

Die Rolle außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz

Maximilian Pfost, Irene M. Schurtz und Cordula Artelt

Lesen umfasst mehr als die einfache Umwandlung geschriebener Symbole/Buchstaben in Sprache. Lesen, oder genauer gesagt das, was wir unter dem Konstrukt der Lesekompetenz verstehen, bedeutet darüber hinaus, auch den Inhalt der geschriebenen Sprache zu erfassen, das heißt einerseits innerhalb des Textes einzelne Wörter in Sätze und den Inhalt einzelner Sätze in Abschnitte und größere Sinneinheiten zu integrieren. Andererseits bedeutet Lesekompetenz auch, über den vorliegenden Text hinaus die gelesene Information mit dem eigenen Vorwissen in Verbindung zu bringen und Schlussfolgerungen, sogenannte Inferenzen, daraus zu ziehen. Demzufolge endet auch die Entwicklung der Lesekompetenz nicht mit dem Ende des Lese- und Schreibunterrichts in der Primarstufe, welcher sich natürlich zunächst auf die Dekodierprozesse und Leseflüssigkeit konzentriert. Vielmehr stellt die erfolgreiche Vermittlung der Buchstaben-Laut-Korrespondenz die Grundlage für die Entwicklung weiterer, sogenannter hierarchiehöherer Teilkomponenten des Leseverstehens dar (vgl. Chall, 1983; Lenhard & Artelt, 2009).

Der Tätigkeit des (regelmäßigen) Lesens kommt dabei eine besondere Bedeutung für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen zu. Auch in der Literaturdidaktik wird dabei häufig die These vertreten, dass die Lesepraxis ein essentieller Baustein für die Entwicklung der Lesefähigkeit ist. Schön (2002) führt beispielsweise in seinem Aufsatz „Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen“ das (relativ) schlechte Abschneiden deutscher Schüler(innen) bei der ersten PISA-Studie vor allem auf mangelnde Praxis des Lesens komplexer literarischer Texte, insbesondere auch im Kanon des Lektüreunterrichts, zurück.

Wenn wir über die Lektürepraxis innerhalb sowie insbesondere auch außerhalb des schulischen Settings sprechen, darf dabei allerdings die reziproke, das heißt in beide Richtungen wirkende, Wechselbeziehung von Leseverhalten auf der einen Seite und Lesekompetenz auf der anderen Seite nicht vernachlässigt werden. Eigene Ergebnisse, basierend auf Daten der BiKS-8-14-Studie, konnten dies belegen. Pfost, Dörfler und Artelt (2010) konnten zunächst zeigen, dass die Häufigkeit außerschulischer Leseaktivitäten von Schüler(inne)n der 3. bis 5. Jahrgangsstufe positiv die Lesekompetenz beeinflusst. Wer häufiger in seiner Freizeit zur Lektüre griff, zeigte im darauf folgenden Jahr eine höhere Lesekompetenz als vergleichbare Schüler(innen), die weniger häufig außerhalb der

Schule lasen. Andererseits zeigte sich jedoch auch, dass die Lesekompetenz der Schüler(innen) positiv die Häufigkeit außerschulischer Leseaktivitäten beeinflusste. Das bedeutet, dass Schüler(innen) mit höherer Lesekompetenz im darauffolgenden Jahr häufiger zur Lektüre griffen als dies bei Gültigkeit der Nullhypothese (das heißt wenn wir eine Unabhängigkeit von Lesekompetenz und Leseaktivität angenommen hätten), zu erwarten gewesen wäre. Zusammenfassend konnte unsere Arbeit, im Einklang mit Forschung aus dem englischen Sprachraum (vgl. Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 1986), empirisch gute Belege finden für das, was man als Engelskreise des Lesens oder Teufelskreise des Nicht-Lesens bezeichnen würde.

Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund allerdings, ob jede Art der Lektüre gleichermaßen zu einer positiven Entwicklung der Lesekompetenz beiträgt. Aus der alltäglichen Erfahrungswelt heraus wissen wir, dass zum Beispiel das Lesen von Thomas Manns *Buddenbrooks*, aufgrund von Syntax, Vokabular, notwendigem Vorwissen usw. andere Anforderungen an den (die) Leser(in) stellt als das die Beschreibung eines sonntäglichen Krimis in der Fernsehzeitung tut (vgl. Gehrler & Artelt, 2013, für einen informativen Überblick zu den Anforderungen verschiedener Textsorten). Neben den klassischen Druckmedien wie beispielsweise Romane, Sachbücher oder Zeitschriften, findet darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit Texten zunehmend im Internet statt. Neben schon eher „klassisch“ anmutenden Webseiten wie beispielsweise Online-Lexika, findet der Umgang mit Schriftlichkeit im zunehmenden Maße besonders in sozialen Online-Medien statt. Schüler(innen) „posten“ Nachrichten in Online-Foren oder virtuellen Pinnwänden, die wiederum von anderen Nutzer(innen) gelesen werden. Sprachwissenschaftliche Analysen (beispielsweise zusammengefasst bei Schlobinski, 2006), deuten auf einige systematische Charakteristika von Texten, wie sie in diesen neuen Medien anzutreffen sind. Bekannt sind zum Beispiel die häufige Verwendung von Abkürzungen, Anglizismen und Homophonen (z. B. „Gute N8“ für „Gute Nacht“) sowie insgesamt ein eher informeller Sprachduktus. Zusammenfassend stellte sich uns folglich die Frage, ob wir, gleichmäßig über unterschiedliche Textgattungen und Medien hinweg, positive Zusammenhänge außerschulischen Lesens mit der Lesekompetenzentwicklung der Schüler(innen) nachweisen können.

Methode

Untersuchungsteilnehmer(innen)

Die hier vorgestellten Analysen basieren auf Daten von 1.226 Schüler(inne)n aus der BiKS-8-14-Studie. Die teilnehmenden Schüler(innen) besuchten im Jahr 2010 die 7. Jahrgangsstufe und waren im Durchschnitt 13 Jahre und 5 Monate

alt. Der Anteil weiblicher Schüler an der analysierten Stichprobe betrug 52,7 %. Betrachten wir die Verteilung der Untersuchungsteilnehmer(innen) hinsichtlich der besuchten Schulform, zeigt sich eine Überrepräsentation der Schüler(innen) aus den Gymnasien (66,6 %) gegenüber den Schüler(inne)n aus den Realschulen (19,2 %) und Hauptschulen (14,2 %) in unserer Stichprobe. Bei 13,9 % der Schüler(innen) lag ein Migrationshintergrund vor, das heißt es wurde mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren.

Messinstrumente

Im Rahmen der BiKS-Studie wurden die Schüler(innen) gebeten, Angaben zu ihrem außerschulischen Leseverhalten zu machen. Folgende Frage wurde den Schüler(inne)n vorgelegt: „*Wie oft liest du außerhalb der Schule ... (a) Zeitschriften oder Tageszeitungen, (b) Comic-Hefte, (c) Romane, Erzählungen oder Geschichten, (d) Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft), (e) E-Mails, (f) Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia) sowie (g) Online-Foren und Chats?*“. Die Schüler(innen) konnten zwischen vier Antwortkategorien wählen: (1) *nie oder fast nie*, (2) *mehrmals im Monat*, (3) *mehrmals in der Woche* sowie (4) *mehrmals am Tag*.

Die Lesekompetenz der Schüler(innen) wurde über einen standardisierten Lesetest erfasst. Dieser sah folgendermaßen aus: Die Schüler(innen) bekamen insgesamt drei narrative bzw. Sachtexte mittlerer Textlänge (zwischen 440 und 456 Wörtern) vorgelegt. Im Anschluss an jeden Text wurden den Schüler(inne)n Fragen zum Verständnis des jeweiligen Inhalts des gelesenen Textes in Form von Mehrfachwahlaufgaben gestellt. Einfache Fragen bezogen sich zum Beispiel auf das bloße Wiederfinden explizit dargebotener Informationen im Text. Schwierigere Fragen hingegen benötigten beispielsweise das Integrieren von Information über einzelne Sätze hinweg. Insgesamt wurden zu den drei Texten 26 solcher Mehrfachwahlaufgaben gestellt. Die Lesekompetenz der Schüler(innen) wurde über die Summe der richtigen Antworten erfasst.

