich um Ausschnitte aus Interviews mit 15- und 16-Jährigen: Jugendliche, denen man aufgrund ihrer sozialen Herkunft und weiterer Eigenschaften schlechte Prognosen für die Leseentwicklung hätte geben müssen und denen wir allgemein keine rege Leseaktivität zutrauen, die aber genau diesbezüglich überraschten (Schneider 2011). Der Blick auf die einzelnen und ihre je individuell verlaufenden Lesegeschichten, dies vor dem Hintergrund von quantitativen, also auf grosse Populationen bezogenen Daten, dieser Blick ist, wie ich finde, aufschlussreich. Ich hoffe, Ihnen mit den folgenden Kostproben den Reiz auch der qualitativen Zugänge in der empirischen Leseforschung zeigen zu können und ich weiss na-

¹ Die Zitate der Jugendlichen stammen aus dem Forschungsprojekt „Literale Resilienz“, einer Kooperation der Pädagogischen Hochschule FHNW, der Universitäten Basel, Fribourg und Osnabrück. Die qualitativen Daten sind nach systematischer Auswahl und mit Bezug auf die grosse Stichprobe (von insgesamt 1500 Jugendlichen) gezogen worden (siehe Schneider 2011).

türlich, dass ich hier, im regen und auch forschungsaktiven Lesezentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Wasser in den Rhein bzw. den Neckar trage.

Was in der Aussage der Fünfzehnjährigen aufscheint, das Lesen als begehrter Zustand der Selbstvergessenheit, das finden wir auch in zahlreichen literarischen Zeugnissen beschrieben (Bertschi-Kaufmann 2011). Marcel Proust erinnert sich im ersten seiner Essays, die mit dem Titel „Tage des Lesens“ überschrieben sind, so:

Morgens nach der Rückkehr aus dem Park, wenn alle zu einem Spaziergang aufgebrochen waren, schlüpfte ich in das Esszimmer, das bis zu der noch fernen Stunde des Mittagessens niemand, bis auf die alte, verhältnismäßig stille Félice [das Dienstmädchen] betreten würde, und wo ich als dem Lesen besonderes gewogene Gefährten nur die an der Wand hängenden bemalten Teller hatte, den Kalender, dessen vortägiges Blatt frisch abgerissen worden war, die Standuhr und das Feuer, die beide sprechen, ohne zu erwarten, dass man ihnen antwortet, und deren sanfte, sinnlose nicht wie die Worte der Menschen einen anderen Sinn an die Stelle der Wörter setzte, die man liest. [...] Bis zum Mittagessen, das leider dem Lesen ein Ende setzen würde, waren es noch zwei volle Stunden... (Proust 2001, 8)

Prousts Jugendlektüren waren nicht nur extensiv und eindringlich, sie hatten auch einen lange anhaltenden Nachklang:

„(...) wenn wir heute manchmal in diesen Büchern von einst blättern“, so sind sie „nur noch wie die einzigen aufbewahrten Kalender der entflohenen Tage“, und man greift zu ihnen mit der Hoffnung, „auf ihren Seiten die nicht mehr existierenden Wohnstätten und Teiche sich widerspiegeln zu sehen.“ (Proust 2001, 7 f.)

Proust-Leserinnen und -Leser nehmen dessen sensitive Beschreibungen der Lesetätigkeit, ihrerseits lesend und teilnehmend, zum Anlass, eigene vergangene Leseerfahrungen zu evolvieren und präsent zu halten. Lesen ist – für den Autor und seine Lesergemeinde – Zustand des Genusses, nachdem sich das Erinnern sehnt. Natürlich liegt es nahe, intensive Lektüren und die Wertschätzung des Buches in den vergangenen und für uns längst verlorenen Zeiten zu verorten. Zur bürgerlichen Welt des ausgehenden 19. Jahrhunderts gehörten sie dazu, waren Bestandteil einer intakten Kindheit und einer ungebrochenen Bildungsbiographie, in deren Verlauf auf solche primären Leseerfahrungen aufgebaut werden konnte. Lesekindheiten als verlässliche Grundlagen für spätere Bildungskarrieren, die gab es selbstverständlich auch später. Wir finden sie berichtet in zahlreichen literarischen Selbstzeugnissen und wir finden sie im Fundus der eigenen Erinnerung. Aber heute? Trauen wir den jetzt Heranwachsenden die intensiven Lektüren noch zu, nachdem insbesondere PISA auf die Defizite bei der allgemeinen Lesekompetenz nachdrücklich hingewiesen hat (Baumert et al. 2001)? Diese wäre doch Voraussetzung für die Lesebereitschaft und das nachhaltige Leseerleben.

Die junge Schweiz kann schlecht lesen

Internationale Evaluation schulischer Kompetenzen

NZZ,
5.12.2001

Sitzen geblieben

Facts, 9.12.2004

Die Schweiz leistet sich weltweit eines der teuersten Bildungssysteme. Dennoch schneidet sie bei der Pisa-Studie erneut nur mittelmässig ab. Dringende Reformen kommen nicht in Gang, die Integration fremdsprachiger Schüler wird verpasst. Von Hanspeter Bundi, Thomas Häusler und Nadja Pastega

SCHWEIZ

Tags-Anzeiger · Mittwoch, 5. Dezember 2001

Viele Schüler verstehen nur Bahnhof

„Die junge Schweiz kann (aber) schlecht lesen“, wurde den Jugendlichen nach der PISA-Studie 2000 auch in der Tagespresse bescheinigt – und was von der ersten PISA-Studie sowie den Folgestudien in der öffentlichen Meinung hängen geblieben ist, sind wohl in erster Linie die tatsächlich besorgniserregenden Resultate in ihrer schlagzeilenartigen Zuspitzung. Unser Bildungssystem hat versagt, ist „sitzen geblieben“ und viele Schülerinnen und Schüler „verstehen nur Bahnhof“ – dies die Interpretation der Daten, mit denen die eklatanten Leseschwächen eines Fünftels aller Schulabgängerinnen und -abgänger zutage gefördert wurden. Dabei sind die von PISA zugrunde gelegten Lesetests so angelegt, dass Aussagen zum Leseverstehen, das Auffinden von Informationen, das Kombinieren von Informationen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion überprüft werden können (Naumann et al. 2010). Im Zentrum der für grosse Populationen geeigneten Testanlage stehen also die kognitiven Lesefähigkeiten. Das Lesen als je nachdem vergnüglicher Akt, die subjektive Leseerfahrung waren nicht im Fokus der Leistungsstudie und sie konnten es aus verschiedenen Gründen auch gar nicht sein – das Erkenntnisinteresse des Ländervergleichs PISA und die methodischen Möglichkeiten einer sog. Large-Scale-Untersuchung machten andere Vorgaben. Dennoch zweifelte man – mit Hinweis auf die PISA-Ergebnisse – nicht nur an den Lesefähigkeiten der Jugendlichen, sondern auch an deren Bereitschaft zum Leseerlebnis.

