

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Seminar: Begleitseminar Deutsch im Praxissemester

Dozentin: Dr. Ulrike Behrens

Sommersemester 2017

Bericht über das Forschungsprojekt im Fach Deutsch
innerhalb des Praxissemesters

**Welchen Einfluss hat die Schullektüre auf das Leseverhalten und die
Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler?**

Tugba Sunar

M.Ed. Deutsch, Geschichte, 3. FS

Datum der Einreichung: 19.10.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretischer Hintergrund	4
2.1 Lesesozialisation	4
2.2 Lesemotivation	8
3. Methodisches Vorgehen	9
3.1 Design	9
3.2 Stichprobe	10
3.3 Instrument	11
3.4 Auswertung	12
4. Ergebnisse	12
4.1 Schullektüre	13
4.2 Privatlektüre	22
4.3 Lesemotivation	27
5. Diskussion	34
6. Resümee	36
7. Literaturverzeichnis	38
8. Abbildungsverzeichnis	41
9. Tabellenverzeichnis	41
10. Anhang	42
10.1 Fragebogen	42
10.2 Alle Ergebnisse der Befragung	50
11. Versicherung an Eides Statt	

1. Einleitung

Dem Lesen wurde und wird noch immer ein sehr großer Wert beigemessen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen liegt der Wert der Lesesozialisation im Erhalt einer gewissen Lesekultur (vgl. Franz et al. 1999: 79) und zum anderen ermöglicht das Lesen die Entwicklung sozialer Interaktionskompetenzen, wie das Einfühlungsvermögen. Bezogen auf die Institution Schule, ist die Lesekompetenz eine grundlegende Voraussetzung zum Wissenserwerb in allen Fächern. So gehört die Schule selbst neben der Familie und der Peergroup zu den bedeutendsten Instanzen der Lesesozialisation (vgl. Mahling 2016: 1). Doch wie genau wirkt sich die Schule und insbesondere der Literaturunterricht auf die Lesesozialisation der Schülerinnen und Schüler¹ aus? Bekannt ist, dass bei vielen SuS eine Abneigung gegenüber der Schullektüre besteht, da die Emotion vorherrscht, dass man zum Lesen anspruchsvoller Texte gezwungen wird, die man nicht selbst ausgewählt hat (vgl. Dehn et al. 2001: 591). Folglich stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS hat.

Insbesondere Untersuchungen, die ausschließlich den Bereich Schule fokussieren, stellen ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Gattermaier 2003: 32). Die wenigen vorhandenen Studien beziehen sich auf die Grundschule (vgl. Mahling 2010: 8) oder auf die Sekundarstufe I (z.B. Gattermaier 2003). Folglich wurde die Sekundarstufe II bisher größtenteils vernachlässigt. Ferner sind die existierenden Untersuchungen zur Sekundarstufe II hauptsächlich qualitative Studien (vgl. Fritzsche 2004: 229; Willenberg 2001: 82), wobei auch anzumerken ist, dass zumeist entweder nur die Schullektüre oder nur die Privatlektüre der SuS betrachtet wird. Dies hat zur Folge, dass keine Zusammenhänge hergestellt werden können (vgl. Mahling 2010: 11). Ebenso wird auch der Aspekt der Lesemotivation oftmals nicht berücksichtigt. Hervorzuheben ist die Forschungsarbeit „Lesestoffe im Deutschunterricht, Privatlektüre und Lesemotivation von Schülern der gymnasialen Oberstufe“ von Marina Mahling (2010), welche im Rahmen dieser Untersuchung als Vorbildprojekt fungiert. Die quantitativ angelegte Studie wurde mit SuS der zwölften Jahrgangsstufe durchgeführt um herauszufinden, welche Auswirkungen die Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS hat (vgl. ebd.: 8f.). Mahling kommt zu dem Schluss, dass die meisten SuS der Schullektüre nicht ablehnend gegenüberstehen und der Literaturunterricht

¹ Nachfolgend abgekürzt als SuS.

in der Oberstufe nur selten eine positive Auswirkung auf das private Leseverhalten der SuS hat (vgl. Mahling 2010: 110). Dies deckt sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien. So ist bereits bekannt, dass die eingangs erwähnte Aversion vieler SuS gegen die Schullektüre eher ein Problem der Sekundarstufe I ist und in der Sekundarstufe II wieder positive Eindrücke zunehmen (vgl. Eggert/Garbe 2003: 135f.). Folglich lässt sich aufgrund der bisherigen Überlegungen die Hypothese aufstellen, dass die Schullektüre nur einen leicht positiven Einfluss auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS hat.

Um diese Hypothese zu überprüfen, soll der Einfluss der Schullektüre auf die Lesemotivation und das Leseverhalten der SuS anhand eines Fragebogens ermittelt werden. Bevor jedoch das methodische Vorgehen einschließlich des verwendeten Instruments näher beschrieben wird, gilt es, zunächst einige zentrale Begrifflichkeiten zu erläutern. Nachdem im Anschluss an die theoretischen Überlegungen die Methodik dargelegt wurde, sollen die Ergebnisse dargestellt werden. Auf die Reflexion und Diskussion der Ergebnisse folgt schließlich das Fazit.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden soll erläutert werden, auf welchen theoretischen Überlegungen dieses Forschungsprojekt beruht. Dies ist notwendig, um einerseits das methodische Vorgehen und andererseits die im Fragebogen enthaltenen Items zur Lesemotivation nachvollziehen zu können.

2.1 Lesesozialisation

Studien zu den Auswirkungen der Schule auf das Leseverhalten und die Lesemotivation von SuS sind ein Teil der disziplinübergreifenden und daher sehr umfangreichen Lesesozialisationsforschung. Dazu gehören neben der Lese- und Literaturdidaktik beispielsweise auch die Untersuchung des Schriftspracherwerbs oder die Medienpädagogik (vgl. Hurrelmann 2004: 38). Folglich ist die Lesesozialisation ein Teil der Mediensozialisation und wird wie folgt definiert:

Es handelt sich hier um den *Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz* (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und *unterschiedlicher Modalität* (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen (Hurrelmann 1999: 111f.)

Lesesozialisation meint also nicht nur die Alphabetisierung, sondern vielmehr den Aufbau von Leseinteressen und Lesemotivation. An diesem Prozess sind verschiedene Instanzen, wie beispielsweise die Schule oder die Familie, beteiligt. Um jedoch nachvollziehen zu können, auf welche Weise diese den Sozialisationsprozess beeinflussen, ist es notwendig, zunächst zu beschreiben, was unter dem Konzept der Sozialisation – welches allen Bereichen der Lesesozialisationsforschung gemein ist – verstanden wird. Allgemein anerkannt ist die folgende Definition von „Sozialisation“:

„In dieser (...) Sichtweise erscheint Sozialisation als der globale, ganzheitlich konzipierte Prozeß der Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich mitgeformten sozialen und dinglichen Umwelt. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie aus dem Gattungswesen Mensch ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt wird.“ (Hurrelmann/Ulich 1998: 8)

Demzufolge wird (Lese-)Sozialisation als Enkulturation des Individuums verstanden (vgl. Groeben et al. 1999: 1), womit das aktive Hineinwachsen des Individuums in die jeweilige Kultur unter Beteiligung der sozialen Instanzen gemeint ist. Dies entspricht dem in der Sozialisationsforschung dargelegten Konzept des „Mitgliedschaftsentwurfs“ (vgl. Hurrelmann 2004: 39), das den Prozess des „Mitglied-Werdens“ in einer Gesellschaft oder Kultur beschreibt. Das „Mitglied-Werden“ erfolgt, indem die Gesellschaft Mitgliedschaftsentwürfe bereitstellt, die Werthaltungen, Realitätsdeutungen sowie kulturelle Wertigkeiten enthalten, mit denen sich das Individuum auseinandersetzt (vgl. ebd.). Des Weiteren stellt die Gesellschaft Institutionen zur Verfügung, die „mitgliedschaftsrelevante Weltansichten, Haltungen und Kompetenzen vermitteln“ (ebd.). Das bedeutet, dass nicht nur Institutionen wie die Schule oder vergleichbare Bildungseinrichtungen sozialisierend wirken, sondern die gesamte soziokulturelle Umwelt (vgl. Groeben et al. 1999: 2). Folglich ist Lesesozialisation ein Prozess, der die gesamte Lebenszeit umfasst.

Besonders wichtig ist jedoch, dass der Prozess der (Lese-)Sozialisation nicht als bloße Aneignung zu betrachten ist, sondern als ein Prozess, der sowohl Aneignung als auch Veränderung beinhaltet (vgl. Hurrelmann 2004: 39). Dieses Wechselspiel zwischen den In-

dividuen und der Gesellschaft bzw. ihren Sozialisationsinstanzen wird als Ko-Konstruktion beschrieben. In seinem Erklärungsmodell der Ko-Konstruktion beschreibt Norbert Groeben eben diese Wechselwirkung anhand verschiedener Ebenen. So beeinflussen die überindividuellen Ebenen, die Makro- und die Meso-Ebene, das individuelle Handeln, also die Mikro-Ebene (vgl. Groeben 2004: 148f.). Aber auch das Individuum kann Veränderungen in einer höheren Ebene herbeiführen. Die Makro-Ebene steht folglich für das Gesellschaftssystem und die Mikro-Ebene für das Individuum. Bedingt durch die Vielschichtigkeit unseres Gesellschaftssystems ist eine weitere Ebene zwischen der Makro- und der Mikro-Ebene erforderlich. Besonders relevant sind für diese sogenannte Meso-Ebene nach Groeben die informellen Sozialisationsinstanzen Familie und Peers sowie die formelle Sozialisationsinstanz Schule (vgl. ebd.: 155).

Bezogen auf das Beispiel Schule kann die erfolgreiche Lesesozialisation als Ko-Konstruktion wie folgt erklärt werden: Die gesellschaftliche Norm (Makro-Ebene) besagt, dass die Schule bei den SuS als Teil der Persönlichkeitsentwicklung die Lesekompetenz entwickeln und fördern soll (vgl. Groeben/Schroeder 2004: 321). Jedoch existiert gleichzeitig eine implizite Norm, nach der die Schule für die Selektion und Allokation der SuS zuständig ist (vgl. ebd.). Auf der Meso-Ebene zeigen sich folglich in den Handlungsweisen der Lehrkräfte der weiterführenden Schule Aspekte beider Normen. Im Folgenden sind unter den ersten drei Punkten die Handlungsmuster beschrieben, die für die implizite Norm stehen und nachfolgend diejenigen, die zur Norm ‚Persönlichkeitsbildung‘ gehören (ebd.: 325):

- Im Unterricht überwiegen (generell) Leistungs- und Konkurrenzsituationen, Inhaltsorientierung steht nicht im Vordergrund des (Sprach- und Literatur-) Unterrichts.
- Der Unterricht wird (generell) durch die Vernachlässigung der Einzigartigkeit der Subjekte zwecks Vergleichbarkeit abstrakter Leistungen ‚entfremdet‘, was sich vor allem in seiner Gleichförmigkeit und der Ablösung vom aktuellen Lebensbezug manifestiert.
- Die Unterrichtsmethoden sind generell mehr auf einen rezeptiven Unterrichtsmodus ausgerichtet, der kontrollierte Rahmenbedingungen für die Erfüllung der Allokationsnorm liefert.
- Im Literaturunterricht wird die funktionale Bedeutung von Literatur vor allem in

Richtung auf ihre Vereinbarkeit mit der impliziten Leistungsnorm eingeschränkt; systeminkompatible Eigenschaften wie Genussorientierung, Emanzipation des Individuums etc. werden mindergewichtet.

- Im Literaturunterricht wird, wo möglich, versucht, durch eine über den klassischen Kanon hinausgehende altersadäquate Textauswahl die Lesebedürfnisse und allgemeinen Interessen der Schüler/innen zu berücksichtigen.
- Im Literaturunterricht wird z.T. versucht, über das klassische analytisch-interpretierende Unterrichtsgespräch hinaus mit rezeptions- und produktionsorientierten Methoden eine auf sprachliche und Persönlichkeits-Entwicklung ausgerichtete Lernsituation zu schaffen.
- Durch die (zeitweilige) Kombination von schülerorientierter Textauswahl und anregender Unterrichtsmethodik bieten die Lehrer/innen Situationen an, in denen vor allem empathische Rollenübernahme, Imagination sowie Reflexion und Versprachlichung von emotionalen Gehalten gefördert werden.

Auf der Mikro-Ebene orientieren sich schließlich die SuS der Mittelschicht auf Grundlage ihres schichtspezifischen Hintergrundes nicht nur an den Unterrichtsprozessen, die die Selektions- bzw. Allokationsfunktion repräsentieren, sondern auch an denjenigen, die für die Persönlichkeitsentwicklung stehen (vgl. Groeben/Schroeder 2004: 327). Dies führt dazu, dass diese SuS beispielsweise bestimmte Texte als unterhaltend wahrnehmen und bemerken, dass die Schullektüre auch interessant sein und Anregungen bieten kann (vgl. ebd.: 328). Infolgedessen verbessert sich das Unterrichtsklima und führt auf der Meso-Ebene dazu, dass die Lehrkräfte darin bestärkt werden, den Druck der „Leistungsauslese“ (ebd.) möglichst gering zu halten.

Eine negativ verlaufende Lesesozialisation wäre darin begründet, dass sich SuS aus der Unterschicht aufgrund ihres schichtspezifischen Hintergrundes vor allem an denjenigen Handlungsweisen der Lehrkräfte orientieren, die sich auf die Selektions- bzw. Allokationsfunktion beziehen (vgl. ebd.: 326). Dies führt auf der Mikro-Ebene zu Handlungsmustern, die eine negative Einstellung zum Lesen sowie die Stagnation der Lesekompetenz bewirken, sodass die SuS das Lesen beispielsweise als anstrengende Pflicht wahrnehmen, die keine Freude bereitet und mit der man sogar bestraft werden kann (vgl. ebd.). Auf der Meso-Ebene verstärkt dies die selektiven bzw. allokativen Handlungsweisen der Lehrkräfte.

2.2 Lesemotivation

Allgemein wird Motivation verstanden als eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg 2008: 15). Gemeint ist das Bestreben, einen Zustand zu erreichen, der als wünschenswert erachtet wird. Wichtig ist, dass es nicht nur eine Form von Motivation gibt. Vielmehr sind verschiedene Arten von Motivation, wie Interessen, Erfahrungen oder Werte gegeben, die in einem komplexen Zusammenhang stehen (vgl. Philipp 2011: 33). Ebenso sind verschiedene Formen der Lesemotivation vorhanden. Doch zunächst soll erläutert werden, was genau Lesemotivation bedeutet. So definieren Jens Möller und Ulrich Schiefele die aktuelle Lesemotivation einer Person als „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen bestimmten Text zu lesen“ (2004: 102). Eine aktuelle Lesemotivation ist folglich dann gegeben, wenn man beispielsweise den Wunsch empfindet, den nächsten Teil einer Fantasy-Reihe zu lesen.

