



Dieter Isler, Maik Philipp, Friederike Tilemann

Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung

Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung

Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung

Dieter Isler

Maik Philipp

Friederike Tilemann

Beratung: Hansjakob Schneider

Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule FHNW



Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LFM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Postfach 10 34 43
40025 Düsseldorf
<http://www.lfm-nrw.de>

Impressum

Herausgeber:

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

Zollhof 2, 40221 Düsseldorf

www.lfm-nrw.de

ISBN 978-3-940929-14-3

Bereich Medienkompetenz und Bürgermedien

Verantwortlich: Mechthild Appelhoff

Redaktion: Dr. Meike Isenberg

Bereich Kommunikation

Verantwortlich: Dr. Peter Widlok

Titelfotografie:

© fotolia.com (rimdream/Jacek Chabraszewski /Uschi Hering/Lucky Dragon)

Gestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal

Druck: Börje Halm, Wuppertal

Dezember 2010

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	11
2	Auftrag und Vorgehensweise	13
3	Konzeptionelle Grundlagen	16
3.1	Kompetenzen zwischen individueller Disposition und situationsbezogenem Handeln	16
3.2	Handeln als situative Herstellung von Intersubjektivität	17
3.3	Text	18
3.4	Literalität – ein disziplinen- und perspektivenintegrierendes Konzept	19
3.5	Eine Ordnungsstruktur als Analyseinstrument	20
4	Modelle von Lese- und Medienkompetenzen	23
4.1	Lesekompetenz	23
4.2	Medienkompetenz	34
4.3	Übergreifende Kompetenzmodelle („new literacies“)	41
4.4	Diskussion	47
5	Sozialisationsprozesse und ihre Bedingungen	52
5.1	Lesesozialisation	54
5.2	Mediensozialisation	62
5.3	Diskussion	69
6	Förderung von Lese- und Medienkompetenzen	71
6.1	Förderung von Lesekompetenzen	73
6.2	Förderung von Medienkompetenzen	98
6.3	Diskussion	111
7	Fazit	115
8	Empfehlungen	123
	Literatur	127

Vorwort

Die Entwicklung von Medienkompetenz ist eng verbunden mit der Entwicklung von Lesekompetenz. Denn nur wer Texte verstehen kann, kann die darin enthaltene Information auch bewerten und nutzen und mit den verschiedenen Medien sinnvoll umgehen. Dabei geht Lesekompetenz deutlich über die reine Lesetechnik hinaus. Lesekompetenz umfasst die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, sie kritisch einzuschätzen und für eigene Zwecke und Ziele im Sinne der Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zu nutzen.

Die hier vorliegende Expertise „Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung“ ist im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz unter Mitarbeit der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasst worden. Im Rahmen der Studie geht es vorrangig darum, den Charakter des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen kompetentem Lesen als Schlüsselqualifikation einerseits und dem souveränen, kritischen Umgang mit Medien andererseits detailliert zu untersuchen.

Die Expertise will helfen zu klären, inwieweit und in welcher Weise das Lesen eine Grundqualifikation für den kritisch-reflektierenden, selbstbestimmten Umgang mit Medien und deren Inhalten darstellt. Zur Beantwortung der zentralen Fragen wurde eine vergleichende Recherche und systematische Auswertung der Fachliteratur aus den Bereichen Leseforschung, Medienpädagogik und „new literacies“ durchgeführt. Zusätzlich wurde ein spezielles Ordnungsschema entwickelt, anhand dessen die Befunde aus den Feldern Leseforschung und Medienpädagogik strukturiert zueinander in Bezug gesetzt werden konnten. Darüber hinaus ist versucht worden, für verschiedene Zielgruppen herauszustellen, wie die eine Kompetenz die andere befördern kann: Die Expertise zeigt dabei Handlungsansätze und Fördermöglichkeiten zur Unterstützung des Erwerbs von Medienkompetenz durch gezielte Maßnahmen der Leseförderung auf und lotet Optionen einer integrierten Förderung von Lese- und Medienkompetenzen aus.



Dr. Jürgen Brautmeier,
Direktor der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)

1 Zusammenfassung

Kompetentes Lesen gilt als Schlüsselqualifikation – auch für den kompetenten Umgang mit Medien. Dieser Zusammenhang wird häufig postuliert, aber selten wissenschaftlich untersucht. Hier setzt die vorliegende Expertise an: Es werden die aktuellen Stände der Leseforschung und Medienpädagogik dargestellt, auf dieser Grundlage Bezüge und Grenzen zwischen beiden Feldern herausgearbeitet und Empfehlungen für die Wissenschaft, Bildungspolitik und Förderpraxis formuliert.

Bei der Ausarbeitung der Expertise waren drei Fragen leitend. Die erste betraf die theoretischen Modellierungen von Lese- und Medienkompetenzen. Die Literaturrecherche in den Feldern der Leseforschung, der Medienpädagogik und deren Schnittfeld, den „new literacies“, förderte eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Kompetenzmodelle zutage. Sie wurden mit Hilfe einer Ordnungsstruktur mit drei Bereichen (individuelle Dispositionen, situatives Handeln und Reflexionen) systematisiert und aufeinander bezogen. Nach diesem ersten, ordnenden Schritt konnten in einem zweiten, abstrahierenden Schritt sieben Kompetenz-Komponenten identifiziert werden, in denen eine Konvergenz von Lese- und Medienkompetenzen besteht. Im Bereich der individuellen Dispositionen handelt es sich um die kognitive und die affektiv-motivationale Komponente, im Bereich des situativen Handelns um die rezeptive und produktive Komponente und im Bereich der Reflexionen um die individuelle, die medienbezogene und die soziale Komponente. Erst auf dieser abstrakten Ebene der Komponenten ließen sich grundsätzliche Gemeinsamkeiten zwischen den Kompetenzmodellen finden, die die Spezifik der drei Felder (Lese- und Medienkompetenz sowie new literacies) hinter sich lassen.

Die zweite Fragestellung nach der Interaktion von Lese- und Medienkompetenzen im Rahmen von Erwerbs- und Sozialisationsprozessen war ungleich schwieriger zu beantworten. Das liegt vor allem daran, dass sich die Forschungstraditionen bei Lese- und Medienkompetenzen markant unterscheiden. Die gegenwärtige Lesesozialisationsforschung wird von den Fragen angetrieben, wie die Wege zum Lesen im Kontext der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers verlaufen und wie sie dabei durch die Einflussfaktoren der sozialen Herkunft und des Geschlechts beeinflusst werden. Die Mediensozialisationsforschung widmet sich stärker der Frage der Medienaneignung durch die einzelnen Individuen und fokussiert damit stärker auf die Interaktion von Menschen und Medien. Diese komplementären Perspektiven werden in der Forschung bisher nicht integriert, sodass zurzeit keine ausreichende empirische Basis dafür besteht, die Interaktion des Erwerbs von Lese- und Medienkompetenz verlässlich zu beschreiben. Allerdings stimmen die Ergebnisse aus beiden Forschungsfeldern darin überein, dass die Familie als Ort der Vererbung eines spezifischen Lese-, Medien- und Bildungshabitus als wichtigste sozialisatorische Kraft zu verstehen ist und alle weiteren Sozialisationsinstanzen einen sekundären Einfluss ausüben. Auf dieser gemeinsamen Grundlage ließe sich eine stärker integrierte Lese- und Medienforschung aufbauen.

Auch die dritte Frage nach der integrierten bzw. komplementären Förderung von Lese- und Medienkompetenzen ist angesichts der sehr unterschiedlichen Forschungstraditionen nicht verlässlich zu beantworten. Sowohl die theoretischen Konzepte als auch die Praxis der Leseförderung und Medienpädagogik sind zurzeit noch weitgehend unverbunden. Konkret zeichnen sich drei Hauptprobleme ab: Es fehlen gemeinsame wissenschaftliche Grundlagen für die Entwicklung von Fördermaßnahmen, die Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen Bildungsorte (Krippe, Kindergarten, Schule, Bibliotheken, medienpädagogische Initiativen) sind ungeklärt, und die bisher umgesetzten Fördermaßnahmen werden kaum auf ihre Wirksamkeit überprüft.

Aus den Antworten dieser Fragen ergeben sich Empfehlungen auf den Ebenen der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der Förderpraxis. Eine integrierte Förderung von Lese- und Medienkompetenzen bedarf gesicherter wissenschaftlicher Grundlagen. Dazu sind weitere theoretische Klärungen, gezielte Grundlagenforschung, die Aufklärung der Wirkmechanismen von sozialer Herkunft auf die Kompetenzentwicklung und konsequente Evaluationen von Fördermaßnahmen notwendig. Bildungspolitisch sind prioritär die horizontalen und vertikalen Übergänge zwischen den Bildungsorten zu koordinieren. Dabei sind auch die Bibliotheken als wichtige Akteurinnen der literalen Förderung einzubeziehen. Weiter muss die Medienpädagogik in der Schule verankert und die literale Förderung im Frühbereich institutionalisiert werden. Für die Förderpraxis prioritär sind Family-Literacy-Programme, Modelle und Materialien für den Frühbereich, die fächerübergreifende Förderung von „information literacy“, die verbindliche Implementierung wirksamer Unterrichtsmodelle sowie der wechselseitige Einbezug von Lesedidaktik und Medienpädagogik bei der Ausgestaltung von medienpädagogischen Initiativen und Leseförderungsprogrammen.

2. Auftrag und Vorgehensweise

Die vorliegende Expertise wurde von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) in Auftrag gegeben und im Zeitraum zwischen April und Juli 2010 vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz unter Mitarbeit der Pädagogischen Hochschule Zürich erstellt. Folgende *Zielsetzungen* waren für die Bearbeitung wegleitend: Im Rahmen der Expertise sollte, insbesondere in Form einer vergleichenden Literaturrecherche und -auswertung, geklärt werden, inwieweit und in welcher Weise das Lesen eine Grundqualifikation für den kritisch-reflektierenden, selbstbestimmten Umgang mit Medien und deren Inhalten darstellt. Darüber hinaus sollte für verschiedene Zielgruppen herausgestellt werden, wie die eine Kompetenz die andere befördern kann. Hierbei sollte der mögliche Handlungsbedarf für eine praktische Förderung der Lesekompetenz im Kontext der Medienkompetenz herausgearbeitet werden. Dieser Auftrag wurde in Form von drei *Fragestellungen* operationalisiert:

1. Wie können Lese- und Medienkompetenzen modelliert werden, und wie lassen sich diese Modelle aufeinander beziehen bzw. integrieren?
2. Wie interagieren Lese- und Medienkompetenzen im Rahmen von Erwerbs- und Sozialisationsprozessen unter gruppenspezifisch unterschiedlichen Bedingungen?
3. Kann und soll der Erwerb von Medienkompetenzen durch gezielte Maßnahmen zur Leseförderung unterstützt werden? Welche Handlungsansätze bieten sich an?

Zur Beantwortung dieser Fragen hat das Projektteam zunächst die Fachliteratur aus den Feldern Leseforschung, Medienpädagogik und „new literacies“ nach Kompetenzmodellen gesichtet und für jedes Feld die wichtigsten Ergebnisse dargestellt. Dabei wurde deutlich, dass die je spezifischen disziplinären Bezüge und Wissenschaftstraditionen der Leseforschung und Medienpädagogik erwartungsgemäß zu sehr unterschiedlichen Modellierungen von Kompetenzen geführt haben. Außerdem erwies sich das junge Feld der „new literacies“ als sehr dynamisch, aber noch wenig konsolidiert.

Diese Befunde haben zu folgenden Konsequenzen geführt: Erstens wurde beschlossen, die Felder Leseforschung und Medienpädagogik bei der Bearbeitung der weiteren Fragestellungen weiterhin getrennt zu bearbeiten und auf ein separates Feld „new literacies“ zu verzichten. Zweitens wurde eine Ordnungsstruktur entwickelt, die es erlauben sollte, die Befunde der Leseforschung und Medienpädagogik trotz aller Disparitäten strukturiert aufeinander zu beziehen. Diese Ordnungsstruktur ist doppelt verankert: Deduktiv in theoretischen Erwägungen, die in Kapitel 3 (Konzeptionelle Grundlagen) dargestellt sind, und induktiv in den Befunden des Kapitels 4 (Kompetenzmodelle), für die eine an beide Felder anschlussfähige Ordnung gefunden werden musste.

Auf dieser Grundlage wurden die Fragen 2 (Sozialisationsbedingungen) und 3 (Förderansätze) angegangen. Bei den Literaturrecherchen zur zweiten Fragestellung stießen wir auf folgende zwei Probleme: Zum einen setzen Lese- und Mediensozialisationsforschung sehr unterschiedliche Akzente, indem sie entweder stärker die soziale Bedingtheit (Lesesozialisation) oder aber die individuelle Aneignung (Mediensozialisation) betonen. Zum anderen sind Forschungsergebnisse nur bedingt anschlussfähig an die Aspekte der Lese- und Medienkompetenz-Modellierungen.

Auch die Bearbeitung der dritten Fragestellung war mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Einerseits erwiesen sich die empirischen Grundlagen der beiden Felder, aber auch der verschiedenen Bereiche innerhalb dieser Felder als ausgesprochen heterogen: Zur Förderung von Lesekompetenzen in schulischen und zunehmend auch in familialen Kontexten liegen umfangreiche, gut gesicherte Forschungsergebnisse vor, während die Leseförderung in Bibliotheken und Einrichtungen der Jugendarbeit noch weitgehend unerforscht ist. Für die Förderung von Medienkompetenzen sind generell kaum empirische Forschungsergebnisse verfügbar. Hinzu kommt der Umstand, dass für die Förderung von Lesekompetenzen bereits eine aktuelle Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF (Artelt et al., 2005) und – für die schulische Leseförderung – umfassende didaktische Konzeptionen (Rosebrock & Nix, 2008, Bertschi-Kaufmann, 2007) vorliegen. Auf diese Schwierigkeiten haben wir wie folgt reagiert: Erstens wurden neben den verfügbaren empirischen Forschungsergebnissen auch lediglich normativ begründete, programmatische Fördermodelle miteinbezogen. Zweitens haben wir im Kapitel zur Leseförderung jene Bereiche eher summarisch behandelt, die in der BMBF-Expertise bereits breiter dargestellt wurden. Drittens haben wir uns bei der Aufarbeitung der schulischen Leseförderung stark auf die erwähnten lesedidaktischen Konzeptionen gestützt.

Aus diesem schrittweisen Vorgehen hat sich auch die Strukturierung der einzelnen Kapitel ergeben. In Kapitel 3 sind die theoretischen Ansätze skizziert, die der erwähnten Ordnungsstruktur zugrunde liegen. Kapitel 4 (Modelle von Lese- und Medienkompetenzen) ist nach den drei Feldern Lesekompetenz, Medienkompetenz und „new literacies“ geordnet. In Kapitel 5 (Sozialisationsprozesse und ihre Bedingungen) sind die beiden Teilkapitel zur Lese- und Mediensozialisation nach Altersgruppen strukturiert. Kapitel 6 (Förderung von Lese- und Medienkompetenzen) folgt der Logik der unterschiedlichen Bildungsorte (Rauschenbach et al., 2005): der informellen Bildungs- und Lernwelten (Familie, Freizeit/Peers), der non-formalen Bildungsorte (Krippen, Kindergärten, Bibliotheken, Projekte) und des formalen Bildungsorts Schule.

Aus pragmatischen Gründen mussten bei der Aufarbeitung der Forschungsstände immer wieder Priorisierungen vorgenommen und bestimmte Themen ausgeklammert werden. In Absprache mit der Auftraggeberin wurde der frühen und späteren Kindheit besonderes Gewicht gegeben. Da die LfM selbst eher im medienpädagogischen Feld angesiedelt ist, wurde das Feld der Leseforschung breiter und detaillierter aufgearbeitet.

Die aufgearbeiteten Forschungsstände – dargestellt in den Kapiteln 3 bis 6 der Expertise – wurden von einer Expertin der Leseforschung und einem Experten der Medienpädagogik begutachtet und im Rahmen eines Hearings mit dem Projektteam diskutiert. Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Bettina Hurrelmann (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Norbert Neuß (Universität Gießen) herzlich für die differenzierten sachdienlichen und unterstützenden Rückmeldungen. Prof. Dr. Thomas Lindauer und Dr. Britta Juska-Bacher vom Zentrum Lesen haben die Expertise sehr präzise lektoriert und damit viel zum vorliegenden Resultat beigetragen. Für diese Unterstützung sind wir den KollegInnen sehr dankbar. Die inhaltliche Verantwortung für den vorliegenden Schlusstext liegt selbstverständlich bei den Autorinnen und Autoren.

Aarau, 11. Juli 2010

3. Konzeptionelle Grundlagen

Dieses Kapitel dient einerseits der Klärung verschiedener zentraler Grundbegriffe und andererseits der Vorstrukturierung der nachfolgenden Kapitel. Zunächst werden die Begriffe Kompetenz (3.1), Handlung (3.2), Text (3.3) und Literalität (3.4) definiert. Anschließend erläutern wir die Ordnungsstruktur, die wir in den Kapiteln 4 und 6 verwenden werden, um die unterschiedlichen Kompetenzmodelle und Förderansätze der Lese- und Medienforschung auf einer abstrakteren Ebene zu ordnen und aufeinander zu beziehen (3.5).

3.1 Kompetenzen zwischen individueller Disposition und situationsbezogenem Handeln

Im deutschen Sprachraum hat die Definition von Weinert (2001) breite Akzeptanz gefunden. Nach diesem Verständnis sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001 in Klieme et al., 2003, S. 72). Aus dieser Definition lässt sich Folgendes ableiten:

- Kompetenzen sind individuell, sie liegen als mentale Strukturen und Prozesse der einzelnen Subjekte vor und bilden ein Repertoire, auf welches diese bei Bedarf zurückgreifen können, um bestimmte Probleme zu bewältigen.
- Sie sind auf typische Problemsituationen ausgerichtet, können und müssen aber an unterschiedliche konkrete Situationen angepasst werden.
- Die situationsgerechte und erfolgreiche Nutzung dieser kognitiven Kompetenzen erfordert weitere (motivationale, volitionale und soziale) Fähigkeiten.
- Kompetenzen sind erlernbar, sie werden über sozialisatorische Prozesse erworben und können gefördert werden.

Dieses Verständnis ist eindeutig bezüglich der Verortung und Abgrenzung von Kompetenzen als individuelle Kognitionen. Gleichzeitig wird deutlich, dass weder der Erwerb noch die Nutzung von Kompetenzen von konkreten Handlungssituationen losgelöst werden können. Hymes – ein Wegbereiter der funktionalen Linguistik – weist darauf hin, dass erfolgreiches sprachliches Handeln (performance) unterschiedliche (nicht nur verbale) Kompetenzen erfordert und in spezifischen Situationen von den Beteiligten gemeinsam ko-konstruiert wird (Hymes, 1974, S. 93ff). Der Kompetenzbegriff von Weinert, der sich auf individuelle Dispositionen und variable Situationen bezieht, ist diesem paradigmatischen Dilemma unterworfen.

Neben der kognitiven Dimension des Kompetenzbegriffs ist in Weinerts Definition die Motivation eine zentrale Dimension: In der Motivationspsychologie werden Motivationen als Ergebnis des Zusammentreffens von Person und Situation beschrieben und sind damit nicht mehr situationsunabhängig. Volitionen schließlich regulieren die Wechselwirkungen zwischen Motivationen und dem konkreten Handlungsvollzug (Heckhausen und Heckhausen, 2006).

Für die kognitions- und motivationspsychologische Sichtweise bleibt dabei der Blick auf das einzelne Individuum – seine Fähigkeiten, Bereitschaften und Verhaltensweisen unter bestimmten situativen Bedingungen – konstituierend.

3.2 Handeln als situative Herstellung von Intersubjektivität

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive stehen die Prozesse der situativen Sinn-Konstruktion im Zentrum des Interesses. Dabei ist das Verhalten eines Individuums lediglich ein Element einer dreiseitigen Beziehung zwischen der Geste des einen Organismus, der Reaktion des anderen und dem weiteren Verlauf der gesellschaftlichen Handlung (Mead, 1968 [1934], S. 116). Symbolische Interaktion, und dazu gehört neben dem Sprechen auch die Schrift- und Mediennutzung prominent (Baacke, 1973, S. 261f), ist deshalb prinzipiell nicht von der aktuellen Situation zu trennen. Zwar müssen die AkteurInnen über individuell erworbene Wissensbestände unterschiedlichster Art verfügen (z.B. über die verwendeten Zeichensysteme und Geräte, die thematisierten Sachverhalte, kommunikative Gattungen, soziale Positionen der AkteurInnen u.a.m.). Verstehen wird aber erst durch eine Reihe weiterer, genuin situativer Bedingungen möglich: die Kompatibilität der Wissensbestände der AkteurInnen (Gumpertz in Auer, 1999, S. 174), die implizierbaren Kontextinformationen (Garfinkel in Auer, 1999, S. 130) und den Verlauf der Interaktion als Herstellungsprozess von Intersubjektivität (Sacks in Auer, 1999, S. 138). Aus soziologischer Perspektive kann soziales Handeln deshalb „nicht als regelgeleiteter Prozess begriffen werden (...), sondern als situativ zu bewältigende Koordination interpretativer Leistungen. Dabei zehren die Interpretationsleistungen von einem als gemeinsam unterstellten Erfahrungs- und Wissenshorizont. Die Kommunikation schafft ihre eigene Wirklichkeit“ (Schützeichel, 2004, S. 193). Dieses Verständnis ist auch auf schrift- und medienbasierte, zeitlich und räumlich zerdehnte (Ehlich, 1994) Interaktionen anwendbar: AutorInnen von schriftsprachlichen und multimodalen Texten müssen die Erfahrungs- und Wissenshorizonte der RezipientInnen und die Bedingungen möglicher Rezeptions-situationen vorwegnehmen und bei der Ausformung der Texte berücksichtigen, um Verstehen zu ermöglichen. Ob dies gelingt, hängt nicht nur von den einzelnen RezipientInnen ab, sondern auch vom Zusammenspiel von Text und LeserIn oder BetrachterIn im situativen Handlungsvollzug. Die sozialwissenschaftliche Perspektive lenkt damit den Blick stärker auf die Bedingungen und den Verlauf situierter Handlungen bzw. auf die interaktiven Prozesse der Sinnkonstruktion.

3.3 Text

Um Bezüge zwischen Lese- und Medienkompetenzen herauszuarbeiten, bedarf auch der Textbegriff noch einer vorgängigen Klärung. Das im Alltagsgebrauch vorherrschende Verständnis von Text als Schriftstück soll dabei präzisiert und erweitert werden. Aus textlinguistischer Sicht werden unterschiedliche Ebenen von Textualität unterschieden: *Kohäsion* meint die formale Verknüpfung der einzelnen Textteile (Sätze, Abschnitte) durch sprachliche Mittel (z.B. Pronomina oder Konjunktionen). *Kohärenz* bezeichnet den inhaltlichen Zusammenhalt eines Textes (die semantischen Bezüge zwischen Wörtern, die thematische Entfaltung von Satz zu Satz oder die Text-Makrostruktur). Während Kohäsion und Kohärenz auf den Text als statisches Produkt bezogen sind (vgl. aber Studer, 2008 zu einer dynamischen Konzeption von Kohärenz), umfassen die weiteren Ebenen den dynamischen Textgebrauch: *Textfunktionen* (wie Information, Appell, Obligation, Kontakt und Deklaration) bezeichnen die Hauptzwecke von Texten in spezifischen kommunikativen Handlungssituationen. *Textrezeption und -produktion* fokussieren die Prozesse der Konstruktion mentaler Modelle beim Lesen bzw. deren Formalisierung beim Schreiben unter Einbezug von Sprach-, Welt- und (Sprach-) Handlungswissen (zusammengefasst nach Peyer, 2010). Sandig konzeptionalisiert Textfunktion, Kohäsion, Kohärenz/Thema und Situationalität als prototypische Kernmerkmale von Texten. Daneben können Texte weitere Merkmale wie Lautsprachbezug, grafische Gestalt oder konstante Autorenschaft in mehr oder weniger starker Ausprägung aufweisen (Sandig, 2000, S. 108). Von diesen textlinguistischen Größen sind streng genommen nur die Kohäsionsmittel auf ein spezifisches (nämlich sprachliches) Zeichensystem ausgerichtet. Die übrigen Kernmerkmale können auch visuelle, akustische und multimodale Ausdrucksformen auszeichnen. Eine solche Erweiterung des Textbegriffs wird von der Medienpädagogik seit Langem vertreten (Merz-Abt, 2005, S. 19ff) und gewinnt heute im Zuge der sich rasant entwickelnden Medienumwelt auch im sprachdidaktischen Diskurs an Dringlichkeit und Sukkurs (vgl. etwa Becker-Mrotzek, 2003; Pahl & Rowsell, 2005; Dehn, 2007). Holly beschreibt fünf Aspekte, in welchen sich durch neue Medien vermittelte Texte von gedruckten Texten unterscheiden: Interaktivität (zwischen technischem Gerät und NutzerIn), Virtualität (bzw. Wirklichkeitsbezug), Multimedialität (Integration mehrerer Zeichensysteme wie Schrift, Bild oder Ton), Vernetzung der AkteurInnen (und damit Verwischung der Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit) und Entlinearisierung (Hypertextstrukturen; Holly, 2000 S. 86ff.). Solche Aspekte können hinzugezogen werden, um unterschiedliche Textarten im Sinne von Sandigs Prototypen-Modell (s. o.) differenzierend zu beschreiben. Dabei bleiben die Kernmerkmale der Zeichenbasierung, formalen Kohäsion, thematischen Kohärenz, Situiertheit und kommunikativen Funktion für die Konzeptionalisierung als Text konstituierend.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es uns gerechtfertigt, den Textbegriff wie folgt zu erweitern: Als Texte werden formal strukturierte (kohäsive) Artefakte verstanden, die auf gesellschaftlichen Zeichensystemen (Bild, Klang, Sprache, Schrift und deren Kombinationen) basieren und der Kommunikation komplexer (Einzelaussagen übersteigender, thematischer, kohärenter) Sinneinheiten dienen.

3.4 Literalität – ein disziplinen- und perspektivenintegrierendes Konzept

In den Unterkapiteln 3.1 und 3.2 wurden zwei disziplinäre Sichtweisen auf schriftsprachliche und mediale Kompetenzen skizziert: Eine psychologische, die stärker auf das Individuum und seine Dispositionen ausgerichtet ist, und eine sozialwissenschaftliche, die eher das soziale Handeln und seine situativen Bedingungen fokussiert. Zusätzlich wurde im Unterkapitel 3.3 der Textbegriff auf multimodale Texte erweitert. Das im englischen Sprachraum seit Längerem etablierte Konzept der „literacy“ (i. S. von schriftsprachlicher Handlungsfähigkeit) bietet sich an, um diese Perspektiven zu integrieren. Im Folgenden wird zunächst die international breit rezipierte, eher kulturwissenschaftlich ausgerichtete Konzeption von Barton (2007) vorgestellt und anschließend der dazu teilweise komplementäre Literalitätsbegriff der deutschsprachigen Lesesozialisationsforschung umrissen. Barton erklärt Literalität wie folgt (Barton, 2007, S. 34f):

- *Synchrone soziale Perspektive:* Literalität ist als soziales Handeln in konkreten (schrift- und medienbezogenen) Situationen (literacy events) zu verstehen. Dabei greifen die AkteurInnen auf situationsspezifische Handlungsmuster zurück, die sie in unterschiedlichen Lebensbereichen erworben haben. Handlungssituationen sind sozial und institutionell strukturiert, diese Bedingungen müssen deshalb bei der Beschreibung literalen Handelns zwingend mit einbezogen werden. Literalität bezieht sich primär auf Sprache und Schrift, ist aber immer im Ensemble aller kommunikativen Symbolsysteme (wie Geste, Bild, Klang u.a.) zu verstehen. Sie ist ein Mittel der intersubjektiven Repräsentation.
- *Synchrone psychologische Perspektive:* Literalität dient als Symbolsystem gleichzeitig auch der mentalen, intrasubjektiven Repräsentation und ist damit ein Mittel der Kognition. Darüber hinaus wird literales Handeln durch Aufmerksamkeit, Haltungen und Wertorientierungen gesteuert.
- *Diachrone Perspektive:* Die individuell verfügbaren Wissensbestände und Handlungsmuster sind im Kontext zahlreicher konkreter Situationen ontogenetisch erworben worden. Der Auf-, Aus- und Umbau dieser Ressourcen ist ein lebenslanger Prozess. Die Handlungsmuster, die in den verschiedenen Lebensbereichen das soziale Handeln strukturieren, sind das (vorläufige) Ergebnis sozialer und institutioneller Entwicklungen.

Inzwischen hat die deutschsprachige Lesesozialisationsforschung den Begriff „Literalität“ entdeckt und ihn in Bezug zur Lesesozialisation und Deutschdidaktik gesetzt (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock, 2009). Dabei besteht Konsens darüber, dass Literalität eine sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Komponente besitzt (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock, 2009; Hurrelmann, 2009). Aus gesellschaftlicher Sicht ist mit Literalität eine historisch variable schriftkulturelle Verfasstheit gemeint. Diese bringt es mit sich, dass individuelle literale Kompetenzen als notwendig gelten, um an diesen schriftbasierten Gesellschaften teilzuhaben. Literalität bezeichnet also nicht nur deskriptiv, wie Gesellschaften hinsichtlich ihrer Schriftkultur beschaffen sind, sondern

gibt den Mitgliedern normativ vor, dass sie lesen und schreiben können müssen. Legitimiert wird dies über die Zielidee eines gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts, die von Hurrelmann (2002b, 2009) mit Bezug auf Habermas' Theorie kommunikativen Handelns für die Medien- und Lesekompetenz erarbeitet wurde.

Damit stellt das Konzept der Literalität verschiedene Schnittstellen für interdisziplinäre Bezüge zur Verfügung: Es ist anschlussfähig an die Kognitions- und Motivationspsychologie, sozialwissenschaftliche Interaktions- und Sozialisationstheorien, einen erweiterten Textbegriff und kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. Diese Eigenschaften sind für die Zielsetzung dieser Expertise wichtig.

3.5 Eine Ordnungsstruktur als Analyseinstrument

In den nachfolgenden Kapiteln werden Konzepte der Lese- und Medienpädagogik vorgestellt und diskutiert. Dabei geht es um Modelle der Lese- und Medienkompetenzen und „new literacies“ (Kapitel 4), gesellschaftliche Sozialisationsprozesse (Kapitel 5) und pädagogische Förderansätze (Kapitel 6). Das oben skizzierte Verständnis schriftsprachlicher und medialer Kompetenzen als (multimodale, rezeptive und produktive, auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ausgerichtete) Literalität liegt allen drei Kapiteln zugrunde: So soll vermieden werden, dass im Kapitel 4 (Kompetenzen) „nur“ der psychologische Dispositions- und in Kapitel 5 (Sozialisation) „nur“ der sozialwissenschaftliche Handlungsaspekt berücksichtigt werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, verwenden wir ergänzend zur formalen Kapitelstruktur eine zweite, inhaltliche Ordnungsstruktur. Sie beruht einerseits auf den theoretischen Grundlagen, die wir oben (3.1 bis 3.4) diskutiert haben. Andererseits berücksichtigt sie auch die Einsichten aus den Recherchen und Diskussionen zum Kapitel 4 (Kompetenzmodelle): Weil Leseforschung und Medienpädagogik theoretisch und empirisch sehr unterschiedlich orientiert sind, musste eine Ordnungsstruktur gewählt werden, die die Kernkonzepte beider Felder zu integrieren vermag. Die im Folgenden dargestellte Ordnungsstruktur ist damit das Produkt eines kombinierten deduktiven und induktiven Vorgehens: Die Bereiche der individuellen Dispositionen und des situativen Handelns sind aus den oben referierten Theorien abgeleitet. Der dritte Bereich der Reflexionen ermöglicht den Einbezug der zentralen Kompetenzdimensionen der kritischen Reflexion und Bewertung von Texten, Medien und ihrer Nutzung. Er ist in der Ordnungsstruktur quer zu den beiden anderen Bereichen angelegt, um zu verdeutlichen, dass die hier aufgeführten Kompetenzkomponenten einen metakognitiven oder kritisch-bewertenden Charakter aufweisen, indem sie sich explizit auf Aspekte von Dispositionen und Handlungen (aber auch von gesellschaftlichen Phänomenen) beziehen.

<p>Individuelle Dispositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissensbestände und Prozeduren für lese- und medienbezogene Verarbeitungsprozesse • Lese- und medienbezogene Motivationen und Identitäten • Strategiewissen • Habitualisierte Handlungsmuster 	<p>Reflexionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitoring bei der Mediennutzung • Thematisierung von Schrift und Medien • Thematisierung der (eigenen) Schrift- und Mediennutzung • Anschlusskommunikationen • Kritisch-bewertende Haltung, normative Orientierungen
<p>Situatives Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit mit der Situation (Handlungsmuster, Medien, AkteurInnen) • Anpassung an die Situation (Motivationen/ Volitionen, Selektion von Wissen und Strategien) • Rollenübernahme und -ausgestaltung • Aushandeln von Intersubjektivität • Aushandeln sozialer Positionen (Zugang, Anerkennung) 	

Tabelle 1: Ordnungsstruktur für die Integration von Kompetenzaspekten

Die drei Kompetenzbereiche – individuelle Dispositionen, situatives Handeln und Reflexionen – kommen in mehr oder weniger stark abweichenden Ausformungen in den holistischen Kompetenzmodellen der Leseforschung und der Medienpädagogik vor (s. unten, Kapitel 4.1 und 4.2). Sie werden im Folgenden verwendet, um die wichtigsten Befunde systematisch zu bündeln und aufeinander zu beziehen. Weil dieses Vorgehen für die Expertise konstituierend ist, soll es noch etwas genauer expliziert werden:

Die Ordnungsstruktur kommt in den Kapiteln 4 (zu Modellen der Lese- und Medienkompetenz) und Kapitel 6 (zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz) zum Einsatz. Im Kapitel 4 verwenden wir sie zunächst, um die Dimensionen der disziplinspezifischen Modelle von Lesekompetenz (4.1), Medienkompetenz (4.2) und „new literacies“ (4.3) zu bündeln. Hier bewegen wir uns auf einer beschreibenden, ordnenden Ebene. In der abschließenden Diskussion (4.4) setzen wir die Ordnungsstruktur ein, um die disziplinspezifischen Konzepte auf einer abstrakten Ebene aufeinander zu beziehen und gemeinsame Merkmale abzuleiten. Um diese beiden Ebenen möglichst deutlich voneinander zu unterscheiden, sprechen wir auf der disziplinspezifischen Ebene von *Dimensionen*, auf der abstrahierten, disziplinenintegrierenden Ebene dagegen von *Komponenten*.

Im Kapitel 5 kommt die Ordnungsstruktur nicht zum Einsatz, weil es nicht möglich war, Sozialisationsfragen auf einzelne Kompetenzdimensionen zu beziehen. Dieses Kapitel ist nach der Logik der verschiedenen Altersgruppen strukturiert.

In Kapitel 6 greifen wir die unter 4.4 entwickelten, abstrahierten Komponenten wieder auf. Zunächst nutzen wir sie, um für die Lese- (6.1) und Medienkompetenzen (6.2) spezifische Förderansätze beschreibend zu ordnen und zu bündeln. In der abschließenden Diskussion (6.3) führen wir – wiederum mit Hilfe der Komponenten – die Förderansätze beider Felder abstrahierend zusammen.

Schließlich werden in Kapitel 7 die beiden Ebenen – die disziplinspezifische (beschreibende) und die disziplinenintegrierende (abstrahierende) – nochmals erläutert und die gemeinsamen (Teil-)Komponenten von Lese- und Medienkompetenz herausgestellt.

4. Modelle von Lese- und Medienkompetenzen

Wie können Lese- und Medienkompetenzen modelliert werden, und wie lassen sich diese Modelle aufeinander beziehen bzw. integrieren? Das Kapitel 4 dient der Bearbeitung dieser ersten Fragestellung. Dazu werden für die Felder der Leseforschung (4.1), der Medienpädagogik (4.2) und der „new literacies“ (4.3) Konzepte beschrieben und diskutiert, die eine Strukturierung von Kompetenzbereichen der Schrift- und Mediennutzung selber vornehmen oder zu extrapolieren erlauben. Die „new literacies“ bilden in verschiedener Hinsicht eine Schnittmenge zwischen der Leseforschung und der Medienpädagogik und befinden sich in einem sehr dynamischen Konstituierungsprozess. Sie werden in diesem Kapitel separat bearbeitet, um der Frage nach übergreifenden neuen Kompetenzmodellen genügend Raum zu geben.

Die drei Unterkapitel sind in verschiedener Hinsicht heterogen: Sie unterscheiden sich bezüglich der einbezogenen Diskurse, der disziplinären Bezüge, der empirischen Fundierung, der Fokussierung von Altersgruppen und der Differenziertheit. Diese Heterogenität reflektiert die sehr unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen der drei Felder und rückt damit neben den Ergebnissen der Wissensproduktion deren Bedingungen in den Blick, die für eine Integration zwingend mit berücksichtigt werden müssen. Bei der Lektüre ist allerdings zu berücksichtigen, dass im Unterkapitel 4.1 zur Lesekompetenz weitgehend empirisch gesichertes Wissen dargestellt wird, während die Unterkapitel 4.2 zur Medienkompetenz und 4.3 zu den „new literacies“ primär auf theoretischen Grundlagen beruhen. Um die unterschiedlichen Kompetenzmodelle trotz dieser Heterogenität aufeinander beziehen zu können, werden die Befunde am Ende jedes Unterkapitels sowie in der zusammenfassenden Diskussion (4.4) mit Hilfe der Ordnungsstruktur gebündelt und aufeinander bezogen.

4.1 Lesekompetenz

Ausgehend von einer Begriffsklärung und einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der internationalen Leseforschung werden in diesem Unterkapitel zunächst Modelle von Lesekompetenz als individuelle Disposition dargestellt und anschließend erweiterte Konzeptionen präsentiert, die auch Aspekte des situativen Handelns einbeziehen.

Einführung

Unter *Lesekompetenz* verstehen wir im Folgenden das Ensemble der Dispositionen, die bei der Rezeption schriftbasierter Medien situativ handelnd und reflektierend genutzt werden können. Lesen umfasst nicht nur hierarchieniedrige Dekodierprozesse, sondern auch hierarchiehöhere Prozesse des Textverstehens und der Selbststeuerung, lesebezogene Haltungen und Bereitschaften sowie intra- und intersubjektive Reflexionen (Groeben, 2002 S. 12, Hurrelmann, 2007 S. 23ff.). Zu den schriftbasierten Medien gehören sowohl erzählende, literarische als auch darstellende, sachbezogene Texte, die ausschließlich oder maßgeblich als schriftliche Sprache kodiert sind.

Lesekompetenz ist damit ein komplexes, kulturbezogenes und deshalb sozial (nicht biologisch) tradiertes Bündel individueller Ressourcen (Groeben, 2002, S. 13; Tomasello, 2006, S. 72).

Da das Lesen nicht in allen Gesellschaften die gleiche Bedeutung hat, wirken sich Normen und ihre historische Veränderung grundlegend auf das Verständnis (und damit auch auf die Modellierung) von Lesekompetenz aus. Hurrelmann (2004a) nennt für den deutschen Sprachraum drei lesebezogene Bildungsnormen: Lesen als a) rationale Selbstbestimmung, b) existenzielle Persönlichkeitsbildung und c) Erlebnisgenuss. Sie sind alle auf den Nutzens des Lesens ausgerichtet, den es für das Individuum und die Gesellschaft hat, und erklären den besonderen Stellenwert des literarischen Lesens in der europäischen bzw. genauer: der deutschen Bildungstradition. Das angloamerikanische Literacy-Konzept ist dagegen primär auf den gesellschaftlich-pragmatischen Bedarf und in seiner Operationalisierung bei PISA auf Sachtexte ausgerichtet (Hurrelmann, 2007, S. 22f). Barton definiert Literacy allerdings deutlich breiter (s. o., Unterkapitel 3.3), die angloamerikanische Lesesozialisationsforschung hat eine große Vielfalt gesellschaftlicher Funktionen des Lesens und Schreibens zu Tage gefördert (u.a. Heath, 1983, PurcellGates, 1996, Rowe, 2008), und das Verhältnis des instrumentellen (efferent) und literarischen (aesthetic) Lesens wird auch theoretisch bearbeitet (u.a. Rosenblatt, 2004).

Hurrelmanns Vorbehalte (2009) gegenüber den großen Leistungsstudien wie PISA und PIRLS/IGLU sind u. E. vor allem in der Auseinandersetzung mit Bildungsidealen wichtig: Nicht das einseitig pragmatische angloamerikanische Literacy-Konzept, sondern die aktuelle Dominanz der Psychometrie im bildungspolitischen Diskurs führt heute weltweit dazu, dass komplexe Kompetenzmodelle zerlegt und nur ihre operationalisierbaren Teile empirisch bearbeitet werden (Alexander & Fox, 2004, S. 54f; Spinner, 2005, S. 12).

Um diese aktuelle Tendenz historisch zu kontextualisieren, wird im Folgenden die Geschichte der internationalen Leseforschung von 1950 bis 2004 in groben Zügen nachgezeichnet. Dabei stützen wir uns auf die Darstellungen von Alexander und Fox (2004, S. 33–68) sowie Gillen und Hall (2003, S. 3–12).

- *1950–1965: Konditioniertes Lernen.* Im Zusammenhang mit der behaviouristischen Lerntheorie wird das Lesen erstmals zum Gegenstand empirischer Forschung. Im Zentrum steht dabei die Unterscheidung einzelner Teilprozesse: die Identifikation von Buchstaben, die Zuordnung von Buchstaben zu Lauten, die Verbindung von Lauten zu Wörtern und der Aufbau von Phrasen und Sätzen. Diese Prozesse können durch geeignete Umweltstimuli und Wiederholung konditioniert werden. Diagnoseinstrumente und Trainingsprogramme ermöglichen die Steuerung des Kompetenzerwerbs von außen, die Lernenden spielen dabei keine aktive Rolle.
- *1966–1975: Natürliches Lernen.* Durch Chomskys Theorie der angeborenen Grammatikfähigkeiten verschiebt sich das Interesse von der Außensteuerung der Lernprozesse hin zu den universellen Regeln der Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten. Erkenntnisse der funktio-

nen Linguistik (etwa Halliday, 1973) zum frühen Spracherwerb werden auf die Schriftsprache übertragen: Lernende erwerben Lese- und Schreibfähigkeiten quasi beiläufig und selbstgesteuert, wenn sie genügend schriftsprachliche Kommunikationsangebote erhalten. Die kommunikative Kraft und die Ästhetik des Lesens kommen nur in natürlichen, komplexen Handlungssituationen zur Wirkung. Gleichzeitig beginnen sich SoziolinguistInnen stärker für den alltäglichen Sprachgebrauch in unterschiedlichen sozialen Milieus zu interessieren. Lernende werden als aktive Kommunikationspartner verstanden, die durch Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen aktiv Sinn konstruieren. Fehler (z.B. Verlesungen) sind keine Defizite, sie geben Hinweise auf subjektive Konstruktionsprozesse.

- **1976–1985: *Lesen als Informationsverarbeitung.*** Die Kognitionspsychologie und mit ihr das Interesse an Strukturen und Prozessen des menschlichen Denkens sowie die theoretische und empirische Grundlagenforschung bestimmen die Lese- und Schreibforschung. Im Zentrum steht das individuelle Denken, das Verstehen (und Verfassen) von Texten als Problemlösen. Die interaktiven Prozesse zwischen wissens- und textbasierten Informationen werden untersucht. Kognitive Ressourcen wie Vorwissen, Gedächtnis und strategische Steuerung, aber auch Texteigenschaften wie Erzählstruktur (story grammar), Kohärenz oder Textsortenmerkmale werden als Faktoren des Leseverstehens erkannt. Die Schema-Theorie erklärt die Anlage und Ausdifferenzierung von Wissensbeständen bei NovizInnen und ExpertInnen. Lernende müssen kognitive Strukturen und Prozesse aktiv aufbauen, sie können aber durch Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien dabei unterstützt werden. Lesen und Schreiben rücken konzeptionell näher zusammen. Diese pointiert kognitionspsychologische, individualistische Perspektive führt aber auch zu Gegenpositionen zugunsten des ästhetischen Lesens und Schreibens (Rosenblatt, 2004).
- **1986–1995: *Soziokulturelles Lernen.*** Die Einsicht, dass Lese- und Schreibleistungen maßgeblich durch externe Faktoren wie soziale Herkunft, Unterrichtsbedingungen oder Medienangebote beeinflusst werden, rückt die Kontexte sprachlichen Handelns und Lernens wieder stärker ins Zentrum. In ethnografischen Studien werden die alltagskulturellen Deutungs- und Handlungsmuster unterschiedlicher sozialer Gruppen und deren Passung mit schulkulturellen Mustern untersucht. Mikroanalysen von Lehr-Lerninteraktionen erhellen die Komplexität von Ko-Konstruktions- und Positionierungsprozessen im Unterricht. Sozialkonstruktivistische Lernkonzepte (cognitive apprenticeship, scaffolding) eröffnen neue pädagogische Handlungsräume für die Anregung und Unterstützung von Erwerbsprozessen. Die Schule ist eine soziale Institution mit spezifischen (nicht nur pädagogischen) gesellschaftlichen Funktionen.
- **1996–2004¹: *Engagiertes Lernen.*** Die rasant zunehmende Bedeutung neuer Medien (und damit auch neuer Text- und Nutzungsformen), aber auch die aufschlussreichen Ergebnisse der Motivationsforschung (zu Interessen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstregulation und Engagement) rücken die Lernenden als motivierte und engagierte LeserInnen wieder

stärker in den Vordergrund. Sie werden als aktive Wissenssammler (knowledge seekers) verstanden, die Texte unterschiedlichster Art unter Hinzuziehung kognitiver und motivationaler Ressourcen gezielt nutzen. Sprache und Schrift werden vermehrt in Bezug zu anderen Zeichensystemen verstanden, die den NutzerInnen für unterschiedliche kommunikative Aufgaben zur Verfügung stehen und oft multimodal kombiniert werden. Lesekompetenz ist unter dieser Perspektive nicht mehr grundsätzlich von Medienkompetenz zu trennen, und ihre Entwicklung wird zu einem lebenslangen Prozess. Dieses Verständnis steht in scharfem Kontrast zum aktuellen, bildungspolitisch (nicht fachlich) motivierten Trend, Bildungssysteme und Individuen möglichst rationell zu diagnostizieren und zu behandeln. Standards und Tests erfordern klare Operationalisierungen und begünstigen damit die wissenschaftlich überholten Vorstellungen der Konditionierungs-Phase. Es besteht damit die Gefahr einer „Rekonditionierung“ (re-conditioning) der Leseforschung und -förderung (Alexander & Fox, 2004, S. 54f).

Aus dieser Entwicklung lässt sich unschwer als erste Tendenz eine Pendelbewegung zwischen stärker psychologisch und stärker sozial- und kulturwissenschaftlich ausgerichteten Perspektiven ablesen. Dieses Spannungsverhältnis scheint die Leseforschung zu energieren und in dialektischer Weise voranzutreiben, wobei die jeweils neuen Einsichten der verschiedenen Phasen integriert werden und so zu einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung des Verständnisses von Lesekompetenz und ihren Erwerbsbedingungen beitragen. Wie weit dies auch für die aktuelle Tendenz der „Rekonditionierung“ zutrifft, bleibt abzuwarten.

Eine zweite Tendenz betrifft die zunehmende Integration unterschiedlicher Zeichensysteme in übergreifende Modelle zeichenbezogener Kompetenzen und Kommunikationen und damit auch eine sich abzeichnende Konvergenz von Leseforschung und Medienpädagogik. In diesem Kontext erhält die vorliegende Expertise besondere Aktualität und Relevanz: Sie kann dazu beitragen, diese Entwicklung genauer zu beleuchten und ihre zukünftigen Potenziale begründet einzuschätzen.

Theoretische Modelle der Lesekompetenz

Im Kontext der sich entwickelnden Leseforschung sind zahlreiche theoretische Modelle der Lesekompetenz entstanden. Rudell und Unrau unterscheiden mehrere Wellen der Modellbildung (s. Ruddell & Unrau, 2004a, S. 1119ff): *Bottom-up-Modelle*, die Lesen als sequenzielles Entschlüsseln der Wort-, Satz- und Textbedeutungen aus Schriftinformationen verstehen; *Top-down-Modelle*, die das Wissen über Textmuster und die Nutzung des Hintergrundwissens fokussieren; *interaktive Bottom-up/Top-down-Modelle*, die davon ausgehen, dass text- und wissensbasierte Prozesse beim Lesen in komplexer Weise zusammenspielen, sowie Weiterentwicklungen solcher interaktiver Modelle, die zusätzlich den Aufbau stabiler (Offline-)Textrepräsentationen beschreiben oder den soziokulturellen Kontext als weitere Ressource der Sinnkonstruktion mit einbeziehen.

1 Alexander und Fox haben ihren Aufsatz 2004 publiziert, aus ihrer Perspektive reicht diese Phase also bis in die Gegenwart. Damit ist nicht gesagt, dass diese Phase im Jahr 2004 abgeschlossen sei.