Eine weitere Sorge kam hinzu: Der Computer, der inzwischen auch in den Kinderzimmern Einzug gehalten hatte und der bald als das Medium jugendlicher Kommunikation schlechthin bezeichnet wurde, galt nicht nur als harter Konkurrent des Buches, sondern als Bedrohung der Lesefähigkeit, zumindest als eine Verführung zum oberflächlichen und flüchtigen Lesen und Schreiben. „Log out!“, hatte der amerikanische Computerfachmann Clifford Stoll (2002) mit einem sofort zum Bestseller avancierten Titel geraten und pamphletartig dargelegt, warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen hätten. Sie liessen – so Stoll – das Lesen mit Mausclick zur Spielerei verkommen und verhinderten damit echte Textbegegnungen. Das Urteil bezüglich einer fehlgeleiteten, leseabstinenten Jugend schien besiegelt, zumindest traf es und trifft noch immer jene Gruppe Jugendlicher, die als bildungsfern und deshalb als risikobehaftet gelten. Jacqueline, zum Beispiel, gehört ebenfalls in diese Gruppe, sie aber teilt uns mit:

Ja, also während dem Lesen fühl ich mich, versetze ich mich in das Buch, quasi, bin ich eigentlich wie weg, also ich tue auch, ich überlege mir auch ein wenig, was drin steht, und ähm – es gibt Bücher, die könnte ich, die habe ich jetzt schon dreimal gelesen und ich finde sie immer noch interessant (lacht leise). („Literale Resilienz“, Jacqueline, t1)

Es scheint sie also noch zu geben: die Buchlektüre junger Leserinnen und Leser, während der Reflexion und emotionale Beteiligung am Gelesenen zusammenkommen. Das engagierte, involvierte Lesen aber hat seine besonderen, teils generationenspezifischen Voraussetzungen. Diese sollten wir klären, bevor wir über das Lesen der Jugendlichen urteilen. Zu meiner Klärung gehören die nachfolgenden fünf Teile und als sechster ein Schlusswort.

1 | Literalität als Norm: Warum Lesen?

Die Antworten auf diese lapidare Frage sind differenziert, und wir finden sie jeweils perspektivisch geformt. Aus der Sicht des Lesers oder der Leserin ist zum einen das Wissensargument wichtig, der Durst nach den Fakten (den wir allerdings auch mit Filmen und Radiobeiträgen ein gutes Stück weit stillen können), es ist der Zugang zum versammelten Wissen, das sich aus den Texten nebeneinander aufnehmen und zusammen bringen lässt, für die Lesenden also verfügbar wird. Und zum anderen ist es die Freude an der Introspektion. Wer die „schöne Literatur“ liest, erfährt, wie das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen zur Sprache gebracht werden kann und wie Erfahrung erzählbar wird. Das eigene im Anderen des Textes wiedererkennend sind Lesende erst einmal bei sich – der Vorgang wird oft als Selbsterfahrung bezeichnet. Mit dem Unbekannten, Neuen und je nachdem Irritierenden im Text konfrontiert, machen sie dann jene Fremderfahrungen, welche ebenso zum Lesen von Literatur gehören. Und schliesslich ist es der Genuss, der sich mit der Erfahrung verbindet, dass

Texte einen aus der Banalität des Alltags hinausführen können, wenn sie dem Besonderen oder dem Alltäglichen eine poetische Form geben. „Die Lust am Text“, so der Literaturwissenschaftler Roland Barthes (1974), verdankt sich der Sinnlichkeit, die der Text evoziert, an welcher die Lesenden ihr Vergnügen haben und dieses Vergnügen macht sie für alle Mitteilungen zugänglich. Für die Leserinnen und Leser sind Texte also Angebote, aus denen man sich bedienen kann: Informationen und Wissen, Emotionen und Erleben, Miterleben. Und wenn mit Blick auf die einzelnen Leserinnen und Leser bemerkt wird, dass „Lesen bildet“, dann ist damit wohl die formgebende Kraft der Sprache und der sprachlichen Gestaltung gemeint, die in idealistischer Tradition als Schlüssel zum Verstehen, auch zum Einander-Verstehen gilt: Lesen ist also Persönlichkeitsbildung im humboldtschen Sinn und damit persönlicher Gewinn. Durch die Erfahrung des Textes, so hat es der Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser formuliert, „geschieht etwas mit unserer Erfahrung“ (Iser 1994, 215). Davon berichten uns verschiedene Jugendliche, Fabienne zum Beispiel:

Ich denke, es [das Lesen] gibt Fantasie. Denke ich. Ja, wenn man jetzt eine Geschichte liest, wo irgend – weiss nicht – eben von einem Liebespärchen oder weiss nicht, das gibt irgendwie Fantasie. Also, und das tut einem einfach gut, wenn man abschalten kann und ein Buch lesen. Und wirklich in die Geschichte hineingehen [...] Also, es kommt auch ein bisschen drauf an, ja, wie es ein bisschen geschrieben ist. Also, je nach dem, wie die Autorin / ob sie es von sich aus schreibt, von einer anderen Sicht, je nach dem sieht man es ein bisschen anders. („Literale Resilienz“, Fabienne, t1)