Wie bereits erwähnt, kann eine solche Lesemotivation verschiedene Gründe haben, wobei im Rahmen dieses Projekts vor allem die Differenzierung zwischen der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation von Bedeutung ist. Mit der intrinsischen Lesemotivation wird die Bereitschaft beschrieben, einer Aktivität nachzugehen, weil die Aktivität selbst als befriedigend wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Von einer extrinsischen Lesemotivation spricht man dagegen, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb des Lesens und des Textes liegen (vgl. Philipp 2010: 36). Wird aufgrund von extrinsischer Lesemotivation gelesen, so möchte man entweder positive Konsequenzen herbeiführen oder aber negative Konsequenzen vermeiden, die man als Folge des Lesens für wahrscheinlich erachtet. (vgl. Möller/Schiefele 2004: 102).

Sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Lesemotivation lassen sich nochmals untergliedern. Ließt man um des Lesen willen, d.h. unabhängig vom Thema, so handelt es sich um eine tätigkeitsspezifische intrinsische Lesemotivation (vgl. Philipp 2010: 36). Wird jedoch aufgrund des Interesses am Thema gelesen, handelt es sich um eine gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation (vgl. ebd.). Die extrinsische Lesemotivation lässt sich unterteilen in die leistungsbezogene, die wettbewerbsbezogene und die soziale Lesemotivation. Eine wettbewerbsbezogene extrinsische Lesemotivation besteht, wenn man von der Intention geleitet ist, im Umgang mit Texten bzw. im Unterricht besser

zu sein als andere (vgl. Schaffner/Schiefele 2007: 273). Wird gelesen, um die eigene Lesekompetenz zu verbessern bzw. um möglichst gut lesen zu können, spricht man von einer leistungsbezogenen extrinsischen Lesemotivation. Auch hier geht es also wie bei der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation um die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, jedoch nicht auf der Grundlage sozialer, sondern individueller Bezugsnormen (vgl. ebd.). Geht es darum, soziale Anerkennung aufgrund des Lesens zu erhalten, so handelt es sich um eine soziale Lesemotivation.

Schließlich wird von einer hohen habituellen Lesemotivation gesprochen, wenn derartige aktuelle Lesemotivationen wiederholt auftreten (vgl. Möller/Schiefele 2004: 102). Beispielsweise handelt es sich um eine habituelle intrinsische Lesemotivation, wenn jemand aus Freude am Lesen häufig zu Büchern greift. Vor allem die intrinsische Lesemotivation ist für den Lernerfolg von großer Bedeutung (vgl. Philipp 2010: 36). Folglich gilt die Förderung der intrinsischen Lesemotivation als zentrale Aufgabe der schulischen Leseförderung.

3. Methodisches Vorgehen

Durch die vorausgehenden Beschreibungen wurde die theoretische Basis dieses Projekts erläutert. Im weiteren Verlauf gilt es daher, die praktische Umsetzung zu veranschaulichen.

3.1 Design

In Anbetracht der unter Kapitel 1 dargestellten Forschungslage wurde die Frage nach dem Einfluss der Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS in Form einer quantitativen Erhebung untersucht. Dazu wurde ein standardisierter Fragebogen verwendet, welcher sich stark an dem Fragebogen von Marina Mahling (2010) orientiert. Fragebögen sind für quantitative Studien besonders geeignet, da sie eine vergleichsweise genaue Erfassung der Daten ermöglichen und den subjektiven Einfluss des Forschenden im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden, wie z.B. das Interview, minimieren. Folglich wird das Gütekriterium der Objektivität erfüllt, da die Resultate der Messung unabhängig von der messenden Person sind. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die

Messung reliabel ist, da bei einer erneuten Messung höchstwahrscheinlich ähnliche Ausprägungen entstehen würden. Schließlich kann ebenso angenommen werden, dass das verwendete Instrument das erwünschte Konstrukt abbildet, nämlich den Einfluss der Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS.

Aus zeitökonomischen Gründen sowie aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchung im Rahmen des Praxissemesters stattgefunden hat, ist die Untersuchung als Querschnittstudie angelegt.

3.2 Stichprobe

Aufgrund der Tatsache, dass bisher nur wenige Studien in der Sekundarstufe II durchgeführt wurden (vgl. Mahling 2010: 8), wurde diese Untersuchung in der zwölften Jahrgangsstufe eines Oberhausener Gymnasiums durchgeführt. Bei der Stichprobe handelt es sich um zwei Deutsch Grundkurse mit jeweils 16 und 24 SuS. Somit haben insgesamt 40 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen. Die befragten SuS waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 17 und 19 Jahre alt, wobei 85 % 17 oder 18 Jahre alt waren. Es handelte sich um 19 Mädchen und 21 Jungen. Bei der Interpretation der Aussagen im weiteren Verlauf der Arbeit gilt es, die geringe Fallzahl zu berücksichtigen.

Als Teilnehmende wurden bewusst SuS aus Grundkursen und nicht aus Leistungskursen ausgewählt. Denn es war davon auszugehen, dass SuS aus Leistungskursen positiver gegenüber der Schullektüre eingestellt sein würden und somit das Ergebnis einseitig ausfallen würde. Zumindest einseitiger als das Ergebnis einer Untersuchung in Grundkursen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass beide Grundkurse von der selben Lehrkraft unterrichtet wurden, um eventuelle Einflüsse auf die Meinung der SuS zur Schullektüre, die beispielsweise durch den Unterrichtsstil einer Lehrkraft entstehen können, zu vermeiden. Vor allem konnte somit gewährleistet werden, dass die Unterrichtsinhalte die gleichen sind. Somit können eventuelle Auswirkungen von verschiedenen Lektüren ausgeschlossen werden.

3.3 Instrument

Um die Frage nach dem Einfluss der Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS zu beantworten, wurde ein teil-standardisierter Fragebogen verwendet. Dieser entspricht zum größten Teil dem Fragebogen von Marina Mahling (2010). Aufgrund der enger gefassten Fragestellung im diesem Projekt wurden jedoch einige Aspekte herausgenommen.

Der bearbeitete Fragebogen beinhaltet 83 Items, welche in vier Kategorien unterteilt sind. Der erste Teil des Fragebogens enthält die Frage nach dem Geschlecht sowie dem Alter. Im zweiten Teil sind Fragen aufgeführt, die sich auf die Schullektüre beziehen. Hierzu wurde im Vorfeld der Fragebogenerstellung bei der unterrichtenden Lehrkraft erfragt, welche Lektüren im Verlauf der Qualifikationsphase behandelt wurden. Die SuS sollten folglich angeben, wie ihnen die jeweiligen Titel gefallen haben und ob sie den Einsatz des Werkes als sinnvoll erachten. Und zwar für alle Werke einzeln und noch einmal insgesamt. Auch sollte angegeben werden, wie viel Prozent der einzelnen Titel gelesen wurde und ob inzwischen ein weiteres Werk der betreffenden Autoren gelesen wurde. Außerdem wurden die SuS danach gefragt, ob sie an der Auswahl der Lektüre beteiligt waren und ob sie sich Veränderungen bei der Auswahl der behandelten Werke wünschen. Schließlich sollten die SuS sowohl den Literaturunterricht als auch den Deutschunterricht im Allgemeinen bewerten.

Im dritten Teil des Fragebogens befinden sich Fragen zur Privatlektüre bzw. zum Leseverhalten der SuS. Hier sollten sie angeben, welche Genres sie privat bevorzugen, wie häufig sie lesen und als welche Art von Leser sie sich selbst einstufen. Ferner wurde danach gefragt, wie viele Bücher die SuS in den letzten 12 Monaten in ihrer Freizeit gelesen haben und wie gerne sie lesen.

Der letzte Teil des Fragebogens enthält Fragen zur Lesemotivation. Diese sind nach den zuvor im Theorieteil beschriebenen Kategorien, intrinsische und extrinsische Lesemotivation, aufgeteilt. Die intrinsische und extrinsische Lesemotivation werden folglich nochmals in die tätigkeitsspezifische und gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation sowie in die leistungsbezogene, soziale und wettbewerbsbezogene extrinsische Lesemotivation unterteilt. Zu allen Bereichen befinden sich im Fragebogen jeweils vier Items. Des Weiteren sollten die SuS Fragen zur Einschätzung ihrer Lesekompetenz beantworten.

Schließlich beinhaltet dieser Teil auch Fragen nach den Auswirkungen der Schullektüre auf die Lesemotivation und das Leseverhalten der SuS.

3.4 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Statistik- und Analysesoftware SPSS Statistics 23. Durch diese Software können die Daten statistisch analysiert und in Form von Diagrammen aufbereitet werden. Die Statistik als solche ist von großer Bedeutung wenn es gilt, losgelöst von singulären Ereignissen oder Elementen allgemeine Aussagen zu treffen (vgl. Ebermann 2010: 4). Ferner ist die Statistik ein wesentliches Mittel, um ohne den Einfluss der subjektiven Wahrnehmung „die Systematik von Tendenzen und Zusammenhängen in verschiedensten Lebensbereichen aufzeigen zu können“ (ebd.). Da es in der vorliegenden Untersuchung darum geht, den Einfluss der Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation von SuS zu erforschen, ist es besonders relevant, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items des Fragebogens aufzeigen zu können. Ein solcher Zusammenhang könnte beispielsweise zwischen der Bewertung der Schullektüre und der Lesehäufigkeit im Alltag bestehen. Die Software SPSS ermöglicht es eben solche Korrelationen zu identifizieren und durch die Berechnung von Häufigkeiten zu erkennen, inwieweit von verbreiteten Phänomenen gesprochen werden kann.

4. Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse des Projekts dargestellt werden. In Anbetracht der einzelnen Kategorien des Fragebogens, erfolgt die Ergebnisdarstellung für jede Kategorie gesondert. Zunächst gilt es daher die Ergebnisse der Kategorie Schullektüre darzulegen und im Anschluss daran diejenigen der Kategorien Privatlektüre und Lesemotivation.

4.1 Schullektüre

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Goethe: Faust I	2,48	21	3,11	19	2,78	40
Kafka: Die Verwandlung	2,62	21	2,26	19	2,45	40
Hauptmann: Die Ratten	3,95	21	3,63	19	3,80	40
Stamm: Agnes	2,38	21	1,84	19	2,13	40
Lyrik des Expressionismus	2,38	21	2,37	19	2,38	40

Tabelle 1: Beliebtheit der gelesenen Werke bei den SuS nach Geschlecht

Am beliebtesten ist bei den SuS das zeitgenössische Werk „Agnes“ von Peter Stamm. Bemerkenswert ist vor allem, dass direkt auf das Werk von Peter Stamm die Lyrik des Expressionismus folgt. Das heißt, den SuS gefallen diese Gedichte sogar besser als die Werke der Klassik und der Moderne. Jedoch kann nicht gesagt werden, ob den SuS nun die Werke der Moderne oder diejenigen der Klassik besser gefallen. Zwar findet Franz Kafkas Werk „Die Verwandlung“ größeren Zuspruch als Goethes „Faust I“. Allerdings wird das Werk „Die Ratten“ von Gerhart Hauptmann deutlich schlechter eingestuft als „Faust I“. Insgesamt wird der Großteil der Werke als gut (kodiert mit 2) oder mittelmäßig (kodiert mit 3) eingestuft. Dementsprechend kann nicht von einer prinzipiellen Abneigung der SuS gegenüber der Schullektüre gesprochen werden.

Was das Geschlecht angeht, so fällt anhand der vergleichbaren Mittelwerte auf, dass die Werke entweder sowohl Mädchen als auch Jungen gefallen oder aber weder den Schülerinnen noch den Schülern. Bemerkenswert ist jedoch, dass zumeist den Mädchen die Lektüren etwas besser gefallen als den Jungen. Eine Ausnahme bildet lediglich Goethes „Faust I“. Ferner bevorzugen Jungen eher Werke der Klassik als Titel der Moderne und Mädchen präferieren eher Werke der Moderne. Insgesamt gefallen sowohl den Mädchen als auch den Jungen zeitgenössische Werke am besten.

Neben der Bewertung der einzelnen Titel, sollten die SuS auch angeben, wie viel Prozent der Werke sie gelesen haben. Aufgetragen wurde ihnen von der unterrichtenden Lehrkraft, alle Werke vollständig zu lesen. Wie viel die SuS tatsächlich gelesen haben, soll-

ten sie mittels der Kategorien „unter 10 %“, „10 bis 30 %“, „31 bis 60 %“, „61 bis 90 %“, „über 90 %“ und „100 %“ angeben.

Durchschnittlich haben die SuS zwischen 85 und 95 % der im Unterricht besprochenen Werke gelesen. Im Folgenden sind die Häufigkeiten zu den einzelnen Werken aufgeführt. Dadurch wird verdeutlicht, wie genau sich die Leseanteile verteilen, was auch den Vergleich zwischen Mädchen und Jungen ermöglicht.

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter 10 %	1	4,8	0	0,0	1	2,5
10 bis 30 %	1	4,8	1	5,3	2	5,0
31 bis 60 %	2	9,5	4	21,1	6	15,0
61 bis 90 %	4	19,0	0	0,0	4	10,0
über 90 %	1	4,8	3	15,8	4	10,0
100 %	12	57,1	11	57,9	23	57,5
Gesamt	21	100,0	19	100,0	40	100,0

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Faust I“

Das Werk „Faust I“ wurde von 57,5 % der SuS komplett gelesen. Bei separater Betrachtung von Mädchen und Jungen fallen die Ergebnisse ähnlich aus. Auffallend ist, dass 73,7 % der Mädchen über 90 % des Werkes gelesen haben, während dies bei nur 61,9 % der Jungen der Fall ist. Die Ergebnisse stehen somit in Einklang mit der Bewertung des Titels, welcher im durchschnitt als mittelmäßig eingestuft wurde.

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter 10 %	2	9,5	0	0,0	2	5,0
10 bis 30 %	1	4,8	1	5,3	2	5,0
31 bis 60 %	3	14,3	0	0,0	3	7,5
61 bis 90 %	0	0,0	4	21,1	4	10,0
über 90 %	2	9,5	1	5,3	3	7,5
100 %	13	61,9	13	68,4	26	65,0
Gesamt	21	100,0	19	100,0	40	100,0

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Die Verwandlung“

Insgesamt wurde „Die Verwandlung“ von Franz Kafka von 65 % der SuS vollständig gelesen. Somit wurde dieses Werk von mehr SuS durchgelesen als Goethes „Faust I“. Allerdings lasen 14,3 % der Jungen lediglich unter 30 % des Werkes, wobei dies nur auf 5,3 % der Mädchen zutrifft. Jedoch ist zu beachten, dass dieser Titel von den Jungen eher als mittelmäßig eingestuft wurde und von den Mädchen größtenteils als gut.