Die interaktiven Modelle bilden heute eine gemeinsame konzeptionelle Basis der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung: Es besteht weitgehender Konsens darin, dass beim Lesen kognitive Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen und unterschiedliche Wissensbestände in komplexer Weise miteinander interagieren, und dass Lesekompetenz nicht als klar abgrenzbares Konstrukt, sondern als ein Bündel unterschiedlicher text- und wissensbezogener Fähigkeiten zu verstehen ist (Richter & Christmann, 2002, S. 49). Dabei werden folgende Prozesse unterschieden (zusammengefasst nach Schnotz & Dutke, 2004, S. 80ff):

Hierarchieniedrige Prozesse, die stärker textbasiert sind und eher automatisch ausgeführt werden:

- Bildung der Textoberflächenrepräsentation (Wahrnehmungsprozesse, Worterkennung)
- Konstruktion der propositionalen Textbasis (Bildung von Propositionen durch syntaktische Dekodierung, Herstellung lokaler Kohärenz)

Hierarchiehohe Prozesse, die stärker wissensbasiert sind und eher gezielt ausgeführt werden:

- Mentale Modellkonstruktion (Bildung globaler Kohärenz, Aufbau einer vom Text abstrahierenden Struktur)
- Repräsentation der Kommunikationssituation und des Textgenres (situations- und genrebezogene Leseziele, Lern- und Lesestrategien, Metakognition und Monitoring des Verstehensprozesses).

Die Unterschiede zwischen den aktuellen Modellen kognitiver Lesekompetenzen sind gering. Sie betreffen einerseits den Einbezug von Wahrnehmungsprozessen (bei Schnotz & Dutke, 2004) und andererseits die etwas stärkere Akzentuierung von textbezogenen Tiefenstrukturen (bei Richter & Christmann, 2002) bzw. situations- sowie handlungsbezogener Metakognition (bei Schnotz & Dutke, 2004). Als zentrale Faktoren der interindividuellen Differenz von Lesekompetenzen nennen die AutorInnen übereinstimmend die Effizienz von Worterkennungsprozessen, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sowie das inhaltliche Vorwissen (Richter & Christmann, 2002, S. 48; Schnotz & Dutke, 2004, S. 81–85). Geringere Fähigkeiten auf der Ebene der hierarchieniedrigen Prozesse können durch eine intensivere Nutzung der hierarchiehohen Prozesse zumindest teilweise kompensiert werden. Umgekehrt gilt dieser Zusammenhang allerdings nicht: Effiziente hierarchieniedrige Prozesse können zwar zusätzliche Kapazitäten für hierarchiehohe Prozesse freistellen, diese aber nicht ersetzen (Richter & Christmann, 2002, S. 48). Komplexe Fähigkeiten im Hinblick auf textgeleitetes und textbezogenes Problemlösen bilden deshalb den Kernbereich der kognitiven Lesekompetenz.

Die bisher vorgestellten Modelle beschreiben Prozesse kompetenter LeserInnen. Daneben werden heute vermehrt sogenannte Vorläuferfähigkeiten untersucht. Im Hinblick auf *hierarchieniedrige* Prozesse ist die phonologische Bewusstheit von großer Bedeutung: Hier geht es um die Fähigkeit zur Identifikation von sprachlichen Einheiten der gesprochenen Sprache wie Wörter, Silben oder Phoneme (im letzten Fall wird spezifischer von phonemischer Bewusstheit gesprochen) (Schneider, 2004, S. 17; Ehri & Roberts, 2006 S. 118ff.). Für diese Teilkompetenz konnte ein deutlicher Zusammenhang mit den Leseleistungen in den ersten zwei Schuljahren gefunden werden, phonologische Bewusstheit gilt deshalb heute als wichtige Vorläuferfähigkeit des Lesens und wird z.T. mittels spezifischer Programme instruiert. Daneben spielen auch die frühe Buchstabenkenntnis und der Wortschatz für das Lesenlernen eine wichtige Rolle (Schneider, 2004, S. 18, Ehri & Roberts, 2006, S. 122ff, Lonigan, 2006, S. 85, Sénéchal et al., 2006, S. 180). Vorläuferfähigkeiten *hierarchiehoher* Prozesse wurden bisher weniger systematisch erforscht, es liegen aber Hinweise auf verschiedene frühe text- und handlungsbezogene Fähigkeiten vor. Dazu gehören das Wissen um kommunikative Funktionen und Muster textbezogener Handlungen (Scheerer-Neumann, 2003, Pätzold, 2005, Isler & Künzli, 2008), sprachliche Repräsentation distanter, abstrakter oder imaginiertes Sachverhalte (Andresen, 2004, Pätzold, 2005, Isler & Künzli, 2008), Nutzung von Versatzstücken aus (z.B. vorgelesenen) Texten in der mündlichen Kommunikation (Pätzold, 2005), Aufmerksamkeitsverschiebungen von der Mikro- zur Makroebene sprachlicher Äußerungen (Pätzold, 2005) und Thematisierung bzw. spielerische Veränderung von Sprache (Andresen, 2004).

Abschließend soll in gebotener Kürze auf einige Theorien eingegangen werden, die auf je unterschiedliche Art die Beschränkung auf kognitive Aspekte überwinden:

- *Einbezug motivationaler Aspekte:* Die erste PISA-Studie hat gezeigt, dass neben kognitiven Merkmalen auch die intrinsische Lesemotivation sowie das Leseselbstkonzept mit der Leseleistung korrelieren (Möller & Schiefele, 2004, S. 118). Auch Guthrie et al. konnten in mehreren Studien Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Lesemenge und Leseleistung (comprehension) nachweisen (Guthrie et al., 2004, S. 947). Es liegt deshalb nahe, die Beziehungen zwischen motivationalen und kognitiven Faktoren der Lesekompetenz auch theoretisch zu modellieren. Möller und Schiefele haben ein Modell entwickelt, das die Einflüsse der sozialen Umwelt auf das Individuum beschreibt. Konkret wirkt laut diesem Modell die Umwelt auf das Individuum durch dessen subjektive Interpretation der Leseumwelt. Die daraus resultierenden motivationalen Überzeugungen, Wert- und Erwartungshaltungen bilden die Basis für die Lesemotivation, aus denen sich Leseverhalten und -verstehen speisen. In diesem Modell bleiben die Kognitionen weitgehend unberücksichtigt (Möller & Schiefele, 2004, S. 105). Mathewson modelliert den Einfluss von lesebezogenen Haltungen (Gefühlen, Werturteilen und Handlungsbereitschaft) auf die Leseintention, den Lesevorgang und die daraus resultierenden kognitiven und emotionalen Erträge (die ihrerseits auf die lesebezogenen Haltungen und ggf. auch auf die ihnen zugrunde liegenden Werte, Ziele und Selbstkonzepte zurückwirken) (Mathewson, 2004, S. 1448). Die Adaption unterschied-

licher Modelle der Lernmotivation (den Modellvergleich von Urhahne, 2008) auf das Lesen erscheint als ein vielversprechender Weg zur theoretischen Klärung der Lesemotivation. Daneben sind in den theoretischen Arbeiten von Wigfield und Guthrie eindeutige Tendenzen zu erkennen, die Funktionalität von ex- und intrinsischen Lesemotivationen für das Leseverstehen aus theoretischer und empirischer Sicht herauszuarbeiten (Wigfield, 1997; Guthrie & Coddington, 2009).

- *Lesen (und Schreiben) als Transaktion:* Rosenblatt postuliert ein radikal anderes Verständnis des Leseprozesses. Sie versteht den Text und den Leser bzw. die Leserin nicht als unabhängige Entitäten, sondern als Aspekte eines dynamischen (transaktionalen) Prozesses der Sinnkonstruktion (Rosenblatt, 2004, S. 1369): „Reader and text are involved in a complex, nonlinear, recursive, self-correcting transaction. The arousal and fulfillment – or frustration and revision – of expectations contribute to the construction of a cumulative meaning“ (ebd. S. 1371). Dabei ist die Lesehaltung (the reader's stance) entscheidend: Sie wird durch das Verhältnis von öffentlichen und privaten Bedeutungsaspekten bestimmt und bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen „efferent“ (zweckrational, ergebnisorientiert) und „aesthetic“ (wahrnehmungsoffen, prozessorientiert). Ein solches Verständnis lässt sich theoretisch gut auf aktuelle Interaktionstheorien zurückführen und öffnet Zugänge zu personalen, ästhetischen Lesehandlungen.
- *Einbezug des Unterrichtskontexts:* Ruddell und Unrau versuchen mit ihrem Modell, das Wissen über psychologische und situativ-handlungsbezogene Aspekte des Lesens zu integrieren. Leserseitig unterscheiden sie zwischen affektiven und kognitiven Voraussetzungen, dem Vollzug der Lesehandlung, der dabei entstehenden mentalen Textrepräsentation und den Monitoring- und Steuerprozessen. Lehrerseitig sind dieselben Modellkomponenten nicht auf den zu lesenden Text, sondern auf den anzuleitenden Lehr-Lernprozess ausgerichtet, und es entsteht entsprechend eine mentale Repräsentation des Unterrichtsgeschehens. Diese Elemente interagieren im Kontext des Unterrichtssettings von Text, Aufgabenstellung, Rollen und soziokulturellem Wissen. Die Autoren beanspruchen nicht, mit diesem Modell eine exakte theoretische Modellierung zu leisten, sondern wollen die Komplexität des Lesens im Unterrichtskontext ausschildern (s. Ruddell & Unrau, 2004b, S. 1465).

Entwicklung der Lesekompetenz

Die theoretischen und empirischen Grundlagen für die Modellierung von Erwerbsverläufen des Lesens sind uneinheitlich. Während der Erwerb von hierarchieniedrigen Lesekompetenzen insbesondere in den frühen Phasen (der Alphabetisierung im engeren Sinn) gut dokumentiert ist, ist das Wissen über spätere Erwerbsphasen hierarchieniedriger und insbesondere den Erwerb hierarchiehoher Kompetenzen nur punktuell vorhanden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit es überhaupt sinnvoll und möglich sei, den Entwicklungsverlauf eines so vieldimensionalen Fähigkeitenkomplexes (Richter & Christmann, 2002, S. 48) in Entwicklungsschritten zu beschreiben. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Darstellung der Entwicklung

hierarchieniedriger Prozesse und einige Hinweise auf Wechselwirkungen zwischen der hierarchieniedrigen und der hierarchiehohen Ebene.

Für die Modellierung der *Entwicklung hierarchieniedriger Prozesse* spielt die von Frith 1985 und 1986 publizierte Konzeption eine zentrale Rolle: Sie wurde von verschiedenen anderen Autoren aufgegriffen und weiterentwickelt (Günther, 1995, S. 99; Scheerer-Neumann, 2003, S. 516). Frith hat ein sechsstufiges Modell vorgestellt, bei dem die Lese- und Schreibentwicklungen stark und systematisch interagieren und den Schriftspracherwerb alternierend vorantreiben (Scheerer-Neumann, 2003, S. 517). Diese enge Verzahnung von Lesen- und Schreibenlernen wird heute allerdings problematisiert (Becker, 2008, S. 87f). Was die Leseentwicklung betrifft, besteht zurzeit weitgehender Konsens. Sie verläuft in fünf bis sieben Phasen, die von verschiedenen AutorInnen zwar leicht unterschiedlich beschrieben und abgegrenzt werden, aber grundsätzlich sehr gut kompatibel sind. Die folgende zusammenfassende Darstellung stützt sich auf Ehri und McCormick (2004), Scheerer-Neumann (2003) sowie Niedermann und Sassenroth (2002):

1. Präliteral-symbolische Phase (Symbole erkennen, Umgang mit Bilderbüchern, erste Konzepte von Schrift)
2. Voralphabetische Phase (Erkennen von vertrauten Emblemen und Sichtwörtern anhand einzelner Merkmale unter starker Nutzung der Kontextinformationen)
3. Teilalphabetische Phase (zunehmende Orientierung an Buchstaben, Kenntnis einzelner Grapheme und Laut-Buchstabenzuordnungen)
4. Vollalphabetische Phase (Kenntnis aller wichtigen Laut-Buchstabenzuordnungen, Erlernen unbekannter Wörter, Kontextinformationen werden eher gemieden)
5. Konsolidierte alphabetische Phase (Erkennung und Verarbeitung von Buchstaben-
gruppen, zunehmender Sichtwortschatz)
6. Automatische Phase (schnelle, mühelose, sichere Worterkennung, großer Sichtwortschatz, Leseverständnis im Zentrum der Aufmerksamkeit)

Der frühe Erwerb hierarchieniedriger Lesekompetenzen scheint theoretisch weitgehend geklärt zu sein. Mit dem Konzept der *Leseflüchtigkeit (fluency)* liegt außerdem ein Ansatz vor, der eine Weiterentwicklung von Lesefertigkeiten in Richtung automatisiert ablaufender Verarbeitungsprozesse auf der lokalen Ebene zu modellieren erlaubt. Grundlage dieses Konzepts ist die Automatisierungstheorie von Samuels (2006, S. 34ff). Gemäß dieser Theorie unterscheiden sich ungeübte und geübte LeserInnen u.a. darin, dass Erstere beim Lesen mehr Kapazität des Arbeitsgedächtnisses für hierarchieniedrige Prozesse (Dekodieren) einsetzen müssen und deshalb weniger Kapazitäten für hierarchiehohe Prozesse (globales Textverständnis und Monitoring) zur

Verfügung haben. Diese Theorie erklärt, warum automatisierte Wort- und Satzerkennungsprozesse den Aufbau eines Textmodells zwar nicht ermöglichen, aber begünstigen, und weshalb gute LeserInnen durch eine intensive Lesepraxis ihre hierarchiehohe Fähigkeiten besser weiterentwickeln können als schwache. Leseflüssigkeit wird dabei als Fähigkeit definiert, gleichzeitig zu dekodieren und zu verstehen, wobei diese Fähigkeit immer von situativen Bedingungen wie Lesbarkeit des Texts oder Thema beeinflusst wird. Leseflüssigkeit kann anhand von Tempo, Korrektheit und prosodischer Phrasierung beim Lautlesen eingeschätzt werden, diese Maße sind aber nur Indikatoren für den Automatisierungsgrad von Dekodierprozessen und nicht als eigene Kompetenzen zu verstehen (Samuels, 2006, S. 39). Rosebrock und Nix haben dieses in der Deutschdidaktik lange kaum beachtete Konzept aufgearbeitet und für den Unterricht zugänglich gemacht (Rosebrock & Nix, 2006, S. 90ff). Empirische Ergebnisse zeigen auch in Deutschland ermutigende Effekte insbesondere von Lautleseverfahren (Rosebrock et al., 2010), die sich außerdem gut einordnen in den entsprechenden angelsächsischen Diskurs (Yang, 2006).

Zur Entwicklung des *Textverstehens* liegen bisher kaum verlässliche Kenntnisse vor. Auch in den Handbüchern der internationalen Leseforschung (*Theoretical Models and Processes of Reading, Handbook of Reading Research*) finden sich keine längerfristigen Entwicklungsmodelle. Die empirisch entwickelten Niveaubeschreibungen der großen Leseleistungsstudien (PIRLS/IGLU, PISA, Element, DESI) können diese Lücke nicht füllen, sie wurden a posteriori (beim Interpretieren der Daten, genauer: beim Erklären von Aufgabenschwierigkeiten) erarbeitet (Bos et al., 2007, S. 94f). Außerdem wurden in diesen Surveys (mit Ausnahme von DESI) keine längsschnittlichen Daten erhoben, die Aussagen über Entwicklungsverläufe von Individuen erlauben würden. Wir verzichten deshalb hier auf eine Darstellung der Niveaubeschreibungen (die den Erhebungen zugrunde liegenden kognitiven Kompetenzmodelle sind mit den bereits dargestellten identisch oder weitgehend kompatibel).

Zu den *Wechselwirkungen* hierarchieniedriger und -hoher Kognitionen im Entwicklungsverlauf fehlen bislang gesicherte Modelle, es liegen aber verschiedene interessante empirische Befunde vor: Worterkennung und Textverstehen entwickeln sich zwischen Kindergarten und 2./3. Klasse relativ unabhängig (Whitehurst & Lonigan, 2001, S. 18). In der 1. Klasse korreliert phonologische Bewusstheit noch höher mit der Leseleistung als mündliche Sprachfähigkeiten; in der 3. Klasse aber verliert sie ihre Vorhersagekraft, während der Zusammenhang von Leseleistung und Sprachfähigkeiten weiter zunimmt (Schneider, 2004, S. 30; Leseman & van Tuijl, 2006). Diese Hinweise stützen die Annahme, dass die Entwicklung des Textverstehens bereits in der frühen Kindheit einsetzt und sich parallel zum Schriftspracherwerb weiter fortsetzt. Im Hinblick auf die Leseförderung ist deshalb vor einer Vernachlässigung hierarchiehoher Prozesse im Vor- und Grundschulalter dringend zu warnen.

Didaktische Modelle der Lesekompetenz

Die Modelle der Grundlagenforschung sind eine wichtige Basis für die Förderung von Lesekompetenzen. Daneben sind auch die durch langfristige Erfahrungsbildung, Diskussion und Weiterent-

wicklung gesicherten Konzepte der Lese- und Literaturdidaktik zu berücksichtigen: In diesem Feld wurde über Jahrzehnte ein Wissensbestand aufgebaut, der durch die Ergebnisse der empirischen Forschung nicht ersetzt, sondern weiter entwickelt werden sollte. Deshalb schließen wir dieses Unterkapitel mit der Darstellung von zwei Konzeptionen ab, die – aus unterschiedlichen Perspektiven – Lesekompetenz im Hinblick auf Leseförderung beschreiben:

- *Einbettung kognitiver Kompetenzen in personale und soziale Bedingungen.* In der aktuellen Lesedidaktik sind zwei Modelle sehr einflussreich, die neben kognitiven Kompetenzen auch personale und soziale Bedingungen des Lesens berücksichtigen. Hurrelmann unterscheidet drei Dimensionen von Lesekompetenz: 1. Kognitionen (hier übernimmt sie das oben dargestellte Verständnis von Richter und Christmann (2002) bzw. Schnotz und Dutke (2004)), 2. Motivationen und Emotionen (im Sinne von lesebezogenen Bereitschaften und Energieungen) sowie 3. Reflexionen und Anschlusskommunikationen von bzw. über Verstehensprozesse/n, Texte/n und Lektüreerfahrungen (Hurrelmann, 2002a, S. 277ff). Rosebrock und Nix (2008) folgen in ihrem didaktischen, umsetzungsorientierten Modell dieser Strukturierung weitgehend: Die Prozessebene umfasst dieselben lesebezogenen Kognitionen, die Subjektebene weitere personale Ressourcen (neben Motivation und Beteiligung auch Weltwissen und Reflexionen; Rosebrock und Nix betonen hier auch die milieuspezifische lerngeschichtliche Prägung dieser Merkmale), die soziale Ebene schließlich verweist auf verschiedene Sozialisationsinstanzen als Rahmen je spezifischer lesebezogener Anschlusskommunikationen (Rosebrock & Nix, 2008, S. 17ff). Die beiden Modelle unterscheiden sich marginal, indem Hurrelmann alle drei Dimensionen konsequent auf individuelle (kognitive, sozialemotionale und soziale) Fähigkeiten bezieht, während Rosebrock und Nix die Performanz des Leseaktes, die dazu benötigten nicht lesebezogenen individuellen Ressourcen (darunter auch weitere Kognitionen) und die Handlungs- und Sozialisationskontexte akzentuieren.
- *Ausdifferenzierung hierarchiehoher (auch kognitionsübergreifender) Kompetenzen um ästhetische Aspekte.* Auch Spinner schließt an den bereits mehrfach erwähnten kognitionspsychologischen Lesekompetenzbegriff an, erweitert ihn aber im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten um sieben weitere Teilkompetenzen: 1. die Fähigkeit, beim Lesen Vorstellungen zu entwickeln (Imagination), 2. die Fähigkeit, die Gefühle und Einstellungen von Figuren empathisch nachzuvollziehen (Alterität), 3. die subjektive Beteiligung beim Lesen, 4. die Sensibilität für sinnliche Sprachqualitäten, 5. das Wissen über literarische Textsorten, 6. das Verständnis von literarischen Symbolen und Bildern und 7. die Fähigkeit und Bereitschaft, subjektive Lektüreerfahrungen im Gespräch auszudrücken und zu verstehen (Spinner, 2006, S. 9ff; Anordnung und Nummerierung durch die AutorInnen). Diese Teilkompetenzen lassen sich weiter in folgende Gruppen zusammenschließen: Erschließung imaginierter Welt (als eines eigenen referentiellen Raums), Selbstwahrnehmungen und -reflexionen während des Lesens, literaturspezifisches Wissen und Anschlusskommunikationen. Damit können Spinners Teilkompetenzen durchaus auf die Prozesse, Dimensionen und Ebenen der oben referierten Modelle bezogen werden und leisten dabei substanzielle – normativ fundierte –

Differenzierungen. Spinners Konzeption schließt zudem an das Transaktionsmodell von Rosenblatt (2004) an, indem sie das Ereignis eines singulären, vieldimensionalen Verstehens durch die Interaktion von Subjekt und Text stärker als die übrigen Modelle akzentuiert.

Auf die hier vorgestellten didaktischen Modelle wird im Kapitel 6 im Zusammenhang mit der Förderung von Lesekompetenzen wieder Bezug genommen.

Fazit und Ordnungsstruktur

Wie angekündigt werden die Ausführungen zum Thema Lesekompetenz nun mit Hilfe der in Kapitel 3 entwickelten Ordnungsstruktur gebündelt und den drei Bereichen „individuelle Dispositionen“, „situatives Handeln“ und „Reflexionen“ zugeordnet. Die geschieht entlang der folgenden Leitfrage: Wie werden die Bereiche der Ordnungsstruktur durch die hier referierten Lesekompetenzmodelle abgedeckt?

Individuelle Dispositionen

- Hierarchieniedrige Kognitionen (Textoberflächenrepräsentation, lokale Kohärenzbildung)
- Hierarchiehohe Kognitionen (globale Kohärenzherstellung, Bildung von Superstrukturen)
- Handlungswissen (sinnvoller Umgang mit (Bilder-) Büchern, Zeichengebrauch, Funktionen der Schriftverwendung, kommunikative Funktionen und Handlungsmuster, Gebrauch schriftsprachlicher Versatzstücke)
- Nicht lesebezogene Ressourcen (Arbeitsgedächtnis, inhaltliches Vorwissen/Weltwissen, Repräsentation distanter Sachverhalte, Imagination, Empathie)
- Einstellungen (motivationale Überzeugungen, Wert-/Erwartungshaltungen, Leseselbstkonzept)

Situatives Handeln

- Repräsentation der Kommunikationssituation
- Ziele, Motivationen (Leseerwartungen und Leseziele, aktuelle Lesemotivation)
- Handlungsvollzug (subjektive Beteiligung, aktuelles Leseverhalten, (transaktionale) Sinnkonstruktion, Interaktion mit Text, kulturelles Wissen, Wahrnehmung sinnlicher Sprachqualitäten)

Reflexionen

- Metakognition (Monitoring und Steuerprozesse, Selbstwahrnehmungen und reflexionen)
- Bewertung des Leseverhaltens
- Medienreflexion (Thematisierung von Sprache, Vorstellungen von Schrift)
- Kommunikationen (Ausdruck und Verstehen subjektiver Lektüreerfahrungen, Anschlusskommunikationen)

Tabelle 2: Ordnungsstruktur mit Dimensionen von Lesekompetenz

In den drei Feldern finden sich die Kompetenzdimensionen wieder, die sich aus den verschiedenen Traditionen der Leseforschung entwickelt und als unterschiedlich (auf kognitive, motivationale, kommunikative, kontextbezogene und selbstreflexive Dimensionen) fokussierte Modelle ausdifferenziert haben. Deren Zusammenspiel wird in neueren Konzeptualisierungen des Leseverstehens stark betont und ist für die Förderung der Lesekompetenz essenziell. Während die Modelle zur Struktur von Lesekompetenz sowie zur Entwicklung hierarchieniedriger Kognitionen empirisch und theoretisch gut abgesichert sind, liegen für die übrigen lesebezogenen Aspekte (darunter auch die Entwicklung hierarchiehoher Kognitionen) erst punktuelle empirische Hinweise vor.

4.2 Medienkompetenz

Dieses Unterkapitel beginnt mit einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Medienpädagogik. Anschließend werden eine allgemeine Definition und vier unterschiedliche Konzeptionen von Medienkompetenz mit ihren Teildimensionen vorgestellt. Diese Konzeptionen werden dann auf einem höheren Abstraktionsniveau vergleichend systematisiert und schließlich in die Ordnungsstruktur überführt, die in Kapitel 3 entwickelt wurde.

Geschichtlicher Kontext des Medienkompetenzbegriffs

Der Begriff der „Medienkompetenz“ und seine differenzierte Auslegung ist in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts durch Baacke eingeführt worden. Im historischen Rückblick sind bereits zuvor pädagogische Bemühungen in dieser Richtung erkennbar. Sie lassen sich jedoch weit überwiegend als bewahrpädagogische Ansätze klassifizieren. Zum Aufkommen (fast) jedes neuen Mediums entwickelten sich deutliche kritische Strömungen, die vor den „schädigenden Wirkungen“ des neuen Mediums warnten. Die Heranwachsenden sollten jeweils vor den mit den Medien verbundenen Gefährdungen geschützt und ihnen sollte ein Schonraum eingeräumt werden (Hoffmann, 2008, S. 42). Lediglich die auditiven Medien, wie z.B. das Radio, lösten weniger Besorgnis aus. Besonders den visuellen und audiovisuellen Medien wurde eine schädigende Wirkung unterstellt. Für die pädagogischen Bemühungen in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg verwendet Tulodziecki den Begriff der „behütend-pflegende[n] Medienerziehung“ (Tulodziecki, 1989, S. 36). Sie besteht aus zwei miteinander verbundenen Dimensionen. Die erste möchte Kinder durch das Fernhalten von Medien vor schlechten Einflüssen bewahren und behüten. Hierfür werden gesetzliche Regelungen erlassen und Medienkontroll- und Begutachtungsorgane wie z.B. die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) eingeführt. Die zweite Dimension möchte Heranwachsende durch qualitativ hochwertige Medienprodukte und an die Rezeption anschließende Gespräche zu einem „guten“ Medienumgang erziehen. Hierfür werden die Produkte zuvor von Erwachsenen auf ihre Qualität hin überprüft. In der späteren Entwicklung der Medienpädagogik blieb der Schutzgedanke zwar auch weiterhin erhalten, trat jedoch im kritischen Aufbruch der 1960er Jahre in den Hintergrund (Hoffmann, 2008, S. 46). Die Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung, die keine einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hervorbrachten, und

die Entdeckung der aktiven Medienrezipierenden machten nicht nur die Begrenztheit bewährpädagogischer Ansätze deutlich, sondern brachte die Forderung nach einer umfassenden Förderung von Medienkompetenz hervor, wie sie dann durch Baacke zum ersten Mal ausdifferenziert wurde.

Medienkompetenz – ein Begriff, viele Ausdifferenzierungen

Auf die Frage, wie „Medienkompetenz“ zu definieren ist und wie sie sich ausgestaltet, erhält man in der Literatur eine Vielzahl von Antworten. Gapski (2001) hat in seiner Analyse des Begriffs bereits über 100 Definitionen berücksichtigt und dabei herausgearbeitet, dass üblicherweise mehrere Dimensionen oder Ebenen ausdifferenziert werden, um den Begriff der Medienkompetenz beschreibbar zu machen. So bezieht Baacke (1998) vier Dimensionen (mit insgesamt neun Unterdimensionen) ein, Tulodziecki (1998) fünf und Aufenanger (1997) sechs Dimensionen. Groeben formuliert sieben Dimensionen, „die eine Optimierung von Differenzierungsgrad und Integrationswert bieten sollen“ (Groeben, 2002, S. 165). Dennoch seien, so Groeben, auch seine Dimensionen lediglich „Stichworte“, „weil die empirische Operationalisierung des Konstrukts Medienkompetenz noch weitgehend am Anfang steht“ (Groeben, 2002, S.165).

Der Begriff der Medienkompetenz geht ursprünglich auf Baacke (1973) zurück. Baacke erweiterte den von Habermas (1971) für die Sozialwissenschaft formulierten Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ sowohl auf nicht sprachliche Kommunikationsformen „(z.B. Gesten, Expressionen durch leibgebundene Gebärden, auch Handeln)“ (Baacke, 1973, S. 261f) als auch auf das Leben in der Mediengesellschaft insgesamt und führte den Begriff in die medienpädagogische Diskussion ein. „Kommunikative Kompetenz“ meint „die Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation als politisch konstitutivem Element aktiv bestimmend teilzuhaben“ (Schorb, 2005, S. 257). Baacke konturiert diese gesellschaftskritische und emanzipatorische Dimension kommunikativer Kompetenz als pädagogische Ziel- und Handlungsdimension und integriert vor allem die massenmediale Kommunikation in das Konzept der kommunikativen Kompetenz. Für ihn sind massenmediale und personale Kommunikationsformen eng verzahnt und wirken in vielfältigem Bezug auf individuelle und gesellschaftliche Sozialisationsprozesse ein. Somit können „alltägliche personale wie massenmediale Kommunikation den Erwerb und Ertrag kommunikativer Kompetenz befördern oder aber behindern“ (Theunert, 1999 S. 51).

Gapski schlägt folgende allgemeine und offene Arbeitsdefinition vor: „Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.“ (Gapski, 2006, S.18) Diese Arbeitsdefinition ermöglicht die Fokussierung auf die Medienkompetenz sowohl von Individuen als auch von sozialen Systemen als „lernende Organisationen“. Die überwiegende Mehrheit der Definitionen konzentriert sich jedoch auf die Medienkompetenz von Individuen. Auch für die Fragestellung dieser Expertise soll der Fokus auf den individuellen Erwerb von Medienkompetenz gelegt werden, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

Eine eindeutig pädagogische Perspektive auf den Erwerb von Medienkompetenz nimmt Schorb in seiner Definition ein: „Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“ (Schorb, 2005 S. 262).

Gapski (2006) erstellt in seiner Bestandsaufnahme der Auslegung des Begriffs der Medienkompetenz eine beispielhafte Übersicht über die Ausdifferenzierung von Medienkompetenz unterschiedlicher Autoren. An dieser Stelle soll diese Übersicht auszugsweise für die in dieser Expertise speziell berücksichtigten Autoren wiedergegeben werden. In der folgenden tabellarischen Übersicht wurden sich ähnelnde Teildimensionen der Medienkompetenzen gebündelt, damit die Abweichungen und Übereinstimmungen zur Geltung kommen. Die einzelnen Teildimensionen werden in einem zweiten Schritt an die sechs Bereiche der Medienkompetenz angebunden, die Gapski (2001) entwickelt hat.

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1998)	Groebe (2002)
1. Kognitive Dimension	1. Medienkunde	1. Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen	1. Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
2. Moralische Dimension	2. Medienkritik	2. Mediengestaltungen verstehen und bewerten 3. Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	2. Medienbezogene Kritikfähigkeit
3. Handlungsdimension 4. Ästhetische Dimension 5. Affektive Dimension	3. Mediennutzung	4. Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	3. Medienspezifische Rezeptionsmuster 4. Selektion/ Kombination von Mediennutzung 5. Medienbezogene Genussfähigkeit
6. Soziale Dimension	4. Mediengestaltung	5. Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten 6. Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft nehmen	6. Produktive Partizipationsmuster 7. Anschlusskommunikationen

Tabelle 3: Modellierungen von Medienkompetenz im Vergleich

Inhaltsanalytische Strukturierung der Modelle zur Medienkompetenz

Gapski nimmt eine inhaltsanalytische Strukturierung vor, indem er sechs Begriffsmerkmale der Medienkompetenz unterscheidet (Gapski, 2001, S. 172), die im Folgenden kurz skizziert und in Bezug zu Modellen der Medienkompetenz von Baacke, Aufenanger, Tulodziecki und Groeben gesetzt werden.

1. *Medienkundliche Begriffsmerkmale (objektiv-reflexiv)*. Diese Merkmale beziehen sich auf das Wissen über Medien und Mediensysteme und das Hintergrundwissen über (De-)Kodierungen und Zeichensysteme. Bei Baacke sind diese Aspekte unter der Dimension der „Medienkunde“ gefasst, bei Aufenanger unter der „Kognitiven Dimension“. Bei Tulodziecki sind solche Aspekte unter „Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten“ und bei „Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen und Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft zu nehmen“ zu finden. Groeben formuliert neben dem „Medienwissen“ noch als grundlegende Kompetenz dafür das „Medialitätsbewusstsein“ aus. Diese grundlegende Dimension erfordert von den Mediennutzenden, dass sie zunächst die Medien(-inhalte) als solche erkennen und „dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen“ (Groeben, 2002, S. 167). Das Medialitätsbewusstsein erfordert eine Unterscheidung auf drei Ebenen:

- Unterscheidung zwischen Medialität und Realität
- Unterscheidung zwischen Realität und Fiktionalität
- Erkennen der Grenzen von parasozialen Aspekten der Medienrezeption (Unterscheidung Parasozialität/Orthosozialität). (Groeben, 2002, S. 166)

2. *Selbst-reflexive Begriffsmerkmale*. Diese Merkmale stellen die selbst-reflexiven Aspekte von Medienkompetenz heraus. Darunter werden die Kompetenzen gefasst, die „im Unterschied zur objektiv-reflexiven Kategorie, stärker das „Subjekt der Medienkompetenz“ in seiner Beziehung zur medialen Umwelt thematisieren (Gapski, 2001, S. 172)“. Hier finden sich Begriffe, wie „Kritik“, „Reflexion“, „Selbstbestimmung“ oder „Orientierung“. Bei Baacke findet sich dies vor allem in der „Mediennutzung“, bei Tulodziecki in der Dimension „Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten“, bei Groeben die Dimension der „Anschlusskommunikation“. Diese Dimension bezeichnet die Kommunikationen, „die außerhalb der medienspezifischen bzw. bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (Groeben, 2002, S.178). Sie beschreibt die interpersonalen Kommunikationen, die sich auf Medienerlebnisse und -erfahrungen beziehen, die im Austausch mit anderen reflektiert werden. Hierbei wird von den Beteiligten der eigene Medienumgang vor dem Spiegel der Erlebnisse der anderen reflektiert. Dies kann zunächst als Verarbeitungshilfe für konkrete Medienerlebnisse dienen. Zudem kann in diesem Prozess der Anschlusskommunikationen laut Groeben z.B. eine „medienbezogene Kritik- und Genussfähigkeit“ überhaupt erst entwickelt werden oder „Unterschiede zwischen Alltags- und ‚Fernsehwirklichkeit‘“ zum Gegenstand der Aus-

einandersetzung werden (Groeben, 2002, S.178). Des Weiteren formuliert Groeben eine eigene Dimension „Selektion/Kombination von Mediennutzung“, in der er die Selektionsnotwendigkeit bei der Mediennutzung betont, die mit einer Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit verbunden ist. Dies gilt sowohl innerhalb eines Mediums als auch in der Kombination mehrerer Mediennutzungsangebote. Die Selektionsfähigkeit ist bei Baacke eher implizit in der „informativen Dimension“ der „Medienkunde“ verortet, bei Tulodziecki in der explizit ausgewiesenen Dimension „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“. Den kompetenten Umgang mit Medienverbänden vermisst Groeben jedoch bei den vorherigen Modellen der Medienkompetenz als ausgedehnten Aspekt und formuliert deshalb die oben genannte Dimension aus Selektion und Kombination von Mediennutzung (Groeben, 2002, S.176).

3. Praktisch-instrumentelle Begriffsmerkmale. Dieses Merkmal umfasst die konkrete Anwendung, Handhabung und praktische Nutzung der Medien. Bei Baacke ist sie in der „instrumentell-qualifikatorischen“ Anwendung als Unterdimension im Bereich der „Medienkunde“ und auch in der Dimension „Mediengestaltung“ angesiedelt, bei Aufenanger in der „Handlungsdimension“, bei Tulodziecki in der Ebene „Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten“. Groeben hat dieses Begriffsmerkmal den Dimensionen „(medienspezifische) Rezeptionsmuster“ zugeordnet.

4. Kreativ-gestalterische Begriffsmerkmale. Bei diesen Merkmalen geht es um das „Sich-Ausdrücken“ mit Hilfe von Medien. Hier stehen die kreative Mediennutzung und das eigene Gestalten im Vordergrund (nicht die instrumentell-qualifikatorische Kompetenz im Baackschen Sinne). Baacke fasst diese Merkmale in der „Mediengestaltung“ (innovativ, kreativ), Tulodziecki denkt sie in seiner Ebene der „Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge“ mit. Bei Aufenanger finden sich die Merkmale in der „Handlungs“- und in der „Ästhetischen Dimension“. Groeben formuliert für diese Merkmale die Dimension der „(Produktiven) Partizipationsmuster“.

5. Normative, sozial-reflexive Begriffsmerkmale. Bei diesen Merkmalen geht es um wertorientiertes Handeln. Dies soll in sozialer Verantwortlichkeit (ethisch-moralische Dimension) und im Rahmen politischer Handlungsfähigkeit (Partizipation, demokratische Komponenten) stattfinden. Gapski (2001, S. 172) verweist auf einen „überindividuellen, sozialen Referenzrahmen“. Bei Baacke finden sich diese Merkmale in der Dimension der „Medienkritik“, die er in dreifacher Weise sieht. Die erste Unterdimension betont die „analytischen“ Fähigkeiten zur Erfassung problematischer gesellschaftlicher Prozesse, in der zweiten Unterdimension beschreibt er die „reflexive“ Fähigkeit einer Person, dieses analytische Wissen auf sich selbst und ihr Handeln anzuwenden zu können. „Ethisch“, ist die dritte Unterdimension, die „analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.“ (Baacke, 1999, S. 34). Bei Aufenanger findet man diese Begriffsmerkmale in der „moralischen“ Dimension. Er betont ebenfalls die Betrachtung und Beurteilung der Mediengesellschaft unter ethischen Aspekten. Er formuliert, dass nicht nur die Medieninhalte, sondern auch deren Produktionsbedingungen, ihre soziale Verträglichkeit und die Auswirkung auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit mit in Augenschein genommen werden müssen (Aufenanger, 2003, S. 1f). Tulodziecki betont die Zielvorstellung eines „sozial

verantwortlichen Handelns“, wenn er schreibt: „Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer von Medien stark beeinflussten Welt ermöglichen“ (Tulodziecki & Herzig, 2002). Groeben formuliert diesbezüglich in seiner Dimension der „Medienbezogenen Kritikfähigkeit“ die Notwendigkeit, Positionen und Bewertungen in Medieninhalten zu erkennen, um sie dann mit eigenen Überzeugungen, Bewertungen usw. vergleichen und „in Bezug auf die Begründetheit“ einschätzen zu können (Groeben, 2002, S. 173).

6. Affektive Begriffsmerkmale. Diese Merkmale beschreiben „emotionale und affektive Dimensionen der Auseinandersetzung mit Medien und der individuellen Bewältigung von Medienwirkungen. In ihrer Ausprägung reichen sie von ‚Genuss‘ bis ‚Angst‘,“ (Gapski, 2001, S. 172). Bei Baacke sind diese Aspekte unter der Dimension „Mediennutzung“ gesammelt, bilden jedoch keine eigene Kategorie. Aufenanger weist diese Dimension mit der „Affektiven Dimension“ bewusst aus und betont darin explizit auch den Erlebnis- bzw. Unterhaltungsaspekt als bisher vernachlässigte Komponente der Medienerziehung (Aufenanger, 1999, S. 95; Aufenanger, 2003, S.1f). Tulodziecki fasst es unter „Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten“. Groeben gibt dem Aspekt der „Medienbezogenen Genussfähigkeit“ einen besonderen Raum, indem er ihr eine eigene Dimension zuspricht. Die Genussfähigkeit sieht Groeben bei Baacke „implizit höchstens bei der Medien-Gestaltung und ihren innovativen, ästhetisch-kreativen Manifestationen mitgedacht“ (Groeben, 2002, S. 172). Bei der Genussfähigkeit sieht er großen Forschungsbedarf.

Fazit und Ordnungsstruktur

Es ließe sich, wie oben gezeigt, für die Auseinandersetzung um Medien- und Lesekompetenz auf unterschiedliche AutorInnen und ihre jeweiligen Modelle zurückgreifen. Die von Gapski aus unterschiedlichen Modellen zusammengefassten Begriffsmerkmale, denen oben die Modelle von Baacke (1998), Tulodziecki (1998), Aufenanger (1997) und Groeben (2002) zugeordnet sind, erlauben eine Zusammenschau von Medienkompetenz im Rahmen der Ordnungsstruktur. Sie wurden – im Sinne von Kompetenzdimensionen – sprachlich etwas abgewandelt.

<p>Individuelle Dispositionen</p> <p>Kognitive Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Medien(-systeme) • Hintergrundwissen über (De-)Kodierungen und Zeichensysteme • Medialitätsbewusstsein <p>Affektive Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Bewältigung von Medienwirkungen • Medienbezogene Genussfähigkeit 	<p>Reflexionen</p> <p>Selbstreflexionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Beziehung des Subjekts zur medialen Umwelt • Reflexion der eigenen Mediennutzung • Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten • Selektion/Kombination von Mediennutzung • Anschlusskommunikationen <p>Soziale Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch) und medienbezogene Kritikfähigkeit • Wertorientiertes, moralisches und sozial verantwortliches Handeln innerhalb eines überindividuellen, sozialen Referenzrahmens
<p>Situatives Handeln</p> <p>Praktisch-instrumentelles Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentell-qualifikatorische Kompetenz (Anwendung, Handhabung, Nutzung, Kombination und Selektion) <p>Kreativ-gestalterisches Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen • Kreative, ästhetische Mediennutzung • (Produktive) Partizipationsmuster 	

Tabelle 4: Ordnungsstruktur mit Dimensionen von Medienkompetenz

Die Schwerpunkte der Begriffsmerkmale (hier als Dimensionen verstanden) sind über alle drei Bereiche gleichmäßig verteilt. Während die individuellen Dispositionen besonders die medienkundlichen und affektiven Dimensionen bzw. das Wissen über Medien(inhalte) fokussieren, widmet sich das situative Handeln schwerpunktmäßig der Dimension der Gestaltung von Medien. Auf der Ebene der Reflexion sind die medienkritischen und selbst- sowie sozialreflexiven Dimensionen in der Medienpädagogik besonders prominent vertreten. Die hier zusammengeführten Kompetenzdimensionen sind weitgehend theoretisch fundiert, ihre empirische Überprüfung ist noch zu leisten.

4.3 Übergreifende Kompetenzmodelle („new literacies“)

Die Konzepte zu den „new literacies“ stammen aus einem Konglomerat sehr unterschiedlicher Theoretiktraditionen und disziplinärer Zugangsweisen. Gegenwärtig ist eine Vielzahl von Publikationen zu attestieren, deren Multiperspektivität auf den dynamischen Gegenstandsbereich eine Synthese der Konzepte erschwert. Allgemein ist jedoch auffällig, dass das Internet implizit oder explizit im Fokus steht, und die Fertigkeiten zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien den Kern der „new literacies“ bilden. In diesem Abschnitt werden zunächst kurz die theoretischen Perspektiven und Stränge dargestellt, die für die „new literacies“ bedeutsam sind. Es folgen Definitionsvorschläge und exemplarische Konzeptionen von „new literacies“. Da der Gegenstand der „new literacies“ samt den Beschreibungen ihrer Kompetenzen gegenwärtig emergiert und sich in einem steten Fluss befindet, wird an dieser Stelle auf eine tabellarische Darstellung der Teilkompetenzen verzichtet und werden diese im weiteren Text beschrieben, da sie zum Teil stark gegenstandsspezifisch ausfallen, sich also kaum ausreichend abstrahieren lassen.

Unter dem Begriff „new literacies“ werden nach Coiro et al. (2008) ganz unterschiedliche Phänomene gefasst: neue soziale Praktiken und Konzeptionen bezüglich des Lesens und Schreibens; neue Strategien und Fähigkeiten, die der Umgang mit dem Internet erfordert; neue Diskursformen; neue semiotische Kontexte; Multiliteralität; multimodale Kontexte und schließlich ein Nebeneinander dieser Aspekte. Entsprechend heterogen sind auch die Literalitätskonzepte. Coiro et al. (2008) unterscheiden gegenwärtig drei Literalitätskonzepte: solche, die das *Erzeugen und Bewerten von Informationen und Wissen* fokussieren; solche, die technologisch basiertes *Erzeugen und Austauschen von Symbolen* in den Blick nehmen; und schließlich politisch begründete, die sich für die *Formen von Darstellungen und Diskursen* interessieren. Damit fällt eine allgemeingültige Definition schwer.

Je nach Bezugsdisziplin und Perspektive auf „new literacies“ differiert die Betonung von interessierenden Aspekten. Die Vielfalt in den Zugängen und Erkenntnisinteressen liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die „new literacies“-Forschung nach Lankshear und Knobel (2007) sowohl eine soziokulturelle als auch technologische Komponente als zwei historische Theiestränge in sich vereint. Beide Aspekte halten sie für nötig, um die Trennung von alten und neuen „literacies“ zu begründen. Entsprechend argumentieren sie, dass die technologischen Neuerungen der interaktiven Bildschirmmedien auf rein technischer Basis nur eine und nicht die wichtigere der beiden Hälften darstellen. Entscheidend sei vielmehr, dass es einen historisch begründeten neuen partizipatorischen, kollaborativen und eigenproduktiven Umgang mit Bildschirmmedien gebe, der treffend in der „Web 2.0“-Metapher seine Entsprechung findet. Insofern stellen die (gar nicht mehr so) „neuen“ Medien die technische Infrastruktur, die aber erst in einem veränderten Gebrauch neue sozialen Praktiken ermöglichen. Diese interdisziplinär in den Blick zu nehmen, halten Coiro et al. (2008) für essenziell.

Der Terminus „new literacies“ ist kein einheitlich verwendeter Begriff, sondern steht in einem Verhältnis zu einer Vielzahl von Konzepten wie „information literacy“, „computer literacy“, „ICT literacy“, „e-literacy“, „network literacy“, „media literacy“, „21st century literacy“, „digital literacy“, „visual literacy“ (Bawden, 2008; Coiro et al., 2008; Martin, 2008). Die Verbindungen dieser einzelnen Konzeptionen wurden in der Sekundärliteratur aufgearbeitet, sie unterliegen Veränderungen, weisen Überschneidungen auf und erscheinen häufig wenig trennscharf. Bawden (2008) kommt nach seiner Übersicht über die Begriffsgenese zum Schluss, „digital literacy“ als einen Rahmen für verschiedene Formen von „literacies“ und Sammlungen von Fertigkeiten aufzufassen. Er selbst unterscheidet vier Komponenten, die er jedoch kaum ausführt:

1. Untermauerungen oder auch *basale Fähigkeiten* in Form von Literalität und „computer literacy“,
2. Hintergrundwissen darüber, wie Informationen von wem verbreitet werden, also *Medienwissen*,
3. *Basiskompetenzen* (Lesen und Verstehen digitaler und analoger Formate; digitale Informationen kreieren und kommunizieren; Informationen bewerten; Wissen konstruieren; „information literacy“ (Informationen finden und nutzen) und „media literacy“, verstanden als Umgang mit Informationen),
4. Einstellungen in Form von unabhängigem Lernen und „moral/social literacy“, worunter Bawden das sensible und verantwortungsvolle Verhalten in digitalen Umgebungen fasst, d.h. einerseits Netiquette, aber auch Vorsicht im Umgang mit Daten und Medien.

Damit hat Bawden (2008) einen sehr weit gefassten Rahmen gesteckt, der sich auch als Regenschirm-Begriff auffassen lässt und sowohl Lese- und Medienkompetenzen umfasst. In der Offenheit des Rahmens liegt allerdings seine unter Operationalisierungs- und Förderaspekten konzeptionelle Schwäche. Hier sind, bei aller Vorläufigkeit, die ein sich im Fluss befindliches Konzept wie die „digital literacies“ haben muss, Präzisierungen nötig. Solche Vorschläge liegen bezüglich der Fähigkeiten für den Internetgebrauch vor. Johnson (2008) hat Fähigkeiten für die fünf Bereiche Kommunikation, Information, Erholung, Kommerz und Technik beschrieben, Fieldhouse und Nicholas (2008) haben in ihrer Synthese von Fähigkeiten die Bereiche Wissen (vor und nach der Suche), Navigation im Internet und Bewertung der Informationen unterschieden.

Eine Hierarchisierung der Fähigkeiten nimmt Martin (2008) vor. Er definiert drei Ebenen von „digital literacies“: Auf der ersten, operativen verortet er die digitale Kompetenz, die sich auf 13 sehr unterschiedliche Prozesse erstreckt (etwa digitale Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen, zu analysieren, zu bewerten, daraus Wissen zu kreieren, mit anderen interagieren etc.). Die zweite und zentrale beinhaltet die digitale Nutzung, bei der die Fertigkeiten konkret in gegebenen Situationen angewendet werden. Auf der dritten Ebene, jener der digitalen Transformationen,

ist ein verändernder, innovativer und kreativer Gebrauch lokalisiert, der bedeutsame Veränderungen nach sich zieht.

Buckingham (2010) plädiert gegen ein technizistisches und funktionalistisches Verständnis von „digital literacy“ als eine Ansammlung von Basisfähigkeiten, die zum effektiven Gebrauch von Computern und dem Internet vonnöten sind. In seinem Verständnis handelt es sich bei „digital literacy“ um eine kulturelle Praxis mit verschiedenen Nutzungsmotiven jenseits der Information, nämlich um die Zuwendung zwecks Unterhaltung, Spiel und Kommunikation. Er schlägt vier Dimensionen der „digital literacy“ am Beispiel der „web literacy“ und „game literacy“ vor und beschreibt (implizit normativ), welche Fähigkeiten gefragt sind.