Aus der Sicht der Gesellschaft wird die Frage „Warum Lesen?“ anders beantwortet: Moderne Gesellschaften tragen dafür Sorge, dass die heranwachsende Generation die Kompetenzen erwirbt, die für die soziale und kulturelle Teilhabe der Einzelnen am gesellschaftlichen Leben und für die Fortentwicklung der Gesellschaft als Ganzes erforderlich sind. Die Sozialforschung spricht hier von „Mitgliedschaftsentwürfen“, welche die verschiedenen an der Sozialisation beteiligten Instanzen an die Heranwachsenden herantragen. Und sie spricht von den „Mitgliedschaftsangeboten“, welche die Instanzen machen, um der jungen Generation die kompetente Teilhabe an der Gesellschaft zu erleichtern. Für das Lesen sind diese Sozialisationsinstanzen vor allem die Familie, die Schule und die Gleichaltrigen (die peer group). Man könnte diese Aufzählung erweitern und die generellen Einrichtungen der Lese- und Medienkultur hinzunehmen, deren Aufgaben sich nicht nur auf die Heranwachsenden beziehen: öffentliche Bibliotheken, Institutionen des Buchmarkts, die Literaturkritik und viele medienbezogene Angebote wie kommunale Medienzentren, welche die lesepädagogische Arbeit unterstützen. Solche Einrichtungen sind Ausdruck davon, dass Literalität alle Mitglieder der Gesellschaft einschliessen und das heisst: als Norm gelten soll, weil das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist. Aus gesellschaftlicher Sicht scheint Lesen also eine Selbstverständlichkeit; das war allerdings nicht immer so. Der Volkskundler Rudolf Schenda bringt den Stand allgemeiner Lesefähigkeit im 18. und noch im 19. Jahrhundert so auf den Punkt:

Lesen ist alt, aber es ist immer eine Kunst gewesen, ein Können, das jeder einzelne Kopf, zumeist mit Hilfestellung von anderen Personen, mühsam hat erwerben müssen. Menschen, die sich mit dem Lesen beschäftigten, fielen einst den anderen so ins Auge, wie wir heute etwa einen Stelzenläufer betrachten, der quer durch die Stadt stakt und den Lauf der Dinge, sprich den fließenden Verkehr, behindert. (Schenda 2000, 1)

Ein Blick in die Geschichte des Lesens, die uns von Erich Schön (1987), Alberto Manguel (1998) und anderen zur Verfügung steht, zeigt zudem, dass Lesen im 18. und auch noch im 19. Jahrhundert eine sozial klar zugeordnete Tätigkeit war. Sie gehörte damals in den Lebenszusammenhang des Bildungsbürgertums (es ist übrigens auch jener der wohlhabenden Pariser Familie, in welcher der junge Marcel Proust herangewachsen ist) und war eines seiner hervorragenden Distinktionsmerkmale. Bücher, auch das gehört in diesen Zusammenhang, waren für die breiten gesellschaftlichen Schichten Mangelware. Dass Schriftstücke heute so wohlfeil angeboten werden, ist erst einmal eine Chance zur Emanzipation. Die Textflut der postmodernen Welt, über die häufig genug auch Klagen zu vernehmen sind, mag je nachdem eine Belastung sein, weil sie die Orientierung erschwert. Wir sollten sie allerdings auch als eigentliches Mitmachangebot verstehen und schätzen. Bei Manuel funktioniert dieses zum Beispiel so – hier seine Antwort auf die Frage, was er in seiner Freizeit jeweils treibe:

Oh, ich gehe jeweils CDs kaufen, oder, ich gehe in den Thalia Bücher lesen [...] Es macht mir Spass und das mache ich gerne. [...] Also, ich lese eigentlich nicht so gerne Zeitung, aber vielleicht interessiert mich mal etwas, eh, eine Zeitschrift oder so etwas. – Aber im Internet lese ich jeweils auch, zum Beispiel Informationen im Internet oder so. [...] Seit das erste Harry Potter Buch erschienen ist, das hat mir gefallen. Vorher habe ich auch gelesen, aber weniger. – Ehm, eher Kinderbücher, da bin ich, - das gibt es etwa seit sieben Jahren, das Harry Potter, oder noch länger. Einfach nachher, habe ich richtig mit Bücher angefangen, vorher habe ich eher Mickey Mouse oder so etwas gelesen. Ich jetzt, richtige Bücher, ja. („Literale Resilienz“, Manuel, t1)

2 | Lesekompetenz und ihre Anforderungen: Was macht Lesen schwierig?

Texte sind zeichengebundene Mitteilungen, die sich einem allerdings nur erschliessen, wenn man mit diesen Zeichen umzugehen weiss. Oder anders: Was ein Text bedeuten mag, ist nur jenen zugänglich, die sich in den „Regeln der Bedeutung“ (Jannidis et al. 2003) auskennen. Und zu diesen Regeln gehört, dass das Geschriebene immer nur der eine Teil des Textsinns sein kann, während der andere in den Köpfen der Lesenden erst entstehen muss. Lesen gilt deshalb als kognitiv konstruktiver Vorgang, und dieser ist voraussetzungsreich. Leserinnen und Leser müssen viel können: mit Schriftzeichen umgehen, Wörter und Sätze, Textteile und Textverbindungen im Zusammenhang erkennen, also so genannte Kohärenzen bilden, Vorstellungen zum Gelesenen bilden, das neu im Text Erfahrene mit den eigenen, bereits angesammelten Erfahrungen vergleichen und die einen oder anderen je nachdem korrigieren, und sie müssen nach all diesen Vorgängen (die tatsächlich noch komplexer als eben beschrieben sind) das Gelesene im Gedächtnis behalten (Bertschi-Kaufmann 2007).