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter 10 %	3	14,3	0	0,0	3	7,5
10 bis 30 %	2	9,5	3	15,8	5	12,5
31 bis 60 %	4	19,0	2	10,5	6	15,0
61 bis 90 %	4	19,0	1	5,3	5	12,5
über 90 %	1	4,8	1	5,3	2	5,0
100 %	7	33,3	12	63,2	19	47,5
Gesamt	21	100,0	19	100,0	40	100,0

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Die Ratten“

Mit 47,5 % ist das Werk „Die Ratten“ das Buch, das von den wenigsten SuS vollständig gelesen wurde. Besonders auffällig ist jedoch, dass nur 33,3 % der Jungen angeben, das

Buch durchgelesen zu haben. Von den Schülerinnen haben hingegen 63,2 % das Werk komplett gelesen. Mit 20 % haben außerdem sehr viele SuS nur unter 30 % des Werkes gelesen. Somit ist der Titel „Die Ratten“ das am wenigsten gelesene Buch.

Das Werk „Agnes“ von Peter Stamm wurde von 65 % der SuS komplett gelesen, d.h. genauso häufig wie „Die Verwandlung“. Jedoch ist der Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen größer. So haben zwar 73,7 % der Mädchen das Buch vollständig gelesen, aber nur 57,1 % der Jungen. Zu beachten ist jedoch auch hier, dass die Mädchen das Werk positiver bewertet haben als die Jungen. Da jedoch nur 5 % der SuS unter 30 % des Werkes gelesen haben, wird nochmals deutlich, dass das Werk auch bei den Jungen das beliebteste ist.

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
unter 10 %	1	4,8	1	5,3	2	5,0
10 bis 30 %	0	0,0	0	0,0	0	0,0
31 bis 60 %	3	14,3	1	5,3	4	10,0
61 bis 90 %	3	14,3	0	0,0	3	7,5
über 90 %	2	9,5	3	15,8	5	12,5
100 %	12	57,1	14	73,7	26	65,0
Gesamt	21	100,0	19	100,0	40	100,0

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Agnes“

Anhand der Tabellen 2 bis 5 wird deutlich, dass diejenigen Titel am häufigsten durchgelesen wurden, die bei den SuS am beliebtesten sind. Mithilfe von Korrelationen soll nun geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Beliebtheit und der gelesenen Menge eines Werkes besteht (vgl. Mahling 2010: 20).

Der Korrelationskoeffizient (abgekürzt mit r) nach Spearman liegt zwischen -1 und 1. Liegt der Wert bei -1 oder 1 wird von einem „perfekten monotonen Zusammenhang“ (ebd.) gesprochen. Liegt er jedoch bei 0 besteht kein Zusammenhang. Korrelationen können unterschiedlich stark ausfallen und in zwei verschiedene Richtungen verlaufen. So bedeutet ein positives Vorzeichen, dass „mit einem hohen Wert der einen Variable ein hoher

Wert der anderen einhergeht“ (Mahling 2010: 20f.). Umgekehrt bedeutet ein negatives Vorzeichen, dass mit einem hohen Wert einer Variable ein niedriger Wert der anderen einhergeht. Ein Korrelationskoeffizient von $r \approx .10$ wird als schwach bezeichnet, wobei ein mittelstarker Zusammenhang besteht, wenn $r \approx .30$ ist (vgl. ebd.: 21). Schließlich beginnt bei $r \approx .50$ ein starker Zusammenhang. Zu beachten ist jedoch, dass mithilfe von Korrelationen nicht gesagt werden kann, welche Variable die Ursache und welche die Wirkung ist (vgl. ebd.).

Zwischen der Angabe, ob den SuS das Werk „Die Verwandlung“ gefallen hat und wie viel Prozent dieses Werkes sie gelesen haben besteht ein mittelstarker Zusammenhang ($r \approx -.346$). Das bedeutet, dass umso mehr von dem Buch gelesen wurde, je besser es den SuS gefiel. Ebenso besteht ein mittelstarker Zusammenhang bei „Die Ratten“ ($r \approx -.393$) sowie ein starker Zusammenhang bei „Agnes“ ($r \approx -.532$). Lediglich bei dem Werk „Faust I“ liegt kein Zusammenhang vor.

Schließlich wurden die SuS gefragt, wie ihnen die behandelten Werke insgesamt gefallen haben. Diese Frage beantworteten 5 % der SuS mit „sehr gut“. Mehr als der Hälfte (55 %) haben die Werke gut gefallen und weiteren 30 % mittelmäßig. Lediglich 10 % der SuS gaben an, dass ihnen die Titel weniger gefallen haben.

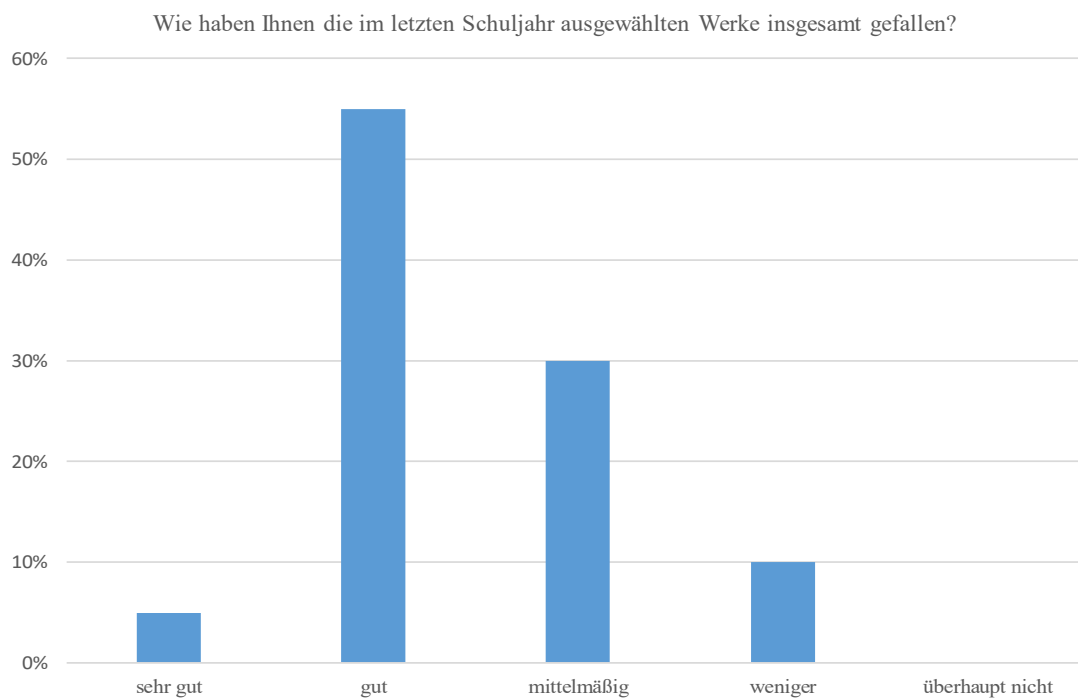


Abbildung 1: Beliebtheit aller Werke bei den SuS

Somit beurteilen 90 % der SuS die Werke als mittelmäßig oder besser, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass bei den SuS keine grundsätzliche Abneigung gegenüber der Schullektüre herrscht.

Weiterhin wurden die SuS gefragt, als welche Art von Leser sie sich einstufen (kodierte mit 1 = Vielleser und 4 = Nichtleser). Damit soll herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem privaten Leseverhalten und der Beurteilung der Schullektüre besteht (vgl. Mahling 2010: 23). Jedoch konnte keine Korrelation festgestellt werden. Das bedeutet, dass die Angaben der SuS bezüglich der Beliebtheit der Werke unabhängig davon zu sehen sind, ob sie nun Vielleser oder Nichtleser sind.

Schließlich sollten die SuS auch die Frage beantworten, ob sie in der Zwischenzeit ein weiteres Werk eines der thematisierten Autoren gelesen haben. Auf diese Weise gilt es zu erforschen, ob eine lesefördernde bzw. motivierende Wirkung von der Schullektüre ausgeht (vgl. ebd.: 24). Lediglich 3 SuS gaben an, privat ein weiteres Werk gelesen zu haben. Gelesen haben diese 3 SuS alle ein Werk von Johann Wolfgang von Goethe, wobei zweimal das Werk „Faust II“ gelesen wurde und einmal ein Gedichtsband. Dies zeigt, dass lediglich eine geringe lesefördernde Wirkung der Schullektüre besteht.

Weiterhin gilt es herauszufinden, ob die SuS die Relevanz des Einsatzes der Werke im Literaturunterricht erkennen. Dazu konnte im Fragebogen zwischen den Antwortalternativen „ja, auf jeden Fall“ (kodierte mit 1), „ja, größtenteils“, „eher nicht“ und „überhaupt nicht“ (kodierte mit 4) gewählt werden. Tabelle 6 zeigt, dass der Einsatz von nahezu allen Werken als größtenteils sinnvoll erachtet wurde. Lediglich der Einsatz von „Die Ratten“ wird von den SuS als eher nicht sinnvoll eingestuft.

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Goethe: Faust I	1,71	21	2,16	19	1,93	40
Kafka: Die Verwandlung	1,95	21	1,95	19	1,95	40
Hauptmann: Die Ratten	2,95	21	2,79	19	2,88	40
Stamm: Agnes	1,95	21	1,79	19	1,88	40
Lyrik des Expressionismus	2,05	21	2,11	19	2,08	40

Tabelle 6: Schülerbeurteilung des Einsatzes der Werke nach Geschlecht

Zwischen der Bewertung der Mädchen und Jungen besteht, bis auf Goethes „Faust I“, kaum ein Unterschied. So bewerteten die Jungen den Einsatz von „Faust I“ besser als die Mädchen, wobei erwähnt werden sollte, dass den Jungen der Titel auch besser gefallen hat als den Schülerinnen. Daher liegt es nahe, zu schauen, ob ein Zusammenhang zwischen der Beliebtheit eines Werkes und der Beurteilung des Einsatzes im Literaturunterricht besteht. Ein derartiger Zusammenhang ist bei allen Werken gegeben. So liegt der Wert für „Faust I“ bei $r \approx .695$, für „Die Verwandlung“ bei $r \approx .849$, für „Die Ratten“ bei $r \approx .799$, für Agnes bei $r \approx .686$ und für die Lyrik des Expressionismus bei $r \approx .604$. Das bedeutet, dass bei allen Werken ein starker Zusammenhang zwischen der Beliebtheit und der Beurteilung des Einsatzes im Unterricht besteht. Ebenso ist ein Zusammenhang zwischen der Bewertung aller Werke und deren Einsatz im Unterricht (85 % fanden den Einsatz der Werke insgesamt sinnvoll) vorhanden ($r \approx .407$). Folglich beurteilen die SuS den Einsatz eines Werkes umso positiver, je besser die Lektüre ihnen gefallen hat.

Für ihre Beurteilung des Einsatzes der Werke sollten die SuS auch Gründe angeben. Hierzu haben 15 SuS jedoch keine Angabe gemacht. Die restlichen Begründungen wurden, wie Tabelle 7 entnommen werden kann, in Kategorien zusammengefasst, welche sich teilweise überschneiden können. Diejenigen SuS, die den Einsatz der Werke als sinnvoll erachten, haben besonders häufig angegeben, dass ein aktueller Bezug der Werke vorhanden war oder aber, dass sie zu den behandelten Themen gepasst haben. Positiv bewertet wurde ebenfalls, dass es in den Werken um Gesellschaftskritik ging.

sinnvoll	Häufigkeit	nicht sinnvoll	Häufigkeit
aktueller Bezug vorhanden	6	nicht relevant für das schriftliche Abitur	1
passend zum Thema	5	kein Bezug zur Gegenwart	1
Gesellschaftskritik	3	veraltet	1
guter Überblick (dt. Literatur)	2	/	
vielseitige Interpretationsmöglichkeiten	2		
wichtige Autoren	2		
Anregung zu lesen	1		
interessant	1		

Tabelle 7: Schülerbegründungen dafür, dass die Lektüreauswahl sinnvoll / nicht sinnvoll war

Jedoch wurde nur eine Person dazu angeregt, zu lesen und nur eine Person, fand die Werke interessant. Folglich wurden viele verschiedene positive Gründe genannt, die sich neben dem schulischen Nutzen auch auf andere Lebensbereiche der SuS beziehen. Diejenigen SuS, die den Einsatz der Werke nicht sinnvoll fanden, gaben an, dass diese nicht relevant für das schriftliche Abitur waren, keinen Bezug zur Gegenwart hatten oder veraltet sind.

Außerdem wurden die SuS gefragt, wie häufig sie an der Auswahl der Werke beteiligt waren. Der Mittelwert liegt hier bei $\bar{x} = 5,70$. Das bedeutet, dass die SuS den Eindruck hatten, sehr selten bei der Auswahl beteiligt gewesen zu sein. So gaben nur 2,5 % an, oft beteiligt gewesen zu sein und lediglich 7,5 % manchmal. Niemand beantwortete diese Frage mit „immer“. 82,5 % gaben hingegen an, nie beteiligt gewesen zu sein und 7,5 % nur selten. Beachtlich ist aber, dass dennoch nur 45 % der SuS sich Veränderungen bei der Auswahl der Schullektüre wünschen. Auch hier konnten die SuS in einer offenen Frage angeben, was für Veränderungen sie sich wünschen. 6 von 18 SuS machten hierzu keine Angaben. Weitere 7 SuS geben an, dass sie sich die Beteiligung an der Auswahl der Werke wünschen. 2 SuS möchten, dass das Werk „Die Ratten“ nicht mehr behandelt wird. Eine Person wünscht sich aktuelle Lektüren, eine weitere, dass die Werke der Schulzeit (G8) angepasst werden und außerdem war sich eine Person unsicher.

