

Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, dem Landesprüfungsamt für Erste
Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen vorgelegt von:

Miriam Schmitz

17.02.2015

Dr. Andreas Seidler

Universität zu Köln

Institut für Deutsche Sprache und Literatur 2

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Lesekompetenz.....	8
2.1	Definition der Lesekompetenz.....	8
2.2	Richtlinien im Bereich „Lesen“ für die Primarstufe.....	8
2.3	Kognitionstheoretisches Modell: Lesekompetenz bei den Vergleichsstudien PISA und IGLU	9
2.3.1	Konzeption der PISA-Studie	9
2.3.2	Lesekompetenzmodell der PISA-Studie.....	10
2.3.3	Ergebnisse der PISA-Studie 2000	12
2.3.4	Konzeption und Ergebnisse der IGLU-Studie.....	12
2.3.5	Konsequenzen der Studienergebnisse.....	13
2.4	Mehrebenenmodell: Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive.....	14
2.4.1	Prozessebene: Kognitive Anforderungen des Leseakts.....	15
2.4.2	Subjektebene: Lektüre und Persönlichkeit	15
2.4.3	Soziale Ebene: Kommunikation im Anschluss an Texte.....	16
2.5	Vergleich des kognitionstheoretischen Modells mit dem Mehrebenenmodell.....	17
3.	Lesemotivation als Ansatzpunkt für die Leseförderung	18
3.1	Definition der Lesemotivation	18
3.2	Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation: Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz	19
3.3	Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz: Empirische Befunde.....	22
3.4	Folgerungen für die Leseförderung	23
3.4.1	Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe	25
3.4.2	Leseinteressen von Schülern der Primarstufe.....	31
4.	Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe	33
4.1	Der Kriminalroman: Genre, Geschichte und Wirkung.....	33
4.1.1	Genre des Kriminalromans	33

4.1.2	Genre des Kriminalromans für Kinder und Jugendliche	34
4.1.3	Geschichte des Kriminalromans für Kinder und Jugendliche	35
4.1.4	Wirkung des Kriminalromans.....	36
4.1.5	Wirkung des Kriminalromans auf Kinder und Jugendliche	37
4.2	Der Kriminalroman als Gegenstand des Literaturunterrichts	39
4.2.1	Bewertung des Kriminalromans anhand der Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe.....	43
4.2.2	Ausdifferenzierung der Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe	44
5.	Bewertung des Kriminalromans mit Bezug auf die Leseförderung in der Primarstufe anhand eines Beispiels und Impulse für den Unterricht	46
5.1	<i>Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere</i>	46
5.2	Analyse	47
5.2.1	Äußere Kriterien	47
5.2.2	Innere/inhaltliche Kriterien.....	51
5.3	Impulse für den Unterricht.....	64
5.3.1	Die spannende Handlung als Anknüpfungspunkt für den Unterricht.....	64
5.3.2	Der Rätselcharakter als Anknüpfungspunkt für den Unterricht	65
5.3.3	Die Dialoge als Anknüpfungspunkt für den Unterricht.....	68
6.	Fazit und Ausblick	69
7.	Abbildungsverzeichnis.....	71
8.	Literaturverzeichnis	72
9.	Anhang	78
9.1	Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation.....	78
9.2	Empirische Ergebnisse bezüglich der Leseinteressen	79
9.2.1	KIM-Studie: Präferenz für einzelne Büchergenres 2003.....	79
9.2.2	KIM-Studie: Präferenz für einzelne Büchergenres 2005.....	79
9.2.3	KIM-Studie: Bücherlesen 2012	80
9.2.4	Erfurter Studie: Welche Bücher/ Geschichten liest du gern?	80

9.2.5	Erfurter Studie: Motivationale Aspekte der Literaturrezeption von Grundschulern.....	81
9.2.6	Erfurter Studie: Gruppierung motivationaler Aspekte zum Lesen	81
9.2.7	Margit Böck: Anforderungen an Bücher nach Geschlecht und Alter – 3. bis 6. Schulstufe	82
9.2.8	Margit Böck: Buchlesepräferenzen nach Geschlecht und Leseintensität.....	82
10.	Erklärung.....	83

1. Einleitung

„Wenn ein Kind lesen gelernt hat und gerne liest, entdeckt und erobert es eine zweite Welt, das Reich der Buchstaben. Das Land des Lesens ist ein geheimnisvoller, unendlicher Erdteil.“¹

Lesekompetenz ist seit den großen Leistungsstudien des vergangenen Jahrzehnts ein häufig verwendeter Begriff.² Sie stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für den schulischen und beruflichen Erfolg sowie für die Bewältigung des täglichen Lebens dar;³ so ermöglicht Lesen die Erschließung zahlreicher Lebensbereiche und über die Schriftsprache werden darüber hinaus Informationen und Fakten sowie Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt.⁴ Entsprechend dieser Bedeutung sowohl für die Entwicklung der Persönlichkeit als auch für die gesellschaftliche Eingliederung werden Lesen und Schreiben an jeder Grund- und Förderschule gelehrt. Dabei ist der Erfolg – oder auch Misserfolg – den ein Schüler⁵ beim Lesenlernen zeigt, nicht selten für eine Versetzung in die nächsthöhere Klasse entscheidend. „Auch heute gilt noch, dass das Ausmaß der Lese-Rechtschreib-Kompetenz weitgehend den Schulerfolg von Kindern bestimmt.“⁶ Leistungsstudien wie beispielsweise PISA haben jedoch gezeigt, dass deutsche Schüler am Ende der Pflichtschulzeit erhebliche Defizite bei der Lesekompetenz aufweisen;⁷ so zeigen die PISA-Ergebnisse 2000, dass fast ein Viertel der deutschen Schüler nur über minimale Lesefähigkeiten verfügt.⁸

Diese Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Lesekompetenz und ihrem tatsächlichen Vorhandensein am Ende der Pflichtschulzeit wirft Fragen im Hinblick auf Ursachen sowie auf Verbesserungsmöglichkeiten auf und macht gleichzeitig deutlich, dass eine Leseförderung unverzichtbar ist.

¹ Kästner, Erich: Als ich ein kleiner Junge war. 18. Aufl. München 2014, S. 90.

² Vgl. Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart 2011, S. 65.

³ Vgl. McElvany, Nele/ Kortenbruck, Marthe/ Becker, Michael: Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1 (2008), S. 207-219, hier S. 207.

⁴ Vgl. Artelt, Cordula u. a.: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 5.

⁵ In der folgenden Arbeit schließen Begriffe wie *Schüler, Lehrer, Leser, Held, Detektiv* etc. auch die weibliche Person ein.

⁶ Schneider, Wolfgang: Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 13-36, hier S. 13.

⁷ Vgl. McElvany/ Kortenbruck/ Becker 2008, S. 207.

⁸ Vgl. Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva/ Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler 2005, S. 9-23, hier S. 9.

Daher wird in der folgenden Arbeit der Frage nachgegangen, wie der Literaturunterricht gestaltet sein soll, um die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern. Dabei wird unter anderem erörtert, warum die Leseförderung – trotz guter Ergebnisse in der IGLU-Studie – in der Grundschule ansetzen sollte.

Im nachfolgenden Kapitel wird hierfür die Bedeutung des Begriffs Lesekompetenz aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Durch die Erläuterung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegten Bildungsstandards wird zunächst dargestellt, was beim Lesen in der Schule erreicht werden soll. Darauf folgend wird das der PISA und IGLU-Studie zugrunde liegende Lesekompetenzmodell beschrieben, um diesem anschließend das *Mehrebenenmodell* von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix⁹ als didaktisches Modell gegenüberzustellen und den *subjektiven Faktor* im Sinne von Lesemotivation, Leseinteresse und -engagement sowie eines stabilen Selbstkonzeptes als Ansatz für eine nachhaltige Leseförderung herauszustellen.

Im dritten Kapitel wird mit Hilfe des *Erwartungs-Wert-Modells* der Lesemotivation von Jens Möller und Ulrich Schiefele¹⁰ dargestellt, wie die Faktoren Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz zusammenhängen; dabei erweist sich die Steigerung der Lesemotivation als Ansatzpunkt für die Leseförderung. Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen ein Text erfüllen muss, um Schüler der Primarstufe zu motivieren. Mit Hilfe empirischer Studien sowie wissenschaftlicher Ergebnisse werden hierfür Kriterien für die Beurteilung von Texten erarbeitet, die für die Literatúrauswahl im Unterricht als Hilfe verwendet werden können, mit dem Ziel, den Anforderungen einer erfolgreichen Lesekompetenzförderung über den Aspekt der Lesemotivation gerecht zu werden.

Im Hinblick auf den Titel dieser Arbeit „Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe“ stellt sich die Frage, ob spannende Erzählungen – und hier speziell Kriminalromane für Kinder – diese Kriterien erfüllen können und folglich für die Leseförderung in der Grundschule geeignet sind. Hierfür wird in Kapitel 4.1 der Kriminalroman aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet; sowohl das Genre und die Geschichte des

⁹ Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler 2012.

¹⁰ Möller, Jens/ Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 101-124.

Kriminalromans in der Kinder- und Jugendliteratur als auch dessen Wirkung werden beschrieben. Darauf folgend wird auf den Kriminalroman unter didaktischen Aspekten eingegangen, um am Ende des Kapitels mit Hilfe der erläuterten Kriterien den Kriminalroman allgemein zu bewerten und die Kriterien im Hinblick auf das Genre auszudifferenzieren.

Im letzten Kapitel wird anhand des ausdifferenzierten Kriterienkatalogs das Buch *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere*¹¹ repräsentativ für das Genre bewertet, um zu beurteilen, ob sich dieses Buch für den Einsatz im Unterricht in der Primarstufe eignet.

Im Fazit werden die Ergebnisse der Arbeit dargestellt und ein Ausblick darauf gegeben, wie durch spannende Erzählungen die Lesekompetenz in der Grundschule gefördert werden kann.

¹¹ Blanck, Ulf: Die drei ??? Kids. Geheimnis der Tiere. Stuttgart 2012.

2. Lesekompetenz

2.1 Definition der Lesekompetenz

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht sind Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“¹². Im Vordergrund steht hierbei der Gedanke der Leistung, „die sich in (Test-) Situationen zeigt und die Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Disposition erlaubt“¹³. Demnach wird unter Lesekompetenz als domänenspezifische Kompetenz das Entziffern von Buchstaben, Wörtern und Sätzen verstanden und überdies die Fähigkeit der aktiven Auseinandersetzung mit und der Bedeutungsgenerierung von Geschriebenem.¹⁴

2.2 Richtlinien im Bereich „Lesen“ für die Primarstufe

Am 15.10.2014 hat die KMK einheitliche Bildungsstandards für die Jahrgangsstufe 4 beschlossen.¹⁵ Diese Standards sollen einen gemeinsamen, verbindlichen Referenzrahmen bilden, der auch in den Lehrplänen umzusetzen ist. Sie sind – so der Anspruch – Formulierungen dessen, was Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe können müssen.¹⁶ „Gut lesen können“ stellt dabei eine Schlüsselkompetenz dar und es ist wahrscheinlich *die* zentrale Aufgabe der Grundschule, diese Kompetenz zu vermitteln.¹⁷ Die einzelnen Standards zum Lesen sind dabei in vier Gruppen zusammengefasst: „über Lesefähigkeit verfügen“, „über Leseerfahrungen verfügen“, „Texte erschließen“ und „Texte präsentieren“.¹⁸

Dabei beinhaltet der Bereich „über Lesefähigkeiten verfügen“ die wichtige Aufgabe des Verstehens altersgemäßer Texte sowie die Fähigkeit, lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte zu entwickeln. Der zweite Bereich „über Leseerfahrungen verfügen“ enthält acht Standards, die sich auf verschiedene Textsorten und Gattungen beziehen. Außerdem betreffen sie den

¹² Philipp 2011, S. 65.

¹³ Ebd., S. 65f.

¹⁴ Vgl. McElvany/ Kortenbruck/ Becker 2008, S. 208.

¹⁵ Vgl. hierzu: Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.12. 2004.

¹⁶ Vgl. u.a. Bremerich-Vos u.a. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin 2010, S. 14.

¹⁷ Vgl. Köster, Juliane/ Rosebrock, Cornelia: Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert u.a. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. 2. Aufl. Berlin 2010, S. 104-138, hier S. 104.

¹⁸ Vgl. Bremerich-Vos u.a. 2010, S. 19.

alltagspraktischen Bezug zum Lesen, z.B. „sich in einer Bücherei orientieren“. Die größte Gruppe bildet der Bereich „Texte erschließen“; dieser beinhaltet elf Standards, die sich mit Lesetechniken, der Entwicklung eigener Gedanken und Texte, mit Textvergleich und produktiv-kreativen Formen des Umgangs befassen sowie damit, „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen [zu] zeigen“. Der vierte Bereich „Texte präsentieren“ umfasst fünf Standards, die sowohl traditionelle Zielsetzungen wie das Vorlesen oder auswendig Vortragen von Gedichten oder das Vorstellen eines Kinderbuches umfassen als auch die Nutzung verschiedener Medien bei Präsentationen.¹⁹

2.3 Kognitionstheoretisches Modell: Lesekompetenz bei den Vergleichsstudien PISA und IGLU

2.3.1 Konzeption der PISA-Studie

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) ist die bisher umfassendste international durchgeführte Schulleistungsstudie.²⁰ Ziel der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) ist es, ihren Mitgliedsstaaten mit der PISA-Studie vergleichende Daten über ihr Bildungssystem zur Verfügung zu stellen.²¹ Seit 2000 werden dafür in einem dreijährigen Rhythmus die Leistungen 15-jähriger Schüler in den Bereichen Lesekompetenz (*Reading Literacy*), mathematische Grundbildung (*Mathematical Literacy*), naturwissenschaftliche Grundbildung (*Scientific Literacy*) sowie in fächerübergreifenden Kompetenzen erfasst.²² Nach Vorstellung der OECD gelten diese Bereiche als Basiskompetenzen, die für eine „befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“²³. In den 32 beteiligten Staaten wurden dazu jeweils zwischen 4.500 und 10.000 Schüler getestet.²⁴

¹⁹ Vgl. hierzu auch Spinner, Kasper: Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse. 4. Aufl. Berlin 2013, S. 11-13.

²⁰ Vgl. Artelt, Cordula u.a.: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: 2004, S. 139-168, hier S. 140.

²¹ Vgl. ebd., S. 140.

²² Vgl. Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15-68, hier S. 15ff.

²³ Ebd., S. 16.

2.3.2 Lesekompetenzmodell der PISA-Studie

Der Lesebegriff von PISA basiert auf dem angelsächsischen *literacy*-Konzept, dessen charakteristisches Merkmal eine funktionalistische Ausrichtung ist.²⁵ Demnach bedeutet Lesekompetenz, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“²⁶. Gemäß dieser Definition wird in der Aufgabenstellung und der Ergebnisinterpretation ein instrumentell geprägter Begriff von Lesekompetenz verwendet, in dessen Mittelpunkt der kognitive Prozess der Informationsentnahme steht.²⁷ Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierliche Texte) werden dabei bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen oder Graphiken berücksichtigt, um eine möglichst große Bandbreite von Anlässen für Leseaktivitäten abzudecken.²⁸ Dabei nehmen kontinuierliche Texte 62 % und diskontinuierliche Texte einen Teil von 38 % ein.²⁹

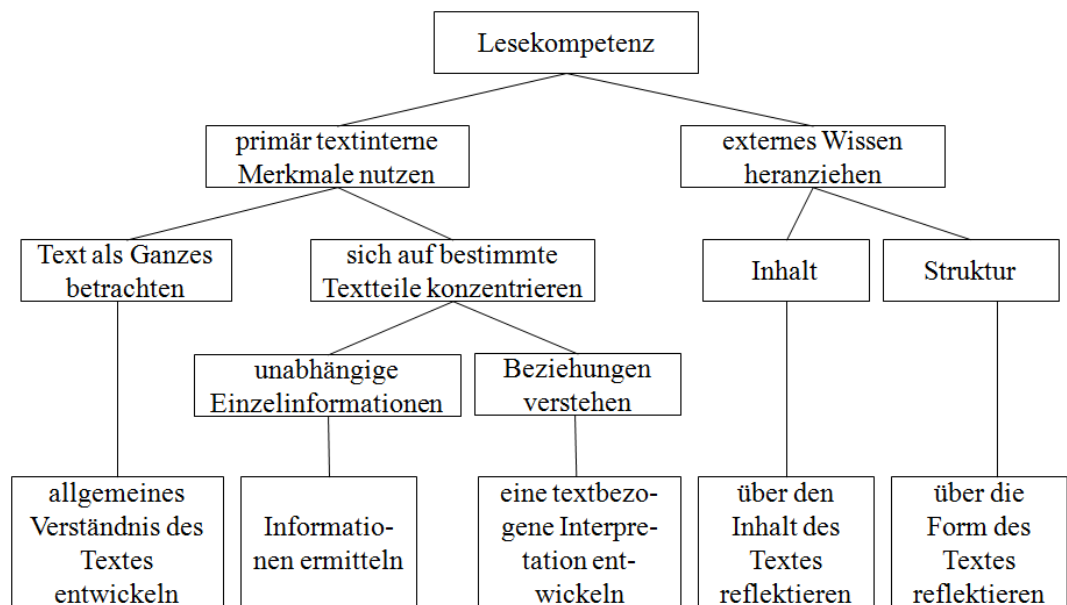


Abbildung 1: Theoretische Struktur von Lesekompetenz nach PISA³⁰

²⁴ Vgl. Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Jesch, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn 2010, S. 20.

²⁵ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 29 (2002) H. 176, S. 6-18, hier S. 8.

²⁶ Artelt, Cordula u.a.: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 69-137, hier S. 80.

²⁷ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 7.

²⁸ Vgl. Artelt u.a. 2001, S. 80.

²⁹ Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 22.

³⁰ Artelt u.a. 2004, S. 143.

Der kognitionspsychologische Ansatz bildet die theoretisch angenommenen Teilleistungen des Leseverständnisses in hierarchischer Gliederung ab.³¹ Dabei wird grundlegend zwischen textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen unterschieden – also danach, ob die im Text enthaltenen Informationen eine ausreichende Grundlage für das Verstehen sind oder ob eine situationsadäquate Interpretation unter Rückgriff auf nicht im Text enthaltenes Vorwissen entwickelt werden muss.³² Gemäß dieser Unterscheidung wurden die Aufgaben in einer Gewichtung von 70 % zu 30 % im PISA-Test konstruiert.³³ Beide Leistungen werden auf der konkretesten Ebene in insgesamt fünf Kompetenz-Dimensionen ausdifferenziert („Allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“, „Informationen ermitteln“, „Eine textbezogene Interpretation ermitteln“, „Über den Inhalt des Textes reflektieren“, „Über die Form des Textes reflektieren“), die im Ergebnisbericht in drei Teilkompetenzen von Lesekompetenz unterteilt werden; davon basieren zwei auf textimmanenten Verstehensleistungen („Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“) und die dritte bildet eine Verknüpfung dieser Informationen mit textexternem Wissen („Reflektieren und Bewerten“). Demnach stellen die Aufgaben aus dem Bereich „Reflektieren und Bewerten“ die anspruchsvollsten dar, da sie eine Verknüpfung des Textes „mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen“³⁴ durch den Leser erfordern.³⁵

Für jede dieser drei Kompetenzdimensionen definieren die PISA-Experten jeweils fünf Kompetenzstufen, die die Fähigkeit beschreiben, Aufgaben mit unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungsmerkmalen lösen.³⁶ Dabei wird davon ausgegangen, dass Schüler einer bestimmten Kompetenzstufe in der Lage sind, die Aufgaben dieser sowie der niedrigeren Stufen zu bewältigen, wohingegen Aufgaben höherer Stufen von ihnen in der Regel nicht mehr gelöst werden können.³⁷

Die drei Kompetenzdimensionen zusammenfassend, beschreibt die Kompetenzstufe I ein inhaltliches Verständnis einfacher Texte, Stufe II das Herstellen einfacher Verknüpfungen, Stufe III die Integration von Textelementen

³¹ Vgl. Hurrelmann 2002, S. 8.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Artelt u.a. 2001, S. 83.