Wenn man länger übers Lesen nachdenkt [dies schreibt Juri, gefragt nach seinen Erfahrungen mit dem Lesen – hier in der originalen Version des 9.-Klässlers] ist es was ganz interessantes, das nur durch Buchstaben, Wörter entstehen die etwas bedeuten und wir in unserem Gehirn lesen und verstehen können, gleichzeitig! (Juri, Weiterbildungsschule E, 9. Schuljahr)

Können wir, wie Juri im Medienzeitalter längst angekommen, auf diese Anstrengungen (im Gehirn lesen und zugleich verstehen), auf das Lesen also verzichten? Sind wir nicht längst in einer Welt der Kommunikation mit Bildern angekommen? – Seit der Entwicklung des Fernsehens sind in der Medientheorie und -philosophie ja immer wieder dergleichen Visionen entwickelt worden. Mittlerweile wissen wir allerdings, dass es sich um eine Fehleinschätzung handelt. Die Beherrschung der „Muttersprache in Wort und Schrift“ gehört „in allen modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaften zum Kernbestand kultureller Literalität (Deutsches PISA Konsortium 2002, 56). – Dieses Statement aus dem Begründungsabschnitt der PISA-Studie ist eine verlässliche Diagnose über die auf das Lesen bezogenen gesellschaftlichen Erwartungen und die Anforderungen an die Lesekompetenz nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in absehbarer Zukunft. PISA belegt deren Gültigkeit mit dem Verweis auf empirische Studien über den Zusammenhang zwischen Leseverhalten und beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg, die breit fundiert und mehrfach bestätigt sind. Das Statement bestätigt sich ebenso in unserer täglichen Lesepraxis, in der wir ab Papier, Bildschirm und Display mehr und anders lesen, als dies vor zwanzig Jahren noch der Fall war. Diese Feststellung mag banal erscheinen, weil uns der gängige Lesealltag so selbstverständlich geworden ist. Es lohnt sich aber, an dieser Feststellung festzuhalten angesichts der Abgesänge auf die Schriftkultur, die sich seit Beginn der 1980er Jahre zuerst auf den Siegeszug der audiovisuellen Medien und ab den 1990er Jahren auf die Computermedien bezogen. In der Medienphilosophie und -pädagogik wurden die damit verbundenen Innovationen teils verteufelt, teils mystifiziert. Zeitweise galt es als besonders schick und besonders zeitkritisch, auf den Spuren von McLuhan (1962) oder Postman (1988) das Gutenberg-Zeitalter auszuläuten. Mittlerweile aber ist völlig unstrittig, dass auch und gerade in einer veränderten Medienwelt auf das Lesen nicht verzichtet werden kann und dass in dieser neuen Schriftwelt besonders hohe Anforderungen an das Lesetempo und an das auf mehrere Kanäle gerichtete Aufnahmevermögen gestellt werden.

Natürlich hat sich im Medienzeitalter die Erscheinungsweise des Lesens verändert. Lesen gibt es mittlerweile auch im Kontext der modernen audiovisuellen Medien, und auch Nichtleserinnen und -leser von Büchern können durchaus Leserinnen und Leser sein. Doch selbst für das Bücherlesen, dies muss man mit Blick auf die verlässlichen Daten der Leseforschung betonen, ist ein Rückgang in der Gesamtbevölkerung durch Zeitvergleiche über die letzten Jahrzehnte nicht eindeutig belegt. Was wir allerdings mit Sicherheit sagen können: Heranwachsende, die in den heutigen Medien- und Schriftwelten Leserinnen und Leser werden, brauchen – in Verbindung mit vielen medienbezogenen Fähigkeiten – eben und besonders auch: die Lesekompetenz. Wo aber können sie diese erwerben?

3 | Die Familie als Instanz der Lesesozialisation: Tradierung ungleicher Chancen?

Die Familie – das belegen alle empirischen Studien (prominent: Hurrelmann et al. 1993) – ist nicht nur die früheste, sondern auch die wirkungsvollste Instanz der Leseförderung. Dies vermutlich vor allem deshalb, weil ihre kulturellen Einflüsse alltäglich, permanent, ungezielt und mit der Identitätsbildung junger Menschen aufs engste verbunden sind. Was weiss die Forschung über die förderlichen Faktoren? Ich ordne nachfolgend ein paar wichtige Ergebnisse nach Kleinkind-, Primarschul- und Jugendalter:

Die Lesesozialisation kleiner Kinder beginnt lange vor der Alphabetisierung und sie profitiert von einer sprachlich stimulierenden sozialen Umgebung. Wichtig dabei ist die Begegnung mit vertexteter Sprache, also der so genannt konzeptionellen Schriftlichkeit im zunächst mündlichen Gebrauch: Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation wie zum Beispiel das Erzählen, Vorlesen und Gedichte aufsagen, Sprachspiele u.a. Es handelt sich um Formen mündlicher Kinderkultur (Hurrelmann 2006) im Gebrauch angeregt, belebt und unterstützt durch Erwachsene.

Für das Primarschulalter ist die soziale Einbindung des Lesens in die Familien-Interaktion der wirksamste Faktor für die Leseentwicklung der Kinder. Dazu gehören zum Beispiel gemeinsame Lesesituationen, gemeinsame Buchinteressen, der gemeinsame Besuch von Buchhandlungen und Bibliotheken. Dazu gehören auch die häufig stattfindenden so genannt „alltagsfernen“ Gespräche in der Familie. Diese Einbindung des Lesens als eine Art „cultural apprenticeship“ der Kinder ist offensichtlich wichtiger als das Modellverhalten der Eltern, also ihre Büchnernutzung oder die Nutzung elektronischer Medien (z.B. Elias 2009). Und es sind denn auch die buchbezogenen Eltern-Kind-Kommunikationen und das gemeinsame Vergnügen am Erzählten, die in der Erinnerung heranwachsender Leserinnen und Leser nachwirken, zum Beispiel in jener der 15-jährigen Nadia:

Doch, doch, ich habe, angefangen habe ich bevor ich lesen konnte. Mein Vater hat mir immer so Jim Knopf und so vorgelesen, denn s / da habe ich viel / das kann ich fast auswendig. Mit der Zeit habe ich genau gewusst, wenn er nur, wenn er nicht genau den Satz so erzählt hat, wie dort gestanden hat: Papi, du hast das vergessen. („Literale Resilienz“, Nadia, t1)

Ob das Lesen zur Alltagskultur gehört, in die das Kind einbezogen wird, ist die wichtigste Bedingung der kindlichen Leseentwicklung in der Familie (Hurrelmann 2004).