Um Einflüsse des sozio-ökonomischen Status der Eltern statistisch kontrollieren zu können, wurden die Eltern der Schüler(innen) nach ihrer beruflichen Tätigkeit gefragt. Der ausgeführte Beruf der Eltern wurde in einem aufwendigen System kodiert und daraus der sogenannte ISEI-Index (International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992) berechnet. Der ISEI-Index spiegelt dabei vorrangig den Bildungsgrad sowie den sozio-ökonomischen Aspekt der beruflichen Tätigkeit (Höhe des Arbeitseinkommens) wider. Ferner lagen zu Zwecken der statistischen Kontrolle Informationen zur besuchten Schulform der Schüler(innen) vor.

Ergebnisse

In der ersten Tabelle sind die Antworthäufigkeiten der befragten Schüler(innen) bezüglich ihres Leseverhaltens aufgeführt. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Präferenz bestimmter Lektüreformen bei den Schüler(inne)n. Während Comics und Sachbücher von nicht mal jedem(r) fünften Schüler(in) regelmäßig konsumiert werden, werden Romane, Erzählungen und Geschichten sowie Zeitschriften und Tageszeitungen von rund jedem(r) zweiten Schüler(in) regelmäßig gelesen. Auf der anderen Seite könnte man allerdings auch sagen, dass knapp über 50 % der Schüler(innen) nur selten beziehungsweise unregelmäßig literarische Texte konsumieren. Online-Medien, insbesondere kommunikative, soziale Online-Medien werden dagegen von den von uns befragten Schüler(inne)n besonders häufig genutzt. Dies deutet auf die besondere Relevanz hin, diese Form der Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit bei den Analysen der Zusammenhänge von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz nicht zu vernachlässigen.

Tabelle 1: Antworthäufigkeiten der Schüler(innen) zur ihrem außerschulischen Leseverhalten

„Wie oft liest du außerhalb der Schule ...“	selten	häufig
Zeitschriften oder Tageszeitungen	49,5	50,5
Comic-Hefte	80,4	19,6
Romane, Erzählungen oder Geschichten	53,1	46,9
Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft)	86,7	13,3
E-Mails	38,0	62,0
Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia)	72,7	27,3
Online-Foren und Chats	31,4	68,6

Anmerkungen: Angaben sind Zustimmung in Prozent. Die Antwortoptionen (1) nie oder fast nie sowie (2) mehrmals im Monat wurden zur Kategorie „selten“ zusammengefasst. Die Antwortoptionen (3) mehrmals in der Woche sowie (4) mehrmals am Tag wurden zur Kategorie „häufig“ zusammengefasst.

In Tabelle 2 sind die Zusammenhänge zwischen dem außerschulischen Leseverhalten und der Lesekompetenz der Schüler(innen) dargestellt. Berechnet wurden sogenannte Korrelationskoeffizienten. Ein positiver Korrelationskoeffizient bedeutet, dass hohe Werte auf der einen Variable mit erhöhten Werten auf der anderen Variable einhergehen. Bei einem negativen Korrelationskoeffizienten gehen hohe Werte auf der einen Variable mit kleineren Werten auf der anderen Variable einher. Ein Korrelationskoeffizient nahe Null bedeutet, dass es keinen Zusammenhang in der Ausprägung der einen Variable mit der Ausprä-

gung der anderen Variable gibt. Korrelationskoeffizienten können die maximale Ausprägung von -1 bzw. $+1$ annehmen.

In der ersten Spalte von Tabelle 2 sind einfache, sogenannte bivariate Korrelationen dargestellt. Es zeigt sich ein kleiner positiver Zusammenhang zur Lesekompetenz für das Lesen von Zeitschriften oder Tageszeitungen ($r = 0,10$) und das Lesen von Sachbüchern ($r = 0,06$) sowie ein deutlich höherer positiver Zusammenhang für das Lesen von Romanen, Erzählungen und Geschichten ($r = 0,41$). Dies bedeutet, dass vor allem von Schüler(inne)n, die mehr Romane oder Erzählungen lesen, besonders hohe Lesekompetenzwerte erreicht werden. Leicht negative Zusammenhänge zur Lesekompetenz ergeben sich dagegen für die Nutzung von E-Mails ($r = -0,17$) sowie Online-Foren und Chats ($r = -0,21$). Demzufolge geht ein hoher Konsum dieser sozialen Online-Medien mit einer im Durchschnitt leicht verringerten Lesekompetenz einher. Dieser negative Zusammenhang zwischen dem Lesen elektronischer Medien und der Lesekompetenz ist jedoch eher schwach ausgeprägt.