³⁵ Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 23.

³⁶ Vgl. Artelt u.a. 2004, S. 144.

³⁷ Vgl. Artelt u.a. 2001, S. 97.

und Schlussfolgerungen, Stufe IV ein detailliertes Verständnis komplexer Texte und Stufe V die flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte.³⁸ Bei PISA wurde die Kompetenzstufe II als Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss sowie für die Bewältigung der Lebensanforderungen im Berufsleben definiert.³⁹

2.3.3 Ergebnisse der PISA-Studie 2000

Auf Basis ihrer Leistungen wurden die Schüler im PISA-Lesetest den einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet – sowohl für die Gesamtskala als auch für die Subskalen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“⁴⁰.

Da die PISA-Studie 2000 der Auslöser für die bildungspolitische Debatte um die Lesekompetenz war, werden im Folgenden ausschließlich ihre Ergebnisse kurz erläutert.

Demnach stehen deutsche Schüler in dem zentral getesteten Bereich „Lesekompetenz“ nur auf dem 21. Platz unter den insgesamt 31 beteiligten OECD-Staaten.⁴¹ Fast 23 % der getesteten Jugendlichen sind ferner am Ende der Pflichtschulzeit nicht in der Lage, die Anforderung der als Mindeststandard festgelegten Kompetenzstufe II zu bewältigen. 42 % der Jugendlichen gaben außerdem an, nicht zum Vergnügen zu lesen.⁴²

2.3.4 Konzeption und Ergebnisse der IGLU-Studie

Seit 2001 wird in 35 Staaten die *Internationale-Grundschul-Leseuntersuchung* (IGLU) unter dem internationalen Namen *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) durchgeführt, die – basierend auf dem Lesekompetenzmodell der PISA-Studie – das Leseverständnis von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersucht. Träger der Studie ist die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).⁴³ Die Ergebnisse der aktuellsten IGLU-Studie von 2011 wurden am 11. Dezember 2012

³⁸ Vgl. Artelt u.a. 2001, S.89.

³⁹ Vgl. ebd., S. 98f.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 97.

⁴¹ Vgl. Garbe, Christine: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In: Gläser, Eva/ Frank-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler 2005, S. 24-35, hier S. 24.

⁴² Vgl. Artelt u.a. 2001, S. 101ff.

⁴³ Vgl. Bos, Wilfried u.a.: IGLU – ein kooperatives internationales Projekt. In: Ders. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, S. 1-6, hier S. 1.

veröffentlicht. Den Ergebnissen zufolge liegt Deutschland mit einem Mittelwert von 541 Punkten bei der Lesekompetenz im oberen Drittel der Teilnehmerstaaten. Der Mittelwert liegt signifikant über dem Mittelwert für die Vergleichsgruppe EU (534 Punkte) sowie über dem internationalen Mittelwert (512 Punkte). Deutschland erreicht damit ein Leistungsniveau, das vergleichbar ist mit dem Mittelwert der teilnehmenden Mitgliedstaaten der OECD und liegt auf einem Niveau mit Staaten wie den Niederlanden und Schweden jedoch deutlich hinter der Spitzengruppe.⁴⁴ Im Vergleich der insgesamt drei Erhebungen IGLU 2001, 2006 und 2011 zeigt sich für Deutschland, dass die Verbesserung, die sich 2006 im Vergleich zu 2001 gezeigt hatte, nicht gehalten werden konnte; so entsprechen die Leistungen von 2011 ungefähr dem Leistungsniveau von 2001.⁴⁵ Insgesamt jedoch schafft die Grundschule es zu allen drei Erhebungszeitpunkten, ein höheres Leseniveau zu erreichen und den Anteil sogenannter Risikokinder gering zu halten.⁴⁶

2.3.5 Konsequenzen der Studienergebnisse

Vor allem die PISA-Studie 2000 hat gezeigt, dass viele Jugendliche in Deutschland nicht in ausreichendem Maß über die Schlüsselkompetenz des Lesens verfügen. Als Folge dessen erlangte die Steigerung der Lesekompetenz hohe bildungspolitische Priorität. In den ersten Reaktionen wurde dabei vor allem die Notwendigkeit betont, kognitive und metakognitive Lesestrategien zu unterrichten. Aus diesem Grund stieg das Trainingsangebot auf dem Lehrmittelmarkt sprunghaft an. Neuere Publikationen weisen dahingegen darauf hin,

„dass eine erfolgreiche und nachhaltige Leseförderung den „subjektiven Faktor“ auf keinen Fall ausklammern darf: Lesemotivation, Interesse und Engagement sowie ein stabiles Selbstkonzept als Leser seien die Grundlage für ein aktives Leseverhalten und daraus resultierender Lesekompetenz“⁴⁷.

Im Hinblick auf diesen subjektiven Faktor wird im Folgenden auf zwei Wegen der Frage nachgegangen, wie das Ziel der Steigerung der Lesekompetenz in der

⁴⁴ Vgl. Tarelli, Irmela u.a.: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos u.a. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a. 2012, S. 11-26, hier S. 12.

⁴⁵ Vgl. Tarelli ebd., S. 12.

⁴⁶ Vgl. Buchmann, Ulrike/ Thielking, Sigrid: Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen. In: Korte, Hermann (Hrsg.): Siegener Schriften zur Kanonforschung. Bd. 5. Frankfurt am Main u.a. 2008, S. 7-11, hier S. 7.

⁴⁷ Garbe 2010, S. 11.

Leseförderung erreicht werden kann. Zunächst wird dabei ein didaktisches Modell der Lesekompetenz erläutert sowie der systematische Zusammenhang von Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz anhand des Erwartungs-Wert-Modells erklärt. In einem zweiten Schritt wird im Hinblick auf die vergleichsweise guten Ergebnisse der IGLU-Studie der Frage nachgegangen, wann die Förderung der Lesekompetenz ansetzen sollte und auf welche Weise dies möglich ist.

2.4 Mehrebenenmodell: Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive

Rosebrock und Nix erläutern, dass sich der Kompetenzbegriff der Leistungsstudien wie PISA oder IGLU für das Messen von Leseverstehensleistung in einem gegebenen Moment als leistungsfähig bewährt habe. Allerdings greife es – trotz seiner Komplexität – für lesedidaktische Belange zu kurz, da es weder auf die Erwerbswege noch auf die subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens eingehe.⁴⁸ Vor allem im Hinblick auf eine Systematisierung der Handlungsdimension von Leseförderung werde ein detailliertes Modell benötigt, das eine Zuordnung der einzelnen Fördermethoden zu den verschiedenen Aspekten von Lesekompetenz erlaubt.⁴⁹ Aufgrund dessen haben Cornelia Rosebrock und Daniel Nix ein Mehrebenenmodell des Lesens entworfen, das einen umfassenderen Begriff von Lesekompetenz enthält.



Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Rosebrock, / Nix 2012, S. 10.

⁴⁹ Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 33.

⁵⁰ Rosebrock/ Nix 2012, S. 11.

Das Modell ist als kegelförmiger Ausschnitt eines konzentrischen Kreises visualisiert.⁵¹ Der Innenkreis beschreibt die Prozessebene des Lesens, der mittlere Kreisausschnitt die Subjektebene und der Außenkreis die soziale Ebene. Die verschiedenen Ebenen sind für die Diagnose und Förderung des Lesens unmittelbar wichtig.

2.4.1 Prozessebene: Kognitive Anforderungen des Leseakts

Die Prozessebene umfasst vor allem die kognitiven Anforderungen des Leseakts.⁵² Hierbei unterscheidet die Kognitionspsychologie zwischen fünf Anforderungsdimensionen: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung, lokale Kohärenzbildung, globale Kohärenzherstellung, Erkennen von Substrukturen und Identifizieren von Darstellungsstrategien.⁵³ Auf diesen Dimensionen müssen während des Lesens parallel Leistungen erbracht werden und in ihrem Zusammenspiel werden die Textvorgaben vom Leser aktiv als sinnhafte Figurationen innerlich repräsentiert und prozessiert.⁵⁴ Die Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Sätzen (lokale Kohärenzbildung) fordern dabei von kompetenten Lesern keine bewusste Anstrengung; die Prozesse sind vielmehr automatisiert.⁵⁵ Komplexeres Leseverständnis beginnt erst, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern darüber hinaus verdichtet und miteinander verknüpft werden – also eine Konstruktion des Gesamtzusammenhangs stattfindet (globale Kohärenzherstellung).⁵⁶ Auch das Einordnen eines Textes in Substrukturen sowie das Identifizieren von Darstellungsstrategien erfordern ein solches komplexeres Leseverständnis.

2.4.2 Subjektebene: Lektüre und Persönlichkeit

Der mittlere konzentrische Kreis beschreibt die Subjektebene, auf der Aneignungsprozesse stattfinden, die nicht mit den gleichen Kategorien wie die kognitiven Einzelleistungen beschrieben werden können. Vielmehr geht es auf dieser Ebene um die Frage nach der Art und Weise der Beteiligung des Subjekts

⁵¹ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 34.

⁵² Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 33f.

⁵³ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 13.

⁵⁴ Vgl. Rosebrock, Cornelia: Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim u.a. 2009, S. 59-72, hier S. 61.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. u.a. Rosebrock/ Nix 2012, S. 13.

an seinen kognitiven Hervorbringungen, was für didaktisches Denken – also für ein Verständnis der individuellen Genese von Lesefähigkeit – zentral ist.⁵⁷ Ausgangspunkt hierfür ist ein Subjekt mit umfassenden Engagement; ergo ist dieses nicht nur kognitiv aktiv, sondern als Ganzes auch mit seinen affektiven Komponenten, mit seiner inneren Beteiligung, seiner Motivation und Reflexion sowie seinem subjektiven Weltwissen.⁵⁸ Diese Aspekte der Subjektebene bündeln sich in dem *Selbstkonzept als (Nicht-)Leser*. Die aktuellen *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* eines Subjekts sind dabei die Ergebnisse einer langen Lerngeschichte, bei der sowohl positive als auch negative Erfahrungen in einer bestimmten Weise interpretiert wurden. Der mögliche Einfluss des Selbstkonzepts als (Nicht-) Leser wird in Kapitel 3.2 näher erläutert.⁵⁹

2.4.3 Soziale Ebene: Kommunikation im Anschluss an Texte

Die soziale Ebene umfasst verschiedene Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, peers sowie das kulturelle Leben und beschreibt die Dimension der Anschlusskommunikation an Texte.⁶⁰ Gemeint ist damit, dass der gesamte Erwerbsprozess von Lesekompetenz in Kindheit und Jugend besonders intensiv auf stützende soziale Kontexte angewiesen ist.⁶¹ Lesen ist demnach keine einsame Tätigkeit; die lebensgeschichtliche Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist vielmehr angewiesen auf personale Beziehungen: Beginnend mit Vorlesesituationen im Kleinkindalter bis zum *Literarischen Gespräch* in der gymnasialen Oberstufe, von der Buchempfehlung im Freundeskreis bis zum Lektürezirkel in akademischen Lehranstalten.⁶² Der Austausch über das Gelesene mit anderen bietet dabei in allen Situationen einerseits eine Intensivierung des Textverstehens, andererseits bildet er einen starken Leseanlass.⁶³

Das Modell zeigt, dass die drei Ebenen miteinander interagieren – sowohl in systematischer als auch in lernbiographischer Perspektive. So werden beispielsweise gute kognitive Leistungen (Prozessebene) eher zu einem positiven lesebezogenen Selbstkonzept (Subjektebene) und gegebenenfalls zu einer Beteiligung am textbezogenen Unterricht (soziale Ebene) führen.⁶⁴

⁵⁷ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 16.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 35.

⁶⁰ Vgl. ebd.

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 18.

⁶⁴ Vgl. Rosebrock 2009, S. 65f.

Durch das Modell wird außerdem deutlich, dass in Unterrichtsprozessen immer alle drei Ebenen angesprochen sind und dass ein anspruchsvolles Textverstehen sowohl ausgebildete Teilfähigkeiten als auch Lernengagement auf der Subjektebene erfordert.⁶⁵

2.5 Vergleich des kognitionstheoretischen Modells mit dem Mehrebenenmodell

Ziel der PISA- sowie der IGLU-Studie war es, die Leseleistungen in verschiedenen Ländern messen und vergleichen zu können. Die Leistungsmessung beim Lesen zielt auf kognitive Teilfähigkeiten, da gezielte Aufgabenstellungen eine relativ genaue Diagnose der jeweiligen Teilfähigkeiten in Abhängigkeit von unterschiedlichen Textsorten ermöglichen.⁶⁶ Demnach ist das kognitionstheoretische Modell des Lesens Basis des Kompetenzbegriffs der PISA-Studie.⁶⁷ Im Gegensatz dazu ist das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix ein Lesekompetenzmodell aus didaktischer Perspektive. Dementsprechend besteht hierbei die Zielsetzung nicht nur in der Leistungsmessung, sondern dieses Modell hat die Aufgabe, bei der Diagnose von Leseschwächen und der Gestaltung von Leselernprozessen im Unterricht zu helfen.⁶⁸ Folglich enthält Lesekompetenz viele Teilfähigkeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind; sie betreffen die Kognition des Individuums (Prozessebene), seine Persönlichkeit und Identität (Subjektebene) und sie ist situativ eingebettet in soziale Situationen – z.B. in schulische (Soziale Ebene).⁶⁹ Dahingegen definiert das Kompetenzmodell der PISA-Studie Lesen als Informationsaufnahme und unterscheidet folglich lediglich auf der kognitiven Ebene die drei Teilkompetenzen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Bei dem Vergleich der Begriffsdefinitionen und Ziele der Lesekompetenzmodelle sowie der daraus resultierenden dimensional Differenzierung von Lesekompetenz wird deutlich, dass das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie lediglich einen Teil des didaktisch orientierten Modells von Rosebrock und Nix beinhaltet: So umfasst das kognitionstheoretische Modell des Lesens von PISA den inneren Bereich (Prozessebene) des Mehrebenenmodells.

⁶⁵ Vgl. Rosebrock 2009, S. 67.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 61f.

⁶⁷ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 15.

⁶⁸ Vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 33.

⁶⁹ Vgl. Rosebrock 2009, S. 4.

3. Lesemotivation als Ansatzpunkt für die Leseförderung

Der Vergleich der Lesekompetenzmodelle legt dar, dass für pädagogische Prozesse eine Orientierung an dem von Rosebrock und Nix entwickelten Modell von Lesekompetenz notwendig ist.

Dieses Modell bezieht neben den kognitiven Leistungen auch motivationale, emotionale und interaktive Teildimensionen ein und betont folglich die Bedeutung subjektiver und sozialer Faktoren für die Lesekompetenz. Damit verweisen Rosebrock und Nix auf die bereits erläuterte Notwendigkeit, dass eine erfolgreiche und nachhaltige Leseförderung nach PISA den subjektiven Faktor im Sinne von Lesemotivation, Leseinteresse und Engagement sowie eines stabilen Selbstkonzepts des Lesens nicht ausklammern darf.⁷⁰ Wie die einzelnen Faktoren Lesekompetenz, Leseverhalten und Lesemotivation zusammenhängen, wird im Folgenden anhand des *Erwartungs-Wert-Modells* der Lesemotivation von Möller und Schiefele erläutert.

3.1 Definition der Lesemotivation

„Die aktuelle Lesemotivation [...] bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen.“⁷¹ Dabei können Leseabsichten verschiedene Gründe haben. Die verschiedenen Aspekte der Motivationen werden dabei in der Regel in intrinsische und extrinsische Komponenten der Motivation unterschieden. Intrinsische Motivation wird definiert „als Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität für sich selbst befriedigend bzw. belohnend ist“⁷². Bezüglich des Lesens unterscheidet man bei der intrinsischen Motivation zwischen einem gegenstandsspezifischen Anreiz und einem tätigkeitsspezifischen Anreiz; also ob man intrinsisch motiviert ist, weil man Interesse am Thema eines Textes hat oder ob die Tätigkeit des Lesens an sich – unabhängig vom Thema des Textes – positiv erlebt wird.⁷³ Im Gegensatz dazu spricht man von extrinsischer Motivation, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst sowie außerhalb des Themas des Textes liegen. „Extrinsisch motivierte Handlungen sind durch Ereignisse motiviert, die als Folge einer Handlung erwartet werden.“⁷⁴ Ein

⁷⁰ Vgl. Garbe, Christine: Wie werden Kinder zu kompetenten und engagierten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin 2010, S. 9-23, hier S. 9.

⁷¹ Möller/ Schiefele 2004, S. 102.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Möller / Schiefele 2004, S. 102.

Leser, der extrinsisch motiviert ist, strebt entweder positive Konsequenzen an oder versucht, negative Konsequenzen zu vermeiden. Wenn diese aktuellen Lesemotivationen wiederholt auftreten, spricht man von habitueller Lesemotivation.⁷⁵ Auf Basis dieser Unterscheidungen müsste die für einen engagierten Leser erforderliche Lesemotivation intrinsisch, tätigkeitsbezogen und habituell sein.⁷⁶

3.2 Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation: Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz

Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation⁷⁷ von Möller und Schiefele beschreibt den Zusammenhang zwischen Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. Dabei differenziert das Modell grundsätzlich zwei Komponenten: die Erwartungskomponente („Werde ich den Text verstehen können?“⁷⁸) und die Wertkomponente („Will ich den Text gerne lesen und warum?“⁷⁹).

Weiter unterscheiden Möller und Schiefele zwischen Einflüssen der sozialen Umwelt, der subjektiven Verarbeitung der Umwelteinflüsse und den motivationalen Überzeugungen einer Person. Dabei gehen sie davon aus, dass die soziale Umwelt und die subjektive Verarbeitung dieser die motivationalen Überzeugungen einer Person beeinflussen.⁸⁰ Diese Überzeugungen wiederum bedingen die Erwartungs- und Wertkognitionen, welche gemeinsam die Lesemotivation beeinflussen. Die Lesemotivation wirkt sich dann – vermittelt über Merkmale des konkreten Leseverhaltens – auf die Lesekompetenz aus.⁸¹

Erstens wird die Lesemotivation also bedingt von vergangenen und aktuellen Einflüssen und konkreten Leseerfahrungen in der sozialen Umwelt, die im Verlauf der Lesesozialisation des einzelnen Subjekts aufgenommen wurden und werden.⁸² Zu den Bedingungsfaktoren der sozialen Umwelt zählen das kulturelle Milieu, also die kulturelle und familiäre Umwelt des Kindes sowie das Leseverhalten wichtiger Personen im Umfeld des Kindes (Eltern, Geschwister, Freunde). Außerdem sind die Erfahrungen mit dem Lesen ein wichtiger Faktor auf

⁷⁵ Möller / Schiefele 2004, S. 102

⁷⁶ Vgl. Garbe 2010, S. 12.