Für die Jugendlichen ist die gemeinsame Lesehandlung selbstverständlich nicht mehr zentral und in der Regel auch nicht gewünscht, jedenfalls weit weniger als der Austausch mit den Gleichaltrigen, der „peer group“, deren Themensetzungen und Kommunikationen die Lektüren je nachdem unterstützen und verstetigen. Dazu Sabrina:

Aber zum Beispiel eben, meine beste Freundin, wir finden es einfach toll, also, wir gehen gerne zusammen in die Bibliothek, nachher suchen wir jeweils für einander Bücher, dann, „Hast du das auch schon gelesen und das?“. Aber das ist eigentlich nur eben, eben gerade Sonja. Mit ihr gehe ich in die Bibliothek oder einmal mit der Lina oder so, dann suchen wir etwas für unseres Hobby Volleyball... („Literale Resilienz“, Sabrina, t1)

Die Familie als Hintergrund solcher animierender Peer-Gespräche ist allerdings auch für das Jugendalter nicht wirkungslos. Die familiäre Einbettung der Jugendlichen, der Austausch von Leseinteressen zwischen Eltern und ihren heranwachsenden Kindern spielen eine entscheidende Rolle dafür, dass deren Leseaktivität stabil bleibt. Eine der dafür notwendigen Bedingungen ist die Buch- und Medienpräsenz, eine andere ist die für das Lesen und die lesebezogenen Gespräche zur Verfügung gehaltene Zeit (Kassis & Schneider 2004).

Und die Schule? Ihr ist das Lernziel Lesen prominent vorgegeben. Aus den zahlreichen Leseprojekten, dem Interesse, das Lehrerinnen und Lehrer an lesebezogenen Fortbildungen bekunden, der Fülle von neuen Lesematerialien für die Schule – aus all dem können wir schließen, dass dem Lesen in vielen Schulen Raum gegeben und Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wir haben auch deutliche und belegte Zeichen dafür, dass der Leseunterricht vielen Kindern und Jugendlichen den Zugang in die Welten der Schrift nachhaltig verschafft (u.a. Bertschkaufmann 2011). Allerdings braucht die Schule Verbündete für die Leseförderung und sie hat dann besonders starke Wirkung, wenn sie mit einer anregenden familiären Lesepraxis konzentrieren kann. Und damit zu meinem nächsten Punkt: Dem Problem der Passung.

4 | Das Problem der Passung: Kanon versus Lesefreude?

Alle diese eben genannten Voraussetzungen geben in ihrem Zusammenwirken die Impulse vor, aus denen sich das entwickelnde Individuum seine eigene Lesekompetenz macht (Groeben 2004). Das ist kein Befehlsempfang von der hierarchisch höheren, der gesellschaftlichen Ebene bzw. der Schule zur unteren, individuellen, sondern ein rückgekoppelter Prozess, in dem letztlich das Individuum selbst seine Lesekompetenz konstruiert und sein Lesen gestaltet. Es wird dies aber – abgesehen von den kognitiven Grundfähigkeiten, mit denen es biologisch ausgestattet ist – ganz eindeutig dann am erfolgreichsten tun können, wenn die Instanzen der Lesesozialisation in der Lage sind, die produktiven Tendenzen der gesellschaftlichen Kulturentwicklung aufzunehmen und dann miteinander in dieselbe Richtung wirken, wenn also für die „Passung“ der kulturellen Einflüsse, welche das Individuum aus den verschiedenen Quellen seiner Erfahrung erreichen, gesorgt ist. „Passung“ ist mittlerweile ein häufig gebrauchtes Stichwort, es wird auf die zahlreichen Sozialisationsaufgaben der Schule bezogen. Im Sinne des von Niklas Luhmann (2004) in systemischem Zusammenhang verwendeten Begriffs wird darunter die Kopplung zwischen den Generationen und den verschiedenen kulturellen Praktiken verstanden – eine Mischung aus Dynamik und Kontinuität innerhalb verschiedener Traditionslinien. Man kann sich Vorgänge solcher Passung in verschiedene Richtungen vorstellen, sowohl zurück als auch nach vorne blickend. Rückblickend auf literarische Traditionen vorangehender Generationen und Epochen ist dem Leseunterricht eine verbindliche Auswahl an Texten aufgegeben. Mit diesen sollen die Anschlussfähigkeit junger Leserinnen und Leser an kulturell bedeutsame Bestände gewährt und die intergenerative Verständigung erhalten werden. Eine Auswahl wird festgelegt, ein fester Bestand wird weiter gegeben, ein gemeinsames – kulturelles – Gedächtnis wird trainiert (Paefgen 2006, 54 ff.). Auf die Bedeutung solcher Textbestände für die Kommunikation innerhalb und zwischen Kulturen haben Jan und Aleida Assmann (1988) nachdrücklich hingewiesen. Der literarische Kanon funktioniert, so sollen wir uns das vorstellen, als Echoraum, indem die hier anschlussfähigen Leseerfahrungen Resonanz erhalten. Längst sind die Echoräume aber vielstimmig und vor allem mehrkanalig geworden: Literarische Stoffe werden im so genannten Medienverbund nämlich nicht nur aufgenommen, sondern transformiert und umerzählt. Die Bezugnahme auf literarische Stoffe, deren Weiterentwicklung und Verwertung in neuen Zusammenhängen sind dabei zum Teil gut erkennbar, zum Teil aber halten sich die Bezüge verdeckt, so dass junge Leserinnen und Leser, begegnen sie zum Beispiel „Romeo und Julia“ im Comic, in einer virtuellen Anlage im Internet oder als verfilmte Szene auf Youtube, deren literarische Referenz nicht wahrnehmen. Kanon aber bedeutet Verbindlichkeit und Vorschrift. In der Kanondebatte zum Lese- und Literaturunterricht treffen denn auch die Argumente für einen Kernbestand ausgezeichneter Werke auf jene ganz anderen, welche derart normative Setzungen eines Lektüreprogramms als dogmatisch beurteilen und deshalb als mit einem freiheitlichen Bil-

dungsbegriff schlicht nicht verträglich. Wenn also die einen mit der erkannten Gefahr des Traditions- und Werteverlusts auf die schulische Pflichtlektüre setzen, sehen andere in dieser gerade den Grund für die frustrierenden Wirkungen der Schule auf das Lesen (Graf 2007). Der Ausgang der Debatte ist nach wie vor offen. Und dass mit Lektürevorgaben neue Leseinteressen geweckt werden können, ist ebenso wenig bestritten wie das Gegenteil, dass angeordnete Lektüren Lesemotivationen häufig auch schwächen. Nadja erklärt in ihrer Antwort auf die Frage, ob sie eine Leserin sei, so:

