

Untereinander das Wort zu Wort kommen lassen

Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule zur Leseförderung genutzt werden kann¹

Abstract

Der Aufsatz stellt die Thesen zum Einfluss von peers als unterbelichtete Instanz der Lesesozialisation auf das Lesen vor. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Leseverhalten und der -motivation, und für beide Bereiche werden empirische Hinweise aus anderen und einer eigenen Studie des Autors mit Fünftklässlern vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass Jungen und Mädchen ihren Freundeskreis als unterschiedlich leseaffin beschreiben: In den peer groups von Mädchen ist das Lesen im Vergleich mit Jungen präsenter, die Freundinnen sind wichtigere Ansprechpartner für Lektüren, und die Zusammenhänge zwischen der Cliquen-Leseorientierung und der individuellen Lesefreude ausgeprägter als bei den Klassenkameraden. Das heißt für die Leseförderung mit peers, dass sie unbedingt Geschlechtsspezifika berücksichtigen muss. Insgesamt sieben Thesen für eine peer-Leseförderung werden abgeleitet:

1. Leseförderung mit peers hat Grenzen, sie ist kein Allheilmittel, sondern bietet sich stark bei der Leseanimation an.
2. Heranwachsende vergleichen sich untereinander und finden so heraus, was sie gut können und was sie einzigartig macht. Leseförderverfahren wie die Leseolympiade oder Poetry Slams auf das Prinzip Wettbewerb setzen, nutzen diesen Abgleich.
3. Die besten Lesetipps stammen von (gleichgeschlechtlichen) peers: Sie sind die besten Privatbibliothekare.
4. Praktisch jede Studie zeigt, dass es geschlechtsspezifische Interessen beim Lesen gibt. Leseförderung mit peers braucht daher geschlechtergerechte Texte.
5. Wer das Lesen mit peers fördern will, darf deren Geschlechterpolizei-Funktion nicht ignorieren. Untereinander achten Heranwachsende darauf, dass sie sich geschlechterrollenkonform verhalten – vermutlich auch beim Lesen.
6. Je dichter der Bezug zum eigenen Leben und Lesen ist, desto mehr verspricht die Maßnahme.
7. Eine Leseförderung mit peers braucht Gelegenheiten für das (literarische) Gespräch auf gleicher Augenhöhe. Solche Gespräche können zu neuen und tieferen Einsichten führen.

Keywords

Leseförderung, peer group, peers, Lesemotivation, Leseverhalten

Autor

Philipp, Maik
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Lesen
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau
maik.philipp@fhnw.ch

¹ Ich danke Jennifer Freund und Katrin Dammann-Thedens für Hinweise und anregende Diskussionen bei der Entstehung dieses Beitrags.

Untereinander das Wort zu Wort kommen lassen

Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule zur Leseförderung genutzt werden kann

1 Einleitung

Spätestens seit den großen Leseleistungsstudien PISA, IGLU, DESI und Co. stehen Lesen und Lesekompetenz im Fokus des öffentlichen Interesses. Lesen zu können, das macht flexibel in einer „gnadenlos literalen“ Gesellschaft (Böck & Langenbacher, zit. nach Saxer, 2002, S. 16), in der Wissen schnell veraltet und der Imperativ des lebenslangen Lernens und der geistigen und örtlichen Mobilität gilt. Die PISA 2000-Studie zeigte, dass es hierzulande offenbar ein Problem gibt, was die Anpassungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern am Ende der Pflichtschulzeit betrifft: Fast jede/r Vierte (22,6 Prozent) gehört jener ‚Risikogruppe‘ an, welche die als Mindeststandard definierte Lesekompetenz-Stufe II nicht erreichte, ebenso viele (22,3 Prozent) kommen über diese Stufe nicht hinaus (vgl. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001), in der PISA-Studie aus dem Jahr 2006 ist es immer noch jede/r fünfte Jugendliche (vgl. Drechsel & Artelt, 2007). Jungen, Jugendliche aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund sind davon besonders betroffen.

Die bei 15-Jährigen identifizierten Probleme sind in dieser Ausprägung am Ende der Primarstufe nicht anzutreffen: Die Lesekompetenz deutscher Schulkinder ist am Ende der vierten Klasse im internationalen Vergleich hoch, die Leistungen streuen vergleichsweise gering, und die Mädchen lesen nur etwas besser als die Jungen (vgl. Bos, Valtin, Hornberg, Buddeberg, Goy & Voss, 2007; Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert & Schulz-Zander, 2007). IGLU 2006 birgt aber auch unerfreuliche Befunde: 13,2 Prozent der Viertklässler liegen unter der Kompetenzstufe III, können also nach vier Schuljahren weder relevante Einzelheiten und Informationen eines Textes auffinden noch sie in Bezug zueinander setzen (vgl. Bos et al., 2007). Und selbst jener Teil der Kinder, die dieses Leseleistungsniveau erreichen (34,9 Prozent), dürfte später „ebenfalls eine besondere und intensive Förderung benötigen“ (ebd., S. 154), sodass praktisch jedes zweite Kind förderbedürftig die Grundschule verlässt.

Vergleicht man die Befunde von IGLU 2006 und PISA 2001, offenbart sich eine bedenkliche Entwicklung in der Sekundarstufe I. Denn die Defizite bei der Ausbildung der Lesekompetenz werden anscheinend nicht ausgeglichen, sondern sie werden im Gegenteil noch größer. Dies geschieht in einer Phase, in der sich Heranwachsende von Erwachsenen lösen und viel stärker an den (besten) Freundinnen bzw. Freunden (peers) und gleichaltrigen Schul- und VereinskameradInnen sowie Cliquenmitgliedern (peer groups) orientieren. Ob es einen Zusammenhang zwischen dem peer-Leseumfeld und der Leseleistung gibt, ist auf breiter Basis bislang allenfalls spärlich erforscht worden – und wenn, dann eher in der Sekundarstufe bzw. in der Jugend und Adoleszenz (vgl. zu PISA 2000-Analysen Meier, 2004; Tillmann & Meier, 2001). Das ist wenig verwunderlich, denn gerade in der Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bildet die Gemeinschaft der Alters- und Statusgleichen sowohl eine Lern- als auch Rückzugsmöglichkeit, und hier meistern Jugendliche viele Entwicklungsaufgaben, aber auch Erwerbsaufgaben in der Ausbildung einer Lesekompetenz (vgl. Garbe, Holle & von Salisch, 2006).

In der Lesesozialisation, d.h. jenen Prozessen, „die auf individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren“ (Rosebrock, 2006, S. 443), tauchen die peers relativ spät auf. Vorher waren schon bzw. sind noch die Familie als wichtigste Lesesozialisationsinstanz (vgl. Hurrelmann, 2004) und die Schule als zentraler gesellschaftlicher „Hort der Literalität“ (Eggert, Garbe, Krüger-Fürhoff & Kumpfmüller, 2000, S. 125) wirksam. Dennoch sollte man die Bedeutung der peers für die Lesesozialisation auch in der Grundschule nicht unterschätzen. Denn der Lebensraum Schule stellt bereits in der Primarstufe altersgleiche Lerngruppen zusammen, in der auf engem Raum in oft nicht veränderter Zusammensetzung Kinder mehrere Stunden am Tag mehrfach in der Woche auf ihresgleichen treffen. Schulen sind damit in einem

zunehmend pädagogisierten Alltag die Kontaktbörse für Freundschaften und Cliques. Das bedeutet auch, dass die (Grund-)Schule „der Ort der Entstehung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung einer eigenständigen, von schulischen Zielsetzungen weitgehend unabhängigen Peer-Kultur der Schülerinnen und Schüler untereinander“ ist (Breidenstein, 2004, S. 921). Die peer-Kultur von Heranwachsenden wird in gemeinsamen Interaktionen und Interpretationen hergestellt, verändert, bestätigt und schafft ein „geteiltes Verständnis von Regeln, Normen und der Wirklichkeit“ (ebd.). Ob dies ebenfalls auf die peer-Lesekultur zutrifft (zumal in der Grundschule), ist bislang kaum erforscht. Aus der lesebiografischen Forschung gibt es aber deutliche Hinweise darauf. Exemplarisch seien zwei Aussagen angeführt, die sich auf das Grundschulalter beziehen: 1.) „In der 3. oder 4. Klasse habe ich sehr viele Kinderbücher, vor allem Pferdebücher gelesen, getauscht und über die Bücher gesprochen, welches Buch z.B. am spannendsten war.“ 2.) „Manchmal haben meine beste Freundin und ich uns gegenseitig Bücher ausgeliehen, denn unsere Interessen waren ähnlich. Das war so im Alter von 9 oder 8 Jahren, als das anfang.“ (Graf, 2007, S. 45)