Dimension	Web Literacy	Game Literacy
Repräsentation	Wissen über und Bewertung von Zuverlässigkeit/Voreingenommenheit, Urheber, nicht berücksichtigte Positionen und Sichtweisen	Wissen, mit welchen Mitteln Spiele ealismus vermitteln und in welchem Verhältnis die Spiel- zur Realwelt steht, wie Spielercharaktere konstruiert sind und wie man sie steuert
Sprache	Gebrauch und Wissen über Sprache, Konventionen, Grammatik, Rhetorik	Wissen über Zeichen, Konventionen, Routinen und Regeln von Spielen
Produktion	Verständnis und Bewusstsein dafür, wer mit welcher (kommerziellen) Absicht kommunizieren will	Wissen über Hersteller und Herstellung, die kommerzielle Struktur der Spiele-Industrie und den Zusammenhang von Spielen im (kommerziellen) Medienverbund
Rezeption	Wissen, wie man als VertreterIn des Publikums an Inhalte herankommt, wie sie adressiert sind und wie man geführt wird, aber auch das Wissen, wie man Medien nutzt, nutzen soll und anders nutzen kann	Erfahrungen im und Freude am Spielen, Funktionen des Spielens für verschiedene Gruppen, Wissen über die Bedeutung von Werbung und Besprechungen von Spielen bei der Generierung von Erwartungen, Beteiligung an Fankulturen und Kenntnis des Diskurses zu Wirkungen der Spiele

Tabelle 5: Dimensionen der Web Literacy und Game Literacy nach Buckingham (2010)

Im Kern nimmt Buckingham (2010) damit eine Perspektive auf den Gegenstand ein, der in den Medienkompetenzdimensionen Medienwissen und -kritik seine Entsprechung findet. Lediglich bei der Dimension Rezeption sind produktive und partizipatorische Handlungsweisen angerissen. Der Aspekt des Genusses, der für die Zuwendung zu (digitalen) Medien einen hohen Stellenwert hat, kommt lediglich bei den Spielen vor.

Teils implizit, teils explizit wird in den Definitionen von „new“ bzw. „digital literacies“ davon ausgegangen, dass das versierte Entziffern von Zeichen und Symbolen in verschiedenen Modalitäten und verschiedenen Systemen Bestandteil oder Grundlage ist. Was die Bildschirmmedien mit ihren veränderten Texten hingegen für alte und vor allem neue Fähigkeiten erfordern, bleibt häufig unberücksichtigt. Einen solchen heuristischen Versuch haben Dalton und Proctor (2008) unternommen, indem sie bezogen auf sechs Dimensionen des Lesers formulieren, was dieser bei Print- und digitalen Texten können muss und welche neuen Anforderungen neue Texte stellen. Unter digitalen Texten versteht das Autorenduo sowohl lineare Texte in digitalem Format, nicht-lineare Texte mit Hyperlinks, multimodale Texte (Text mit integrierten Medien auch anderer Zeichensysteme) und solche, die wie in Diskussionsforen zur Beteiligung einladen.

Dimension	Printtext	Digitaler Text
Dekodieren/ Leseflüssigkeit	Lesegeschwindigkeit nach Absicht und Genre variieren Anwenden von Strategien zum Dekodieren unbekannter Wörter	Anwendung von Text-to-Speech-Applikationen für unterschiedliche Textsegmente
Wortschatz	Strategieanwendung, um aus Kontext Bedeutung zu erschließen Nutzung struktureller und grafischer Hinweise sowie ggf. Glossars Leser appliziert Strategien, um aus dem Kontext die Bedeutung zu erschließen, nutzt strukturelle oder grafische Hinweise und konsultiert bei Bedarf Glossar	Strategieanwendung, um aus Kontext Bedeutung zu erschließen Integration multimedialer und verbaler Repräsentationsformen flexible Nutzung von Glossars, Hyperlinks, Online-Wortschatz-Hilfsmittel und sozialen Partnern hohe Anforderung an Selbstregulation und Lernen durch veränderte Techniken
Generelles und spezifisches Vorwissen	Nutzung unterstützender Angebote bei Ausbildungstexten (Grafiken, Schaubilder etc.)	Nutzung komplexer fluider Unterstützungsstruktur wie Links, Multimedia und Zugang zu sozialen Netzwerken
Verständnis, Recherche, Problemlösen	flexible Nutzung der Informationen aus dem Text Generieren eigener Fragen externe Texte finden, die thematisch mit dem gelesenen Text zusammenhängen	interaktive, non-lineare Nutzung des Textes und von Hilfsmitteln Fokus auf Lokalisieren und Bewerten von Informationen, Synthese aus verschiedenen Quellen und gemeinsames Lernen

Dimension	Printtext	Digitaler Text
(Meta-)Kognitive Strategien	von Absicht und Zweck abhängige Nutzung von Lesestrategien und Überwachung des Einsatzes	flexible Anwendung von Hilfsmitteln und sozialen Ressourcen (auch für den Erwerb von Strategien) Selbstregulation Transfer der Strategien für ein unabhängiges Lesen
Affekt (Interesse, Motivation)	Fähigkeit, Leseaktivitäten zu initiieren und aufrecht zu erhalten sowie Interessen zu entwickeln	Fähigkeit, Leseaktivitäten zu initiieren und aufrecht zu erhalten sowie Interessen zu entwickeln flexible Nutzung verschiedener Mittel, das Engagement aufrecht zu erhalten, was Wissen und Adaptivität erfordert

Tabelle 6: Anforderungen von Print- und digitalen Texten
(eigene Darstellung basierend auf Dalton & Proctor, 2008, S. 305f.)

Im Kern geht es bei Dalton und Proctor (2008) um eine strategische Nutzung der digitalen und konventionellen Texte. Ihre Gegenüberstellung fällt jedoch zum Teil wenig befriedigend aus, da die jeweiligen Anforderungen bei Lichte betrachtet so unterschiedlich nicht sind. Beispielsweise verlangen konventionelle Texte mit steigendem Komplexitätsgrad ebenfalls eine Vielzahl von Strategien und der Selbstregulation. Diese Ähnlichkeit hat bereits Schmar-Dobler (2003) für sieben Lesestrategien bei Büchern und dem Internet herausgearbeitet. Nur in drei Bereichen hält sie andere Fähigkeiten im Internet für nötig, die sich auf das Überfliegen des Textes, das Formulieren lektüreleitender Fragen und die Nutzung der medienspezifischen Navigation beziehen. Bei der Aktivierung von Vorwissen, Synthese der Informationen, Bildung von Inferenzen und Identifikation der Hauptideen sieht sie große Überlappungen.

Fazit und Ordnungsstruktur

Die vorgestellten Modellierungen von „new literacies“ oder „digital literacies“ beziehen sich häufig auf das Internet und setzen Lesefähigkeiten voraus. Sie machen in aller Regel darauf aufmerksam, dass das Medium Internet neben seiner technischen Anwendung spezifische Anforderungen stellt, darunter die zum Monitoring des Verstehens, der kritischen Evaluation von Informationen und der Selbstregulation. Ob diese faktisch höher oder lediglich anders als bei Print-Texten sind, ist bei der gegenwärtigen Gegenstandsbestimmung ein vernachlässigter Aspekt. Ebenso stellt die Vielzahl der empirischen Befunde eine theoretische Konzeption von „new“ bzw. „digital literacies“ noch vor eine große Herausforderung (Pietraß, 2010). Das betrifft sowohl die Klärung der Dimensionen als auch deren Ausprägung (Stufen) und deren Genese (Entwicklung). Deshalb hat die nachfolgende Ordnungsstruktur zwangsläufig nur vorläufigen Charakter. Sie speist sich aus den diversen Beschreibungen verschiedener „literacies“ aus dem Teilkapitel.

<p>Individuelle Dispositionen</p> <p>Kognitionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hierarchiehohe und -niedrige Kognitionen des Leseverstehens • Wortschatz • Vorwissen • Medienwissen • Navigation im Internet <p>Motivation/Volition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutzungsmotivationen • Volition 	<p>Reflexionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medienkritik • Realitäts-Fiktions-Unterscheidung • Metakognition
<p>Situatives Handeln</p> <p>individuell</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovativer Gebrauch der Medien • Rezeption <p>sozial</p> <ul style="list-style-type: none"> • moral/social literacy • Partizipation • Produktion 	

Tabelle 7: Ordnungsstruktur mit Kompetenzdimensionen der „new literacies“

Deutlich ist, dass im Bereich der Dispositionen Aspekte des Wissens stark vertreten sind. Dazu zählen Vor- und Medienwissen als auch prozedurales Wissen. Dieses Wissen kann – neben den hierarchiehohen und niedrigen Kognitionen beim Lesen – als Basis angesehen werden für die Reflexivität, also die selbstüberwachende Steuerung im Gebrauch und die kritische Bewertung von Informationen und Medien. Dimensionen des konkreten Handelns haben nur wenige Autoren aufgegriffen, und der Bereich der Motivationen wirkt ebenfalls vergleichsweise randständig. Bezogen auf die empirische Validierung der postulierten Fähigkeiten wirft die Forschung zu den „new literacies“ mehr Fragen auf, als sie derzeit beantwortet. Sie beschäftigt sich aktuell vor allem damit, die Fülle literaler Aktivitäten in verschiedenen Kontexten und Medien zu beschreiben und zu theoretisieren. Studien, die wie PISA die Kompetenzen Heranwachsender großflächig vermessen, sind daher in absehbarer Zeit also nicht zu erwarten.

4.4 Diskussion

Die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Medien und „new literacies“ werden in diesem Unterkapitel abschließend zusammengeführt und diskutiert, d.h. auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Das Kapitel beginnt mit einer kurzen Betrachtung der drei Bereiche, abstrahiert dann die feldspezifischen Dimensionen zu gemeinsamen Kompetenzkomponenten und endet mit einer kritischen Zusammenfassung.

Die Modelle von Lese- und Medienkompetenzen sowie „new literacies“

Der Bereich *Lesen* weist hinsichtlich der Debatte um Modelle des Textverstehens und neuerdings der Lesekompetenz die längste Geschichte auf, in der sich verschiedene Wellen mit ihren spezifischen Paradigmen voneinander trennen lassen. Deutlich sind dabei Primare kognitionspsychologischer bzw. soziokultureller Zugangsweisen, die zunächst deutlich voneinander abgegrenzt waren und heute zunehmend gegenseitig anschlussfähig sind. Möge die Betonung des Textes, der lesenden Person und der soziokulturellen Umwelt je unterschiedlich ausfallen, so geht es im Kern doch immer um ein optimales Verstehen von schriftsprachlichen Texten unterschiedlicher Modalität oder technischer Provenienz in spezifischen Kontexten.

Der aktuelle Empirisierungsschub in den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik Deutsch birgt für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lesekompetenz eine Ambivalenz: Einerseits liegt eine Vielzahl von Survey-Untersuchungen vor, die fundierte empirisch abgesicherte Aussagen über die Textverstehenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen zulassen. Andererseits kann nur getestet werden, was sich auch operationalisieren lässt, was die Gefahr eines verengten Verständnisses von Lesekompetenz in sich trägt. Trotz einer jahrzehntelangen regen Forschungsaktivität fehlen sowohl Entwicklungsmodelle als auch Längsschnittstudien, die über die differenzielle Genese der theoretisch postulierten Teilkompetenzen des Lesens Auskunft erteilen.

Die Genese der *Medienkompetenz* stammt aus einem spezifisch deutschen, medienpädagogisch dominierten Kontext, in dem eine zentrale Arbeit von Baacke den Ausgangspunkt weiterer Ausdifferenzierungen bildet. Stand zuvor der kritische Umgang mit Medien als Zielperspektive im Zentrum der pädagogischen Bemühungen, so führte die Arbeit von Baacke zu einer Akzentverschiebung hin zu holistischeren Konzeptualisierungen von Medienkompetenz, in denen die Medienkritik eine Dimension unter vielen ist. Diese Begriffsgenese ist wie beim Lesen noch nicht abgeschlossen, Wissen und Reflexion sind aber nach wie vor prominente Eckpunkte der Konzepte von Medienkompetenz. Im Vergleich zur (psychologischen) Leseforschung sind die Bemühungen der Medienpädagogik zur erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung ihrer Modelle weitaus geringer.

Die *new literacies* fußen wiederum auf einem angelsächsischen Diskurs, der wenig später als der deutsche zur Medienkompetenz begann. Sie teilen den kritisch-reflexiven Blick auf Mediengebrauchsweisen, haben aber einen deutlich stärker soziokulturellen Akzent und integrieren auch den Medienwandel und seine Anforderungen an Individuen und Gesellschaft, sodass die

„new literacies“ von unterschiedlichen Theoriesträngen geprägt werden. Die Schnittmenge mit der Medienkompetenz liegt im Medienwissen und der Medienkritik. Daneben besteht in der Konzeption der „new literacies“ eine Tendenz, Lese- und Medienhandeln stärker soziokulturell zu rahmen. Das dynamische Feld der „new literacies“ ist von einer großen Unübersichtlichkeit gekennzeichnet, die der Nähe zum sich ändernden Feld der Medien geschuldet ist, sodass sich hier noch keine eindeutigen Trends in der Begriffsarbeit festhalten lassen.

Auf den allgemeinsten Nenner gebracht, geht es allen drei Konzeptualisierungen von Kompetenz um die gezielte, versierte und kritische Nutzung von schriftsprachlichen und multimodalen Medien (inhalten). Da sich in den vergangenen Jahrzehnten ein massiver Wandel in den Medien samt Funktionsverschiebungen ergeben hat, verwischen die Grenzen zwischen „reiner“ Lese- und Medienkompetenz – nicht zuletzt deshalb, weil ein umfassender Begriff des Lesens über die Rezeption von Schrift hinausgeht. Umgekehrt finden sich inzwischen viele Texte in Bildschirmmedien, deren Bedienung Voraussetzung dafür ist, an den Text zu gelangen, den es zu verstehen gilt. Dazu zählt auch das Wissen um dessen Produktion und Distribution, was klassischerweise in den Bereich der Medienkompetenz oder „new literacies“ fällt. Die dem Feld inhärente Dynamik und Konvergenz ist gleichermaßen Ausdruck des technischen Wandels und seiner kulturellen Folgen bzw. des dialektischen Verhältnisses zwischen beidem und stellt damit die Theoriearbeit vor große Herausforderungen.

Vergleich der Kompetenz-Komponenten

Vergleicht man nun die Dimensionen, die für den kompetenten Umgang mit Zeichen- und Symbolsystemen in den drei Bereichen Lesen, Medien und „new literacies“ beschrieben wurden, fallen viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Um sie zu systematisieren, wurde ein weiterer Abstraktionsschritt vorgenommen. In den Kapiteln 4.1–4.3 wurden die jeweils spezifischen Kompetenzdefinitionen mit ihren Binnendimensionierungen in drei Bereichen abstrahiert (individuelle Dispositionen, situatives Handeln und Reflexionen). Diese drei Bereiche sollten dazu dienen, die zum Teil disparaten Theorietraditionen einheitlicher darzustellen. In diesem abschließenden Vergleich der drei Felder (Lesekompetenz, Medienkompetenz und „new literacies“) besteht der Abstraktionsschritt darin, die Dimensionen aller drei Felder zu aggregieren. Das Ergebnis sind sieben *Komponenten* (bestehend aus Teilkomponenten), die sich nahezu gleich auf die drei Felder verteilen:

<p>Individuelle Dispositionen</p> <p><i>Kognitive Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Weltwissen • Medienwissen (Technik-, Sprach-, Schrift-, Textwissen) • Handlungswissen <p><i>Affektiv-motivationale Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gratifikationserwartungen • Motivationen • Volition 	<p>Reflexionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Individuelle Komponente:</i> <i>Selbstwahrnehmungen und -steuerung</i> • <i>Medien-Komponente:</i> <i>Bewertung von und Reflexion über Medien</i> • <i>Soziale Komponente:</i> <i>Anschlusskommunikationen</i>
<p>Situatives Handeln</p> <p><i>Stärker rezeptive Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktives Verstehen des Medieninhalts • Situationsgerechte Anwendung der Medien <p><i>Stärker produktive Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationsgerechte Ausgestaltung der Handlungen • Verantwortungsvolle sowie kreative Produktion 	

Tabelle 8: Integrative Ordnungsstruktur Kompetenzkomponenten zu Lesen, Medien und „new literacies“

Eine große Gemeinsamkeit aller drei Felder liegt im Bereich der *individuellen Dispositionen* vor: Hier geht es sowohl in der Lese- und Medienkompetenz sowie den „new literacies“ um ein Zusammenspiel von einerseits kognitiven, andererseits motivational-emotionalen Komponenten. Für das Lesen und die „new literacies“ werden bei der kognitiven Komponente kognitive Vorläuferfertigkeiten und die mentalen Prozesse genauer beschrieben. Alle Felder eint, dass neben dem Weltwissen auch ein spezifisches Wissen über das genutzte Medium bzw. das Zeichensystem vorhanden sein muss. Außerdem sind Kenntnisse über musterhafte Handlungsverläufe erforderlich. Die zweite gemeinsame Komponente betrifft die situationsübergreifenden, also habituellen Motivationen und Emotionen. Sie beinhalten Unterschiedliches. Einerseits handelt es sich um Nutzungsabsichten, Motivationen, selbstregulative Handlungssteuerung und Gratifikationserwartungen, die sich auf die Nutzung bzw. den Handlungsvollzug oder das Ergebnis des Leseaktes bzw. der Mediennutzung beziehen. Andererseits kommen im Bereich des Lesens generalisierte Fähigkeitsselbststeinschätzungen hinzu, die sich stärker auf das Individuum selbst beziehen. Anders als bei der kognitiven Komponente erweisen sich die affektiv-emotionalen Teilkomponenten in den drei Feldern bislang als wenig kompatibel.

Wendet man sich dem *situativen Handeln* zu, fallen ebenfalls Analogien und Differenzen auf. Da allen drei Feldern die Vorstellung eines Individuums zugrunde liegt, das im Rezeptionsakt aktiv auf der Basis des Medieninhalts Sinn kokonstruiert, bildet das Verstehen die Klammer. Die Leseprozessatheorien modellieren dieses Verstehen am differenziertesten, und im Bereich Lesen werden im Vergleich zu Medienkompetenz und „new literacies“ aktuelle Lesemotivationen, -erwartungen und -ziele stärker betont. Die situationsgerechte Anwendung als zweiter Bestandteil der individuellen Komponente meint wiederum je nach Bereich Unterschiedliches. Darunter kann wie beim Lesen der konkrete Handlungsvollzug inklusive Sinnkonstruktion gefasst werden, während bei den technikaffinen Bereichen Medienkompetenz und „new literacies“ Teilkomponenten der Anwendung und Geräte-Bedienung hinzukommen. In der zweiten Komponente, dem sozialen Handeln, wird die Differenz zwischen den drei Feldern noch größer. Das liegt darin begründet, dass Medienkompetenz und „new literacies“ immer auch Aspekte der Produktion enthalten. Da diese Expertise auf Lesekompetenzen ausgerichtet ist, gerät das Schreiben als produktive Seite der Literalität aus dem Blick. Deshalb können an dieser Stelle zur sozialen und als tendenziell produktiv zu bezeichnende Komponente für nur zwei Felder fundierte Aussagen gemacht werden. Gleichwohl ist das Schreiben bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven für die literale Förderung zwingend mit einzubeziehen. Kompetentes Handeln zeichnet sich in den Feldern der Medienpädagogik und der „new literacies“ dadurch aus, sozial verträglich und verantwortungsvoll Medieninhalte zu generieren. Daneben ist die kreative Gestaltung von Medieninhalten angesprochen, also die Verwendung von Medien als expressive Werkzeuge. Eine weitere Komponente bildet die Ausgestaltung konkreter schrift- und medienbasierter Kommunikationen.

Der dritte Bereich der Ordnungsstruktur bezieht sich auf die *Reflexionen*, die bereits in der sozialen Komponente des situativen Handelns angesprochen wurden. Die Reflexionen weisen auf einem hohen Abstraktionsgrad die größten Überschneidungen zwischen den drei Feldern auf. Reflexivität bezieht sich dabei auf Unterschiedliches: die eigene Person (auch in Zusammenhang mit der medialen Umwelt), die Medien selbst und zu guter Letzt soziale Praktiken. Die individuelle Komponente umfasst die bewusste Steuerung und Wahrnehmung des eigenen Lesens und der Mediennutzung. Es geht hierbei gleichermaßen um das Monitoring von Prozessen als auch die bewusste Auswahl und Kombination von Lese- und Medienaktivitäten und zu guter Letzt das In-Bezug-Setzen von medialen Inhalten und eigener Person und Wirklichkeit. Die medienbezogene Komponente meint, dass Individuen mediale Inhalte als medial und nicht als einfache Repräsentationen von Wirklichkeit erkennen und ihnen mit einem angemessenen Maß an Distanz gegenüberstehen. Unter die soziale Komponente fallen schließlich alle Anschlusskommunikationen, in denen Individuen in einen Austausch über Inhalt, Gestaltung, Form der Repräsentationen, individuelle Interpretationen von Medieninhalten, Medien und ihre Nutzung treten.

Zusammenfassung

Trotz unterschiedlicher theoretischer Bezüge und Forschungstraditionen in den drei Feldern Lese- und Medienkompetenz und „new literacies“ weisen die Konzeptualisierungen eine recht große Schnittmenge auf. Sie fällt nicht so sehr ins Auge, wenn man einzelne Modelle aus den

Feldern vergleicht, sondern erst, wenn man diese in einem zweistufigen Verfahren abstrahiert. In diesem vierten Kapitel wurden in einem ersten Schritt nach einer Darstellung von Kompetenzmodellen Gemeinsamkeiten in einer Dreier-Matrix zu individuellen Dispositionen, situativem Handeln und Reflexionen zusammengetragen. In einem zweiten Schritt wurden diese Gemeinsamkeiten nochmals abstrahiert, sodass sich insgesamt sieben Komponenten ergaben, in denen sich die Konzepte von Lese- und Medienkompetenzen sowie „new literacies“ trotz aller Differenz auf der Beschreibungsebene abbilden ließen. Sie betreffen für die individuellen Dispositionen *Kognitionen* und *emotional-motivationale* Teilkomponenten, die spätestens im situativen Handeln interagieren. In diesem Feld ließen sich zwei Komponenten trennen: das *tendenziell rezeptive individuelle Handeln* und das *tendenziell produktive soziale Handeln*. Hierin liegt eine entscheidende Differenz: Obwohl Lesen eine aktive Tätigkeit ist, wurde es der rezeptiven individuellen Komponente zugeschlagen, weil sachlogisch das Schreiben die produktive Seite der Literalität bildet. Insofern gilt die produktive soziale Komponente ausschließlich für die „new literacies“ und die Medienkompetenz, in denen die Mediengestaltung prominent verankert ist. Den sozialen Charakter, den auch das Lesen hat, siedelten wir im dritten Feld, den Reflexionen, an. Dort bildet die *soziale Komponente* in Form von Anschlusskommunikationen die Kategorie, über Gelesenes und andere Medieninhalte in Austausch mit anderen zu treten. Daneben existieren zwei weitere reflexive Komponenten: eine, die die *Selbstwahrnehmung und -steuerung* im Umgang mit Schriftlichkeit und Medien betrifft, und eine andere, die den *reflektierten, bewussten Umgang* mit Medien als Ziel benennt.

Zu eventuellen Wechselwirkungen zwischen Lesekompetenz und Medienkompetenz lassen sich auf der Grundlage des aktuellen – wie oben mehrfach dargestellt sehr heterogenen – Forschungsstandes keine seriösen Aussagen treffen. Die Frage, ob Lesen eine Schlüsselqualifikation für Medienkompetenz sei, kann deshalb nicht beantwortet werden (vgl. dazu kritisch: Groeben & Hurrelmann, 2004). Mit den „new literacies“ als einem dritten Feld erhöht sich die ohnehin große Komplexität, die bereits durch unterschiedliche Forschungstraditionen, -primate und Bezugsdisziplinen enorm ist. Unseres Erachtens bildet die „new literacies“-Forschung die Schnittmenge zwischen Lese- und Medienkompetenz. Dennoch ist sie aus unterschiedlichen Gründen nicht unbedingt anschlussfähig an den deutschsprachigen Diskurs zur Lese- und Medienkompetenz. Erstens hat sie andere theoretische Wurzeln, ist zweitens ein noch sehr junger Bereich, in dem derzeit nur sehr vorläufige Definitionen vorhanden sind, und drittens ist ihr Blick auf den Gegenstandsbereich ein anderer als in den Kompetenzmodellierungen, denen es um Beschreibung und Messbarkeit distinkter Teildimensionen geht. Trotz des Potenzials der „new literacies“ werden wir in den folgenden beiden Kapiteln nicht mehr gesondert auf dieses Feld eingehen. Einerseits liegt das daran, dass die Forschung zur Sozialisation der „new literacies“ noch kaum existiert, sodass kaum gesicherte Befunde präsentiert werden können. Andererseits birgt bereits die Förderung von Lese- und Medienkompetenzen eine kaum zu übersehende Vielfalt, die aus unserer Perspektive zunächst einer stärkeren Systematisierung und Annäherung bedarf. Wir wollen im Hinblick auf eine systematische Förderung von Lese- und Medienkompetenzen zunächst versuchen, beide Sphären anzunähern und klammern die „new literacies“ aus.

5. Sozialisationsprozesse und ihre Bedingungen

Wie interagieren Lese- und Medienkompetenzen im Rahmen von Erwerbs- und Sozialisationsprozessen unter gruppenspezifisch unterschiedlichen Bedingungen? Diese zweite Fragestellung der Expertise wird im Kapitel 5 wie folgt bearbeitet: Nach einer einleitenden Klärung des Sozialisationsbegriffs werden in den Unterkapiteln zur Lesesozialisation (5.1) und zur Mediensozialisation (5.2) die jeweiligen Forschungsstände zunächst feldspezifisch dargestellt. Beide Unterkapitel sind nach den Altersgruppen 0–6, 7–11 und 12–16 Jahre strukturiert, um so die Phasen frühe und mittlere Kindheit sowie das Jugendalter darzustellen; und beide Unterkapitel legen einen Schwerpunkt auf die Einflüsse von Herkunft und Geschlecht. Im Diskussionsteil (5.3) werden die Befunde zur Lese- und Mediensozialisation verglichen, Schnittmengen und (vermutete) Interaktionen der beiden Felder herausgearbeitet sowie der übergreifende Aspekt der Bildungsungleichheit diskutiert.

Sozialisation

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, eine vertiefende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisations-theorien zu leisten, die diesem Kapitel zugrunde liegenden theoretischen Konzepte sollen aber zumindest ausgewiesen werden. Ausgangspunkt ist die Modellierung der Lesesozialisation durch Groeben (2004a, S. 16ff) sowie Groeben und Schroeder (2004, S. 310ff). Die Autoren verstehen „(Lese-)Sozialisation als Enkulturation des Individuums, d.h. als ein durch soziale Instanzen gefördertes, aber vom Individuum aktiv realisiertes Hineinwachsen in die (jeweilige) Kultur“ (Groeben, 2004a, S. 16) und strukturieren sie mit Hilfe folgender Aspekte:

- *Ebenen des Erklärungsmodells.* Um Sozialisationsprozesse zu verstehen, müssen drei unterschiedliche Ebenen berücksichtigt werden: Auf der Makro-Ebene der gesellschaftlichen Normen geht es um die grundlegenden Funktionen von Schriftlichkeit. Die Meso-Ebene des Familien-, Schul- oder Gruppenklimas betrifft die institutionellen Kulturen der Sozialisationsinstanzen und damit die Rahmenbedingungen von Erwerbsprozessen (z.B. elterliche Handlungsmuster oder Medienausstattung der Familie). Die Mikro-Ebene des individuellen kindlichen Handelns beschreibt den Vollzug konkreter Handlungen und Interaktionen unter den gegebenen institutionellen Bedingungen (der Meso-Ebene).
- *Informelle und formale Sozialisationsinstanzen.* Sozialisationsprozesse finden in institutionellen Kontexten statt, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen unterworfen und von unterschiedlichen Kulturen geprägt sind. Die Familie und die Gleichaltrigen (Peers) gelten als informelle Sozialisationsinstanzen, die sehr viel stärker organisierte und reglementierte Schule mit explizitem Bildungsauftrag demgegenüber als formale Sozialisationsinstanz. Die Bedeutungen und Wechselwirkungen von Familie, Schule und Gleichaltrigen verändern sich mit zunehmendem Lebensalter: In der frühen Kindheit ist die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz, im Verlauf der Schulzeit gewinnen zunächst die Schule und dann zunehmend auch die Peers an Bedeutung.

- *Moderierende Einflussfaktoren.* Sozialisationsprozesse werden zusätzlich von der sozialen Herkunft und dem Geschlecht der beteiligten AkteurInnen beeinflusst. Die Wirksamkeit dieser Faktoren ist sowohl für die Lese- als auch für die Mediennutzung breit empirisch belegt. Geschlechterdifferenzen zeigen sich etwa bei den Präferenzen für Print- bzw. Bildschirmmedien und empathische bzw. informatorische Rezeptionsfunktionen. Soziale Unterschiede manifestieren sich z.B. in der medialen Ausstattung und in den Handlungsmustern der Schrift- und Mediennutzung.
- *Komplexe Wechselwirkungen.* Zwischen den Ebenen, den jeweiligen Sozialisationsinstanzen und Moderatorvariablen Geschlecht und soziale Herkunft bestehen komplexe, dynamische Wechselwirkungen. So können etwa die Orientierungen von Familie und Schule mehr oder weniger kongruent sein oder Orientierungen einer Lehrperson und gelebte Schulkultur mehr oder weniger übereinstimmen. Diese Vielfalt an möglichen Konstellationen eröffnet dem Individuum Entscheidungs- und Handlungsspielräume, die es nutzen kann, um seinen Sozialisationsprozess, aber auch die institutionellen Bedingungen zwar nicht zu bestimmen, aber mit zu beeinflussen.

Dieses Grundverständnis von Sozialisationsprozessen soll im Hinblick auf Sprache und Bildungsungleichheit noch etwas weiter akzentuiert werden. Kaesler konzipiert Sprache als Institution mit einer zweifachen Rolle: Sie dient „als zentrales Medium der Verständigung bei der Vermittlung von Inhalten und als Distinktionsmerkmal bei der sozialen Verortung der Sprecher“ und trägt damit zur Erzeugung und Verfestigung sozialer Ungleichheit bei (Kaesler, 2005, S. 130f). Dabei verwehren sog. „Sprachbarrieren“ den Kindern und Jugendlichen, die nicht oder ungenügend über die legitimen sprachlichen Varietäten verfügen, den Zugang sowohl zu sozialen Gruppen als auch zu sprachlich vermittelten Inhalten (ebd. S. 137). Bildungsungleichheit wird mittels Sprache reproduziert, wenn in (Bildungs-)Institutionen herkunftsspezifische Varietäten des Sprachgebrauchs fortgesetzt unterschiedlich bewertet werden und Unterstützung beim Erwerb der legitimen Varietäten nicht systematisch angeboten wird (ebd. S. 138).

Diese bei Kaesler allgemein auf Sprache bezogenen Aussagen lassen sich auch auf die Lese- und Mediensozialisation anwenden: Handlungsmuster der Schrift- und Mediennutzung werden im Verlauf der Kindheit in informellen, familialen Sozialisationsprozessen erworben bzw. habitualisiert und können in anderen gesellschaftlichen Feldern – in der Schule, in der Gleichaltrigengruppe, später im Berufsleben – weit besser umgesetzt werden, wenn sie den dort geltenden legitimen Mustern entsprechen. Die Passung zwischen den Kulturen der informellen und formalen Sozialisationsinstanzen (und deren Orientierungen auf der Makro-Ebene) und die ihr zugrunde liegenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse spielen damit eine wichtige Rolle bei der An- oder Aberkennung von individuellen Leistungen, der Legitimierung solcher Bewertungen und der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Gee, 2004, S. 131). Damit soll der von Groeben postulierte Handlungsspielraum des Individuums auf der Mikro-Ebene (Groeben, 2004b, S. 161) nicht negiert, aber im Hinblick auf die vom Individuum nicht beeinflussbaren gesellschaftlichen Machtverhältnisse relativiert werden.

In den folgenden Unterkapiteln zur Lesে- und Mediensozialisation werden nach Möglichkeit für jede Altersgruppe typische Sozialisationsinstanzen, Einflussfaktoren und Nutzungsweisen dargestellt. Für die Institutionen des Frühbereichs verwenden wir in Anlehnung an Rauschenbach et al. (2005, S. 287) folgende Bezeichnungen: Krippen sind Einrichtungen, in denen ausschließlich Kinder bis zum vollendeten 3. Lebensjahr betreut werden. Kindergärten sind Einrichtungen für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt.

5.1 Lesesozialisation

Einflussfaktoren des Lesens: Empirische Befunde zu sozialer Herkunft und Geschlecht

Die große Bedeutung informeller Erwerbsprozesse in außerschulischen Kontexten für die Entwicklung von Leseleistung, -motivation und -praxis ist schon seit längerem unbestritten. Inzwischen liegen für die Wirksamkeit insbesondere der familialen Einflussfaktoren immer mehr empirische Belege vor. Am besten dokumentiert sind die Zusammenhänge zwischen der *sozioökonomischen Lage* bzw. dem *kulturellen Kapital der Familien* und den Leseverstehensleistungen der Kinder und Jugendlichen: Wer in seinem Elternhaus viele Bücher vorfindet und wessen Eltern einer gehobenen Tätigkeit nachgehen, weist in aller Regel höhere Werte im Leseverstehen auf (Baumert et al., 2003; Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Lehmann & Lenkeit, 2008; Rolff, Leucht & Rösner, 2008; Tillmann & Meier, 2001; Watermann & Baumert, 2006). In der zweiten IGLU-Studie aus dem Jahr 2006 waren in Deutschland statistisch betrachtet allein die Anzahl der Bücher im Elternhaus, die Sozialschicht der Eltern und deren Bildungsabschluss für 18 Prozent der Unterschiede im Leseverstehen der Viertklässler verantwortlich (Bos et al., 2007). In der nationalen Erweiterungstudie aus PISA 2000 (PISA-E; Watermann & Baumert, 2006) hatten die Bildungsabschlüsse der Eltern und deren sozioökonomische Lage (Strukturmerkmale) einen vor allem über die kulturellen Aktivitäten innerhalb der Familie (Prozessmerkmale) vermittelten Effekt auf das Leseverstehen.

Ferner bestehen Unterschiede in der Leseleistung von Kindern mit und ohne *Migrationshintergrund*. Der Vorsprung von einheimischen Kindern lag in den beiden IGLU-Studien mit 48 (2006) bzw. 55 (2001) Punkten auf der Gesamtskala bei einer halben Standardabweichung (Schwippert et al., 2007). Mit einem Vorsprung von 45 Punkten der Neuntklässler mit Deutsch als Erst- gegenüber jenen mit Deutsch als Zweitsprache bestand ein ähnlicher Effekt im DESI-Sample (Hesse et al., 2008). In PISA-E hatten zwei Drittel der Jugendlichen aus der Risikogruppe ein oder zwei Etern-teile, die nicht in Deutschland geboren waren, die nicht-deutsche Familiensprache hing ebenfalls mit einer schlechter ausgebildeten Lesekompetenz zusammen (Stanat & Schneider, 2004).

Sozioökonomische Lage und Migrationshintergrund der Familien stellen schon zu Beginn der Schulzeit regelrechte Risikofaktoren dar (Moser et al., 2005; Eamon, 2002; Lee, 2009; Pungello et al., 1996). Allerdings sind diese Einflüsse nicht als starr zu denken: Gelingt es den Eltern zum Zeitpunkt der Einschulung nämlich, den Kindern Unterstützung und Anregungen zu geben, verbessern sich diese im Lesen (Jimerson et al., 1999). Generell ist davon auszugehen, dass die

Strukturmerkmale der Familien (wie soziökonomische Lage oder Migrationshintergrund) nicht direkt, sondern vermittelt über die Meso-Ebene der sprachlichen und literalen Handlungsmuster und Medienangebote (Prozessmerkmale; kulturelles und soziales Kapital der Familien) auf die Mikro-Ebene individueller Erwerbsprozesse einwirken. Dabei ist in erster Linie die soziale Platzierung (und weniger der Migrationshintergrund) für Unterschiede in den Leseleistungen verantwortlich (z.B. Häcki Buhofer et al., 2007). Verschiedene Studien zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen den familialen Interaktionsmustern im Vorschulalter und der Entwicklung von Symbolfähigkeit, Wortschatz und Leseverstehen (Burgess et al., 2002; Dodici et al., 2003; Leseman & van Tuijl, 2006). Diese Ergebnisse bestätigen die große Bedeutung lebensweltlicher Praktiken für die Entwicklung von Lesekompetenzen.

Uneindeutig ist die Forschungslage zum Faktor *Geschlecht* in der Lesesozialisation. Zwar liegen Forschungsüberblicke vor, die Unterschiede von Jungen und Mädchen im Lesen bzgl. Leseverhalten, -weisen, motivationen und -verstehen betonen (Philipp & Garbe, 2007). Dennoch existiert ebenfalls eine Vielzahl von Studien, nach denen sich Jungen und Mädchen stärker ähneln. Laut drei Meta-Analysen sind die Unterschiede im Leseverstehen entweder nicht vorhanden (Hyde & Linn, 1988) oder nur sehr gering (Lietz, 2006; Mücke, 2009). Dass die vermeintlichen Differenzen in Deutschland immer wieder Gegenstand der Debatten sind und in diversen Gutachten und Expertisen auftauchen (Budde, 2008; OECD 2009; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2009), ist vor allem den PISA-Studien zu verdanken. Die dort prominent berichteten Differenzen auf der Gesamtskala entsprechen jedoch nur mittleren Effekten (Lynn & Mikk, 2009). In den beiden IGLU-Studien waren die Unterschiede weit weniger ausgeprägt (Bos et al., 2007), und in einer Längsschnittstudie zur Entwicklung der Leseleistungen und Empathiefähigkeiten konnten für die 3. Klassen in beiden Bereichen gar keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 48). Damit stellt sich die Frage, ob sich die Leistungsschere erst in der Sekundarstufe öffnet. Dafür gibt es aus deutschsprachigen Längsschnitt-Studien keine Hinweise (Lehmann et al., 2002; Retelsdorf et al., 2010), und auch in der Grundschule verlaufen die Entwicklungen im Leseverstehen bzw. den Vorläuferfähigkeiten ähnlich (Schründer-Lenzen & Mücke, 2008; Zöllner & Roos, 2009). Die Empirie bezüglich einer Leseleistungskrise der Jungen ist nicht eindeutig.

Auch ein anderer als weibliche Domäne gewählter Bereich, die Lesemotivation(en), scheint im Licht empirischer Befunde deutlich weniger stark geschlechterpolarisiert als vermutet. Beispielsweise schwankte in vier Studien mit Viert- bis Neuntklässlern, die mit dem „Motivation for Reading Questionnaire“ arbeiteten, die Zahl der einzelnen Lesemotivationen deutlich, in denen sich Jungen und Mädchen statistisch unterschieden. In einer Studie war das bei neun von elf möglichen Differenzen der Fall (Baker & Wigfield, 1999), in zwei weiteren nur bei zwei (Wigfield & Guthrie, 1997) bzw. drei (Mucherah & Yoder, 2008). Zu guter Letzt gibt es sogar eine Studie, die keinen einzigen Unterschied vorfand (Tercanlioglu, 2001). Gleichwohl deutet eine große Zahl von Studien, die sich anderen motivationalen Konstrukten widmeten, auf Vorsprünge der Mädchen hin. Sie schätzen den Wert des Lesens höher ein als Jungen (Durik et al., 2006; Jacobs

et al., 2002; Marinak & Gambrell, 2010) und haben eine höhere intrinsische, tätigkeitsspezifische und habituelle Lesemotivation (Lau, 2009; McElvany et al., 2007; Möller & Bonerad, 2007; Philipp, 2010b).

Die eben vorgestellten Befunde machen darauf aufmerksam, dass die soziale Herkunft entscheidend dafür ist, wie elaboriert das Leseverstehen ist. Der Faktor Geschlecht hat dafür weit weniger Erklärungskraft, sondern scheint, so das Ergebnis von PISA-2000-Analysen, allenfalls vermittelt über die Lesemotivation (Chiu & McBride-Chang, 2006; Stanat & Kunter, 2001) Einfluss zu nehmen. Für die Lesemotivationen ist die Befundlage uneindeutig, jedoch scheinen Mädchen bei dem gewohnheitsmäßig angestrebten Lesen um des Lesens willen früh höher motiviert zu sein. Speziell für die Lesemotivation ist anzunehmen, dass sie stark von der sozialen Umwelt abhängt (Baker et al., 1997; Klaua, 2009; Philipp, 2010b). Im Folgenden werden daher für die Altersgruppen 0–6, 7–11 und 12–16 Jahre spezifische Erkenntnisse zur Rolle der Sozialisationsinstanzen dargestellt.

Lesesozialisation in der frühen Kindheit (Altersgruppe 0- bis 6-Jährige)

In der Literalitätsforschung werden literale Praktiken in *familialen* Kontexten seit Beginn der 1980er Jahre untersucht. Von herausragender Bedeutung ist die ethnografische Studie „Ways with words“ (Heath, 1983), die sprachliche und literale Praktiken in zwei sozioökonomisch benachteiligten Wohnquartieren minutiös dokumentiert, mit den Praktiken mittelständischer Familien vergleicht und auf ihre Passung mit schulischen Praktiken hin untersucht. Heath betont die enge Verwobenheit von sprachlichen/literalen und alltagskulturellen Mustern, die Komplexität der sprachlichen und literalen Sozialisation und die entscheidende Bedeutung „passender“ Sprach- und Schrifterfahrungen für den Schulerfolg. Diese Studie begründet eine bis heute ungebrochene Tradition qualitativ ausgerichteter Forschungsarbeiten zu früher Literalität in familialen und außerschulischen Kontexten. Vielfach belegt ist, dass auch Kinder aus unterprivilegierten Familien in ihrem Alltag vielfältige Schrifterfahrungen sammeln und von ihren Eltern beim Lesen- und Schreibenlernen nach Möglichkeit unterstützt werden (Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Purcell-Gates, 1996; Gregory & Williams, 2000). Purcell-Gates hat die Häufigkeit von Lese- und Schreibereignissen (literacy events) 4- bis 6-jähriger Kinder aus sozioökonomisch unterprivilegierten Familien untersucht. In diesen Familien kamen durchschnittlich 1,16 Lese- oder Schreibereignisse pro Stunde vor. Schrift wurde am häufigsten im Zusammenhang mit Unterhaltung (TV-Programm lesen, Karten spielen u.a.) und Alltagsroutinen (Einkaufszettel schreiben, Verpackungsinformationen lesen u.a.) verwendet, gefolgt von Situationen expliziter Belehrung (das Alphabet lernen u.a.), des Lesens und Schreibens schulbezogener Texte, des Vorlesens, der interpersonalen Kommunikation und des Lesens religionsbezogener Texte. Gelesen wurden häufig einzelne Wörter und Sätze, etwas weniger häufig aber auch Kinder- und Erwachsenentexte (Purcell-Gates, 1996, S. 418ff).

Im deutschsprachigen Raum sind u.W. bisher keine vergleichbaren Studien zu literalen Praktiken in Familien publiziert worden. Von Wieler (1997) liegt aber eine qualitative Studie zu Praktiken des Vorlesegesprächs vor: Die Autorin hat durch teilnehmende Beobachtung in sechs Familien

arrangierte Vorlesegespräche zwischen vierjährigen Kindern und ihren Eltern untersucht und herausgefunden, dass sich die Interaktionsmuster erheblich unterscheiden: Einige Eltern entwickeln und interpretieren den Text in dialogischen Gesprächen mit ihren Kindern, andere tendieren zu stärker reproduktiven Verfahren der Textübermittlung. Erst die gemeinsame Ko-Konstruktion zwischen Novize und Expertin ermöglicht ein Verstehen konzeptionell schriftlicher (d.h. monologischer, situationsunabhängiger) Texte. Die Ergebnisse eines ethnografischen Forschungsprojekts machen deutlich, dass literale Praktiken in der Familie (aber auch in anderen Lernwelten, s. unten) gleichzeitig von sozialen Positionierungsprozessen, alltagskulturellen Handlungsmustern und (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten geprägt werden (Künzli et al., 2010). Die sprachliche und literale Performanz der Kinder ist in Handlungssituationen sozial und alltagskulturell bedingt und kann letztlich nur unter Einbezug dieser sprachexternen Faktoren verstanden werden.

Die Bedingungen und Praktiken der Sprach- und Literalitätsförderung in *(vor-)schulischen Kontexten* bilden einen Schwerpunkt der französischsprachigen Forschung. Die Untersuchung von Grossmann (2000) liefert eine differenzierte (Selbst-)Beschreibung des Umgangs mit Büchern im vorschulischen Unterricht. Thévenaz-Christen und Schneuwly (2006) haben die Beziehungen zwischen praktischen und sprachlichen Aktivitäten, die Thematisierung von Sprache als Unterrichtsgegenstand und die Beschränkung solcher Thematisierungen durch die vorschulische Unterrichtskultur untersucht. Sie stellen fest, dass die Performanz der Kinder deutlich mit der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen zusammenhängt, dass bereits Vierjährige in entsprechenden Lernsituationen Ansätze zur Thematisierung von verbalen Aktivitäten zeigen, und dass die Möglichkeiten zur Behandlung von Sprache als Unterrichtsgegenstand durch das Wissen und Können der Lehrpersonen, die Unterrichtskultur der Vorschule sowie den Entwicklungsstand der Kinder begrenzt werden. Giraudeau und Florin (2002) sowie Hudelot und Froment (2006) vergleichen Praktiken der Lernbegleitung durch ErzieherInnen in Krippen und Lehrpersonen der Vorschule (Giraudeau & Florin haben auch noch assistants maternelles und Mütter untersucht). Obwohl die Unterschiede eher gering sind, lassen sich in beiden Studien Handlungsmuster identifizieren, die darauf hinweisen, dass sich Krippe und Vorschule institutionell unterscheiden und verschiedene pädagogische Funktionen (*projets éducatifs*) verfolgen. Die Lehrpersonen zeichnen sich aus durch Adaption ihres Handelns an die Aufgabe und das Kind (Giraudeau & Florin, 2002, S. 56), sie verstehen die Kinder nicht nur als Individuen, sondern zugleich als Mitglieder einer Lerngruppe, die im Rahmen von geeigneten Aufgabenstellungen gemeinsam geteiltes Wissen erarbeiten (Hudelot & Froment, 2006, S. 14). Isler und Künzli (2010) dokumentieren in einer Fallstudie die Ausgestaltung von Lehr-Lernsituationen im Kindergarten, die Kindern unterschiedlicher Herkunft den Erwerb schulischer Formen von Sprache und Literalität ermöglichen. Dieser Unterricht zeichnet sich aus durch die Verbindung alltäglicher und schulischer Formen, Sicherstellung von Zugehörigkeit und Teilhabe für alle Kinder, die Etablierung und Thematisierung von Mustern und Verfahren des Zusammenlebens und Lernens und eine hohe Aufmerksamkeit für Sprache als Werkzeug und Gegenstand (Isler & Künzli, 2010).

Auch zu den *Wechselwirkungen zwischen Familie und Vorschule* liegen heute erste Untersuchungen vor. Gregory et al. (2004) zeigen, dass die Kinder schulische Praktiken mit nach Hause tragen und sie dabei nicht einfach imitieren, sondern unter Einbezug ihrer Erfahrungen transformieren. Neben den Eltern leisten auch die älteren Geschwister einen wichtigen Beitrag zum Erwerb und zur Weitergabe von kulturellem Kapital in den Familien. Differenzen zwischen Familie und Schule müssen nicht einseitig von der Familie überwunden werden: Auch eine Anpassung schulischer an familiäre Praktiken kann die Entwicklung der Kinder wirksam unterstützen. Kuyumcu (2006) weist darauf hin, dass sich die Literalitätsentwicklung der untersuchten Kinder (aus Migrationsfamilien) nicht auf den Zweispracherwerb zurückführen lässt, sondern durch eine Vielzahl familiärer, individueller, sprachlicher und kultureller Faktoren beeinflusst wird, die sich in verschiedenen Kontexten unterschiedlich auswirken. Künzli et al. (2010) zeigen anhand von Fallstudien, dass das kulturelle Kapital der Kinder (in Form von Vertrautheit mit sozialen Situationen, alltagskulturellen Praktiken und sprachlichen Fähigkeiten) im Kindergarten unterschiedlich anschlussfähig ist, und dass die Lernprozesse der Kinder, aber auch Prozesse ihrer sozialen Positionierung vom glücklichen Anschluss an solche Ressourcen begünstigt werden. Umgekehrt können Kinder ihre sprachlichen und literalen Fähigkeiten nicht realisieren, wenn sie durch mangelnde Strukturierung sozialer Situationen oder durch Unvertrautheit mit schulspezifischen Handlungsmustern (wie z.B. Formen des selbstgesteuerten oder kooperativen Lernens) ausgegrenzt werden.

Lesesozialisation in der späteren Kindheit (Altersgruppe 7- bis 11-Jährige)

Mit dem Eintritt in die Schule kommt in der Kindheit eine zweite Lesesozialisationsinstanz hinzu, deren gesellschaftlicher Auftrag darin besteht, das Lesen zu fördern. Der Muttersprach- und hier genauer der Literaturunterricht sieht sich dabei mit sehr unterschiedlichen, teilweise gegenläufigen Zielen konfrontiert. Darunter fallen die Förderung von Lesemotivation und -kompetenz, die Bearbeitung anthropologischer Grundfragen und die Vermittlung literarischen Wissens sowie die Förderung von Kreativität und Identität (Dehn et al., 1999; Rosebrock, 2005). Ob diese Ziele erreicht werden, ist kaum je untersucht worden. Das hat sich mit den großen Leseleistungsstudien zur Lesekompetenz geändert, die für das Grundschulalter auf eine gelingende schulische Lesesozialisation verweisen, ist doch die Risikogruppe mit lediglich basalem Leseverstehen in den IGLU-Studien der Jahre 2001 und 2006 vergleichsweise klein (Bos et al., 2007).