Hm – ich würde jetzt einmal sagen, ja. Ich bin eine, also ich, ich lese so wahnsinnig gern in der Freizeit, so Bücher, ebenso Krimis und so Jugendromane – Bücher – aber so, in der Schule lese ich überhaupt nicht gerne. Also wenn wir in der Schule Bücher lesen müssen, die mich auch nicht interessieren, dann brauche ich ewig und es ist einfach mühsam. („Literale Resilienz“, Nadja, t1)

Verschiedene Befunde machen uns allerdings darauf aufmerksam, dass weniger das von der Schule vorgeschriebene Leseobjekt das Problem zu sein scheint als die schulische Textverarbeitungsnorm, zu der gehört, dass Leserinnen und Leser regelmäßig Auskunft über ihr Verstehen zu geben haben. Der Anschluss an das Tradierte, literarisch Beständige ist für die Lese-Bildung aber nur die eine Herausforderung. Die andere große Aufgabe der Leseförderung ist nach vorne gerichtet – und dies mit Blick und Interesse für jene Leseumgebungen, welche über den Bildschirm zugänglich sind und den heranwachsenden Leserinnen und Lesern nicht nur veränderte Textformate, sondern auch vollkommen neue Leselandschaften anbieten. In ihnen gehen Leserinnen und Leser andere Wege, wobei sie selber über deren Verlauf bestimmen und dabei ständig Entscheidungen der Auswahl, des Verweilens, der produktiven Einmischung treffen. Für diese Leseverfahren gelten denn auch ganz andere Regeln als für das Lesen linearer Texte im gedruckten Buch. Ein Passungsproblem besteht deshalb auch in diesem Zusammenhang. Zwischen den schulischen Lektüren und den medienbezogenen Praktiken der Heranwachsenden besteht eine Kluft, die – wie sich in verschiedenen Nachforschungen zeigt (Hurrelmann 2006) – von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kaum überwunden werden kann.

5 | New Literacies: Welche Innovationen für das Lesen?

Die medienbezogenen Leseaktivitäten werden im angloamerikanischen Raum meist mit dem Begriff der *New Literacies* zusammengefasst (Alvermann 2008); gemeint ist eine mit der technologischen Entwicklung elektronischer Medien korrespondierende kulturelle Praxis, in welcher die Rollen von Leser und Leserin, Schreiber und Schreiberin in wechselseitiger Korrespondenz zueinander stehen und laufend neu konturiert werden. Die Lese- und Schreibhandlungen aller Beteiligten sind dabei eng miteinander verwoben. Leserinnen können zu Autorinnen werden; Autoren reagieren bzw. antworten auf Vorlagen. Ausgangspunkt der so genannten *New Literacies Studies* ist die Beobachtung, dass die literale Kultur sich durch die elektronischen Medien in eine bestimmbare Richtung ändert, eben hin zu mehr Partizipationsmöglichkeiten, aber auch Partizipationsnotwendigkeiten der Individuen. Diese „Partizipatorische Kultur“ beobachtet der amerikanische Medienwissenschaftler Jenkins (2009; siehe auch Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009, 11 ff.) insbesondere in den Netzaktivitäten von Heranwachsenden und er bestimmt sie als eine Kultur, die

- | nur relativ niedrige Schwellen für künstlerischen Ausdruck oder bürgerschaftliches Engagement aufweist,
- | die starke Unterstützung beim Schaffen und Austausch eigener literaler Produkte gewährt,
- | den Mitgliedern dieser literalen Gemeinschaften die Überzeugung vermittelt, dass ihr Beitrag von Bedeutung ist, und
- | die mit all diesem soziale Inklusion schafft.

Hier ist der Literalitätsbegriff weniger vom Nachweis individueller literaler Fähigkeiten her bestimmt, wie es in den Schulleistungsstudien der Fall ist, als vielmehr von der kollektiven und kooperativen Produktion und Rezeption schriftlicher Texte. Lesen und auch Schreiben werden von ihrer Rahmung her als kulturelle und vor allem kulturschaffende und -

transformierende Praktiken verstanden. Dadurch werden neue Formen von Gemeinschaftsbildung und Teamarbeit, neue literale Produkte und neue Wege der Verteilung dieser Texte sichtbar. Michael beschreibt diese Art des Ineinanderlaufens von Textproduktion und -rezeption im Zusammenhang mit seinen Freizeitbeschäftigungen, dem Komponieren und Zaubern:

Und, schreiben in Zusammenhang mit Musik. Wenn ich irgendetwas am Komponieren bin oder irgendwie ein Text, wo erfinden, dichten und so, dann ist klar. Ab sonst eigentlich nicht so viel. Beim Zaubern ist das jeweils anders gewesen. Da bin ich immer, also jeden Tag bin ich stundenlang in so einem Forum drin gesessen, also im Internet, und habe dort geschrieben und geschrieben und gelesen und gelesen, alles. Immer über die Zauberkunst eben. Und das ist sehr, das hat mir sehr gefallen. Das ist gut gewesen. („Literale Resilienz“, Michael, t1)

Die Medienumgebung lässt sich also in der Art eines Ateliers nutzen. Nicht nur die für das eigene literale Schaffen geeigneten Werkzeuge, sondern auch kompetente Andere stehen als Zulieferanten mit Ratschlägen und mit Beispielen kreativer Produktionen unmittelbar zur Verfügung. Wer solche Angebote nutzt und eigene Beiträge zum kollektiven Schaffensprozess leistet, ist in die dazu gehörende Kommunikation vertieft und erlebt ein Sichverlieren im Gegenstand – zwar ähnlich, und doch in anderen Prozessen verlaufend, als wir das von den Buchlektüren kennen. Die neuen Medienumgebungen lassen sich aber auch schneller und in noch größerer Vorläufigkeit nutzen. Auch solche Vorgänge beschreibt Michael und er zeigt in seinen Auskünften zudem, dass in seinem Alltag außerhalb der Schule vielfache und nur zum Teil direkt medienbezogene Aktivitäten untergebracht sind.