In diesem Beitrag will ich die Relevanz der peers für die frühe Lesesozialisation und die -förderung herausstellen. Dazu präsentiere ich zunächst ausgewählte Hypothesen zum Einfluss der peers auf das Lesen und untermauere sie mit empirischen Befunden (Kapitel 2). Ich lege hierbei den Fokus auf das Geschlecht, denn die Unterschiede im Leseverhalten von Jungen und Mädchen sind äußerst gut belegt (vgl. Philipp & Garbe, 2007), sodass Zusammenhänge zwischen dem eigenen geschlechtsspezifischen Lesen und dem der in der Primarstufe oftmals gleichgeschlechtlichen peers wahrscheinlich sind. Im Anschluss formuliere ich mit Blick auf die Passung als Grundlage gelingender Lesedidaktik thesenartig Implikationen für die (geschlechtergerechte) Leseförderung mit peers und konzentriere mich besonders auf die Leseförderung der Jungen (Kapitel 3).

2 Hypothesen und Befunde über die Relevanz der peers in der (frühen) Lesesozialisation

Die prototypische Lesesozialisation der Mittelschicht lässt sich anhand der Befunde der lesebiografischen Forschung in mehrere Phasen unterscheiden (vgl. Graf, 1995; Graf, 2007; Philipp, 2008). In der sog. „*primären literarischen Initiation*“, in der Kinder dank Vorlesen, Reimen, Singen und Geschichtenerzählen literarische Erfahrungen sammeln, wird in kommunikativen Settings der Grundstein für eine stabile Lesemotivation gelegt. Nachdem die Kinder nicht nur lesen wollen, sondern es in der Schule auch gelernt haben, beginnt für viele ein ‚goldenes Lesezeitalter‘. Die Phase der *lustvollen Kinderlektüre* ist davon geprägt, dass in ihr Kinder belletristische Bücher regelrecht verschlingen, stark identifikatorisch, emotional beteiligt und lustbetont lesen und nebenbei die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis erhöhen. In der *Buchlesekrise am Ende der Kindheit* findet dieses Leseverhalten eine Zäsur, vermutlich weil aufgrund einer gesteigerten Lesekompetenz die seriellen Plots durchschaubar werden und sich durch geistige Reifungsprozesse neue Bedürfnisse ergeben (vgl. Graf, 2007). Nach der Lesekrise differenzieren sich drei verschiedene Lesesozialisationsverläufe samt speziellen Leseweisen aus: das Nicht-/Weniglesen, die bei Männern oft zu beobachtende Sachtextlektüre sowie die meist weibliche Belletristiklektüre. In diesem Prozess sind Gleichaltrige besonders bedeutsam. Graf zufolge avancieren „im Verlauf der Jugend die Peers zur einflussreichsten Instanz“ der Lesesozialisation (Graf, 2007, S. 863).

Darüber ist aller Plausibilität zum Trotz empirisch wenig gesichert, und es gibt in diesem kaum erforschten Bereich deutlich mehr Fragen und Hypothesen als Antworten und Bestätigungen. Zwei Hypothesen sollen hier näher beleuchtet werden (für weitere Hypothesen und Empirie vgl. Rosebrock, 2004 und Philipp, 2008):

Hypothese 1: Der kurz- und langfristige Einfluss der peers.

Cornelia Rosebrock postuliert zwei Arten der Wirkung von peers bzw. peer groups auf die Lesesozialisation. Direkten Einfluss sollen sie haben auf a) die Text-Auswahl und -Beschaffung und b) die individuelle Lesemotivation; indirekt bzw. akkumulierend beeinflussen sie c) Lesehaltungen und d) die Lesekompetenz, weil sie einen Raum schaffen, in dem Bedeutungen ausgehandelt werden, „sodass das individuelle Textverstehen erweitert, relativiert oder vertieft wird“ (Rosebrock, 2004, S. 252).

Hypothese 2: Der Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Anschlusskommunikation.

Sowohl beim kurzfristigen, direkten als auch beim langfristigen, indirekten Einfluss ist die große Bedeutung der Anschlusskommunikation offensichtlich, d.h. der kommunikativen Aneignung von Medienangeboten, die die Rezeption begleiten oder sich an diese anschließen (vgl. Charlton & Sutter, 2007). Die soziale Komponente des Lesens in Form von Gesprächen macht nach Ansicht von Irene Pieper und Cornelia Rosebrock möglicherweise sogar den Reiz des Lesens aus: Sie glauben, dass der „Kommunikationsraum mit Gleichaltrigen, d. h. mit dem Freundeskreis und mit der oder dem besten Freund/in, das entscheidende Anregungsfeld im Freizeitbereich und damit auch für das intrinsisch motivierte Lesen“ sei (Pieper & Rosebrock, 2004, S. 66). Entsprechend wäre Anschlusskommunikation „nicht nur ein, sondern womöglich der zentrale Faktor für die Entwicklung von Lesemotivation“ (ebd., S. 65). Dass entsprechend ein deutlicher wechselseitiger Bezug von eigenen und fremden Lesen bestehen dürfte, liegt auf der Hand.

Beide Hypothesen lassen sich für den kurzfristigen Einfluss, auf den ich mich im Folgenden beschränken werde, so verdichten: Im Kreis der Gleichaltrigen werden Lesenregungen gegeben, die Lesemotivation stabilisiert und gemeinsam Bedeutungen ausgehandelt und lebensweltliche Bezüge hergestellt. In Abbildung 1 sind diese Zusammenhänge nochmals visualisiert. Diese Überlegungen implizieren einen positiven Einfluss; prekär ist es, wenn peers kollektiv das Lesen abwählen, es aus dem Medienmenü streichen und aus der Kommunikation verbannen.

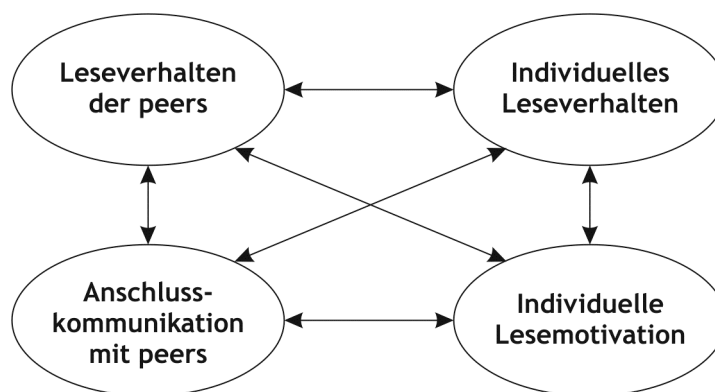


Abbildung 1: Hypothetische Zusammenhänge von individuellem und peer-Leseverhalten

2.1 Peers und Lesestoffe

Dass Gleichaltrige Gleiches lesen, hat gerade der Boom von *Harry Potter* gezeigt, in dem die (natürlich massenmedial unterstützten) wirksamen Leseempfehlungen ein Ausmaß angenommen haben, dass Millionen Menschen, darunter viele Kinder, Opfer des ‚*Harrycane*‘ wurden (vgl. z.B. Gabel, 2006). Dass authentische Leseempfehlungen von peers wirksam sind, zeigte außerdem eine 1998/1999 mit 1.200 Dritt- bis Achtklässlern (also 8- bis 14-Jährigen) durchgeführte Studie zum Buchlesen aus Österreich. Das Bemerkenswerte an den Daten ist, „dass unabhängig von ihrer Leseintensität alle bis zu 12-Jährigen zu annähernd gleichen Anteilen Bücher lesen, weil sie ihren FreundInnen gefallen haben. Offensichtlich sind Kinder, die nur wenig und auch nicht gerne lesen, am ehesten über Gleichaltrige für das Lesen zu motivieren“ (Böck, 2000, S. 109). Speziell bei den Jugendlichen aus siebten und achten Klassen zeigte sich eine starke Ko-Orientierung untereinander: „Dass sich Jugendliche mit einer hohen Leseintensität auch häufiger in Buchumwelten bewegen, ihre FreundInnen oft auch selbst gerne lesen und sie insgesamt sensibler für Leseanregungen sind, kommt in den Daten klar zum Ausdruck“ (ebd., S. 111).