Schließlich sollten die SuS auch den Deutsch- bzw. Literaturunterricht bewerten. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse beider Fragen im Vergleich. So bewerteten 42,5 % den Deutschunterricht mit „sehr gut“, weiteren 47,5 % gefiel er gut, nur 7,5 % mittelmäßig und 2,5 % weniger. Mädchen hat der Unterricht häufiger sehr gut gefallen (63,2 %) als Jungen (23,8 %). Bei den Jungen wurde der Unterricht von den meisten (61,9 %) mit „gut“ bewertet. Der Literaturunterricht gefiel den SuS jedoch etwas weniger. So beurteilten diesen lediglich 12,5 % mit „sehr gut“. 42,5 % gefällt der Literaturunterricht gut, 37,5 % mittelmäßig und 7,5 % weniger. Der Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen fällt bei der Beurteilung des Literaturunterrichts geringer aus. Die Jungen bewerteten diesen größtenteils mit „gut“ (38,1 %) oder „mittelmäßig“ (38,1 %). Den meisten Mädchen gefiel der Unterricht gut (47,4 %) und 36,8 % mittelmäßig. Wichtig ist, dass die Mädchen weder den Literatur- noch den Deutschunterricht schlechter als mittelmäßig bewerten. Bei den Jungen wird der Deutschunterricht jedoch von 4,8 % und der Literaturunterricht sogar von 14,3 % mit „weniger“ bewertet. Insgesamt gefällt den Mädchen sowohl der Literatur- als auch der Deutschunterricht besser als den Jungen. Ferner besteht ein starker Zusammenhang zwi-

schen der Beurteilung des Literaturunterrichts und derjenigen des Deutschunterrichts ($r \approx .648$). Folglich bewerteten die SuS den Literaturunterricht umso positiver, je besser ihnen der Deutschunterricht gefallen hat. Eine Korrelation zwischen der Bewertung des Literatur- bzw. Deutschunterrichts und der Variable zur Einstufung der Leserart besteht jedoch nicht. Zusammenfassend sollte festgehalten werden, dass nur sehr wenige SuS den Deutsch- und Literaturunterricht schlechter als mittelmäßig beurteilt haben und lediglich Jungen eine solche Beurteilung vorgenommen haben.

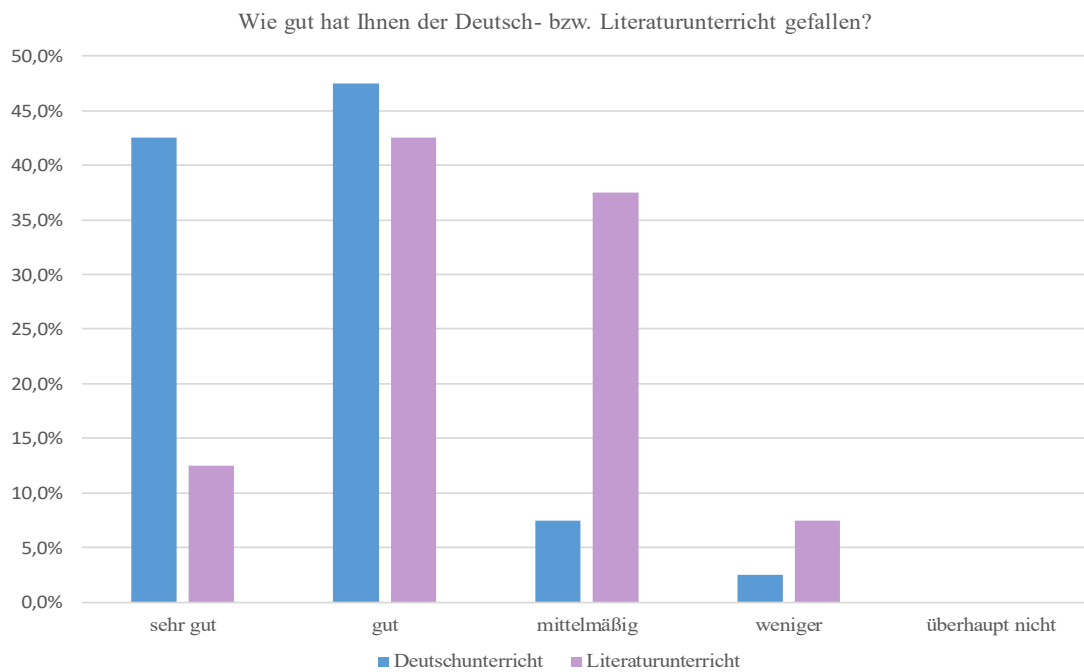


Abbildung 2: Schülerbewertung des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts

4.2 Privatlektüre

	Geschlecht					
	männlich		weiblich		insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Moderne Literatur	5,00	21	4,47	19	4,75	40
Liebesromane	5,67	21	<u>3,79</u>	19	4,78	40
Historische Romane	5,48	21	<u>5,79</u>	19	<u>5,63</u>	40
Krimis / Thriller	4,95	21	4,32	19	4,65	40
Science Fiction / Fantasy	4,90	21	<u>3,63</u>	19	<u>4,30</u>	40
Horror / Grusel	5,52	21	5,26	19	5,40	40
Abenteuer / Western	5,38	21	5,11	19	5,25	40
Märchen / Sagen / Legenden / Fabeln	5,33	21	5,00	19	5,18	40
Klassische Literatur	5,67	21	5,47	19	5,58	40
Lyrik / Dramatik / Essays / Aufsätze	5,71	21	5,47	19	5,60	40
Humor / Comedy / Satire	5,24	21	4,84	19	5,05	40
Comics	<u>4,86</u>	21	5,16	19	5,00	40
Kinder- und Jugendbücher	<u>5,76</u>	21	5,37	19	5,58	40
Fremdsprachige Literatur	5,67	21	4,61	19	5,18	40
Sachbücher / Ratgeber	<u>5,76</u>	21	5,37	19	5,58	40
Biographien / Memoiren	5,38	21	<u>5,89</u>	19	<u>5,63</u>	40
Zeitschriften	5,62	21	5,26	19	5,45	40
Zeitungen	<u>4,48</u>	21	4,26	19	<u>4,38</u>	40

Tabelle 8: Genrepräferenzen der SuS nach Geschlecht

In der Kategorie Privatlektüre sollte die SuS angeben, wie häufig sie in ihrer Freizeit welche Genres lesen. Dabei konnten sie aus einer Skala von sehr oft (kodiert mit 1) bis nie (kodiert mit 6) auswählen. In Tabelle 8 sind die Mittelwerte zu den jeweiligen Genres geordnet nach Geschlechtern eingetragen. Deutlich wird, dass die SuS Science Fiction bzw. Fantasy Literatur und Zeitungen bevorzugen. Am wenigsten gelesen werden historische

Romane und Biographien bzw. Memoiren. Ähnlich unbeliebt sind die klassische Literatur sowie die Kategorie Lyrik, Dramatik, Essays und Aufsätze. Dies sind die in der gymnasialen Oberstufe am häufigsten eingesetzten Textarten, weshalb konstatiert werden kann, dass sich die private Lektüre der SuS maßgeblich von der Schullektüre unterscheidet. Betrachtet man die Lektürepräferenzen der SuS nach Geschlechtern, so fällt auf, dass die Mädchen vorwiegend zu Liebesromanen und Science Fiction bzw. Fantasy Büchern greifen. Am wenigstens lesen sie historische Romane und Biographien bzw. Memoiren. Die Präferenzen der Jungen unterscheiden sich wesentlich von denen der Mädchen. So bevorzugen Jungen zumeist Comics oder Zeitungen. Am unbeliebtsten sind bei den Jungen Kinder- und Jugendbücher sowie Sachbücher bzw. Ratgeber. Deutlich wird also, dass die Lektürepräferenzen der Mädchen und Jungen sich klar voneinander unterscheiden. Dies zeigen auch die Mittelwerte zu den restlichen Genres. Lediglich die Genres, die vornehmlich im Unterricht eingesetzt werden, sind sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen ähnlich unbeliebt, wobei Mädchen diese etwas häufiger verwenden. Auch Zeitungen lesen beide Geschlechter ähnlich häufig.

Zu der Frage, welche Zeitungen sie lesen, machten 3 SuS keine Angabe. 2 Mal wurde die „NRZ“ genannt, 10 Mal die „WAZ“, eine Person nannte die „FAZ“ und zwei weitere Personen nannten sowohl die „WAZ“ als auch die „NRZ“. Folglich ist „WAZ“ die mit Abstand am häufigsten gelesene Zeitung. Auch sollten die SuS angeben, welche Zeitschriften sie lesen. 3 SuS machten diesbezüglich keine Angabe. 2 SuS gaben an, Sportmagazine zu lesen, eine Person liest den „Playboy“, eine weitere die Taucherzeitschrift „Unterwasser“ und eine Person Modemagazine. Ein Schüler bzw, eine Schülerin gab an alle Zeitschriften zu lesen. Es wird somit deutlich, dass eine große Bandbreite an Zeitschriften unter den SuS vertreten ist.

Geschlecht	Mittelwert	N
männlich	2,293	21
weiblich	3,559	19
Insgesamt	2,895	40

Tabelle 9: Freizeitlesedauer der SuS pro Woche in Stunden nach Geschlecht

Außerdem wurde nach der Lesedauer der SuS in ihrer Freizeit gefragt. Tabelle 9 zeigt die Freizeitlesedauer in Stunden pro Woche unterteilt nach dem Geschlecht. Insgesamt lesen

die SuS ca. 3 Stunden in der Woche. Jedoch besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Während die Mädchen in der Woche ungefähr 3,5 Stunden lesen, lesen die Jungen lediglich etwas mehr als 2 Stunden. Weiterhin gaben 23,8 % der Jungen an gar nicht zu lesen, wobei dies nur auf 5,3 % der Mädchen zutrifft. Allerdings lesen 57,2 % der Jungen 2-4 Stunden in der Woche. Dies ist nur bei 47,5 % der Mädchen der Fall. Der Anteil derjenigen, die über 4 Stunden in der Woche lesen, ist wiederum bei den Mädchen mit 37,1 % viel höher als bei den Jungen (9,5 %). Folglich kann zusammengefasst werden, dass über ein Viertel der Jungen gar nicht lesen, wobei dies auf die Mädchen kaum zutrifft. Zwar lesen über die Hälfte der Jungen 2-4 Stunden in der Woche, jedoch ist anzumerken, dass die Mädchen diesem Wert sehr nahe kommen und vor allem über ein Drittel der Mädchen mehr als 4 Stunden in der Woche lesen. Somit lesen die Mädchen viel häufiger als die Jungen.

Gestützt werden diese Werte außerdem von den Daten zur Selbsteinstufung der SuS bezüglich der Leserart. So zeigt Abbildung 3, dass mehr Mädchen sich als Vielleser einstufen und auch, dass mit 42,1 % mehr als doppelt so viele Mädchen sich als Durchschnittsleser sehen als Jungen (19,1 %). Demgegenüber bezeichnen sich viel mehr Jungen als Wenigleser (52,4 %) oder Nichtleser (23,8 %). Bei den Mädchen stufen sich nur 36,8 % als Wenigleser und 15,8 % als Nichtleser ein.

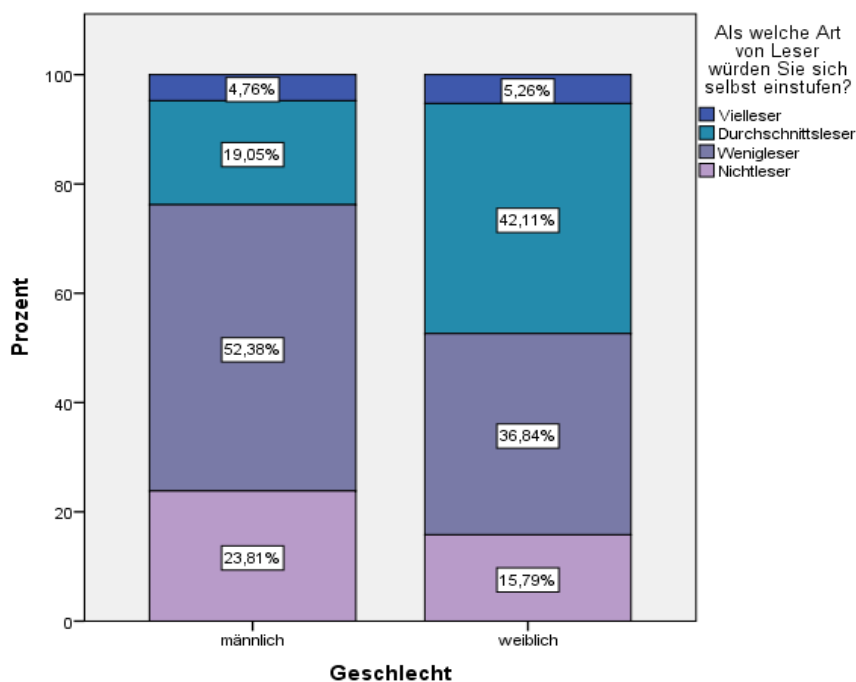


Abbildung 3: Selbsteinstufung der SuS bezüglich der Leserart nach Geschlecht

Insgesamt sind nur 5 % der SuS Vielleser, 30 % Durchschnittsleser, 45 % Wenigleser und 20 % Nichtleser.

Nicht nur, dass sich die Mädchen häufiger als Viel- oder Durchschnittsleser einstufen, sie lesen auch viel lieber als die Jungen. Dies veranschaulicht Abbildung 4. Während nur 9,5 % der Jungen angeben, dass sie äußerst gerne lesen und keiner der Jungen sehr gerne liest, lesen 10,5 % der Mädchen äußerst gerne und 21,1 %, sehr gerne. Mädchen und Jungen gaben vergleichbar oft an, gerne zu lesen. Weniger gerne lesen bei den Jungen mehr Personen (33,3 %) als bei den Mädchen (26,3 %). Jedoch lesen mit 23,8 % mehr als doppelt so viele Jungen ungerne als Mädchen (10,5 %). Folglich lesen insgesamt 63,2 % der Mädchen gerne bis äußerst gerne und nur 36,8 % weniger gerne oder ungerne. Bei den Jungen liest die Mehrheit mit 57,1 % jedoch entweder weniger gerne oder ungerne. Nur 42,9 % geben an, gerne bis äußerst gerne zu lesen. Insgesamt lesen 52,5 % der SuS gerne bis äußerst gerne und 47,5 % weniger gerne oder ungerne. Des Weiteren sollte erwähnt werden, dass je besser den SuS das Lesen gefällt, sie umso mehr Zeit damit verbringen ($r \approx .519$). Auch besteht ein Zusammenhang zwischen der Bewertung des Literaturunterrichts und der Beliebtheit des Lesens ($r \approx .330$). Das bedeutet, dass SuS, die in ihrer Freizeit lieber lesen, den Literaturunterricht besser bewerten als solche, die dies nicht so gerne tun. Ein derartiger Zusammenhang für die Bewertung des Deutschunterrichts ist nicht vorhanden.