Nachher gehe ich wieder in die Schule am Nachmittag, nachher komme ich wieder nach Hause, nachher – gehe ich sicher einmal an den PC, nachher tue ich am PC, vielleicht im MSM gerade, wenn jemand online ist, ganz kurz ein bisschen chatten oder so, nachher, ähm, weiß auch nicht, vielleicht noch schnell ins Internet oder so, etwas schauen gehen oder so, nachher gehe ich wieder raus, mache schnell Hausaufgaben - nachher – irgendeinmal Nachtessen – nachher – wieder ein bisschen Gitarre oder Keyboard oder, nachher irgendeinmal noch Saxophon üben, nachher vielleicht noch ein bisschen Fernsehen schauen, nachher ins Bett (lacht). („Literale Resilienz“, Michael, t1)

Tempo, Unmittelbarkeit und Vielfalt gehören wohl zu den auffälligsten Merkmalen des jugendlichen Alltags und zur Art ihrer schriftbezogenen Kommunikation, in welche der jeweils spontane Einstieg ebenso leicht möglich zu sein scheint wie ein Unterbrechen und ein Sich-später-wieder-anschließen. Eine Vorstellung von den dafür geeigneten kommunikativen Räumen, in denen sich Heranwachsende je nachdem länger oder kürzer, lesend und schreibend aufhalten, vermittelt ein Einblick in Facebook. Die Einrichtungen sind technisch vorbereitet: mit Funktionen zum Aufschalten von Fotoserien, Videos, Text-Bild-Collagen, mit elektronischer Pinwand, Konversationsraum u.a. In welchem Ausmaß diese genutzt werden und welche Anteile dabei die Kopie von im Fundus des weltweiten Netzes Vorgefunden, die Adaption und Transformation und die originale Produktion haben, die Sprachform und das Sprachgemisch – das alles ist beliebig wählbar. Allerdings lassen sich die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten nur von jenen ausreizen, deren literale Kompetenzen – zum Gebrauch des Computers *und* zum Gebrauch der Schrift – weit fortgeschritten sind. Damit stellen sich die Anforderungen an die Lesekompetenz also in noch größerer Schärfe. Denn erst die basalen Lese- und Schreibkompetenzen, wie die Schulen sie vermitteln sollen, also die Fähigkeit und den Wunsch, in Textwelten Erfahrungen zu machen, Informationen zu finden, zu nutzen und kritisch zu bewerten, neben den vergleichsweise einfachen „technischen“ Fähigkeiten wie die Dechiffrierkompetenz oder die Fähigkeit zum Umgang mit Programmen und Geräten, vom Stift bis zur Tastatur, erst solche basalen Fähigkeiten eröffnen die Zugänge zu dieser partizipatorischen Kultur. Hinzu kommen weitere neue Fähigkeiten, welche die Schule nicht lehrt, die aber für eine Teilhabe an den avancierten literalen Kommunikationen erforderlich sind. Jenkins zählt eine ganze Anzahl solcher kultureller Handlungsformen auf, beispielsweise:

- | das Spielen, also die Fähigkeit, mit der eigenen Umgebung experimentierend umzugehen,
- | weiter das Vermögen, alternative Identitäten annehmen zu können und zur Darstellung zu bringen,

- | die produktive Simulation anderer Welten und
- | die Beweglichkeit zwischen Medien und ihren je spezifischen Ausdrucksformen.



Abb. 1: Ausschnitt aus: <http://www.youtube.com/watch?v=IYFe4ZH9-BE> (am 2. Juli 2013)

Vollkommen neu und in jeder Hinsicht anders sind die Leseangebote der elektronischen Medien gegenüber jenen des gedruckten Buches allerdings nicht. Im Gegenteil: Das Buch hat seine Präsenz im Netz, wie im Beispiel der Text-Film-Collage zu Michael Endes *Unendlicher Geschichte* in einem Youtube-Video: die Appropriation eines modernen Klassikers der Kinderliteratur, wobei größtenteils genau jene Kommunikationsangebote gemacht werden, welche die Heranwachsenden in Facebook und anderswo laufend nutzen: das Lesen, Selektionieren und Ausschneiden, das Herunterladen und Kommentieren. Interaktive Angebote im Netz können also durchaus buchbezogen sein. Im Text der hier über die fiktive Leinwand läuft, finden wir das in vielen Leseberichten auftauchende Motiv der heimlich getätigten Bettlektüre – eben in der Formulierung Michael Endes:

Wer niemals heimlich beim Schein einer Taschenlampe unter der Bettdecke gelesen hat, weil Vater oder Mutter einem das Licht ausknipste mit der gut gemeinten Begründung man müsste jetzt schlafen [...] Wer nichts von alledem aus eigener Erfahrung kennt, nun, der wird wahrscheinlich nicht begreifen können, was Bastian jetzt tat. (Ende 2009, 11)

Diese und weitere Stellen aus Endes Kinderroman erinnern stark an jene, in welcher Proust die Erinnerung an heimliche Nachtlektüren vergegenwärtigt:

Trotz der Gefahr einer Strafe, wenn ich entdeckt würde und trotz der Schlaflosigkeit, die sich nach Beendigung des Buches vielleicht über die ganze Nacht ziehen würde, zündete ich dann, nachdem meine Eltern schlafen gegangen waren, meine Kerze wieder an. (Proust 2002, S.20)

Handelt es sich um eine Anlehnung des Kinderbuchautors oder zumindest um einen intertextuellen Verweis auf den großen Autor Proust? Anleihen und Transformationen hat es selbstverständlich längst vor der Verbreitung von Multimedia – mit den Such- und Adaptionmöglichkeiten der *New Literacies* sind sie uns noch weit selbstverständlicher geworden. Eine Absage an das originale Buch und seine Sogkraft ist das allerdings nicht. Nach allem, was uns die jungen Leserinnen und Leser über ihre Lesepraxis berichten, wissen wir nämlich, dass sie durchaus in der Lage sind, Bastian, den Protagonisten der *Unendlichen Geschichte* und seine fieberhafte Suche nach ihrer unaufhörlichen Fortsetzung zu begreifen. Was aber wissen ihre Lehrerinnen und Lehrer davon, sie, die als Lese-Animatoren und Begleiterinnen eine fraglos wichtige Förderaufgabe übernehmen? Und damit komme ich zum abschließenden Teil.