⁷⁷ Vgl. Anhang.

⁷⁸ Möller/ Schiefele 2004, S. 103.

⁷⁹ Möller/ Schiefele 2004, S. 103.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 105.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 103.

⁸² Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 95.

dieser Ebene. Dabei sind beispielsweise positive oder negative Leistungsrückmeldungen zur Leseleistung in der Schule von Bedeutung.⁸³

Zweitens wirkt sich die subjektive Verarbeitung von Erfolgen oder Misserfolgen auf die Lesemotivation aus: Dabei spielt die Wahrnehmung der sozialen Umwelt sowie die Interpretation und Attribution⁸⁴ der Leseerfahrungen eine Rolle.⁸⁵

Die motivationalen Überzeugungen – als dritter Einflussfaktor auf die Lesemotivation – werden beeinflusst durch die soziale Umwelt sowie die Verarbeitung der Umwelteinflüsse. Bezüglich der motivationalen Überzeugungen lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: Zum einen der Bereich motivationaler Überzeugungen, der eng mit der Wertkomponente verbunden ist. Dazu gehören das individuelle Interesse und die lesebezogene Zielorientierung. Sie behandeln im Wesentlichen die Frage, ob und warum ein Text bzw. eine Aufgabe bearbeitet wird. Zum anderen die Gruppe motivationaler Überzeugungen, die die Erwartungskomponente bedingen – die Kompetenzüberzeugungen wie beispielsweise das lesebezogene Selbstkonzept und die lesebezogene Selbstwirksamkeit. Dabei geht es um die Frage „Bin ich ein guter Leser?“⁸⁶.

Das lesebezogene Selbstkonzept ist dabei für die Lesemotivation von besonderer Bedeutung.

„Selbstkonzepte sind komplexe Fähigkeitseinschätzungen, bei denen spezifische kognitive Fähigkeiten und Wissensbestände, aber auch affektive Komponenten – in unserem Fall bezogen auf das Lesen – in ihrer Bedeutung für die ganze Person, [...] festgeschrieben werden.“⁸⁷

Beim lesebezogenen Selbstkonzept bilden vergangene Leseleistungen sowie die Art und Weise, in welchen Modalitäten sie attribuiert werden, nach und nach das lesebezogene Selbstkonzept zum Leser aus.⁸⁸ Vor allem der soziale und dimensionale Vergleich mit anderen Mitschülern und Gleichaltrigen sowie mit eigenen vergangenen Leistungen beeinflussen das lesebezogene Selbstkonzept wesentlich; ob das Selbstkonzept gesteigert oder reduziert wird, hängt dabei von der Vergleichsrichtung ab: Abwärtsvergleiche – also der Vergleich mit leistungsschwächeren Mitschülern – erhöhen die eigene lesebezogene

⁸³ Vgl. Möller/ Schiefele 2004, S. 104.

⁸⁴ Eine Attribution beinhaltet subjektive Begründungen und Erklärungen von Ereignissen oder Handlungen (Ursachenbeschreibungen).

⁸⁵ Vgl. Philipp, Maik: Lesen empereisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und –verhalten. Wiesbaden 2010, S. 53.

⁸⁶ Vgl. Möller/ Schiefele 2004, S. 104ff.

⁸⁷ Rosebrock/ Nix 2012, S. 97.

⁸⁸ Vgl. ebd.

Einschätzung; wohingegen ein Vergleich mit leistungsstärkeren Schülern die eigene lesebezogenen Selbsteinschätzung abwertet.⁸⁹

Die motivationalen Überzeugungen beeinflussen die lesebezogenen Wert- und Erwartungskognitionen. Wie bereits erläutert sind dabei das individuelle Interesse und die lesebezogene Zielorientierung eng mit der Wertkomponente verbunden, während das lesebezogene Selbstkonzept und die lesebezogene Selbstwirksamkeit die Erwartungskomponente bedingen.⁹⁰ Die Wertkomponente erfasst die Frage „Will ich den Text gerne lesen und warum?“⁹¹. In die Wertschätzung des Lesens gehen die Aspekte Vergnügen, Wichtigkeit, Nützlichkeit und Kosten ein. Die Erwartungen als „subjektive Wahrscheinlichkeiten, dass bestimmte Ereignisse eintreten“⁹², haben Einfluss darauf, mit welcher Ausdauer, Motivation und Anstrengung einer Tätigkeit nachgegangen wird.⁹³ Die Lesemotivation entsteht demnach aus dem Zusammenspiel von Wert und Erwartung. Je nachdem, mit welcher Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und mit welchen Strategien wie viel gelesen wird, gestaltet sich aktuelles oder habituelles Leseverhalten. „Anders gesagt: Je lieber man liest, desto mehr wird er bzw. sie lesen.“⁹⁴

„Das Leseverhalten bildet gleichsam eine Brücke von der Lesemotivation zur Lesekompetenz bzw. dem aktuellen Verstehenserfolg.“⁹⁵ Möller und Schiefele gehen davon aus, dass die Lesemotivation, vermittelt über die Lesemenge, einen Einfluss auf die Lesekompetenz hat.⁹⁶

Wenn die Interpretationen vergangener Erfahrungen mit dem Lesen zu einer positiven Einschätzung der eigenen Lesekompetenz und der Selbstwirksamkeit und somit zu hohen Erfolgserwartungen führen und gleichzeitig der subjektive Wert des Lesens für einen Schüler hoch ist, sind die Voraussetzungen günstig, dass dieser Schüler eine hohe Lesemotivation entwickelt und folglich häufig und ausdauernd sowie mit hohem Einsatz von Anstrengung und Lesestrategien lesen wird und schließlich zu einer hohen Lesekompetenz gelangt.

⁸⁹ Vgl. Möller/ Schiefele 2004, S. 113.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 104ff.

⁹¹ Ebd., S. 103.

⁹² Ebd., S. 117.

⁹³ Vgl. Philipp 2010, S. 56.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd., S. 57.

⁹⁶ Vgl. ebd.

3.3 Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz: Empirische Befunde

Das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation postuliert einen positiven Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz.

Auch die amerikanischen Forscher John T. Guthrie und Allan Wigfield erläutern auf Basis zahlreicher empirischer Untersuchungen, dass der Antrieb zu einer aktiven Lesepraxis der wichtigste Motor für die Ausbildung von Lesekompetenz sei: „As students become engaged readers, they provide themselves with self-generated learning opportunities that may be equivalent for several years of school education.“⁹⁷

Die Bedeutung motivationaler Aspekte für die Lesekompetenz zeigen ebenso die Vergleichsstudien PISA und IGLU und die damit zusammenhängenden Bildungsdebatten.⁹⁸ So zeigt die PISA-Studie 2000, dass die Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen verschwinden, wenn man die habituelle intrinsische tätigkeitsspezifische Lesemotivation statistisch berücksichtigt.⁹⁹ Auch die bisherige Forschung bestätigt diesen Zusammenhang. Dabei weisen die empirischen Befunde vor allem darauf hin, dass das lesebezogene Selbstkonzept und die lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie intrinsische und extrinsische Aspekte der Lesemotivation einen besonderen Einfluss auf die Lesemotivation haben.¹⁰⁰

Im Rahmen der Berliner Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Forschungsbereich Erziehungswissenschaften und Bildungssysteme) untersuchten Nele McElvany, Marthe Kortenbruck und Michael Becker die Leseentwicklung von Kindern im Längsschnitt mit dem Ziel, individuelle, soziale und institutionelle Einflussfaktoren zu ermitteln. Dabei werden drei Messzeitpunkte beachtet: Am Ende der dritten Klasse im Juni 2003, Mitte der vierten Klasse im Januar 2004 und zum Ende der sechsten Klasse im Mai 2006. Im Hinblick auf den Zusammenhang von Lesemotivation und Lesekompetenz zeigt die Studie zu allen drei Messzeitpunkten die Zusammenhänge zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse hypothesenkonform auf eine gegenläufige Entwicklung

⁹⁷ Guthrie, John T./ Wigfield, Allan: Engagement and Motivation in reading. In: Kamil, Michael L. u.a. (Hrsg.): Handbook of reading research. Vol. III. Erlbaum 2000, S. 403-433, hier S. 406.

⁹⁸ Vgl. Richter, Karin/ Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 3. Aufl. Weinheim u.a. 2012, S. 5.

⁹⁹ Vgl. Philipp 2011, S. 82.

¹⁰⁰ Vgl. Möller/ Schiefele 2004, S. 123.

von Lesekompetenz und -motivation hin: Die Lesekompetenz steigt in den Klassen drei bis sechs an, während sich die Lesemotivation verringert.¹⁰¹

Außerdem zeigen die Befunde, dass die motivationalen Faktoren vor allem über die Lesemenge und den Einsatz von Lesestrategien einen Einfluss auf die Lesekompetenz ausüben.¹⁰²

Die gegenläufige Entwicklung von Lesekompetenz und -motivation spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Erfurter Grundschulstudie¹⁰³ wider; diese zeigen, dass das Leseinteresse bereits im Verlauf der ersten Schuljahre von der zweiten bis zur vierten Klasse kontinuierlich abnimmt.¹⁰⁴ Als Grund hierfür sehen die Autorinnen unter anderem die Differenz zwischen Freizeit- und Pflichtlektüre: Bei der Befragung der Lehrkräfte nach bereits behandelter Literatur beansprucht die Rubrik der „wahren Geschichten“, die bei den Kindern den letzten Platz einnimmt, bei den Lehrern den ersten Platz. Aus dem von den Schülern präferierten Genre der Abenteuerliteratur wurden lediglich 14 Titel behandelt – im Gegensatz dazu 43 Titel aus der Rubrik „wahre Geschichten“.¹⁰⁵

3.4 Folgerungen für die Leseförderung

„Ein besonders bedeutsames, wenn nicht das bedeutsamste Ziel des Literaturunterrichtes ist die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation.“¹⁰⁶ Sowohl das Erwartungs-Wert-Modell als auch empirische Befunde bestätigen den Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz. Schule – als Teil der sozialen Umwelt des Kindes – kann demnach über die Lesemotivation die Lesekompetenz (der Schüler) positiv beeinflussen. Hierbei müssen Lesestoffe ausgewählt werden, die die Schüler motivieren – ihnen also beispielsweise Interesse bereiten (Wertkomponente) – und darüber hinaus muss darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Texte die Schüler nicht überfordern (Erwartungskomponente). Auch Rosebrock und Nix heben in ihrem Mehrebenenmodell die Bedeutung der Ebene der Schüler (Subjektebene) hervor; dabei beinhaltet die Subjektebene unter anderem die Aspekte Motivation und lesebezogenes Selbstkonzept, die sich auch bei Möller und Schiefele sowie in

¹⁰¹ Vgl. McElvany/ Kortenbruck/ Becker 2008, S. 213ff.

¹⁰² Vgl. Möller/ Schiefele 2004, S. 123.

¹⁰³ Vgl. Richter/ Plath 2012.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 74f.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 76.

¹⁰⁶ Ebd., S. 21.

verschiedenen Studien als entscheidende Einflussfaktoren für die Lesekompetenz herausgestellt haben.

Darüber hinaus fordert die Abnahme des Leseinteresses zwischen der zweiten und vierten Klasse und die als Grund hierfür angegebene Ambivalenz zwischen der Lektüreauswahl der Lehrer und den Leseinteressen der Schüler, die Berücksichtigung der Leseinteressen der Kinder in der Auswahl der Lektüre für den Unterricht. In dem Zusammenhang betont auch Bettina Hurrelmann die Bedeutung der in der Freizeit gelesenen Unterhaltungsliteratur: „Wer zum Lesen erziehen will, darf diese wichtige Form und Funktion der Lektüre nicht ausklammern“¹⁰⁷, sondern soll das zunächst unbefangene Lesevergnügen als einen wesentlichen Beitrag für den Aufbau der Lesemotivation ansehen. Christine Garbe hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Anknüpfens an die Interessen der Kinder vor allem für diejenigen Schüler hervor, die von zu Hause aus keine gute Leseentwicklung mitbringen:

„Gerade für diese Kinder wäre es besonders wichtig, dass erst einmal Interesse am Lesen geweckt wird durch Bücher oder Medien, die der außerschulischen Medienpraxis der Kinder entsprechen und die Lust am Lesen wecken können.“¹⁰⁸

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse bezüglich der Abnahme des Leseinteresses in der Grundschule, dass die Leseförderung – trotz vergleichsweise guter Ergebnisse in der IGLU-Studie – in der Grundschule und hier vor allem nach der zweiten Klasse ansetzen sollte:

„Wenn es in dieser Entwicklungsphase nicht gelingt, das Lesen als eine lustvolle und bereichernde Praxis der medialen Weltaneignung erfahrbar zu machen, dann entwickeln viele Kinder bereits während der Grundschulzeit Präferenz für auditive und audiovisuelle Medien.“¹⁰⁹

In Hinblick auf diese Erkenntnisse stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen Literaturunterricht erfüllen muss, um diesen Anforderungen einer erfolgreichen Lesekompetenzförderung über den Aspekt der Lesemotivation gerecht zu werden. Im Folgenden werden daher zunächst mit Hilfe empirischer Studien sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse Kriterien für die Beurteilung von Texten erarbeitet, die für die Literatúrauswahl im Unterricht als Hilfe verwendet werden können. Darauf folgend wird anhand von Studien erläutert, welche Art von Texten Schüler der Primarstufe präferieren.

¹⁰⁷ Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München 2012, S. 140.

¹⁰⁸ Garbe/ Holle/ Jesch 2010, S. 197.

¹⁰⁹ Garbe 2010, S. 17.

3.4.1 Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe

Margit Böck stellt in ihrer Studie zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen 8- bis 14-Jähriger¹¹⁰ die Frage, was Kinder von Büchern erwarten. Dabei ergeben sich „spannend“ und „lustig“ als Voraussetzungen dafür, dass Kindern ein Buch gefällt. Darüber hinaus geben die Befragten an, dass ein Buch nicht „zu dick“ und „einfach zu lesen“ sein soll. Den jüngeren Befragten der Studie sind außerdem „tolle Helden“ wichtig. Fast die Hälfte erwartet „viele Bilder“ in den Büchern.¹¹¹ Auch in der von Karin Richter und Monika Plath durchgeführten Erfurter Studie¹¹² sollten die befragten Grundschüler Gründe dafür nennen, ein Buch in die Hand zu nehmen. Die Vielzahl der Antworten wurde durch Gruppenbildung in eine überschaubare Ordnung gebracht. Dafür folgte die Zuordnung aller gegebenen Antworten zu bestimmten Kategorien, die jeweils spezifische Aspekte des Lesens hervorheben.¹¹³ Im Hinblick auf die Motivation zum Lesen gehören die meisten Antworten in die Gruppe der „emotionalen Aspekte“. Dabei zählt das Adjektiv „spannend“ zu den häufigsten Nennungen zur Beschreibung eines guten Buches (289 Nennungen): Demnach mögen Grundschüler „spannende Bücher, wo immer etwas Spannendes passiert“¹¹⁴, sogar auf die Gefahr hin, „dass mir das Herz klopft, weil die Bücher so abenteuerlich sind“¹¹⁵. Außerdem nennen die Grundschüler „alles was lustig ist“ als Kriterium für ein gutes Buch. Die zweite Kategorie kann unter der Gruppe „technisch-formale Aspekte“ zusammengefasst werden. Hierzu zählen die Äußerungen, die sich auf die Aspekte Schriftbild, den Umfang von Texten und das Vorhandensein und die Anordnung von Bildern beziehen. „Diese Aspekte spielen für die Kinder bezüglich des Lesens eine nicht zu unterschätzende Rolle für den Zugang zur Literatur.“¹¹⁶ Vor allem für Erstleser scheinen eine geringe Seitenzahl sowie ein großes Schriftbild von Bedeutung zu sein.¹¹⁷

Sowohl Margit Böck als auch Karin Richter und Monika Plath stellen in ihren empirischen Studien das Kriterium „spannend“ als Voraussetzung dafür heraus,

¹¹⁰ Vgl. hierzu die Ergebnisse der Studie im Anhang.

¹¹¹ Vgl. Böck, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck u.a. 2000, S. 155ff.

¹¹² Vgl. hierzu die Ergebnisse der Studie im Anhang.

¹¹³ Vgl. Richter/ Plath 2012, S. 54ff.

¹¹⁴ Ebd. S. 56.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd., S. 57.

¹¹⁷ Vgl. ebd., S. 56f.

dass Kindern ein Buch gefällt. Für den Unterricht sollte dieses Kriterium beachtet werden, indem ein Buch ausgewählt wird, das spannende Elemente bzw. eine spannende Handlung enthält. Darüber hinaus ist den Befragten beider Studien wichtig, dass Bücher lustig sind. Ein Buch für die Förderung der Lesemotivation sollte also idealerweise sowohl spannende als auch komische Elemente enthalten. Die motivierende Bedeutung von Bildern wird ebenfalls in beiden Studien hervorgehoben. So äußern Kinder in der Studie von Richter und Plath die Notwendigkeit, „dass da Bilder drin sind“¹¹⁸. Demnach sollte bei der Auswahl eines Buches beachtet werden, dass dieses ausreichend Illustrationen enthält. In diesem Zusammenhang ist – auch im Hinblick auf die folgenden Kriterien – darauf zu achten, dass ein angemessenes Verhältnis von Text und Bildern vorhanden ist.

Die Kriterien „nicht zu dick“ und „einfach zu lesen“ aus der Studie von Margit Böck lassen sich der von Richter und Plath gewählten Gruppe der „technisch-formalen Aspekte“ zuordnen. Diese enthalten die Aspekte Schriftbild, den Umfang von Texten sowie die Anordnung von Bildern. Im Hinblick auf die Aspekte „nicht zu dick“, Schriftbild, Umfang und Anordnung von Bildern sollte also ein Buch ausgewählt werden, das über ein der Altersklasse entsprechendes Verhältnis von Bild und Text sowie eine angemessene Schriftgröße, Seitenzahl und Kapitellänge verfügt. Die Schüler sollen sich nicht durch ein zu dickes Buch oder zu viel/zu kleinen Text überfordert fühlen, sondern durch ein angemessenes Verhältnis von Bild und Text, eine gut lesbare Schriftart und Schriftgröße sowie einen angemessenen Umfang motiviert werden, das Buch zu lesen. Bezüglich des Kriteriums „einfach zu lesen“ sollte sowohl die sprachliche als auch die erzählerische Komplexität beachtet werden und im Hinblick auf eine bestimmte Lerngruppe sollte anhand dessen entschieden werden, ob ein Text geeignet ist. Die sprachliche Komplexität bezieht sich dabei auf den Satzbau sowie die verwendeten Wörter, die erzählerische Komplexität auf Aspekte wie beispielsweise die Perspektive oder die Ordnung des Erzählens (anachronisch/chronologisch).¹¹⁹

Das Kriterium „toller Held/tolle Helden“ weist darauf hin, dass ein Buch über ein Identifikationsangebot verfügen sollte. Um eine Identifikation zu gewährleisten, muss der Held bzw. müssen die Helden einerseits Gemeinsamkeiten mit dem

¹¹⁸ Richter/ Plath 2012, S. 57.

¹¹⁹ Vgl. Martinez, Matias/ Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 8. Aufl. München 2009, S. 32ff.