Die Rolle der Eltern ändert sich im Grundschulalter: Sie werden zu Leseanregern. Für ältere Kinder und Jugendliche bestehen laut den Forschungsüberblicken von Baker (2003), Hurrelmann (2004b) und Klaua (2009) Zusammenhänge zwischen einer anregungsreichen familialen Lesenumwelt mit gemeinsamen Leseaktivitäten, Anschlusskommunikationen sowie Buch-Tipps und der Lesefreude des Nachwuchses im Schulalter. Wenngleich viele Studien aus den drei Forschungssynopsen den vergleichsweise engen Konnex von elterlichem und kindlichem Lesen suggerieren, lässt sich daraus nicht auf eine 100-prozentige Erwartbarkeit von Lesekarrieren aufgrund familiärer Merkmale schließen. Darauf hat eine deutsche Studie zum „Leseklima in der Familie“ (Hurrelmann et al., 1995) Anfang der 1990er Jahre aufmerksam gemacht, in der 9- bis 11-jährige Kinder und ihre Eltern gleichermaßen untersucht wurden. Eines der interessantesten Ergebnisse ist eine

Vierer-Typologie, die sich auf die Erwartbarkeit von Lesekarrieren bezieht. Zwei Typen, die erwarteten Leser und Wenig-Leser, stammen aus Familien, in denen das Lesen für Freizeit und Beruf selbstverständlich in den Familienalltag integriert ist bzw. nur unter dem Aspekt Leistungsanforderungen oder anderen Funktionalisierungen stehen. Bei den unerwarteten Wenig-Lesern lesen die Eltern zwar, aber sie tun es nicht beobachtbar. Lesen dient vielmehr der Abgrenzung von anderen Familienmitgliedern, die in einem von Spannungen geprägten Verhältnis zueinander stehen. Bei den unerwarteten Lesern spielt das Lesen hingegen keine Rolle für die Eltern, allerdings sind sie aufgeschlossen für die Veränderungen, die das Kind von außen in die Familie bringt. Damit deutet sich an, dass die Familieninteraktionen und das Lesen der Eltern gleichermaßen wichtige Faktoren der familialen Lesesozialisation bilden.

Lesesozialisation im Jugendalter (Altersgruppe 12- bis 16-Jährige)

Mit dem Übertritt in die Sekundarstufe geht laut der Lesebiografie-Forschung eine Veränderung in der Qualität des Lesens einher, die sich als literarische Buchlesekrise bezeichnen lässt (Graf, 2007). Als Ursachen dafür werden kognitive Reifungsprozesse vermutet, aber auch die sich ändernden Entwicklungsaufgaben dürften für Akzentverschiebungen in den Leseaktivitäten führen (Garbe et al., 2006). Daneben lassen sich die Veränderungen im Schulalltag mit größeren Schulen, weniger intensiven Beziehungen zu Lehrkräften, einem höheren Leistungsdruck und stärkerer Bedeutung von Disziplin als mögliche Ursachen anführen, warum die Leseaktivitäten unsteter werden (Wigfield, 2004). Vermutlich ist auch die Verschiebung im Gefüge der Lesesozialisationsinstanzen mitverantwortlich, denn während die Familie trotz weiterer Unterstützungsleistungen (Klauda, 2009) im Hintergrund aktiv ist, scheint sich eine Spannung zwischen schulischen und außerschulischen Lese- und Medienpraktiken aufzutun (Bertschi-Kaufmann et al., 2004; Pieper et al., 2004; Schön, 1993), die sich als Nicht-Passung zwischen dem Geschehen in der Lesesozialisationsinstanz Schule und den Peers verstehen lässt. Beide Dynamiken werden von der sozialen Herkunft moderiert, im Falle der Peers spielt vermutlich das Geschlecht ebenfalls eine Rolle (Groeben & Schroeder, 2004). Beide Aspekte, einerseits die Spannung zwischen den beiden Sphären Schule und Freizeit und andererseits die Rolle der Peers in der Lesesozialisation, werden im Folgenden behandelt.

Als Erstes geht es um das spannungsreiche Verhältnis, was Heranwachsende gern lesen und was ihnen in der Schule empfohlen wird. In deutschen Studien äußerten sich jugendliche Leser selten positiv über die Empfehlungen der Lehrkräfte (Gattermaier, 2003; Harmgarth, 1997) und sahen sie kaum als geeignete Quellen an (Philipp, 2010b). Worthy et al. (1999) berichten in ihrer US-amerikanischen Studie, dass Sechstklässler in den Schulbibliotheken mit Ausnahme der Gruselgeschichten die Lesestoffe am wenigsten vorfinden, die sie am liebsten lesen. Die am wenigsten gefragten Stoffe waren hingegen am stärksten vertreten. Auf diese Differenz zwischen scharf abgetrennten schulischen und privaten Lesestoffen verweist ein Korpus von Studien (Alvermann et al., 2007; Gattermaier, 2003; Ivey & Broadus, 2001; McTavish, 2009; Moje et al., 2008; Richter & Plath, 2005; Smith & Wilhelm, 2002).

Das problematische Verhältnis von außerschulischen und schulischen literalen Praktiken ist in den vergangenen Jahren durch das Aufkommen der „new literacies“-Forschung sehr viel stärker in den Fokus der akademischen Aufmerksamkeit geraten (Franzak, 2006; Hull & Schultz, 2001). Problematisch ist das Verhältnis vor allem deshalb, weil es Fragen danach aufwirft, welche Formen von Literalität und literalen Praktiken bedeutsam sind, wer darüber indirekt oder direkt wertend befindet und welche Verbindung die schulische und die außerschulische Welt hat bzw. haben soll. Da Jugendliche sich von Erwachsenen lösen und sich an ihren Peers orientieren, liegt es nahe, dass sie sich außerhalb der Schule mit Lesestoffen und -medien befassen, die in der Peer-Kultur statuärtrichtig sind.

Die jüngere Empirie zur Nutzung der Bildschirmmedien zeigt eindrucksvoll, dass Heranwachsende ihre literalen Kulturen vor allem in den neuen Medien und im Kreis der Peers ko-konstruieren (Boyd, 2008; Jacobs, 2008; Lenhart et al., 2008; Lewis & Fabos, 2005; Moje et al., 2008; Mortensen, 2008; Staksrud et al., 2007; Wagner, 2008). In ihren Freundschaftsbeziehungen besteht die Chance, dem Lesen und der Literatur eine soziale Präsenz und einen sozialen Sinn zu verleihen, der sich in Anschlusskommunikationen manifestiert. Dabei ist der Mechanismus vermutlich dem der Familie sehr ähnlich: Wer viel lesende Freunde hat, mit denen er sich über Gelesenes austauscht, hat eine höhere intrinsische Lesemotivation (Klauda, 2008; Münz, 2008; Philipp, 2010b; Retelsdorf & Möller, 2007) und liest mehr Sachtexte (Klauda, 2008; Philipp, 2010b; Rager et al., 2004). In einer Längsschnitt-Studie standen die print-bezogenen Gespräche mit Freunden zu Beginn der Sekundarstufe in einem stark positiven Verhältnis zur Lesehäufigkeit (Philipp, 2010b). Die Peers bilden zugleich die am wenigsten erforschte Lesesozialisationsinstanz, doch es ist davon auszugehen, dass sie in der Jugend den größten Einfluss haben dürften. Die Eminenz der Familie als Grundstein der Lesesozialisation wirkt nun mittelbar, nämlich über die Transmission des kulturellen Kapitals und des Lese-Habitus, die die Basis der lesebezogenen Peer-Interaktionen bilden. Die Schule dürfte ebenfalls mittelbar Einfluss nehmen, indem sie als Kontaktbörse (Preuss-Lausitz, 1999) differenzielle Lernmilieus und Möglichkeiten der Kontakte zu Gleichaltrigen bietet (Solga & Wagner, 2007).

Abschließend ist auf den Zusammenhang von Familie und Schule hinzuweisen, der auch im Jugendalter besteht. Nach den Befunden von DESI und PISA gelingt es der formalen Sozialisationsinstanz Schule nicht, ungünstige familiäre Bedingungen der Lesesozialisation in der Sekundarstufe auszugleichen. Im Gegenteil: Die Risikogruppe mit geringem Textverstehen sammelt sich im Verlauf der Schulzeit in Schulen mit tieferen Ansprüchen und Bildungsabschlüssen (Artelt et al., 2001; Schaffner et al., 2004; Drechsel & Artelt, 2007; Gailberger & Willenberg, 2008). Längsschnitt-Studien aus der Sekundarstufe I weisen zudem darauf hin, dass sich bestehende Schulformunterschiede nur fortsetzen, aber nicht verändern. Anders gesagt: Die Angehörigen der verschiedenen Schulformen starten von unterschiedlichen Positionen aus, ihre Entwicklungsverläufe sind aber parallel (Lehmann et al., 2002; Retelsdorf & Möller, 2008). Dass sich bestehende Ausgangsunterschiede im Lauf der Schulzeit fortsetzen (und nicht abgebaut werden), ist ein brisanter Befund. Er wirft die Frage danach auf, welchen faktischen Einfluss die Schule hierzu-

lande auf die Optimierung der Bildungschancen hat und stellt die Bildungsgerechtigkeit als Ziel der Schule ernsthaft infrage.

Im Zusammenhang mit der Frage der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen hat in den letzten Jahren das Konzept der Resilienz in der Pädagogik Einzug gehalten. Mit Resilienz ist die Fähigkeit gemeint, trotz widriger Umstände eine erfolgreiche Entwicklung zu durchlaufen. Der Resilienz-begriff nährt die Hoffnung, dass sich von den erfolgreichen SchülerInnen mit Risikohintergrund Interventionen ableiten lassen, die alle risikobehafteten Kinder und Jugendlichen unterstützen könnten. Auf die Entwicklung des Lesens und Schreibens bezogen hat das Forschungsprojekt „literale Resilienz“ (Schneider et al., 2009) Faktoren identifiziert, die typisch für gut lesende Jugendliche mit Risikohintergrund sind. Schneider (2009) stellt fest, dass resiliente Jugendliche einen Sinn für die Funktionen der Schriftlichkeit in ihrem Alltag erfahren haben (z.B. sich informieren oder sich psychisch regulieren) und dass sie tendenziell eine Verbindung zwischen ihren privaten und schulischen literalen Tätigkeiten erkennen können („privates Lesen unterstützt das schulische Schreiben“). Aus solchen Befunden schließt die Autorenschaft, dass es für die Schule wichtig wäre, mit den Jugendlichen über ihre privaten literalen Erfahrungen ins Gespräch zu kommen und diesen Erfahrungen Wert beizumessen (Schneider et al., 2008).

Fazit

Der kurze Abriss über die Lesesozialisation im Alter von 0 bis 16 Jahren macht auf die große Bedeutung des Faktors soziale Herkunft aufmerksam. Dieses Konglomerat verschiedener Beschreibungsmerkmale, mit der sich sprachlich-kulturelle, aber auch soziale und materielle Lagen von Familien ausdrücken lassen, übt einen hartnäckigen Einfluss aus. Das liegt daran, dass über die Transition des kulturellen Kapitals innerhalb der Familie (Bourdieu, 1983) jahrelang (fehlende) Erfahrungen mit Schriftlichkeit und Sprache gemacht werden und dadurch ein Lese- und letztlich Bildungs-Habitus erworben wird, der für die Bildungsinstitutionen mehr oder weniger anschlussfähig ist. Dieser Lese-Habitus wird ab der frühen Kindheit kontinuierlich durch soziale Erwerbsprozesse weitervererbt, und er wird zum Problem für die Kinder aus sozial prekären Lagen. Sie werden in der (Vor-)Schule mit impliziten Erwartungen konfrontiert, die einen Umgang mit Schriftlichkeit fordern, den nur sozial höher platzierte Kinder von und mit ihren Eltern gelernt haben. Zum Schulbeginn sind daher diese Kinder Gleichaltrigen aus unterprivilegierten Elternhäusern gegenüber bevorteilt. Dieser straffe Zusammenhang zwischen familialer Herkunft und Textverstehen wird während der gesamten Schulzeit nicht aufgelöst.

Spätestens im Jugendalter tritt neben Familie und Schule die Gruppe der Peers als dritte Lesesozialisationsinstanz in Erscheinung. Im Kreis der Peers stehen familiales und schulisches Lesen auf dem Prüfstand; sich davon (wie auch von Erwachsenen überhaupt) zu distanzieren, bildet eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Für die Jugend ist auffällig, dass das schulische Lesen und die Lese- und Medienpraktiken im Freizeit- und Peer-Bereich kaum verbunden sind. Die nachlassende Leseaktivität und die geringere Lesemotivation zu stabilisieren, überlässt die Schule den informellen Lesesozialisationsinstanzen. Das bedeutet, dass ausgerechnet jene Kinder und

Jugendlichen, die in der Familie auf wenig Unterstützung zählen können, indirekt auch von der Schule abgewiesen werden, die ihnen eigentlich die Chance zum Ausgleich ihrer ungünstigen sozialen Lage bieten sollte. Das Zusammenspiel der Instanzen und nicht zuletzt die Faktoren der Resilienz bilden dringend zu bearbeitende Desiderate der Lesesozialisationsforschung. Zugleich weisen die Befunde aus IGLU, PISA und DESI energisch darauf hin, dass die Förderung der Lesekompetenz ein Gebot der Stunde ist, wenn man verhindern will, dass fast ein Viertel der Schulabgänger qua mangelndem Textverstehen ins soziale Abseits gedrängt wird, und dass diese Gruppe ihr geringes kulturelles Kapital an den Nachwuchs weitervererbt.

5.2 Mediensozialisation

Mediensozialisation ist ein Thema, das in der Medienforschung eine langjährige Tradition hat. Aufenanger (2008) klassifiziert die bisherigen Ansätze in drei Sichtweisen. In der ersten Gruppe dominiert die Auffassung, dass die Medien auf Menschen einwirken. Typische Themen sind hier die Wirkung von Gewalt und Werbung, die Wirkung von Medien wird meist nur unter einem negativen Aspekt gesehen. Die Vertreter der zweiten Gruppe drehen die Frage um. Sie stellen die Mediennutzenden in das Zentrum und fragen, was der Mensch mit dem Medium macht. Sie beschreiben die Nutzenden als medienkompetente Agierende, die das Medienangebot für sich selektieren. In der dritten Gruppe finden sich Ansätze, welche die Interaktion von Medienangebot und Nutzenden betonen. Die gegenseitigen Einflüsse sollten mit Blick auf dieses Interaktionsgefüge gesehen werden. Diese dritte Gruppe entspricht laut Aufenanger der neueren Sichtweise von Sozialisation. Bezogen auf Hurrelmann beschreibt Aufenanger die Mediensozialisation als Prozess, „in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert, sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird. Die mediale Umwelt wird dabei als eine sich stets unter spezifischen historischen und gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen verändernde gesehen, mit der sich das handelnde Subjekt aktiv auseinander setzen muss“ (Aufenanger, 2008, S. 88).

Ebenso betont Theunert die Verschränkung von Sozialisation und Medienaneignung in dem interaktionistisch fundierten Konzept. Sie hebt die doppelte Bedeutung der Medien hervor: Medien als „integrierte und konstitutive Bestandteile gesellschaftlichen und individuellen Lebens“ und im Weiteren „das Medienhandeln als Teil der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit des Subjektes.“ (Theunert, 2009a, S. 263)

Allerdings beziehen sich die empirischen Studien zu Mediensozialisation vor allem auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen, was in dem Sozialisationsverständnis K. Hurrelmanns nur einen Teil der lebenslangen Sozialisation bedeutet. Auch in den theoretischen Konzepten sind die späteren Altersgruppen kaum berücksichtigt. Aufenanger betont zudem, dass nur ausgewählte Medienaneignung bisher im Fokus der Forschung stand (z.B. das Lesen und das Fernsehen), andere Medien wie z.B. die Hörmedien und der Film wurden vernachlässigt (Aufenanger, 2008, S. 90).

Insgesamt gibt es bisher nur „wenige Arbeiten, die wirklich als theoretische Strukturierung des Phänomens begriffen werden können“ (ebd.). Fraglich bleibt für den Autor, ob es eine „allgemeine Theorie zur Mediensozialisation überhaupt geben kann, sind doch die Medien hinsichtlich ihrer Struktur recht unterschiedlich“ (ebd.).

Aufenanger bemängelt, dass bisherige Forschungen die Fragen und Herausforderungen der Mediensozialisation zu wenig in den Blick genommen haben. So fokussieren diese häufig nur Teilaspekte der Mediensozialisation (z.B. die Phänomene Gewalt oder Werbung, nur den Wirkungsaspekt und nicht die Wechselprozesse usw.) oder beschränken sich auf Querschnitterhebungen, sodass Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen kaum zur Verfügung stehen (Aufenanger, 2008, S. 90f). So würden beispielsweise allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie Kognition oder Emotion zu wenig berücksichtigt. Kübler (1997) fordert sogar, das gesamte Feld der Forschung neu zu gestalten: „Der Anteil der Medien an der Bildung sozialer und individueller Persönlichkeiten von Kindern muss neu und unvoreingenommen vermessen werden, und zwar sowohl theoretisch-systematisch wie empirisch“ (Kübler, 1997, S. 8). Aufenanger ergänzt besonders die Notwendigkeit, die Bedeutung der Medienerziehung, zu untersuchen, also das „praktische pädagogische Handeln im Kontext einer mediengeprägten Welt“ (Aufenanger, 2008, S. 91).

Zum grundsätzlichen Verständnis der Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen

Ingrid Paus-Haase (1999) führt aus, dass die Lebenswelt nicht einfach auf die Kinder „einwirke“, sondern dass sie „mit der Umwelt arbeiten“ und sie in ihr Selbstkonzept einfließen lassen oder eben nicht. Zu dieser Umwelt, mit der die Kinder arbeiten, gehören auch die Symbolangebote der Medien. Die Kinder eignen sich ihre Umwelt und damit auch die Medien aktiv an (vgl. dazu auch Schorb, 2009, Hepp, 1998). Dies gilt nicht nur im eigenen Produktions-, sondern auch im Rezeptionsprozess der Mediennutzung. Paus-Haase betont zudem, dass Kinder „auf der Basis ihres Identitätsthemas Medien nutzen, um ihre Entwicklungsaufgaben (s. Oerter & Montada, 1987) und Alltagserfahrungen angemessen bearbeiten zu können“ (Paus-Haase, 1999, S. 82).

Diese Sicht auf die individuelle Medienaneignung entspricht dem aktuellen medienpädagogischen Fachdiskurs. So haben beispielsweise Charlton & Neumann mit ihrer „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ (1986, 1990) die bei dem Rezeptionsprozess wirksame „thematische Voreingenommenheit“ formuliert. Auch Bachmair hat mit seinen „handlungsleitenden Themen“ (1994) bedeutsame Beiträge für diese Sichtweise geliefert. Auch Sutter teilt diese Perspektive; in seiner konstruktivistischen Sicht auf Prozesse der Mediensozialisation betont er die Bedeutung der individuellen Aneignung, indem er bemerkt, dass diese subjektive Konstruktion von Bedeutung „im Kontext spezifischer Themen, Erfahrungen, Lebenslagen usw. gedeutet“ wird (Sutter, 1999, S. 80). Diese subjektiven Konstruktionen können wiederum von „jenen Bedeutungsselektionen abweichen, die auf den Ebenen der Massenkommunikation und der interaktiven Anschlusskommunikationen entwickelt werden“ (Sutter, 1999, S. 80). Er verbindet damit in der Mediensozialisation die Dimension der Medienkommunikation, die der Rezeption und darüber hinaus die Dimension der Anschlusskommunikation. Mansel betont ebenso die aktive Rolle des Rezipierenden,

wenn er in diesem Zusammenhang von „Selbstsozialisation“ spricht (Mansel, 1997). Fromme (1999) beschreibt die Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Heranwachsenden im Rahmen ihrer Medienaneignung und hebt so die Selbstsozialisation dieser Gruppe besonders hervor.

Einflussfaktor soziale Herkunft

Lange und Sander stellen fest, dass die kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien für den Stil und die Präferenzen des Medienumgangs eine prägende Rolle spielen (Lange & Sander, 2010, S. 185). Kübler spricht hier von soziostrukturellen und -kulturellen Konstellationen (Kübler, 2009, S. 15). Auch Feierabend und Klingler betonen, „dass die verschiedenen Medien (nicht nur) je nach Milieuherkunft einen unterschiedlichen Stellenwert im Alltag der Kinder und ihrer Familien haben, sondern auch, dass gleiche Medien je nach Milieu mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen genutzt und bewertet werden (Feierabend & Klingler, 2007, S. 504 zit. in Kübler, 2009, S.15).

Bei der Mediensozialisation hat die soziale Herkunft also einen entscheidenden Einfluss. Dieser wird von Paus-Hasebrink & Bichler (2008) in ihrer österreichischen Studie aufgezeigt. Sie belegen, welche großen Benachteiligungen Kinder im Vorschul- und Schuleintrittsalter haben, wenn sie aus bildungsbenachteiligten Milieus stammen. Die Familien hatten folgende Merkmale sozialer Benachteiligung: niedriger Bildungsgrad, Armutsgefährdung sowie spezielle Familienkonstellationen, etwa allein erziehend bzw. Kinderreichtum (Lange & Sander, 2010, S.185f). Die Forscher führten eine dreijährige qualitative Erhebung mit 20 Familien zu den Veränderungsprozessen im Kontext der (Medien-)Sozialisation und des Entwicklungsprozesses von Kindern durch. Sie stellen u.a. folgende Erkenntnisse heraus:

- Kindheit ist in diesen Milieus verschärft eine Medienkindheit. Medien werden zum wichtigsten Sozialisationsfaktor, da die Kindheit durch andere Sozialisationsfaktoren nur wenig moderiert wird.
- Eltern zeigen sich in vielerlei Hinsicht überlastet, was sich in der (Medien-)Erziehung zeigt: Die Medienerziehung ist in allen untersuchten Familien inkonsequent und widersprüchlich.
- Fernsehen dominiert zu wesentlichen Anteilen den Familienalltag und wird zur kostengünstigen Freizeitbeschäftigung.
- Kinder lassen häufig ein den Eltern ähnliches Mediennutzungsverhalten erkennen.
- Gemeinsame Fernsehnutzung von Eltern mit Kindern findet in anregungsärmeren Milieus verstärkt statt, allerdings stehen bei der gemeinsamen Rezeption Programme für Erwachsene im Vordergrund.

- Medien werden für die Kinder zum Orientierungsgeber.
- Nicht die Medien an sich sind das Problem, sondern die Gesamtheit der Bedingung der Lebensführung (vor allem finanzielle Problemlagen), die den Alltag der Familien prägen.

Einflussfaktor Geschlecht

Bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität stellen neben der Familie und dem familiennahen Umfeld die Medien für die Heranwachsenden einen „wichtigen Bezugspunkt dar, um etwas über ihre Rolle als Junge und Mädchen herauszufinden“ (Fthenakis et al., 2009, S.76; Neuß, 1999, S. 175). Dabei werden die Vorgaben der Medien nicht einfach übernommen, sie bieten, wie Lemish zeigt, ein Angebot „von Rollenmodellen, die zur Identifikation und Imitation einladen“. Lemish betont die Medien als Orientierungspunkt für das, was gesellschaftlich als „normal“ und was als abweichend gilt bzw. als solches sanktioniert wird (Lemish, 2006 S. 11). Medien bieten Kindern zum Teil immer noch sehr stereotype Geschlechterrollenbilder an. So hat Götz beispielsweise die Hauptfiguren im deutschen Kinderfernsehen untersucht. Dabei wurde deutlich, dass Mädchen- und Frauenfiguren nicht nur stark unterrepräsentiert, sondern auch stark stereotypisiert dargestellt sind (Götz, 2006, S. 4). Theunert stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass besonders diejenigen Geschlechtsdarstellungen einflussreich sind, die der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen und somit die realen Erfahrungen verstärken. Im Weiteren können mediale Geschlechtsdarstellungen für Kinder bedeutsam werden, wenn das eigene soziale Umfeld in diesem Punkt als unbefriedigend empfunden wird (Theunert, 2005b).

Jugendliche wählen auch Bezugspersonen in den Medien, die sie auf dem Weg durch die Pubertät begleiten und an die sie unterschiedliche Bedürfnisse herantragen (Wegener, 2007, S.47). Die subjektive Bedeutung dieser „Idole“ ist bei den Rezipierenden sehr unterschiedlich. Dennoch zeigen sich auch hier Unterschiede bei den Jungen und den Mädchen. Mädchen wenden sich überdurchschnittlich häufig Protagonisten des anderen Geschlechts zu; Jungen „liegt es fern, die eigene Rolle als Mann und Beziehungspartner in Prozessen parasozialer Interaktion zu erproben“ (ebd.). Wegener stellt heraus, dass Medienpersonen die Jugendliche im Spiel mit der eigenen Identität unterstützen, ihnen dabei „Rollenmodelle zur Verfügung stellen, mit deren Auseinandersetzung sie subjektive Deutungs- und Handlungsmuster spielerisch ausarbeiten können.“ (ebd.). Je nach medialem Vorbild kann die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle im Rahmen traditioneller Zuschreibungen bleiben. Damit Jugendliche die traditionellen Geschlechterrollenzuschreibungen hinterfragen, brauchen sie, so Wegener, in den Medien Rollenangebote, „in denen die medialen Protagonist/innen geschlechtsstereotypisches Handeln durchbrechen.“ (ebd.).

Im Folgenden werden für die Altersgruppen 0–6, 7–11 und 12–16 spezifische Erkenntnisse zu Sozialisationsinstanzen, Einflussfaktoren und Nutzungsgewohnheiten dargestellt.

Mediensozialisation in der frühen Kindheit (Altersgruppe 0- bis 6-Jährige)

Die Mediensozialisation von Kindern beginnt bereits kurz nach der Geburt. Schon im Kleinkindalter sind die Kinder mit Medien in ihrem direkten familialen Umfeld konfrontiert. Auch wenn sie in der ersten Zeit noch keine selbstgesteuerte Mediennutzung haben, so partizipieren sie doch an der Mediennutzung von Familienmitgliedern. Bis zum Alter von ca. zwei Jahren sind Medien eine „Randerscheinung“ und die mit den Medien verbundenen Interaktionen mit den Bezugspersonen meist relevanter als der dargebotene Inhalt (Theunert, 2005a, S. 195). Zur Lebenswelt dieser Altersgruppe gehört, neben vielen anderen Interessen und sozialen Kontakten, bereits die ganze Bandbreite der Medien. Das dominante Medium in dieser Altersstufe ist das Fernsehen, aber auch Bücher und Audiomedien haben einen festen Platz. Bei Vorschulkindern gewinnt der Computer zunehmend an Bedeutung (Fthenakis et al., 2009, S.66).

Der familiale Hintergrund hat bereits im Vorschulalter einen großen Einfluss auf die Mediennutzung. Laut Fthenakis et al. haben Kinder aus sozial schwächeren Familien einen „geringeren und weniger konstruktiven Zugang zu Medien und damit geringere Bildungschancen“. Er spricht von einer bereits in dieser Altersgruppe bestehenden „digitalen Kluft“, die durch frühkindliche Medienbildung geschlossen werden sollte (Fthenakis et al., 2009, S.66). Die Bemühungen zur Förderung der Medienkompetenz im Vorschulalter stehen in Deutschland auf keiner gemeinsamen Grundlage. Die Bildungspläne (die Bezeichnungen divergieren) im Elementarbereich der Bundesländer weisen besonders im Bezug auf die Medienbildung große Unterschiede aus. So haben die einen Bundesländer einen eigenen Bildungsbereich für „Medien“ ausgemalzt (Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz), andere nennen Aspekte der „Medien“ als ausdrücklichen Bestandteil eines allgemeineren Bildungsbereiches (Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen), und die dritte Gruppe blendet die „Medien“ im Kindergarten ganz aus (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Zudem steht eine Erwähnung der „Medien“ in den Bildungsplänen nicht gleichzeitig für eine Förderung von kindlicher Medienkompetenz. Es finden sich auch dort eindeutig bewahrpädagogische Positionen (zur Bewahrpädagogik in der Medienbildung vgl. auch Hoffmann, 2008) oder in sich widersprüchliche Aussagen im Spannungsfeld von Bewahrung vor den Medien und Förderung von Aspekten der Medienkompetenz (Fthenakis et al., 2009, S.14). Entsprechend unterschiedlich sind die Bedingungen in der Sozialisationsinstanz Kindergarten. Nicht vernachlässigt werden darf der kritische Blick auf die Ausbildung der ErzieherInnen und ihre persönliche Überzeugung gegenüber einer Medienbildung im Kindergarten. Medienpädagogik ist zum einen in der Ausbildung der ErzieherInnen sehr unterschiedlich verankert, zum anderen ist es auch sehr stark vom Engagement und der Überzeugung der ErzieherInnen in der Einrichtung abhängig, wie weit sie Medienbildung in ihre alltägliche Arbeit eigenständig und überzeugend integrieren. So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Kinder im Vorschulalter im familialen Umfeld eine extrem unterschiedliche Mediennutzung erlernen und es auch in den Institutionen der Elementarbildung keineswegs selbstverständlich ist, dass sie in ihrer Mediennutzung pädagogisch begleitet werden und die Chancen erhalten, eine altersentsprechende Medienkompetenz zu erwerben.

Mediensozialisation in der späteren Kindheit (Altersgruppe 7- bis 11-Jährige)

Kinder dieser Altersgruppe nutzen die Medien zeitlich intensiver und eigenverantwortlicher, als dies in der frühen Kindheit der Fall ist. Der Medienwandel tangiert durch seine neuen Entwicklungen auch den kindlichen Alltag und verändert ihn. Auch wenn das Fernsehen bei den Kindern das Leitmedium bleibt, sind für sie der Umgang mit Handy, Computer und Internet längst selbstverständlich. In fast allen familialen Haushalten sind Computer und Internet vorhanden. In den Kinderzimmern der 6- bis 13-Jährigen finden sich am häufigsten Spielkonsolen, jedes zweite Kind hat ein eigenes Handy, kaum weniger haben einen eigenen Fernseher. Nur ein eigener Computer findet sich eher selten im Kinderzimmer der 6- bis 13-Jährigen (MPFS, 2009b, S.63). Das Fernsehen ist das Medium, auf das 6- bis 13-Jährige am wenigsten verzichten können (ebd.). Eine wichtige Aufgabe nimmt es als Instrument zur Stimmungsregulation ein (Überwindung von Langeweile oder Einsamkeit, Ablenkung vom Alltag, Erleben von Spaß und Spannung). Für die Kinder scheint es das Medium zu sein, das dazu am besten geeignet erscheint (ebd.). Bereits im Kindesalter wird z.B. über Vorbilder in der Familie der Weg für spätere Mediennutzungsmuster angelegt (MPFS, 2009b, S.64).

Die Medien haben nicht nur einen Wert in der Freizeit, sondern werden von den Kindern auch genutzt, um die Herausforderungen des Alltags zu bewältigen (Strotmann, 2010, S. 140). Die 6- bis 13-Jährigen nutzen die Medien auch, um die Anforderungen der Schule zu erfüllen, Termine zu koordinieren, sie bieten Anlässe für Gespräche und gemeinsame Erlebnisse mit Familie und Gleichaltrigen. Gleichzeitig suchen Schulkinder in dieser Altersgruppe auch nach Inhalten und Formaten, die für ein jugendliches bzw. erwachsenes Zielpublikum konzipiert worden sind. Diese Entdeckungen können sie jedoch auch überfordern (ebd.).

Kinder dieser Altersgruppe werden als Gruppe gezielt auf dem medialen Markt umworben. Das mediale Angebot speziell für sie ist „fast unüberschaubar“ (Strotmann, 2010, S. 135). Dies gilt nicht nur für spezielle Geräte und Formate, sondern auch für eigene Inhalte (z.B. Filme, Lernsoftware). Als Käuferschicht angesprochen werden Kinder, aber auch deren Eltern.

Bei aller vielfältigen Mediennutzung bleiben die liebsten Freizeitbeschäftigungen der 6- bis 13-jährigen Kinder das „Treffen von Freunden“ und das „Draußen spielen“. Das „Fernsehen“ folgt bei den Mädchen erst auf dem dritten Platz und wird gefolgt von der Beschäftigung mit einem Tier, bei den Jungen liegt es erst auf dem vierten Platz hinter „Sport treiben“ (MPFS, 2009b, S. 11). Die Mediensozialisation im Rahmen des Schulunterrichts ist – ähnlich wie bei der jüngeren Altersgruppe – sehr abhängig von den in den Bundesländern sehr unterschiedlich gestalteten Lehrplänen der Schulen, der Ausbildung der Lehrpersonen und dem Engagement der Lehrpersonen und ihrer persönlichen Überzeugung von der Notwendigkeit der schulischen Medienbildung. Auf den Pausenhöfen hingegen ist die Anschlusskommunikation und das eigene Medienhandeln eine Selbstverständlichkeit.

Mediensozialisation im Jugendalter (Altersgruppe 12- bis 16-Jährige)

In dieser Altersgruppe nutzen Heranwachsende das gesamte verfügbare Medienensemble, und die Medien spielen eine zentrale Rolle. Süß und Hipeli berücksichtigen die Altersgruppe der 13 bis 18-Jährigen. Sie betonen die Bedeutung der Medien als soziale Probestadien, die Handlungsräume eröffnen, in welchen Identitäten erarbeitet werden können. Jugendliche gestalten mit Hilfe der Medien den Umbau der sozialen Beziehungen von der Ablösung von den Eltern hin zu den Peers. Dabei schaffen Medienpräferenzen Zusammengehörigkeitsgefühle und symbolische Formen der Abgrenzung. Der Computer mit Internet, das Handy und Musikabspielgeräte sind zentrale Jugendmedien. Das Fernsehen ist nicht mehr Leitmedium, ist aber immer noch wichtig für soziale Vergleiche (z.B. mit Figuren aus Soap-Operas) und für die Anschlusskommunikation (Süß & Hipeli, 2010, S. 142).

In der JIM-Studie 2009 wird deutlich, dass bei den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren das Musikhören und das Internet an vorderster Stelle stehen (MPFS, 2009a, S.59). Für rund 70 % ist auch die Handynutzung „wichtig“, bzw. „sehr wichtig“. Computer und Internet stehen nahezu allen Jugendlichen zu Hause zur Verfügung. 90 % der Jugendlichen zwischen 12 bis 19 Jahren nutzen den Computer/das Internet täglich bzw. mehrmals pro Woche (MPFS, 2009a, S. 59).

Im Alter von 11 bis 16 Jahren wächst die Bedeutung der Peers im Leben der Heranwachsenden. Dies zeigt sich auch in ihrer Mediennutzung. Auch 2009 wird das Internet in erster Linie als Kommunikationsmittel gebraucht, knapp die Hälfte ihrer Nutzungszeit verbringen die 12- bis 19-Jährigen in Online-Communities.

Das Fernsehen bleibt für diese Altersgruppe (12 und 13 Jahre) weiterhin zentral. Die tägliche Sehdauer liegt bei 129 Minuten (MPFS, 2009a, S. 27), nimmt bei den 14- bis 15-Jährigen noch um 20 Minuten auf täglich 149 Minuten zu. Mit 16 bis 17 Jahren nimmt die Dauer etwas ab (131 Minuten). Beobachtbar ist zudem eine Unterscheidung der Fernsehdauer, wenn die Schulform in den Blick kommt. So nimmt die Sehdauer mit formaler höherer Schulbildung ab und sehen die Heranwachsenden der Hauptschule am längsten fern.

Auch in dieser Altersgruppe ist die Operationalisierung von Medienkompetenz schwierig. Das Medienwissen und die eigene Handlung werden häufig nicht im Zusammenhang reflektiert. Deutlich wird dies z.B. in der Aussage von 12- bis 13-Jährigen, die in der Befragung der JIM-Studie 2007 angaben, dass sie folgender Aussage zustimmen (weitestgehend: 26 %; voll und ganz: 14 %) „Was im Internet steht, hat vorher jemand auf die Richtigkeit überprüft“. Gleichzeitig ist es auch diese Altersgruppe, die mit 58 % angibt, täglich/mehrmals pro Woche Online-Communities zu nutzen (MPFS, 2009a, S. 45), wobei viele von ihnen selbst Daten eingeben. Ähnlich ist das Verhalten von Jugendlichen in Bezug auf die Freigabe ihrer Daten. Nicht einmal die Hälfte der Jugendlichen hat bei ihren Online-Profilen die Privacy-Option aktiviert (MPFS, 2009a, S. 60), mit der sie einem ausgewählten Personenkreis die Einsicht in ihre Profildaten erlaubt. Bei Brügggen zeigte sich zudem, dass Jugendliche ihre Online-Profile zugleich als ihren privaten, zu schüt-

zenden Raum empfinden (Brüggen, 2009). Schmidt et al. beschreiben es als lohnend, wenn der Medienkompetenzbegriff auf das Social Web bezogen um eine „soziale Dimension“ erweitert werden würde. Dabei wäre die Frage bedeutsam, „wie ein respekt- und verantwortungsvoller Umgang im und mit dem Social Web gelingen, bzw. gefördert werden kann“ (Schmidt et al., 2009 S. 20ff.). Ulrike Wagner (2008) konnte zeigen, welche Ressourcen und welche Gefahren des Medienhandelns speziell für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus angesprochen bzw. berücksichtigt werden müssen. Sie konnte feststellen, dass sich im produktiven Medienhandeln Jugendlicher eine Wende eingestellt hat. War es in früheren Konvergenzstudien noch die Domäne bildungsprivilegierter Jugendlicher, die sich produktiv mit Medien beschäftigten, so zeigen nun auch viele HauptschülerInnen solches Medienhandeln in Ansätzen oder manche auch in komplexen Ausprägungen. Nicht zuletzt dürfte dies mit der breiten Etablierung der Communities zusammenhängen (Theunert, 2008, S. 17). Wagner belegt, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche bei ihrem Medienhandeln vor allem Unterstützung aus der Peergroup, aber auch aus der Familie erhalten. Ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erwerben sie vor allem in Alltagssituationen und informellen Kontexten, die nicht im Bereich pädagogisch organisierter Kontexte angesiedelt sind. Dabei sind sie nicht immer in der Lage, „sich die Potenziale, die Medien bieten, auf breiter Ebene zu erschließen und ihr mediales Handeln zu überblicken und in seinen Konsequenzen abzuschätzen“ (Wagner, 2008, S. 244f).

Fazit

Bereits in der frühen Kindheit gehören die Medien zum Alltag der Kinder. Sie wachsen in einer (sozialen) Umwelt auf, die durch Medien, Medienangebote und Nutzungsmuster anderer Familienmitglieder sehr stark geprägt ist. Von Anfang an sind die mediensozialisatorischen Bedingungen durch das Milieu der Herkunftsfamilien geprägt. Derzeit kann von einer „digitalen Kluft“ gesprochen werden (Fthenakis, 2009, S.64). Sie beschreibt die unterschiedlichen, milieuspezifischen Mediennutzungsmuster und auch immer noch die unterschiedlich gute Ausstattung, die in den Familien mit niedrigem bzw. hohem sozioökonomischem Status vorliegt. Deshalb ist es wichtig, dass bereits in der frühen Kindheit mit der Medienerziehung und mit der Förderung von Medienkompetenz in der Familie und in pädagogischen Einrichtungen begonnen wird, damit keine Bildungsgerechtigkeiten entstehen bzw. verfestigt werden.

5.3 Diskussion

In diesem Kapitel ging es um die soziale Bedingtheit der Lese- und Medienkompetenz, die als Lese- und Mediensozialisation bezeichnet wird. Wir gehen dabei von vielfältigen personalen, ko-konstruktiven Mehr-Ebenen-Prozessen in formalen und informellen Sozialisationsinstanzen aus, die von der sozialen Herkunft und – weitaus weniger – dem Geschlecht moderiert werden. Der stete und implizite, aber langjährige Einfluss der sozialen Herkunft (Strukturmerkmal), der über familiäre lese- und mediensozialisatorische Prozesse vermittelt wird, erscheint als die treibende Kraft, aus der sich viele Phänomene der Lese- und Mediensozialisation speisen.

Die Forschungszweige, die sich dem Gegenstandsbereich Lese- und Mediensozialisation widmen, decken ein breites Spektrum ab. Dem Lesen widmen sich die empirische Pädagogik und Literaturwissenschaft, die pädagogische Psychologie und die Soziolinguistik, während die Mediensozialisationsforschung verstärkt von Vertretern der Medienpsychologie und -pädagogik sowie Kommunikationswissenschaft betrieben wird. Diese Disziplinen kennen zum Teil unterschiedliche Forschungsansätze und verfolgen andere Fragestellungen, sodass eine auf gemeinsame Theoreme, Verfahren und Ansätze beruhende Forschung nicht gegeben ist. Das zeigt sich bereits im Verständnis dessen, was Lese- und Mediensozialisation seien. Während die Lesesozialisation die sozialen Prozesse zwischen Meso- und Mikro-Ebene fokussiert, die den versierten Schriftgebrauch der nachfolgenden Generation beeinflussen, ist das Paradigma der Mediensozialisationsforschung anders gefasst. Es geht stärker der Frage nach, wie Individuen und Medien bei der Aneignung von Medieninhalten interagieren. Beide Perspektiven sind komplementär, und was der eine Forschungsweig vernachlässigt, ist zugleich die Stärke des anderen.

Spezifisch fallen auch die empirischen Erträge aus. Hier ist ein gewisser Vorsprung der Lesesozialisationsforschung zu konstatieren, wenngleich auch dort der Kenntnisstand – besonders für das späte Schulalter – alles andere als befriedigend ist. In beiden Forschungszweigen ähneln sich die Befunde zur sozialen Herkunft. Sie verweisen darauf, dass Eltern aus prekär zu nennenden Lagen damit überfordert sind, ihren Nachwuchs sprachlich und im Medienumgang angemessen zu fördern. Dabei mangelt es insbesondere an Gelegenheiten der Kinder, sich aktiv und ko-konstruktiv mit ihrer sozialen und medialen Umwelt auseinanderzusetzen. Da die Familie bis zum Eintritt in die Grundschule (und darüber hinaus) über ihren Lese- und Medien-Habitus den dominanten Einfluss ausübt, vollzieht sich implizit eine Weitergabe dieses Habitus, mit dem sich Heranwachsende an schulische (stärker schriftbezogene) Bildungsangebote wenden (zur Bedeutung der Schule für den Mediengebrauch liegen keine empirisch gesicherten Aussagen vor). Das ist bei vielen Aspekten der schulischen Lesesozialisation ebenfalls der Fall, nur für das Textverstehen ist ausreichend belegt, dass die Schule herkunftsbedingte Unterschiede nicht ausgleicht. Ob das für die Peers zutrifft, erscheint trotz des Potenzials zweifelhaft, das ihnen in der Ablösung von Erwachsenen und deren Mediennutzung und Leseverhalten zugestanden wird. Auf die produktive Eigendynamik zu hoffen, darf nämlich nicht den Blick darauf verstellen, dass der familiäre Lese- und Medienhabitus nachwirkt und gerade die Distanzierung von schulischen Inhalten das eigentliche Problem sozial benachteiligter Jugendlicher darstellt. Der im Kern auf die Tradierung von Nach- und Vorteilen abzielende, empirisch bislang aber kaum befriedigend nachvollzogene langjährige Prozess der Lese- und Mediensozialisation macht auf den Forschungs- und Interventionsbedarf in beiden Gegenstandsbereichen aufmerksam.

6. Förderung von Lese- und Medienkompetenzen

Nachdem in Kapitel 4 die Struktur und Entwicklung individueller Kompetenzen und in Kapitel 5 die (für unterschiedliche soziale Gruppen differierenden) gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen thematisiert wurden, geht es im Folgenden um Möglichkeiten zur gezielten und wirksamen Förderung von Lese- und Medienkompetenzen. Ziel dieses Kapitels ist es, aktuelle Konzepte und Umsetzungsformen der Förderung in beiden Feldern (Lese- und Medienpädagogik) zunächst darzustellen und anschließend im Hinblick auf mögliche Interdependenzen und Synergien zu diskutieren. Die dezidiert fachliche Perspektive, auf die wir uns bisher bewusst beschränkt haben, wird dabei um den Aspekt der (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen erweitert. Da Förderung zwangsläufig auf eine Zielperspektive (hier: des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts, Hurrelmann, 2009) hin erfolgen muss, erhält in diesem Kapitel die Beschreibung programmatischer Ansätze mehr Raum.

Die Möglichkeiten zur Förderung von Lese- und Medienkompetenzen sind sehr vielfältig (und vielfältig verortbar): Sie lassen sich auf bestimmte Kompetenzdimensionen und deren Entwicklung (vgl. Kapitel 4) sowie auf unterschiedliche Altersgruppen, Sozialisationsinstanzen und soziale Gruppen (vgl. Kapitel 5) beziehen. Da die Förderpraxis in hohem Maße durch spezifische (institutionelle und lokale) Kontexte bedingt ist, sind die beiden Teilkapitel zur Förderung von Lese- und Medienkompetenzen nach Bildungsorten strukturiert. Diese neue Begrifflichkeit bedarf der Erläuterung:

Eine umfassende Konzeptualisierung von Bildung als einem spezifisch deutschen Begriff, der nicht deckungsgleich ist mit Literalität (Hurrelmann, 2009), erscheint uns anschlussfähig für dieses Förderkapitel. Im 12. Kinder- und Jugendbericht versteht man unter Bildung „ein[en] umfassende[n] Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können“ (Rauschenbach et al., 2005). Diese Definition richtet den Blick auf die Orte des Kompetenzerwerbs, die spezifische Modalitäten aufweisen und als formale, non-formale und informelle Bildungsorte bezeichnet werden: „*Formale Bildung* findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule. Der Ort *informeller Bildung* ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit. Und als *non-formale Bildung* wird jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...) verstanden, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 29). Dazu gehören im Hinblick auf die Förderung von Lese- und Medienkompetenzen insbesondere Einrichtungen des Frühbereichs (Krippen, Kindergärten), Bibliotheken sowie medienpädagogische Initiativen. In der nachstehenden Grafik sind die Bildungsorte für die Lebensphase Kindheit und Jugend abgebildet, wobei die Darstellung heuristischen Gehalt hat und auch nicht alle möglichen Bildungsorte enthält. Die vertikale Achse gibt das Lebensalter an.

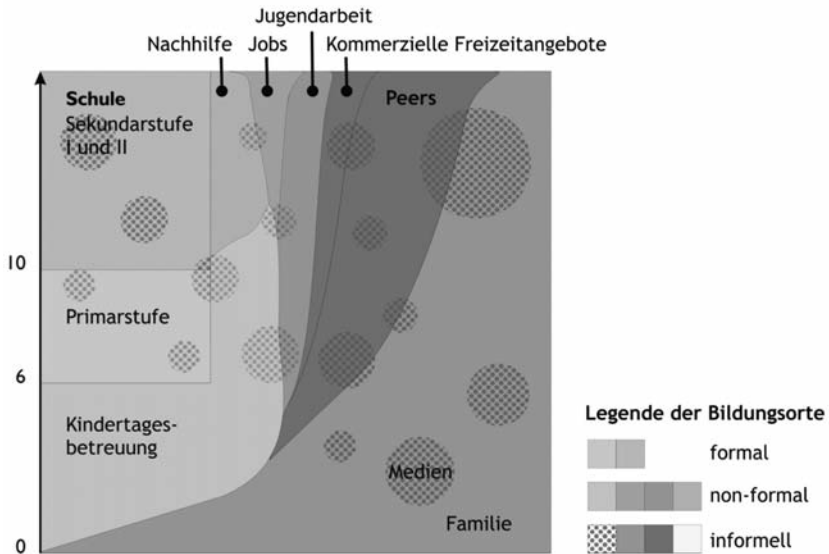


Abbildung 1: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kindes- und Jugendalter
(Quelle: Rauschenbach et al., 2004, S. 31)

In Anlehnung an die Systematik aus der Grafik unterscheiden wir dabei zwischen Ansätzen

- an informellen Bildungsorten (mit Fokussierung der Familie und der frühen Kindheit)
- an non-formalen Bildungsorten (Krippen, Kindergärten, Bibliotheken, lese- und medienpädagogische Projekte),
- am formalen Bildungsort Schule.

Wir beginnen mit der Förderung von Lesekompetenz (6.1), indem zunächst Family-Literacy-Programme skizziert werden, dann die sprachliche Förderung in Krippen und Kindergärten den Gegenstand bilden, danach die Förderung in Bibliotheken fokussiert wird und es schließlich um die schulische Leseförderung geht. In dem zweiten Unterkapitel zur Förderung von Medienkompetenz (6.2) werden drei Bildungsorte fokussiert: die Familie, außerschulische Initiativen und die Schule. Für beide Kapitel gilt, dass die Maßnahmen soweit sinnvoll auf Altersgruppen und Kompetenzbereiche bezogen werden. In der Diskussion (6.3) werden Überschneidungen und Unterschiede aufgegriffen und Förderansätze kritisch besprochen.