In der zweiten Spalte sind auch wieder Korrelationen dargestellt, diesmal allerdings sogenannte Partialkorrelationen. Das heißt, dass hier die von den Schüler(inne)n besuchte Schulform sowie der Sozialstatus der Eltern statistisch kontrolliert wurden. Hintergrund dieses Vorgehens ist, die Erklärungsalternative auszuschließen, dass der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und entsprechendem Leseverhalten lediglich ein Artefakt des sozio-ökonomischen Status bzw. der besuchten Schulform darstellt. Die Ergebnisse bestätigen jedoch im Allgemeinen das Bild, das sich schon über die einfachen (bivariaten) Korrelationen ergeben hat: Deutlich positive Zusammenhänge zur Lesekompetenz ergeben sich weiterhin für die Lektüre von Romanen, Erzählungen und Geschichten ($r = 0,34$), wobei keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge für das Lesen von Zeitschriften oder Tageszeitungen bzw. Sachbücher mehr nachgewiesen werden konnten. Der im Mittel schwache negative Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit von E-Mails ($r = -0,17$) mit der Lesekompetenz sowie der sozialen Online-Foren mit der Lesekompetenz ($r = -0,21$) bleibt nach Kontrolle der Schulform und des elterlichen Sozialstatus bestehen.

Diskussion

Wie die empirischen Daten zeigen, gibt es deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Schüler(inne)n hinsichtlich der Lektüremenge sowie der Art der gelesenen Lektüre. Eine hohe Anzahl von Schüler(inne)n gab an, relativ wenig Zeit außerhalb der Schule mit dem Lesen klassischer Print-Medien zu verbringen. Über die Hälfte der Schüler(innen) griff eher unregelmäßig beziehungsweise selten zu literarischer Lektüre. Gleichzeitig nimmt das Internet mit seinen ver-

schiedenen Erscheinungsformen einen hohen zeitlichen Stellenwert in der Lesep Praxis der Schüler(innen) ein.

Tabelle 2: Zusammenhang von außerschulischem Leseverhalten und Lesekompetenz der Schüler(innen) in der Jahrgangsstufe 7

	Zusammenhang zur Lesekompetenz	
	ohne Kontrollvariablen	unter Kontrolle von Schulform und Sozialstatus
Zeitschriften oder Tageszeitungen	0,10*	0,06
Comic-Hefte	0,04	0,02
Romane, Erzählungen oder Geschichten	0,41*	0,34*
Sachbücher (z. B. Technik, Wissenschaft)	0,06*	0,06
E-Mails	-0,17*	-0,17*
Online-Lexika/Online-Nachschlagewerke (z. B. Wikipedia)	0,03	0,03
Online-Foren und Chats	-0,21*	-0,21*

*Anmerkungen: Paarweiser Fallausschluss bei fehlenden Angaben. Angegeben sind (Partial-) Korrelationen nach Pearson; positive Werte bedeuten einen positiven Zusammenhang der beiden Variablen, negative Werte bedeuten einen negativen Zusammenhang. Korrelationen nahe 0 stehen für keinen Zusammenhang der beiden Variablen. Korrelationen können minimal den Wert -1 (perfekt negativer Zusammenhang) und maximal +1 (perfekt positiver Zusammenhang) annehmen. * $p < 0,05$ (statistisch signifikant).*