Leser aufweisen – damit sich der Leser im Helden wiedererkennt – und sich andererseits vom Leser abheben, um Zielscheibe für dessen Projektionen werden zu können.¹²⁰ Die Geschichte sollte demnach an die Lebenswelt der Leser anschließen. Außerdem zeigen diesbezüglich beide Studien, dass Genres, die bei Jungen beliebt sind, auch bei Mädchen Zuspruch finden; umgekehrt ist dies allerdings nicht der Fall: So geben in der Studie von Böck sowohl 82 % der Mädchen als auch 87 % der Jungen an, Abenteuerbücher gerne zu lesen, wohingegen Mädchenbücher von 65 % der Mädchen, aber nur von 2 % der Jungen präferiert werden. In der Studie von Richter und Plath werden alle Kategorien von Mädchen und Jungen ungefähr gleichermaßen bevorzugt; ausschließlich Bücher, in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt werden, finden bei Mädchen einen größeren Zuspruch (55,1 % Mädchen, 35 % Jungen). Mädchen können sich also eher für nonkonforme Themen begeistern, weswegen ihnen vermutlich auch eine Identifikation mit männlichen Helden leichter fällt. Im Hinblick auf die Textauswahl im Unterricht sollten also vor allem die von Jungen und Mädchen präferierten Genres berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Identifikationspersonen sollten männliche Identifikationspersonen vorhanden sein; idealerweise allerdings sowohl männliche als auch weibliche.

Im Hinblick auf das Erwartungs-Wert-Modell von Lesemotivation von Möller und Schiefele wurde in Kapitel 3.4 bereits erläutert, dass für die Förderung der Lesemotivation – und somit auch für die Förderung der Lesekompetenz – Lesestoffe ausgewählt werden müssen, die die Schüler motivieren – ihnen also beispielsweise Interesse bereiten (Wertkomponente). Darüber hinaus muss darauf geachtet werden, dass die Texte die Schüler nicht überfordern (Erwartungskomponente) – die Schüler die Frage „Werde ich den Text verstehen können?“¹²¹ – also im Hinblick auf ihr lesebezogenes Selbstkonzept und ihre lesebezogene Selbstwirksamkeit – in positiver Hinsicht beantworten können. Diese theoretischen Überlegungen kongruieren mit den empirischen Befunden von Margit Böck und Karin Richter und Monika Plath: So haben die Kriterien bezüglich des Umfangs, des Schriftbildes, sprachlicher sowie erzählerischer Komplexität und der Anordnung bzw. dem Vorhandensein von Bildern Einfluss auf die Erwartungskomponente; maßgeblich ist dabei das lesebezogene

¹²⁰ Vgl. Nusser, Peter: Der Kriminalroman. 4. aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart 2009, S. 170.

¹²¹ Möller/ Schiefele 2004, S. 103.

Selbstkonzept und die lesebezogene Selbstwirksamkeit des Lesers. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Frage „Werde ich den Text verstehen können?“¹²² in positiver Hinsicht beantwortet wird, steigt, wenn ein Text im Hinblick auf eine bestimmte Lerngruppe anhand dieser Kriterien ausgewählt wird. Gleichzeitig steigt durch die Erfolgserwartung wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass die Auseinandersetzung mit dem Text mit größerer Motivation, Anstrengung und Ausdauer erfolgt.

Im Hinblick auf die Wertkomponente und die Frage „Will ich den Text gerne lesen und warum?“¹²³ scheinen die Adjektive „spannend“ und „lustig“ Voraussetzungen dafür zu sein, dass einem Text ein positiver Wert zugesprochen wird. Darüber hinaus geben die Schüler „tolle Helden“ – also Identifikationsfiguren – sowie „viele Bilder“ als Voraussetzung dafür an.

Zu ergänzen seien der Klappentext sowie das Buchcover als Kriterien. Als Paratexte bzw. Peritexte¹²⁴ haben sie eine Schwellenfunktion und organisieren den Transfer vom Publikum zum Leser.¹²⁵ Dabei vermittelt der Klappentext vor dem Lesen einen ersten Eindruck über die sprachliche Gestaltung sowie über den Inhalt des Buches und die Protagonisten. Das Buchcover hat sowohl eine Wirkung nach außen, indem es eine ansprechende Mischung aus Unbekanntem und Bekanntem bietet, als auch nach innen – insbesondere durch die Bezugnahme auf den Inhalt des Werks.¹²⁶

Ferner haben der Klappentext sowie die Gestaltung des Buchcovers sowohl Einfluss auf die Erwartungshaltung, die der Leser an einen Text hat, als auch auf den Wert, den der Leser einem Text zuspricht.

Mit dem Erwartungs-Wert-Modell ist außerdem die Auffassung verbunden, dass eine hohe Wertschätzung des Lesens und eine hohe lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Erwartungshaltung dazu führen, dass gerne und viel gelesen wird, wodurch die Lesekompetenz kontinuierlich steigt. Im Hinblick darauf, sollte darauf geachtet werden, dass der Text, der für den Unterricht ausgewählt wird, Teil einer Reihe ist. Wenn es dem Unterricht gelingt,

¹²² Möller/ Schiefele 2004, S. 103.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Man unterscheidet zwei Typen von Paratexten: Peritexte und Epitexte. Peritexte sind Teil des Buches selbst, wohingegen Epitexte Texte bezeichnen, die in loser Verbindung zum literarischen Werk stehen (vgl. Baum 2013, S. 215).

¹²⁵ Vgl. Baum, Michael: Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Verstehen piktoraler Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Alex/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neubearb. u. erw. Aufl. der Neuausg. Baltmannsweiler 2013, S. 202-220, hier S. 215.

¹²⁶ Vgl. ebd.

eine intrinsische gegenstandsbezogene Lesemotivation aufzubauen, führt dies dazu, dass aus der aktuellen Lesemotivation ein aktuelles Leseverhalten wird, indem das Kind ein weiteres Buch lesen will. Dieses Buch sollte im Idealfall im Hinblick auf die Erwartungs- und Wertkomponente an das vorherige Buch anschließen. Macht das Kind auch dann wieder positive Erfahrungen, entwickelt sich die aktuelle Lesemotivation zu einer habituellen. Diese habituelle Lesemotivation begünstigt das habituelle Leseverhalten, welches ein wichtiger Bedingungsfaktor sich entwickelnder genereller Lesekompetenz ist.¹²⁷

Andrea Bertschi-Kaufmann erläutert in ihrem Artikel „Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung“, dass Leseprozesse heutzutage unter den besonderen Bedingungen des Medienwandels stattfinden. Dabei präsentieren sich Texte in verschiedensten Strukturen. Dadurch, dass in den neuen Medien häufig Schrift, Bild und Ton kombiniert werden, ergeben sich auch für das Lesen und für die Gestaltung der Lesewege veränderte Vorgaben.¹²⁸

„Die moderne Schriftumgebung verlangt eine auf Vielfalt angelegte, bewegliche Lesehaltung und selbstverständlich auch das dazu notwendige Können. Lesekompetenz ist eine entscheidende Voraussetzung für die eigenständige und souveräne Nutzung nicht nur gedruckter, sondern auch anderer Medien.“¹²⁹

Im Hinblick auf diesen Medienwandel ist es empfehlenswert, für den Literaturunterricht ein Buch auszuwählen, das eine Nähe zu anderen Medien aufweist – also beispielsweise über Verfilmungen, Hörfassungen oder Computerspiele verfügt, um den Schülern die Entwicklung medialer Kompetenzen zu ermöglichen.

Weiter erklärt Bertschi-Kaufmann im Hinblick auf den Aspekt der Heterogenität die Notwendigkeit, in der Leseförderung auf geschlechterspezifische Interessen, die Differenzen in der Leseentwicklung sowie auf verschiedene Spracherfahrungen im Hinblick auf die Herkunftssprache einzugehen.¹³⁰ Sie weist damit auf den Aspekt der Differenzierung hin, der vor allem hinsichtlich der heterogenen Schülerschaft in der Primarstufe von Bedeutung ist. Differenzierung meint in diesem Zusammenhang Schule und Unterricht so zu organisieren bzw. zu gestalten, „dass die unterschiedlichen Lernausgangslagen und individuellen

¹²⁷ Vgl. Möller / Schiefele 2004, S. 115.

¹²⁸ Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Ders. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Aufl. Seelze 2011, S. 8-16, hier S. 9.

¹²⁹ Ebd. S. 10.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 11f.

Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden“¹³¹.
Bezüglich der Textauswahl für den Literaturunterricht sind diese verschiedenen Aspekte von Heterogenität zu beachten. Dabei kann der Aspekt der geschlechterspezifischen Interessen mit dem bereits erläuterten Aspekt der Identifikationsmöglichkeiten, die ein Buch für die Leseförderung aufweisen soll, verbunden werden: Ein Text sollte folglich möglichst Interessen beider Geschlechter enthalten, um eine Identifikation mit dem Helden/den Helden zu ermöglichen. Die Differenzen bezüglich der Leseentwicklungen und Spracherfahrungen weisen auf den Aspekt der Differenzierung im Hinblick auf den Leistungsstand sowie verschiedene Spracherfahrungen hin. Dabei ist es wichtig, den individuellen Fähigkeiten der Schüler der jeweiligen Lerngruppe gerecht zu werden und an ihren Leistungs- und Erfahrungsstand anzuknüpfen. Demnach sollte ein Text ausgewählt werden, der Differenzierungsmöglichkeiten bietet.

Somit ergeben sich folgende Kriterien, die nach den Aspekten *äußere* bzw. *innere* Kriterien differenziert werden können. Sie beschreiben die Bedingungen, um den im vorherigen Kapitel erläuterten Anforderungen (Steigerung der Motivation, Eingehen auf die Leseinteressen der Schüler, Nicht-Überfordern der Schüler) gerecht zu werden und so die Lesekompetenz zu fördern. Gleichzeitig können die Kriterien als Hilfe für die Beurteilung von Texten für den Unterricht dienen.

1. äußere Kriterien

- Gestaltung des Buchcovers
- Klappentext
- Schriftbild
- Verhältnis Bild/Text bzw. Vorhandensein von Bildern
- Umfang des Buches/Länge der Kapitel
- Sprachliche Komplexität
- Erzählerische Komplexität

2. innere/inhaltliche Kriterien

- Verfügt der Text über eine spannende Handlung?
- Enthält die Geschichte komische Elemente?
- Sind Identifikationsfiguren für die kindlichen Leser (beider Geschlechter) vorhanden?

¹³¹ Hein, Anna Katharina: Differenzierung – ein Auftrag der Grundschule. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): Grundschule als Institution. Taschenbuch Grundschule. Bd. 1. 5. vollst. überarb. u. neu konzipierte Aufl. Baltmannsweiler 2008, S. 147-157, hier S. 148.

- Schließt die Geschichte an die Lebenswelt heutiger Heranwachsender an?
- Weist der Text eine Nähe zu anderen Medien auf? (Intermedialität)
- Bietet der Text Differenzierungsmöglichkeiten?
- Ist der Text Teil einer Reihe?

3.4.2 Leseinteressen von Schülern der Primarstufe

Im vorherigen Kapitel wurde bezüglich des Leseinteresses erläutert, dass Kinder spannende und lustige Erzählungen präferieren. Im Folgenden wird diesbezüglich genauer auf die Genres eingegangen, die von den Schülern in der Primarstufe bevorzugt gelesen werden.

Richter und Plath (2005) befragten in dem Zusammenhang 1200 Grundschul Kinder der zweiten bis vierten Klasse.¹³² Literatur, die Abenteuer erzählt, stellte dabei den Favoriten unter den Textsorten dar – dabei existieren kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen und Geschlechtern (insgesamt: 64,4 %, Klasse 2: 69 %, Klasse 3: 60,1 %, Klasse 4: 64,5 %, Jungen 63,7 %, Mädchen 65,1 %¹³³). Innerhalb dieser Textsorte wurde das Interessenspektrum näher charakterisiert; hierbei ergab sich, dass 158 der Schüler, *Harry Potter* präferierten – Jungen und Mädchen favorisierten das Buch dabei gleichermaßen. Außerdem gaben 39 der Grundschüler an, Bücher aus der Gruppe Krimis und Detektivgeschichten gerne zu lesen. Auch hierbei war das Verhältnis von Jungen und Mädchen ausgeglichen (19 Nennungen der Jungen, 20 der Mädchen).¹³⁴ Neben der Abenteuergeschichte interessierten sich Jungen und Mädchen gleichermaßen für Bücher, „die über Dinge informieren“ (Sachbücher). Bücher, „in denen Tiergeschichten erzählt werden“, wurden hingegen eher von Mädchen bevorzugt.¹³⁵

Die aktuellste KIM-Studie (Kinder und Medien)¹³⁶ aus dem Jahr 2012 befragte in der Kategorie „Bücher“ Kinder zwischen sechs und 13 Jahren, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung ein Buch lasen. Bei der Frage nach dem jeweiligen Titel des Buches wurden neben *Harry Potter* die Kriminal- und Detektivgeschichten *Fünf Freunde* und *die drei ???* häufiger genannt.¹³⁷ In den vorherigen KIM-

¹³² Vgl. Philipp 2010, S. 83.

¹³³ Vgl. Richter/ Plath 2012, S. 64f.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 66.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 64.

¹³⁶ Vgl. hierzu die Ergebnisse der Studie im Anhang.

¹³⁷ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2012.

Studien aus dem Jahr 2003 sowie 2005 wurde außerdem nach den Genrepräferenzen der sechs bis 13-Jährigen gefragt. Bei beiden Erhebungen erfuhr die Abenteuergeschichte großen Zuspruch (2003: 61 %; 2005: 58 %). Weiterhin präferierten zu beiden Zeitpunkten 45 % der Kinder Detektivgeschichten (2003: 51 % der Jungen, 38 % der Mädchen; 2005: 52 % der Jungen, 37 % der Mädchen).¹³⁸

Margit Böck hat in Österreich die Lesegewohnheiten sowie die Leseinteressen 8- bis 14-Jähriger anhand einer Befragung von 1200 Kindern dieses Alters untersucht. Hinsichtlich der Genrepräferenzen sind Abenteuerbücher, Bücher über Tiere oder Natur sowie Krimis mit deutlichem Abstand die Favoriten der 8- bis 14-Jährigen. Dabei geben 66 % der Mädchen und 85 % der Jungen an, gerne Krimis zu lesen; insgesamt präferieren 76 % der Befragten Kriminalgeschichten als Genre.¹³⁹ Angesichts der Frage, was die Befragten tatsächlich lesen, wurden mit 22 % Krimis und Detektivgeschichten am häufigsten benannt; dabei geben Jungen häufiger als Mädchen an, dieses Genre zu lesen.¹⁴⁰ Hervorzuheben ist hierbei die Erkenntnis, dass mit dem Genre Krimi und Detektivgeschichte vor allem diejenigen Kinder und Jugendlichen angesprochen werden, die nur sehr selten lesen: Mit 22 % haben die Befragten mit einer geringen Leseintensität den Krimi etwas häufiger genannt als Kinder und Jugendliche mit hoher Leseintensität (16 %).¹⁴¹ Die Frage, welche Autoren von Kindern und Jugendlichen am häufigsten gelesen werden, wird in allen Altersstufen am häufigsten mit Thomas Brezina¹⁴² beantwortet. Dieses Ergebnis stimmt also mit den Lesepräferenzen der Befragten überein. Außerdem werden Bücher anderer Kriminalautoren wie Enid Blyton und Alfred Hitchcock von Schülern gelesen.¹⁴³

¹³⁸ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2003 und 2005.

¹³⁹ Vgl. Böck 2000, S. 160f.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 169.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 173.

¹⁴² Thomas Brezina ist ein österreichischer Drehbuch- und Kinderbuchautor, der unter anderem die Kinder-Krimi-Serie *Die Knickerbocker Bande* geschrieben hat (vgl. <http://www.thomasbrezina.com/>).

¹⁴³ Vgl. Böck 2000, S. 175.

4. Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe

In Kapitel 3.4.1 wurde im Hinblick auf das Leseinteresse gezeigt, dass die Befragten spannende Erzählungen präferieren. Auch bezüglich der in Kapitel 3.4.2 erläuterten bevorzugten Genres der Altersklasse erhielten Abenteuergeschichten sowie Kriminal- und Detektivgeschichten den meisten Zuspruch. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit die Kriminalgeschichte als spannende Erzählung für die Förderung der Lesemotivation sowie der Lesekompetenz ausgewählt.

Im Folgenden wird zunächst das Genre Krimi sowie die Geschichte der Kriminalgeschichte in der Kinder- und Jugendliteratur und die Wirkung des Kriminalromans beschrieben. Darauf folgend wird auf den Kriminalroman unter didaktischen Aspekten eingegangen, um am Ende des Kapitels mit Hilfe der in Kapitel 3.4.1 erläuterten Kriterien den Kriminalroman allgemein zu bewerten und die Kriterien im Hinblick auf das Genre des Kriminalromans auszudifferenzieren.

4.1 Der Kriminalroman: Genre, Geschichte und Wirkung

4.1.1 Genre des Kriminalromans

„Eine Kriminalgeschichte bzw. in der gebräuchlichen Kurzform ein Krimi ist eine Erzählung, in deren Mittelpunkt ein Verbrechen steht, welches strukturbildend und die Handlung bestimmend ist, und in deren spannender und meist unterhaltsamer Handlung die Vorgeschichte und/oder die Aufklärung und die Folge dieses Verbrechens geschildert werden.“¹⁴⁴

Bezüglich des Genres werden heute die Begriffe Kriminalliteratur bzw. Kriminalgeschichte oder Kriminalroman als Oberbegriff für ein Genre verwendet, das „Vorgänge um Mord und Verbrechen auf spannende unterhaltsame Weise präsentiert“¹⁴⁵. Hinsichtlich der Typologie der Kriminalgeschichte herrscht hingegen Uneinigkeit: Richard Alewyn unterscheidet zwischen Verbrechens- und Detektivgeschichten aufgrund deren unterschiedlichen Strukturen: Während die Verbrechensgeschichte stufenweise von der Planung eines Verbrechens über die Durchführung bis hin zu dessen Aufklärung verläuft, setzt die Detektivgeschichte

¹⁴⁴ Stenzel, Gudrun: Kriminalgeschichten. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler 2011, S. 333-348, hier S. 333.