6.1 Förderung von Lesekompetenzen

In der Expertise „Förderung der Lesekompetenz“, die Artelt et al. im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF erarbeitet haben, wird die aktuelle Praxis der Leseförderung in Deutschland bereits breit und systematisch dargestellt (Artelt et al., 2005). In diesem Unterkapitel werden wir an verschiedenen Stellen die wichtigsten Ergebnisse dieser Expertise zunächst kurz referieren und dann mit Bezügen zu weiteren relevanten Publikationen ergänzen. Dazu gehören insbesondere:

- Beiträge zum Feld der frühen und außerschulischen Leseförderung (family literacy), das im deutschen Sprachraum bisher kaum beforscht wurde;
- wichtige Beiträge aus neueren englischsprachigen Handbüchern der Leseforschung;
- neue Beiträge zur deutschsprachigen Unterrichtsforschung;
- ergänzende Beispiele der praktischen Leseförderung aus der Deutschschweiz.

Zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Leseförderung liegt im deutschen Sprachraum noch wenig empirisch gesichertes Wissen vor. Gründe dafür finden sich einerseits in der (heuristischen) Wissenschaftstradition der Lese- und Literaturdidaktik, die sich erst seit den PISA-Studien konsequenter mit der empirischen Verankerung ihrer Konzepte befasst (Groeben & Hurrelmann, 2006, S. 12). Andererseits wird der Forschungsgegenstand selber – die Wirksamkeit von Leseförderungsmaßnahmen – von derart vielen individuellen und situativen, untereinander interagierenden Faktoren beeinflusst, dass eine methodisch saubere Operationalisierung im Rahmen des wissenschaftlichen, hypothesenprüfenden Forschungsparadigmas kaum zu leisten ist. Blachowicz und Fisher fordern deshalb eine Vielfalt von Theorien, um variierenden Lehr-Lern-Kontexten zu genügen und so die Reichhaltigkeit der Forschung mit der Komplexität der Unterrichtsbedingungen in Einklang zu bringen (Blachowicz & Fisher, 2000, S. 517). Wir haben es bei der Leseförderung also mit einem vielschichtigen Set von Faktoren zu tun, die den Lehr-Lernprozess beeinflussen; die Meisterschaft erfolgreicher LehrerInnen besteht nicht in der Anwendung einzelner Maßnahmen, sondern im „Weben eines Netzes integrierter und zusammenwirkender Lernerfahrungen“ (Langer, 2004, S. 1079, eigene Übersetzung; vgl. auch das in Kapitel 4.1 bereits dargestellte ökologische Kompetenzmodell von Ruddell & Unrau, 2004b). Trotz dieser schwierigen Ausgangslage werden wir so weit möglich empirisch fundiertes Wissen berichten, daneben werden in diesem Kapitel aber auch rein normativ begründete Konzepte und Formen der praktischen Förderung beschrieben.

Informelle Bildungswelt Familie: Frühe Leseförderung durch Family-Literacy-Programme

Der Ausdruck *Family Literacy* wurde 1983 von Denny Taylor (Taylor, 2002 [1983]) geprägt und hat sich in der Folge als Leitbegriff für das neue Feld der frühen literalen Sozialisation in familialen Kontexten etabliert. Er wird mehrdeutig zur Bezeichnung von a) familialen Praktiken, b) schulischen Aktivitäten zur Zusammenarbeit mit Familien oder c) generationenübergreifenden Interventionsprogrammen verwendet (Nickel, 2004, S. 74). Wir folgen der ersten Definition und verstehen unter Family Literacy die schrift- und schriftsprachbezogenen Praktiken im familialen Alltag. Ansätze zur Förderung solcher Praktiken bezeichnen wir als Family-Literacy-Programme.

Wie in den Kapiteln 4 und 5 breit dargestellt, ist die frühe literale Sozialisation in familialen Kontexten für den Erwerb von Lesekompetenzen von größter Bedeutung. Deshalb liegt es nahe, im Hinblick auf Leseförderung die Qualität der familialen Lernangebote zu optimieren. Dabei stellen sich allerdings zwei grundlegende Probleme: Erstens hat die Gesellschaft keinen direkten Zugriff auf Kinder in familialen Kontexten und die dort für sie zuständigen Erwachsenen mit ihren habituellen Lesepraktiken. Zweitens – und noch fundamentaler – stellt sich die Frage, ob eine solche Angleichung vielfältiger familialer an die relativ einheitliche schulische Bildungskultur ethisch zulässig und gesellschaftlich wünschbar sei. Diese Fragen verweisen auf grundlegende Spannungsfelder der frühen familialen Leseförderung. Insbesondere das Anliegen einer anerkennenden, nicht vereinnahmenden Bildungspartnerschaft mit Eltern unterschiedlicher Herkunft wird u. E. in der deutschsprachigen Leseforschung noch zu wenig thematisiert.

Um die literalen Praktiken der Familien zu unterstützen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: erstens die Information, zweitens die Beratung und drittens die Weiterbildung der Eltern (und/oder anderer Erwachsener, die Verantwortung für kleine Kinder tragen), die Anregung und Begleitung gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern sowie die Bereitstellung von Lernangeboten (z.B. besondere Medienbestände in Bibliotheken oder Kinder- und Jugendsendungen im Fernsehen). Hinzu kommt als weiteres Element die direkte (schrift-)sprachliche Förderung der Kinder durch pädagogisches Fachpersonal, die allerdings selten in den Familien stattfindet und deshalb eher als formeller Bildungsprozess in non-formalen oder formalen Settings zu verstehen ist (s. u.). Nickel strukturiert Family-Literacy-Programme in Anlehnung an US-amerikanische und britische Modelle als Angebote, die sich an zwei Generationen richten und die Elemente Elternbildung (Elternzeit), Sprachförderung der Kinder (Kinderzeit) und gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten (Familienzeit) umfassen (Nickel, 2004, S. 75f). Im Folgenden werden einige Programme vorgestellt, die spezifisch auf Sprach- und/oder Leseförderung ausgerichtet sind. Die Programme werden zunächst im Hinblick auf verschiedene Kriterien tabellarisch verglichen und anschließend stichwortartig beschrieben. Einbezogen wurden nur Programme, die spezifisch auf die Förderung früher Lesekompetenzen sowie auf Family Literacy (i.S. von familialen Praktiken) ausgerichtet sind. Allgemeine Frühförderprogramme wie „HIPPI“, „Obstapje – schrittweise“ oder „Headstart“ sind deshalb nicht aufgeführt, Geschichten erzählen, Bilderbücher betrachten oder mit Sprache spielen sind aber in der Regel auch in diesen Programmen wichtige Komponenten.

Programm (Quelle)	Verbreitung	Altersgruppe	Sprache (D/L1)	Elternbildung	Eltern-Kind-Aktivitäten	Zugang zu Lernangeboten	Koordination, Steuerung
Bist du auch lesekalisch? (Artelt et al., 2005, S. 82)	NRW	3–5	D	x		X	x
Medienpartner Bibliothek und Kindergarten (Artelt et al., 2005, S. 82f)	Saarland	4–5	D	x	x	X	x
Frühe Förderung durch den Umgang mit Bilderbüchern (Artelt et al., 2005, S. 83)	Saarland	1.5–2 2–3 3–5	D	x	X	X	
Bookstart – Buchstart (Degen et al., 2009, S. 88)	Deutschland Schweiz	ab 0.5	(L1+) D	x			
Griffbereit (Degen et al., 2009, S. 94)	NRW	1–3	L1 oder L1+D	x	X		
Rucksack (Degen et al., 2009, S. 95)	NRW	4–6	L1+D	x	X		x
Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy (Degen et al., 2009, S. 96f)	Schweiz	1.5–5	L1	x	X	x	

Tabelle 9: Ausgewählte Family-Literacy-Programme im deutschen Sprachraum (X = Hauptaspekte; x = Nebenaspekte)

- *Bist du auch lesekalisch?* Information und Weiterbildung von Eltern und ErzieherInnen; Medienboxen in Kindergärten, Kitas und Arztpraxen; spezifische Medienbestände für kleine Kinder und Eltern in Bibliotheken; Vernetzung der Einrichtungen; Koordination sprachlicher Bildungsziele (Bildungsvereinbarung NRW).
- *Medienpartner Bibliothek und Kindergarten.* Vorlesetraining für Eltern und ErzieherInnen; Buchvorstellungen, Autorenlesungen, Ausbau der Medienbestände in Kindergärten; Zusammenarbeit von Kindergärten und Bibliotheken.
- *Frühe Förderung durch den Umgang mit Bilderbüchern.* Anleitung der Eltern (und Kinder) in Kleingruppen; zunehmend anspruchsvolle sprach- und buchbezogene Aktivitäten für drei verschiedene Altersgruppen.
- *Bookstart – Buchstart.* (Schriftliche) Information der Eltern; Abgabe eines Buchpakets an alle Eltern; Erleichterung des Zugangs zu Bibliotheken (Informationen, z.T. auch Abgabe von Bibliothekskarten); z.T. spezifische Bibliotheksangebote.
- *Griffbereit.* Sprachfördernde Aktivitäten für Mütter und 1- bis 3-jährige Kinder in der Erstsprache oder zweisprachig in der Erstsprache und Deutsch, vermittelt durch ElternbegleiterInnen.
- *Rucksack.* Sprachfördernde Aktivitäten für Mütter und 4- bis 6-jährige Kinder in der Erstsprache und Deutsch, vermittelt durch Stadtteilmütter; Vermittlung dieser Aktivitäten auch an das pädagogische Personal in Kindergärten und Grundschulen; Koordination von Lernaktivitäten in Familie, Kindergarten und Schule.
- *Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy.* Buchbezogene Aktivitäten für Eltern und anderthalb- bis 5-jährige Kinder in der Erstsprache, vermittelt durch Schlüsselpersonen der Sprach- und Kulturgruppen; Vertrautheit mit lokalen Bibliotheken.

Diese Übersicht zeigt, dass sich die Programme insbesondere bezüglich der Fokussierung auf a) den Zugang zu Lernangeboten oder b) die Vermittlung von Eltern-Kind-Aktivitäten unterscheiden. Bei Ersteren spielen die Bibliotheken als Träger eine zentrale Rolle, Letztere erfordern eine breitere Trägerschaft mit Einbezug der Jugendhilfe und der lokalen Stadtteil-, Sprach- und Kulturgemeinschaften. Idealerweise sind solche Programme eingebettet in eine koordinierte Bildungsstrategie.

Zur *Wirksamkeit* von Interventionsprogrammen für 0- bis 3-jährige sozial benachteiligte Kinder in den USA liegt ein Forschungsüberblick von Britto et al. (2006) vor. Die Autorinnen unterscheiden drei Programmtypen: a) aufsuchende, primär auf die Eltern ausgerichtete Unterstützungs-, Elternbildungs- und Beratungsangebote (3 Programme); b) auf die Kinder ausgerichtete kurs-

orische Förderangebote in Schulen und Familienzentren (1 Programm) und c) kombinierte aufsuchende und kursorische, Eltern und Kinder direkt ansprechende Angebote (4 Programme). Berichtet werden Effekte der Programme auf die Qualität des sprachlichen und literalen Inputs der Eltern und die Leistungen der Kinder. Für die ausschließlich aufsuchenden bzw. ausschließlich kursorischen Programme lassen sich keine oder nur punktuelle Effekte (auf das sprachfördernde Angebot der Eltern oder auf die Intelligenzentwicklung der Kinder) nachweisen. Die kombinierten Programme erzielten alle Effekte in mehreren Dimensionen (Haltungen der Eltern, Eltern-Kind-Interaktionen, anregende Ausgestaltung der Familienwohnung, rezeptiver Wortschatz, Intelligenzentwicklung). In vielen Fällen hat sich gezeigt, dass die konkrete Umsetzung der Programme, die sich von Ort zu Ort stark unterscheiden kann, für die Wirksamkeit eine große Rolle spielt. Die Autorinnen schließen daraus, dass Maßnahmen der Elternbildung alleine nicht ausreichen, um kleine Kinder aus sozial benachteiligten Familien sprachlich zu fördern. Sie identifizieren folgende Anforderungen an wirksame Programme für diese Altersgruppe: Die Angebote müssen eine hohe Intensität haben, neben der Elternbildung auch die direkte Förderung der Kinder umfassen und an die Bedürfnisse der Familien adaptiert werden können, um eine langfristige Beteiligung der Eltern zu erreichen (zusammengefasst nach Britto et al., 2006, S. 319–325).

Evaluationen von britischen Family-Literacy-Modellprogrammen bescheinigen diesen eine hohe Wirksamkeit: Auch nach Abschluss der Programme konnten bei den teilnehmenden Kindern bessere Leistungen in Wortschatz, Lese- und Schreibfertigkeiten nachgewiesen werden. Die teilnehmenden Eltern berichteten von gesteigerten literalen Aktivitäten im familialen Alltag und gaben an, sich in der Unterstützung ihrer Kinder sicherer zu fühlen (Nickel, 2004, S. 80). Auch Brooks et al. attestieren den Family-Literacy-Programmen in ihrer Meta-Analyse Wirkungen auf die Fähigkeiten der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, sowie mittelfristig nachhaltige Effekte insbesondere auf schriftbezogene Fertigkeiten der Kinder (Brooks et al., 2006). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die ausgewerteten Evaluationen strengen forschungsmethodischen Anforderungen in aller Regel nicht standhalten konnten. Purcell-Gates bilanziert denn auch sehr viel vorsichtiger. Als wissenschaftlich gesichert erkennt sie lediglich an, dass Programme, die Eltern in der Vermittlung spezifischer Lese- und Schreibstrategien unterstützen, die schulischen Leistungen der Kinder bezüglich dieser Strategien positiv beeinflussen. Weniger gut abgestützt sind dagegen Auswirkungen der Programme auf die literalen Praktiken der Familien, die Nachhaltigkeit der positiven Effekte im Verlauf der Schulzeit und das geeignete Alter der Kinder für die Teilnahme an Family-Literacy-Programmen (Purcell-Gates, 2000, S. 866).

Aus einer stärker soziologisch ausgerichteten Perspektive werden Programme zur Veränderung familialer Praktiken kritisch beurteilt. Auerbach beschreibt die Entwicklung von Family-Literacy-Programmen seit ihrem Entstehen (zu Beginn der 80er Jahre) bis Mitte der 90er Jahre: Zunächst waren die Angebote darauf ausgerichtet, die für die Schule gültigen literalen Praktiken in die Familien hineinzutragen: Die Eltern sollten lernen, ihren Kindern gut vorzulesen oder sie bei den Hausaufgaben gut zu unterstützen. Nachdem diese Ansätze als defizitorientiert kritisiert wurden, setzte sich sehr schnell eine Rhetorik der Stärkung familialer Ressourcen durch, die aber in

vielen Fällen nicht zu einer grundlegenden Veränderung der Programme führte. Gegenwärtig (d.h. 1997, im Publikationsjahr des Artikels) lassen sich drei unterschiedliche Grundhaltungen ausmachen: 1. Interventions- und Präventionsansätze, die auf eine Veränderung der elterlichen Überzeugungen und familialen Praktiken ausgerichtet sind; 2. Passungsansätze (mismatch of culturally variable literacies), die von einer Vielfalt schulischer und familialer Praktiken ausgehen und die familialen Ressourcen der Kinder erkunden, anerkennen und nutzen wollen; 3. Ansätze der sozialen Veränderung (social change), die Passungsprobleme in den Kontext gesellschaftliche Machtverhältnisse stellen und die institutionellen Bedingungen und ihre Rollen bei der Reproduktion von Ungleichheit miteinbeziehen (zusammengefasst nach Auerbach, 1997, S. 71f). In der programmatischen Publikation „Many families, many literacies. An international declaration of principles“ werden u.a. pädagogische Prinzipien für Family-Literacy-Programme postuliert (übersetzt nach Taylor, 1997, S. 99f):

- Der Reichtum und die Komplexität von Familien und Literalität können nicht mit einer einzelnen, klar abgegrenzten Definition von Family Literacy erfasst werden.
- PädagogInnen sollten die Expertise der Familien anerkennen und alle Familienmitglieder als kompetente LernerInnen verstehen.
- Der Aufbau einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Familien und PädagogInnen bildet den Kern jedes lokal entwickelten Programms.
- Literalitäts-Programme müssen Eltern und Kinder sinnvoll unterstützen.
- Die Sprachen der teilnehmenden Eltern und Kinder müssen wertgeschätzt und einbezogen werden.

Für Deutschland skizziert Nickel Entwicklungsperspektiven in den Bereichen Klärung der Programmkonzepte, Professionalisierung des pädagogischen Personals, verbesserter Zugang für alle Zielgruppen, Klärung der politischen und strukturellen Verortung und Evaluation der Programme (Nickel, 2004, S. 81). Mit Street ist u.E. aber auch eindringlich vor einer Haltung zu warnen, die schulferne Familienkulturen als defizitär wahrnimmt und ein mittelständisches Bildungsverständnis in diese Familien zu infiltrieren versucht (Street, 1997, S. 208).

Non-formale Bildungsorte: Frühe Sprach- und Leseförderung in Krippen und Kindergärten

Einrichtungen der institutionellen Früh- und Elementarerziehung (IFE) wie *Krippen und Kindergärten* ermöglichen im Unterschied zu Family-Literacy-Programmen einen direkten Zugriff auf die Lernprozesse der Kinder in diesen Kontexten. Wie werden diese Institutionen von den Familien genutzt? Das Angebot an Betreuungsplätzen für 3- bis 5-jährige Kinder ist in Deutschland mit einer Abdeckung von 84 bis 105% des Bedarfs gut ausgebaut. Für die 0- bis 3-Jährigen besteht dagegen ein massives Unterangebot in allen Landesteilen: Die Abdeckung beträgt in den öst-

lichen Flächenländern 37 %, in den Stadtstaaten 26 % und in den westlichen Flächenländern lediglich 2 %. Die Quoten für die Inanspruchnahme von IFE-Angeboten liegen in Deutschland bei durchschnittlich 10 % der 0- bis 2-jährigen, 59 % der 3-jährigen, 86 % der 4-jährigen und 93 % der 5-jährigen Kinder. Ein tieferer Bildungsstatus der Eltern sowie – für den Kindergarten – die Herkunft aus einem Land außerhalb der EU hängen statistisch mit der Nichtbeanspruchung von IFE-Angeboten zusammen (Rauschenbach et al., 2005, S. 292ff; die Angaben beziehen sich auf das Jahr 2002).

Die Wirksamkeit der vorschulischen Förderung steht in Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität (Orientierungs-, Struktur- und Prozess-, Management- und Kontextqualität) der Einrichtungen. Die referierten Studien belegen signifikant und nachhaltig bessere Sprach- und Schulleistungen von Kindern aus Krippen und Kindergärten mit höherer pädagogischer Gesamtqualität (Rauschenbach et al., 2005, S. 303ff; vgl. auch Fried, 2010, S. 155f). Weitere begünstigende Einflussfaktoren für sprachlich-kognitives Lernen sind ein frühes Eintrittsalter und eine lange Verweildauer der Kinder. Rauschenbach et al. empfehlen auf dieser Grundlage Krippen oder Tagespflegeplätze für 0- bis 3-jährige und Kindergärten für 3- bis 6-jährige Kinder (Rauschenbach et al., 2005, S. 310). Wichtige Ansätze für die Entwicklung der pädagogischen Qualität in Institutionen der Früh- und Elementarerziehung sind die Ausarbeitung von Bildungsplänen sowie von empirisch fundierten Konzepten und Praxismodelle der Sprach- und Literalitätsförderung und Elternzusammenarbeit (Ebene Orientierungsqualität), die Gewährleistung günstiger Gruppengrößen, Betreuungsschlüssel und Raumverhältnisse und die Qualifikation des pädagogischen Personals (Ebene Strukturqualität) sowie die systematische Weiterbildung ganzer Einrichtungs-teams vor Ort unter Anleitung ausgebildeter MultiplikatorInnen (Rauschenbach et al., 2005, S. 317–323). Inzwischen liegen für alle 16 Bundesländer Bildungspläne für die Institutionen der Früh- und Elementarbildung vor (Fried, 2010, S. 157). Der Bereich der Sprachbildung wird in diesen Dokumenten uneinheitlich dargestellt. Fried beschreibt die Situation wie folgt (Fried, 2010, S. 158ff; zusammengefasst durch den Autor):

- Bei allen Plänen steht die generelle Sprachbildung im Vordergrund. Dabei geht es um soziale Funktionen von Sprache, den situationsgerechten Sprachgebrauch, die Aneignung einer Dialogkultur, sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Freude an Sprache, Schrift oder Geschichten.
- Auch der Erwerb von Grundlagen des Schriftspracherwerbs (durch Begegnungen mit Wörtern, Texten, Büchern, elektronischen Medien, Zeichen- und Schreibgeräten) wird in allen Plänen gefordert.
- Seltener geht es um sprachliche Mittel (die korrekte Bildung von Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen), phonologische Bewusstheit oder hierarchiehöhere Fähigkeiten wie die Verwendung kontextfreier Sprache und metasprachliche Reflexion.

- Systematische Sprachstandserhebungen und differenzierende Sprachfördermaßnahmen (z.B. für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder sozial benachteiligte Kinder) werden sehr selten thematisiert.

Zur konkreten Ausgestaltung der Sprach- und Leseförderung in Krippen und Kindergärten liegen heute erste Instrumente und Praxismodelle vor. Delfin 4 (Fried et al., 2009) ist ein umfassendes System von aufeinander bezogenen professionellen Hilfen zur Sprachförderung 4-jähriger Kinder in IFE-Einrichtungen. Verschiedene Praxisbücher (Sörensen, 2005; Näger, 2005; Rössler, 2007; Winner, 2009) bieten den pädagogischen Fachkräften Anregungen für die konkrete Umsetzung der Sprach- und Literalitätsförderung. Für die Arbeit mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, hat Apeltauer ein Konzept zur Literalitätsförderung im Kindergarten entwickelt und praktisch erprobt. Es ist gezielt auf den Erwerb hierarchiehöherer Textfähigkeiten ausgerichtet und auf folgenden Grundsätzen aufgebaut: 1. Weiterentwicklung der Erstsprache in Zusammenarbeit mit den Eltern. 2. Viel Kontakt zur deutschen Sprache durch intensiven Medieneinsatz. 3. Arbeit mit schriftsprachlichen Texten, die mündlich (durch Vorlesen, als Hörtexte) angeboten werden. 4. Reflexionsgespräche über Alltagserfahrungen und Erlebnisse und anschließende gemeinsame Verschriftung (als Plakat-Diktate). 5. Intensive Betreuung in Kleingruppen, um Lehr-Lernprozesse möglichst gut zu adaptieren (Apeltauer, 2004, S. 87). Diese Grundsätze werden in einem vielfältigen Maßnahmenpaket umgesetzt, das neben Stationenarbeit (mit Lesecke, Hörecke, Mal- und Schreibecke, Medien-Station), Vorlese- und Gesprächsritualen auch Fortbildungen für das pädagogische Personal und die Eltern sowie die Mitarbeit von Eltern (z.B. als VorleserInnen in ihrer Erstsprache oder als SprecherInnen von in die Erstsprache übersetzten Hörtexten) umfasst (Apeltauer, 2003, S. 24f; 2004, S. 88ff).

Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit solcher Fördermaßnahmen liegen für den deutschen Sprachraum u.W. noch nicht vor. Für den englischen Sprachraum haben Yaden et al. (2000) einen Forschungsüberblick zur wirksamen Förderung von früher Literalität (emergent literacy) an non-formalen Bildungsorten veröffentlicht. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit der Komponenten „Geschichtenbücher erzählen/gemeinsam lesen“ (storybook reading), „Rollenspiel“ (sociodramatic play), „frühes spontanes Schreiben“ (emergent writing) und „Sprachaufmerksamkeit „ (metalinguistic awareness). Werden diese Komponenten in einem umfassenden Programm kombiniert, bieten sie Kindern mit unterschiedlichsten Voraussetzungen günstige Lernbedingungen. Schlüsselmerkmale solcher Programme sind a) der Einbezug der Kinder als sozial kompetente PartnerInnen, b) die Freiheit, zu experimentieren und „Fehler“ zu machen, c) viel Gelegenheit, mit anderen Kinder und Erwachsenen über Texte, Lesen und Schreiben zu sprechen und d) möglichst viele und vielfältige Möglichkeiten, ihre sich entwickelnden Fähigkeiten zu gebrauchen (Yaden, 2000, S. 428ff).

Strickland vergleicht Merkmale von Präventionsprogrammen für den Kindergarten, die sich als wirksam für die spätere Leseentwicklung von Risiko-Kindern erwiesen haben. Diesen Programmen ist gemeinsam, dass die Kinder regelmäßig und längerfristig mehr aktive Lesezeit (time on task)

erhalten, die verwendeten Texte betreffend Schwierigkeit und (interessanter) Thematik gut passen, die Förderung in Einzel- oder Kleingruppensituationen erfolgt, die individuellen Lernfortschritte dokumentiert und an Lernzielen gemessen werden, das Personal sorgfältig ausgebildet und Unterstützung durch das Elternhaus systematisch integriert ist. Als Lernbereiche solcher effektiver Präventionsprogramme nennt Strickland mündliche Sprachfähigkeiten (insbes. Wortschatz und Begriffsbildung), die Vertrautheit mit Funktionen des Schriftgebrauchs, Aufmerksamkeit für Schrift und die Einsicht in das Lautprinzip, positive Erfahrungen im Umgang mit Lesen und Schreiben, die Kenntnis von narrativen Strukturen, Verständnis vorgelesener Geschichten, Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit und Gelegenheit zum Schreiben (Strickland, 2003, S. 74ff).

Non-formale Bildungsorte: Leseförderung in Bibliotheken

Bibliotheken erfüllen gemäß eines Manifests der UNESCO einen dreifachen Auftrag: Sie sichern den lokalen Zugang zu verlässlicher (auch digitaler) Information, fördern das Lesen von Kindern und Jugendlichen und unterstützen alle Formen von Bildung und Ausbildung (Lux, 2007, S. 199). Damit sind Bibliotheken neben den Schulen die wichtigsten öffentlichen Akteure bei der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen. Gleichzeitig arbeiten sie unter ganz anderen Rahmenbedingungen: Während Schulen zwingend eingerichtet und besucht werden müssen, ist der Betrieb von Bibliotheken zumindest auf kommunaler Ebene vom politischen Willen abhängig und ihre Nutzung durch Kinder und Jugendliche freiwillig (Lander & Schwerdt, 2005, S. 67). Diese unterschiedliche Institutionalisierung bietet für die Leseförderung verschiedene Chancen: Bibliotheken sind von den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule unabhängig und können Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Lebensphasen eine Art Lese-Heimat bieten; sie sind örtlich, zeitlich und finanziell niederschwellig zugänglich und damit potenziell als Freizeitorte geeignet; sie werden idealerweise von Medienprofis geführt und bieten den Kindern und Jugendlichen aktuelle, interessante Medien an; sie ergänzen das pädagogische Wissen der Jugendhilfe und Schule durch qualifiziertes Medienwissen und können ErzieherInnen und Lehrpersonen bei der Leseförderung unterstützen (Isler, 2005, S. 51f). Im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards, die u.a. den fächerverbindenden Unterricht und den Erwerb von Selbstlernkompetenzen stärker gewichten, werden Bibliotheken in den letzten Jahren vermehrt als Bildungspartner der Schulen wahrgenommen. „Damit vollzieht sich eine spürbare Öffnung des schulische Lernens in den öffentlichen Raum und in die Bibliotheken hinein.“ (Brünle & Rösler, 2005, S. 110). Aus diesen Gründen muss die Förderung von Lese- und Medienkompetenzen in Bibliotheken zwingend in die Expertise miteinbezogen werden. Gleichzeitig ist es uns nicht möglich, dieses weitläufige und u.W. noch wenig beforschte Feld hier systematisch aufzuarbeiten. In diesem Teilkapitel beschränken wir uns deshalb – abweichend vom Standard der Fokussierung auf empirisch fundierte Kenntnisse – stärker auf die exemplarische Beschreibung programmatischer Ansätze der Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken. Das Teilkapitel strukturieren wir entlang der drei Themen „information literacy“, Leseförderung und Kooperationen.

In den 1970er Jahren wurde im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung von Informationsdatenbanken im amerikanischen Bibliothekswesen der Begriff „*information literacy*“ eingeführt. Er bezeichnet die Fähigkeiten, Informationsbedürfnisse zu erkennen, Informationen zu finden, zu beurteilen und wirksam zu nutzen (American Association of School Librarians, 1998; übersetzt durch die AutorInnen) und beschreibt damit eine überfachliche Befähigung zu informationsgestütztem Lernen in der Mediengesellschaft. Das Konzept lässt sich gut auf das in Kapitel 4.4 entwickelte Komponenten-Modell beziehen, wobei insbesondere die Aspekte des Medienwissens, der richtigen Anwendung von Medien, der Selbststeuerung bei der Mediennutzung und der Bewertung von Medien als Kernaspekte von „*information literacy*“ verstanden werden können. Bei der Umsetzung von „*information literacy*“-Modellen wurde von Anfang an die Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen angestrebt und praktiziert. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der/des „*teaching librarian*“ geprägt und damit auf die aktive Rolle von BibliothekarInnen in Unterrichts- und Lernprozessen hingewiesen. Heute stehen im englischsprachigen Raum zahlreiche Modelle und Instrumente wie Standards und Curricula zur Verfügung (Loertscher & Woolls, 2002; Clyde, 2005). In Europa findet das Konzept erst seit den 90er Jahren breitere Aufmerksamkeit. Im deutschen Sprachraum wurde es zunächst von akademischen Bibliotheken aufgegriffen, heute gibt es auch zahlreiche Ansätze für die Schule. Dabei werden vier Aspekte von „*information literacy*“ besonders hervorgehoben: Die Integration des Anliegens in alle Schulfächer, die Partnerschaft von Schule und Bibliothek, die Einbindung neuer Medien und ICT-Kompetenzen sowie das Potenzial für neue, eigenständige und problemlösende Lernformen (Virkus, 2003). Bei der Förderung von „*information literacy*“ spielen folgende Ansätze eine wichtige Rolle:

- Entwicklung von Curricula zur systematischen und koordinierten Förderung von „*information literacy*“ durch Schulen und Bibliotheken während der gesamten Schulzeit (Lücke, 2005, S. 118ff).
- Zielgruppenspezifische Bibliothekseinführungen mit spezifisch auf „*information literacy*“ ausgerichteten Elementen wie Medien finden, Recherchieren, Auswählen und Beurteilen von Informationen (Lux, 2009, S. 208, 210).
- Auf „*information literacy*“ und/oder Medienkompetenz ausgerichtete Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche wie „Internet-Führerschein“ oder „Internetreporter“ (Brünle & Rösler, 2005, S. 112).
- Frei zugängliche Beratungsangebote und Lernumgebungen für Kinder und Jugendliche wie das „Schülercenter“ (Lange et al., 2005, S. 46ff), das „Multimedia-Lernstudio“ (Brünle & Rösler, 2005, S. 112) der „Internet-Helpdesk“ (Brünle & Rösler, 2005, S. 112) oder die Jugendbibliothek „medien@age“ (Menzel & Rabe, 2005, S. 78).

- Sachunterricht in der Bibliothek und Durchführung spezifischer Lerneinheiten zu „information literacy“ (Lander et al., 2005, S. 34, 39; Lux, 2007, S. 209).
- Bereitstellung von thematischen Medienpaketen und Beratung von Lehrpersonen für den medienbasierten Sachunterricht (Kunze et al., 2005, S. 98).

Neben diesen spezifisch auf „information literacy“ ausgerichteten Angeboten sind Bibliotheken auch im Bereich der *Leseförderung* sehr aktiv. Mit einer breiten Palette von Aktivitäten unterstützen sie einerseits den schulischen Literatur- und Medienunterricht und andererseits die außerschulische Lektürepraxis von Kindern und Jugendlichen in den Sozialisationskontexten Familie und Peers/Freizeit. Solche Fördermaßnahmen sind stärker auf affektiv-motivationale Dispositionen, individuelles rezeptives Handeln, individuelle und soziale Reflexionen des Komponentenmodells ausgerichtet, haben vielfältige Formen und werden von vielen Bibliotheken schon seit Längerem realisiert. Zu den schulunterstützenden Angeboten gehören etwa die Bereitstellung von Klassensätzen an Kinder- und Jugendliteratur, Medienpräsentationen im Unterricht, Klassenführungen in der Bibliothek, die Mitarbeit bei Leseaktionstagen, der Verleih von spezifischen Leseanimationsmitteln (z.B. Bilderbuchkinos oder Bücherrapun) oder Informations-, Beratungs- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen (Lux, 2007, S. 208ff; Dahm, 2005, S. 121ff). Beispiele der außerschulischen Leseförderung sind Lese- und Schreibwettbewerbe, Lesungen von AutorInnen, Leseclubs für Kinder und Jugendliche, Vorleseprojekte und Vorlese-Patenschaften, Informationen und Weiterbildungen für Eltern (Kunze et al., 2005, S. 97ff, Brünle & Rösler, 2005, S. 109ff; Menzel & Rabe, 2005, S. 78ff). Vergleichsweise wenig verbreitet sind in Deutschland Bibliotheken mit spezifischen vielsprachigen Medienangeboten, wie dem „Sprachen-Balkon“ der zentralen Kinderbücherei in Stuttgart (Brünle & Rösler, 2005, S. 111). In der Schweiz gibt es inzwischen eine Vielzahl interkultureller Bibliotheken, die im Verein Bücher ohne Grenzen VBOGS zusammengeschlossen sind und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ihren Angeboten sehr gut erreichen. Informationen zu diesen Bibliotheken finden sich auf der Website www.interbiblio.ch.

Die BMBF-Expertise empfiehlt, die Schnittstellen zwischen Schulen und Bibliotheken, außerschulischer Jugendhilfe, Familien, Kindergärten und Betrieben verstärkt zum Ansatzpunkt der Förderung zu machen (Artelt et al., 2005, S. 104). Für die *Kooperation* von Bibliotheken mit anderen Bildungspartnern liegen inzwischen zahlreiche Ansätze vor. Von besonderem Interesse sind Modelle, die möglichst alle wichtigen AkteurInnen sowie inhaltliche und organisatorische Ebenen miteinbeziehen. In Nordrhein-Westfalen wurde von 2002 bis 2004 das Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule: Lese- und Informationskompetenz NRW“ durchgeführt, das konsequent auf den Aufbau nachhaltiger Kooperationen ausgerichtet ist. Es hat u.a. dazu beigetragen, den Zugang von Kindern und Jugendlichen zu einer vielfältigen Medienwelt zu verbessern, die Leseförderungsangebote der Bibliotheken zu profilieren, die Öffnung der Schulen und den Einsatz selbständiger Lernformen zu unterstützen, die Medienausstattung der Kommunen zu optimieren sowie die Bibliotheksnutzung durch Kinder und Jugendliche massiv (um 17–27 %) zu steigern

(Lander & Schwerdt, 2005, S. 67ff). Die städtischen Bibliotheken Dresden (Menzel & Rabe, 2005, S. 74ff) oder die Stadtbücherei Stuttgart (Brünle & Rösler, 2005, S. 109) verfolgen mit ihren Angeboten dasselbe Ziel des Aufbaus einer vernetzten und verbindlichen Bildungspartnerschaft von Bibliotheken, Schulen und Jugendhilfe bei der Realisierung einer umfassenden Förderung von Lese- und Medienkompetenzen. Solche Strategien erscheinen vor dem Hintergrund dieser Expertise hoch plausibel – über ihre Wirksamkeit im Hinblick auf Lese- und Medienkompetenzen lassen sich zurzeit in Ermangelung empirischer Ergebnisse allerdings keine Aussagen machen.

Formaler Bildungsort Schule: Schriftspracherwerb im 1. und 2. Schuljahr

Für den Schriftspracherwerb im 1./2. Schuljahr (die Phase der Alphabetisierung) stehen den Lehrkräften elaborierte didaktische Modelle und Werkzeuge (wie Fibeln, Lehrgänge, Beobachtungsinstrumente und Materialsammlungen) zur Verfügung. Schröder-Lenzen ordnet die Ansätze nach zwei Grundtypen: Bei den halboffenen Lehrgängen stehen die Strukturprinzipien der Schriftsprache im Zentrum, die den Kindern in einem durch den Lehrgang strukturierten und von der Lehrkraft gesteuerten Prozess schrittweise vermittelt werden. Dabei kommen neben geführten Instruktions- und Übungssequenzen in aller Regel auch flexiblere Formen wie Stationenarbeit und binnendifferenzierte Aufträge zum Zug. Die *offenen Unterrichtsmethoden* zielen stärker auf Lesen und Schreiben als bedeutungsvolles (kommunikatives) Handeln in sozialen Kontexten und – als Konsequenz dieses Verständnisses – auf das Verstehen und Schreiben von Texten. Der Unterricht ist stärker themenorientiert und fächerübergreifend angelegt und bietet mehr Raum für Mitbestimmung durch die Kinder. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine moderierende Rolle und sichert die Abdeckung der wichtigsten Lernbereiche (nach Schröder-Lenzen, 2004, S. 128ff). Damit beziehen sich die halboffenen Lehrgänge eher auf hierarchieniedrige Kognitionen und sprachliche Reflexionen und die offenen Unterrichtsmethoden eher auf hierarchiehohe Kognitionen, situatives Handeln und Anschlusskommunikationen. Für die Überlegenheit des einen oder anderen Grundtyps oder gar einzelner Lehrgänge liegen trotz verschiedener Studien bis heute keine robusten empirischen Belege vor. Es ist davon auszugehen, dass die konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse durch die einzelnen Lehrpersonen (z.B. die Klarheit und Strukturiertheit oder die effektiv zur Verfügung stehende Lernzeit) die Unterrichtsqualität stärker beeinflussen als die fachdidaktischen Förderkonzepte und -materialien (Schröder-Lenzen, 2003, S. 169f).

Die englischsprachige Forschung zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen für schwächere LeserInnen gibt Hinweise auf zentrale Grundsätze und Lernbereiche der Leseförderung zu Beginn der Grundschule. Hiebert und Taylor haben in einer Metastudie je vier wissenschaftlich begleitete Interventionen im Kindergarten, im ersten und zweiten Schuljahr untersucht. Sie ziehen folgende Schlussfolgerungen: 1. Mit Hilfe fundierter, strukturierter und fokussierter Förderung im Kindergarten und in den ersten beiden Schuljahren kann die Leseentwicklung bei einem erheblichen Teil der schwächeren LeserInnen langfristig unterstützt werden. 2. Frühe Förderung ist eine notwendige, aber keine ausreichende Voraussetzung für eine günstige Leseentwicklung in den nachfolgenden Schuljahren. 3. Es lohnt sich, bereits im Kindergarten mit entwicklungsgerechten

Formen der frühen Leseförderung zu beginnen. 4. Etwa 10 % der SchülerInnen brauchen nach Abschluss der Frühförderung auch in den späteren Schuljahren (ab der 3. Klasse) besondere Maßnahmen zur Unterstützung ihrer Leseentwicklung. 5. Die Weiterbildung der Lehrkräfte ist ein Schlüsselfaktor für die Wirksamkeit der Förderprogramme (Hiebert & Taylor, 2000, S. 476ff). Strickland nennt Textverstehen, Worterkennung, Flüssigkeit der Verarbeitungsprozesse beim Lesen (fluency) und Schreiben als Kernbereiche einer wirksamen Förderung schwächerer LeseInnen im 1. und 2. Schuljahr (Strickland, 2003, S. 77). Folgende Unterrichtsfaktoren sind heute empirisch untermauert (ebd. S. 83):

- balanciertes und entwicklungsgerechtes Curriculum (gemeint ist die Balance zwischen der Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehöherer Fähigkeiten bzw. zwischen stärker sprachsystem- und stärker sprachhandlungsorientierten Ansätzen);
- flexible Gruppierung von Kindern für spezifische Lehr-Lernangebote, leistungsdifferenzierendes, adaptives Unterrichten und häufiges Modellieren von Lese- und Schreibprozessen;
- kontinuierliche Dokumentation und Beobachtung der individuellen Entwicklungsverläufe;
- Stärkung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus.

Die schulische Leseförderung im 1. und 2. Schuljahr ist insgesamt vergleichsweise gut erforscht und wird in der Praxis durch ausgereifte Modelle und Werkzeuge wirksam unterstützt. Was den Erwerb hierarchieniedriger Kognitionen betrifft, scheint die Schule ihre Aufgabe gut zu erfüllen. Ab dem 2./3. Schuljahr rückt anstelle der Vermittlung des Laut-Buchstabensystems allerdings das Textlesen sehr schnell ins Zentrum des Leseunterrichts. Für die Bewältigung dieser neuen Anforderungen benötigen die Kinder sowohl gut automatisierte hierarchieniedrige Kognitionen als auch hierarchiehohe Kognitionen, situatives Handeln und verschiedene Reflexionen. Wie unterstützt die Lesedidaktik den Aufbau dieser vielfältigen und komplexen Fähigkeiten im Verlauf der Schulzeit? Das nächste Unterkapitel bearbeitet diese Fragestellung.

Formaler Bildungsort Schule: Weiterführender Leseunterricht

Im Zusammenhang mit den großen Leseleistungsstudien der letzten zehn Jahre hat sich die Lesedidaktik grundlegend verändert. Galt in den neunziger Jahren noch das Paradigma einer vornehmlich auf Lesemotivation abzielenden Förderung (exemplarisch: Hurrelmann, 1994), so hat in neueren Betrachtungsweisen die Förderung der Kognitionen mehr Raum erhalten (Artelt et al., 2005; Rosebrock & Nix, 2008; Hurrelmann, 2002a). Wir gehen in diesem Abschnitt zunächst auf die Befunde aus Meta-Analysen ein, die die Wirksamkeit einzelner Förderansätze überprüft haben, und leiten daraus Förderbereiche ab, die wir an das didaktische Modell der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2008) anbinden, das für die Zeit nach dem Schriftspracherwerb entwickelt wurde.

Eine in den USA viel beachtete und zum Teil kontrovers diskutierte Studie ist das „National Reading Panel“ (National Institute of Child Health and Human Development, 2000), eine Meta-Analyse, die die Wirksamkeit von verschiedenen schulischen Maßnahmen und Förderansätzen in den Blick nahm. Die zum Teil ideologisch anmutenden Kontroversen entzündeten sich unter anderem an der unterstellten Parteilichkeit, vor allem aber daran, dass die in den USA von „whole language“-Vertretern geschätzten Vielleseverfahren sich als wirkungslos für das Leseverstehen erwiesen. Für die Förderung des weiterführenden Lesens nach dem Schriftspracherwerb sind einige Befunde zentral. So erhöht die Förderung der Leseflüssigkeit das Leseverstehen, was für den Einsatz von Lautleseverfahren spricht. Diese fördern die hierarchieniedrigen Prozesse in der kognitiven Komponente der individuellen Dispositionen, welche dann im situativen Handeln in der individuellen Komponente aktiviert und realisiert werden. Daneben hat das „National Reading Panel“ sich verstärkt den Maßnahmen gewidmet, die für das Leseverständnis bedeutsam sind. Von 16 Kategorien war für die Hälfte die Datenbasis so reichlich, dass für sie die Wirksamkeit als gesichert gelten kann. Konkret handelt es sich um 1.) das Überwachen des Verstehens durch Metakognition, 2.) das Lernen von Lesestrategien in kooperativen Lernsettings, 3.) das Anfertigen von Schaubildern, 4.) die Strukturierung von Texten mit W-Fragen, 5.) Fragen durch Lehrkräfte und Rückmeldungen zur Antwort bzw. 6.) Fragen, die sich die lesende Person selbst zum weiteren Textinhalt stellt, 7.) Zusammenfassungen und schließlich 8.) Maßnahmen, in denen SchülerInnen diverse Lesestrategien anwenden. Es handelt sich mithin um Maßnahmen, die auf die hierarchiehohen Prozesse der kognitiven Komponente im Bereich der individuellen Dispositionen abzielen.

Die schulische Förderung der Lesemotivationen und damit der affektiv-motivationalen Komponente ist in der Leseforschung bislang randständig. Eine Ausnahme bildet die Meta-Analyse von über 22 Studien (Guthrie & Humenick, 2004). Sie ermittelten vier Bestandteile von Interventionen, die die Lesemotivation erhöhen: erstens den Schülern interessante Texte anbieten, zweitens ihnen beim Lesen Wahlfreiheit und Kontrolle lassen sowie drittens klare Wissensziele setzen und viertens die Zusammenarbeit mit Peers fördern.

Dieses Zusammenspiel von kognitiven und motivationalen Variablen macht nach Souvignier (2009) die besonders wirkungsvolle Förderung des Leseverstehens aus. Er identifiziert sechs Merkmale, die sich verdichten lassen. Es handelt sich neben der Unterstützung der Lesemotivation um die Vermittlung von Textstrukturwissen und von primären und metakognitiven Lesestrategien, die mit MitschülerInnen geübt werden sollen. Als Instruktion empfiehlt sich das Modellieren, Üben-Lassen und selbstständige Anwenden, wobei die Lehrkraft zunehmend Verantwortung an die Heranwachsenden überträgt.

Für die schulische Leseförderung erscheint das Modell von Rosebrock und Nix (2008) besonders hilfreich. Es umfasst drei Ebenen, die wie konzentrische Kreise zu denken sind. Im Innersten befindet sich die rein kognitive Prozessebene, in der die hierarchieniedrigen Leseprozesse der Wort- und Satzidentifikation und die lokale Kohärenzbildung, also die Bildung von Inferenzen bei

Satzfolgen (Richter & Christmann, 2002), die Basis bilden. Die hierarchiehohe Prozesse umfassen die Herstellung globaler Kohärenz, d.h. die Bildung von Makrostrukturen, die ein globales Textverstehen ermöglichen, das Erkennen der Superstrukturen, also der formalen Organisation des Textes, sowie die Identifikation der rhetorischen wie stilistischen Strategien in der Darstellung. Die zweite Ebene bezieht weitere Bereiche ein: das Vorwissen, die innere Beteiligung beim Lesen, die Lesemotivation und die Fähigkeit zur Reflexion, die laut Rosebrock und Nix (2008) Teil eines umfassenden Selbstkonzepts als LeserIn oder NichtleserIn sind. Auf der sozialen Ebene wird Lesen unter der Erwerbsperspektive als kommunikative Praxis beschrieben, sodass für die Leseförderung auch Anschlusskommunikationen in verschiedenen Kontexten in den Blick gerückt werden (Rosebrock & Nix, 2008, S. 17ff). Auf der Grundlage dieses didaktischen Kompetenzmodells haben Rosebrock und Nix sechs zentrale Bereiche der Leseförderung ausgemerkelt und zu jedem Bereich die wichtigsten Forschungsergebnisse sowie Modelle und Materialien für die praktische Umsetzung zusammengestellt. Mit der Auswahl der Förderbereiche haben sie vor allem Aspekte aufgegriffen, die in unserer Zusammenschau unter die individuellen Dispositionen fallen, nämlich die kognitive Komponente (hierarchieniedrige und -höhere Prozesse sowie das Vorwissen) und die emotional-affektive Komponente.

Die sechs Förderbereiche – Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, Lesestrategien, Sachtextlektüre, Leseanimation und literarisches Lesen – dienen uns im Folgenden zur Strukturierung der schulischen Leseförderung. Dabei beschränken wir uns auf eine knappe Darstellung der Förderbereiche, verweisen dabei auf die einschlägigen Stellen in Rosebrock und Nix (2008) und ergänzen die Ausführungen gegebenenfalls mit aktuellen empirischen Ergebnissen. In der Reihenfolge der Bereiche weichen wir von Rosebrock und Nix (2008) ab. Wir beginnen mit den Verfahren, die primär auf die Prozessebene fokussieren (Lautleseverfahren, Lesestrategien), widmen uns dann Verfahren, die zwischen Subjekt- und Prozessebene angesiedelt sind (Unterstützung der Lektüre von Sach- und literarischen Texten), und gehen am Ende auf die zwei Verfahren ein, die auf der Subjektebene zu lokalisieren sind (Vielleseverfahren und Leseanimation).

Lautleseverfahren dienen primär der Förderung der Leseflüssigkeit (fluency), d.h. der automatischen und mühelosen Ausführung von hierarchieniedrigen Prozessen der Worterkennung und der lokalen Kohärenzbildung. Samuels definiert Leseflüssigkeit als Fähigkeit, gleichzeitig zu dekodieren und zu verstehen. Wichtige Indikatoren sind das Lesetempo, die Lesegenauigkeit (accuracy) und der prosodische Ausdruck (die Satzmelodie) (Samuels, 2006, S. 39). Leseflüssigkeit ist kein eigentlicher Kompetenzbereich, sondern eher ein Gradmesser der Automatisierung hierarchieniedriger Prozesse. Ein hoher Automatisierungsgrad setzt kognitive Kapazitäten frei für die Ausführung hierarchiehoher Verstehensprozesse (ebd. S. 36ff.). Beim Lautlesen sind Tempo, Genauigkeit und Ausdruck der Selbst- und Fremdbeobachtung zugänglich, deshalb sind Lautleseverfahren geeignet für die Diagnose und das Training der Leseflüssigkeit. Unterschieden werden zwei unterschiedliche Grundtypen: Beim *wiederholenden Lautlesen* (repeated reading) wird derselbe Text immer wieder laut gelesen, bis ein bestimmtes Lesetempo (gemessen in Wörtern pro Minute) erreicht wird. Beim *begleitenden Lautlesen* (paired reading) lesen ein schwächerer und

ein stärkerer Leser gleichzeitig oder abwechselnd. Für beide Typen gibt es verschiedene Umsetzungsmodelle. Die Wirksamkeit von „repeated reading“- und „paired reading“-Methoden ist empirisch gut belegt (Samuels, 2006, S. 31; Topping, 2006 S. 123; Rosebrock & Nix, 2010). Dabei zeigen sich positive Effekte nicht nur bezüglich der Indikatoren von Leseflüssigkeit, sondern auch bezüglich Textverständnis und Lesemotivation (Rosebrock & Nix, 2008, S. 45).