In meiner eigenen im Winter 2007/2008 mit 501 Fünftklässlern durchgeführten Studie zur Leseorientierung in der peer group habe ich unter anderem danach gefragt, bei wem sich die Schulkinder Tipps und Ratschläge für die Freizeitbuch- bzw. -zeitschriftenlektüre holen. Die Befunde beziehen sich zwar auf die Sekundarstufe, aber da das Durchschnittsalter der Kinder 10,6 Jahre betrug (zum Vergleich: Das Durchschnittsalter des IGLU 2001-Samples betrug 10,3 Jahre), erscheinen die Ergebnisse durchaus übertragbar auf das Ende der Grundschule.

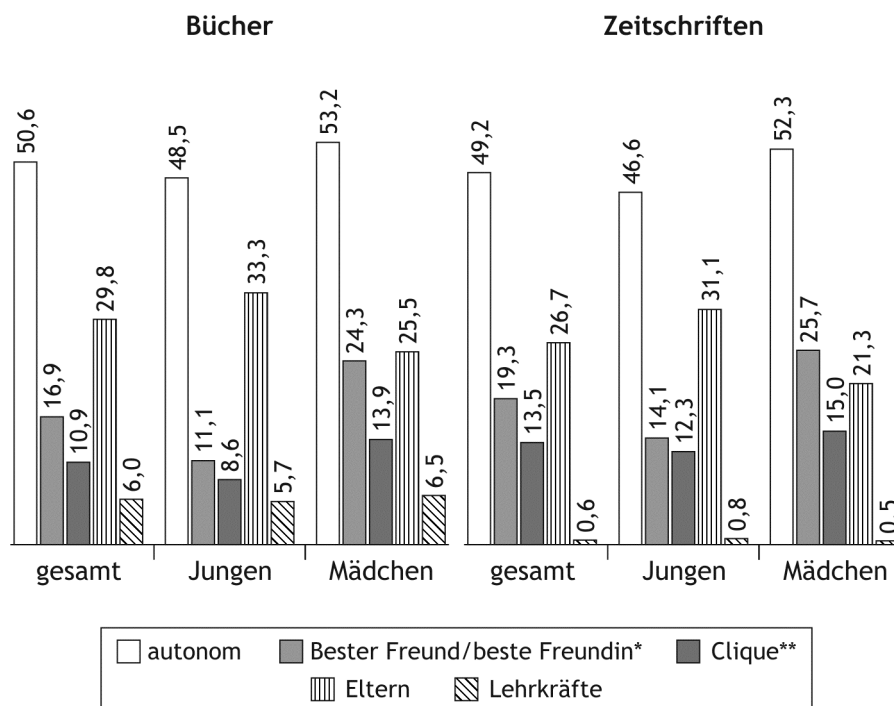


Abbildung 2: AnsprechpartnerInnen bei Buch- und Zeitschriftenlektüren gesamt und nach Geschlecht in Prozent (N_{gesamt}=480; N_{Ju}=264; N_{Mä}=216; Mehrfachnennungen, * nur für Kinder mit besten FreundInnen, ** nur für Kinder mit Cliquenzugehörigkeit) (Quelle: Philipp, 2008)

Die Hälfte aller Kinder entscheidet autonom, was sie liest; Mädchen erscheinen etwas selbstständiger als Jungen (s. Abbildung 2). Lehrkräfte sind kaum gefragte Ansprechpartner, insbesondere nicht bei Zeitschriften. Drei von zehn Kindern fragen bei Buchlektüren die Eltern, Jungen etwas mehr als Mädchen, etwas geringer fallen die Quoten bei den Zeitschriften aus. Buchtipps holt sich jeder neunte Junge bei seinem besten Freund, und knapp jeder elfte in seiner Clique. Anders die Mädchen: Jedes vierte hat in seiner besten Freundin eine Ansprechpartnerin, und jedes siebte in den Cliquen. Bei den Zeitschriften ist der Geschlechter-Unterschied bzgl. der Clique gering: Jeder achte Junge und jedes siebte Mädchen fragt die peer group. Die engsten Vertrauten spielen aber bei Mädchen wiederum eine größere Rolle als bei Jungen: Jedes vierte Mädchen konsultiert die beste Freundin, aber nur jeder siebte Junge seinen besten Freund. Korrespondierend dazu gestaltet sich der Printmedientausch unter den peers: Einer von fünf Jungen, aber mehr als die Hälfte der Mädchen tauscht mit den peers Bücher (21,7 vs. 54,1 Prozent), und doppelt so viele Mädchen wie Jungen geben Zeitschriften weiter (40,5 vs. 21,6 Prozent). Lediglich bei den Comics liegt der Wert der Jungen leicht über dem der Mädchen (25,0 vs. 21,6 Prozent). Dafür kursieren Computerspiele deutlich stärker unter Jungs als unter Mädchen (69,6 vs. 42,6 Prozent).

Damit spiegelt sich in beiden Studien wider, was Ulrich Saxer bereits Anfang der 1990er Jahre schrieb, nämlich dass peers „für den Zugang zum Buch eine wichtige Rolle [spielen]: als Bücher-Ausleiher nämlich, als sehr private Bibliothekare gewissermaßen“ (Saxer, 1995, S. 363).

2.2 Peers und Anschlusskommunikation

Die als Schlüssel für den Einfluss der peers auf das Lesen identifizierte Anschlusskommunikation zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Lesesozialisation. Bereits im Vorlesedialog zeigt sich die soziale Dimension des Lesens (vgl. dazu die Studie von Wieler, 1997), und als wichtigste Faktoren des positiven familialen Leseklimas gelten Gespräche und die soziale Einbettung des Lesens (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995). Wenn also das Reden über Gelesenes auch in der peer group bedeutsam ist, ist gleich doppelt bedauerlich, was Andrea Bertschi-Kaufmann konstatiert: „Die konkrete Praxis der Anschlusskommunikation unter Gleichaltrigen, die Qualität der Verständigung über Bedeutungen und

Bewertungen von Büchern ist [...] kaum erforscht“ (Bertschi-Kaufmann, Kassis, Sieber & Bachmann, 2004, S. 33).

Immerhin gibt es jedoch erste empirische Befunde für die Grundschule. Sie stammen aus der 2001 mit knapp 1.200 Erfurter GrundschülerInnen zweiter bis vierter Klassen durchgeführten quantitativen Studie von Karin Richter und Monika Plath. In dieser Studie ging es um die Lesemotivation, allerdings muss angemerkt werden, dass das Konstrukt Lesemotivation in der Studie nicht dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Außerdem haben die Autorinnen derart wenige Informationen zu den Eigenschaften und Gütekriterien des operationalisierten Konstrukts gegeben, dass die Ergebnisse in ihrer Aussagekraft nicht überbeansprucht werden sollten.