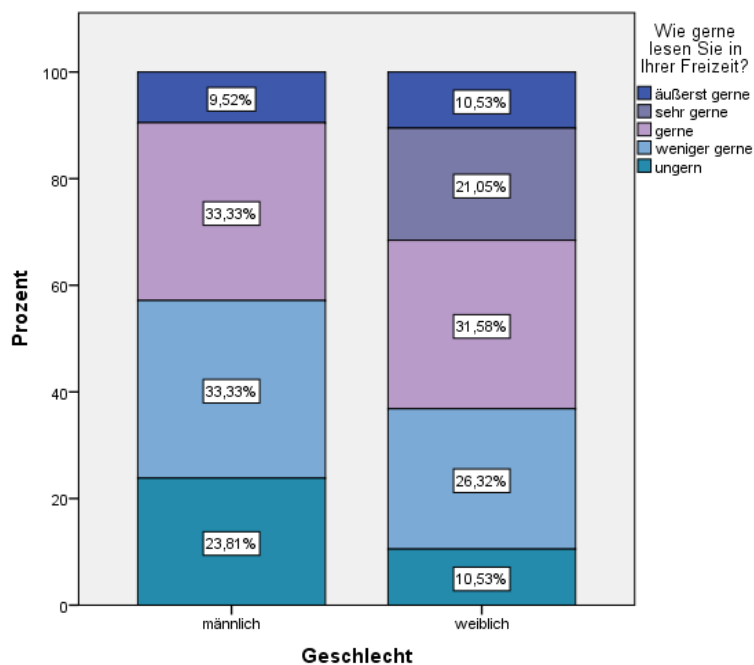


Abbildung 4: Beliebtheit des Lesens bei den SuS nach Geschlecht

Ähnliche Ergebnisse liefert die Frage nach der Lesehäufigkeit der SuS. So kann der Abbildung 5 entnommen werden, dass die Mehrheit der Mädchen mit 57,9 % (fast) täglich bis mindestens einmal im Monat liest und nur 42,1 % seltener oder nie. Die Jungen lesen nur zu 47,6 % (fast) täglich bis mindestens einmal im Monat. Somit lesen mehr als die Hälfte der Jungen (52,4 %) seltener oder nie. Folglich besteht auch ein Zusammenhang zwischen der Beliebtheit des Lesens und der Lesehäufigkeit ($r \approx .719$). Zusammenfassend bewerten die Mädchen alle Fragen zur Leseintensität positiver als die Jungen.

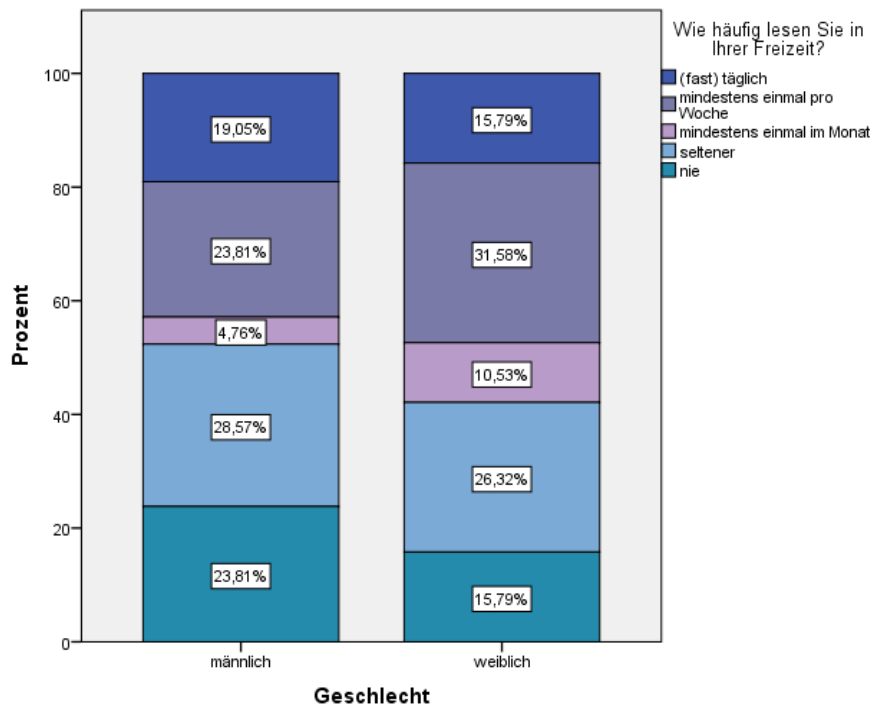


Abbildung 5: Häufigkeit des Lesens bei den SuS nach Geschlecht

Entsprechend der bisherigen Ergebnisse haben die Mädchen in den letzten 12 Monaten im Durchschnitt mehr Bücher gelesen als die Jungen, was Tabelle 10 verdeutlicht. So lasen die Mädchen im Durchschnitt 11 Bücher und die Jungen nur 3,5. Insgesamt lasen die SuS in den letzten 12 Monaten ca. 7 Bücher.

Geschlecht	Mittelwert	N
männlich	3,48	21
weiblich	11,00	19
Insgesamt	7,05	40

Tabelle 10: Anzahl der in den letzten 12 Monaten gelesenen Bücher nach Geschlecht

4.3 Lesemotivation

Schließlich enthält der Fragebogen auch Items zur intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation. In dem Fragebogen befinden sich je vier Items für die zwei Unterkategorien der intrinsischen Lesemotivation und ebenso für die drei Unterkategorien der extrinsischen Lesemotivation. Diese wurden zuvor unter Kapitel 2.2 eingehend erläutert. Für alle Items standen vier Antwortalternativen zur Verfügung, und zwar „stimmt genau“ (kodiert mit 1), „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“ und „stimmt gar nicht“ (kodiert mit 4).

Die Items zur tätigkeitsspezifischen Lesemotivation lauten: „Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.“², „Wenn ich genügend Zeit hatte, würde ich noch mehr lesen.“, „Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.“, „Ich finde Lesen interessant.“ und „Ich lese gerne zu Hause.“ (vgl. Möller/Bonerad 2007: 260f.).

Für die Kategorie der gegenstandsspezifischen Lesemotivation stehen folgende Items: „Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.“, „Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren“, „Ich lese gerne etwas über neue Dinge.“, „Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.“, „Ich bin überzeugt, dass ich beim Lesen eine Menge lernen kann.“ und „Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.“ (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse für die Lesemotivation anhand von Mittelwerten und Korrelationen dargestellt. Hierzu werden die Mittelwerte für alle Bereiche einzeln erläutert, wobei die Berechnung immer aus dem Durchschnitt der Antworten je Kategorie erfolgt. Insgesamt liegt der Mittelwert für die tätigkeitsspezifische Lesemotivation bei $\bar{x} = 2,44$. Die Mädchen erreichen mit $\bar{x} = 2,15$ jedoch einen höheren Mittelwert als die Jungen ($\bar{x} = 2,70$). Folglich ist die tätigkeitsspezifische Lesemotivation der Mädchen höher.

Der Mittelwert für die Kategorie der gegenstandsspezifischen Lesemotivation liegt insgesamt bei $\bar{x} = 2,16$. Somit ist hier ein höherer Mittelwert als für die tätigkeitsspezifische Lesemotivation zu verzeichnen. Die Mittelwerte der Jungen und Mädchen ($\bar{x} = 2,17$) sind nahezu identisch, wobei derjenige der Jungen ($\bar{x} = 2,16$) etwas höher ist. Zwischen der gegenstandsspezifischen und der tätigkeitsspezifischen Lesemotivation besteht ein starker Zusammenhang ($r \approx .544$). Also lesen SuS umso häufiger aus Interesse, je höher ihre Leselust ist.

2 Dieses Item wurde für die Auswertung umkodiert.

Bei den drei Kategorien zur extrinsischen Lesemotivation konnten die SuS aus den gleichen Antwortalternativen wählen wie für die intrinsische Lesemotivation. Die Items zur leistungsbezogene Lesemotivation lauten wie folgt: „Ich lese, weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.“, „Ich lese, weil es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.“, „Ich lese, weil ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.“ und „Ich lese, weil ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.“ (vgl. Schaffner/Schiefele 2007: 273).

Für die Kategorie der wettbewerbsbezogene Lesemotivation stehen folgende Items: „Ich lese, weil mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.“, „Ich lese, weil mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.“, „Ich lese, weil es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.“ und „Ich lese, weil mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.“ (vgl. ebd.).

Die Items für die letzte Kategorie, die soziale Lesemotivation, lauten folgendermaßen: „Ich lese, weil andere sagen, dass Lesen wichtig ist.“, „Ich lese, weil ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen.“, „Ich lese, weil man Anerkennung bekommt, wenn man viel liest.“ und „Ich lese, weil es mich freut, wenn andere mich für einen fleißigen Leser bzw. eine fleißige Leserin halten.“ (vgl. ebd.).

Insgesamt liegt der Mittelwert für die leistungsbezogene Lesemotivation bei ($\bar{x} = 2,64$). Der Mittelwert der Mädchen ($\bar{x} = 2,55$) fällt etwas höher aus, als derjenige der Jungen ($\bar{x} = 2,73$). Es besteht ein mittelstarker Zusammenhang zwischen der leistungsbezogenen und der gegenstandsspezifischen Lesemotivation ($r \approx .390$). Das heißt, je höher die leistungsbezogene Lesemotivation der SuS ist, desto höher fällt die gegenstandsspezifische Lesemotivation aus.

Der Mittelwert für die Kategorie der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation beträgt insgesamt $\bar{x} = 3,64$. Bei den Jungen beträgt der Mittelwert $\bar{x} = 3,60$ und bei den Mädchen $\bar{x} = 3,70$. Damit sind die Mittelwerte der Jungen und Mädchen nahezu identisch. Folglich spielt der soziale Vergleich für die SuS so gut wie keine Rolle. Ferner ist auch zwischen der wettbewerbsbezogenen und der leistungsbezogenen Lesemotivation ein mittelstarker Zusammenhang vorhanden ($r \approx .428$).

Insgesamt liegt der Mittelwert für die soziale Lesemotivation bei $\bar{x} = 3,83$ und ist damit die bei den SuS am wenigsten vorzufindende Art der Lesemotivation. Zwischen den

Mädchen ($\bar{x} = 3,88$) und den Jungen ($\bar{x} = 3,77$) besteht auch hier kaum ein Unterschied. Bis auf die tätigkeitsspezifische Lesemotivation sind zwischen den Mädchen und Jungen also so gut wie keine Unterschiede vorhanden. Ferner spielt neben dem sozialen Vergleich also auch die soziale Anerkennung für die SuS kaum eine Rolle. Es besteht ein mittelstarker Zusammenhang zwischen der sozialen und der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation ($r \approx .453$). Jedoch besteht kein Zusammenhang zwischen der sozialen und der leistungsbezogenen Lesemotivation.

Neben Fragen zur Lesemotivation sind auch solche zur Lesekompetenz der SuS vorhanden. Die SuS sollten anhand von vier verschiedenen Items ihre Lesekompetenz einschätzen. Diese Items lauten wie folgt: „Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.“³, „Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.“⁴, „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.“ und „Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.“⁵ (vgl. Möller/Bonerad 2007: 261). Die Antwortalternativen lauten ebenso wie diejenigen zur Lesemotivation. Der Mittelwert liegt hier insgesamt bei $\bar{x} = 1,83$. Zwischen den Mädchen und Jungen besteht kein großer Unterschied. So liegt der Mittelwert für die Jungen mit $\bar{x} = 1,71$ lediglich etwas höher als bei den Mädchen ($\bar{x} = 1,95$). Zwischen der Einschätzung der Lesekompetenz und der tätigkeitsspezifischen Lesemotivation besteht jedoch kein Zusammenhang.

Schließlich wurden die SuS auch direkt danach gefragt, wie sich die Schullektüre auf ihre Lesemotivation auswirkt. Mehr als die Hälfte der SuS (52,5 %) gaben an, dass sich die Schullektüre gar nicht auf ihre Lesemotivation auswirkt. 25,5 % waren sogar der Meinung, dass sich die Schullektüre negativ oder sehr negativ auf ihre Lesemotivation auswirkt. Lediglich 22,5 % beantworten diese Frage mit „positiv“ oder „sehr positiv“. Anhand der Abbildung 6 wird deutlich, dass die Jungen viel öfter angegeben haben, dass sich die Schullektüre positiv (23,8 %) oder sehr positiv (4,8 %) auf ihre Lesemotivation auswirkt. Bei den Mädchen war niemand der Meinung, dass sich die Schullektüre sehr positiv auf ihre Lesemotivation auswirkt und nur 15,8 % gaben an, dass eine positive Wirkung vorhanden ist. Während nur 23,8 % der Jungen die Schullektüre als negativ oder sehr negativ empfinden, sind es bei den Mädchen 26,3 %. Bei den Mädchen sehen die meisten jedoch

3 Dieses Item wurde für die Auswertung umkodiert.

4 Dieses Item wurde für die Auswertung umkodiert.

5 Dieses Item wurde für die Auswertung umkodiert.

keinen Zusammenhang (57,9 %). Diese Meinung teilen nur 47,6 % der Jungen.

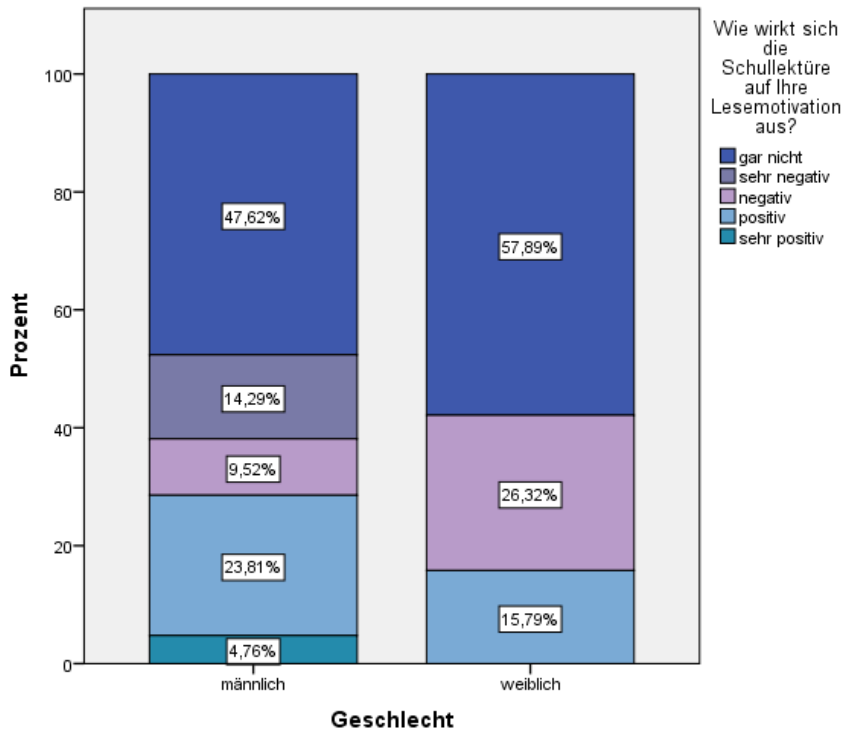


Abbildung 6: Auswirkung der Schullektüre auf die Lesemotivation der SuS nach Geschlecht

Die SuS wurden auch gefragt, ob eine Orientierung der Schullektüre an ihren privaten Lektüreinteressen ihre Lesemotivation steigern würde. Diese Frage beantworteten 32,5 % mit „ja, auf jeden Fall“ und 37,5 % mit „etwas“. Das heißt, dass die Lesemotivation von insgesamt 70 % steigen würde. Lediglich 30 % gaben folglich an, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht der Fall wäre. Es besteht jedoch ein leichter Unterschied zwischen den Geschlechtern. So ist mit 61,9 % die Mehrheit der Jungen der Ansicht, dass ihre Lesemotivation entweder auf jeden Fall oder zumindest etwas steigen würde. Bei den Mädchen gibt die Mehrheit jedoch an, dass dies ihre Lesemotivation eher nicht oder überhaupt nicht beeinflussen würde (56,9 %).