Die Förderung von *Lesestrategien* bezieht sich auf die Prozessebene des Modells von Rosebrock und Nix (2008) und innerhalb dieser Ebene auf hierarchiehohe Prozesse. Unter Lesestrategien versteht man Techniken, „die das Verstehen und Behalten von Textinhalten erleichtern und dabei zielführend und flexibel vom Leser/von der Leserin eingesetzt werden können, zunehmend automatisiert ablaufen, aber dennoch bewusstseinsfähig bleiben“ (Artelt et al., 2005, S. 29). Strategien lassen sich nach vielen Gesichtspunkten unterteilen (Zweck, Kognition-Metakognition, zeitlicher Einsatz im Leseprozess) und fallen vielgestaltig aus. Duke und Pearson führen Voraussagen/Vorwissen Aktivieren, lautes Denken, Strukturieren, Visualisieren, Zusammenfassen und Fragen Formulieren als effektive Strategien an (Duke & Pearson, 2003, S. 224). Gold unterscheidet zwischen ordnenden, elaborierenden und wiederholenden Strategien (Gold, 2007, S. 48f). Als besonders vielversprechend gelten Maßnahmen, die sich des Peer-assisted Learnings bedienen. Damit sind Lernarrangements gemeint, in denen sich die SchülerInnen wechselseitig dabei unterstützen, das Leseverstehen zu verbessern (Topping & Ehly, 1998). Solche Programme sind in der angelsächsischen Forschungsstradition länger verhaftet als in Deutschland. Entsprechend haben sie bereits in mehreren Meta-Analysen ihre Überlegenheit erwiesen (Edmonds et al., 2009; Rosenshine & Meister, 1994; Slavin et al., 2009; Slavin et al., 2008). Im Kern weisen die Programme mehrere Gemeinsamkeiten auf (für einen Überblick s. Philipp, 2010a), die zudem den Merkmalen eines guten Leseunterrichts folgen (Duke & Pearson, 2002): Sie sind auf einen längeren Zeitraum angelegt, werden durch die Lehrkraft sorgfältig eingeführt (modelliert und erklärt), anschließend ausreichend geübt und angewendet und dabei zunehmend in die Verantwortung der Heranwachsenden übergeben. Ziel ist die selbstregulative Anwendung der Strategien durch die SchülerInnen. In neueren Überblicken werden viele derartiger Programme beschrieben (Artelt et al., 2005; Maheady et al., 2006; Souvignier, 2009). Die Berichte sind in aller Regel positiv getönt, es bleibt aber meist unklar, wie die Lehrpersonen die anspruchsvollen Kompetenzen erwerben sollen, die sie in diesen komplexen didaktischen Settings benötigen: von der Diagnose der Fähigkeiten ihrer SchülerInnen über die Reflexion der eigenen Lesestrategien, die sie als Lesemeister (Willenberg, 2007) demonstrieren sollen, bis zur Modulierung der Lehr-Lernprozesse im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Modells (Duke & Pearson, 2003, S. 210).

Während in der BMBF-Expertise noch eine stärkere Ausrichtung der schulischen Leseförderung auf kognitive Leseprozesse und den spezifischen Förderbedarf schwächerer LeserInnen gefordert wurde (Artelt et al., 2005, S. 98), liegen inzwischen lesedidaktische Konzeptionen vor (Rosebrock & Nix, 2008), aber auch Unterrichtsmodelle und Materialien für ein *adaptives Training* hierarchieniedriger und hierarchiehoher kognitiver Lesekompetenzen. Zu erwähnen sind etwa das Lesestrategietraining „Wir werden Textdetektive“ von Gold et al. (2007), das Förderprogramm „Lesen.

Das Training“ von Bertschi-Kaufmann et al. (2007) mit den drei Teilen zu Lesefertigkeit, Lesegewandtheit und Lesestrategien oder die Software „Lesewerkstatt“ von Isler et al. (2009) mit interaktiven Übungen zu hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Kompetenzen auf fünf Leistungsstufen.

Ein weiteres Themenfeld der aktuellen Lesedidaktik bildet die Lektüre von *Sachtexten*. Diese unterscheiden sich in zwei entscheidenden Punkten von literarischen Texten. Sie haben einen Weltbezug und sollen eindeutig sein, während literarische Texte sich auf mögliche Welten beziehen und dabei sowohl einer Polyvalenz- als auch einer Ästhetikkonvention unterliegen: Sie sind mehrdeutig und verweisen nicht notwendigerweise auf eine Welt außerhalb jener, die im Text dargestellt wird (Rosebrock, 2007). Dabei kennen auch Sachtexte eine Vielzahl von Funktionen (Rosebrock, 2007) und Formen (Williams, 2009). In der Schule werden am häufigsten die „Lehrtexte“ eingesetzt, mit denen das Wissen der Lesenden erhöht werden soll. Rosebrock und Nix (2008) machen auf zwei wichtige Anforderungen bei der Förderung der Sachtextlektüre aufmerksam. Sachtexte sind zum einen domänenspezifisch und benötigen ein spezielles Vorwissen, das aktiviert werden muss, um sie zu verstehen. Zum anderen variieren die Sachtexte in ihrer Form erheblich, was ebenfalls mit der Domäne zusammenhängt, für die sie verfasst wurden. Diese Spezifika machen nach Rosebrock und Nix (2008) zwei Förderansätze nötig: den Aufbau von Vorwissenstrukturen und die Vermittlung von Textsortenwissen. Unter den Aufbau der Vorwissenstrukturen fällt, dass unbekannte Wörter erläutert oder Zusammenhänge und Konzepte, die der Text nur streift oder als bekannt voraussetzt, erläutert werden müssen. Damit werden einzelne Textteile verständlicher, doch das heißt noch nicht, dass Schüler die Superstrukturen der Texte durchschauen und deren globale Kohärenz herstellen. Deshalb müssen die Rhetoriken der Texte, also deren Aufbau und Form, ebenfalls analysiert werden, was eine gewisse Überlappung zu den Lesestrategien aufweist. Die Unterstützung der Sachtextlektüre zielt damit einerseits auf die hierarchiehohe Leseprozesse (Superstrukturen) und auf der Subjektebene auf das Wissen ab.

Das *literarische Lesen* zu unterstützen bildet den zentralen Gegenstand des Literaturunterrichts. Er setzt an verschiedenen Ebenen des didaktischen Modells von Lesekompetenz an. Zum einen werden auf der hierarchiehohe Prozessebene neben dem Textverständnis das Erkennen der Superstrukturen und der Darstellungs-intention(en) geschult. Zum anderen wird Literatur als Möglichkeitsraum für Identitätswürfe gesehen, die auf Subjektebene dem Selbstkonzept als LeserIn dienen können, was eine normative Setzung auf der Grundlage der personalen Folgen des literarischen Lesens darstellt (Groeben, 2004a). Hinsichtlich der Prozessebene machen Rosebrock und Nix (2008) darauf aufmerksam, dass durch die Analyse der Textform die Superstrukturenkenntnis gefördert wird. Das ist etwas, das den Literaturunterricht zunächst nicht prinzipiell von der Förderung der Sachtextlektüre unterscheidet. In der poetischen Sprache aber und wegen der Polyvalenz-Norm stellen die literarischen Texte spezifische und sehr hohe Anforderungen an die Kognitionen der SchülerInnen.

Wie mit literarischen Texten im Unterricht umgegangen wird, unterliegt in der Fachdidaktik Wellen (Nickel-Bacon, 2006). Bezüglich der Unterrichtsmethoden lassen sich zwei paradigmatisch unterschiedliche Zugänge konstatieren: einerseits die traditionellen Formen des Nachdenkens *über* Texte (typischerweise im Rahmen von Unterrichtsgesprächen), bei welchen der literarische Stoff im Zentrum steht, und andererseits Verfahren des Handelns *mit* Texten, die stärker auf die Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse der SchülerInnen ausgerichtet sind (Fritzsche, 2004, S. 227f; Haas, 1995, S. 222). Letztere spielen in der jüngeren Literaturdidaktik unter der Bezeichnung des „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ (Haas, 1984) eine wichtige Rolle. Dieser Zugang wird mit unterschiedlichen Argumenten begründet: Er verstärkt den Einbezug der Langsamen und Stillen (Haas, 1984), begünstigt induktives Lernen durch Experimentieren mit Sprache (Menzel, 1994), ermöglicht eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben, fördert die Einbildungskraft, soziomoralische und emotionale Entwicklung (Spinner, 1995) und trägt zu einer umfassenden ästhetischen Erziehung und insbesondere zur Förderung von Phantasie und Emotionalität bei (alle AutorInnen referiert in Fritzsche, 2004, S. 228). Durch die enge Verzahnung von Lesen und Schreiben, aber auch durch die pointierte Handlungs- und Kommunikationsorientierung und seine Offenheit für unterschiedliche mediale Formen der Narration ist dieser Ansatz besonders gut an das Literalitätskonzept anschlussfähig und stellt damit eine wichtige Verbindung zwischen dem eher auf Sachtexte und Alltagshandlungen ausgerichteten angelsächsischen und dem stärker auf literarische Texte und ästhetische Bildung ausgerichteten deutschen Verständnis von Leseförderung her. Die Integration von rezeptiver und produktiver Textarbeit verlangt eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext, begünstigt die Nutzung stilistischer Muster beim eigenen Schreiben, regt die Vorstellungskraft der Kinder (und damit die Fähigkeit zur präzisen Repräsentation mentaler Modelle auch beim Lesen; Ergänzung der AutorInnen) an und stärkt die Verbindung zwischen subjektiven Erfahrungen und Texten (Spinner, 2006, S. 24).

Für die konkrete Umsetzung im Unterricht liegen Modelle vor, die sich sowohl für textbezogenes Arbeiten im Rahmen von Lektionsreihen als auch für den Aufbau einer langfristig angelegten literalen Praxis eignen. Exemplarische Aufgabentypen sind etwa das Fort- und Umschreiben von Texten, die elaborierende Auseinandersetzung mit Figuren, das Verfassen von Paralleltexten oder die Transformation von Textaussagen in andere Textsorten und Medienformate (zusammengefasst nach Spinner, 2006, S. 25ff). Nach dem Modell des offenen Unterrichts werden den SchülerInnen regelmäßig Zeitgefäße für die selbstständige, interessegeleitete Lektüre und deren schreibende Verarbeitung im Lesetagebuch bereitgestellt. Die Lehrkräfte sind – womöglich unter Einbezug der Klasse – für ein vielfältiges, anregungsreiches Buch- und Medienangebot in einem einladenden Ambiente besorgt, beraten und unterstützen die SchülerInnen bei der Textauswahl sowie bei den Lektüre- und Schreibprozessen, geben als LeserInnen Rückmeldungen zu ihren Tagebucheinträgen, stellen neue oder potenziell interessierende Bücher und Medien vor und moderieren Präsentationen und Gespräche in der Klasse (Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 165–176). Die Methodik des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts findet allerdings in der schulischen Praxis nur eine geringe Verbreitung (Fritzsche, 2004, S. 228), was die Frage

aufwirft, inwieweit ihre Ziele mit den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule vereinbar sind (ebd.).

Als *Vielleleseverfahren* bezeichnen Rosebrock und Nix die Formen der regelmäßigen individuellen Lektüre selbst gewählter Lesestoffe während der Unterrichtszeit (stille Lesezeiten, die mit unterschiedlichen Mitteln wie individuellen Leseplänen, Buchbewertungen oder Visualisierung der gelesenen Textmengen zusätzlich motivierend ausgestaltet werden). Sie beziehen diesen Ansatz primär auf die Subjektebene ihres Kompetenzmodells und dabei insbesondere auf den Aufbau eines positiven Lese-Selbstkonzepts durch SchülerInnen ohne habitualisierte Lesepraxis. Die Wirksamkeit von Vielleleseverfahren ist umstritten: Die vielfach belegten Zusammenhänge zwischen Lesemenge und Leseleistungen sind korrelativer Art und erlauben keine kausalen Schlüsse (Rosebrock & Nix, 2008, S. 47ff). In der Interventionsstudie von Rosebrock et al. (2010) zeigten sich für die Vielleleseverfahren im Gegensatz zu den Lautleseverfahren keine positiven Effekte bezüglich Leseleistungen und Lesemotivation. Die Korrelationsstudie von Isler & Leemann (2008) hat ergeben, dass bei 3. Klassen, die im ersten bis dritten Schuljahr mehr Gelegenheit zum freien Lesen und Schreiben hatten, der Leistungszuwachs im (lokalen) Leseverstehen signifikant geringer ist. Diese Klassen weisen aber bezüglich Kompetenzzuversicherung, Lernfreude und Wahrnehmung des Unterrichts als motivierend signifikant höhere Werte auf. In Klassen, die freies Lesen und Schreiben mit klarer Steuerung durch die Lehrpersonen und Förderung hierarchiehöherer Verstehensfähigkeiten verbinden, verliert der negative Zusammenhang mit der Leseleistung an Stärke (Isler & Leemann, 2008, S. 267–276). Diese Befunde werden durch die Ergebnisse einer weiteren Interventionsstudie gestützt: Die Leseleistungen von 3. Klassen, die während eines Schuljahres nach dem Modell des offenen Lese- und Literaturunterrichts gefördert wurden, haben während dieser Zeit weniger stark zugenommen als die Leistungen der Kontrollklassen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006). Für die Sekundarstufe I konnte diese Studie dagegen einen positiven Zusammenhang zwischen offenem Unterricht und verschiedenen Lesemotivationen sowie tendenziell auch der empathischen Leseleistung nachweisen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2007). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der offene Unterricht Kompetenzen auf der Subjektebene und – in Abhängigkeit vom Alter der SchülerInnen sowie vom Grad der Strukturierung der Lernaktivitäten durch die Lehrkräfte – zunehmend auch auf der Ebene der hierarchiehoheren Kognitionen zu fördern vermag. Es ist aber auch davon auszugehen, dass solche offenen Lernangebote für schwächere, unerfahrenere LeserInnen zu wenig strukturiert sind.

Verfahren der *Leseanimation* zielen auf die Stabilisierung eines positiven Leseselbstkonzepts und wollen Lesemotivation und -verhalten fördern, indem leistungsbefreit Lesekultur in Form von Anschlusskommunikationen inszeniert wird. Wer derart das Lesen animieren will, will Angebote zum (primär literarischen) Lesen eröffnen, Interessen und andere Zugänge zum Lesen als das reine Verstehen wecken. Die Leseanimationen können sich auf der Ebene des Deutschunterrichts erstrecken, indem Klassenbibliotheken und Bücherkisten eingerichtet oder Texte vorgestellt werden. Daneben kann der Muttersprachenunterricht mit anderen Fächern zusammenarbeiten, indem beispielsweise ein Sachthema lesend in mehreren Fächern erschlossen wird, z.B. als Pro-

jekt. Auf einer nächsthöheren Ebene ist die Leseförderung auf Schulebene zu situieren, um die Verfahren des Deutschunterrichts schulweit zu verankern (Rosebrock & Nix, 2008). Die Leseanimation wurde bis zum PISA-Schock mit der stärkeren Fokussierung der kognitiven Aspekte des Leseverstehens als Zielgrößen der Förderung gerade im öffentlichen Verständnis nahezu mit dem Ausdruck „Leseförderung“ gleichgesetzt. Entsprechend zielen viele Maßnahmen in der außerschulischen Leseförderung auf Lesemotivation und -verhalten. Das wird sowohl von Rosebrock und Nix (2008) als auch den Autoren der BMBF-Expertise (Artelt et al., 2005) wegen der mangelnden Evidenzbasierung sehr kritisch gesehen. Das hat auch damit zu tun, dass die Förderansätze eher programmatischen Charakter haben und ihre Wirksamkeit kaum untersucht wurde.

Medienintegrierende Leseförderung in der Schule

Leseförderung erfolgt im Alltag von Schule und Freizeit immer öfter unter Einbezug digitaler Medien. Da mit dieser Expertise die Bezüge zwischen der Förderung von Lesে- und Medienkompetenzen aufgearbeitet werden sollen, werden im Folgenden einige Modelle und Materialien der medienintegrierenden Leseförderung exemplarisch dargestellt – dies im Wissen darum, dass sie sich zurzeit und an dieser Stelle weder theoretisch noch empirisch systematisch beurteilen lassen. Die Bandbreite der Ansätze ist sehr groß. Die Beispiele sind so ausgewählt, dass das Spektrum der Möglichkeiten sichtbar wird.

Antolin (www.antolin.de) ist ein Internet-Portal zur Leseförderung von der ersten bis zur zehnten Klasse. Die SchülerInnen lesen irgendein in Antolin aufgeführtes Buch und beantworten dann Quizfragen zum Inhalt. Zudem enthält die Website Lesetipps und Buchempfehlungen. Das Ziel des Portals ist die Förderung des sinnentnehmenden Lesens und die Steigerung der Motivation von SchülerInnen, sich mit den Inhalten der gelesenen Werke auseinanderzusetzen. Die Lesedaten der SchülerInnen werden für die Lehrpersonen aufbereitet und sollen ihnen einen detaillierten Überblick über die Leseleistungen der SchülerInnen vermitteln. Damit verbindet dieses Portal das Lesen von gedruckten Kinder- und Jugendbüchern mit der Beantwortung von Fragen im Internet.

Unter der Schirmherrschaft des Familienministeriums gründete Microsoft 2003 die Bildungsinitiative „*Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache*“ (www.schlaumaeuse.de). Herzstück der Initiative ist eine Lernsoftware, die von Microsoft in Zusammenarbeit mit Didaktikexperten der Technischen Universität Berlin für Kinder von vier bis sechs Jahren entwickelt wurde. Das Ziel des Lernprogramms ist die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten (vom Hörverstehen über die Laut-Buchstaben-Zuordnung bis hin zum Schreiben). Aber auch medienpädagogische Anliegen wie die Gewöhnung der Kinder an den Umgang mit dem Computer werden angestrebt. Die ErzieherInnen können den Lernstand der Kinder jederzeit einsehen. Schlaumäuse wird extensiv genutzt: Laut Angaben auf der Website spielen rund 90.000 Vorschulkinder mit der Schlaumäuse-Software. Das Programm wurde mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet, eine wissenschaftliche Begleitstudie durch die ComputerLern-Werkstatt der Technischen Universität Berlin (die gleichzeitig das didaktische Konzept entwickelt hatte) liegt vor und berichtet von sprachlichen Lernfortschritten der Kinder. Im Gegensatz zur Studie „Lesen in einer Medienumgebung“ (s. u.) wer-

den die Möglichkeiten des Computers gezielter genutzt und für sprachliche Basisfertigkeiten eingesetzt.

Stärker auf den Aufbau von Lesekompetenzen von Primarschulkindern fokussiert ist die Lernsoftware *Lesewerkstatt* (Isler et al., 2010). Die CD-ROM ist ganz auf das individuelle Lesetraining ausgerichtet und enthält eine Fülle von lesedidaktisch begründeten Übungsformen. Auf fünf Schwierigkeitsstufen können Kinder in den Bereichen Laute erkennen, Wörter erkennen, Sätze verstehen, Texte verstehen und gezielt lesen Trainingsaufgaben zu hierarchieniedrigen und hierarchiehoher Lesefähigkeiten bearbeiten. Die Software steuert die Lernprozesse adaptiv und gibt leistungsabhängig den Zugang zu höheren Schwierigkeitsstufen frei. Dabei können die Kinder nach Leseinteressen aus einer großen Zahl von literarischen Texten auswählen, die sie in den Übungen bearbeiten und ggf. für weiterführende Lektüren in der Bibliothek oder im Internet nutzen können. Ein Testlabor ermöglicht ihnen die sporadische Messung und langfristige Dokumentation ihrer Leistungen bezüglich Sichtwortschatz und Lesetempe.

Ein anderes Zusammenspiel von herkömmlichen und digitalen Medien zeigt sich in der ausführlich dokumentierten Studie *Lesen in einer Medienumgebung* von Bertschi-Kaufmann (2003). In ihrer Untersuchung zu verschiedenen Unterrichtsanlagen der Leseförderung beschreibt die Autorin eine schulische Förderumgebung, die sich durch eine Klassenzimmerbibliothek mit einem reichhaltigen Angebot von verschiedensten Leseangeboten auszeichnet. Dieses Angebot wird für eine Teilstichprobe ergänzt durch zwei Computer und Multimedia-Versionen von Kinderbuchklassikern (im Untersuchungszeitraum von 1997 bis 1998 allerdings noch ohne Internet-Anschluss). Die Studie zeigt, dass die multimediale Unterrichtsanlage in sogenannten freien Lesestunden (die Kinder dürfen während einer Lektion pro Woche weitgehend frei entscheiden, was sie wie schnell und intensiv lesen wollen) ganz besonders die Leseaktivitäten der Jungen anregen. Diese multimediale Unterrichtsanlage geht von ins Digitale transponierten Printtexten aus. Das Internet und die Möglichkeiten des Web 2.0 spielen dabei noch keine Rolle.

Als Versuch, Leseförderung mit Medienpädagogik zu kombinieren, kann die Arbeit von Karin Vach zum *medienzentrierten Deutschunterricht in der Grundschule* bezeichnet werden (Vach, 2005). Sie positioniert in ihrer Dissertation den Erwerb von Medienkompetenz als ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts. In ihrem Konzept unterscheidet sie Wahrnehmungs- und Handlungsaspekte von Medienkompetenz, die es im Unterricht zu fördern gilt. Dabei werden sowohl digitale als auch herkömmliche Medien gleichberechtigt nebeneinander gestellt. Vach entwirft verschiedene Unterrichtseinheiten, in denen der Deutschunterricht um Medienprojekte herum angelegt ist: Neben Vorhaben, in denen z.B. das intensive Wahrnehmen von (analogen) Klanginstallationen oder die Produktion einer Radiosendung im Vordergrund steht, werden in anderen Einheiten auch die Rezeptionserfahrung und das Medienwissen in Bezug auf das Internet in den Unterricht integriert. Am Ende steht als Produkt eine von den Schulkindern für Kinder produzierte informative multimediale CD-ROM mit Hypertextstruktur über die Stadt Köln. Allen Vorhaben gemeinsam ist die Kombination von Anliegen des Deutschunterrichts (z.B. Lese- oder Schreibförderung) mit

Medienerfahrungen. Konstituierend sind auch das Grundkonzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts und die zentrale Bedeutung von Genuss- und Kritikfähigkeit gegenüber Medien. Vach evaluiert ihren eigenen Unterricht auf dem Hintergrund von teilnehmender Beobachtung, Gedächtnisprotokollen, Gesprächsaufzeichnungen sowie der Sammlung von Kindertexten und alltagskulturellem Material. In Bezug auf die effektive und genussvolle Rezeption von Web-Sites weist sie auf die Wichtigkeit der Lesekompetenz hin: Lesekompetente Kinder sind in der Regel bei der Rezeption von Web-Sites im Vorteil. Lesekompetenz geht in der untersuchten Klasse oft auch mit thematischem Vorwissen und Medienwissen einher (Vach, 2005, 212ff.). Vachs Unterrichtsvorschläge gehen in Bezug auf die Kombination von Förderung von Lese- und Medienkompetenzen deutlich über die bisher präsentierten Vorschläge hinaus.

Die Internet-Plattform *myMoment* (Gnach et al., 2007; Wiesner, 2007) wurde an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht) entwickelt. Es handelt sich um eine über das Unterrichtsgeschehen hinausführende Schreib- und Leseumgebung für die 1. bis 5. Primarschulklasse. Kinder können, wenn sie eingeloggt sind, eigene Texte veröffentlichen, Texte von anderen Kindern lesen, kommentieren, fortsetzen und bewerten. Alle Texte können im Internet gelesen werden. Aktiv schreiben können aber nur Kinder aus Klassen, die bei *myMoment* angemeldet sind und deren Lehrpersonen Weiterbildungen für *myMoment* besucht haben. Begleitforschungen zu *myMoment* haben gezeigt, dass Primarschulkinder auf *myMoment* eine enorme Schreibtätigkeit entwickeln. Allerdings umfassten diese Untersuchungen keine Kontrollgruppe, sodass Effekte im engeren Sinn nicht erfasst werden konnten. Momentan ist ein Forschungsprojekt in Arbeit, welches die Wirkung von *myMoment* mit einem Kontrolldesign abzuklären versucht. Mit *myMoment* verlässt die Lese- und Schreibförderung in gewisser Weise die Schulzimmer: Kinder können außerhalb der Schulstunden schreiben wo und wann sie wollen, sie können mit *myMoment* die Möglichkeiten des Web 2.0 nutzen und bewegen sich weitgehend frei auf der Plattform.

Diese Beispiele verweisen auf die zunehmende Bedeutung neuer Medien für die schulische Lese- und Schreibförderung. Dabei verfolgen die Modelle und Programme auch medienpädagogische Ziele – allerdings mit sehr unterschiedlicher Ausrichtung und in sehr unterschiedlichem Maße. Diese Heterogenität eröffnet ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten der Integration von Leseförderung und Medienpädagogik, das für beide Seiten Entwicklungspotenzial bieten dürfte – sei es im Hinblick auf eine gezieltere Förderung einzelner Aspekte der Medienkompetenz oder einer stärkeren Handlungs- und Kommunikationsorientierung der Lese- und Schreibförderung.

Zur Bedeutung der didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte und schulischer Rahmenbedingungen

Wie die familiäre Leseförderung dürfte auch die schulische maßgeblich von der Qualität der distalen Lehr-Lernprozesse beeinflusst sein. Für diese Annahme sprechen etwa die Befunde der Zürcher Lernstandserhebung: Sie zeigen, dass die Leistungsentwicklungen von Schulklassen im Lesen (und stärker noch in Mathematik) von Anfang 1. bis Ende 3. Klasse sehr unterschiedlich verlaufen, und zwar auch bei Kontrolle der Ausgangsleistungen (Keller & Moser, 2008, S. 86). Zudem ließen sich in einer Ergänzungsstudie Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Unterrichtstypen und den Entwicklungen der Klassenleistungen in Lesen, Schreiben und Überarbeiten nachweisen (Isler & Leemann, 2008). Damit rückt die Fragen nach der Professionalität von ErzieherInnen und Lehrpersonen als wichtiger Faktor der Leseförderung in den Blick. In einer Metastudie zu Merkmalen bezüglich Leseförderung besonders erfolgreicher Lehrpersonen haben Taylor et al. die Faktoren Klassenführung, balancierte Vermittlung von hierarchieniedrigen und hierarchiehohe Kompetenzen, Arbeit in Kleingruppen und anspruchsvolle, offene Aufgabensstellungen (higher order thinking) als Schlüsselmerkmale identifiziert (Taylor et al., 2002, S. 367). Solche komplexen Faktoren sind in hohem Maß von der Kompetenz der Lehrkräfte abhängig. Pädagogische Fachkräfte im Frühbereich haben sich bisher in der Ausbildung kaum systematisch mit Fragen der (frühen) Leseförderung auseinandergesetzt. Fried fordert deshalb Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur sprachdidaktischen Professionalisierung des frühpädagogischen Personals (Fried, 2010, S. 170). Für die Lehrkräfte der Volksschule muss sichergestellt werden, dass sie wichtige Ergebnisse der Leseforschung kennen und verstehen, Zugang zu aktuellen fachdidaktischen Modellen und Materialien der Leseförderung haben, in Schulteams fächerübergreifende Förderansätze erarbeiten können und dabei durch Schulprogramme unterstützt werden, die auf die Entwicklung von Lese- und Medienkompetenzen ausgerichtet sind (Steitz-Kallenbach, 2003, S. 403ff).

Neben der Qualifikation der einzelnen pädagogischen Fachkräfte spielen aber auch Faktoren auf der Ebene der Einrichtung oder Schule eine große Rolle. In der erwähnten Metastudie haben Taylor et al. folgende schulischen Faktoren gefunden, die sich auf die Leseleistungen der SchülerInnen ausgewirkt hatten: Fokussierung auf das Lernen der Kinder, klare Führung, intensive Zusammenarbeit im Team, kontinuierliche Erhebung von Leseleistungen, Fokussierung von Weiterbildung und Innovation sowie enge Zusammenarbeit mit den Eltern (Taylor et al., 2002, S. 369ff). Wie die IGLU-Studie gezeigt hat, ist die Zusammenarbeit von Lehrkräften an deutschen Schulen im internationalen Vergleich sehr gering (Artelt et al., 2005, S. 68). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass für die Optimierung der Leseförderung neben fundierten Modellen und Materialien auch Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte sowie zur Unterrichts- und Schulentwicklung notwendig sind. Ein vielversprechender Ansatz, diese Anliegen zu integrieren, ist das Modell der „literacy coaches“, die als Lehrkräfte mit einer fundierten Zusatzausbildung in Fachdidaktik und Unterrichtsentwicklung in ihren Schulen niederschwellig Expertise anbieten und Weiterbildungs-, Beratungs-, Coaching- und Projektmanagementaufgaben übernehmen (Isler, 2006).

Fazit

Die Beschreibung zur Verbesserung des Leseverstehens von Heranwachsenden in verschiedenen Bildungsorten zeigt das Spektrum der Aufgaben und Zugänge. Die Darstellung beinhaltet sowohl normative Setzungen, die sich besonders am Beispiel Bibliothek illustrieren lassen, als auch in ihrer Wirksamkeit dokumentierte Ansätze, die vor allem im Bereich der Schule zu finden sind und zum Teil in der Familie. Der Kenntnisstand über effektive Maßnahmen außerhalb der Schule ist als noch zu gering zu bezeichnen. Von der empirischen Warte unabhängig lassen sich die Maßnahmen bzw. Ansatzpunkte der Leseförderung an den unterschiedlichen Bildungsorten in unsere Ordnungsstruktur mit den sieben Komponenten einordnen. Die nachstehende Übersicht gibt einen Einblick:

<p>Förderung individueller Dispositionen</p> <p><i>Kognitive Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Family-Literacy-Programme • Förderung von Sprachwissen in Kinderkrippen und -gärten • information literacy in Bibliotheken • Schriftspracherwerb in der Schule • Schulische Lautleseverfahren • Lesestrategie-Vermittlung in der Schule • Unterstützung Lektüren von Sach- und literarischen Texten <p><i>Affektiv-motivationale Komponente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Family-Literacy-Programme • Kinderkrippen und -gärten, • Leseanimation in Schule und Bibliotheken und Vielleseverfahren in der Schule zur Selbstkonzept-Stützung 	<p>Förderung von Reflexionen</p> <p><i>Individuelle Komponente:</i></p> <p><i>Selbstwahrnehmungen und -steuerung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategie-Vermittlung in der Schule • information literacy in Bibliotheken <p><i>Medien-Komponente:</i></p> <p><i>Bewertung von und Reflexion über Medien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Family-Literacy-Programme • Kinderkrippen und -gärten • information literacy in Bibliotheken <p><i>Soziale Komponente:</i></p> <p><i>Anschlusskommunikationen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Family Literacy • Kinderkrippen und -gärten • Leseanimation in Bibliothek und Schule • Vielleseverfahren in der Schule
<p>Förderung des situativen Handelns</p> <p><i>Stärker rezeptive Komponente</i></p> <p>Richtige Anwendung der Medien</p> <ul style="list-style-type: none"> • information literacy in Bibliotheken <p><i>Stärker produktive Komponente</i></p>	

Tabelle 10: Ordnungsstruktur mit Kompetenzkomponenten und Ansätzen der Leseförderung“

Für die Förderung der lesesozialisatorisch funktionalen Interaktionen in den *Familien* kristallisiert sich heraus, dass punktuelle Ansätze wenig Erfolg versprechen. Essenziell erscheint eine längerfristige kombinierte Adressierung von Eltern und Kindern, die den Bedürfnissen der Familien entgegen kommt. Das impliziert im Kern einen ressourcenorientierten Ansatz, in dem den Eltern Wertschätzung und Anerkennung entgegengebracht werden, um so die Akzeptanz der Maßnahmen nicht zu gefährden. Für diese Maßnahmen ist eine Anbindung an die Dimensionen der Lesekompetenz eher mittelbar. Es geht in aller Regel darum, förderliche prä- und paraliterarische Kommunikationen zu initiieren und sprachliche sowie frühe literale Fähigkeiten zu fördern. Damit erstrecken sich die Förderansätze einerseits auf die Verbesserung der kognitiven Vorläufer der Lesekompetenz, nämlich die Vermittlung konzeptioneller Schriftlichkeit, Wortschatz-Erhöhung und eines Wissens über Sprache und Printtexte. Andererseits wird die Lesemotivation grundiert, indem sprach- und lesebezogene Aktivitäten in sozialen Settings persönlich bedeutsam für die Kinder werden sollen. Die Maßnahmen, die die Leseförderung in der Familie positiv beeinflussen sollen, lassen sich der Ordnungsstruktur vor allem bei den individuellen kognitiven und emotional-affektiven Komponenten und den Reflexionen über Medien und der sozialen Anschlusskommunikation situieren.

Im Kern ähnelt diese frühe Sprach- und Leseförderung derjenigen in *Krippen und Kindergärten*, in denen speziell geschultes Personal eine sprachlich und kognitiv anregungsreiche Umgebung schafft. Damit setzt diese Förderung zu einem wichtigen, nämlich frühen Zeitpunkt an und bildet ein Korrektiv zur dysfunktionalen Lesesozialisation in bildungsfernen Elternhäusern. Derzeit ist in Deutschland zu erkennen, dass es sich um einen programmatischen Ansatz handelt, dem die entsprechende Umsetzung noch folgen muss. Das betrifft insbesondere die Ausbildung der ErzieherInnen, die nicht nur auf vielfältige Art mit passenden Lerngegenständen fördern, sondern auch den Lernfortschritt diagnostizieren sollen. Wie groß die Anforderungen sind, lässt sich leicht daran ermesen, dass die ErzieherInnen dazu befähigt sein sollen, alle jene Bereiche (besser) zu fördern, die auch den Eltern obliegen.

Die *Bibliotheken* haben einen veränderten Auftrag in der Leseförderung erhalten. Sie sollen nicht nur Lesestoffe für die Freizeit bereitstellen, sondern stärker mit Schulen zusammenarbeiten und als Zentren mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zu deren versiertem Umgang beitragen. Das sind zwei neue Aufgaben, die sich auf verschiedenen Ebenen ansiedeln lassen. Die Kooperation mit anderen Akteuren ist organisatorischer Natur, die Vermittlung von „information literacy“ trägt einen eher inhaltlichen Charakter. Beides scheint für die Öffnung hin zu Heranwachsenden aus bildungsfernen Elternhäusern essenziell, denn ihr Lese-Habitus steht der Nutzung und Wahrnehmung der Bibliothek eher entgegen. Indem sie als sichtbarer Versorger mit Lesestoff fungieren und mit der Förderung des Umgangs mit dem Internet als dem Jugendmedium par excellence an den Alltag anknüpfen, liegt das Potenzial der Bibliotheken in der Lese- und Mediensozialisation. Zugleich ergibt sich mit der Akzentverschiebung hin zur „information literacy“ die Möglichkeit des Brückenschlags zur Medienpädagogik. Die sich abzeichnende Breite der Aufgaben von Bibliotheken schlägt sich darin nieder, dass sie prominent in den Komponenten

unserer Ordnungsstruktur vertreten ist. Sie sollen durch die Förderung der „information literacy“ die kognitive Komponente bei den individuellen Dispositionen, die richtige Anwendung der Medien beim situativen Handeln und die Reflexionen über die Selbststeuerung sowie die Medien ansprechen. Zeitgleich gehört es zu den klassischen Aufgaben der Bibliotheken, durch die Leseanimation die emotional-affektive Komponente zu bedienen.

Die *Schule* als formaler Bildungsort hat eine Vielzahl von Aufgaben bei der Leseförderung, sie ist zudem eine gesellschaftlich installierte Institution mit dem expliziten Ziel der Leseförderung. Das gelingt ihr vor allem im Sekundarstufen-Alter nicht befriedigend, wie in Kapitel 5.2 deutlich wurde. Als relativ unproblematisch wirkt der Schriftspracherwerb, wenngleich hier der Forschungsstand noch ausbaufähig ist. Die Diskrepanz zwischen Soll und Ist vermuten wir im mangelnden Einsatz der vielfältigen Verfahren zur Förderung der kognitiven Komponente begründet, die von Rosebrock und Nix (2008) unter lesedidaktischer Perspektive systematisiert werden. Konkret handelt es sich um die Lautleseverfahren, das Training von Lesestrategien, die Vermittlung von Wissen über den Aufbau der Texte und das nötige Vorwissen. Diese Elemente dienen im Leseprozess dem besseren Verstehen, indem sie das Dekodieren verbessern, Werkzeuge zum Umgang mit Schwierigkeiten geben und durch inhaltliches Vor- und Textsortenwissen dabei helfen, Texte zu strukturieren und ihre Inhalte besser anzueignen. Die Lesestrategien dienen außerdem der Selbststeuerung, helfen also bei der Reflexion über das eigene Lesen. Durch die Vielleseverfahren und die Maßnahmen der Leseanimationen kommt der Schule außerdem die Förderung der affektiv-motivationalen Komponente durch primär sozial vermittelte Reflexionen über das Lesen zu. Anders als bei den primär auf Kognitionen abzielenden Lesefördermaßnahmen ist die Förderung der Lesemotivation im deutschsprachigen Raum ein empirisch noch spärlich ausgewiesenes Terrain. Unter der gegenwärtigen Situation erscheint die zum Teil sehr basale kognitive Leseförderung an formal niedrigen Schulen mit SchülerInnen aus bildungsfernen Elternhäusern ein prioritär zu behandelndes Thema. Die Befunde zur didaktischen Kompetenz und zu den schulischen Rahmenbedingungen weisen darauf hin, dass ein entscheidender Faktor dafür eine gute fachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte bildet, der mit einer Schulentwicklung einhergehen sollte, um so gezielte Leseförderung innerhalb der Schule zu ermöglichen.

6.2 Förderung von Medienkompetenzen

In diesem Teilkapitel werden nach einer kurzen Einführung zur Verortung und Erforschung von Fördermaßnahmen zwei grundlegende Konzepte medienpädagogischer Arbeit erläutert, Bedingungen und Ansätze der Förderung an unterschiedlichen Lernorten (Familie, außerschulische Initiativen und Schule) dargestellt und abschließend Aspekte der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte diskutiert.

Einführung

Im deutschen Sprachraum gelten für die Förderung von Medienkompetenzen an den verschiedenen Lernorten sehr unterschiedliche Bedingungen. Die Lernwelt Familie ist direkten medienpädagogischen Interventionen nicht zugänglich, bestenfalls kann die familiäre Praxis über Informationsangebote an die Eltern gefördert werden. Auch der non-formale Lernort Kindergarten und der formale Lernort Schule sind zurzeit nur schwer zu erreichen. Die Bildungs- und Lehrpläne enthalten keine oder nur vereinzelte medienpädagogische Anliegen. Bei Interesse der ErzieherInnen und Lehrpersonen können die Einrichtungen aber von kleinen und großen Initiativen profitieren. Diese reichen von punktueller Weiterbildung, Elternarbeit oder Projektunterstützung bis hin zu größer angelegten Qualifizierungsmaßnahmen. Das vielfältigste Angebot zur Förderung von Medienkompetenz finden interessierte Kinder, Jugendliche, Eltern und pädagogische Fachkräfte bei außerschulischen Einrichtungen und Initiativen. Dort werden die unterschiedlichen Dimensionen von Medienkompetenz mit vielfältigen Methoden gefördert. Voraussetzung ist, dass die Betroffenen von diesen Angeboten Kenntnis haben und sie freiwillig annehmen.

So weit und ausdifferenziert das praktische Feld der außerschulischen Förderung von Medienkompetenz ist, so wenig verbreitet ist die gründliche Evaluation derartiger Projekte und Initiativen. Hier besteht ein deutlicher Forschungsbedarf. Ein Beispiel für eine evaluierte Förderungsmaßnahme wurde im Auftrag der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR) für das Feld der Werberezeption realisiert: Aufenanger und Neuß haben die Medienkompetenz von Kindern hinsichtlich Fernsehwerbung untersucht, medienpädagogische Bausteine zu deren Förderung entwickelt und deren Wirkungen evaluiert (Aufenanger & Neuß, 1999). So wurde z.B. unter Einbezug verschiedener Methoden (Handpuppen, Bilderbüchern, Pappfernsehern) eine pädagogische Einheit entwickelt, die Vorschulkinder befähigt, Werbefernsehen vom redaktionellen Programm überhaupt zu unterscheiden. Diese Maßnahme wurde durch qualitative Pre- und Posttests, Eltern- und Kinderbefragung und durch Untersuchungen mittels Testfilmen begleitet. Auf dieser Grundlage wurden Konzepte und Bausteine für die Elternarbeit und ErzieherInnenfortbildung entwickelt und ebenfalls evaluiert. Um die Medienkompetenz von Heranwachsenden gezielt fördern zu können, müsste die medienpädagogische Praxis sehr viel breiter wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Weil diese empirische Basis noch weitgehend fehlt, bleibt dieses Unterkapitel primär auf die Beschreibung normativ-theoretisch begründeter Fördermaßnahmen beschränkt.

Grundkonzepte medienpädagogischer Arbeit

Das Spektrum medienpädagogischer Arbeit ist so vielfältig wie das gesamte pädagogische Feld. Je nach pädagogischem Bedarf, Zielgruppe, Zeitdauer und Anlass können unterschiedliche Konzepte und methodisch-didaktische Konstruktionen eingesetzt werden, um Medienkompetenz zu fördern. Die Bandbreite reicht von produktiv-gestaltender Projektarbeit über kreative Rezeptionsprozesse bis hin zum Erkennen und Aufgreifen von „Medienspuren“ (Bachmair, 1993, S. 28ff) in Alltagssituationen. In die medienpädagogische Arbeit sind häufig traditionelle pädagogische Methoden integriert: z.B. körperorientierte und kreative Methoden, gestalterische Ansätze, die

mediale und nicht mediale Formen einschließen, geschlechtersensible Methoden (Luca & Aufenanger, 2007), Rollenspiel und szenisches Interpretieren (Scheller, 2004, Tilemann, 2007). Diese handlungsorientierten Ansätze werden zur Ermöglichung von kompetentem Medienhandeln in vielfältigen Arbeitsweisen und Reflexionsprozessen eingesetzt. Das Ziel ist die Förderung des Menschen zu einem medienkritischen, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Umgang mit den Medien in einer von Medien geprägten Welt.

Die beiden wesentlichen methodischen Ansätze zur Förderung von Medienkompetenz bei Heranwachsenden werden im Folgenden kurz skizziert. Bei beiden Ansätzen wird das ganze Spektrum von Aspekten der Medienkompetenz angestrebt. Der Weg zu den Zielen kann ähnlich verlaufen, wobei beim ersten Ansatz der Lernweg immer über das eigene, praktische Handeln läuft:

Der erste bedeutsame Ansatz ist das handlungsorientierte Konzept der „aktiven Medienarbeit“ (Tilemann, 2009). Grundlegend für diesen Ansatz ist, dass die Teilnehmenden mit den Medien selbst aktiv und gestalterisch umgehen, und sich mit Hilfe der Medien ausdrücken, eigene Medienprodukte erstellen und mit diesen durch Veröffentlichung in die gesellschaftlichen Kommunikationsprozesse eingreifen. In Anlehnung an Anfang (2001, S. 12) formuliert Röhl folgende Ziele für diesen Ansatz:

- „Bedingungen schaffen zum Erwerb von Medienkompetenz
- Angebote und Strukturen der Neuen Medien durchschaubar machen
- selbstbestimmten und kritischen Umgang ermöglichen
- gesellschaftliche Partizipation und soziale Kompetenz fördern
- technische Kompetenzen unterstützen
- Wissensklüfte überwinden und Chancengleichheit herstellen
- kreative Potentiale fördern“ (Röhl, 2008, S. 513).

Der zweite Ansatz, die „rezeptive Medienarbeit“, stellt die Rezeptionserlebnisse der Nutzenden (meist Kinder und Jugendliche) ins Zentrum. Er verfolgt das Ziel, „(selbst-)kritische Mediennutzung zu fördern und zur kritischen Teilhabe am medialen Diskurs in unserer Gesellschaft beizutragen“ (Sonnenschein, 2009, S. 254). Mit rezeptiver Medienarbeit werden Medienangebote, Einzelaspekte der Medienkultur und persönliche Nutzungsstile untersucht und reflektiert (ebd.). Auch hierbei gibt es ein weites Spektrum von Handlungsmöglichkeiten. Der Ansatz rezeptiver Medienarbeit konzentriert sich stärker auf die Anregung reflexiver Prozesse zu Medienproduktionen, steht jedoch keineswegs im Widerspruch zur aktiven Medienarbeit, mit der zum Teil dieselben Ziele

verfolgt werden, nur dass der pädagogische Weg dorthin zunächst über die eigene medienproduzierende Tätigkeit der Heranwachsenden gehen soll.

Beiden Ansätzen gemeinsam ist das Ziel der Förderung von Medienkompetenz bei der Zielgruppe. Möglichst alle Dimensionen von Medienkompetenz sollen in der pädagogischen Arbeit mit diesen Ansätzen gefördert werden. Kein ernsthaft medienpädagogisches Projekt hat nur eine der Dimensionen vor Augen. Zwar können einzelne Dimensionen (z.B. das kreativ-gestalterische Handeln) zeitweise in den Vordergrund rücken. Dennoch werden die anderen Dimensionen mit berücksichtigt. So kann ein z.B. ein Projekt „aktiver Medienarbeit“ die Videoproduktion einer eigenen Soap ins Zentrum stellen. Auf den ersten Blick erscheint hier lediglich die mediengestalterische Dimension gefördert zu werden. Analysiert man den gesamten Prozess, so wird schnell deutlich, dass es gleichzeitig um medienkundliches und medienkritisches Handeln geht. Auch die Förderung der Dimension der Nutzung und die Förderung der affektiven Dimensionen werden bei so einem Projekt gefördert. Andersherum kann auch rezeptive Medienarbeit sehr wohl kreative Prozesse einbeziehen, bei denen zu Medienangeboten mit kreativen Auseinandersetzungen (Filmen, Schreiben, Fotografieren, Malen usw.) (Mann et al., 1995) Reflexionsprozesse angeregt werden. So haben beide Ansätze, die aktive und die rezeptive Medienarbeit, dieselben Dimensionen von Medienkompetenz als Ziele im Blick, arbeiten zum Teil auch mit ähnlichen Methoden, gewichten aber die Dimensionen u.U. anders. Die Grenze zwischen aktiver und rezeptiver Medienarbeit ist fließend.

Grundlegend bei jeder medienpädagogischen Arbeit ist die Wertschätzung des Subjekts mit seiner individuellen Medienaneignung. Bei Heranwachsenden und besonders bei Kindern gilt es, ihre symbolischen Objektivationen zu erkennen und zu entschlüsseln und die handlungsleitenden Themen dahinter zu entdecken und aufzugreifen (Bachmair, 1994). Gerade jüngere Kinder eignen sich die „kulturelle Symbolik der Medien subjektiv an und verarbeiten sie thematisch (...), um sich selber oder der sozialen Umwelt etwas mitzuteilen“ (Bachmair, 1994, S. 177f). Dies zu wissen und in der pädagogischen Haltung den Heranwachsenden gegenüber wirksam werden zu lassen, kann als Grundlage medienpädagogischer Professionalität bezeichnet werden.

Informelle Lernwelt: Familie

In der Kindheit sind die Eltern das wichtigste Vorbild und Gegenüber in der Medienerziehung. Entsprechend unterschiedlich werden die Kinder in ihren Familien gefördert. Dies gilt im Besonderen auch für den Medienumgang. In beinahe allen Familien ist die Mediennutzung (anders als beim Lesen) quantitativ beträchtlich. Die Qualität der medienerzieherischen Maßnahmen hingegen, und damit auch die Förderung umfassender Medienkompetenz, ist sehr unterschiedlich. Für Eltern gibt es keine verpflichtenden Strukturen, in denen sie Medienerziehung erlernen. Die Erziehungsaufgabe liegt bei den Eltern, und es ist ihnen überlassen, wie weit sie sich über Fragen der Medienerziehung informieren. Für Eltern gibt es – neben den klassischen Elternabenden der Bildungseinrichtungen – vor allem schriftliche Informationen in Form von Broschüren und Internetseiten.

Der Umgang mit Medien wird in hohem Maße in informellen Bildungsprozessen in der Familie und besonders bei den älteren Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit den Peers gelernt. Dies gilt insbesondere beim Umgang mit der Medientechnik, also dem instrumentell-qualifikatorischen Anteil der Medienkompetenz. Hier liegt häufig eine Stärke der „digital natives“, die sich scheinbar mühelos neues technisches Wissen erschließen und so zu ExpertInnen in der Bedienung der Geräte werden können. Das bietet den Heranwachsenden die Chance, sich als ExpertInnen zu etablieren, die auch innerhalb ihrer Familie einen Wissensvorsprung haben, was einen neuen gleichberechtigten Austausch um Wissensbestände und Kompetenz im Medienhandeln ermöglicht, wenn die Eltern diese pädagogische Chance zulassen. Oft wird jedoch das Wissen der Kinder (z.B. über Pokémon-Figuren) oder Jugendlichen (über Computerspiele) von der älteren Generation als „unrelevant“ abgewertet. Die instrumentell-qualifikatorische Handlungssicherheit von den Heranwachsenden wird in pädagogischen Kontexten genutzt, wenn Heranwachsende zu Lehrpersonen für andere werden – Gleichaltrige oder Erwachsene. So gibt es beispielsweise das „Schüler-Medienmentoren-Programm“ (<http://www.lmz-bw.de/projekte.html>) des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg (LMZ) zum Lernen von Gleichaltrigen, diverse Kinderjürs für Filme, Computerspiele usw. oder das schweizerische Projekt „Compisternli“, bei dem Kinder den SeniorInnen beim Medienhandeln mit dem Computer hilfreich zur Seite stehen.