¹⁴⁵ Lange, Günter: Krimi – Analyse eines Genres. In: Josting, Petra/ Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Weinheim 2002, S. 7-20, hier S. 7.

mit dem Verbrechen ein und beschreibt im Folgenden dessen Aufklärung durch den Detektiv.¹⁴⁶ Im Gegensatz dazu unterscheidet beispielsweise Peter Nusser zwischen der Detektivgeschichte und dem Thriller bzw. der kriminalistischen Abenteuererzählung aufgrund inhaltlicher sowie formaler Kriterien.¹⁴⁷ Im Detektivroman finde inhaltlich eine Darstellung der Entschlüsselung des Verbrechens statt, wohingegen im Thriller vielmehr die Verfolgungsjagd eines bald identifizierten oder bereits bekannten Täters stattfindet.¹⁴⁸ Ferner besteht der Thriller aus einer Kette aktionsgeladener Szenen, bei denen die Person des Täters/der Täter das Zielobjekt des Helden/der Helden ist. Dahingegen steht im Detektivroman das Geheimnis des Tathergangs im Vordergrund, in dem der Detektiv versucht, durch Gedankenarbeit den Täter zu identifizieren. Die Darstellung der Verfolgung im Thriller ist dabei vorwärts gerichtet und die Handlung wird chronologisch erzählt. Im Gegensatz dazu ist im Detektivroman das Ziel des Erzählens rückwärts gerichtet – nämlich auf die Rekonstruktion des Tathergangs: Die Handlung wird anachronisch erzählt.¹⁴⁹

4.1.2 Genre des Kriminalromans für Kinder und Jugendliche

In den Krimis für Kinder und Jugendliche werden meistens nicht alle oben genannten Strukturtypen des Erwachsenekrimis realisiert; der Thriller ist nur in Ansätzen erkennbar, wohingegen die Detektivgeschichte den Hauptteil der Krimis für Kinder und Jugendliche ausmacht. Dabei haben sich verschiedene Varianten herausgebildet. Im Gegensatz zu der von Nusser erläuterten anachronischen Erzählweise in der Detektivgeschichte für Erwachsene, setzen die meisten Detektivgeschichten für Kinder mit einer Vorgeschichte ein und erzählen chronologisch.¹⁵⁰ Neben klassischen Detektivgeschichten erscheinen seit Mitte der 1970er Jahre immer mehr gesellschaftliche Detektivgeschichten, auf die hier jedoch nicht gesondert eingegangen wird.

Innerhalb der Form kann man verschiedene Varianten der Detektivgeschichte aufgrund unterschiedlicher Ausprägungen differenzieren: Am häufigsten kommt es vor, dass Kinder selbst als Detektive tätig sind, entweder einzeln oder als Gruppe. Als Vorbild gilt dabei Erich Kästners *Emil und die Detektive*. In einer

¹⁴⁶ Vgl. Lange, Günter: Krimis für Kinder und Jugendliche. In: Ders. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1, 2. Aufl. Baltmannsweiler 2000, S. 525-546, hier S. 525.

¹⁴⁷ Vgl. Lange 2002, S. 8.

¹⁴⁸ Vgl. Nusser 2009, S. 2f.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 3.

¹⁵⁰ Vgl. Lange 2002, S. 13.

weiteren Variante können Erwachsene – alleine oder mit Kindern als Helfer – als Detektive agieren. Außerdem ist es möglich, dass Kinder in einer Detektivgeschichte gegen Erwachsene handeln; dabei fällt den Kindern eine besonders wichtige Rolle zu, wohingegen die Erwachsenen eher als tölpelhaft dargestellt werden. Von allen bisher genannten Varianten gibt es – als vierte Variante – Detektivgeschichten zum Mitraten. Hierbei wird der Leser aufgefordert, sich selbst an der Lösung der Fälle zu beteiligen.¹⁵¹ Wenn man von den Detektiven als Definitionsmerkmal ausgeht, sind außerdem weitere Unterteilungen möglich; so kann man differenzieren, ob und in welcher Konstellation ein Detektiv bzw. eine Detektivgruppe tätig ist.¹⁵²

4.1.3 Geschichte des Kriminalromans für Kinder und Jugendliche

Kriminelles Geschehen sowie Vorstufen detektivischen Verhaltens tauchen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur bereits im 19. Jahrhundert in Büchern wie *Oliver Twist* (Charles Dickens, 1837), *Die Schatzinsel* (Robert Louis Stevenson, 1883) oder *Tom Sawyers Abenteuer* (Mark Twain, 1876) auf. Die Merkmale, die hierbei auf eine Kriminalgeschichte hindeuten, sind allerdings nicht strukturbildend, weswegen sie lediglich als Vorläufer des Kinder- und Jugendkrimis bezeichnet werden.¹⁵³ Der Beginn der Entwicklung des eigenständigen Kinder- und Jugendkrimis erfolgt 1928 mit *Emil und die Detektive* von Erich Kästner. Auch wenn dieses deutsche Kinderbuch nicht dem klassischen Schema einer Detektivgeschichte entspricht, sondern die Verfolgung und Überführung des von Beginn an bekannten Täters im Vordergrund steht, zeigen sich hier grundlegende Merkmale des Genres: Kinder und Jugendliche sind in einer Gruppe als Detektive tätig, Verfolgung und Überführung des Täters dienen als spannungssteigernde Mittel und durch das Großstadtmilieu der zwanziger Jahre wird ein Realitätsbezug hergestellt.¹⁵⁴ In den folgenden Jahrzehnten erscheinen weitere Kinder- und Jugendkrimis wie beispielsweise *Das rote U* (Wilhelm Matthießen, 1932), der erste Band der Kinderkrimi-Serie *Fünf Freunde* (Enid Blyton, 1942) sowie die Bände der *Kalle-Blomquist-Reihe* (Astrid Lindgren, ab 1950) und die bekannte Serie *die drei ???* (anfangs von Robert Arthur unter Alfred Hitchcock publiziert, 1964). Seit den 1970er Jahren sind

¹⁵¹ Vgl. Lange 2002, S. 13f.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 14.

¹⁵³ Vgl. Stenzel 2011, S. 334.

¹⁵⁴ Vgl. Hasubek, Peter: Die Detektivgeschichte für junge Leser. Bad Heilbrunn 1974, S. 33ff.

Kinder- und Jugendkrimis auch gesellschaftskritisch. Darüber hinaus schreiben Autoren von Krimis für Erwachsene auch Kinder- und Jugendkrimis wie beispielsweise Max Grün (*Vorstadtkrokodile*, 1978). Mittlerweile ist das Angebot umfangreich und vielseitig. Ferner hat sich in den vergangenen Jahren ein Markt hypermedialer Detektivgeschichten etabliert. So gibt es Hörfassungen, Verfilmungen und damit verbundene Neuauflagen sowie Bücher zu TV-Serien (z.B. *Die Pfefferkörner*); auch dient die der Kriminalgeschichte zugrunde liegende Rätselstruktur als Grundlage für Computer Spiele.¹⁵⁵

4.1.4 Wirkung des Kriminalromans

Im Hinblick auf die Frage, weshalb der Kriminalroman so populär ist, formuliert Peter Nusser zwei grundlegende Unterhaltungsmechanismen, die den Reiz des Krimis ausmachen. Der erste Wirkungsmechanismus beschreibt ein Wechselspiel zwischen Stimulierung von Angst und Sicherheitsversprechen; der Leser findet Unterhaltung dabei durch die vorübergehende Problematisierung des Gewohnten. Das Verbrechen stellt eine Normabweichung dar, wodurch laut Nusser beim Leser eine Art *Angstlust* entsteht. Dieses lustvolle Empfinden von Angst ist dadurch gekennzeichnet, dass der Leser die Angst ohne eigentliches Risiko erlebt. Voraussetzung hierfür ist die Normentsprechung – also dass das Gewohnte sowohl Ausgangs- als auch Endpunkt des Kriminalromans ist und durch die Auflösung des Falls die Ordnung bzw. das Gewohnte wiederhergestellt wird (Sicherheitsversprechen). Der Leser sucht also in der Fiktion etwas, das in der sicheren Gesellschaft, in der er lebt, nicht vorhanden ist, und schafft sich so künstliche Risiken in einer sicheren Gesellschaft.¹⁵⁶ Die Risiken und die Sicherheiten unterscheiden sich in der Detektivgeschichte und im Thriller, worauf jedoch nicht näher eingegangen werden soll.

Der zweite Unterhaltungsmechanismus besteht in einem Angebot von Vorstellungen, „die den unerfüllten, unerfüllbaren oder verdrängten Wünschen“¹⁵⁷ der Leser entgegenkommen. Diese Wünsche sind dabei meistens verknüpft mit der Figur des Helden, der gleichzeitig die Sicherheitsgarantie für die Wiederherstellung der Ordnung ist. Daher muss der Kriminalroman Voraussetzungen für die Bindung bzw. Identifikation des Lesers an den Helden schaffen. Für einen optimalen Identifikationsverlauf müssen Ähnlichkeiten

¹⁵⁵ Vgl. Stenzel 2011, S. 335f.

¹⁵⁶ Vgl. Nusser 2009, S. 168f.

¹⁵⁷ Ebd., S. 169.

zwischen dem Leser und dem Helden hergestellt werden. Der Leser soll sich selbst wiedererkennen und bestätigt fühlen. Gleichzeitig muss sich der Held vom Leser abheben, um zur Zielscheibe von Projektionen des Lesers zu werden. Inwiefern der Held den Bedingungen für die Identifikation entspricht, ist in Detektivroman und Thriller unterschiedlich; auch darauf wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.¹⁵⁸

4.1.5 Wirkung des Kriminalromans auf Kinder und Jugendliche

In Kapitel 3.4.2 wurde gezeigt, dass der Kriminalroman auch bei Kindern und Jugendlichen ein beliebtes Genre ist. Die Begründung hierfür wird im Folgenden anhand der Wirkungsmechanismen Nussers dargestellt:

Die erläuterten Überlegungen Nussers machen deutlich, warum die Detektivgeschichte in der Kinder- und Jugendliteratur so große Bedeutung gewonnen hat: „Der kindliche und jugendliche Leser setzt sich gern der Verunsicherung aus, die diese Gattung erzeugt, weil das Happy End garantiert ist.“¹⁵⁹

Bezüglich des ersten Wirkungsmechanismus zieht auch der junge Leser seine Unterhaltung aus der vorübergehenden Problematisierung des Gewohnten. Dabei führt die Kriminalgeschichte als Abenteuergeschichte über die Langeweile und Ereignislosigkeit des Alltags hinaus.¹⁶⁰ Die Stimulierung von Angst erfolgt ebenfalls durch ein Verbrechen, was sich jedoch hinsichtlich der Art des Verbrechens von dem im Erwachsenenkrimi unterscheidet: In den Kriminalgeschichten für Erwachsene ist das Verbrechen häufig mit einem Mord verbunden, welcher beim Leser die beschriebene Angstlust hervorruft. Im Gegensatz dazu ist das Verbrechen in Kriminalgeschichten für Kinder in der Regel nicht mit einem Mord verbunden, sondern mit harmlosen Vergehen und ruft ferner auch keine Angstlust, sondern vielmehr eine *Abenteuerlust* hervor.¹⁶¹ Diese Lust nach Abenteuer bestätigt auch die in Kapitel 3.4.2 erläuterte Studie von Richter und Plath, bei der sich die Textsorte der Abenteuerliteratur als beliebteste herausstellte. Es findet also gleichermaßen eine Erzeugung eines Reizes (Angstlust/Abenteuerlust) durch eine fiktive Normverletzung (Verbrechen) statt.

¹⁵⁸ Vgl. Nusser 2009, S. 169f.

¹⁵⁹ Lange 2000, S. 539.

¹⁶⁰ Vgl. Dahrendorf, Malte: Kriminalgeschichten für Kinder und Jugendliche. In: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2 (1977), S. 259-264, hier S. 261.

¹⁶¹ Vgl. Hinze, Adrienne: Die neue alte Lust an spannenden Abenteuern. Kinderkrimi-Serien unter der Lupe. In: Eselsohr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien 5(2000), S. 12-13, hier S. 12.

Gleichzeitig erfolgt auch in den Kriminalromanen für Kinder ein Sicherheitsversprechen durch das Bewusstsein, dass sich die Verunsicherung am Ende wieder auflöst.¹⁶² Häufig ist diese Auflösung in Kinderkrimis verbunden mit der Zusammenarbeit des Detektivs/der Detektive mit der Polizei bzw. mit Erwachsenen. Es handelt sich also auch hier um ein kalkuliertes Abenteuerpotenzial.

Der Aspekt der Identifikation (zweiter Unterhaltungsmechanismus) ist für Kinder von besonderer Bedeutung, da das Lesen in der Grundschule von dem Wunsch gekennzeichnet ist, so wie literarische Figuren zu sein, etwas Ähnliches wie sie zu erleben oder in ihrer Welt zu verweilen.¹⁶³ Auch die Helden in den Kriminalgeschichten für Kinder haben eine identifikationsstiftende Funktion: Sie entsprechen dem kindlichen Leser insofern, als sie Mitglieder einer Gesellschaft sind, die der Gesellschaft des Lesers entspricht. Damit verknüpft sind ähnliche Interessen sowie Probleme, die je nach Alter des Lesers variieren. Im Gegensatz zum Leser sind die Helden der Kriminalgeschichten als Detektive tätig. Häufig ist diese Detektivarbeit verknüpft mit dem Erleben von Abenteuern oder dem Alleinagieren ohne Erwachsene – vorausgesetzt es handelt sich um Kinder als Detektive (vgl. beispielsweise Enid Blytons *Fünf Freunde*). Der Held bzw. die Helden verkörpern dadurch die Wunschvorstellungen des Lesers; der Leser will – ebenso wie der Held der Geschichte – Abenteuer erleben und als Detektiv tätig sein.¹⁶⁴ Durch diese Möglichkeit der Identifikation kann der Leser in gewisser Hinsicht selbst Teil der Geschichte werden und die dort erzählten Abenteuer miterleben und durch Miträtseln an den Fällen teilnehmen. Im Hinblick auf die Identifikationsangebote ist die Variante der Detektivgeschichte für Kinder und Jugendliche hervorzuheben, bei der Kinder in einer Gruppe als Detektive tätig sind – vor allem, wenn es sich um eine geschlechtergemischte Gruppe handelt. Dabei geht es meistens um die Etablierung von Freundschaftssystemen, um das Zurechtkommen ohne Erwachsene sowie um die Distanzierung von der Welt der Erwachsenen und die Entwicklung eines eigenen Gegenmodells.¹⁶⁵ In dieser Gegenwelt ohne Erwachsene werden dann zwar typische Krisensituationen der

¹⁶² Vgl. Dahrendorf 1977, S. 260.

¹⁶³ Vgl. Philipp 2011, S. 63.

¹⁶⁴ Vgl. Lange 2002, S. 16.

¹⁶⁵ Vgl. Schilcher, Anita: Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifende Lektüre. In: Kliewer, Anette/ Schilcher, Anita (Hrsg): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler 2011, S. 156-171, hier S. 157.

Heranwachsenden dargestellt, diese sind allerdings nicht realistisch. Vielmehr werden sie in eine für Kinder und Jugendliche ideale, wünschenswerte Situation transformiert: Das Leben in einer Gruppe mit Gleichaltrigen, oft eingebettet in eine abenteuerliche Situation. Ferner handelt es sich auch hierbei um eine Identifikation durch Gemeinsamkeiten und gleichzeitiges Abheben: „Die Kombination von realen Entwicklungsaufgaben und imaginierten Gegenwelten scheint ein Faszinosum darzustellen [...]“¹⁶⁶.

Neben den von Nusser erläuterten Wirkungsmechanismen sind auch die spannende Handlung sowie das Animieren zum Mitraten und zum rationalen Denken mögliche Gründe für das kindliche Interesse an Kriminalromanen.

4.2 Der Kriminalroman als Gegenstand des Literaturunterrichts

„Als Gegenstand des Literaturunterrichts wird dem Krimi heute insbesondere aufgrund seiner lesemotivierenden Identifikationsangebote, seiner Anleitung zu logisch-rationalem Denken, seines lesepropädeutischen Potenzials sowie – im medienintegrativen Deutschunterricht – aufgrund seines Beitrags zu ‚selbstgesteuertem und problemlösendem Lernen‘ besonderer Wert zuerkannt.“¹⁶⁷

Im Hinblick auf die zuvor erläuterte Wirkung von Kriminalgeschichten auf Kinder und Jugendliche ist der Aspekt der lesemotivierenden Identifikationsangebote als Grund für eine Einbindung von Kriminalgeschichten in den Literaturunterricht offenbar: So bietet der Detektiv bzw. die Detektivgruppe durch Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zum kindlichen Leser diesem die Möglichkeit der Identifikation und des Miterlebens der fiktionalen Abenteuer.

Gleichzeitig wird der Leser durch den Rätselcharakter intellektuell gefordert und zum Miträtseln animiert: Der Detektiv löst durch logisches Denken den Fall; dabei kann der Leser meistens die Lösungsschritte nachvollziehen und teilweise sogar schon während der Rezeption vorwegnehmen, was ein Erfolgserlebnis für den Leser darstellt.¹⁶⁸ Aufgrund dieser Möglichkeiten – der Identifikation sowie der Anleitung zum logisch-rationalen Denken – stellt der Krimi ein

¹⁶⁶ Schilcher, Anita 2011, S. 158.

¹⁶⁷ Kammler, Clemens/ Wilczek, Reinhard: Krimi. Neue Ansätze für eine Einbindung von Kriminalliteratur in den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 32 (2005) H. 192, S. 6-14, hier, S. 11.

¹⁶⁸ Vgl. Knopf, Julia: Detektivgeschichten und Lesekompetenz. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexion. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler 2012, S. 205-218, hier S. 206.

„intellektuelles Vergnügen“¹⁶⁹ für den Leser dar. Dieses Vergnügen kann der Unterricht nutzen, um das Leseverstehen zu verbessern und die Motivation am Lesen zu steigern.¹⁷⁰

Im Gegensatz dazu fanden Kriminalgeschichten in der Vergangenheit als Trivilliteratur im Literaturunterricht keine Beachtung.¹⁷¹ Aufgrund der Veränderungen der ästhetischen, gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen im 21. Jahrhundert fordern Kammler und Wilczek (2005) „einen konsequenten Bruch mit dieser Tradition sowie neue didaktische Lösungsansätze für eine Einbindung von Kriminalliteratur in den Deutschunterricht“¹⁷².

Um ein Konzept für die unterrichtliche Behandlung von Kriminalliteratur zu entwickeln, gilt es festzulegen, welche Kompetenzen die Schüler mit der Behandlung erwerben sollen. Kammler und Wilczek erläutern in diesem Zusammenhang einen Katalog von Kriterien, der didaktische Entscheidungshilfen für die Auswahl eines literarischen Textes geben soll. Die Kriterien sollen im Hinblick auf den jeweiligen Lernzusammenhang unterschiedlich kombiniert und gewichtet werden.¹⁷³

Spektrum möglicher Rezeptionsmodi

Der Krimi ist ein Genre, das zu verschiedenen Arten der Rezeption anregt, wobei diese nicht in jedem Text in gleicher Weise gegeben sind. Ein Grund für diese Möglichkeiten ist die Nähe des Krimis zu anderen Medien. Diese Intermedialität des Genres kann im Unterricht dazu genutzt werden, mediale Kompetenzen zu entwickeln, indem Lernarrangements mit Literaturverfilmungen, Hörspielen und Hörbüchern, mit Bild- und Textkombinationen oder mit Computerspielen hergestellt werden.

Darüber hinaus zeigt sich die strukturelle Vielfalt des Krimis auch in verschiedenen Lesemodi, die je nach Lerngruppe und deren literarischen Interessen zum Einsatz kommen können: *lustvolles Lesen* (Spannungsleser),

¹⁶⁹ Stenzel, Gudrun: Spannung pur zwischen zwei Buchdeckeln. Kinder- und Jugendkrimis der Jahrtausendwende. In: Josting, Petra/ Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim 2002, S. 21-38, hier S. 21.

¹⁷⁰ Vgl. Knopf 2012, S. 206f.

¹⁷¹ Vgl. Daubert, Hannelore: Detektiv- und Kriminalgeschichten. In: Grünwald, Dietrich/ Kaminski, Winfred: Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim u.a. 1984, S. 431-439, hier S. 438.

¹⁷² Kammler/ Wilczek 2005, S. 11.