Anhand von Abbildung wird jedoch deutlich, dass insbesondere Vielleser und Durchschnittsleser der Überzeugung sind, dass ihre Lesemotivation auf jeden Fall oder etwas steigen würde. Aber auch von den Wenig- und Nichtlesern würden viele eine Orientierung an ihren Lektüreinteressen begrüßen. Bei den Nichtlesern sind genau 50 % der Meinung, dass ihre Lesemotivation auf jeden Fall oder etwas steigen würde und weitere 50 %

denken, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht der Fall wäre.

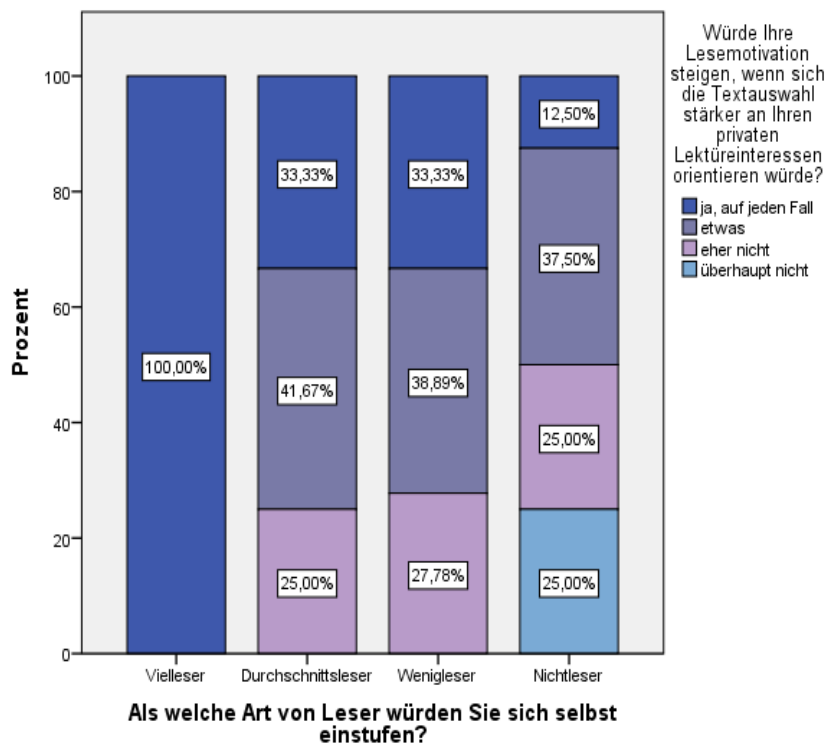


Abbildung 7: Auswirkung der Orientierung an Schülerinteressen auf Lesemotivation der SuS nach Leserart

Neben der Frage, ob eine Orientierung an ihren Lektüreinteressen ihre Lesemotivation steigern würde, wurden die SuS auch gefragt, ob sie dies als sinnvoll befinden. In einer offenen Frage konnten die SuS ihre Entscheidung begründen.

sinnvoll	Häufigkeit	nicht sinnvoll	Häufigkeit
mehr Interesse	5	Kontrast zu Privatlektüre positiv	3
Steigerung der Lesemotivation	2	nicht jedes Genre ist für den Schulunterricht geeignet	3
Freiwilligkeit des Lesens	1	Heterogenität der Interessen	1
besseres Interpretieren	1	fehlende Gesellschaftskritik	1
mehr Mitgefühl	1	keine bekannten Werke	1

Tabelle 11: Gründe dafür, dass die Orientierung an privaten Lektüreinteressen der SuS sinnvoll/nicht sinnvoll ist

Tabelle 11 zeigt die genannten Gründe im Vergleich. So führen die meisten SuS, die eine Orientierung an ihre Lektüreinteressen als sinnvoll bezeichnen, als Begründung an, dass sie viel interessierter wären und ihre Lesemotivation steigen würde. Auch wird genannt, dass das Lesen somit freiwillig geschehen würde, die Interpretation leichter fallen würde und dass die Empathie mit den Charakteren der Lektüre einfacher aufgebaut werden könnte. SuS, die eine Orientierung an ihren Lektüreinteressen als nicht sinnvoll erachten, würden es bevorzugen, wenn ihre Privatlektüre von der Schullektüre getrennt bleibt. Außerdem wird oft genannt, dass nicht jedes Genre für den Schulunterricht geeignet ist. Weitere Begründungen sind, dass es schwierig ist, Titel zu finden, die allen SuS gefallen oder dass die Gesellschaftskritik fehlen würde. Eine Person gibt an, dass sie keine Werke kennt. Insgesamt sind 67,5 % der SuS der Ansicht, dass eine Orientierung an den privaten Lektüreinteressen sinnvoll wäre.

Des Weiteren wurden die SuS gefragt, ob sie durch die Schullektüre dazu motiviert werden, auch privat anspruchsvollere Literatur zu lesen. Die Mehrheit der SuS gab an, dass dies nie der Fall ist (57,5 %). 12,5 % werden nur selten dazu motiviert und weitere 30 % manchmal oder häufig. Folglich hat der Literaturunterricht bei mehr als der Hälfte keine Auswirkungen auf die Qualität der Freizeitlektüre. Abbildung 7 zeigt die Ergebnisse aufgeteilt nach Geschlecht.

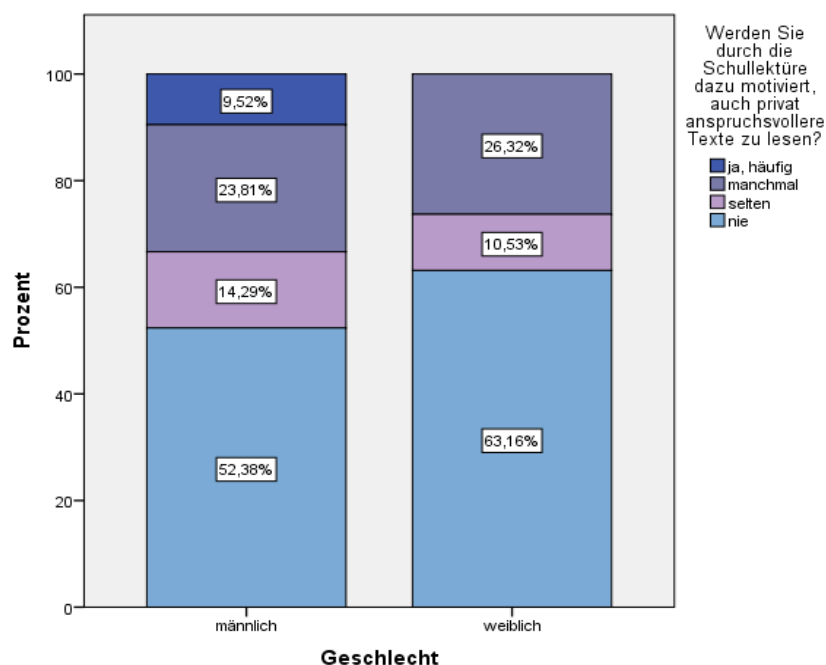


Abbildung 8: Einfluss der Schullektüre auf die Qualität der Freizeitlektüre der SuS nach Geschlecht

Deutlich wird, dass die Jungen mit 33,3 % häufiger angaben, häufig oder manchmal zum Lesen anspruchsvollerer Texte motiviert zu werden als die Mädchen (26,3 %). 14,3 % der Jungen und 10,5 % der Mädchen geben an, dass dies selten der Falle ist. Mädchen werden zu 63,2 % nie motiviert anspruchsvollere Literatur zu lesen und Jungen zu 52,4 %. Folglich stellen sowohl die Mehrheit der Jungen als auch die Mehrheit der Mädchen keinen Einfluss fest, wobei mehr Jungen als Mädchen einen positiven Einfluss bemerken. Ein Zusammenhang der Angabe, ob die SuS dazu motiviert werden anspruchsvollere Titel zu lesen, besteht lediglich mit der gegenstandsspezifischen Lesemotivation ($r \approx .437$). Je höher die gegenstandsspezifische Lesemotivation ist, desto häufiger geben die SuS also an, durch die Schullektüre zum Lesen anspruchsvollerer Werke motiviert zu werden.

Schließlich wurde auch danach gefragt, ob die Schullektüre dazu führt, dass die SuS in ihrer Freizeit mehr lesen. Keiner der SuS beantwortete diese Frage mit „ja, auf jeden Fall“. Lediglich 22,5 % werden etwas dazu motiviert, mehr zu lesen. Bei 77,5 % der SuS führt die Schullektüre eher nicht oder überhaupt nicht dazu, dass sie in ihrer Freizeit mehr lesen. Folglich hat der Literaturunterricht bei einer sehr großen Mehrheit keine Auswirkungen auf die Quantität der Freizeitlektüre.

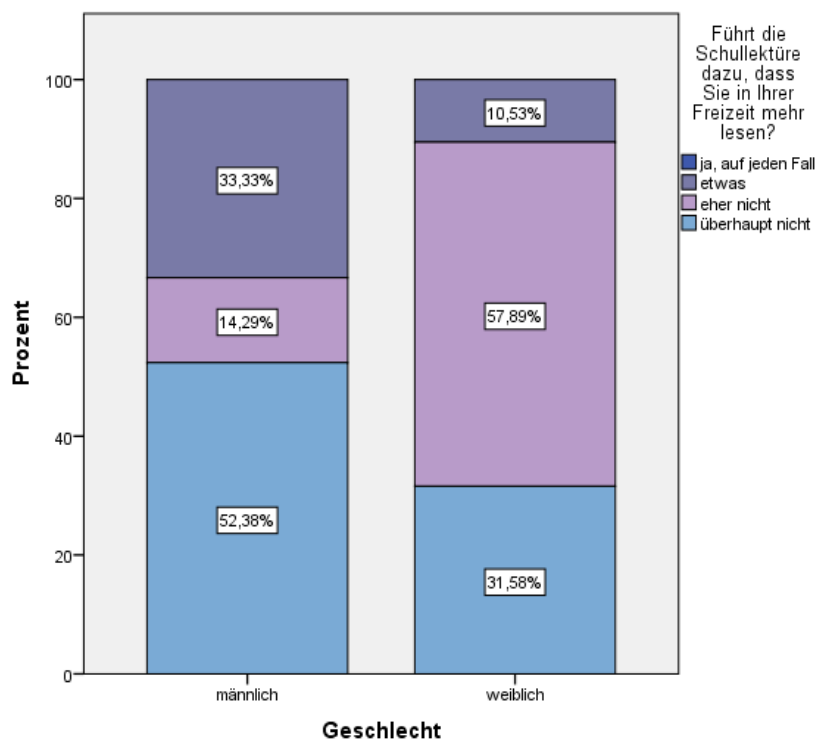


Abbildung 9: Einfluss der Schullektüre auf die Quantität der Freizeitlektüre der SuS nach Geschlecht

Anhand der Abbildung 8 wird deutlich, dass nur 10,5 % der Mädchen etwas dazu angeregt werden, in ihrer Freizeit mehr zu lesen, aber 33,3 % der Jungen. Die Mehrheit der Mädchen wird eher nicht dazu angeregt (57,9 %) und weitere 31,6 % überhaupt nicht. Bei den Jungen geben 14,3 % an, dass die Schullektüre eher nicht dazu führt, dass sie in ihrer Freizeit mehr lesen und 52,4 %, dass dies überhaupt nicht der Fall ist. Folglich hat der Literaturunterricht sowohl für die Mehrheit der Jungen als auch für die Mehrheit der Mädchen keinen Einfluss auf die Quantität ihrer Freizeitlektüre. Jedoch ist der Einfluss auf Mädchen viel geringer als auf Jungen. Auch hier besteht ein mittelstarker Zusammenhang mit der gegenstandsspezifischen Lesemotivation ($r \approx .359$).

Zusammenfassend beeinflusst der Literaturunterricht die Quantität und Qualität der Freizeitlektüre von nur sehr wenigen SuS, wobei dies auf mehr Jungen zutrifft als auf Mädchen. Anzumerken ist außerdem, dass ein starker Zusammenhang zwischen dem quantitativen und qualitativen Einfluss der Schullektüre besteht ($r \approx .752$). Folglich beeinflusst die Schullektüre zumeist entweder sowohl die Qualität als auch die Quantität der Freizeitlektüre oder keines von beiden.

5. Diskussion

Die im letzten Kapitel ausführlich beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der SuS der Schullektüre nicht ablehnend gegenübersteht. Denn alle für den Literaturunterricht gelesenen Werke wurden entweder als gut oder mittelmäßig bewertet. Auch das Ergebnis der Frage, wie den SuS die behandelten Werke insgesamt gefallen haben, fällt positiv aus. So gefällt 90 % der SuS die Werke insgesamt mittelmäßig oder besser.

Jedoch konnte kein Zusammenhang zwischen dem privaten Leseverhalten, in Form der Selbsteinstufung der SuS bezüglich der Leserart, und der Beurteilung der Schullektüre festgestellt werden. Folglich sind die Ergebnisse bezüglich der Beliebtheit der Titel unabhängig davon zu betrachten, ob die SuS beispielsweise Vielleser oder Nichtleser sind. Besonders relevant ist die Beliebtheit der Werke aber dafür, dass die SuS dem Arbeitsauftrag ihrer Lehrkraft nachkommen und das Werk lesen. Denn es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem gelesenen Anteil eines Werkes und dem Gefallen eines Schülers oder einer Schülerin an diesem. Weshalb hier jedoch keine Korrelation zwischen der Be-

liebtheit von Goethes „Faust I“ und dem gelesenen Anteil dieses Titels besteht, kann an dieser Stelle nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Denn dies kann viele verschiedene und vor allem solche Gründe haben, die durch den verwendeten Fragebogen nicht erfasst werden konnten. Beispielsweise kann eine besondere Schwerpunktsetzung der Lehrkraft im Unterricht dazu geführt haben. Eventuell hätte ein separater Lehrerfragebogen eine Erkenntnis hervorgebracht.