Neben dem technischen Wissen ist das Erlernen der anderen Dimensionen von Medienkompetenz (z.B. Medienkritik, Selbstreflexion etc.) in informellen Kontexten schon seltener zu erlernen. In Anschlusskommunikationen werden zahlreiche solcher Prozesse angestoßen, jedoch nicht unbedingt weitergeführt. Sie führen häufig nicht über die Ebene des Erlebnisses hinaus. Dabei bleibt zweifelhaft, ob die notwendigen reflexiven Prozesse stattfinden, sodass von Erfahrungsbildung gesprochen werden kann (Hoffmann, 1993, S. 19). Dies wird z.B. im aktuellen Forschungsprojekt von Götz & Gather (2010) zu Castingshows deutlich. Sie fanden heraus, dass Mädchen bereits in der 5. Klasse die Formate „Germany’s next Topmodel“ und „Deutschland sucht den Superstar“ als „informelles Lernen für das richtige Leben“ (ebd., S. 4) und als Orientierung für die Bewertung des eigenen Körpers sehr ernst nehmen (ebd., S. 6).

In Familien wird auf sichtbare Medienwirkungen reagiert. Häufig stehen dabei bewahrpädagogische Aspekte der Nutzungsdauer im Vordergrund. Wie weit auch medienbezogene Erlebnis- und Genussfähigkeit thematisiert und gefördert wird, hängt von der Familie ab. Derartige medienbezogene Erlebnisse können in pädagogischen Zusammenhängen aufgegriffen und für die Entwicklung von Medienkompetenz fruchtbar gemacht werden. Liegt es nicht in der pädagogischen Kompetenz der Eltern, diese Reflexionsprozesse zu begleiten und angemessene Wissensbestände zur Verfügung zu stellen (z.B. über das Konzept der Fernsehformate, Wissen über Gefahren bei der Internetnutzung), dann sind die Kinder und Jugendlichen auf andere pädagogische Orte angewiesen, um diese individuellen und sozial relevanten Lernprozesse zu durchleben. Werden solche Kinder von diesen Angeboten erreicht, findet dort die notwendige Förderung der Medienkompetenz statt.

Für die Förderung in der Familie gibt es zahlreiche Angebote zur Elternbildung (z.B. die Initiative Eltern + Medien 2010 der LfM mit ihren vielfältigen Angeboten), die unten in einer Tabelle aufgeführt sind. Neben zahlreichen Broschüren (z.B. die Broschüren der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur oder die Broschüre „Flimmo“ vom Verein Programmberatung für Eltern e.V.) werden viele Informationen im Internet angeboten („Internet-ABC“, „Schau hin! Was deine Kinder machen“, „Flimmo“, „klicksafe“). Einige pädagogische Angebote im Internet haben für Eltern sogar gesonderte Seiten ausgeschrieben (z.B. „Internet-ABC“). Bei den Internetangeboten ist der Fokus sehr häufig auf den Umgang mit dem Internet (und seinen Gefahren) gelegt. Für Jugendliche gibt es im Internet zudem medienpädagogische Angebote rund um das Thema Handy und mobile Medien, das ihnen und ihren Eltern (auch wenn sie nicht gezielt angesprochen werden) Anregungen und Hintergrundwissen für einen medienkompetenten Umgang mit den mobilen Medien zur Verfügung stellt (z.B. „handysektor“, „netzcheckers“).

Angebote zum kompetenten Umgang mit Fernsehen, Bildmaterial, Hör- und Printmedien sind weniger vertreten. Genannt werden kann hier die Initiative „Schau hin! Was deine Kinder machen“ und der „Flimmo: Programmberatung für Eltern“. Die Beliebtheit der zum Teil kommerziell betriebenen Internetseiten zeigt auf, dass es bisher kein medienpädagogisches Internetangebot geschafft hat, so erfolgreich Kinder in ihrem Interesse anzusprechen wie die großen Fernsehsender (Bauer, 2009, S. 42).

Der traditionelle Elternabend in den Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Schule) wird in der Regel als einmalige Informations- oder Austauschgelegenheit über die familiäre Medienerziehung konzipiert. Anlass ist häufig ein aktuelles Medienphänomen oder ein sogenannter „Vorfall“ in der Einrichtung. Hierfür wird eine Expertin oder ein Experte in die Einrichtung eingeladen, die oder der aus ihrer Perspektive über den Sachverhalt berichtet, und eine anschließende Nachfrageunde schließt den Abend. Nachhaltiger sind medienpädagogische Projekte, bei denen im selben Zeitraum mit allen Beteiligten der Lebenswelt des Heranwachsenden gearbeitet wird, wie es beispielsweise der Blickwechsel seit 1995 mit seinem Projekt „Erlebnisland Fernsehen“ in Kindergärten durchführt (http://blickwechsel.org/ueberall_erlebnisland.html oder Neuß et al. (1997)). Hier werden zum einen die ErzieherInnen weitergebildet, sie werden im selben Zeitraum vor Ort in ihrem Kindergarten bei einem medienpädagogischen Projekt mit den Kindern unterstützt. Im Rahmen dieses Projektes findet gleichzeitig eine begleitende Elternbildung statt, die Fragen und Probleme der Eltern aufgreift und ihnen ein niederschwelliges Angebot für alltagsnahe, in ihrer Familie konkret umsetzbare Hilfestellungen anbietet. Längerfristige und damit nachhaltige Elternbildungsangebote vor Ort in einer Einrichtung scheitern in der Regel nicht am Interesse der Familien, sondern an der fehlenden Finanzierung über einen längeren Zeitraum.

***Förderung von Medienkompetenzen an non-formalen Bildungsorten:
Außerschulische Initiativen***

In Deutschland ist das Spektrum außerschulischer, medienpädagogischer Arbeit sehr groß und hat in den letzten Jahrzehnten seinen Platz behauptet, auch wenn die finanzielle Ausstattung in der Regel von nur kurzfristiger Projektförderung und seltener von langfristiger Unterstützung lebt. Zahlreiche Projekte, Initiativen, Bürgermedien, Jugendhäuser und Vereine engagieren sich in der Förderung von Medienkompetenz. Die außerschulische Medienpädagogik gilt als der Bereich, in dem die am weitesten reichende, d.h. auch die verschiedenen Dimensionen von Medienkompetenz (siehe Kapitel 4) umfassende Förderung von Medienkompetenz in Deutschland stattfindet. Dies ist nicht selbstverständlich. So ist beispielsweise in der Schweiz die außerschulische, medienpädagogische Arbeit kaum entwickelt (teilweise im Gegensatz zur schulischen Medienbildung).

Außerschulische medienpädagogische Arbeit, die das ganze Spektrum der Medienkompetenzförderung umfasst, findet sich in großen deutschlandweiten Initiativen, in regional eingebundenen Institutionen, in freien Trägern und engagierten Vereinen und Gruppierungen. Zur Förderung von medienpädagogischer Kompetenz sind von verschiedenen Institutionen Vernetzungsangebote eingerichtet worden. Sie bieten im Internet zugängliche Möglichkeiten sich weiterzubilden, aktuelle Hintergrundinformationen abzurufen und dadurch eigene Projekte zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. In der folgenden Tabelle sind ausgewählte Beispiele deutschlandweiter medienpädagogischer Initiativen charakterisiert:

Angebote zur Förderung von Medienkompetenz	Zielgruppe (hauptsächlich)	Altersgruppe für die Förderung von Medienkompetenz	Elternbildung	Qualifizierung/ Weiterbildung	Hintergrundwissen	Koordination, Steuerung
Medienqualifizierung für ErzieherInnen	ErzieherInnen	Vorschulkinder		X	x	
biber – Netzwerk frühkindliche Bildung	ErzieherInnen, Grundschullehrpersonen	Vorschulkinder, Grundschulkinder		X	x	X
Blickwechsel	Kinder, Jugendliche, ErzieherInnen, MedienpädagogInnen	Alle Altersgruppen, PädagogInnen Lehrpersonen	X	X	X	
kita-nrw	ErzieherInnen PädagogInnen	Kinder		X	x	x
Internet-ABC	Eltern	Schulkinder	X		X	
klicksafe	Jugendliche, Eltern, PädagogInnen	Jugendliche	x		X	
netzcheckers	Jugendliche	Jugendliche			X	
netzcheckers.net – das Netzwerk	MedienpädagogInnen	Jugendliche				X
handysektor	Jugendliche	Jugendliche	x		X	
Schau-hin! Was deine Kinder machen	Eltern	Eltern, Kinder von 3-13	X		x	
Flimmo	Eltern	Eltern	X		x	
flimmo-fachportal	ErzieherInnen, Eltern	Kinder			X	
mediaculture-online	MedienpädagogInnen, Lehrpersonen	Kinder, Jugendliche		X	x	X
„mekonet – Medienkompetenznetzwerk Nordrhein-Westfalen“	MedienpädagogInnen	Kinder, Jugendliche			x	X
Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Fachverband)	MedienpädagogInnen, Eltern (Broschüren)	Alle Altersgruppen, PädagogInnen, Lehrpersonen	x	X	x	X

Tabelle 11: Ausgewählte Beispiele von deutschlandweiten medienpädagogischen Initiativen. Die Spalte „Elternbildung“ bezieht sich auch auf das vorangehende Unterkapitel zur Bildungswelt Familie. (X = Hauptaspekte; x = Nebenaspekte)

Angesichts der unterschiedlichen Ansätze, Methoden und Zielgruppen, sowie der daraus resultierenden jeweils spezifischen Angebote muss von einem Geflecht gesprochen werden, dessen AkteurInnen untereinander vielfach vernetzt sind, das sich aber nicht unmittelbar und einfach beschreiben oder durchschauen lässt. So lässt sich dieses Netz nur punktuell und exemplarisch aufschlüsseln. Die obige Tabelle und die nachfolgenden Gruppierungen greifen daher nur einen Teil des Angebotes zur außerschulischen Förderung von Medienkompetenz heraus. Allen ausgewählten Angeboten gemeinsam ist ihre bundesweite Zugänglichkeit.

Struktur der Anbietenden: Die Angebote werden von einer Vielzahl von Trägern gemacht, sowohl von öffentlichen Einrichtungen, privaten Initiativen und Organisationen in Public-private-Partnership als auch von den Medienanbietenden (Fernsehanstalten) selbst. Dabei sind die einzelnen Institutionen oft auch untereinander vernetzt bzw. organisatorisch etwa bei den Landesmedienanstalten angesiedelt. So ist z.B. der Verein „Schulen ans Netz“ 1996 aus einer Partnerschaft der Telekom und dem Bundesforschungsministerium entstanden, er unterhält und fördert eine Vielzahl an Projekten.

Angebote für das Vorschulalter: Im Bereich der frühkindlichen Bildung fördert „Schulen ans Netz“ etwa eine Medienqualifizierungsmaßnahme für 20.000 ErzieherInnen, die von dem aus privater Initiative 1989 entstandenen Verein Blickwechsel veranstaltet wird. Hier liegt der Fokus also auf einer zeitlich begrenzten, vor Ort durchgeführten Qualifizierungsmaßnahme. Ein weiteres Tätigkeitsfeld von „Schulen ans Netz“ ist das „bibernetz“, das als Internetportal der Vernetzung und Online-Weiterbildung von ErzieherInnen dienen soll. In ähnlicher Weise wendet sich auch das von der LfM betriebene und der GMK betreute „Kita-NRW“ an Mitarbeitende, mit Fokus mehr auf Informationsvermittlung als auf Vernetzung.

Angebote für das Schulalter: Die Gruppe der Schulkinder wird z.B. vom „Internet-ABC“ in den Blick genommen. Hier gibt es ein Portal mit Informationen für PädagogInnen, andererseits werden hier aber vor allem auch die Kinder selbst adressiert. Mehr Gewicht auf den Jugendschutz und die Sicherheit der (jugendlichen) Mediennutzenden legt das in Initiative der Europäischen Kommission entstandene und von LfM und LMK getragene „klicksafe“.

Thematische Fokussierungen: Ganz auf das Medium ‚Fernsehen‘ konzentriert sich „Flimmo“, eine Online- (und Offline-) Programmzeitschrift mit pädagogischem Blick auf Kindersendungen. Auch hier gibt es zusätzlich ein Fachportal, das sich an Erwachsene wendet – Eltern und Lehrpersonen. Ebenso monothematisch angelegt ist der aus einer Kooperation von Nordrhein-Westfalen (LfM) und Baden-Württemberg entstandene „handysektor“. Auf die Arbeit mit der Fotokamera konzentriert sich der von der JFF organisierte „Knipsclub“. Die ganze Bandbreite von Internet- und Kommunikationsmedien beschreibt dagegen „netzcheckers“, das sich als Jugendportal für Internetkultur versteht.

Vernetzung von MedienpädagogInnen: Ähnlich wie das obengenannte bibernetz an ErzieherInnen richtet sich „Mediaculture online“ an die in der Medienpädagogik Tätigen, um deren Vernetzung

untereinander zu unterstützen. Medienpädagogische Institutionen werden über „mekonet – Medienkompetenznetzwerk Nordrhein-Westfalen“ vernetzt und deren fachlicher Austausch gefördert. Als übergreifende Dachorganisation medienpädagogisch engagierter Professioneller ist schließlich die „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK)“ zu nennen.

Eine große Problematik außerschulischer Medienpädagogik liegt in der punktuellen Förderung. Notwendig wäre eine dauerhafte, finanziell gesicherte Förderung, um sowohl das nachhaltige Lernen bei Heranwachsenden zu fördern als auch aufgebautes Wissen, Ressourcen und Netzwerke weiter zu pflegen (wie es z.B. mit dem besonders von jugendlichen Mädchen sehr gut angenommenen interaktiven Netzwerk „multiline“ geschehen ist).

Förderung von Medienkompetenzen am formalen Bildungsort Schule

Die schulische Förderung von Medienkompetenz wird im deutschen Sprachraum nicht systematisch betrieben. Anders als bei der Förderung von Lesekompetenz gibt es in Deutschland kein eigenes Schulfach für Medienkompetenz. Lediglich das Bundesland Thüringen hat den Kurs „Medienkunde“ seit dem Schuljahr 2009/2010, beginnend mit Klassenstufe 5, im Umfang von mindestens zwei Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe verbindlich eingeführt. Aspekte von Medienkompetenz finden sich zwar auch andernorts in den Lehrplänen, oft jedoch nur als optionale oder vorgeschlagene Ziele und Inhalte, aus denen die Lehrperson auswählen kann. Daher findet im schulischen Kontext in der Regel nur dort eine Förderung von Medienkompetenz statt, wo engagierte Lehrpersonen diese Aufgabe von sich aus angehen. Wenn an formalen Bildungsorten Medienkompetenz gefördert wird, dann weitgehend begrenzt auf die technische Bedienung der Medien.

Auch im Lehramtsstudium wird die Medienpädagogik stiefmütterlich behandelt. Wenn überhaupt, dann findet sie sich als freiwilliges Zusatzangebot im Vorlesungsverzeichnis. Den Schulen stehen in den Bundesländern in der Regel Medienzentren zur Verfügung, die ihnen Technik und audiovisuelle Medien für die schulische Medienbildung anbieten. Der Schwerpunkt liegt dabei jedoch auf der Hilfe zur technischen Realisierung des Medieneinsatzes und nicht auf der Medienbildung.

Im pädagogischen Konzept der deutschen Kindergärten ist die Medienpädagogik ebenfalls unzureichend eingeführt, wie Six & Gimmler 2007 erforschten (siehe Kapitel 5). Inzwischen gibt es zwar umfangreiche Projekte, so z.B. die „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ von „Schulen ans Netz“, aber damit ist erst ein erster Schritt getan auf dem Weg zur Integration der Medienbildung im Kindergarten.

Ein erfolgreiches Beispiel für medienpädagogische Bildung in der Schule ist in der Schweiz im Kanton Zürich zu finden. Hier ist die Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule mit einem eigenen Fachbereich vertreten. Die Förderung von Medienkompetenz ist in der Ausbildung der Lehrpersonen aller Stufen (Kindergarten, Primar- und Sekundarschule) obligatorisch, und die

Medienbildung ist auch in gewissem Maße in die schulischen Lehrpläne eingeflossen. Ebenso wird in die medienbildnerische Weiterbildung der Lehrpersonen aus der Praxis investiert (www.medienbildung.ch). Zudem ist 2008 das Lehrmittel „Medienkompass“ im Lehrmittelverlag Zürich erschienen, das einen Band für die Primarstufe (4.–6. Klasse) und einen Band für die Sekundarstufe (7.–9. Klasse) beinhaltet. Neben den dazugehörigen Kommentaren für die Lehrpersonen bietet die Seite www.medienkompass.ch permanent aktualisierte Informationen. Ebenfalls von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich verfasst, gab das Schulamt der Stadt Zürich 2009 das „Dossier Medienkompetenz“ (Link: www.stadt-zuerich.ch/dossier-medienkompetenz) heraus, das für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule Hintergrundinformationen und praxisnahe Hilfen zur Medienbildung im Unterricht bietet.

Notwendig wäre eine stärkere Kooperation von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen und Bildungsträgern und eine intensive Zusammenarbeit innerhalb des Systems Schule (Zusammenarbeit in Schulen; Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Ausbildung von MultiplikatorInnen usw).

Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Für die Fragestellung dieser Expertise ist Aufenangers Unterscheidung von Medienkompetenz und „medienpädagogischer Kompetenz“ besonders interessant (Aufenanger, 1999, S. 95). Mit der medienpädagogischen Kompetenz führt Aufenanger aus, was für Fähigkeiten die Pädagogin bzw. der Pädagoge bzw. die Lehrperson benötigt, um Medienkompetenz „angemessen vermitteln“ zu können. Bei der Ausformulierung der aus seiner Sicht notwendigen Aspekte bezieht er sich „auf die Grundlagen von Professionalisierungstheorien, nach denen das Wissen und Können zentrale Bedingungen professionalisierten Handelns darstellen.“ (ebd.) Folgende fünf Aspekte der medienpädagogischen Kompetenz für pädagogisch Tätige hebt er hervor (ebd.):

- Medienkompetenz
- Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte
- Wissen um die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen
- Sensibilisierung für Medienthemen und Medienerlebnisse
- Medienpädagogisches Handeln (Können).

Auch Tulodziecki bezieht sich auf den Begriff der „Medienpädagogischen Kompetenz“ von Aufenanger (Tulodziecki, 2000, S. 23) und formuliert diese für die Anforderungen an schulische Lehrpersonen aus. In diesem Sinne wäre eine bundesweite Einführung der Medienpädagogik in der Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen (in Krippen und Kindergärten) und Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen notwendig. Denn derzeit sind die pädagogischen Fachkräften in der Regel in allen fünf von Aufenanger geforderten Kompetenzen gar nicht oder unzureichend ausgebildet.

Fazit

Die Ansätze zur Förderung von Medienkompetenzen an den unterschiedlichen Bildungsorten werden im Folgenden wiederum mit Hilfe der Ordnungsstruktur zusammengefasst und gebündelt.

Förderung individueller Dispositionen

Kognitive Komponente: Medienkunde

- in der Regel keine gezielte familiäre Förderung (nur in engagierten Elternhäusern)
- „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ (freiwillig)
- in der Regel keine gezielte Förderung (außer in Thüringen) in der Schule (nur bei engagierten Lehrpersonen)
- in außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen fester Bestandteil (Teilnahme freiwillig)

Affektiv-motivationale Komponente

- in der Regel keine gezielte familiäre Förderung (nur in engagierten Elternhäusern)
- „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ (freiwillig)
- in der Regel keine gezielte Förderung (außer in Thüringen) in der Schule (nur bei engagierten Lehrpersonen)
- in außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen fester Bestandteil (Teilnahme freiwillig)

Förderung des situativen Handelns

Rezeptive und produktive Komponenten:

Praktisch-instrumentelles Handeln

- instrumentell-qualifikatorische Förderung mit dem Fokus auf die Bedienung von Geräten findet in den Familien und Schulen teilweise statt
- „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ (freiwillig)
- in der Regel keine gezielte Förderung (außer in Thüringen) in der Schule (nur bei engagierten Lehrpersonen)
- vertiefte instrumentell-qualifikatorische Förderung (nicht nur zur Medienrezeption und einfachen Produktion) in außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen (Teilnahme freiwillig)

Rezeptive und produktive Komponenten:

Kreativ-gestalterisches Handeln

- in der Regel keine gezielte Förderung (nur in engagierten Elternhäusern)
- „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ (freiwillig)
- in der Regel keine gezielte Förderung (außer in Thüringen) in der Schule (nur bei engagierten Lehrpersonen)
- in außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen fester Bestandteil (Teilnahme freiwillig)

Förderung von Reflexionen

Individuelle und soziale Komponenten:

Selbstreflexion und Soziale Reflexion

- in der Regel keine gezielte familiäre Förderung (nur in engagierten Elternhäusern)
- „Medienqualifizierung für ErzieherInnen“ (freiwillig)
- in der Regel keine gezielte Förderung (außer in Thüringen) in der Schule (nur bei engagierten Lehrpersonen)
- in außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen fester Bestandteil (Teilnahme freiwillig)

Tabelle 12: Ordnungsstruktur mit Kompetenzkomponenten und Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenz

Mit Blick auf informelle, non-formale und formale Bildungsorte wird deutlich, wie extrem unterschiedlich die Förderung von Medienkompetenz an den unterschiedlichen Lernorten ausfällt: Innerhalb der Familie hängt die Förderung vollständig von der Initiative und Kompetenz der Eltern ab, wie weit sie entweder eigenständig ihre Kinder fördern oder auf das freiwillige Angebot von Kindergarten und Schule eingehen. Hier dürfte insbesondere das Herkunftsmilieu mit seiner Bildungsnähe oder -ferne den Ausschlag geben. Das Angebot an Hilfen für die Medienerziehung in der Familie ist in Form von Internetangeboten und Broschüren vertreten, die aber einen großen Teil der Eltern – und damit auch deren Kinder – nicht erreichen dürften. Zudem kann die Kluft zwischen den allgemeinen Hinweisen zur Medienerziehung und zum konkreten Handeln mit den eigenen Kindern so groß sein, dass sie nur schwer gelingt. Zunehmend wichtiger wird die medienpädagogische Elternarbeit in der institutionellen Förderung genommen. Hier gibt es vielversprechende Initiativen, die jedoch häufig unter der kurzfristigen Finanzierung leiden und somit nur kurzfristige, wenn auch sehr direkte, auf die Kinder bezogene Hilfestellungen geben können. Das breite Angebot an Informationen zum kompetenten Umgang mit Medien ist besonders bei den Angeboten gut ausgebaut, die Kinder und Jugendliche direkt ansprechen. Diese Angebote konzentrieren sich vor allem auf den Umgang mit dem Internet und mit seinen Gefahren. Ein Angebot zur medienkritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Formaten (z.B. „Germany’s Next Topmodel“ oder „Deutschland sucht den Superstar“) ist dagegen an diesen für Heranwachsende frei zugänglichen Orten kaum vertreten und findet auch im schulischen Zusammenhang kaum statt. Derartige medienkritische Auseinandersetzung wird derzeit überwiegend über außerschulische medienpädagogische Angebote gewährleistet, die aber längst nicht alle Heranwachsenden erreichen.

Im schulischen Kontext und im Kindergarten ist die Situation sehr stark von den Vorgaben der Bundesländer für die Lehrpläne und für die Ausbildung der Lehrpersonen an Hochschulen und Universitäten abhängig. Es besteht dringender Handlungsbedarf bezüglich der Integration medienpädagogischer Anliegen in die Bildungs- und Lehrpläne sowie der medienpädagogischen Qualifizierung von ErzieherInnen und Lehrpersonen.

Eine besondere Stärke hat die medienpädagogische Arbeit im außerschulischen Bereich. Hier gibt es zahlreiche Initiativen, die nicht nur die Kinder, sondern auch ihr soziales Umfeld (Eltern, Peers, pädagogisches Personal) mit in den Blick nehmen. Die Arbeit mit Heranwachsenden ist geprägt von vielfältigen pädagogischen Methoden (vor allem der aktiven Medienarbeit). Sie leidet jedoch am stärksten unter der mangelnden Planungssicherheit (bezüglich der Arbeit mit der Zielgruppe und der Arbeitssituation für die MedienpädagogInnen) wegen der Abhängigkeit von Geldgebern. So bleibt manch vielversprechendes, mit hohem Engagement angeschobenes und auch von Heranwachsenden lebhaft angenommenes Projekt nur kurzfristig erhalten und muss dann aus finanziellen Gründen eingestellt werden.

6.3 Diskussion

Da die Förderung von Lese- und Medienkompetenzen mit der Vielzahl von Akteuren, Initiativen und Zielen ein kaum zu übersehendes Feld bildet, haben wir einen Ausschnitt gewählt. Die Beispiele wurden drei Kategorien zugeordnet, die sich als Bildungsorte mit spezifischen Regeln und Angeboten bezeichnen lassen. Wir wählten Maßnahmen, die die Familie als informellen Bildungs-ort fokussieren, non-formale Bildungsorte wie der institutionellen Früh- und Elementarerziehung, Bibliotheken und außerschulische Initiativen der Medienpädagogik und den formalen Bildungs-ort Schule. In diesem abschließenden Fazit werden die wichtigsten Ergebnisse dazu, wie die Maß-nahmen an diesen Orten konzipiert werden, gebündelt und diskutiert. Zuerst sollen aber die Schnittmengen der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen an den Komponenten der Lese- und Medienkompetenzen gezeigt werden:

Förderung individueller Dispositionen

Kognitive Komponente

- Familie: Veränderung des Umgangs mit Schrift durch längerfristige Arbeit mit Eltern und Kindern, Informationskampagnen und Elternfortbildungen
- Frühkindliche Erziehung: Medien- und Sprachförderung in Kinderkrippen und -gärten installieren
- Schule: Schriftspracherwerb, Förderung hierarchieniedriger und -hoher Prozesse, Vermittlung basaler Lesestrategien und Text- sowie Vorwissen

Affektiv-motivationale Komponente

- Leseanimation in Familie, Kindergarten/ -krippe, Schule und Bibliotheken

Förderung des situativen Handelns

Individuelle, stärker rezeptive Komponente

Soziale, stärker produktive Komponente

- aktive Medienarbeit

Förderung von Reflexionen

Individuelle Komponente:

Selbstwahrnehmungen und -steuerung

- Strategievermittlung zur effektiven Nutzung von Texten (Schule) und Medien (außerschulische Initiativen (rezeptive Medienarbeit))

Medien-Komponente:

Bewertung von und Reflexion über Medien

- Strategievermittlung zur Reflexion über Texte (Schule) und Medien (Bibliotheken und außerschulische Initiativen (rezeptive Medienarbeit))

Soziale Komponente:

Anschlusskommunikationen

- Gespräche über Medien(inhalte) in sämtlichen Bildungsorten

Tabelle 13: Integrative Ordnungsstruktur mit auf Kompetenzkomponenten bezogenen Förderansätzen

Bei den Bemühungen, das Lesen und den Umgang mit Medien institutionalisiert zu fördern, bestehen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Die größte Übereinstimmung liegt darin, dass sämtliche Förderansätze bei der sozialen Komponente der Reflexion ansetzen, indem die Anschlusskommunikation als Vehikel der Förderung fungiert. Ebenso setzen die verschiedenen Bildungsorte mit den Verfahren der Leseanimation, mit der eine gemeinsam geteilte Lesekultur inszeniert wird, an der Förderung der affektiv-emotionalen Komponente an. Für die Medienpädagogik lässt sich vermuten, dass sie dies mittelbar tut, indem mit der aktiven Medienarbeit die gestalterisch-produktive Komponente im situativen Handeln stimuliert wird.

Auffällig ist die Gemeinsamkeit, beim Bildungsort *Familie* an der sozialen Praxis im Umgang mit Schrift und Medien anzusetzen, wobei es für Lesen und Medien Unterschiede in der Ausführung gibt. Die angelsächsische Leseforschung hat herausgestellt, dass erfolgreiche Programme längerfristig gemeinsam mit Eltern und Kinder arbeiten und auf die Bedürfnisse und die Leistungen der Eltern eingehen. Das impliziert neben einer ressourcenorientierten Sicht auf das Potenzial der „Family Literacy“, dass es einen Träger für solche Maßnahmen gibt, um nicht nur punktuell kaum wirkungsvolle Arbeit zu leisten, sondern kontinuierlich den Lese-Habitus zu verändern. Die Förderung der Eltern in medienpädagogischer Absicht steht genau vor diesem Problem: Die Informationskampagnen und punktuellen Aufklärungen dürften gerade diejenigen Eltern nicht erreichen, die ihre Kinder zu wenig auf den schulischen und alltagsweltlichen Umgang mit Medien vorbereiten. Damit stellt sich die Frage des Zugangs in die Familie in einer besonderen Schärfe und ebenfalls lässt sich daraus ableiten, dass die frühkindliche Förderung von Lese- und Medienkompetenzen weiterer Akteure bedarf.

Insofern ist es sinnvoll, die *Krippen und Kindergärten* zu Orten zu machen, in denen eine Förderung von Lese- und Medienkompetenzen stattfindet. Dazu liegen im Bereich Lesen Konzepte vor, in denen Kinder in Gruppen auf viele Arten mit Texten und Sprache konfrontiert werden, ihre vielfältigen Funktionen, Bestandteile und Merkmale kennenlernen und einsetzen. Solch eine frühkindliche Förderung im Bereich Medien steht praktisch noch aus, und auch beim Lesen ist dieser Ansatz eher programmatischer Art. Offenkundig setzt eine vorschulische institutionelle Leseförderung Veränderungen voraus, die sowohl die Ausbildung der ErzieherInnen als auch die Organisation des Kindergartens bzw. der Krippe betreffen. Hierin liegt eine entscheidende Hürde. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der tendenziell begrüßenswerten Initiative, für die Sprachbildung Bildungspläne zu erstellen. Diese fokussieren stark auf die Freude am Umgang mit Sprache und ein breites Spektrum an Medien. Die stärker kognitive Förderung wird in den Bildungsplänen zu wenig berücksichtigt. Auch empirisch nachweislich wichtige Aspekte von Professionalität wie Diagnosefähigkeiten, überhaupt systematische Diagnose und Adaptivität der Maßnahmen an soziokulturelle Merkmale der Kinder wirken noch randständig. Wenn diese Bereiche nicht prominent in der Ausbildung von ErzieherInnen erscheinen, stellt sich die Frage, ob die frühkindliche Leseförderung einhalten kann, was man sich bildungspolitisch von ihr erhofft.

Unter dieser Perspektive kommen die außerschulischen Initiativen der Medienpädagogik als eine Möglichkeit in Betracht, zumindest im Feld der Medienpädagogik die ErzieherInnen zu schulen. *Außerschulischen Initiativen der Medienpädagogik* wie auch *Bibliotheken* kommen unterschiedliche Funktionen in der Förderung der Lese- und Medienkompetenzen zu, wobei die Bibliotheken mit der Aufgabe, die „information literacy“ zu fördern, inzwischen eine deutliche Schnittmenge der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen aufweisen. Es geht vor allem um die Handlungsfähigkeit und Reflexion über die Medien, die geschult werden soll. Daneben setzen die außerschulischen Medienpädagogik-Initiativen mit ihrer rezeptiven Medienarbeit ebenso an der individuellen Komponente an, indem sie den selbstregulativen Mediengebrauch fördern wollen.

Wendet man sich der Förderung von Lesen und Medien in der *Schule* zu, so bildet die Förderung von Medienkompetenzen einen weißen Fleck. Im Selbstverständnis der Schule ist trotz Bemühungen um eine medienintegrative Deutschdidaktik Schriftlichkeit immer noch dominant, und hier hat die schulische Leseförderung viele Tätigkeitsfelder. Diese wurden von Rosebrock und Nix (2008) systematisiert. Bezogen auf die kognitive Komponente kommt dem Muttersprachenunterricht die Aufgabe zu, den Schriftspracherwerb optimal zu fördern und danach hierarchie-niedrige und -hohe Prozesse des Leseverstehens zu vermitteln. Daneben soll die Schule (und nicht nur der Deutschunterricht) thematisches und Textwissen vermitteln, um das Textverstehen zu erleichtern. Auf der Seite der Reflexionen soll die Schule Lesestrategien vermitteln, die einerseits dem selbstregulatorischen Überwachen des Lesens dienen und andererseits das Reflektieren über Texte ermöglichen. Hinzu kommt die Förderung der emotional-affektiven Komponente, um so die Lesemotivation abzustützen und Lesen als eine persönlich relevante Aktivität für Heranwachsende erlebbar zu machen.

Die Förderung von Lese- und Medienkompetenzen wird an unterschiedlichen Bildungsorten wahrgenommen. Wenn gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in Bezug auf Literalität die Zielperspektive der Förderung bildet, ist die unverbindliche Regelung der Förderung als ein gravierendes Problem zu bezeichnen. Sie zeigt sich an verschiedenen Phänomenen: Außerschulischen Initiativen mit professionellem Antrieb mangelt es an Geld, nachhaltig wirksame Projekte zu initiieren und durchzuführen, um an die Risikogruppen zu gelangen und sie wirksam zu fördern. Die frühkindliche Bildung soll qua Bildungsplan Aufgaben der Sprachförderung und Medienpädagogik übernehmen, ohne dass sie dafür ausreichend personell und finanziell unterstützt ist. Das gilt im Kern auch für die Rolle der Bibliotheken, die neue Aufgaben übernehmen sollen und entsprechend Ressourcen benötigen. In der Schule stellt die Medienerziehung keine erkennbar wichtige Aufgabe dar. Hier übernimmt der Deutschunterricht traditionell die Aufgabe, das Lesen zu fördern, von dem alle Fächer profitieren. Diese Aufgabenteilung steht für ein anderes Phänomen der Unverbindlichkeit in Form einer noch zu wenig zwischen den Fächern stattfindenden und längerfristigen Förderung des Lesens.

Ein weiteres Problem der Förderung von Lese- und Medienkompetenz liegt unseres Erachtens darin, dass es kaum umfassende Förderkonzepte gibt. Das betrifft auf theoretischer Ebene eine fachliche Bemühung um die Integration von Lese- und Medienkompetenzen, die auf einer bildungspolitischen Ebene zu einer stärkeren Verankerung in formalen und non-formalen Bildungsorten führen könnte, die auf einer operativen Ebene wirksame Maßnahmen durchführen sollen. Die angelsächsische Leseforschung hat effektive Verfahren entwickelt, die seit dem Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland stärker adaptiert werden. Für die Förderung der Medienkompetenz, der ein Äquivalent zum „PISA-Schock“ fehlt, ist die Frage nach der Effektivität ungleich schwerer zu beantworten.

Ein wichtiges Problem liegt unseres Erachtens im zu wenig genutzten Potenzial einer frühen Förderung von Lese- und Medienkompetenzen. Hier bedarf es schulischer und frühkindlicher Bildungsangebote, die über Institutionsgrenzen hinaus zusammenarbeiten, eine entsprechende Expertise aufweisen und über angemessene finanzielle Ressourcen verfügen.

7 Fazit

In dieser Expertise zum Zusammenhang von Lese- und Medienkompetenz standen drei Fragestellungen im Mittelpunkt:

1. Wie können Lese- und Medienkompetenzen modelliert werden, und wie lassen sich diese Modelle aufeinander beziehen bzw. integrieren?
2. Wie interagieren Lese- und Medienkompetenzen im Rahmen von Erwerbs- und Sozialisationsprozessen unter gruppenspezifisch unterschiedlichen Bedingungen?
3. Kann und soll der Erwerb von Medienkompetenzen durch gezielte Maßnahmen zur Leseförderung unterstützt werden? Welche Handlungsansätze bieten sich an?

Die Antworten auf diese drei Fragen werden in diesem Fazit zusammengetragen, diskutiert und Problembereiche markiert, die im nachfolgenden Kapitel 8 zu Empfehlungen führen.

Frage 1: Modellierungen und von Lese- und Medienkompetenzen

Die erste Frage ist vor allem theoretischer Natur: Welche Binnenstruktur von Teildimensionen haben Lese- und Medienkompetenzen, und welche Schnittmengen existieren zwischen beiden? Ehe solche Fragen nach der Gestalt und dem Verhältnis von zwei umfassenden Kompetenzen beantwortet werden können, bedarf es theoretisch begründeter normativer Anbindungen, denn der Begriff der Kompetenz kommt nicht ohne normative Setzungen aus. Was als kompetent gilt, richtet sich immer nach historisch veränderlichen Verfasstheiten von Gesellschaften. Gegenwärtig lässt sich dieser Zustand als „Literalität“ bezeichnen, der sich durch hohe Anforderungen an die Schriftlichkeit auszeichnet, die nahezu alle Medien, Situationen und Orten betrifft. Die gesellschaftlich hohen Anforderungen an den Umgang mit Schriftlichkeit führen zwangsläufig zu einer Zielperspektive, wodurch sich die Mitglieder der Gesellschaft auszeichnen sollen. Hier hat sich die Bezeichnung des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ durchgesetzt. Damit sind Individuen gemeint, die über eine ausreichend ausgeprägte Kompetenz verfügen, um in der Schrift- und Medienkultur kommunikativ handlungsfähig zu sein.

Die Zielperspektive der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit braucht ganzheitliche, mehrdimensionale Kompetenz-Modelle. Entsprechend stützte sich die Expertise auf einen weiten Kompetenzbegriff, der kognitive und motivationale Dispositionen ebenso berücksichtigt wie die Situation, in der sich die Kompetenz als (soziales) Handeln zeigt, und die Fähigkeit zur Reflexion. Diese drei strukturierenden Merkmale – Dispositionen, Handeln und Reflexionen – waren leitend für die Analyse der Kompetenz-Modelle und ihrer Bezüge.

Das Vorgehen der Analyse führte zu einem zweistufigen Verfahren, als dessen Produkt die zwei in der nachstehenden Grafik abgebildeten Analyseebenen entstanden. Darin werden unten auf der ersten Analyseebene spezifische Dimensionen von Lesে- und Medienkompetenzen und oben auf der zweiten Analyseebene gemeinsame Kompetenzkomponenten unterschieden. Die Ellipsen bilden die Bereiche unserer Ordnungsstruktur ab.

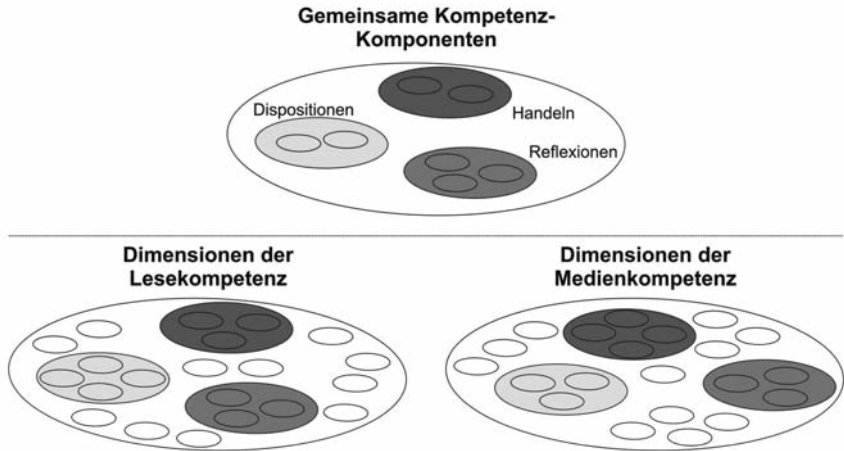


Abbildung 2: Zwei Ebenen der Betrachtung von Lesে- und Medienkompetenzen: spezifische Kompetenzdimensionen auf der unteren analytisch-sortierenden Ebene und gemeinsame Kompetenzkomponenten auf der oberen analytisch-abstrahierenden Ebene

Die erste Analyseebene betraf die Ordnung der (Teil-)Dimensionen von Lesে- und Medienkompetenzen und den „new literacies“, die aktuell eine Schnittmenge der beiden Traditionen von Lesে- und Medienkompetenzen bilden. Anhand der Ordnungsstruktur der Expertise, die zwischen den individuellen Dispositionen, dem Handeln und den Reflexionen unterscheidet, können Teildimensionen gebündelt werden. In der Grafik ist das durch die umschließenden grauen Ellipsen visualisiert. Singuläre Kompetenzdimensionen aus einzelnen Kompetenzmodellen, die nicht berücksichtigt wurden oder aber noch gar nicht theoretisch bestimmt, werden durch außerhalb der grauen Bereiche liegende Ellipsen dargestellt.

Die zweite Analyseebene zeichnet sich aus durch eine weitere Verdichtung und Abstraktion der Elemente aus der Ordnungsstruktur. In ihr sind sieben Kompetenzkomponenten versammelt. Erst auf dieser zweiten Ebene lassen sich wie aus einer Vogelperspektive allgemeine Gemeinsamkeiten festhalten, die die unterschiedlichen Theorietraditionen, Diskurse, Domänen, Medien und normativen Setzungen hinter sich lassen. Folgende sieben gemeinsamen Kompetenzkomponenten haben wir ermittelt:

Individuelle Dispositionen

- *Kognitive Komponente:*
Hierunter fallen das Wissen über Zeichensysteme und Medien, ihre Konventionen und ihren Gebrauch ebenso wie kognitive Vorläuferfähigkeiten.
- *Affektiv-motivationale Komponente:*
In dieser Komponente sind auf Emotionen und Motivationen bezogene handlungsvorbereitende, -strukturierende und -verarbeitende habitualisierte Fähigkeiten versammelt.

Situatives Handeln

- *Stärker rezeptive Komponente:*
In dieser Komponente sind alle Aktivitäten des Individuums vereint, die der Sinn-Konstruktion und der rezeptiven technischen Nutzung von Medien dienen.
- *Stärker produktive Komponente:*
Diese von der Medienkompetenz dominierte Komponente berührt die Fähigkeiten, Medienprodukte selbst herzustellen und zu kommunizieren.

Reflexionen

- *Selbstwahrnehmungen und -steuerung (individuelle Komponente):*
Dies sind die Fähigkeiten, bewusst den Umgang mit Medien und Schrift wahrzunehmen, zu planen und zu beeinflussen.
- *Medien-Reflexion:*
Gemeint sind Fähigkeiten, sich kritisch bewertend mit medialen Repräsentationen auseinanderzusetzen.
- *Anschlusskommunikation (soziale Komponente):* Darunter fällt die Fähigkeit, sich über vielfältige Aspekte von Texten und Medien mit anderen auszutauschen.

Tabelle 14: Sieben Kompetenzkomponenten als abstrahierte Basis von Lese- und Medienkompetenzen

In dieser Abstraktion liegt der Vorteil, dass die schwierige Frage nach dem ursächlichen Zusammenhang von Lese- und Medienkompetenz sich anders stellt, nämlich als Schnittmenge, nicht als Ursache und Folge. Der Nachteil liegt darin, dass sich abstrakte Komponenten notwendigerweise durch eine Distanz zu den konkreteren Dimensionen auszeichnen.

Lese- und Medienkompetenzen weisen bei aller Ähnlichkeit auf der abstrakteren Ebene jedoch kaum Überschneidungen in ihrer theoretischen Modellierung auf. Dafür dürften die theoretischen Diskurslinien verantwortlich sein, die eine Vielzahl von Konzeptionen nach sich gezogen haben und in verschiedenen Disziplinen beheimatet sind. Das hat zu einer großen Unübersichtlichkeit geführt, sodass aus der theoretischen Perspektive eine stärkere Integration von ver-

schiedenen Modellen wünschenswert erscheint. Das ist umso mehr der Fall, als sich daraus wichtige Impulse für die Frage des Kompetenzerwerbs an formalen, non-formalen und informellen Settings ergeben dürften. Das Konzept der Literalität, welches die Bereiche der Dispositionen, des Handelns und der Reflexionen umfasst, das auf Multimodalität erweiterbar ist und auch an die Zielperspektive des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts anschließt, scheint uns als integrierendes Rahmenkonzept dafür besonders geeignet zu sein.

Frage 2: Sozialisation von Lese- und Medienkompetenzen

Kompetenzen sind keine angeborenen, genetisch bestimmten Fähigkeiten, sondern zeichnen sich durch ihre Erlernbarkeit in Interaktionen mit kompetenten Anderen in Sozialisationskontexten aus. Diese Prämisse legt es nahe, den Blick auf das Geschehen an den verschiedenen Bildungs-orten zu richten und günstige und ungünstige Dynamiken zu ermitteln. Diesem Aspekt war die zweite Fragestellung gewidmet.

Eines der wichtigsten Ergebnisse liegt in der folgenreichen Differenz im empirischen Verständnis von Lese- und Mediensozialisation. Die Lesesozialisationsforschung fragt vor allem nach der sozialen Bedingtheit von Lesemotivationen, -verhalten und -kompetenz, während sich die Mediensozialisationsforschung primär der Frage der individuellen Medienaneignung und -nutzung widmet. Das zieht es nach sich, dass der eine Forschungszweig sich tendenziell mehr auf die Interaktion von Heranwachsenden und anderen Personen konzentriert und der andere stärker auf die Interaktion von Individuen mit Medien fokussiert. Daneben besteht eine weitere Besonderheit darin, dass die Lesesozialisationsforschung buchdominiert ist, und die Medienforschung ein weitaus breiteres Spektrum von analogen und digitalen Medien erforscht, das sich zudem ständig verändert. Beide Perspektiven sind komplementär und können sich gegenseitig befruchten. Derzeit stehen sie jedoch quer zueinander, was die integrierende Darstellung der Ergebnisse so weit erschwert, dass in der Expertise nicht nur aus darstellerischen, sondern auch aus sachlogischen Gründen Befunde getrennt vorgestellt wurden.

Die Expertise bezieht sich auf ein Verständnis von Sozialisation als Ko-Konstruktion zwischen mehreren Ebenen: der Makro-Ebene der Gesellschaft, der Meso-Ebene der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen und schließlich der Mikro-Ebene der Individuen. Die Lesesozialisationsforschung befasst sich eher mit dem Zusammenspiel von Meso- und Mikro-Ebene (Sozialisation zum Lesen), die Forschungen zur Mediensozialisation sind deutlich stärker auf der Mikro-Ebene zu verorten (Sozialisation durch Medien).

Trotz ihrer Unterschiede besteht bei einigen Befunden eine wichtige Gemeinsamkeit darin, dass zwei soziodemografische Faktoren die Lese- und Mediensozialisation beeinflussen. Zum einen handelt es sich um das biologische Geschlecht, zum anderen – und weitaus folgenreicher – um die soziale Herkunft. Diese lässt sich unter Rückgriff auf Bourdieus Konzept der unterschiedlichen Kapitalarten mehrdimensional beschreiben, wobei das sogenannte „kulturelle Kapital“ besonders wichtig ist. Es steuert den familialen Lese- und Medienhabitus auf eine subtile und

kaum direkt zugängliche Weise. Kinder erhalten damit nicht nur einen herkunftsbedingt unterschiedlichen Zugang zu Medien jeglicher Art, sondern eignen sich über die soziale Vererbung des Habitus auch familienkulturelle Nutzungsmuster und Umgangsweisen an. Dabei sind Kinder aus prekären sozialen Lagen auf mehrere Weise benachteiligt: Zu Printmedien erhalten sie weniger Zugang, ihre Eltern sind weniger vertraut mit der Inszenierung einer gemeinsamen kompetenzförderlichen und dialogischen Rezeptionssituation, und Mediennutzung folgt zum Teil Zwecken und Routinen, die wenig mit den Zielnormen von Schule und Beruf vereinbar sind.

Das ist problematisch. Bezogen auf das Lesen setzt die Schule nämlich einen Mittelschicht-Habitus im Umgang mit Schriftlichkeit (und Leistungsnormen) voraus und erschwert damit Kindern aus prekären sozialen Lagen den Anschluss von schulischer an außerschulische Bildung. Diese Heranwachsenden werden von der gesellschaftlich installierten Bildungsinstitution von Anfang an zu wenig bedarfsgerecht gefördert. Das führt dazu, dass das Schulsystem in seiner derzeitigen Verfassung Bildungsgerechtigkeit weniger herstellt als bestehende Defizite fort-schreibt. Auf diese grundlegende Problematik haben die großen Leseleistungsstudien der vergangenen Dekade ausdrücklich verwiesen. Welche Rolle die Schule für die Mediensozialisation spielt, ist hingegen noch unerforscht.

Daneben bestehen diverse andere Forschungsdesiderata. Aus Sicht der Lesesozialisation mangelt es insbesondere an Längsschnittstudien zu biografischen Übergängen und zum Jugendalter. Überdies wären Studien wünschenswert, die Zusammenhänge zwischen dem Lesenverstehen und anderen Variablen in den Blick nehmen. Die Erforschung der individuellen Funktionen der Schriftlichkeit stellt ein weiteres Desiderat dar.

Die Mediensozialisationsforschung hat ein noch größeres Feld zu bearbeiten, nicht nur hinsichtlich der Operationalisierung der Medienkompetenzdimensionen, sondern auch in Form einer systematischeren Absicherung der sozialen Bedingtheit von Medienaneignungen. Unter der Warte einer integrativen Betrachtung von Lese- und Mediensozialisation liegen im deutschsprachigen Raum kaum Studien vor. Angesichts der gerade im angelsächsischen Raum erstarkenden Forschung zu den „new literacies“ sind wichtige Impulse für derartige Studien zu erwarten.