Unter anderem wurden die Kinder danach gefragt, mit wem sie wie oft a) gern über interessante und spannende Buchlektüren bzw. Geschichten reden würden und b) mit wem sie das auch tatsächlich tun. Wie die Daten in

Tabelle 1 zeigen, sind die Freundinnen und Freunde besonders stark gefragte GesprächspartnerInnen: Fast drei von vier Befragten wünschen sich, sich oft mit peers über Gelesenes auszutauschen, knapp die Hälfte spricht oft oder sehr oft über Bücher und Geschichten mit Freundinnen und Freunden. Die Werte der Lehrkräfte hingegen sind am niedrigsten: Nicht einmal jedes dritte Kind wünscht sich die Kommunikation mit ihnen, nur jedes sechste spricht oft mit den Lehrkräften über Lektüren. Korrelationsberechnungen ergaben, dass für alle Gesprächspartner ein positiver Zusammenhang zwischen gewünschter bzw. faktischer Anschlusskommunikation und der Belletristik- und Buch-Lesemotivation besteht (vgl. Richter & Plath, 2005). Insofern zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil, nämlich ca. Sechstel, der befragten Grundschulpädagoginnen dieses Potenzial auch wirklich nutzt.

	Eltern	Geschwister	Freunde	Lehrer
Wunsch	65,6	41,1	72,6	28,9
Häufigkeit	44,8	29,0	47,7	15,7

Tabelle 1: Wunsch und Häufigkeit von Anschlusskommunikation über spannende und interessante Bücher/Geschichten bei Zweit- bis Viertklässlern (Anteil der Nennungen ‚(sehr) oft‘ in Prozent) (Quelle: Richter & Plath, 2005, S. 84)

In meiner Studie mit Kindern fünfter Klassen habe ich jene Kinder, die Mitglied in Cliquen sind (80 Prozent), nach der Häufigkeit von Gesprächen über Medien und Medieninhalte gefragt. Mädchen geben an, seltener über PC-Spiele zu sprechen (Mittelwert (M) der Jungen: 3,06 vs. 1,97 bei den Mädchen),² die sie ebenfalls seltener spielen ($M_{\text{Jungen}}: 2,93$, $M_{\text{Mädchen}}: 2,51$). In den Cliquen der Mädchen sind dafür Bücher deutlich häufiger Gegenstand von Gesprächen als in denen der Jungen (2,69 vs. 2,00), und sie lesen auch häufiger Belletristik (3,25 vs. 2,42). Zeitschriften sind ebenfalls in der peer-Kommunikation der Mädchen präsenter als Jungen ($M_{\text{Mädchen}}: 2,43$, $M_{\text{Jungen}}: 2,16$), wobei Jungen häufiger als Mädchen Zeitschriften lesen ($M_{\text{Mädchen}}: 2,57$, $M_{\text{Jungen}}: 2,79$).

Mitreden zu können ist spätestens in der Jugend ein außerordentlich starker Leseanreiz. Das Lesen zur Teilhabe an privater oder öffentlicher Kommunikation hält Werner Graf für den „wichtigsten Lesemodus“ Jugendlicher, der sich markant in der Jugend herausbildet (Graf, 2007, S. 133). Dies leitet über zum Einfluss der Gleichaltrigen auf die Lesemotivation.

2.3 Peers und Lesemotivation

Wie eng der Zusammenhang von sozialer Präsenz des Lesens und individueller Bedeutsamkeit des Lesen ist, beschreibt Werner Graf: „Die Erfahrung der privaten literarischen Kommunikation ist in ihrer Bedeutung für eine unerschütterliche, vitale Lesemotivation sowie für eine unentwegt erneuerte und verfeinerte Lesekompetenz kaum zu überschätzen“ (Graf, 2004, S. 75). Wie sich schon im Kapitel zuvor zeigte, sind die

² Mit 4 wurde ‚jeden Tag oder fast jeden Tag‘ kodiert, mit 3 ‚1 bis 2 Mal pro Woche‘, mit 2 ‚1 bis 2 Mal pro Monat‘ und mit 1 ‚seltener als 1-Mal pro Monat‘.

Gleichaltrigen bereits in der Primarstufe die wichtigsten Gesprächspartner in Sachen Lesen, und es liegt nahe, dass sie außerdem die Leselust beeinflussen.

Zwei Studien haben diesem Einfluss gewidmet. In meiner eigenen Studie mit Fünftklässlern habe ich die Zusammenhänge zwischen individueller Lesemotivation und der Leseorientierung der peer group untersucht. Beides wurde über Skalen abgefragt, wobei die Lesemotivation mit bei PISA bewährten Items ermittelt wurde. Neu war die Skala zur Leseorientierung, die Aussagen zur Wahrnehmung der Clique und zur Anschlusskommunikation beinhaltet. Die Kinder konnten ihre Zustimmung geben zu Aussagen wie ‚Wenn wir etwas Spannendes gelesen haben, unterhalten wir uns darüber im Freundeskreis‘; ‚Bei uns im Freundeskreis liest kaum jemand‘ oder ‚Meine Freunde nutzen zum Entspannen lieber den Computer als Bücher‘. Der Wert für beide Skalen kann zwischen 1 und 4 liegen; je höher er ist, desto ausgeprägter ist der intrinsische Wunsch zu lesen bzw. desto günstiger ist die Leseorientierung in der Clique. Der Mittelwert für die Skala ‚Leseorientierung in der Clique‘ lag bei einem hohen Wert von 2,64. Der Wert der Mädchen ist größer als der der Jungen (2,86 vs. 2,47). Der Mittelwert der Lesemotivation war – korrespondierend zur Annahme, dass die Kinder in der Phase der lustvollen Kinderlektüre steckten – mit 3,25 fürs gesamte Sample vergleichsweise hoch, und Mädchen lasen erwartbar lieber als Jungen (3,47 vs. 3,07). In meiner Studie konnte ich nachweisen, dass die Leseorientierung über die bekannten Faktoren Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, Leseklima in der Familie und schulische Motivation hinaus die Lesemotivation vorhersagt, peers also einen statistisch messbaren Effekt auf die Lesefreude haben (vgl. Philipp, 2008).

Zu einem ähnlichen Ergebnis bzgl. des allgemeinen Einflusses der peers auf die Leselust kam auch eine weitere Untersuchung. In der Studie „Lesen in der Sekundarstufe“ (LISA) untersuchen Jens Möller und Jan Retelsdorf seit 2004 von Klasse 5 an Schülerinnen und Schüler aus Schleswig-Holstein bzgl. Lesekompetenz, -motivation und -verhalten. Die beiden Kieler Forscher wollten anhand des sozioökonomischen Status, der Leseleistung zu Beginn der Klasse 5 und des Stellenwerts des Lesens bei den peers die Lesekompetenz am Ende der sechsten Klasse sowie die Lesemotivation in Klasse 5 mit einem vereinfachten Erwartungs-Wert-Modells vorhersagen (s. Abbildung 3; das sehr komplexe Ausgangsmodell stammt von Möller und Schiefele (2004)). Das Ergebnis war, dass der Stellenwert des Lesens bei den peers (Items waren u.a. ‚Meine Freunde interessieren sich für das, was ich in meiner Freizeit lese‘ oder ‚Für meine Freunde ist Lesen wichtig‘) keinen messbaren Einfluss auf die Lesekompetenz hat. Das peer-Leseumfeld ist indes sehr bedeutsam für die Lesemotivation, auf die es auf zwei Arten wirkt. Zum einen direkt (.43) und zum anderen in deutlich geringerem Maße mittelbar, indem der Stellenwert des Lesens bei den FreundInnen das eigene Leseselbstbild beeinflusst (.17), welches die Lesemotivation erhöht (.28) (vgl. Retelsdorf & Möller, 2007)