¹⁷³ Vgl. Kammler/ Wilczek 2005, S. 11.

ausdrucksstarkes, performatives Lesen (Action-Szenen), *dialogisches Lesen* (Wortduelle), *sprachbewusstes Lesen* (Idiomatik) und *analytisches Lesen* (detektivisches Lesen).¹⁷⁴ Die Texte der Kriminalliteratur sind also lesedidaktisch vielseitig perspektivierbar. „So werden in Krimtexten Dynamisierungen, Dramatisierungen und Emotionalisierungen durch ganz unterschiedliche Sprachkonstruktionen hervorgerufen und inszeniert.“¹⁷⁵ Diese Erzählwirkungen können dann mit unterschiedlicher Intensität zum Gegenstand sprachlicher Reflexion gemacht werden, wie beispielsweise durch die didaktische Methode des verzögerten Lesens.¹⁷⁶ Dabei ist es im Hinblick auf die sprachliche Komplexität je nach Lerngruppe und deren Alters- und Entwicklungsstand legitim, einen sprachlich unkomplizierten Text auszuwählen; mit dieser Auswahl ist weniger die sprachliche Komplexität, sondern vielmehr die Förderung grundlegender Lesekompetenzen von Bedeutung. Lese-, Rezitations-, szenische Darstellungs- und Schreibübungen können dabei die Sprachanalyse ersetzen oder unterstützen.

Möglichkeit der Untersuchung von Formen der Spannungserzeugung

Krimtexte gehören zum Genre der Spannungsliteratur. Sowohl die schulische Eignung als auch der ästhetische Wert der Krimtexte leiten sich größtenteils von den erzählerischen Strategien der Spannungserzeugung ab. Dabei kann Spannung auf unterschiedliche Art und Weise erzeugt werden: Durch Häufung überraschender Ereignisse, Dramatisierung des Geschehens, Vorenthalten von Informationen oder durch das Locken auf eine falsche Fährte. Außerdem kann Spannung durch einen Wechsel zwischen verschiedenen Erzählperspektiven – beispielsweise Opfer und Täter – oder durch die psychologische Durchdringung von Täter-, Opfer- und Ermittlerphysiognomie hergestellt werden. Die Auswahl und Kombination dieser verschiedenen Möglichkeiten der Spannungserzeugung im Unterricht sollte der Vielfalt dieser zumindest ansatzweise gerecht werden.¹⁷⁷

Exemplarisches Gattungsprofil

Der Kriminalroman hat ein variationsreiches und gleichzeitig übersichtliches Gattungsprofil. In Bezug auf die unterrichtliche Praxis ist er dadurch besonders geeignet, Kindern und Jugendlichen formale Gattungsprinzipien des literarischen Textes zu veranschaulichen, wobei die spezifischen Gattungsmerkmale einer

¹⁷⁴ Vgl. Kammler/ Wilczek 2005, S. 11.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

Lektüre besonders thematisiert werden können.¹⁷⁸ Je nach Lerngruppe und inhaltlicher Zielsetzung können Krimis mit mehr oder weniger ausgeprägten Gattungsmerkmalen ausgewählt werden; dabei sind bereits Grundschüler in der Lage, die formalen Merkmale einer Detektivgeschichte (Verbrechen; ungeklärte Frage, wer der Urheber der Tat ist; Auftreten des Detektivs; Aufklärung) zu benennen.¹⁷⁹

Möglichkeit von Differenzerfahrungen

Die Kriminalliteratur der Gegenwart bietet eine Vielzahl fremder Erfahrungsräume an. Fremderfahrung konstituiert sich zunächst über personale Fremdheit, z.B. durch einen Helden in fremden Ethnien oder durch Erzählen aus einem fremden Blickwinkel. Darüber hinaus deutet sich personale Fremdheit auch in der Geschlechterdifferenz an. Der zweite Aspekt der Fremderfahrung leitet sich aus der personalen Fremdheit ab und steht mit ihr in Beziehung: Nämlich die fremde Topographie, d.h. der Held kommt aus einem fremden Land und einer unbekanntem Kultur, durch die er wesentlich geprägt wird.¹⁸⁰

Möglichkeit der Problematisierung von Wertungsaspekten

Das letzte Auswahlkriterium des Kriterienkatalogs von Kammler und Wilczek bezieht sich auf den Aspekt der literarischen Wertung. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass die Auseinandersetzung mit Kriminalliteratur die Wertungskompetenz der Schüler stärken und verbessern kann. Ausgangspunkt für diese weiterführende Lesekompetenzschulung ist die lustbetonte, identifikatorische Lesehaltung der Lernenden. Die Lektüre von Kriminalliteratur kann dabei auf Kompetenzen einwirken, die auf zwei verschiedenen Ebenen liegen: auf der Ebene der ästhetischen Fähigkeiten und auf der Ebene der gesellschaftlich-kommunikativen Fähigkeiten. Ästhetisch hat der Krimi insbesondere Einfluss auf die Lesemodi: Das Lesen von Kriminaltexten erfordert sowohl emotionale als auch literarisch-analytische Leseformen und bemüht sich um eine Harmonisierung sowie Differenzierung dieser unterschiedlichen Lesemodi. Gleichzeitig werden durch das Lesen formalästhetische und sprachliche Kompetenzen geschult: Gattungsformen und narrative Modelle können analysiert, produktiv erforscht und in ihrer intermedialen Vernetzung beobachtet werden. Dabei vermitteln die Beurteilung der ästhetischen Wirkung

¹⁷⁸ Vgl. Kammler/ Wilczek 2005, S. 11.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 12f.

von Kriminaltexten auf das lesende Subjekt, ihre Bauform und Polyvalenz erste Grundlagen für eine Wertungskompetenz.¹⁸¹

Auf der Ebene des gesellschaftlich-kommunikativen Kompetenzzuwachses müssen Gesprächs- und Arbeitsanlässe geschaffen werden, in denen das „Affirmative und Systemkonforme dieser Literatur“¹⁸² angesprochen wird.

4.2.1 Bewertung des Kriminalromans anhand der Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe

Das Genre des Kriminalromans wird im Folgenden anhand der in Kapitel 3.4.1 erläuterten Kriterien für die Beurteilung von Texten als Hilfe für die Literaturlauswahl im Unterricht bewertet. Die Bewertung erfolgt an dieser Stelle nur oberflächlich; im nachfolgenden Kapitel findet eine ausführliche Analyse anhand eines Beispiels statt. Die Bewertung bezieht sich auf die inneren bzw. inhaltlichen Kriterien, da sich die äußeren Kriterien nur anhand eines konkreten Buches analysieren lassen.

Der Kriminalroman ist ein Genre der Spannungsliteratur und erfüllt somit das Kriterium der spannenden Handlung, die für die Befragten beider Studien von großer Bedeutung war. Die identifikationsstiftende Funktion, die die Helden des Krimis haben, wurde bereits in Kapitel 4.1.5 erläutert: Die Helden des Krimis sind Mitglieder einer Gesellschaft, die der Gesellschaft des Lesers entspricht. Folglich haben sie ähnliche Interessen sowie Probleme und knüpfen an die Lebenswelt heutiger Heranwachsender an. Durch die Detektivarbeit und das damit häufig verbundene Erleben von Abenteuern und Alleinagieren ohne Erwachsene, heben sich die Helden vom Leser ab; sie entsprechen dadurch den Wunschvorstellungen des kindlichen Lesers. Die strukturelle Vielfalt des Kriminalromans im Hinblick auf die Intermedialität des Genres kann dem Kriterium der Nähe zu anderen Medien zugeordnet werden. Diesbezüglich wird deutlich, dass sich der Krimi aufgrund dieser Nähe besonders für den Einsatz im Unterricht mit Blick auf die Förderung und Entwicklung medialer Kompetenzen eignet. Der Aspekt der komischen Elemente sowie die Frage, ob das Buch Teil einer Reihe ist und es Differenzierungsmöglichkeiten bietet, kann – ebenso wie die äußeren Kriterien – nur anhand eines konkreten Buches bewertet werden. Aus diesem Grund erfolgt im nachfolgenden Kapitel die Analyse des Buches *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere*.

¹⁸¹ Vgl. Kammler/ Wilczek 2005, S. 13.

¹⁸² Ebd.

4.2.2 Ausdifferenzierung der Kriterien zur Beurteilung von Literatur für den Unterricht in der Primarstufe

Als Genre der Spannungsliteratur erfüllt der Kriminalroman das Kriterium der spannenden Handlung. Für die Auswahl eines Kriminalromans für den Einsatz im Unterricht sollte das Kriterium der Art und Weise der Spannungserzeugung ergänzt werden. Ferner sollte diesbezüglich die Frage gestellt werden, ob es der Erzählung gelingt, kontinuierlich Spannung aufzubauen.

Außerdem können ergänzend folgende Kriterien aus dem Kriterienkatalog von Kammler und Wilczek abgeleitet werden:

Wird das genaue Lesen geschult? Wird zum logisch-rationalen Denken angeleitet? Ermöglicht der Text Fremderfahrungen? Lassen sich am Text ästhetische Werte reflektieren?

Im Hinblick auf die Wirkungsmechanismen von Nusser (Kapitel 4.1.4 bzw. 4.1.5) ist außerdem die Frage zu stellen, wie die Geschichte das krimitypische Muster von Normalitätsstörung und –wiederherstellung umsetzt.

Somit ergeben sich folgende Kriterien

1. äußere Kriterien

- Gestaltung des Buchcovers
- Klappentext
- Schriftbild
- Verhältnis Bild/Text bzw. Vorhandensein von Bildern
- Umfang des Buches/Länge der Kapitel
- Sprachliche Komplexität
- Erzählerische Komplexität

2. innere/ inhaltliche Kriterien

- Gelingt es der Erzählung, kontinuierlich Spannung aufzubauen?
- In welcher Form wird Spannung erzeugt?
- Enthält die Geschichte komische Elemente?
- Sind Identifikationsfiguren für die kindlichen Leser (beider Geschlechter) vorhanden?
- Schließt die Geschichte an die Lebenswelt heutiger Heranwachsender an?
- Wie setzt die Geschichte das krimitypische Muster von Normalitätsstörung und –wiederherstellung um?
- Wird das genaue Lesen geschult?

- Wird zum logisch-rationalen Denken angeleitet?
- Ermöglicht der Text Fremderfahrungen?
- Lassen sich am Text ästhetische Werte reflektieren?
- Weist der Text eine Nähe zu anderen Medien auf? (Intermedialität)
- Bietet der Text Differenzierungsmöglichkeiten?
- Ist der Text Teil einer Reihe?

5. Bewertung des Kriminalromans mit Bezug auf die Leseförderung in der Primarstufe anhand eines Beispiels und Impulse für den Unterricht

Wie in Kapitel 4.2.1 bereits erläutert, kann eine umfassende Bewertung nur anhand eines konkreten Beispiels erfolgen. Dazu wird nachfolgend das Buch *die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere* vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Bewertung des Buches repräsentativ für das Genre des Kriminalromans. Mit Bezug auf die Leseförderung in der Primarstufe findet die Bewertung anhand der in Kapitel 4.2.2 erläuterten Kriterien statt. Um zu zeigen, dass das Buch für den Einsatz im Unterricht geeignet ist, werden darauf folgend Impulse für die Einbindung des Buches in den Unterricht erarbeitet.

5.1 *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere*

Die Reihe *Die drei ??? Kids* erzählt Geschichten vom Karrierebeginn der Kultdetektive *Die drei ???* und wendet sich an jüngere Leser ab acht Jahren.¹⁸³ Für die Reihe schreiben mehrere Autoren; der Autor des vorliegenden Bandes *Geheimnis der Tiere* ist Ulf Blanck.¹⁸⁴

Im diesem Band helfen *die drei ??? Kids* Onkel Titus, das Haus des verstorbenen Anthony Sparks zu entrümpeln. Dabei entdecken sie dessen Tiere, um die sich jedoch keiner kümmern möchte. Daher beschließen die drei Detektive und Onkel Titus, diese bei sich aufzunehmen. Nachdem sie mit den Habseligkeiten des Verstorbenen sowie den Tieren bei dem Gebrauchtwarencenter von Onkel Titus angekommen sind, beginnt die eigentlich spannende Geschichte: Da die Tiere nicht dauerhaft bei Onkel Titus und Tante Mathilda bleiben können und sich das Tierheim in einer finanziellen Notlage befindet, müssen *die drei ??? Kids* eine neue Unterkunft für die Tiere finden. Darüber hinaus lenkt ein Dieb, der die Hinterlassenschaften von Mister Sparks durchwühlt hat, die Detektive auf das im Titel angesprochene Geheimnis: Sie finden heraus, dass Anthony Sparks unter dem Pseudonym Adam Strouns erfolgreich Astronomiebücher geschrieben hat und folglich zu Lebzeiten viel Geld verdient haben muss, mit dem die Rettung der Tiere gewährleistet wäre. Neben den Detektiven kennt auch der Dieb das Geheimnis. Da die Polizei den *drei ??? Kids* eine Frist von 24 Stunden setzt, in denen sie eine neue Unterkunft für die Tiere finden müssen - beginnt ein

¹⁸³ Vgl. Sony Music Entertainment Germany GmbH. hoerspiel.de: Die drei Fragezeichen Kids.

¹⁸⁴ Vgl. Holthausen, Luise: *Die drei ??? Kids – Panik im Paradies im Unterricht der Klasse 3 und 4. Anregungen für einen spannenden und kompetenzorientierten Unterricht*, S. 5.

spannender Wettlauf gegen die Zeit. Zudem stellt der Dieb, den die *drei ??? Kids* als Allan Bennett – den Sohn der Haushälterin von Mister Sparks - identifizieren konnten, eine Art Gegenspieler dar. Letztlich gelingt es den *drei ??? Kids* Allan Bennett zu überführen sowie das Rätsel um das Versteck des Geldes zu lösen und so die Tiere zu retten.

5.2 Analyse

Im Folgenden wird das Buch *Die drei ??? Kids – das Geheimnis der Tiere* anhand der entwickelten Kriterien analysiert und bewertet. Dabei werden die Kriterien bezüglich des genauen Lesens und des logischen Denkens zusammengefasst. Da der Text keine Fremderfahrungen bietet, wird dieses Kriterium bei der Analyse nicht beachtet. Auch auf das Kriterium bezüglich der literarischen Wertung wird nicht eingegangen, da im Hinblick auf die Altersklasse (Grundschule) nicht die ästhetischen Fähigkeiten oder das Systemkonforme der Gattung im Vordergrund stehen, sondern die Erzeugung von Lesemotivation. Auf das Kriterium der Differenzierungsmöglichkeiten wird im nächsten Kapitel eingegangen, das sich mit den Impulsen für den Unterricht befasst.

5.2.1 Äußere Kriterien

Gestaltung des Buchcovers

Die *drei ??? Kids*-Bücher sind im gleichen Format gestaltet wie die klassischen *drei ???*-Bücher; dabei ist der Hintergrund des Buches schwarz und in der rechten oberen Ecke ist das Logo abgebildet – „Die drei ??? Kids“ in weißer Schrift, die Fragezeichen in unterschiedlichen Farben weiß, rot und blau. In der Mitte des Covers ist das für dieses Buch charakteristische Bild abgebildet, welches den Titel des Buches visuell unterstützt: Im Hintergrund ist der Schrottplatz – als Hauptschauplatz der Geschichte – zu sehen. Im Vordergrund sind alle Tiere sowie die Detektive dargestellt. Die Blicke aller Figuren sind dabei nach oben auf einen fliegenden Papagei gerichtet, der einen Zettel in seinen Krallen hält, nach dem einer der Detektive, Bob, seine Hand ausstreckt. Im Hinblick auf den Titel der Geschichte könnte der Zettel für das Geheimnis der Tiere stehen. Die Besonderheit aller *drei ??? Kids*-Bücher ist der Buchrücken: Auf jedem Band ist ein Teil eines großen Bildes abgebildet; stellt man alle Teile in der richtigen Reihenfolge nebeneinander, ergeben sie das vollständige Bild.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Bildern, die die Erfurter Studie sowie die Studie von Margit Böck herausgestellt haben, ist das beschriebene Buchcover

positiv zu bewerten: Das Bild nimmt fast das gesamte Buchcover ein und ist farblich ansprechend und kindgerecht gestaltet. Darüber hinaus erzeugt es im Hinblick auf das im Titel verwendete Substantiv „Geheimnis“ und das im Zusammenhang damit gestaltete Buchcover bereits Spannung und kann aus diesem Grund im Hinblick auf die Wertkomponente als positiv beurteilt werden.

Klappentext

Der Klappentext auf der Rückseite des Buches besteht aus zwei kurzen Textabsätzen sowie aus drei Bildern; dabei spiegeln die Bilder die Elemente der Handlung wider: den Rätselcharakter (Bild 1), die spannende Handlung (Bild 2) sowie die komischen Elementen (Bild 3). Der erste Teil des Textes ist ein Zitat aus dem Buch, welches die Ausgangssituation beschreibt: Die Tiere, die kein zu Hause haben und Justus, einer der Detektive, der dagegen etwas unternehmen möchte. Im zweiten Abschnitt folgt die Erklärung der Zusammenhänge: Um die Tiere des verstorbenen Anthony Sparks möchte sich niemand kümmern. Als *die drei ??? Kids* die Tiere bei sich aufnehmen, „kommen sie einem lang gehüteten Geheimnis auf die Spur...“.

Der Klappentext wirkt auf unterschiedliche Weise motivierend: Einerseits ist er im Hinblick auf die bereits erläuterte Bedeutung von Bildern als für die Altersklasse positiv zu bewerten. Die Beschreibung des Geheimnisses durch die Attribute „lang gehütet“ sowie die drei Punkte am Ende des Abschnittes erzeugen außerdem Spannung beim Leser. Andererseits erhält der Leser durch das Zitat einen Einblick in die im Buch verwendete Sprache, welche hierbei durch wörtliche Rede gekennzeichnet und dadurch leicht verständlich ist. Die Bilder sowie die erzeugte Spannung wirken im Hinblick auf die Wertkomponente motivierend. Das Verhältnis von Bild und Text sowie die in dem Zitat verwendete Sprache führen außerdem dazu, dass sich die Erfolgserwartung erhöht.

Schriftbild

Die gewählte Schrift ist für Kinder gut lesbar, da sie die Buchstaben in der für die Schüler gewohnten Form bezüglich der Schriftart – Druckschrift – abbildet. Zudem ermöglichen die Schriftgröße und der vergrößerte Zeilenabstand eine gute Lesbarkeit. Absätze und darauf folgende Einzüge zu Beginn der ersten Zeile eines Absatzes bei Sprecherwechseln sowie bei Wechseln von Zeit oder Ort machen den Text übersichtlicher und dadurch leichter lesbar.

Verhältnis von Bild und Text bzw. Vorhandensein von Bildern

In dem Buch folgen höchstens sechs Seiten Text aufeinander, bis der Text von einem Bild unterbrochen wird. Insgesamt verfügt das Buch über 29 Bilder; fünf der Bilder erstrecken sich über eine ganze Seite. Sie sind zwar nicht farbig, schaffen es jedoch durch genaue Darstellung der Personen sowie wichtige Elemente im Hintergrund, die im Text beschriebenen, aktuellen Situationen anschaulich darzustellen. So vermittelt beispielsweise das Bild auf S. 33 die im Text beschriebene spannende und gruselige Atmosphäre, durch die Person des Diebes mit kantigen Augenbrauen und dunkler Kleidung sowie durch Details wie den Vollmond und die schwarzen Wolken im Hintergrund.