Frage 3: Integrierte Förderung von Lese- und Medienkompetenzen

Die dritte Frage der Expertise beschäftigte sich mit der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen. Um eine Systematisierung vornehmen zu können, haben wir uns auf das Konzept der Bildungsorte gestützt. Sie bieten sich unter der Förderperspektive an, weil so die Institutionalisierung von Lernprozessen und damit deren Bedingungen und Optimierungsmöglichkeiten in den Blick geraten. Entsprechend lassen sich formale Bildungsorte wie die Schule mit ihrem expliziten gesellschaftlichen Bildungsauftrag von informellen Bildungsorten wie der Familie unterscheiden, in denen ein alltägliches, ungeplantes und wenig direktiv gesteuertes Lernen erfolgt. Dazwischen befinden sich Institutionen wie Krippen, Kindergärten, Bibliotheken und pädagogische Initiativen, deren Bildungsangebot freiwilliger Natur ist und die deshalb als non-formale Bildungsorte bezeichnet werden.

Wir haben für die Beschreibung der Förderung ausgewählte Bildungsorte in den Blick genommen. Im Falle der Leseförderung sind dies die Familie, die Krippen und Kindergärten, die Bibliotheken sowie die Schule. Im Feld der Medienpädagogik haben wir neben der Schule die außerschulischen Initiativen, die Krippen und Kindergärten sowie die Familien einbezogen. Die wissenschaftlichen Grundlagen in den beiden Feldern sind – wie die Förderpraxis selbst – sehr heterogen. Im Feld der Leseförderung konnten wir uns zumindest teilweise auf meta-analytisch abgesicherte Förderverfahren stützen, die in ihrer Wirksamkeit breit erprobt sind. Wo solch gesichertes Wissen fehlte, haben wir als Quellen auch Forschungsüberblicke, Einzelstudien sowie Einführungen in die Lesedidaktik und Medienpädagogik einbezogen. Das bedeutet, dass unsere Argumentation zum Teil empirisch abgesichert ist, zum (größeren) Teil aber auf programmatischen Verfahrensbeschreibungen und pädagogischen bzw. didaktischen Darstellungen beruht.

Die wichtigsten Ergebnisse für die Bildungsorte werden nun im Einzelnen zusammengefasst:

- *Familien:* Für die Familien sind Förderansätze typisch, die auf eine Veränderung des elterlichen Verhaltens hinwirken. Im Bereich der Medienpädagogik sind vor allem Informations- und Sensibilisierungskampagnen üblich, während die angelsächsische Leseförderung stärker auf Veränderung der familialen Praktiken setzt und bereits Gelingensbedingungen formuliert hat. Deutschsprachige Studien zur Wirksamkeit solcher Programme vor allem bei sozial schwachen Familien stehen noch aus. Insgesamt zeigt sich eine zunehmende Tendenz hin zu Lese- und Sprachfördermaßnahmen in der Familie ab, allerdings nicht in einer systematischen Kombination mit Medienerziehung und mit unterschiedlichen Akzenten: Im Bereich der Leseförderung liegen die Schwergewichte auf den kognitiven, affektiv-emotionalen, rezeptiven und sozial-reflexiven Komponenten, im Bereich der Medienkompetenzförderung auf den rezeptiven und medienreflexiven Komponenten.
- *Kindergärten und -krippen:* Bezüglich der Lese- und Medienkompetenzförderung in der frühkindlichen Bildung, also in Kinderkrippen und -gärten, findet sich etwas Ähnliches wieder. Es geht hier bezogen auf die Medienerziehung um die Professionalisierung der ErzieherInnen, mehrheitlich durch Aufklärung über medienpädagogische Initiativen, aber auch durch Weiterqualifikationsmaßnahmen. Wegen der häufig ungesicherten Finanzierung ist die Arbeit zwangsläufig nur punktuell möglich. Die Notwendigkeit der frühen Leseförderung als Teil der Sprachförderung ist in Deutschland inzwischen erkannt und findet in föderalistischen Bildungsplänen ihren Niederschlag. Wie die konkrete Umsetzung erfolgen soll und wie die ErzieherInnen darauf angemessen vorbereitet werden, ist allerdings ungeklärt. Auch über die Wirksamkeit von einzelnen Materialien und Ansätzen ist im deutschsprachigen Raum noch viel zu wenig bekannt. Aus dem angelsächsischen Raum liegen immerhin empirische Hinweise vor, wie wirksame Maßnahmen beschaffen sein sollten. In aller Regel schulen sie mit spielerischen Zugängen, aber systematisch und längerfristig kognitive Prozesse.

- *Bibliotheken:* Die Rolle der Bibliotheken bei der Leseförderung ist derzeit in Veränderung begriffen. Zwar sind Bibliotheken weiterhin primär für den Zugang zu Lesestoffen und Aufgaben der klassischen Leseanimation zuständig, die auf die affektiv-emotionale Komponente fokussieren. Zusätzlich werden sie aber zunehmend als Partnerinnen der Schule und anderer Bildungsorte gesehen und sollen überdies „information literacy“ vermitteln, also auch zur Förderung der kognitiven und reflexiven Komponenten beitragen. Damit verändern sich der Auftrag und die Möglichkeiten von Bibliotheken: Sie öffnen sich tendenziell der Medienpädagogik sowie weiteren Bildungsorten und sollen systematischer auch Bildungsaufgaben erfüllen. Dies ist plausibel, hat derzeit aber erst programmatischen Charakter, da praktisch keine Forschung zur Wirksamkeit solcher Maßnahmen existiert.
- *Schule:* Die Schule ist bislang kein Ort der systematischen Vermittlung von Medienkompetenzen, dafür spielt dort die Lesekompetenz eine größere Rolle, wenn auch nicht mit der wünschenswerten Systematik. Im Grundschulbereich scheint der auf die kognitive Komponente abzielende Schriftspracherwerb vergleichsweise gut zu gelingen. Problematischer wirkt die systematische Förderung im Sekundarschulalter insbesondere bezüglich der affektiv-emotionalen, der kognitiven und der selbstreflexiven Komponenten, für die sich bislang keine Hinweise einer großflächigen, curricular systematisch verankerten und praktisch umgesetzten Förderung finden lassen.

Die notgedrungen selektive Betrachtung der Fördermaßnahmen verdeutlicht, dass die je spezifische Förderung der Lese- und Medienkompetenzen zu wenig systematisch erfolgt und keine integrierte Förderung von Lese- und Medienkompetenzen (im Sinne einer umfassenden Literalitätsförderung) stattfindet. Insbesondere die Förderung von Medienkompetenzen an verschiedenen Bildungsorten zeichnet sich durch eine hohe Unverbindlichkeit aus. Für diesen Umstand existieren verschiedene Gründe:

- *Mangelnde theoretische Konzeptionen:* Da es bislang kaum integrative theoretische Konzepte von Lese- und Medienkompetenzen gibt, fehlt eine Grundlage für die Umsetzung.
- *Dominanz der Leseförderung:* Das Lesen ist der derzeit gesellschaftlich prominentere Förderbereich, der zudem besser erforscht ist und für den ein stärkerer Transfer wissenschaftlicher Befunde in die Bildungspolitik und die Ausbildung von Lehrkräften beobachtet werden kann.
- *Verschiedene Akteure:* Die integrative Förderung wird durch eine „Arbeitsteilung“ der Bildungsorte erschwert. Die Verbesserung der familialen Förderung von Lese- und Medienkompetenz von außen ist nur durch eine konzertierte langfristige Intervention zu erreichen. Welche gesellschaftliche Institution dafür zuständig sein soll, ist aber offen. Dass bildungsbenachteiligte Familien besonders schwer zu erreichen sind, erhöht die Schwierigkeit und bildet eine Schranke für die engagierte Arbeit von Medienkompetenz-Initiativen. Die Bildungsorte

der non-formalen frühkindlichen Bildungsinstitutionen und der formale Bildungsort Schule, an die die Gesellschaft die Aufgaben mit Bildungsplänen delegiert, sind insbesondere bei der frühkindlichen Bildung zu wenig auf systematische und integrative Förderung von Lese- und Medienkompetenzen vorbereitet. Es mangelt in Krippen und Kindergärten an Umsetzungsplänen und zum Teil an der Ausbildung, und die Schule ist ebenfalls noch zu wenig auf eine systematische Förderung vorbereitet. Diese Problematik ist insgesamt im Feld der Medienpädagogik noch gravierender als beim Lesen.

Wie sich bei der Zusammenfassung gezeigt hat, fallen die Antworten auf die drei leitenden Fragen höchst unterschiedlich aus. Deutlich ist, dass Lese- und Medienkompetenzen unterschiedlich sind: in ihrer theoretischen Konzeptualisierung, in ihrer Erforschung und in ihrer Förderpraxis. Immerhin konnte auf theoretischer Ebene für die erste Frage durch unser zweistufiges Verfahren eine gemeinsame Struktur auf einer abstrakten Ebene mit sieben Komponenten in drei Bereichen herausgearbeitet werden.

Bezüglich der Sozialisation der Kompetenzen erschweren bzw. verunmöglichen die komplementären Traditionen und Interessen der Lese- und Medienforschung die Beantwortung unserer zweiten Frage. Die Lesesozialisationsforschung widmet sich stärker den sozialen Bedingungen des Kompetenzerwerbs, während die Mediensozialisationsforschung stärker die Interaktion von Individuen und Medien im Aneignungsprozess fokussiert. Bei alledem besteht eine Klammer darin, dass die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz bildet. Hierin liegt ein gesellschaftliches Problem: Gerade die bildungsfernen Familien entwickeln über die Vererbung des Lese- und Medienhabitus stabile Muster, die für die weitere Sozialisation das Fundament und in Interventionen ein hartnäckiges Hindernis für Korrekturen bilden.

Die dritte Frage ging der integrativen Förderung von Lese- und Medienkompetenzen nach. Wie schon bei der zweiten Frage war eine verlässliche Beantwortung nicht möglich. Zum einen sind die bestehenden Ansätze in ihrer Wirksamkeit unterschiedlich gut überprüft, und das Lesen und die Medien theoretisch integrierende Ansätze fehlen weitgehend. Zum anderen erweist sich die „Arbeitsteilung“ verschiedener informeller, non-formaler und formaler Bildungsorte mit unterschiedlichen Selbstverständnissen und Möglichkeiten als schwierig für eine integrierende Förderung. Insofern wirkt die Förderung auf der konzeptuellen, empirischen und Umsetzungsebene wenig systematisch. Genau dieser Systematik bedarf es jedoch, um Sozialisationsprozesse wirksam zu optimieren. Viel versprechend erscheinen ein Ansetzen in der frühkindlichen Bildung, eine Veränderung der Aufgaben von Biblio- bzw. Mediotheken und eine höhere Verbindlichkeit der schulischen Förderung von Lese- und Medienkompetenz – allesamt keine neuen Forderungen. Dass das nur mit gesellschaftlichem Willen, einer finanziellen Ausstattung der Lese- und Medienförderinstitutionen und vor allem einer Verbesserung der Ausbildung erreicht werden kann, liegt auf der Hand.

8. Empfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen unserer Recherchen und Auswertungen werden im Folgenden für die Ebenen der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der Förderpraxis Empfehlungen formuliert und damit auch mögliche Handlungsansätze ausgedeutet. Zielperspektive ist die Optimierung der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen im Hinblick auf eine Komponenten- und Bildungsorte integrierende systematische Literalitätsförderung. Die Empfehlungen stellen notgedrungen eine Auswahl dar: Wir haben für jede der drei Ebenen eine überschaubare Anzahl prioritärer Ansätze ausgewählt, die alle in Richtung auf die erwähnte Zielperspektive wirken sollten. Die Empfehlungen haben wir im Sinne einer besseren Übersicht sehr kurz gefasst, sie sind deshalb zwangsläufig nur rudimentär expliziert.

Wissenschaftliche Ebene: Grundlagen der Förderung

1. *Integration theoretischer Konzepte.* Die Zusammenhänge zwischen Medien- und Lese-, aber auch Schreibkompetenz sollten aus theoretischer Sicht weiter bearbeitet werden. Die in dieser Expertise demonstrierte Ähnlichkeit in Form von Kompetenzkomponenten ist sowohl aus empirischer als auch aus Förderperspektive noch zu abstrakt. Konkret sollte es darum gehen, aus verschiedenen theoretischen Zugängen heraus die Gemeinsamkeiten und Differenzen bei der Rezeption, Produktion und Evaluation von Inhalten verschiedener Zeichensysteme und Medien noch genauer herauszuarbeiten. Dabei wäre zu prüfen, inwiefern Konzepte wie „Literalität“, „new literacies“ oder „information literacy“ dafür geeignet wären.
2. *Gemeinsame Forschungsaufgaben.* Die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und der Entwicklung und Förderung literaler (schriftsprachlicher und medialer) Fähigkeiten sollten prioritär erforscht werden. Dabei wären auch die Rollen der Einrichtungen des Frühbereichs (Krippen, Kindergärten), der Bibliotheken, der Schule und der Peers bei der Reproduktion und beim Abbau von Bildungsungleichheit einzubeziehen. Der Forschungsbedarf ist hier im medienpädagogischen Feld noch größer als beim Lesen.
3. *Feldspezifische Forschungsaufgaben.* Unser Überblick hat ergeben, dass es an vielen Stellen noch Grundlagenforschung braucht. Seitens der Medienpädagogik müssen insbesondere die Komponenten der kognitiven Dispositionen, aber auch jene des situierten Handelns und der Reflexionen empirisch untersucht werden. Seitens der Leseforschung bilden die Entwicklung hierarchiehoher Textverstehensfähigkeiten auf allen Altersstufen und Mikroprozesse des (rezeptiven und produktiven) Handelns im Frühbereich und im schulischen Unterricht wichtige Schwerpunkte.
4. *Evaluationsforschung.* Maßnahmen zur Förderung literaler und medialer Kompetenzen im Frühbereich, in der Schule und in Bibliotheken sollten formativ (im Hinblick auf ihre Optimierung) und summativ (im Hinblick auf ihre Wirksamkeit) evaluiert werden.

Bildungspolitische Ebene: Rahmenbedingungen der Förderung

Die Familie erscheint im Folgenden nicht als Handlungsfeld bildungspolitischer oder praktischer Maßnahmen, weil sie als privater Bildungsort gesellschaftlichen Interventionen nicht zugänglich ist.

5. *Systematische, alle öffentlichen Bildungsorte integrierende Förderkonzepte.* Die Übergänge zwischen den Bildungsorten sollten im Hinblick auf kohärentere Bildungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen klarer und verbindlicher koordiniert werden:
 - horizontal zwischen Familie, Krippen/Kindergarten/Schule, Bibliothek und Initiativen,
 - vertikal zwischen Krippe, Kindergarten und Schule.
 Dazu sind umfassende und langfristige Konzepte notwendig, wie an den einzelnen Bildungsorten bezogen auf die Familie unterstützend und bildungspartnerschaftlich gefördert werden kann.
6. *Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte.* Die ErzieherInnen im Frühbereich sind bisher nicht systematisch für die Förderung von schriftsprachlichen und medialen Kompetenzen ausgebildet, und medienpädagogisches Wissen findet nicht systematisch Eingang in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Weil die Wirkung von Fördermaßnahmen zentral von der Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionen abhängt, muss die Professionalisierung der Förderpersonen in der Aus- und Weiterbildung prioritär vorangetrieben werden.
7. *Verbindliche schulische Förderung von Medienkompetenz.* Die Medienpädagogik sollte im schulischen Feld systematisch und verbindlich (in Form von Lehrplänen und Bildungsstandards, Studentafeln, Ausbildung der Lehrpersonen und Nachqualifikation des pädagogischen Personals) institutionalisiert werden.
8. *Verbindliche Frühförderung.* Die Förderung früher literaler (schriftsprachlicher und medialer) Kompetenzen sollte im Feld der frühen Erziehung, Bildung und Betreuung (in Krippen, Kindergärten und Tagesfamilien) verbindlich (in Form von Bildungsplänen, Ausbildung und Nachqualifikation des pädagogischen Personals) institutionalisiert werden.
9. *Zusammenarbeit von Medienpädagogik und Bibliotheken.* Die Kooperation zwischen der Medienpädagogik und den Mediotheken sollte verstärkt werden (z.B. durch Verankerung eines medienpädagogischen Bildungsauftrags, Anstellung von MedienpädagogInnen, Einrichtung von Medienwerkstätten oder Erbringung von medienpädagogischen Dienstleistungen).
10. *Rahmenbedingungen für neue Aufgaben der Mediotheken.* Mediotheken sollten für ihre neuen Bildungsaufgaben die notwendigen rechtlichen Grundlagen, finanziellen und personellen Ressourcen erhalten.

11. *Rahmenbedingungen für nachhaltige Initiativen.* Medienpädagogische Initiativen sollten, wenn immer möglich, unter Bedingungen, die eine nachhaltige Wirkung ermöglichen, und in verbindlicher und geklärter Zusammenarbeit mit anderen Bildungsorten (Krippen, Kindergärten, Schulen und Mediotheken) realisiert werden.

Umsetzungsebene: Praxis der Förderung

12. *Implementierung nachhaltig wirksamer Programme für bildungsbenachteiligte Familien.* Die empirisch fundierten Ansätze der frühen Förderung von Lese- und Medienkompetenzen (Family-Literacy-Programme, die Elternbildung und Sprachförderung kombinieren) sollten breiter implementiert werden. Dabei sollte die Passung zwischen den Angeboten und Zielgruppen (Zugang für Migrationsfamilien, Einbezug von Vertrauenspersonen der Zielgruppen, Adaptivität der Programme) höchste Priorität haben.
13. *Entwicklung von Konzepten für die frühe Förderung.* Für die Förderung früher literaler (schriftsprachlicher und medialer) Kompetenzen in Einrichtungen des Frühbereichs (Krippen, Kindergärten) sollten theoretisch und empirisch fundierte Modelle und Materialien (weiter)entwickelt und im Rahmen von einrichtungsinternen Weiterbildungen praxisnah und nachhaltig implementiert werden.
14. *Schulweite Förderung von Literalität.* Die Förderung von Lese-, Schreib- und Medienkompetenzen in allen Fächern (im Sinne von „information literacy“) sollte in der Schule besser verankert werden. Dazu müssten wissenschaftlich fundierte Unterrichtsmodelle und -materialien entwickelt und über die Ausbildung und die schulinterne Weiterbildung implementiert werden.
15. *Implementierung wirksamer Maßnahmen der Leseförderung in der Schule.* Die empirisch fundierten Unterrichtsmodelle zur Förderung hierarchieniedriger und hierarchiehoher Kognitionen beim Lesen (Training der Leseflüssigkeit, Vermittlung von Lesestrategien) sollten in der Schule konsequent implementiert werden.
16. *Integration der Förderperspektiven.* Medienpädagogische Initiativen sollten vermehrt auch Anliegen der Leseförderung (insbesondere die Förderung hierarchiehoher Kognitionen im Hinblick auf das Verstehen und Verfassen von multimodalen Texten) einbeziehen.
17. *Weiterentwicklung der medienintegrierenden Literalitätsförderung.* Die medienintegrierenden Modelle und Materialien der Lese- und Schreibförderung sollten im Hinblick auf die geförderten Kompetenzbereiche und die Passung mit medienpädagogischen Grundanliegen systematisch überprüft und im Sinne einer integrierenden Literalitätsförderung weiterentwickelt werden.

18. *Verankerung der Fördermaßnahmen in sinnstiftenden Handlungskontexten.* Die bisher angeführten Empfehlungen beziehen sich tendenziell stärker auf die Förderung kognitiver Kompetenzen. Dabei dürfen weitere zentrale (z.B. affektive) Komponenten und sinnstiftende Funktionen (z.B. Genussfunktionen) des Schrift- und Mediengebrauchs nicht vernachlässigt werden, sondern sollten als grundlegende Voraussetzungen gelingender Förderung verstanden und genutzt werden.

Unabhängig von der Umsetzbarkeit der einzelnen Empfehlungen plädieren wir generell für eine konsequente, dabei theoretisch und empirisch gut begründete Integration der Förderung von Lese- und Medienkompetenzen im Sinne einer (bezüglich Komponenten und Bildungsarten) systematischen, auf Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe ausgerichteten Literalität. Dabei darf allerdings nicht ausgeblendet werden, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse durch Bildungsmaßnahmen wie die Förderung von Literalität nicht verändern lassen, sondern deren grundlegenden Bedingungsrahmen bilden.

Literatur

- Alexander, P. & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 33–68). Newark DE: International Reading Association.
- Alvermann, D. E., Hagood, M. C., Heron-Hruby, A., Hughes, P., Williams, K. B. & Yoon, J.-C. (2007). Telling Themselves Who They Are: What One Out-of-School Time Study Revealed about Underachieving Readers. *Reading Psychology*, 28 (1), 31–50.
- American Association of School Librarians and the Association for Educational Communications and Technology (1998). *Information Power: Building Partnerships for Power*. Chicago: American Library Association.
- Andresen, H. (2004). Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb* (S. 64–70). Baltmannsweiler: Schneider.
- Anfang, G. (2001). Computer in der Kinder- und Jugendarbeit. Ziele und Kriterien für die aktive Medienarbeit mit Multimedia. In G. Anfang, K. Demmler & K. Lutz (Hrsg.), *Erlebniswelt Multimedia. Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen* (S. 9–18). München: kopaed.
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvelfalt im Unterricht* 32.
- Apeltauer, E. (2004). Anbahnen von Literalität im Rahmen von vorschulischen Fördermaßnahmen. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb* (S. 84–94). Baltmannsweiler: Schneider.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (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.
- Auer, P. (1999). *Sprachliche Interaktion*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Auerbach, E. (1997). Reading between the Lines. In D. Taylor (Ed.), *Many Families, Many literacies* (pp. 71–81). Portsmouth NH: Heinemann.
- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme. In: Enquête-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“ (Hrsg.), *Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft* (15–22). Bonn: Deutscher Bundestag.
- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). Wiesbaden: VS Verlag.
- Aufenanger, S. & Neuß, N. (1999). *Alles Werbung, oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten*. Kiel: Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz – Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek, H.-J. Braczyk, D. Klumpp, G. Müller, W. Neu, E. Raubold & A. Roßnagel (Hrsg.), *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft* (S. 22–27). Heidelberg: von Decker.
- Baacke, D. (1999). „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *medien + erziehung*, 43 (1), 7–12

- Bachmair, B. (1993). *TV-Kids*, Ravensburg: Otto Maier.
- Bachmair, B. (1994). Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen* (S. 171–184). Opladen: Leske + Budrich.
- Baker, L. (2003). The Role of Parents in Motivating Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (1), 87–106.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69–82.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Bauer, R. (2009). *KidsVerbraucherAnalyse 2009*. Abgerufen unter: http://egmont-mediasolutions.de/pdf/services/studien/KVA09_Pressemitteilung.pdf [30.6.2010].
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–72.
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear & M. Knobel, (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). New York: Peter Lang.
- Becker, T. (2008). Modelle des Schriftspracherwerbs: Eine kritische Bestandesaufnahme. *Didaktik Deutsch* 25/2008, 78–95.
- Becker-Mrotzek, M. (2003). Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 69–92). Paderborn: Schöningh.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2003). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. 2. Aufl., Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 165–175). Zug: Klett & Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2007). *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegläufigkeit – Lesestrategien. Stufe I und II*. Seelze: Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Sieber, P. & Bachmann, T. (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (2009). Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 7–17). Weinheim: Juventa.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistungen 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. 225–247). Münster: Waxmann.
- 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.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Boyd, D. Michele. (2008). *Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics*. Dissertation, University of California, Berkeley. Berkeley. Abgerufen unter: <http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf> [1.7.2010].
- Britto, P. R., Fuligni, A. S. & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead: Effective Interventions for Young Children's Early Literacy Development. In Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 311–332). New York: The Guilford Press.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. & Rees, F. (2006). *Effective and Inclusive Practices in Family Literacy, Language and Numeracy: A Review of Programmes and Practice in the UK and Internationally. Final Report*. University of Sheffield. Abgerufen unter: [www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20\(v08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20(v08)web.pdf) [1.7.2010].
- Brüggen, N. (2009). „Privatsachen im Internet“ oder „Mein Privatleben geht nur mich was an“ – Auf den Online-Spuren Jugendlicher und ihrer Vorstellungen von Privatsphäre. *medien + erziehung*, 53 (4), 27–33.
- Brünle, E. & Rösler, K. (2005). Die Stadtbücherei Stuttgart – Lernbegleiter für Schüler und Bildungspartner der Schulen. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 109–115.
- Buckingham, D. (2010). Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know about Digital Media. In B. Bachmair (Ed.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 59–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, Ch. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly* 37 (4), 408–426.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie*. Weinheim: PVU.
- Charlton, M. & Neumann, K. (1990). *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen: Narr.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10 (4), 331–362.
- Clyde, L. A. (2005). *International Trends and Developments in School Librarianship*. Paper for the 21st Brazilian Congress of Librarianship, Documentation and Information Science, Curitiba, Brazil, 17–21 July 2005. Abgerufen unter: <http://www.febab.org.br/apresentacao/Textos/CBBD%20anne-clyde.doc> [1.7.2010].
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Erlbaum.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (2008). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 1–31). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dahm, K. (2005). Modelle schulbibliothekarischer Versorgung. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 120–125.
- Dalton, B. & Proctor, C. P. (2008). The Changing Landscape of Text and Comprehension in the Age of New Literacies. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 297–323). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Degen, M., Ender, S., Mäder, S. & Pesic, N. (2009). *Frühe Förderung. Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Dehn, M. (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Dehn, M., Payrhuber, F.-J., Schulz, G. & Spinner, K. H. (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 568–637). München: Saur.

Dodici, Beverly J., Draper, Dianne C. & Peterson, Carla (2003). Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (3), 124–136.

Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 225–247). Münster: Waxmann.

Duke, N. K. & Pearson, P. David. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. Jay Samuels (Hrsg.), *What Research Has to Say About Reading Instruction. 3rd Edition* (S. 205–242). Newark: International Reading Association.

Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task Values and Ability Beliefs as Predictors of High School Literacy Choices: A Developmental Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382–393.

Eamon, M. Keegan. (2002). Effects of Poverty on Mathematics and Reading Achievement of Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 22 (1), 49–74.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, Colleen Klein, Cable, A., Klingler Tackett, K. & Wick Schnakenberg, J. (2009). A Synthesis of Reading Interventions and Effects on Reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79, 262–300.

Ehlich, K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Wirklichkeit. Writing and Its Use. Band 1* (S. 18–41). Berlin: Walter de Gruyter.

Ehri, L. & McCormick, S. (2004). Phases of Word Learning: Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers. In Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 365–389). Newark DE: International Reading Association.

Ehri, L. & Roberts, T. (2006). The Roots of Learning to Read and Write. Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. In Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 113–134). New York: The Guilford Press.

Fieldhouse, M. & Nicholas, D. (2008). Digital Literacy as Information Savvy: The Road to Information Literacy. In C. Lankshear & M. Knobel, (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 47–72). New York: Peter Lang.

Franzak, J. K. (2006). „Zoom“: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research*, 76 (2), 209–248.

Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 155–175). Zürich: Rüegger.

Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schrunder, R. (2009). Delfin 4 – theoretische Grundlagen und konstruktionsmethodische Aspekte eines Instruments zur Förderung, Diagnose und Elternarbeit im Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 13–26.

Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 202–249). Weinheim: Juventa.

Fromme, J. (Hrsg.) (1999). *Selbstsozialisation, Kinderkultur, Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Witel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (Hrsg.) (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60–71). Weinheim: Beltz.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Garbe, C., Holle, K. & Salisch, M. v. (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.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1979). On Formal Structures of Practical Action. In J. C. McKinney & A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 337–366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes.
- Gee, J. P. (2004). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 116–132). Newark DE: International Reading Association.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 3–12). London: SAGE Publications.
- Giraudeau, C. & Florin, A. (2002). Interactions de tutelle dans différents modes accueil préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 7/2002, 45–57.
- Gnath, A.; Wiesner, E.; Bertschi-Kaufmann, A. & Perrin, D. (2007). Children´s writing Processes when using computers: Insights based on combining analyses of product and process. *Research in Comparative and International Education* 2 (1), 13–28.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive (Lehrer-manual und arbeitsheft)*. Göttingen: Vanderhoerck & Ruprecht.
- Götz, M. & Gather, J. (2010). *Deutschland sucht den Superstar und Germany's next Topmodel. Castingshows und ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche*. Abgerufen unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/castingshows_bedeutung.pdf [30.6.2010]
- Götz, M. (2006). Die Hauptfiguren im deutschen Kinderfernsehen. *TelevIZion* 19 (1), 4–7.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies. Learning to read across generations and cultures*. London: Routledge.
- Gregory, E.; Williams, A.; Baker, D. & Street, B. (2004). Introducing Literacy to Four Year Olds: Creating Classroom Cultures in Three Schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (1), 85–107.
- Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11–21). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004a). Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 11–35). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. (2004b). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145–168). Weinheim: Juventa.

- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004). Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 440–465). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2006). Einleitung: Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (S. 11–30). Weinheim: Juventa.
- 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.
- Grossmann, F. (2000). *Enfance de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern: Peter Lang.
- Günther, K. B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs* (S. 98–121). Lengwil: Libelle.
- Guthrie, J. T. & Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 503–525). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Hrsg.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (S. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (2004). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. In Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 929–953). Newark DE: International Reading Association.
- Haas, G. (1995). Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (S. 211–228). Weinheim: Juventa.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft und Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcki Buhofer, A., Schneider, H., Beckert, C. (2007). Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. *Linguistik online* 32/3, 49–70.
- Halliday, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepp, A. (1998). *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus der Perspektive der cultural studies*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Hiebert, E. H. & Tylor, Barbara M. (2000). Beginning Reading Instruction: research on Early Interventions. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III* (pp. 455–482). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffmann, B. (2008). Bewahrpädagogik. In Sander, U., Gross, F. v. & Hugger, K.-U. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 42–50). Wiesbaden: VS Verlag.

- Hoffmann, D. (1993). Von der Unmöglichkeit einer Beendigung der Erziehung und der Notwendigkeit einer Veränderung der Bildung. In Hoffmann, D., Strey, G. & Wallraven, K. P. (Hrsg.). *Freizeitlernen. Intentionen und Dimensionen pädagogischer Kulturarbeit* (S. 11–33). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Holly, W. (2000): Was sind „Neue Medien“ – was sollen „Neue Medien“ sein? In G. Voss, W. Holly & K. Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* (S. 79–106). Opladen: Leske + Budrich.
- Hudelot, C. & Froment, M. (2006). Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle. *La lettre de l'AiRDF* 39/2, 10–14.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71 (4), 575–611.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch* (127), 17–26.
- Hurrelmann, B. (2002a). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275–286). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2002b). Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 111–126). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004a). Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 280–305). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004b). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18–28). Zug: Klett und Balmer.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 21–42). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1995). *Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung* (2. Aufl.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53–69.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isler, D. & Künzli, S. (2008). Lernwelten – literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Isler, D. (2005). Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit der Profis vor Ort. *Leseforum Schweiz*, (14), 51–53.
- Isler, D. (2006). Literacy Coaching – Lehrer/innen als Fachpersonen für literale Förderung und pädagogische Schulentwicklung. *Bulletin Leseforum Schweiz*, (15), 17–20.
- Isler, D., Bünzli, H., Fehr-Biscioni, R. & Tresch, C. (2009): *Lesewerkstatt. Eine Lernsoftware für das individualisierende Lesetraining*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 211–229). Weinheim: Juventa.

- Isler, D. & Leemann, R. (2008). Literalität. Wirksame Lese- und Schreibförderung im Unterricht. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 233–283). Oberentfelden: Sauerländer.
- Ivey, G. & Broadbudd, K. (2001). „Just Plain Reading“: A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 350–377.
- Jacobs, G. E. (2008). People, Purposes and Practices: Insights from Cross-Disciplinary Research into Instant Messaging. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 467–490). New York: Erlbaum.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. Wayne, Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527.
- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal Study of Achievement Trajectories: Factors Associated with Change. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 116–126.
- Johnson, M. (2008). Functional Internet Literacy: Required Cognitive Skills with Implications for Instruction. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 33–45). New York: Peter Lang.
- Kaesler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130–154). Weinheim: Juventa.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (2000) (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, F. & Moser, U. (2008). Fachleistungen am Ende der 3. Klasse. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 41–88). Oberentfelden: Sauerländer.
- Klauda, S. L. L. (2008). *The Relations of Children's Perceived Support for Recreational Reading from Parents and Friends to Their Motivation for Reading*. Dissertation, University of Maryland. Baltimore.
- Klauda, S. L. L. (2009). The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325–363.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Kübler, H.-D. (1997). „Medienkindheit“ und Mediensozialisation. Empirische Substanz oder gängige Metaphern? *medien praktisch*, 21 (4), 4–8.
- Kübler, H.-D. (2009). Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (1), 7–26.
- Kunze, G., Döring, C. & Daniel, F. (2005). Der Schulservice der Stadtbibliothek Köln. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 95–100.
- Künzli, S., Isler, D. & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Mikroprozesse der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30 (1), 60–73.
- Kuyumcu, R. (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 34–45). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Lander, H. & Schwerdt, K. (2005). Medienpartnerschaften zur Förderung der Lese- und Informationskompetenz. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 67–70.

- Lange, A. & Sander, E. (2010). Mediensozialisation in der Familie. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 180–191). Wiesbaden: VS.
- Langer, J. A. (2004). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 1040–1082). Newark DE: International Reading Association.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling the „New“ in New Literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A New Literacies Sampler* (pp. 1–24), New York: Peter Lang.
- Lau, K.-L. (2009). Reading Motivation, Perceptions of Reading Instruction and Reading Amount: A Comparison of Junior and Senior Secondary Students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32 (4), 366–382.
- Lee, K. (2009). The Bidirectional Effects of Early Poverty on Children’s Reading and Home Environment Scores: Associations and Ethnic Differences. *Social Work Research*, 33 (2), 79–94.
- Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT: Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin: Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lemish, D. (2006). Was bedeutet Gender? *TelevIZion*, 19 (1), 10–15.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A. & Macgill, A. (2008). *Writing, Technology and Teens*. Abgerufen unter: http://www.pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2008/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf.pdf [10.4.2010].
- Leseman, P. P. M. & van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 211–228). New York: The Guilford Press.
- Leu, D. J. (2002). The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet and Other Digital Technologies. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction. 3rd ed.* (pp. 310–337). Newark, DE: International Reading Association.
- Lewis, C. & Fabos, B. (2005). Instant Messaging, Literacies, and Social Identities. *Reading Research Quarterly*, 40 (4), 470–501.
- Lietz, P. (2006). Issues in the Change in Gender Differences in Reading Achievement in Cross-National Research Studies Since 1992: A Meta-Analytic View. *International Education Journal*, 7 (2), 127–149.
- Loertscher, D. V. & Woolls, B. (2002). *Information Literacy. A Review of the Research. A Guide for Practitioners and Researchers. 2. Auflage*. Hi Willow Research and Publishing.
- Lonigan, C. (2006). Conceptualizing Phonological Processing Skills in Prereaders. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 77–89). New York: The Guilford Press.
- Luca, R. & Aufenanger, S. (2007). *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Berlin: Vistas.
- Lücke, B. (2005). „Lernwerkstatt Warendorf“. Schulen und Stadtbücherei bauen gemeinsam Brücken zu einer neuen Lernkultur. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 116–119.
- Lux, C. (2007). Information Literacy in der Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 198–215). Zug: Klett & Balmer.

- Lynn, R. & Mikk, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *TRAMES*, 13 (1), 3–13.
- Maheady, L., Mallette, B. & Harper, G. F. (2006). Four Classwide Peer Tutoring Models: Similarities, Differences, and Implications for Research and Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 22 (1), 65–89.
- Mann, C., Schröter, E. & Wangerin, W. (1995). *Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*. Weinheim: Beltz.
- Mansel, J. (1997). „Selbstsozialisation“ und Mediengebrauch. Medien als Instrument einer aktiv gestaltenden Persönlichkeitsentwicklung. *medien praktisch* 21 (4), 9–11.
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49 (2), 129–141.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the „Digital Society“. In C. Lankshear & M. Knobel, (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 151–176). New York: Peter Lang.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 1431–1461). Newark DE: International Reading Association.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2007). *Freude am Lesen: Entwicklung und Bedeutung der Lesemotivation von Klassenstufe 3 bis 6*. Lüneburg: Universität Lüneburg, AEPF.
- McTavish, M. (2009). „I Get My Facts from the Internet“: A Case Study of the Teaching and Learning of Information Literacy in In-School and Out-of-School Contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (1), 3–28.
- Mead, G. H. (1968 [1934]). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Menzel, S. & Rabe, R. (2005). Das Projekt „Bibliothek und Schule“ in den städtischen Bibliotheken Dresden. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29 (1), 74–82.
- Merz-Abt, T. (2005). *Medienbildung in der Volksschule. Grundlagen und konkrete Umsetzung*. Zürich: Pestalozzianum.
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N. & Morris, K. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 107–153.
- 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 Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mortensen, T. E. (2008). Of a Divided Mind: Weblog Literacy. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & Leu, Donald J. (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 449–466). New York: Erlbaum.
- Moser, U., Berweger, S. & Stamm, J. (2005). Leseleistung bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 37–58). Oberentfelden: Sauerländer.
- MPFS (2009a) = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009a). *JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- MPFS (2009b) = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009b). *KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29 (3), 214–235.
- Mücke, S. (2009). Schulleistungen von Jungen und Mädchen in der Grundschule – eine metaanalytische Bilanz. *Empirische Pädagogik*, 23 (3), 290–337.

- Münz, N. (2008). *Peers in der Lesesozialisation – Eine Erwartungs-Wert-theoretische Überprüfung*. Diplomarbeit, Christian-Albrechts-Universität. Kiel.
- Näger, S. (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg i. Br.: Herder.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Neuß, N. (1999). *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern*. München: kopaed.
- Neuß, N., Pohl, M. & Zipf, J. (1997). *Erlebnisland Fernsehen. Medienerlebnisse aufgreifen, gestalten, reflektieren*. München: ko-paed.
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb* (S. 71–83). Baltmannsweiler: Schneider.
- Nickel-Bacon, I. (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts: Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 95–114). Weinheim: Juventa.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Zug: Klett und Balmer.
- OECD. (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School*. Paris: OECD.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Thousand Oaks CA: Paul Chapman Publishing.
- Pätzold, M. (2005). Frühe literale Textkompetenz. In Feilke, H. & Schmidlin, R. (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 69–92). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Paus-Haase, I. (1999). Medienrezeption und Medienaneignung von drei- bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In Schell, F., Stolzenburg, E. & Theunert, H. (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 81–91). München: kopaed.
- Paus-Hasebrink, I. & Bichler, M. (2008). *Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder*. Wien: Studienverlag.
- Peyer, Ann (2010): Texttheorie. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschdidaktik Theorie und Praxis (DTP). Handbuch. Band XI. Teilband: Lese- und Literaturunterricht I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Philipp, M. (2010a). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2010b). Leseförderung auf Augenhöhe: Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser. *Didaktik Deutsch*, 16 (28), 98–115.
- 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* (auf der CD-ROM). Seelze-Velber: Friedrich.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Pietraß, M. (2010): Digital Literacies. Empirische Vielfalt als Herausforderung für eine einheitliche Bestimmung von Medienkompetenz. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 73–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19 (2), 163–187.

- Pungello, E. P., Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. R. & Patterson, C. J. (1996). Environmental Risk Factors and Children's Achievement from Middle Childhood to Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 32 (4), 755–767.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406–428.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family Literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III* (pp. 853–870). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rager, G., Werner, P., Thiele, M., Bodin, M. & Graf-Szczuka, K. (2004). *Endbericht des DFG-Langzeitforschungsprojektes „Zeitung lesen lernen“*. Dortmund: Universität Dortmund.
- Rauschenbach, T., Diller-Murschall, I., Hrúher, H., Liebe, M., Szabados, D., Tietze & Wagner, G. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K. & Zúchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 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, AEPF.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). *Lesemotivation und Lesekompetenz: Schulformabhängige Entwicklungen in der Sekundarstufe?* Kiel: Universität Kiel, Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2010). *On the Effects of Motivation on Reading Comprehension Growth in Secondary School*. (eingereichtes Manuskript).
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G., Leucht, M. & Rösner, E. (2008). Sozialer und familialer Hintergrund. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 283–300). Weinheim: Beltz.
- Röll, F.-J. (2008). Außerschulische Jugendmedienarbeit. In Sander, U., Gross, F. v. & Hugger, K.-U. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 512–518). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rosebrock, C. (2005). Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In G. Härle & G. Weinkauff (Hrsg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 248–266). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2007). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 50–65). Seelze-Velber: Friedrich.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, (20), 90–112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 16 (28), 33–58.

- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 1363–1398). Newark DE: International Reading Association.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479–530.
- Rössler, M. (2006). *Kleine Ohren – großes Glück*. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Rowe, D. (2008). Social Contracts for Writing. Negotiating Shared Understanding About Text in the Preschool Years. *Reading Research Quarterly* 43 (1), 66–95.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004a). Introduction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 1116–1126). Newark DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004b). A Sociocognitive Model of Reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading. 5th edition* (pp. 1462–1521). Newark DE: International Reading Association.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency in Struggling Readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Fluency Instruction* (24–46). Newark DE: International Reading Association.
- Sandig, B. (2000): Text als prototypisches Konzept. In M. Mangasser-Wahl (Hrsg.), *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven* (S. 93–112) Tübingen: Stauffenburg.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93–110). Münster: Waxmann.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 513–524). Paderborn: Schöningh.
- Schell, F. (2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Scheller, I. (2004). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The Link between Literacy and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 80–85.
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I. & Hasebrink, U. (2009). *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Kindern und jungen Erwachsenen*. Hamburg/Salzburg: Kurzfassung des Endberichtes für die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).
Abgerufen unter: <http://www.lfm-nrw.de/forschung/schriftreihe/lfm-publikationen.php> [12.6.2010].
- Schneider, H. (2009). Literale Resilienz – Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 203–216). Weinheim: Juventa.
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2006). Lese- und Schreibkompetenzen fördern. *Didaktik Deutsch* 20/2006, 30–51.
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. *Bulletin VALS-ASLA* 86/2007, 29–52.
- Schneider, H.; Bertschi-Kaufmann, A.; Häcki Buhofer, A.; Kassis, W.; Kronig, W. (unter Mitarbeit von Christine Beckert, Ursula Stalder und Esther Wiesner) (2008). *Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt*.

Schlussbericht zu Händen des Schweizerischen Nationalfonds. Abgerufen unter:

http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=7&kati=1 [1.7.2010].

Schneider, H.; Bertschi-Kaufmann, A.; Häcki Buhofer, A.; Kassis, W.; Kronig, W.; Beckert, Ch.; Stalder, U.; Wiesner, E. (2009). Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, S. 65–97.

Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (13–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 4. Aufl. (S. 257–262). München: kopaed.

Schorb, B. (2009). Medienaneignung. In Schorb, B., Anfang, G. & Demmler, K. (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis* (S. 182–186). München: kopaed.

Schründer-Lenzen, A. (2004). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens.* Opladen: Leske + Budrich.

Schründer-Lenzen, A. & Mücke, S. (2008). Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In B. Rendtorff & A. Prengel (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht* (S. 135–146). Opladen: Budrich.

Schützeichel, R. (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund 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. 249–269). Münster: Waxmann.

Sénéchal, M., Ouellette, G. & Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant. On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 173–184). New York: The Guilford Press.

Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung.* Berlin: Vistas.

Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290–322.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391–1466.

Smith, M. William & Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix No Chews: Literacy in the Lives of Young Men.* Portsmouth: Heinemann.

Solga, H. & Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage* (S. 187–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sonnenschein, S. (2009). Die wunderbare Medienwelt der Marlene M. Kreative Medienarbeit mit Kindern. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz*. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)
- Sörensen, B. (2005). *Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8*. Verlag KgCH (Verband KindergärtnerInnen Schweiz).
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185–206). Göttingen: Hogrefe.
- Spinner, K. (2006). Grundlagen. In K. Spinner (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren* (S. 7–34). Berlin: Cornelsen.
- Stadt Zürich (Hrsg.) (2009). *Dossier Medienkompetenz. Aktiver Unterricht rund um die Medien*. Zürich: Stadt Zürich. Abgerufen unter: http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/Publikationen%20und%20Broschueren/Publikationen/Dossier_Medienkompetenz_250309_einzelS.pdf [30.6.2010].
- Stakrsud, E., Livingstone, S. & Haddon, L. (2007). *What Do We Know about Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe: Annex F: Country Reports*. Abgerufen unter: <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD1.1NationalReports.pdf> [16.10.2008].
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2003). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung nach PISA und IGLU. Stand – Probleme – Perspektiven. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 392–408). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Street, B. V. (1997). Family Literacy and the Politics of Literacy. In D. Taylor (Ed.), *Many Families, Many Literacies* (pp. 207–211). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Strickland, D. S. (2003). The Importance of Effective Early Intervention. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (pp. 69–86). Newark DE: International Reading Association.
- Strotmann, M. (2010). Medien in der mittleren und späten Kindheit. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 133–141). Wiesbaden: VS.
- Süss, D. & Hipeli, E. (2010). Medien im Jugendalter. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 142–150). Wiesbaden: VS.
- Sutter, T. (1999). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 73–81). München: kopaed.
- Taylor, B. M., Pressley, M. & Pearson, P. D. (2002). Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools That Promote Reading Achievement. In B. M. Taylor & D. P. Pearson (Eds.), *Teaching Reading. Effective Schools, Accomplished Teachers* (pp. 361–374). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, D. (1997). Pedagogical Principles about Families and Literacy Programs. In D. Taylor (Ed.), *Many Families, Many Literacies* (pp. 99–101). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Taylor, D. (2002 [1983]). *Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing Up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Terçantioğlu, L. (2001). The Nature of Turkish Students' Motivation for Reading and Its Relation to Their Reading Frequency. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1 (2), 2001.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 50–59). München: kopaed.
- Theunert, H. (2005a). Kinder und Medien. In Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 195–222). München: kopaed.
- Theunert, H. (2005b). Geschlecht und Medien – Der Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien. In G. Anfang (Hrsg.), *Von Jungen, Mädchen und Medien: Theorie und Praxis einer geschlechtbewussten und -sensiblen Medienarbeit* (S. 11–22). München: kopaed.
- Theunert, H. (2008). Vorwort. In Wagner, U. (Hrsg.), *Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource* (S. 11–18). München: kopaed.
- Theunert, H. (2009a). Sozialisation. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis* (S. 262–264). München: kopaed.
- Theunert, H. (2009b). Medienkompetenz. In B. Schorb, G. Anfang & K. Demmler (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis* (S. 188–204). München: kopaed.
- Thévenaz-Christen, T. & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du Français* (pp. 37–65). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Tilemann, F. (2007). „So ist das doch gar nicht gemeint...“ Szenische Interpretation von Fotos, Filmen und weiteren Medienangeboten. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* (S. 160–169). Bielefeld: GMK.
- Tilemann, F. (2009). „... und Action!“ – Aktive Medienarbeit als pädagogische Chance. In Stadt Zürich (Hrsg.), *Dossier Medienkompetenz. Aktiver Unterricht rund um die Medien* (S. 24–25). Zürich: Stadt Zürich. Abgerufen unter: http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Volksschule/Publikationen%20und%20Broschueren/Publikationen/Dossier_Medienkompetenz_250309_einzelS.pdf [30.6.2010].
- 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.
- Tomasello, M. (2006 [1999]). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Topping, K. J. (2006). Building Reading Fluency: Cognitive, Behavioral, and Socioemotional Factors and the Role of Peer-Mediated Learning. In S. J. Samuels & A. El. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Fluency Instruction* (pp. 106–129). Newark DE: International Reading Association.
- Topping, K. J. & Ehly, S. W. (1998). Introduction to Peer-Assisted Learning. In K. J. Topping & S. W. Ehly (Eds.), *Peer-Assisted Learning* (pp. 1–23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tulodziecki, G. (1989). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1998). Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. *Arbeiten + Lernen*, 7 (30), 13–17.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150–166.
- Vach, K. (2005). *Medienzentrierter Unterricht in der Grundschule. Konzeptionalisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation*. Berlin: Frank & Timme.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a Literature Review. *Information Research* 8 (4).

Wagner, U. (Hrsg.) (2008). *Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource* (S. 11–18). München: kopaed

Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wegener, C. (2007). „Also ich find ihn sexy“. Idole aus Sicht weiblicher und männlicher Fans. *TelevIZion* 20 (2), 44–47.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. I* (pp. 11–29). New York: Guilford Press.

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.

Wiesner, E. (2007). „Ich finde myMoment cool. Ich will Autorin werden.“ Ein Bericht über kooperatives Schreiben. *ide*, 31 (1), 112–120.

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59–68.

Wigfield, A. (2004). Motivation for Reading during the Early Adolescent and Adolescent Years. In D. S. Strickland & D. E. Alvermann (Hrsg.), *Bridging the Literacy Achievement Gap, Grades 4-12* (S. 56–69). New York: Teachers College Press.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.

Willenberg, H. (2007). Der Lehrer als Meisterleser. In H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 181–187). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Williams, T. L. (2009). A Framework for Nonfiction in the Elementary Grades. *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), 247–263.

Winner, A. (2009). *Bildungsjournal Frühe Kindheit: Sprache & Literacy*. Berlin: Cornelsen.

Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny Likes to Read Is Hard To Find in School. *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 12–27.

Yaden, D. B., Rowe, D. W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III* (pp. 425–454). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Yang, J. (2006). *A Meta-Analysis of the Effects of Interventions to Increase Reading Fluency among Elementary School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University. Nashville.

Zöllner, I. & Roos, J. (2009). Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 47–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