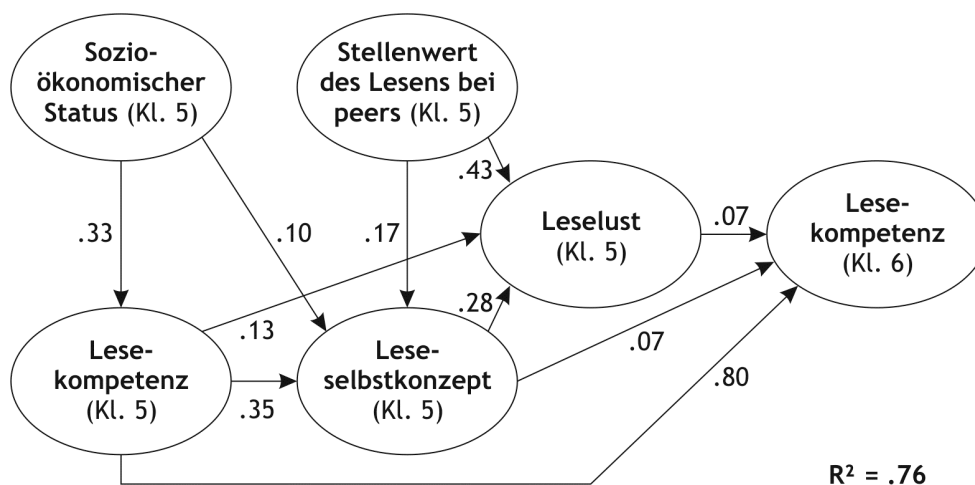


Abbildung 3: Modell zur Vorhersage der Lesemotivation und -kompetenz (Pfade sind signifikant mit mindestens $p < .05$) (Quelle: Retelsdorf & Möller, 2007)

Da auch bei IGLU 2006 ein mittlerer Zusammenhang von Leseleistung und -motivation ($r = ,31$) ermittelt werden konnte (vgl. Bos et al., 2007), könnte eine Leseförderung im Kreis der peers gerade der Verbesserung der (intrinsischen) Lesemotivation dienen, was Leseverhalten und -kompetenz fördern dürfte. Dazu heißt es in der Expertise „Förderung von Lesekompetenz“: „Die bisherige Forschung zeigt, dass alle Formen der Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern“ (Artelt et al., 2005, S. 20).

2.4 Zusammenschau

Ehe ich im nächsten Kapitel auf die Möglichkeiten der Leseförderung mit peers eingehe, möchte ich abschließend die Zusammenhänge von peer-Leseumwelt, eigenem Leseverhalten und individueller Lesemotivation mit den Daten meiner eigenen Studie zeigen (Abbildung 4). Da es sich um eine Querschnittstudie handelt, sind keine Kausalaussagen darüber möglich, ob leseaffine Kinder sich lesefreundliche peer groups suchen (Selektion) oder ob leseorientierte peer groups das Lesen verstärken bzw. leseferne es vermindern (Sozialisation) oder ob es Wechselwirkungen gibt. Daher beschränke ich mich auf die Angabe von reinen Korrelationen, die sowohl fürs gesamte Sample als auch für Jungen und Mädchen getrennt ausgewiesen werden.

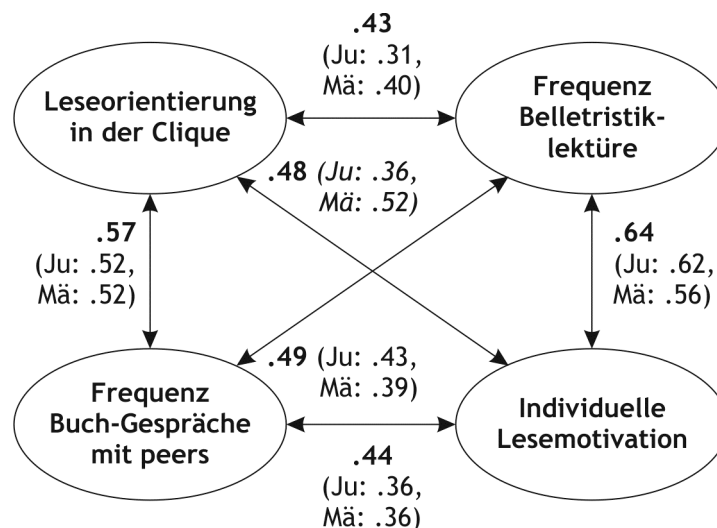


Abbildung 4: Empirische Zusammenhänge von individuellem und peer-Leseverhalten bei Fünftklässlern (Quelle: Neuberechnung aus Datensatz von Philipp 2008b; alle Korrelationen (Pearsons r bzw. Spearmans ρ) mit $p < ,001$)

Zwischen den vier Bereichen existieren deutliche positive Zusammenhänge; die Korrelationskoeffizienten sind relativ groß. Es bestehen starke Zusammenhänge zwischen eigener Leselust und Belletristiklektüre: Der Koeffizient ($r = ,64$) ist hier so groß wie bei keinem anderen abgefragten Lesestoff (Sachbuch: $r = ,26$, Zeitschrift: $r = ,24$, Comic: $r = ,17$). Wer gern liest, spricht außerdem oft mit seinen peers über Bücher ($r = ,44$) und bewegt sich in einem positiven peer-Leseumfeld ($r = ,48$). Je leseorientierter die Clique ist, desto häufiger finden Buchgespräche statt ($r = ,57$), und die Mitglieder lesen öfter Belletristik ($r = ,43$). Auch zwischen der individuellen Lektüre und dem Austausch über gelesene Bücher besteht ein Zusammenhang: Je mehr Belletristik jemand liest, desto häufiger ist das Buch auch Gesprächsstoff im Kreis der Gleichaltrigen ($r = ,49$). Bei den geschlechtsspezifischen Korrelationen ist nur ein Unterschied auffällig: Bei Mädchen hängen eigene Leselust und die Leseorientierung der Freundinnen stärker zusammen als bei Jungen ($r = ,52$ vs. $r = ,36$). Dieser Befund deutet darauf hin, dass sie die Leseaktivitäten ihrer Cliquenmitglieder besser einschätzen oder sie ihnen mehr Relevanz zusprechen. Umso mehr sollte die Leseförderung mit peers auf die Jungen und ihre Bedürfnisse achten, um so einen maximalen Erfolg auch bei ihnen zu erzielen. Die abschließenden Thesen zur Leseförderung sind daher besonders auf die Jungen als das stärker förderbedürftige Geschlecht zugeschnitten.

3 Fazit: Sieben Thesen zur Leseförderung mit peers

Ob pädagogische Maßnahmen erfolgreich sind, zu denen die Leseförderung mit peers gehört, hängt von der ‚Passung‘ zwischen Merkmalen der lernenden Personen und den eingesetzten Methoden ab. Die Lernermerkmale umfassen „alle stabilen kognitiven, emotional-motivationalen und konativen (handlungsspezifischen) Merkmale von Schülern/innen, von denen man annimmt, dass sie einen Einfluss auf das Lernen im Unterricht haben“. Und zu den Methoden gehören „alle didaktischen Maßnahmen zur Vermittlung von Lerninhalten [...], aber auch Unterrichtsstile [...], Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen von Lehrpersonen“ (Christmann & Rosebrock, 2006, S. 155). Da nicht jede Methode für alle Lerner gleich gut geeignet ist, müssen im Sinne einer An-Passung beide Seiten aufeinander abgestimmt werden, um so ein produktives Wechselverhältnis zu ermöglichen. Zum einen setzt das die Kenntnis von schülerseitigen Merkmalen voraus – zu nennen sind Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Leseinteressen, verbale Intelligenz/Vorwissen und (leistungsbezogenes) Selbstkonzept. Zum anderen müssen dann die Lehrpersonen wissen, welche Methode für welche SchülerInnen geeignet ist und sie anwenden. Für die Leseförderung mit peers erscheinen mir die *geschlechtsspezifischen Leseinteressen* und die *Anschlusskommunikation* zentral, aus denen sich dann Methoden und Fördermaßnahmen ergeben. Welche Implikationen das für die peer-gestützte Leseförderung haben sollte, stelle ich im Folgenden thesenartig vor. Die sieben Thesen korrespondieren mit einigen Merkmalen eines guten Leseunterrichts, die Nell Duke und David Pearson in einer angelsächsischen Synopse abgeleitet haben: „Ein guter Leseunterricht

- lässt Kindern viel Zeit zum Lesen;
- gibt Kindern Texte, die sie aus einem eigenen Ziel heraus lesen;
- bietet viele unterschiedliche Textsorten an;
- hilft aktiv, den Wortschatz zu erweitern;
- lässt das Gelesene oft schriftlich verarbeiten und
- gibt Gelegenheit, über das Gelesene zu sprechen“ (Lankes & Carstensen, 2007, S. 163).