Umfang des Buches/Länge der Kapitel

Das Buch umfasst insgesamt 127 Seiten. Die Länge der Kapitel variiert dabei zwischen fünf und elf Seiten; im Durchschnitt umfasst ein Kapitel demnach sieben Seiten inklusive der Bilder.

Sprachliche Komplexität

Bezeichnend für die Sprache des vorliegenden Textes ist die Verwendung der wörtlichen Rede, wodurch der Leser unmittelbar in das Geschehen einbezogen wird. Darüber hinaus verwenden die Protagonisten eine ihrem Alter angemessene Sprache, die eben dieser der jungen Leser entspricht.¹⁸⁵ Umgangssprachliche Ausdrücke wie „aufgefuttern“ (S. 89)¹⁸⁶ oder „cooles Teil“ (S. 94) sowie ein einfacher Satzbau sind hier kennzeichnend. Unbekannte Wörter oder Fremdwörter werden dem Leser außerdem durch die Protagonisten erklärt: Das Nomen „Pseudonym“ beispielsweise erklärt Justus Jonas seinen Freunden wie folgt: „Ein Pseudonym ist sowas wie ein Künstlernamen. Also eben ausgedacht. So, als würde man mich nicht Justus Jonas nennen, sondern Hannibal Fischkopf“ (S. 57). Den Begriff „Nostradamus“, den keiner der Detektive kennt, schlagen sie im Lexikon nach (vgl. S. 49). Dadurch lernt der Leser nicht nur neue Begriffe und deren Bedeutung, sondern erfährt auch das Lexikon als externen Wissensspeicher. Durch diese Gestaltung ist die sprachliche Komplexität für die Altersklasse als angemessen zu bewerten.

¹⁸⁵ In Kapitel 4.1.5 wurde erläutert, dass der Held/ die Helden der Geschichte mindestens im Alter des Lesers sein sollte/ sein sollten, um eine Identifikation zu ermöglichen. Aufgrund dessen sind die Leser des Buches ungefähr im gleichen Alter wie die Protagonisten des Buches.

¹⁸⁶ Seitenangaben in Klammern zitiert nach: Blanck, Ulf: Die drei ??? Kids. Geheimnis der Tiere. Stuttgart 2012.

Erzählerische Komplexität

Die vorliegende Erzählung wird chronologisch erzählt; die Ereignisse werden also in der Reihenfolge erzählt, in der sie sich ereignen. Der Leser weiß dabei immer genau so viel wie die Helden der Geschichte. Demnach handelt es sich um einen personalen Erzähler, der die Handlung aus der Perspektive der drei Detektive beschreibt und das Geschehen nicht kommentiert. Der Leser nimmt die Geschichte also aus der Perspektive der Protagonisten wahr (Innenperspektive).¹⁸⁷

Die chronologische Erzählweise ermöglicht es dem jungen Leser, aus den erzählten Ereignissen eine geordnete Gesamthandlung zu erkennen, was im Hinblick auf die Altersklasse als positiv zu bewerten ist. Darüber hinaus begünstigt die personale Erzählweise die Identifikation des Lesers mit den Helden, was im Hinblick auf die Bedeutung von Identifikationsfiguren für die Lesemotivation als förderlich bewertet werden kann.

Im Hinblick auf die festgelegten äußeren Kriterien ist das Buch *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere* für die Altersklasse als geeignet und motivierend zu beurteilen. Wie in Kapitel 3.4.1 bereits erläutert, haben die hier analysierten Kriterien Einfluss auf die Erwartungskomponente. So steigt die Erfolgserwartung, wenn ein Text im Hinblick auf eine bestimmte Lerngruppe anhand dieser Kriterien ausgewählt wird. Das Buch sowie sein Cover und Klappentext verfügen über ansprechende Illustrationen sowie ein ansprechendes Verhältnis von Text und Bild. Darüber hinaus ist ein gut lesbares Schriftbild kennzeichnend; dabei dienen Absätze nach Sinn- oder Sprecherwechseln der besseren Übersichtlichkeit. Die Erwartungshaltung wird dadurch in positiver Hinsicht beeinflusst: Der Leser fühlt sich nicht durch zu kleine Schrift oder zu viel Text überfordert, sondern das übersichtliche Schriftbild, die Bilder sowie die Länge der Kapitel und der Umfang des Buches bilden insgesamt einen motivierenden äußeren Rahmen. Ferner wirken die sprachliche sowie erzählerische Komplexität motivierend: Einfache Sätze und ein hohes Maß an wörtlicher Rede erfüllen bezüglich der sprachlichen Komplexität das Kriterium „einfach zu lesen“. Hinsichtlich der erzählerischen Komplexität ermöglichen die chronologische Ordnung sowie die personale Erzählperspektive eine Erschließung des Gesamtzusammenhangs und erfüllen folglich ebenso dieses Kriterium. Der Text wirkt sich also im Hinblick auf die erläuterten Kriterien positiv auf die Erwartungshaltung des kindlichen Lesers aus,

¹⁸⁷ Vgl. Martinez/ Scheffel 2009, S. 90 ff.

da er dessen Fähigkeiten und Voraussetzungen entgegenkommt. Gleichzeitig steigt durch diese Erfolgserwartung die Wahrscheinlichkeit, dass die Auseinandersetzung mit dem Text mit größerer Motivation, Anstrengung und Ausdauer erfolgt.

Die Erzeugung von Spannung durch den Titel sowie den Klappentext haben außerdem im Hinblick auf das Kriterium „spannend“ positiven Einfluss auf den Wert, der dem Buch zugesprochen wird.

5.2.2 Innere/inhaltliche Kriterien

Gelingt es der Erzählung, kontinuierlich Spannung aufzubauen?

Der vorliegenden Erzählung gelingt es, kontinuierlich Spannung aufzubauen. Selbst wenn der Rätselcharakter – also das Entschlüsseln des Geheimnisses zur Rettung der Tiere – im Vordergrund steht, bleibt durch die Dramatisierung des Geschehens die Spannung erhalten. Diese Dramatisierung erfolgt im Wesentlichen durch die von der Polizei gesetzte Frist von 24 Stunden, in der eine Unterkunft für die Tiere gefunden werden muss. Der dadurch erzeugte Zeitdruck führt zu einem großen Spannungsbogen, in dem sich der Leser fragt, ob es den Helden gelingt, das Rätsel zu lösen und dadurch die Tiere zu retten. Durch überraschende Ereignisse innerhalb des großen Spannungsbogens werden außerdem mehrere kleine Spannungsbögen erzeugt (vgl. beispielsweise S. 66ff. oder S. 79ff.). Dennoch wird der kindliche Leser nicht mit zu viel Spannung konfrontiert: Situationen, in denen sich der Leser um seinen Helden fürchtet und dadurch das Lösen des Rätsels gefährdet scheint, werden kurz darauf aufgelöst (vgl. S. 94ff.). Darüber hinaus wird Allan Bennett vor der letztendlichen Entschlüsselung des Rätsels verhaftet und somit als Gegenspieler ausgeschaltet (S. 117). Folglich konzentriert sich die Spannung für den Leser ausschließlich auf die Auflösung des Rätsels und die damit verbundene Rettung der Tiere.

In welcher Form wird Spannung erzeugt?

Die Erzählung besteht aus zwei großen Spannungsbögen. Beide Spannungsbögen resultieren aus der zu Beginn der Geschichte beschriebenen Ausgangssituation: Onkel Titus hat den Auftrag, das Erbe von Anthony Sparks zu verkaufen. Der erste Spannungsbogen kann als ‚Frage nach der Rettung der Tiere‘ bezeichnet werden. Die erläuterte Situation der Tiere dient als spannungserzeugendes Mittel, weil die Erzählung zunächst eine Sympathie des Lesers mit den Tieren schafft. Diese Sympathie wird einerseits durch die personale Erzählweise über die

Protagonisten erzeugt, welche sich von Beginn der Geschichte an und über deren gesamten Verlauf für die Tiere einsetzen. Darüber hinaus wird durch die Beschreibung der Tiere selbst und deren Namensgebung Sympathie und Mitgefühl für diese erzeugt. Die Katze, die den Namen *Schnurri* erhält, wird als „süß“ (S. 10) charakterisiert und taucht als solche immer wieder in der Geschichte auf – vor allem im Zusammenhang mit Peter: „Die Katze fühlte sich anscheinend auf Peters Arm sehr wohl [...]“ (S. 20). Der Hund erhält die Rolle des Beschützers, der den Dieb verjagt (vgl. S. 31f.) und der Papagei kann als komisches Element interpretiert werden (vgl. Kriterium bzgl. der komischen Elemente). Darüber hinaus sorgen die Verniedlichungen „Kälbchen“ und „Lämmchen“ (S. 22) sowie der Name des Lämmchens – Flocke – dafür, dass der junge Leser – und hier im Hinblick auf das Präferieren von Tiergeschichten vor allem Mädchen – Mitgefühl mit den Tieren hat und als Folge dessen die Frage nach der Unterkunft der Tiere als spannend empfindet.

Der zweite große Spannungsbogen setzt mit dem Diebstahl ein, der folgende Fragen aufwirft: Was wurde gestohlen und warum? Wer war der Dieb?

Der Diebstahl selbst stellt dabei ein Ereignis dar, bei dem eine für Kinder spannende Atmosphäre geschaffen wird: Bereits die Überschrift „Diebe in der Nacht“ verweist auf das in dem Kapitel folgende Ereignis des Diebstahls. Dabei erzeugt der Zeitpunkt, zu dem der Diebstahl passiert – in der Nacht – und die damit verbundene Dunkelheit eine düstere Atmosphäre, die durch die Beschreibung des Vollmonds in den ersten Zeilen des Kapitels noch verstärkt wird (vgl. S. 30). „Plötzlich wurde Justus von einem lauten Scheppern wach“ (S. 30) und wenig später im Text: „[...] neben dem Schuppen entdeckte er plötzlich eine dunkle Gestalt“ (S. 31). Die doppelte Verwendung des Adjektivs „plötzlich“ hebt die Häufung überraschender Ereignisse innerhalb des Ereignisses des Diebstahls hervor: Justus wacht von einem Geräusch auf, es folgt eine Entspannung, da Justus denkt, die Katze sei die Ursache des Geräuschs, dann folgt ein erneutes Geräusch und die Entdeckung der Ursache: eine dunkle Gestalt. Auch die Beschreibung dieser Gestalt durch das Adjektiv „dunkel“ sowie die Erläuterung der Vermummung durch einen Schal und die damit verbundene Anonymität unterstreichen die Atmosphäre und führen dazu, dass auch Justus sich fürchtet: „Justus durchfuhr ein kalter Schauer“ (S. 31) – und damit auch der sich mit Justus identifizierende Leser. Nach dem dritten überraschenden Ereignis, dem „laute[n] Bellen“ (S. 31) des Hundes und Anknurren des Einbrechers durch den

Hund verwirft Justus den vorherigen Plan, Onkel Titus zu wecken und die Polizei zu rufen, und entschließt sich stattdessen zum Handeln, indem er mit seiner Taschenlampe den Einbrecher aus dem Fenster anleuchtet und ihn auffordert, zu verschwinden. Als der Täter sich daraufhin umdreht, erkennt Justus nur „zwei dunkle Augen“ (S. 32). Auch hier unterstreicht das Adjektiv „dunkel“ die furchteinflößende und spannende Atmosphäre. Verstärkt wird dies durch die Identifikation des Lesers mit Justus, die dazu führt, dass sich der Leser um seinen Helden sorgt. Das Bild, welches auf der folgenden Seite abgebildet ist (vgl. S. 33), fasst die Elemente der Spannung und die Situation, in der Justus durch sein mutiges Handeln den Täter ertappt, visuell zusammen: Die dunklen Wolken sowie der Vollmond schaffen die dunkle Atmosphäre im Hintergrund. Die Person des Diebes verummt, mit kantigen Augenbrauen und dunkler Kleidung sowie der bellende Hund und Justus, der mit seiner Taschenlampe den Dieb anleuchtet, sind im Vordergrund dargestellt (vgl. S. 33). Die Spannung löst sich auf, als der Dieb flüchtet und der Hund ihm bellend folgt.

Nach dem erfolglosen Diebstahlversuch (bei der Vertreibung des Diebes durch den Hund hatte der Dieb nicht die Möglichkeit, etwas mitzunehmen) ergeben sich für die *drei ??? Kids* neue Fragen: Wer war der Einbrecher? Was hat er stehlen wollen – was gibt es hier Wertvolles, von dem sie (noch) nicht wussten? Während der Entschlüsselung des Rätsels um den versuchten Diebstahl erfahren *die drei ??? Kids* die Antwort auf die Frage, was gestohlen werden sollte: In den Sachen des Verstorbenen finden die *drei ??? Kids* das Manuskript eines Bestseller-Buches und können Anthony Sparks als Autor identifizieren (S. 49ff.). Folglich muss er viel Geld gehabt haben, welches der Dieb hatte stehlen wollen. Die Frage, die sich *die drei ??? Kids* vor allem im Hinblick auf die ärmliche Lebensweise von Mister Sparks stellen, ist, wo sich das Geld befindet (vgl. S. 58f.). Dieser Frage gehen sie im folgenden Verlauf des Buches nach.

Zunächst erfolgt jedoch die bereits erläuterte Dramatisierung des Geschehens durch die von der Polizei gesetzte Frist von 24 Stunden, in der eine Unterkunft für die Tiere gefunden werden muss. An dieser Stelle überschneiden sich die beiden Spannungsbögen: Das Geld des verstorbenen Anthony Sparks kann die Rettung der Tiere ermöglichen, das erkennen auch die *drei ??? Kids*: „Vergiss nicht, dass beides wahrscheinlich zusammenhängt. Lösen wir den Fall, retten wir wahrscheinlich auch die Tiere“ (S. 69). Durch diesen Zusammenhang wird die Spannung um die Rettung der Tiere noch verstärkt; Grund hierfür ist, dass *die drei*

??? Kids nicht nur unter dem Zeitdruck der 24 Stunden-Frist stehen, um das Geld zu finden, sondern darüber hinaus der Dieb eine Art Gegenspieler darstellt, der das Geheimnis des Geldes von Mister Sparks kennt und es ebenfalls finden will. Innerhalb dieses großen Spannungsbogens gibt es mehrere kleine Spannungsbögen, die durch die Häufung überraschender Ereignisse entstehen: Die Begegnung der *drei ??? Kids* mit Mister Bennett, den *die drei ??? Kids* als Dieb und Betrüger identifizieren konnten (vgl. S. 65), stellt beispielsweise eine spannende Situation dar: Genau wie die Detektive geht auch Bennett den Spuren von Mister Sparks nach, um das Geld zu finden. Der Leuchtturm stellt dabei das Ziel beider dar. *Die drei ??? Kids* befinden sich mit ihrem Boot auf dem Rückweg, als sie Allan Bennett treffen, der sich auf dem Weg zum Leuchtturm hin befindet. Dabei kommt es zu einem Konflikt zwischen Bennett und den Detektiven, da Bennett denkt, dass Justus, Peter und Bob das Geld bereits gefunden haben. Diese Situation ist für den Leser in mehrfacher Hinsicht spannend: Einerseits weil er sich um das Wohl seiner Helden als Identifikationspersonen fürchtet und weiß, dass das Wohl der Tiere von dem Erfolg ihres Handelns abhängt, und andererseits weil er weiß, dass von Bennett eine Gefahr ausgeht. Nur durch den Zufall, dass dem Boot von Allan Bennett das Benzin ausgeht, können *die drei ??? Kids* letztendlich entkommen und der Leser kann sich am Ende des Kapitels entspannen, da Bennett vorläufig keine Gefahr mehr darstellt und *die drei ??? Kids* so das Rätsel weiter lösen können und folglich wieder die Möglichkeit besteht, die Tiere zu retten.

Es folgt weitere Rätselarbeit, deren Spannung aus dem Zeitdruck hervorgeht. Am Ende der Geschichte findet erneut eine Dramatisierung der Ereignisse durch die Zusammenführung aller Handlungsstränge und die damit zusammenhängende Häufung überraschender Ereignisse in Form von dem Auftauchen verschiedener Personen statt. Der Sohn von Mister Sparks, dem ein Teil des durch den Verkauf der Hinterlassenschaften seines Vaters erworbenen Geldes zusteht, erscheint und erfährt von dem Betrug durch Allan Bennett, der Titus die Sachen gegen einen sogenannten *Schüttelscheck*¹⁸⁸ abgekauft hat. Die Folge dessen ist eine Drohung des Sohnes, die die Beschaffung des Geldes innerhalb der nächsten 24 Stunden beinhaltet (vgl. S. 113). Es wird also ein erneuter Zeitdruck hergestellt. Gerade als der Sohn von Mister Sparks das Grundstück verlassen hat, taucht Kommissar Reynolds auf, um die Situation der Tiere zu überprüfen und Titus darauf

¹⁸⁸ Ein Scheck, der nicht eingelöst werden kann.

aufmerksam zu machen, dass nur noch eine Stunde Zeit bleibt, die Angelegenheit zu regeln. Im gleichen Moment „hörte man schon wieder, wie sich ein Wagen näherte“ (S. 115). Anhand des knatternden Auspuffs identifiziert Justus Mister Bennett. Aufgrund der Bedeutung Bennetts als Gegenspieler der Detektive und wegen der vorherigen Situationen, in denen er auftaucht, erzeugt sein Auftreten Spannung und Angst beim Leser. Allerdings kann Bennett diesmal durch einen Trick *der drei ??? Kids* und der Hilfe des Kommissars festgenommen werden, wodurch Bennett als Gegenspieler und Erzeuger von Spannung verschwindet. Der Titel des letzten Kapitels „Countdown“ (S. 119) verdeutlicht erneut den Zeitdruck, unter dem die gesamte Handlung steht. Das Auftauchen der sogenannten *Catcher*, die für das Einfangen der Tiere verantwortlich sind, vergegenwärtigt den Zeitdruck und verstärkt folglich die Spannung. Auch der „Geistesblitz“ der *drei ??? Kids* und die dadurch ermöglichte Lösung des Rätsels stehen unter diesem Zeitdruck. Alle Beteiligten „stürmten“ (S. 123) daher zur Bank. Das Eingreifen des Kommissars ermöglicht schließlich das Öffnen des Schließfachs und damit auch die Rettung der Tiere. Es folgt die offizielle Überschreibung des Geldes an die Tiere als rechtmäßige Erben durch den Kommissar und damit die Entspannung des Lesers durch die Rettung der Tiere.

Enthält die Geschichte komische Elemente?

In der Erzählung wird auf verschiedene Arten Komik erzeugt; dabei sind folgende Arten der Komik zu unterscheiden: Maria Lypp erläuterte die *Komik der Befreiung*, bei der eine Kontextverschiebung der Norm zur Normverletzung stattfindet und folglich ein Lachen der Befreiung ausgelöst wird.¹⁸⁹ Davon abzuheben ist die von Dieter Henrich als *Freie Komik* bezeichnete Form der Komik. Dabei findet eine überraschende Verwandlung statt, bei der dieselbe Sache in einem anderen Zusammenhang erscheint; der Kontrast muss dabei prägnant sein als plötzlicher Umschlag. Ferner entspringt das Lachen dem Kontrast zum Neuen mit dem erinnerten Vorhergehenden.¹⁹⁰ Eine weitere Form der Komik ist die Situationskomik, bei der laut Karlheinz Stierle eine Subjekt-Objekt-Relations-Vertauschung durch einen Zufall stattfindet. Diese plötzliche Veränderung oder Eigenbewegung der Situation, die sich der Kontrolle der Handelnden entzieht, lässt das handelnde Subjekt als fremdbestimmt

¹⁸⁹ Vgl. Lypp, Maria: Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. In: Ders.: Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. In: Lang, Peter: Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Bd. 8. Frankfurt am Main u.a. 2000, S. 87-99, hier S. 92.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 89.

erscheinen.¹⁹¹ Weiter wird in der Erzählung Komik durch Schadenfreude hervorgerufen – also durch „boshafte Freude über das Missgeschick, Unglück eines anderen“¹⁹².