Mittels der Frage, ob SuS in der Zwischenzeit ein weiteres Werk eines der thematisierten Autoren gelesen haben, sollte herausgefunden werden, ob eine lesefördernde bzw. motivierende Wirkung der Schullektüre besteht. Hier gaben nur 3 SuS an, privat ein weiteres Werk gelesen zu haben. Dies zeigt, dass eine geringe lesefördernde bzw. motivierende Wirkung der Schullektüre vorhanden ist. Insbesondere vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe, ist dies jedoch ein nicht zu unterschätzendes Ergebnis. Die Schullektüre könnte also theoretisch noch stärker dazu anregen, mehr zu lesen bzw. den Spaß oder das Interesse am Lesen wecken.

Dies wäre insbesondere durch die Beteiligung der SuS an der Auswahl der Schullektüre möglich. Denn 45 % der SuS wünschten sich Veränderungen bei der Auswahl der Schullektüre. 7 von 12 SuS, die eine Angabe machten, nannten als Grund, dass sie sich die Beteiligung an der Auswahl der Werke wünschen. Wie wichtig die Gelegenheit zur Mitbestimmung ist, zeigt auch, dass sich die Privatlektüre der SuS deutlich von der Schullektüre unterscheidet. So gehören die klassische Literatur sowie die Kategorie Lyrik, Dramatik, Essays und Aufsätze, also diejenigen Gattungen, die vornehmlich als Schullektüre zum Einsatz kommen, zu den unbeliebtesten Genres.

Die Annahme, dass SuS der Schullektüre nicht prinzipiell abgeneigt sind und sie das Lesen noch stärker fördern könnte, wird außerdem dadurch bestärkt, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Variable „Art von Leser“ und der Bewertung des Unterrichts gibt. Das bedeutet, dass generell nicht nur Vielleser oder Durchschnittsleser Gefallen an der Arbeit mit der Schullektüre finden können, sondern auch Wenig- oder Nichtleser.

Die bisherigen Interpretationen sind vor allem in Anbetracht der Tatsache von großer Bedeutung, dass die Stichprobe sehr viele Wenig- oder Nichtleser enthält. So gaben nur 5 % der SuS an, dass sie Vielleser sind und 30% bezeichneten sich als Durchschnittsleser. Mit 45 % sind die Wenigleser jedoch in der Mehrheit und ganze 20 % sind sogar Nichtleser. Das heißt, dass auch und vor allem Wenig- und Nichtleser der Schullektüre ge-

gegenüber nicht prinzipiell abgeneigt sind.

Andererseits lässt das Ergebnis, dass ein Zusammenhang zwischen der Bewertung des Literaturunterrichts und der Beliebtheit des Lesens besteht, vermuten, dass eine wechselseitige Wirkung zwischen der Schullektüre und dem Leseverhalten bzw. der Lesemotivation besteht. Zwar geben die meisten SuS an, dass gar keine Auswirkung der Schullektüre auf ihre Lesemotivation vorhanden ist. Dass sie sich positiv bzw. negativ auswirkt, denken jedoch nahezu gleich viele SuS. Dieses uneindeutige Ergebnis deutet daher ebenfalls eine wechselseitige Wirkung zwischen der Schullektüre und dem Leseverhalten bzw. der Lesemotivation an.

Die bisher festgestellte leichte positive Wirkung der Schullektüre könnte also durch die Mitbestimmung der SuS aber auch durch die Orientierung an ihren privaten Lektüreinteressen gesteigert werden. Denn 70 % der SuS gaben an, dass ihre Lesemotivation durch die Orientierung an ihren Lektüreinteressen steigen würde. Dies trifft neben der Mehrheit der Viel-, Durchschnitts- und Wenigleser auch auf 50 % der Nichtleser zu. Außerdem erachteten 67,5 % der SuS eine solche Maßnahme auch als sinnvoll. Als Begründung hierfür wird von den meisten SuS angeführt, dass sie viel interessierter wären und ihre Lesemotivation steigen würde.

6. Resümee

In dieser Arbeit wurde untersucht, welchen Einfluss die Schullektüre auf das Leseverhalten und die Lesemotivation der SuS hat. Dabei wurde festgestellt, dass die SuS der Schullektüre gegenüber nicht prinzipiell abgeneigt sind. Denn eine sehr große Mehrheit der SuS bewertete die Schullektüre als mittelmäßig oder besser. Auch den Einsatz der Werke erachteten die meisten SuS als sinnvoll.

Jedoch unterscheidet sich die Privatlektüre der SuS grundlegend von der Schullektüre. So präferieren die SuS in ihrer Freizeit vor allem Science Fiction bzw. Fantasy Werke und Zeitungen. Klassische Literatur und Lyrik, Dramatik, Essays bzw. Aufsätze, also Genres, die vorzugsweise im Literaturunterricht zum Einsatz kommen, werden vergleichsweise selten ausgewählt.

Zwar gibt die Mehrheit der SuS an, dass sie durch die Schullektüre nicht dazu ange-

regt werden, privat mehr oder anspruchsvollere Titel zu lesen. Jedoch haben einige SuS auch weitere Werke der besprochenen Autoren in ihrer Freizeit gelesen. Dies zeigt, dass nur eine geringe positive Wirkung der Schullektüre auf die Lesemotivation bzw. das Leseverhalten der SuS besteht. Eine deutlich positivere Wirkung könnte jedoch dadurch erreicht werden, dass die SuS an der Auswahl der Werke beteiligt werden. Ebenso könnte die lesefördernde Wirkung der Schullektüre durch die Orientierung der Textauswahl an den privaten Lektüreinteressen der SuS gesteigert werden. In Anbetracht der deutlich von der Schullektüre abweichenden privaten Lektürepräferenzen der SuS, wäre dies eine bedeutende Möglichkeit zur Leseförderung.

Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf eine wechselseitige Beziehung zwischen der Schullektüre und der Lesemotivation bzw. dem Leseverhalten der SuS hin. Diesen Verdacht genauer zu fassen, wäre jedoch Thema eines gesonderten Projekts. An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass ein geringer positiver Einfluss der Schullektüre auf die Lesemotivation und das Leseverhalten der SuS vorhanden ist, der durch die Mitbestimmung der SuS und die Orientierung an privaten Lektüreinteressen gesteigert werden könnte. Zwar können in Anbetracht der kleinen Stichprobe keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse relativ verlässlich sind, da sie mit den bisherigen Ergebnissen der Forschung, welche eingangs dargestellt wurden, übereinstimmen.

Abschließend sollte erwähnt werden, dass das vorliegende Projekt in einem Gymnasium durchgeführt wurde. Daher könnten ähnliche Projekte auch für andere Schulformen durchgeführt werden. Des Weiteren könnte in einer breiter angelegten Studie auch der Medieneinsatz miteinbezogen werden, da die Medien in der Freizeit der SuS eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

7. Literaturverzeichnis

- Dehn, Mechthild et al. (2001). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.). *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 568-637.
- Ebermann, Erwin (2010). *Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren*. <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative.pdf> [19.10.2017].
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (2003). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart / Weimar 2003.
- Franz, Kurt et al. (1999). Muß-Lektüre versus Lust-Lektüre? In: Groeben, Norbert (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Niemeyer, S. 78-88.
- Fritzsche, Joachim (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim / München: Juventa, S. 202–249.
- Gattermaier, Klaus (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Edition Vulpes.
- Groeben, Norbert et al. (1999). Das Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.« In: Groeben, Norbert (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Niemeyer, S. 1-26.
- Groeben, Norbert (2004). Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim / München: Juventa, S. 11-35.

- Groeben, Norbert (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion. Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim / München: Juventa, S. 145-168.
- Groeben, Norbert / Schroeder, Sascha (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim / München: Juventa, S. 306-350.
- Hurrelmann, Bettina (1999). Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: *Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie*. IV. Jg., H. 1, S. 105-115.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 37-60.
- Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (1998). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim / Basel: Beltz, S. 3-20.
- Mahling, Marina (2010). *Lesestoffe im Deutschunterricht, Privatlektüre und Lesemotivation von Schülern der gymnasialen Oberstufe* (Alles Buch XXXV). Erlangen: Buchwissenschaft / Universität Erlangen-Nürnberg. <http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Mahling.pdf> [19.10.2017].
- Mahling, Marina (2016). Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung von Familie und Peers für die Beschaffung und Nutzung von Lesestoffen (Schriftmedien – Kommunikations- und buchwissenschaftliche Perspektiven; 3). Berlin / Boston: De Gruyter Saur.

- Möller, Jens / Bonerad, Eva-Marie (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 54. H. 4, S. 259–267.
- Möller, Jens / Schiefele, Ulrich (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 101–124.
- Philipp, Maik (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, Falko (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 54. H. 4, S. 268–286.
- Willenberg, Heiner (2001). Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). *Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik – Deutsch – Englisch*. Weinheim / Basel, S. 82–102.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beliebtheit aller Werke bei den SuS	S. 17
Abbildung 2: Schülerbewertung des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts	S. 21
Abbildung 3: Selbsteinstufung der SuS bezüglich der Leserart nach Geschlecht	S. 24
Abbildung 4: Beliebtheit des Lesens bei den SuS nach Geschlecht	S. 25
Abbildung 5: Häufigkeit des Lesens bei den SuS nach Geschlecht	S. 26
Abbildung 6: Auswirkung der Schullektüre auf die Lesemotivation der SuS nach Geschlecht	S. 30
Abbildung 7: Auswirkung der Orientierung an Schülerinteressen auf Lesemotivation der SuS nach Leserart	S. 31
Abbildung 8: Einfluss der Schullektüre auf die Qualität der Freizeitlektüre der SuS nach	S. 32
Abbildung 9: Einfluss der Schullektüre auf die Quantität der Freizeitlektüre der SuS nach Geschlecht	S. 33

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beliebtheit der gelesenen Werke bei den SuS nach Geschlecht	S. 13
Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Faust 1“	S. 14
Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Die Verwandlung“	S. 15
Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Die Ratten“	S. 15
Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung gelesener Anteil von „Agnes“	S. 16
Tabelle 6: Schülerbeurteilung des Einsatzes der Werke nach Geschlecht	S. 18
Tabelle 7: Schülerbegründungen dafür, dass die Lektüreauswahl sinnvoll / nicht sinnvoll war	S.19
Tabelle 8: Genrepräferenzen der SuS nach Geschlecht	S. 22
Tabelle 9: Freizeitlesedauer der SuS pro Woche in Stunden nach Geschlecht	S. 23
Tabelle 10: Anzahl der in den letzten 12 Monaten gelesenen Bücher nach Geschlecht	S. 26
Tabelle 11: Gründe dafür, dass die Orientierung an privaten Lektüreinteressen der SuS sinnvoll/nicht sinnvoll ist	S. 31

10. Anhang

10.1 Fragebogen

Fragebogen zum Leseverhalten und zur Lesemotivation

A Allgemeines

Geschlecht:
 weiblich männlich

Alter: _____ Jahre

B Schullektüre

I. Im Deutschunterricht besprochene Werke:

1	Johann Wolfgang von Goethe: Faust I a) Wie viel Prozent des Werkes haben Sie gelesen (sowohl in der Schule als auch privat)? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> unter 10 % 10 bis 30 % 31 bis 60 % 61 bis 90 % über 90 % 100 % b) Wie gut hat Ihnen das Werk gefallen? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht c) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk in der Schule eingesetzt wurde? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ja, auf jeden Fall ja, größtenteils eher nicht überhaupt nicht d) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> nein ja, nämlich _____
----------	--

2 **Franz Kafka: Die Verwandlung**

a) Wie viel Prozent des Werkes haben Sie gelesen (sowohl in der Schule als auch privat)?

unter 10 % 10 bis 30 % 31 bis 60 % 61 bis 90 % über 90 % 100 %

b) Wie gut hat Ihnen das Werk gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

c) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk in der Schule eingesetzt wurde?

ja, auf jeden Fall ja, größtenteils eher nicht überhaupt nicht

d) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen?

nein ja, nämlich _____

3 **Gerhart Hauptmann: Die Ratten**

a) Wie viel Prozent des Werkes haben Sie gelesen (sowohl in der Schule als auch privat)?

unter 10 % 10 bis 30 % 31 bis 60 % 61 bis 90 % über 90 % 100 %

b) Wie gut hat Ihnen das Werk gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

c) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk in der Schule eingesetzt wurde?

ja, auf jeden Fall ja, größtenteils eher nicht überhaupt nicht

d) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen?

nein ja, nämlich _____

4 **Peter Stamm: Agnes**

a) Wie viel Prozent des Werkes haben Sie gelesen (sowohl in der Schule als auch privat)?

unter 10 % 10 bis 30 % 31 bis 60 % 61 bis 90 % über 90 % 100 %

b) Wie gut hat Ihnen das Werk gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

c) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk in der Schule eingesetzt wurde?

ja, auf jeden Fall ja, größtenteils eher nicht überhaupt nicht

d) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen?

nein ja, nämlich _____

5 **Lyrik bzw. Texte des Expressionismus (z.B. von Gottfried Benn oder Georg Trakl)**

a) Wie gut hat / haben Ihnen das Werk / die Werke gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

b) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk / diese Werke in der Schule eingesetzt wurde(n)?

ja, auf jeden Fall ja, größtenteils eher nicht überhaupt nicht

c) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen?

nein ja, nämlich _____

II. Wie haben Ihnen die im letzten Schuljahr ausgewählten Werke insgesamt gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

III. Fanden Sie es insgesamt sinnvoll, dass diese Werke ausgewählt wurden?

ja, weil _____

nein, weil _____

IV. Wie häufig waren Sie an der Auswahl der Werke beteiligt (z.B. durch Abstimmung oder eigene Vorschläge)?

immer sehr oft oft manchmal selten nie

V. Wünschen Sie sich Veränderungen bei der Auswahl der im Unterricht behandelten Werke?

nein ja, nämlich _____

VI. Wie gut hat Ihnen der Deutschunterricht in den letzten beiden Schuljahren insgesamt gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

VII. Wie gut hat Ihnen der Literaturunterricht (also das Arbeiten mit Literatur und Sachtexten) in den beiden letzten Schuljahren insgesamt gefallen?

sehr gut gut mittelmäßig weniger überhaupt nicht

C Privatlektüre

I. Wie häufig lesen Sie in Ihrer Freizeit folgende Textarten?

	sehr oft					nie
Moderne Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liebesromane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Historische Romane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krimis / Thriller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Science Fiction / Fantasy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horror / Grusel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abenteuer / Western	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Märchen / Sagen / Legenden / Fabeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassische Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyrik / Dramatik / Essays / Aufsätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humor / Comedy / Satire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder- und Jugendbücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fremdsprachige Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachbücher / Ratgeber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biographien / Memoiren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls ja, welche? _____						
Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falls ja, welche? _____						

II. Wie viel Zeit Ihrer Freizeit verbringen Sie durchschnittlich mit Lesen?

_____ pro Woche

(Stunden : Minuten)

III. Als welche Art von Leser würden Sie sich selbst einstufen?

Vielleser

Durchschnittsleser

Wenigleser

Nichtleser

IV. Wie gerne lesen Sie in Ihrer Freizeit?

- äußerst gerne
 sehr gerne
 gerne
 weniger gerne
 ungerne

V. Wie häufig lesen Sie in Ihrer Freizeit?

- (fast) täglich
 mindestens einmal pro Woche
 mindestens einmal im Monat
 seltener
 nie

VI. Wie viele Bücher haben Sie in Ihrer Freizeit in den letzten 12 Monaten ungefähr gelesen?

_____ Stück

D Lesemotivation

I. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen.

		stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
a)	Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich finde Lesen interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese gerne zu Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese gerne etwas über neue Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich bin überzeugt, dass ich beim Lesen eine Menge lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
	Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Ich lese, weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Ich lese, weil andere sagen, dass Lesen wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil man Anerkennung bekommt, wenn man viel liest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil es mich freut, wenn andere mich für einen fleißigen Leser bzw. eine fleißige Leserin halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Ich lese, weil mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich lese, weil mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Wie wirkt sich die Schullektüre auf Ihre Lesemotivation aus?