3.1 Leseförderung mit peers hat Grenzen.

Das Lesen dank Gleichaltriger zu fördern, ist kein Allheilmittel und keine Methode, die sich überall und jederzeit anbietet, und dieser Einwand erfolgt deshalb zuerst. Da peers über die Anschlusskommunikation vornehmlich auf die Lesemotivation und die Lesestoffe einen Einfluss haben dürften, erscheint die Förderung vor allem im Sinne der *Leseanimation* sinnvoll. So schreiben Cornelia Rosebrock und Daniel Nix über die Zielgruppe jener Maßnahmen, in denen das Lesen inszeniert und als verlockend dargestellt wird: „Schüler(innen), die lebensgeschichtlich bereits eine ausreichend stabile Lesepraxis erworben haben, finden bei leseanimierenden Projekten mit der Gleichaltrigengruppe eine anregende Umgebung, in der sie neue Lesestoffe und soziale Umgangsformen mit Literatur kennen lernen können. Sie erleben Lektüre in solchen Kontexten idealer Weise als Medium sozialen Austauschs, weil sie an Lesegewohnheiten und Lektürepraktiken von Lehrern, Mitschülern und Außenstehenden teilnehmen und sich untereinander über die Buchwelten austauschen“ (Rosebrock & Nix, 2008, S. 91). Darin liegt die Chance der Leseanimation mit peers, aber sie hat doch zwei Voraussetzungen: die stabile Lesepraxis, die zudem an ein Mindestmaß des Lesenkönnens gebunden ist. Das bedeutet wiederum, dass diejenigen, auf die das nicht zutrifft, Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden oder zumindest doch nicht die adäquate Form von Förderung zu erhalten, die sie *wirklich* benötigen.

Dennoch gibt es auch Formen der Leseförderung mit peers, die nicht nur Lesemotivation und -stoffe betreffen, sondern auch kognitive Aspekte. So lassen sich mit peers *Lautleseverfahren* anwenden, die dank wiederholten lauten Vorlesens auf die Verbesserung der Leseflüssigkeit abzielen. Viel versprechend erscheinen das „Lesetheater“, aber auch das „paired reading“ sowie dessen Adaption „Lautlese-Tandem“ (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 91). Bei den letzten beiden Verfahren lesen gute und schlechte Leser gemeinsam einen Text laut, wobei der bessere Leser als Lesemodell fungiert. Die drei genannten Verfahren, die zu einem genauen Lesen (also einer Wort- und Satzidentifikation) zwingen und damit die lokale Kohärenzbildung erst ermöglichen, sind besonders in der Grundschule geeignet, aber auch in weiterführenden Schulen. Eine Interventionsstudie mit HauptschülerInnen sechster Klassen hatte zum Ergebnis, dass sich neben dem Leseverständnis auch die Lesemotivation deutlich erhöht hatte (vgl. Trenk-Hinterberger, Nix, Rieckmann, Rosebrock & Gold, 2008).

3.2 Der stete Abgleich unter peers kann lesepädagogisch genutzt werden.

Im Kreis der Gleichaltrigen findet ein permanenter Abgleich mit den anderen statt. Insbesondere die Freundschaftskulturen von Jungen beinhalten das Moment des Wettbewerbs und außengerichtete Aktivitäten. Eine Längsschnitt-Studie zu Computerspielen zeigt, dass für Jungen aus den untersuchten sechsten Klassen sowohl die peer-Expertise als auch die peer-Konkurrenz Motive fürs Spielen bilden (vgl. von Salisch, Kristen & Oppl, 2007). Zum gefragten Spiel-Experten zu werden oder aber sein eigenes besseres Können vor den FreundInnen unter Beweis zu stellen, scheint das Interesse an und die Habitualisierung des Computerspielen/s deutlich positiv zu beeinflussen. Diese Dynamik könnte auch die schulische Leseförderung mit peers nutzen, um so insbesondere bei den Jungen Leseprozesse auf kompetitive Art und Weise anzuregen, die signifikant häufiger als Mädchen aus Wettbewerbsgründen lesen, wie Möller und Bonerad (2007) zeigen konnten. Programme wie „Antolin“ mit deutlichem Wettbewerbscharakter scheinen brauchbar, denn wenn es gelingt, dass gesammelte Antolin-Punkte bedeutsam werden für den Status eines/einer Einzelnen innerhalb der Gruppe, ließe sich ein klassenweiter Wettbewerb initiieren. Dies nimmt das Vielleseverfahren der Leseolympiade auf (praktische Ansätze stammen z.B. von Richard Bamberger (2000) sowie – in Adaption Bambergers – von Reinhardt Lange (2007). Auch Poetry Slams, in denen selbstgeschriebene Texte vor Publikum vorgetragen und von letzterem bewertet werden (vgl. Anders & Abraham, 2008), nutzen das Prinzip des Wettbewerbs. Dass Poetry Slams in Grundschulen möglich sind, zeigen (Anders, Hofmann & Lauterburg, 2008). Bei all dem sollte man nicht aus den Augen verlieren, dass ein allzu starker Wettbewerb gerade die schwachen LeserInnen demotivieren und in ihrem Selbstkonzept als NichtleserIn bestärken könnte.

3.3 Die besten Lesetipps stammen von (gleichgeschlechtlichen) peers.

Die Bedürfnisse von Heranwachsenden kennen sie selbst am besten. Gerade bei den Jungen als Problemgruppe bzgl. der Lesekompetenz und -motivation wirken Lesetipps vermutlich deutlich besser, wenn sie nicht von einer erwachsenen, möglicherweise sogar weiblichen Person stammen, sondern von einem männlichen Freund. Diesen Umstand hat sich beispielsweise Katrin Müller-Walde (2005) zunutze gemacht, indem sie eine Liste von 50 Buchtiteln für 12-18-jährige Jungen zusammengestellt hat, die männliche Jugendliche ihren Freunden empfehlen würden. Mit solchen universell anmutenden Listen ist es freilich nicht getan, ist Lesen doch bekanntlich eine der individuellsten Mediennutzungen und bedarf entsprechend der persönlichen, „maßgeschneiderten“ Lesetipps. In jedem Falle dürften Buchvorstellungen in der Schule eine gute Gelegenheit zur Leseverführung sein, in der die authentische Begeisterung für einen Text ansteckt – mit Blick auf die Befunde von (Böck, 2000) selbst bei denen, die sonst kaum lesen. Dabei sollten sich Leseanregungen nicht nur auf Bücher beschränken, sondern auf die Bandbreite aller möglichen Texte, die Heranwachsende lesen, z.B. Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, Comics und Texte aus dem Internet. Auch die schriftliche Verarbeitung des Gelesenen als Kriterium eines guten Leseunterrichts lässt sich mit Lesetipps verknüpfen, indem z.B. Rezensionen geschrieben werden oder einem Freund oder einer Freundin schriftlich die Informationen eines Texts mitgeteilt werden, die ihn oder sie am meisten interessieren dürften.