6 | Jugendliche Lesepraktiken: Anders und besser als ihr Ruf

Gefragt nach seiner Förderpraxis gibt uns einer der Lehrer, der seine Realschulklasse regelmäßig in die Bibliothek führt und dort ausgiebig Lesezeit gewährt, diese Auskunft (die Realschule des betreffenden Kantons entspricht der deutschen Hauptschule):

Ja, ich mache das eigentlich schon lange so. Wir haben die Bibliothek in der Nähe, und ich lasse, ich lasse sie dann hin und wenn wir in der Bibliothek sind, sehe ich natürlich nicht alle Schüler. Die sind dann irgendwo dort, wenn sie ein Buch ausgewählt haben. Und die Jungen, also die haben jetzt schon sicher alle Comics gelesen, aber da sage ich nichts, und sie lesen doch auch richtige Bücher. Also wenn Herr der Ringe da lag oder auch sonst ein neues, das sie interessant finden, merke ich das sofort. (Lehrer, 8. Klasse)

Man muss die Aussage des Pädagogen nur leicht strapazieren, um herauszulesen, was sich als Korrektur einer kulturpessimistischen Einschätzung jugendlichen Leseverhaltens (die oft mit Bezug auf PISA vorgenommen wird) deuten lässt:

... und sie lesen doch...

Die Assoziation zum galiläischen Widerruf, mit welchem der Mathematiker und Astronom auf einer empirischen Beobachtung beharrt hat, mag zwar weit hergeholt erscheinen. Immerhin aber zeigt sich in der Beobachtung der Kommunikation von Jugendlichen heute, dass aus den selbstverständlich ernst zu nehmenden Ergebnissen, wie sie die PISA-Studie zutage gefördert hat, nicht vorschnelle und in falscher Weise verallgemeinernde Schlüsse bezüglich der Leseaktivitäten gezogen werden sollten.

Wofür ich Sie in der vergangenen Stunde gewinnen wollte, ist wie eingangs erwähnt, der Blick auf das schriftbezogene Handeln der Akteurinnen und Akteure selber.

Vom Einstieg ins Lesen und den die jungen Leserinnen und Leser dazu verlockenden Bücher und Medien war bisher häufig die Rede. Den Ausstieg aus den Lektüren thematisieren einige andere Zitate, das von Anna zum Beispiel:

Ja, während dem Lesen, das ist eigentlich so, so, wie wenn ich es beinahe auffressen würde und: ich will jetzt das lesen, ich will jetzt das lesen, und fertig werden, und was passiert jetzt wohl. Und nachher am Schluss, da finde ich es nachher irgendwie (lacht leicht), also da stinkt es mir nachher wieder, dass das Buch fertig ist. („Literale Resilienz“, Anna, t1)

Den Ausgang aus einer Geschichte, den schmerzhaften Abschied von Figuren, an deren Handeln und Fühlen man sich in Stunden selbstvergessenen Lesens emotional beteiligt und die man in die eigene Vorstellungswelt aufgenommen hatte – den erinnert auch Marcel Proust in „Tage des Lesens“, und Proust soll damit auch das letzte Wort haben:

Dann war die letzte Seite gelesen, das Buch war beendet. Ich musste den eiligen Lauf der Augen anhalten und den der ihnen lautlos folgenden Stimme, die nur abbrach, um in einem tiefen Seufzer Atem zu schöpfen. [...]Aber wie? Das Buch war nicht mehr als das? Diese Wesen, denen man mehr von seiner Aufmerksamkeit und seiner Zärtlichkeit geschenkt hatte als den Menschen des wirklichen Lebens, ohne es immer zu wagen, sich einzugestehen, in welchem Masse man sie liebte, und sogar, wenn unsere Eltern uns beim Lesen antrafen und es aussah, als ob sie unsere Erregung belächelten, mit betonter Gleichgültigkeit oder gespielter Langeweile das Buch schließend; diese Wesen, für die man außer Atem geraten war und für die man geschluchzt hatte, würde man niemals wiedersehen, man würde nichts weiter über sie erfahren.“ (Proust 2001, 21)

Literatur

- Alvermann, Donna E. (2008): Commentary: Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 8-19.
- Assmann, Alaida; Assmann Jan (1988): Schrift, Tradition und Kultur. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Zwischen Festtag und Alltag*. Tübingen: Gunther Narr: 25-49.
- Barthes, Roland (1974): *Die Lust am Text*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele Ulrich; Schneider, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 69–137.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in der Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1)*. Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, 96-108.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2011): Literarisches Lesen und Sinnerfahrung. In: Schneider, Hansjakob (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt*. Weinheim & München, Juventa, 186-197.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen.
- Elias, Sabine (2009): *Väter lesen vor: soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Ende, Michael (2009): *Die Unendliche Geschichte*. (Ungekürzte Taschenbuchausgabe). München & Zürich: Piper.
- Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die Literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Groeben, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodischmethodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa, S. 145-168.
- Härle, Gerahrd; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2008): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Niess, Ferdinand (1993): *Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa, S. 169-201.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden, 161–176.
- Iser, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Auflage. München: W. Fink.
- Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko, Simone (Hrsg.) (2003): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the challenges of participatory culture*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob (2004): Schulische und familiale Determinanten der Lese- und Schreibsozialisation. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter: *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa, S. 219-237.
- Luhmann, Niklas (2004): Sozialisation und Erziehung. In: Luhmann, Niklas; Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 111-122.
- Manguel Alberto (1998): *Eine Geschichte des Lesens*. Reinbek: Rowohlt.
- McLuhan, Marshall (1962, englischsprachige Erstausgabe): *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. London.
- Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 23–72.
- Paefgen, Elisabeth (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Stuttgart.
- Postman, Neil (1988): *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt a. M: Fischer.

- Proust, Marcel (2001): Tage des Lesens. Drei Essays (aus dem Französischen von Helmut Scheffel). Frankfurt a. M. und Leipzig: Insel.
- Schenda, Rudolf (2000): Geschichten von Leserinnen und Lesern. Überlegungen zur Geschichte und zu den Schwierigkeiten des Lesens. Zeitschrift für Volkskunde, 96 (1), S. 1-28.
- Schneider, Hansjakob (Hrsg.) (2011): Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Weinheim & München, Juventa.
- Schön, Erich (1987): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart: Klett Cotta.
- Stoll, Clifford (2002): LogOut, Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt a. M.: Fischer.

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann

Leiterin des Instituts Forschung und Entwicklung
Pädagogische Hochschule
Fachhochschule Nordwestschweiz
andrea.bertschi@fhnw.ch