- sehr positiv positiv gar nicht negativ sehr negativ

III.1 Würde Ihre Lesemotivation steigen, wenn sich die Textauswahl stärker an Ihren privaten Lektüreinteressen orientieren würde?

- ja, auf jeden Fall etwas eher nicht überhaupt nicht

III.2 Fänden Sie es sinnvoll, wenn sich die Textauswahl stärker an Ihren privaten Lektüreinteressen orientieren würde?

ja, weil _____

nein, weil _____

IV. Werden Sie durch die Schullektüre dazu motiviert, auch privat anspruchsvolle Literatur zu lesen?

- ja, häufig manchmal selten nie

V. Führt die Schullektüre dazu, dass Sie in Ihrer Freizeit mehr lesen?

- ja, auf jeden Fall etwas eher nicht überhaupt nicht

Anmerkungen:

Vielen Dank für die Teilnahme!

10.2 Alle Ergebnisse der Befragung

A Allgemeines

	weiblich	männlich
Geschlecht	19	21

	17	18	19
Alter	11	23	6

B Schullektüre

I. Im Deutschunterricht besprochene Werke:

a) Wie viel Prozent des Werkes haben Sie gelesen (sowohl in der Schule als auch privat)?						
	unter 10 %	10 bis 30 %	31 bis 60 %	61 bis 90 %	über 90 %	100 %
Faust 1	1	2	6	4	4	23
Die Ver- wandlung	2	2	3	4	3	26
Die Ratten	3	5	6	5	2	19
Agnes	2	0	4	3	5	26

b/a) Wie gut hat / haben Ihnen das Werk / die Werke gefallen?					
	sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger	überhaupt nicht
Faust 1	6	13	9	8	4
Die Verwandlung	10	11	12	5	2
Die Ratten	2	3	7	17	11
Agnes	13	15	7	4	1
Expressionismus	5	18	14	3	0

c/b) Finden Sie es sinnvoll, dass dieses Werk in der Schule eingesetzt wurde?				
	ja, auf jeden Fall	ja, größtenteils	eher nicht	überhaupt nicht
Faust 1	12	19	9	0
Die Verwandlung	11	22	5	2
Die Ratten	3	8	20	9
Agnes	12	22	5	1
Expressionismus	5	27	8	0

d/c) Haben Sie inzwischen privat ein weiteres Werk bzw. weitere Werke dieses Autors gelesen?			
	nein	ja	Gelesene Werke
Faust 1	37	3	„Ein Buch mit Gedichten (Name vergessen)“, Faust II, Faust II
Die Verwandlung	40	0	/
Die Ratten	40	0	/
Agnes	40	0	/
Expressionismus	40	0	/

II. Wie haben Ihnen die im letzten Schuljahr ausgewählten Werke insgesamt gefallen?

sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger	überhaupt nicht
2	22	12	4	0

III. Fanden Sie es insgesamt sinnvoll, dass diese Werke ausgewählt wurden?

ja	Gründe	nein	Gründe
34	<ul style="list-style-type: none"> - Zwölf Mal wurde kein Grund genannt. - „Weil einige das Problem der Gesellschaft und die Auswirkungen auf das Individuum verdeutlichen.“ - „Weil sie für die Themen relevant sind.“ - „Weil sie teilweise noch auf die 	6	<ul style="list-style-type: none"> - Drei Mal wurde kein Grund genannt. - „(Außer Agnes) Weil die Werke dem Zeitgeist nicht entsprechen.“ - „Weil sie zu alt sind.“ - „Weil diese nicht relevant für das schriftliche Abitur waren.“

<p>heutige Zeit übertragbar sind.“</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Weil man sie auf die Realität beziehen kann.“ - Zwei Mal: „Weil sie eine große Bandbreite deutscher Literatur widerspiegeln.“ - Zwei Mal: „Weil alle Themenbereiche abgedeckt wurden.“ - „Weil man die Werke sehr gut miteinander vergleichen konnte und alle Themenbereiche abgedeckt wurden.“ - „Weil die Werke insgesamt alle einen anderen Schwerpunkt behandelt haben.“ - „Weil Interpretationsmöglichkeiten vorhanden waren.“ - „Weil man zum Lesen bewegt wird und sich durch den Unterricht mehr mit der Lyrik beschäftigt als privat.“ - „Weil diese Werke die Gesellschaft kritisieren in der wir leben.“ - „Weil Kafka und Goethe herausragende Schreiber waren.“ - „Weil die Deutungsmöglichkeiten oft sehr vielseitig waren.“ - „Weil die Werke die heutige Gesellschaft widerspiegeln.“ - „Weil zeitlos und auf heutige Zeit übertragbar.“ - „Weil die Werke interessant waren.“ - „Goethe und Kafka namenhafte Autoren sind, die zur Allgemeinbildung 		
---	--	--

gehören.“ - „Weil man die Themen auf aktuelle Ereignisse in Verbindung bringen kann; gesellschaftliche Themen.“		
--	--	--

IV. Wie häufig waren Sie an der Auswahl der Werke beteiligt (z.B. durch Abstimmung oder eigene Vorschläge)?

immer	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
0	0	1	3	3	33

V. Wünschen Sie sich Veränderungen bei der Auswahl der im Unterricht behandelten Werke?

nein	ja	Gewünschte Veränderungen:
22	18	- Sechs Mal wurde keine Angabe gemacht. - Sieben Mal: „Die Beteiligung an der Auswahl der Werke.“ - Zwei Mal: „Nicht mehr die Ratten.“ - „Aktuelle Lektüren.“ - „Der Schulzeit angepasst (G8).“ - „Kann ich nicht genau sagen.“

VI. Wie gut hat Ihnen der Deutschunterricht in den letzten beiden Schuljahren insgesamt gefallen?

sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger	überhaupt nicht
17	19	3	1	0

VII. Wie gut hat Ihnen der Literaturunterricht (also das Arbeiten mit Literatur und Sachtexten) in den beiden letzten Schuljahren insgesamt gefallen?

sehr gut	gut	mittelmäßig	weniger	überhaupt nicht
5	17	15	3	0

C Privatlektüre

I. Wie häufig lesen Sie in Ihrer Freizeit folgende Textarten?

	sehr oft <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nie <input type="checkbox"/>
Moderne Literatur	2	5	2	6	2	23
Liebesromane	2	5	2	5	3	23
Historische Romane	1	0	2	0	4	33
Krimis / Thriller	1	3	6	6	7	17
Science Fiction / Fantasy	6	2	4	6	6	16
Horror / Grusel	2	1	1	2	3	31
Abenteuer / Western	0	4	1	2	7	26
Märchen / Sagen / Legenden / Fabeln	3	1	1	3	5	27
Klassische Literatur	0	1	1	3	4	31
Lyrik / Dramatik / Essays / Aufsätze	0	1	1	3	3	32
Humor / Comedy / Satire	0	3	5	3	5	24
Comics	2	4	2	2	4	26
Kinder- und Jugendbücher	1	1	0	1	6	31
Fremdsprachige Literatur	1	1	6	0	5	26
Sachbücher / Ratgeber	0	1	1	3	4	31
Biographien / Memoiren	0	3	0	1	1	35
Zeitschriften	2	0	1	3	3	31
Falls ja, welche?	<ul style="list-style-type: none"> - Drei Mal wurde keine Angabe gemacht. - „Sportmagazine“ - „Unterwasser (Taucherzeitschrift)“ - „Playboy“ - „Modemagazine“ - „Sport“ - „Alle“ 					
Zeitungen	4	6	2	6	3	19
Falls ja, welche?	<ul style="list-style-type: none"> - Drei Mal wurde keine Angabe gemacht. - Zwei Mal „Tageszeitung“. - Zwei Mal „NRZ“. - Elf Mal „WAZ“. - „FAZ“ 					

	- „NRZ, WAZ“ - „WAZ, NRZ“
--	------------------------------

II. Wie viel Zeit Ihrer Freizeit verbringen Sie durchschnittlich mit Lesen?

Angaben in Std.	0	0,2	0,5	0,7	0,8	1	1,5	2	3	4,5	5	7	10	40
	5	2	4	1	1	7	5	3	6	1	1	2	1	1

III. Als welche Art von Leser würden Sie sich selbst einstufen?

Vielleser	Durchschnittsleser	Wenigleser	Nichtleser
2	12	18	8

IV. Wie gerne lesen Sie in Ihrer Freizeit?

äußerst gerne	sehr gerne	gerne	weniger gerne	ungern
4	4	13	12	7

V. Wie häufig lesen Sie in Ihrer Freizeit?

(fast) täglich	mindestens ein- mal pro Woche	mindestens ein- mal im Monat	seltener	nie
7	11	3	11	8

VI. Wie viele Bücher haben Sie in Ihrer Freizeit in den letzten 12 Monaten ungefähr gelesen?

Anzahl ge- lesener Bücher	0	1	2	3	4	5	6	10	12	14	15	20	120
	6	4	10	8	3	1	1	1	1	1	1	2	1

D Lesemotivation

I. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen.

		stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
a)	Lesen gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.	13	8	14	15
	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich noch mehr lesen.	5	16	14	5
	Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen.	7	15	11	7
	Ich finde Lesen interessant.	9	18	10	3
	Ich lese gerne zu Hause.	11	9	14	6
b)	Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Interessantes bespricht, kann es gut sein, dass ich mehr darüber lese.	4	9	18	9
	Ich lese, um Neues über Themen zu erfahren, die mich interessieren.	7	18	12	3
	Ich lese gerne etwas über neue Dinge.	8	17	13	2
	Es ist mir sehr wichtig, gut lesen zu können.	12	17	7	4
	Ich bin überzeugt, dass ich beim Lesen eine Menge lernen kann.	15	15	10	0
	Lesen ist wichtig, um Dinge richtig zu verstehen.	18	17	3	2
c)	Ich lese, weil mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.	4	14	17	5
	Ich lese, weil es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.	3	12	16	9
	Ich lese, weil ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.	4	15	11	10
	Ich lese, weil ich im Lesen und Verstehen von Texten möglichst gut sein möchte.	6	14	12	8
d)	Ich lese, weil andere sagen, dass Lesen wichtig ist.	0	2	12	26
	Ich lese, weil ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen.	0	0	4	36

	Ich lese, weil man Anerkennung bekommt, wenn man viel liest.	0	0	4	36
	Ich lese, weil es mich freut, wenn andere mich für einen fleißigen Leser bzw. eine fleißige Leserin halten.	0	1	2	37
e)	Ich lese, weil mir das hilft, im Unterricht besser zu sein als meine Mitschüler.	2	4	9	25
	Ich lese, weil mir viel daran liegt, Texte besser als andere verstehen zu können.	0	4	10	26
	Ich lese, weil es mir wichtig ist, in der Schule zu den Besten zu gehören.	0	2	7	31
	Ich lese, weil mir viel daran liegt, als einzige Person in der Klasse die Antwort auf eine Frage zu wissen.	0	0	5	35
f)	Ich habe manchmal Schwierigkeiten, einen Text wirklich gut zu verstehen.	0	5	21	14
	Ich kenne oft nicht alle Wörter, wenn ich einen Text lese.	0	4	16	20
	Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen.	10	21	8	1
	Ich muss vieles erst mehrmals lesen, bevor ich es richtig verstanden habe.	2	5	21	12

II. Wie wirkt sich die Schullektüre auf Ihre Lesemotivation aus?

sehr positiv	positiv	gar nicht	negativ	sehr negativ
1	8	21	7	3

III.1 Würde Ihre Lesemotivation steigen, wenn sich die Textauswahl stärker an Ihren privaten Lektüreinteressen orientieren würde?

ja, auf jeden Fall	etwas	eher nicht	überhaupt nicht
13	15	10	2

III.2 Fänden Sie es sinnvoll, wenn sich die Textauswahl stärker an Ihren privaten Lektüreinteressen orientieren würde?

ja	Gründe	nein	Gründe

27	<ul style="list-style-type: none"> - 17 Mal wurde keine Angabe gemacht. - „Weil man dann interessierter ist.“ - „Weil man nicht gezwungen lesen muss, wenn das eigene Interesse mitfließt.“ - „Weil die Themen dann für mich spannender wären.“ - „Weil ich mehr Motivation hätte zu lesen.“ - „Weil ich dann mehr lesen würde, da es mich mehr interessieren würde.“ - „Weil es dann interessanter ist.“ - „Weil ich diese besser interpretieren könnte, als Lektüren zu lesen, die nicht meinen Themen entsprechen.“ - „Weil bei größerem Interesse auch größere Motivation herrscht.“ - „Weil es stärker an meinen privaten Lektüreinteressen orientieren würde.“ - „Weil es wichtig ist die Geschichte mit zu fühlen.“ 	13	<ul style="list-style-type: none"> - Vier Mal wurde keine Angabe gemacht. - „Weil ich kaum Literatur kenne.“ - „Weil ich das eher getrennt haben will.“ - „Weil gesellschaftskritische Themen somit nicht betrachtet werden.“ - „Weil Deutsch und Sport komplett unterschiedliche Themen sind.“ - „Weil der Privatgebrauch der Bücher damit an Wert verlieren würde.“ - „Weil nicht jedes Genre für den Schulunterricht angemessen ist.“ - „Weil: Muss auf jeden irgendwie zutreffen.“ - „Weil ich Kriegsbücher lese.“ - „Weil es meine eigene Welt ist. Diese Welt möchte ich nicht teilen.“
----	---	----	---

IV. Werden Sie durch die Schullektüre dazu motiviert, auch privat anspruchsvolle Literatur zu lesen?

ja, häufig	manchmal	selten	nie
2	10	5	23

V. Führt die Schullektüre dazu, dass Sie in Ihrer Freizeit mehr lesen?

ja, auf jeden Fall	etwas	eher nicht	überhaupt nicht
0	9	14	17