3.4 Jungen und Mädchen lesen ander(e)s, Leseförderung mit peers braucht daher geschlechtergerechte Texte.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Mädchen lesen mehr, lieber, besser sowie andere Texte und auf andere Art als Jungen (vgl. Philipp & Garbe, 2007, für Daten zu Grundschulkindern vgl. Leven & Schneekloth, 2007; Richter & Plath, 2005). Die unterschiedlichen Lektürepräferenzen, die Christine Garbe beschreibt, bilden somit den Ausgangspunkt einer gender-gerechten Leseförderung:

- „Mädchen bevorzugen Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten oder ‚human-interest-stories‘; Jungen bevorzugen Spannung und Aktionsreichtum: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.
- Mädchen bevorzugen Themen, die einen Bezug zu ihrem eigenen Leben und zu ihrer Gegenwart bzw. ihrem gesellschaftlichen Umfeld haben (eher realistische oder problemorientierte Geschichten), während Jungen lieber in andere und fremde Welten eintauchen: exotische Länder,

ferne Zeiten, unwahrscheinliche Szenarien (historische und Heldengeschichten, Fantasy, Science Fiction).

- Mädchen bevorzugen Geschichten mit innerer Handlung (Beziehungen, Psychologie), Jungen solche mit äußerer Handlung (Kampf gegen äußere Hindernisse oder Feinde, Meisterung von Herausforderungen).
- Mädchen lesen eher ‚wörtlich‘, ernst, realistisch und identifikatorisch. Jungen lieben Komik, Witz, Parodie und alle Formen von ‚schrägem‘ Humor und skurrilen Übertreibungen; dies sind nicht zuletzt Möglichkeiten der Distanzierung von den fiktionalen Welten“ (Garbe, 2008).

3.5 Wer Leseförderung mit peers betreiben will, darf deren Geschlechterpolizei-Funktion nicht ignorieren.

Schulische Leseförderung mit den peers muss berücksichtigen, dass Kindertagesstätten und Grundschulen in Frauenhand liegen. Kinder bleiben bis zum Ende der Grundschulzeit in Bildungseinrichtungen, in denen männliche Rollenvorbilder für die Ausbildung einer männlichen Geschlechtsidentität Mangelware sind und in denen sie von Frauen abhängig sind. Da Jungen sich von dem als weiblich Identifizierten und den Verhaltensangeboten der Frauen unterscheiden wollen und müssen, gibt es gerade für Jungen aus bildungsfernen Schichten ein Problem. Denn zu „diesem weiblichen Angebot gehört auch alles, was mit Bildung im engeren Sinne assoziiert wird: das Lesen, das Schreiben, das Rechnen. Weil es mit dem Weiblichen in Verbindung gebracht wird, kann es für sie keine wirkliche Relevanz haben“ (Rabe-Kleberg, 2005, S. 146), was bei Mädchen unter Umständen anders ist.

Wenn (literarisches) Lesen nicht zuletzt wegen der ‚weiblichen Linie in der Lesesozialisation‘ erst das Attribut ‚weiblich‘ bekommen hat, dann wird prekär, was Helga Bilden über die geschlechtsspezifische Sozialisation in der peer group schreibt: „Untereinander sozialisieren sich Kinder, mit dem Alter zunehmend, rigoros im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens“ (Bilden, 1998, S. 287). Die Normierungsprozesse in Cliques, die Axel Schmidt (2004) herausgearbeitet hat, sind folgenreich. Peers „führen zu einem gewissen Anpassungsdruck, welcher besonders deutlich wird, wenn Mädchen oder Jungen gegen geschlechtsspezifische Normen verstoßen und dann explizite Sanktionen erfahren. Die Peers, und dies trifft im Falle von Jungen viel stärker zu als bei Mädchen, übernehmen in diesem Sinne eine Art Polizeifunktion“ (Schmalzhaf-Larsen, 2004, S. 41). Die schulische Leseförderung mit peers muss berücksichtigen, dass gerade bei Jungen und ihren peers bestimmte Themen heikel bzw. regelrecht „no goes“ sind: „Mädchen greifen auch zu Jungenbüchern: Sie haben ein breiteres Genre- und Themenspektrum als Jungen. Jungen würden dagegen niemals ‚Mädchenbücher‘ lesen – bzw. dies öffentlich zugeben“ (Garbe, 2008). Insofern ist Böcks Hinweis auf den „Öffentlichkeitseffekt“ von schulischer Leseförderung“ und den Folgen für den Status in der peer group richtig und wichtig (Böck, 2007, S. 85). Das heißt für die Leseförderung, dass sie die Genderstereotypie in Cliques respektieren sollte, statt in koedukativem und pädagogischem Eifer auf Lesestoffe und Formen der Anschlusskommunikation zu setzen, die einen Jungen vor seinen peers in Verlegenheit bringen. Mit anderen Worten: Wenn ein Junge im Rahmen einer Lektüre vor seinen Klassenkameraden nicht über Gefühle sprechen will, um so keinen Statusverlust zu riskieren, dann sollte das toleriert werden. Denn es gibt andere Dinge, über die er und seine Freunde reden, z.B. Computer, Technik und Sport, und diese Themen sind auch im Sinne der Passung geeigneter für eine lesebezogene Anschlusskommunikation.

3.6 Je dichter der Bezug zum eigenen Leben und Lesen ist, desto mehr verspricht die Maßnahme.

Was inner- und außerhalb des Klassenzimmers passiert, steht mitunter unverbunden nebeneinander – auch beim Lesen. Klaus Maiwald hat die schulische Entfremdungserfahrung im Literaturunterricht wie folgt beschrieben: „Immer mehr lesen SchülerInnen Texte, die sie nicht ausgewählt haben und die ihre literarischen Verstehensfähigkeiten überfordern, trainieren sie Textumgangsformen, die ihnen aufgetragen werden, um Probleme zu lösen, die sich ihnen nicht gestellt haben“ (Maiwald, 2001, S. 22). Die Kluft zwischen fremdverordneter schulischer und selbstgewählter privater Lektüre ist in der Leseforschung speziell in der Sekundarstufe I bekannt (vgl. z.B. Schön, 1993), aber sie ist auch in der Grundschule beobachtbar. Die Lehrerinnen aus der Erfurter Grundschulstudie behandelten im Unterricht v.a. wahre Geschichten (43 von 89 Titelnennungen). Bei diesem Genre handelt es sich um dasjenige, das die befragten

Kinder am wenigsten gern lesen (vgl. Richter & Plath, 2005). Ein Dilemma der Textauswahl sehen Richter und Plath darin, „dass mancher Text, der sich pädagogisch wertvoll präsentiert und sogar kindliche Vorlieben zu berücksichtigen scheint, sich am Ende als ästhetisch äußerst dürrtig erweist“ (ebd., S. 80). Kinder sind aber bereits profunde Kenner von Geschichten. Sie kennen sie von Hörspielen, Hörbüchern, aus dem Fernsehen und aus der eigenen Lesepraxis, und genau daran sollte schulische Leseförderung andocken.

Damit ist der zentrale Punkt angesprochen: Es geht um die sinnvolle Verbindung von außerschulischer und schulischer Wirklichkeit, also um einen Lebensbezug. Konsequenterweise heißt das, dass die (geschlechtsspezifischen) Bedürfnisse, Sorgen, Entwicklungsaufgaben, privaten Lese- und Medienpraxen und Kompetenzen der Kinder den Ausgangspunkt jeglicher Lesefördermaßnahme bilden. Auf das Eingangszitat von Maiwald bezogen wären die Konsequenzen selbstgewählte Lektüren mit für Jungen und Mädchen geeigneten und ausreichenden Identifikationsangeboten und genuss- und handlungsorientierte Umgänge mit Texten, was auch bei Sachtexten möglich ist (vgl. dazu Gierlich, 2005).