Die Ergebnisse belegen ferner die Erwartung, dass das Lesen literarischer Texte, hier erfragt über den Konsum von Romanen, Erzählungen und Geschichten, deutlich in einem positiven Zusammenhang mit der Lesefähigkeit der Schüler(innen) steht. Allerdings ist auch an dieser Stelle mit der kausalen Interpretierbarkeit dieses Befundes, zum Beispiel aufgrund der möglichen Reziprozität dieser Beziehung (vgl. Pfof et al., 2010; Stanovich, 1986), Vorsicht geboten. Dies bedeutet unter anderem, dass wir aus den uns vorliegenden Daten nicht eindeutig schließen können, ob die Lesekompetenz der Schüler(innen) das Leseverhalten oder ob das Leseverhalten die Lesekompetenz beeinflusst. In der Forschungsliteratur verdichten sich jedoch die Befunde, welche im Einklang mit der in der Einführung beschriebenen Aufwärtsspirale des Lesens und der Lesefähigkeit, dem sogenannten Engelskreis des Lesens, stehen (vgl. Mol & Bus, 2011). Für das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, Comics und Sachbüchern dagegen fanden sich keine bzw. kaum messbare Zusammenhänge zur Lesekompetenz. Dies legt für uns die Vermutung nahe, auch wenn wir dies mit dem vorliegenden Auflösungsgrad der Daten nicht empirisch absichern kön-

nen, dass Unterschiede in der verwendeten Schriftsprache für diesen differenziellen Befund verantwortlich sind.

Interessant ist der Befund eines negativen Zusammenhanges von E-Mail-Nutzung sowie Online-Foren und Chats mit der Lesekompetenz der Schüler(innen). Schüler(innen) die häufiger diese sozialen Online-Medien nutzten, wiesen in der Tendenz geringere Werte in der Lesekompetenz auf. Die Befunde stehen im Einklang mit beispielsweise Arbeiten zur Nutzungshäufigkeit von Facebook und der Leistung Studierender (Junco, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010), dennoch ist auch hier wieder bei einer Kausalinterpretation Vorsicht geboten. Es ist im Rahmen unserer Arbeiten nicht auszuschließen, dass beispielsweise die häufige Nutzung sozialer Online-Aktivitäten einhergeht mit einer geringeren Allokation zeitlicher Ressourcen für andere, durch die Schule gebotene und freiwillig motivierter, Lerngelegenheiten. Die Frage ist also, inwieweit Online-Aktivitäten in Konkurrenz zu lernförderlichen Aktivitäten treten bzw. diese verdrängen. Ferner ist darauf zu achten, dass das hier gefundene Ergebnis eines negativen Zusammenhangs der Nutzung sozialer Online-Medien mit der Lesekompetenz nicht ohne weiteres auf andere kognitive Kompetenzen, z. B. der mathematischen Kompetenz, aber auch Bereiche wie der Medienkompetenz, zu generalisieren ist. Auch ist allgemein die geringe Ausprägung dieses Zusammenhanges zu berücksichtigen. Abschließend ist ferner anzumerken, dass die hier berichteten Befunde nicht für alle weiteren Internetaktivitäten oder zum Beispiel die Nutzung von E-Readern zu übertragen sind.

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der hier dargestellten Ergebnisse sagen, dass die klassische Lektüre auch im Zeitalter von Computer und neuen Medien noch nicht ausgedient hat. Lesen, und hierbei insbesondere auch das Lesen narrativer Texte, ist und bleibt eine der zentralen Komponenten einer erfolgreichen Entwicklung der Lesekompetenz. Außerschulische Leseaktivitäten im Internet dagegen scheinen, vor dem Hintergrund der aktuellen Befundlage, resultierende Defizite in den Lesefähigkeiten aufgrund mangelnder literarischer Lektüre nur unzureichend zu kompensieren. Ähnliches konnte von uns auch für die Entwicklung des Wortschatzes gezeigt werden (Pfof, Dörfler, & Artelt, 2013). Weitere Forschungsergebnisse – gerade auch vor dem Hintergrund der derzeitigen Veränderungen der (elektronischen) Lesekultur – gilt es hier jedoch abzuwarten.

Literatur

- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Gehrer, K., & Artelt, C. (2013). Literalität und Bildungslaufbahn: Das Bildungspanel NEPS. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 168-187). Weinheim: Juventa Verlag.
- Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: the relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187-198.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Lenhard, W., & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1-17). Göttingen: Hogrefe.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Pfof, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 167-176.
- Pfof, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Schlobinski, P. (2006) (Hrsg.). *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverlag.
- Schön, E. (2002). Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In K. Franz & F.-J. Payrhuber (Hrsg.), *Lesen Heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie* (S. 72-91). Kronach: Schneider.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.