3.7 Eine Leseförderung mit peers braucht Gelegenheiten für das (literarische) Gespräch auf gleicher Augenhöhe.

Anschlusskommunikation ist ein zentrales Motiv des Lesens, also liegt hier der Schlüssel einer erfolgreichen Leseförderung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die informellen Gespräche unter peers von den institutionalisierten in der Schule unterscheiden. Zum einen finden schulische (Unterrichts-)Gespräche in einer Institution statt, die u.a. „eine leistungsgerechte Selektion und Allokation der Schüler/innen vorzunehmen“ hat (Groeben & Schroeder, 2004, S. 321). Es zählen Leistung, Noten und Konkurrenz (vgl. Fritzsche, 2004), und letztlich hat die Lehrkraft über das (Druck-)Mittel Benotung das buchstäblich letzte Wort. Zum anderen unterscheiden sich die Beziehungen und damit die Art der Kommunikation von Erwachsenen und Kindern fundamental von denen, die Kinder untereinander haben. Hier spielt die Reziprozität eine Rolle, d.h. der wechselseitige Bezug von Handlungen. James Youniss unterscheidet zwei Arten: Bei der *komplementären* Reziprozität gibt einer der beiden Interaktionspartner, z.B. ein Lehrer oder Elternteil, die Richtung vor und verfügt über eine größere Autorität, während sich der zweite Partner (das Kind) im Sinne einer korrespondierenden Handlung fügt. Das ist anders bei der *symmetrischen* Reziprozität. Bei ihr „findet ein doppelter Prozeß des Wissenserwerbs statt, indem jeder dem anderen Rückmeldung gibt“ (Youniss, 1982, S. 81). Anders gesagt: Beide Interaktionspartner „steuern ihren Anteil zu einem Dritten bei, und dieses dritte ist Produkt ihrer sozialen Interaktion“ (Youniss, 1994, S. 48). Dieser Prozess ist also dadurch gekennzeichnet, dass beide Partner in einer peer-Beziehung prinzipiell auf gleicher Augenhöhe sind, in etwa gleich viel zur gemeinsamen Sinn-Konstruktion beitragen und dabei einander gleichberechtigt Rückmeldungen geben können (vgl. von Salisch, 2000).

In dieser Statusgleichheit in der Kommunikation liegt eine große Chance für die Leseförderung. Denn die „optimale Struktur der Anschlusskommunikation“ im Grundschulalter in der Familie besteht „darin, die ästhetischen Merkmale literarischer Texte – insbesondere die Polyvalenz und Polyinterpretierbarkeit – konstruktiv zu nutzen, indem eine (flexible) Bedeutungskonstituierung im Eltern-Kind-Dialog ‚ausgehandelt‘ wird und so die Kinder die Ko-Konstruktion von Sinndimensionen unter Bezug auf die eigene Lebenswelt lernen“ (Artelt et al., 2005, S. 42). Die Vieldeutigkeit von Texten und die unvoreingenommene Suche nach Bedeutung macht sich z.B. das Literarische Gespräch zunutze, in dem es nicht um die falsche oder richtige, stringente Interpretation eines Textes geht, „sondern [um] das gemeinsame Suchen nach Sinnmöglichkeiten. Auch am Schluss muss kein fertiges Produkt entstehen – entscheidend ist vielmehr, dass im Gespräch selbst unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden und der Text und die Schüler zur Sprache kommen“ (Steinbrenner & Wiprächtiger, 2006, S. 237, vgl. auch Härle, 2004). In dem (notenfreien!) Literarischen Gespräch scheint mir daher besonders viel Potenzial für positive literarische und kommunikative Erfahrungen mit peers zu liegen.

Literaturverzeichnis

- Anders, P. & Abraham, U. (2008). Poetry Slam und Poetry Clip: Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. *Praxis Deutsch* (208), 6-15.
- Anders, P., Hofmann, P. & Lauterburg, K. (2008). Konkret ist besser als abstrakt: Kinder schreiben und performen Slam Poetry. *Praxis Deutsch* (208), 16-20.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. & Schneider, W. (2005). *Expertise - Förderung von Lesekompetenz*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: Mit besonderer Berücksichtigung der Projekts "Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade"*. Wien: öbv & hpt.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Sieber, P. & Bachmann, T. (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5., neu ausgestattete Aufl. (S. 279–301). Weinheim: Beltz.
- Böck, M. (2000). *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft: Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Böck, M. (2007). *Gender & Lesen: Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bos, W., Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Goy, M. & Voss, A. (2007). Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 109–160). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2004). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 921–940). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charlton, M. & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: Transcript.
- Christmann, U. & Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methode. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 155–176). Weinheim: Juventa.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Eggert, H., Garbe, C., Krüger-Fürhoff, I. Marei & Kumpfmüller, M. (2000). *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft: Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim: Juventa.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 202–249). Weinheim: Juventa.
- Gabel, K. (2006). Was interessiert die Fans an Harry Potter? Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer Internet-Befragung. In C. Garbe & M. Philipp (Hrsg.), *Harry Potter. Ein Literatur- und Medienereignis im Blickpunkt interdisziplinärer Forschung* (S. 255–274). Münster: Lit.
- Garbe, C. (2008). „Echte Kerle lesen nicht!“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). *Handbuch Erziehung und Bildung von Jungen*. Weinheim: Beltz [Manuskriptversion]
- Garbe, C., Holle, K. & Salisch, M. von. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 115–154). Weinheim: Juventa.
- Gierlich, H. (2005). Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts - einige grundsätzliche Überlegungen. In M. Fix & R. Jost (Hrsg.), *Sachtexte im Deutschunterricht* (S. 25–46). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebiografien der Fernsehgeneration. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (S. 97–125). Weinheim: Juventa.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306–348). Weinheim: Juventa.
- Härle, G. (2004). Literarische Gespräche im Unterricht: Versuch einer Positionsbestimmung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur* (S. 137–168). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K. & Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin

- (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 195–223). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1995). *Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung* (2. Aufl.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Lange, R. (2007). *Die Lese- und Lernolympiade: Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Leven, I. & Schneekloth, U. (2007). Die Freizeit: Anregen lassen oder fernsehen. In K. Hurrelmann & S. Andresen (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie* (S. 165–200). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Maiwald, K. (2001). *Literatur lesen lernen: Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meier, U. (2004). Familie, Freunde, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 189–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 259–267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Walde, K. (2005). *Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können*. Frankfurt am Main: Campus.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Nr. auf der CD-ROM). Seelze-Velber: Friedrich.
- Philipp, M. (2008). *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden: Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Münster: Lit.
- Pieper, I. & Rosebrock, C. (2004). Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher. *SPIEL*, 23 (1), 63–79.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern: Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich* (S. 135–171). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2007). *Die Entwicklung der Lesekompetenz und -motivation von der 5. zur 6. Klasse: Welchen Einfluss hat die Peergroup?* Lüneburg: Universität Lüneburg, 10. September, AEPF.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 250–279). Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, C. (2006). Literarische Sozialisation. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1* (S. 443–450). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Salisch, M. von, Kristen, A. & Oppl, C. (2007). *Computerspiele mit und ohne Gewalt: Auswahl und Wirkung bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Saxer, U. (1995). Lesesozialisation. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), *Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. 2. Aufl. (S. 311–374). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Saxer, U. (2002). Lesen als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft: Fünf Thesen. *Leseforum* (11), 15–18.
- Schmalzhaf-Larsen, C. (2004). *Geschlechtersozialisation im Kontext: Eine Perspektive auf die mittlere Kindheit und die frühe Adoleszenz*. Hamburg: Kovač.
- Schmidt, A. (2004). *Doing peer-group: Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schön, E. (1993). Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander* (S. 220–226). Konstanz: faude.

- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger, M. (2006). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht* (3), S. 227-241
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468–505). Opladen: Leske + Budrich.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Rieckmann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser/innen in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy – Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 Berlin* (S. 183–194). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–109). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biografisches:

Maik Philipp, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Mediensozialisation, informeller Kompetenzerwerb durch peers und Peer-Assisted Learning.

Philipp, Maik: Untereinander das Wort zu Wort kommen lassen. Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule lesepädagogisch genutzt werden kann.

In: Salomonsberger, Stefan; Stricker, Norman; Titell, Volker (Hg.): *Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen*. Erlangen: Institut für Buchwissenschaft (2009), S. 83-117

Wir danken dem Verlag für die Genehmigung der Zweitpublikation auf leseforum.ch.