Die Komik der Befreiung als Kontextverschiebung der Norm zur Normverletzung äußert sich in der Erzählung meistens in dem Hinwegsetzen bzw. Geben von Widerworten der *drei ??? Kids* gegenüber Erwachsenen sowie im Verstoß gegen anerzogene Werte.

Eine Beispiel der Kontextverschiebung der Norm zur Normverletzung stellt das Mitnehmen der Tiere entgegen Tante Mathildas Willen dar: „Was meinst du, was los ist, wenn wir mit dem Zoo zu Hause bei Tante Mathilda aufkreuzen? Die reißt mir den Kopf ab“ (S. 20). Die Situation wird dabei einerseits durch die Hyperbel „Zoo“ verstärkt und andererseits dadurch, dass viele der jungen Leser die Situation in abgewandelter Form kennen: der Wunsch eines Haustieres und Ablehnung dieses Wunsches durch die Eltern bzw. ein Elternteil. Die Situation erfährt ihren Höhepunkt, als Onkel Titus und Justus, Peter und Bob bei Tante Mathilda ankommen. Nach der anfänglichen Freude über die mitgebrachten Möbel versucht Titus Mathilda zu erklären, was sich in dem Anhänger befindet. Der Leser weiß durch die Form des personalen Erzählers über den Inhalt des Anhängers und ist – ebenso wie die Protagonisten des Buches – gespannt auf Mathildas Reaktion. Bevor Titus allerdings die Möglichkeit hat, Mathilda die Situation zu erklären, „hörte man plötzlich ein lautes Bellen“ (S. 25). Deren rhetorische Frage nach der Ursache des Geräuschs und die unerwartete Antwort trotz rhetorischer Frage durch Titus „Äh, ich würde sagen, das war ein Hund“ (S. 25), lässt die Situation noch komischer erscheinen. Ein weiteres Beispiel der Kontextverschiebung der Norm zur Normverletzung stellt die Diskussion über die Notwendigkeit von Navigationssystemen dar (vgl. S. 8f.).

Die Beschreibung des Schrottplatzes als „Zoo“ – „Wer hätte das gedacht. Aus meinem Gebrauchtwarencenter wird plötzlich ein Zoo. Ich brauche ein neues Schild: Titus’ Tierpark“ (S. 27) – ist der *Freien Komik* zuzuordnen: Dabei unterstreicht das Adjektiv „plötzlich“ die Prägnanz des Umschlags. Das Gebrauchtwarencenter als bekannter Ort erscheint durch das plötzliche Auftauchen der Tiere in einem anderen Zusammenhang. Die Alliteration „Titus’

¹⁹¹ Vgl. Stierle, Karlheinz: Komik der Handlung, Komik der Sachhandlung, Komik der Komödie. In: Preisendanz, Wolfgang/ Warning, Rainer (Hrsg.): Das Komische. In: Poetik und Hermeneutik. Bd. 7. München 1976, S. 237-244, hier S. 242.

¹⁹² Bibliographisches Institut GmbH. Duden Verlag (Hrsg.): Schadenfreude.

Tierpark“ verdeutlicht diese Komik. Gleichzeitig stellt diese Situation eine Kontextverschiebung der Norm zur Normverletzung dar: „Ein Schrottplatz ist kein Ort für Tiere“ (S. 48). Die Folge dessen: „Das Pony hat mir schon die Wäsche von der Leine gerissen, und der Papagei frisst uns alle Kirschen vom Baum“ (S. 48) erzeugt ebenfalls Komik.

Am Ende der Geschichte erhält schließlich die Situationskomik ihren Ausdruck: Durch die Eigenbewegung der Situation, welche durch den Zeitdruck bestimmt wird („Noch zehn Minuten, dann werden die Tiere abgeholt“ (S. 122)), erscheint der Bankdirektor fremdbestimmt; es findet eine Subjekt-Objekt-Relations-Vertauschung statt, bei der der Bankdirektor zum Objekt der Handlung wird. Als solches fragt er am Ende: „Kann ich jetzt endlich meine Mittagspause machen?“ (S. 127). Die Reaktion der anderen: „Alle lachten so laut, dass man es bis nach draußen hören konnte“ (S. 127), womit die spannende und rätselhafte Geschichte mit dem Lachen der Protagonisten sowie einiger Nebencharaktere endet.

Weitere Elemente der Komik sind der sprechende Papagei (vgl. S. 47) sowie Justus, der aufgrund seines Gewichts geneckt wird (S. 37, 43f., 45). Die bereits erläuterte Schadenfreude zeigt sich vor allem gegenüber Allan Bennett, als diesem der Sprit ausgeht: „Peter klatschte begeistert in die Hände“ (S. 101). Darüber hinaus wird durch die personale Erzählweise für den Leser deutlich, wann die Personen im Buch lachen. Durch die Identifikation des Lesers mit den Protagonisten kann die Tatsache, dass die Helden lachen zu einem Imitieren dessen führen.

Sind Identifikationsfiguren für die kindlichen Leser (beider Geschlechter) vorhanden?

Einerseits wird durch die personale Erzählweise eine Identifikation des Lesers mit den Helden geschaffen. Darüber hinaus müssen für einen optimalen Identifikationsverlauf sowohl Ähnlichkeiten zwischen dem Leser und dem Held hergestellt werden; gleichzeitig muss sich der Held vom Leser abheben.¹⁹³

Tante Mathilda und Onkel Titus als Personen sowie das Gebrauchtwarencenter als Ort bilden ein Umfeld, das mit dem zu Hause des Lesers vergleichbar ist. Tante Mathilda verkörpert dabei auf eine klischeehafte Weise eine Art Mutterrolle, die durch Tätigkeiten im Haus (kochen (vgl. S. 24), das Tragen einer Schürze (S. 26), das Aufhängen von Wäsche (vgl. S. 48)) sowie einer gewissen Strenge („Was

¹⁹³ Vgl. Nusser 2009, S. 169 f.

meinst du, was los ist, wenn wir mit dem Zoo bei Tante Mathilda aufkreuzen?“ (S. 20)) und Herzlichkeit (vgl. S. 120) charakterisiert wird. Titus repräsentiert als Mann von Tante Mathilda die entsprechende Vaterfigur, da er mit dem Gebrauchtwarencenter das Geld verdient und die Detektive ihm für die Aufbesserung ihres Taschengeldes bei der Arbeit helfen. Das Gebrauchtwarencenter stellt den Ort dar, an dem *die drei ??? Kids* zusammenkommen, um zu essen oder sich zu beraten; als solcher bildet er eine Konstante.

Im Unterschied zu dem für Kinder bekannten familiären Umfeld, bilden Titus und Mathilda nur eine Art familiären Rahmen, von dem allerdings wenig Handlung ausgeht: „Ansonsten könnt ihr machen, was ihr wollt“ (S. 48). Infolge dessen ist das Handeln der *drei ??? Kids* geprägt von Alleinagieren bzw. toleriertem Freiraum. Ein Beispiel hierfür ist das Mitnehmen der Tiere. Der Unterschied zum Leser liegt hierbei einerseits in der Möglichkeit, so viele Tiere unterbringen zu können, und andererseits in der Ermöglichung und Duldung dessen durch Titus und Mathilda. Im Alter von zehn Jahren fahren Justus, Peter und Bob außerdem „eine knappe halbe Stunde“ (S. 79) mit den Fahrrädern zum Fischereihafen, um dort mit dem Boot von Titus zum Leuchtturm zu fahren. Die einzige Bedingung, die Onkel Titus dabei vorgibt, ist das Tragen von Schwimmwesten (vgl. S. 83). Folglich sind hier zwar Situationen aus der Welt der Heranwachsenden dargestellt, sie werden allerdings in eine für Kinder ideale, wünschenswerte Situation transformiert.¹⁹⁴

Eine weitere Möglichkeit der Identifikation erfolgt über die Steckbriefe zu Beginn des Buches: Die Identifikation erfolgt dabei über das Alter, die verschiedenen Interessen und Desinteressen sowie die Berufswünsche der *drei ??? Kids*. Jeder Protagonist hat dabei unterschiedliche Interessen und Desinteressen, die den verschiedenen Leser-Charakteren über Gemeinsamkeiten eine Identifikation ermöglichen. Hervorzuheben ist hierbei – vor allem im Hinblick auf das zuvor erläuterte familiäre Umfeld – die Tätigkeit, „für Tante Mathilda auf[zu]räumen“, die alle Detektive zu ihren Desinteressen zählen. Als Berufswünsche gibt jeder der Detektive einen an, der mit Detektion und dem Lösen von Rätseln zusammenhängt. Im Unterschied zum Leser sind die *drei ??? Kids* allerdings schon als Detektive tätig; dadurch hebt sich der Held vom Leser ab und kann zur Zielscheibe für die Projektionen des Lesers werden. Die Interessen der Protagonisten tauchen im Verlauf des Buches immer wieder auf und ermöglichen

¹⁹⁴ Vgl. Schilcher 2011, S. 58.

dadurch eine Identifikation über den Verlauf des gesamten Buches. Dabei stehen die Detektivarbeit sowie das Erleben von Abenteuern und das damit zusammenhängende Alleinagieren und der Freiraum als Wunschvorstellung des Lesers im Vordergrund. Durch das Eintragen des Namens, des Alters sowie der Adresse des Lesers in dem dafür vorhandenen Kästchen unter den Steckbriefen der Detektive wird ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl vermittelt.

Auch die Freundschaft der *drei ??? Kids* bietet die Möglichkeit der Identifikation: So stellt die Freundschaft einerseits ein für den jungen Leser bekanntes Phänomen dar; andererseits entspricht es seiner Wunschvorstellung, Freunde zu haben, mit denen Abenteuer erlebt und Rätsel gelöst werden können.

Die drei ??? Kids stellen eine geschlechterhomogene Gruppe dar; dennoch bietet die Erzählung auch Identifikationsangebote für Mädchen: Dies geschieht zum einen um einen über die Detektivarbeit und die damit zusammenhängenden Abenteuer, die die drei Freunde erleben. So belegt die Erfurter Studie zur Lesemotivation, dass Abenteuergeschichten sowohl Jungen als auch Mädchen präferieren (63, 7 % der Jungen, 65, 1 % der Mädchen). Darüber hinaus geben 59 % der Mädchen an, Tiergeschichten gerne zu lesen. Ferner findet darüber hinaus eine Identifikation über die Tiere in der Geschichte statt. Wie bereits erläutert erfolgt diese Identifikation über die Beschreibung der Tiere selbst, ihre Namensgebung sowie die bildliche Darstellung.¹⁹⁵ Außerdem werden *die drei ??? Kids* – und dabei vor allem Peter – immer wieder im Zusammenhang mit den Tieren – und dabei vor allem mit der Katze – erwähnt: z.B.: „Neugierig kam eine Katze angeschlichen und schnupperte an Peters Hosenbein. „Die ist ja süß“, lachte dieser und nahm sie auf den Arm“ (S. 10).

Schließt die Geschichte an die Lebenswelt heutiger Heranwachsender an?

Anhand der vorherigen Analyse des Identifikationsangebots wurde deutlich, dass das Leben und die Charaktere der *drei ??? Kids* Gemeinsamkeiten zum Leser und zu dessen Leben aufweisen: Dabei bilden Titus und Mathilda einen familiären Rahmen, der im Hinblick auf die Rollenverteilung an die Lebenswelt vieler heutiger Heranwachsender anknüpft. Darüber hinaus stellen die Interessen sowie Desinteressen der drei Detektive Anknüpfungspunkte dar; hierbei sind vor allem das Helfen im Haushalt sowie die Abneigung gegenüber der Schule („Die sollten auch mal unsere Schule renovieren. Am besten aber während der Schulzeit“ (S.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu das Kriterium der Spannungserzeugung.

52)) und gegenüber den Hausaufgaben (vgl. Desinteressen im Steckbrief von Peter) prägnant. Auch die Interessen der Protagonisten knüpfen an die Lebenswelt an: So spiegeln beispielsweise „ins Kino gehen“ sowie jegliche Sportarten und „lesen“ die Interessen heutiger Heranwachsender wider. Überdies entspricht der Wunsch eines Haustieres dem vieler Kinder. Bei den Überlegungen der Detektive, was sie machen würden, wenn die Welt untergeht, erläutert Bob: „Ich würde in Porters Laden gehen, mich vors Regal mit den Süßigkeiten stellen und alles aufessen“ (S. 42). Auch hierbei wird deutlich, dass Justus, Peter und Bob trotz ihrer Detektivarbeit und dem Erleben von Abenteuern Interessen und Wünsche haben, die denen der Leser entsprechen.

Wie setzt die Geschichte das krimitypische Muster von Normalitätsstörung und –wiederherstellung um?

Nusser erläutert bzgl. der Wirkung des Kriminalromans zwei Wirkungsmechanismen; dabei beschreibt der erste Wirkungsmechanismus ein Wechselspiel zwischen Stimulierung von Angst und Sicherheitsversprechen. Das Verbrechen – im vorliegenden Fall der Diebstahl – stellt dabei die Normalitätsstörung dar, wodurch beim kindlichen Leser die Abenteuerlust entsteht. Diese Abenteuerlust erlebt der Leser in der Gewissheit, dass am Ende die gewohnte Ordnung wiederhergestellt wird – also die Lösung des Rätsels durch die drei Detektive erfolgt. Das Verbrechen des Diebstahls als Normalitätsstörung wirft eine Reihe von Fragen auf; dabei geht es um die Identität des Täters, das Zielobjekt des Diebstahls und den Ort des Geldes zur Rettung der Tiere. Das Lösen dieser Fragen zur Rettung der Tiere äußert sich im Erleben eines Abenteurers, das von vielen kleinen Spannungsbögen gekennzeichnet ist. Durch das Sicherheitsversprechen weiß der junge Leser jedoch permanent, dass die drei Detektive das Rätsel lösen und die Tiere retten werden. Es handelt sich also um ein kalkuliertes Abenteuerpotenzial. Die Wiederherstellung der Normalität erfolgt dabei in doppelter Hinsicht: Der Dieb und Betrüger Allan Bennet wird von der Polizei verhaftet (vgl. S. 117) und darüber hinaus ermöglicht das Geld von Mister Sparks die Rettung der Tiere und somit eine Wiederherstellung der Ordnung im Gebrauchtwarencenter. Hervorzuheben ist, dass sowohl bei der Festnahme des Täters als auch bei der Öffnung des Tresors die Polizei als notwendiger Helfer tätig war. Die Normalitätswiederherstellung am Ende wird durch die Komik und das damit verbundene Lachen aller Personen unterstrichen (vgl. S. 17).

Wird das genaue Lesen geschult?/Wird zum logisch-rationalen Denken angeleitet?

Das logisch-rationale Denken wird durch die personale Erzählweise gefordert: Der Leser betrachtet die Geschichte aus der Sicht der Protagonisten und verfolgt demnach das gleiche Ziel – die Lösung des Rätsels. Dabei nimmt der Leser teil an den Gedanken und Schlussfolgerungen der Detektive und wird gleichzeitig zum Mitraten nach der Identität des Täters, dem Zielobjekt des Diebstahls und dem Ort des Geldes aufgefordert: z.B., „Warum interessiert der sich für Bücher?“ (S. 39). Dabei ist das genaue Lesen wesentlich. Im Hinblick auf die Identität des Täters dient beispielsweise der knatternde Auspuff des Fluchtfahrzeugs als Hinweis (vgl. S. 32, S. 65). Nachdem der Täter durch den knatternden Auspuff und den Namen auf dem Scheck identifiziert ist, finden *die drei ??? Kids* durch logisches Denken das Geheimnis von Mister Sparks heraus: Sie suchen am Ort des Diebstahls nach Hinweisen, stoßen dabei auf Bücher sowie auf das Manuskript, entschlüsseln den Zusammenhang von Nostradamus und Adam Strouns, identifizieren Adam Strouns anhand der Initialen als Anthony Sparks, finden heraus, dass Anthony Sparks ein berühmter Schriftsteller war und aus diesem Grund viel Geld gehabt haben muss. Im weiteren Verlauf wird dann ebenfalls durch logische Schlussfolgerungen der Ort des Geldes ausfindig gemacht: „Wo kann Anthony Sparks, oder besser gesagt Adam Strouns, das viele Geld versteckt haben?“ (S. 74). Über die Widmung in dem Manuskript und das damit zusammenhängende Paradoxon (Einsamkeit von Anthony Sparks) schließen die Detektive, dass die Widmung den Tieren gilt. Daraufhin suchen sie das Geld bei den Tieren – jedoch vergeblich. Sie folgen weiter den Spuren von Mister Sparks – dieses Mal auf dem Wasser. Aufgrund Mister Sparks’ Anonymität als Schriftsteller und der Ungestörtheit des Leuchtturms sowie wegen des Bleistiftabfalls (das Manuskript ist mit Bleistift geschrieben) erkennen sie den Leuchtturm als Ort, an dem Mister Sparks seine Bücher geschrieben hat. Weiter finden sie das Stück eines Bankauszugs mit dem Betreff „Tierkreiszeichen“. Die Schlussfolgerung der Detektive ist, dass sich das Geld auf der Bank befinden muss. Um an das Geld zu gelangen, benötigen sie jedoch einen Schlüssel. Durch einen Hinweis von Tante Mathilda (vgl. S. 106) erkennen *die drei ??? Kids* den Zusammenhang: Der Betreff des Bankauszugs ist „Tierkreiszeichen“. Folglich steht jedes der Tiere für eines der insgesamt zwölf Sternzeichen. Durch das Zuordnen der Tiere zu den Tierkreiszeichen und durch einen weiteren Hinweis von Tante Mathilda (vgl. S.

121) finden *die drei ??? Kids* den Ort des Schlüssels für das Bankkonto und können so die Tiere retten. Gerade bei der Erschließung des Zusammenhangs und der Zuordnung der Tiere zu den einzelnen Sternzeichen ist logisches Denken sowie genaues Lesen erforderlich; so muss der Leser wissen bzw. sich daran erinnern, welche Tiere Mister Sparks besaß – und hierfür möglicherweise zurückblättern – gleichzeitig muss er anhand bestimmter Merkmale – z.B. das gleiche Aussehen der beiden Kaninchen entspricht der Gleichheit von Zwillingen; ergo können die Kaninchen dem Sternzeichen Zwilling zugeordnet werden – die Tiere den Sternzeichen zuordnen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.3).

Weist der Text eine Nähe zu anderen Medien auf? (Intermedialität)

Die Reihe *die drei ??? Kids* hat „einen exponierten medialen Status“¹⁹⁶. Neben den Hörspielen, die es bisher zu 41 der insgesamt 61 Bücher gibt, sowie den Computer-Spielen bzw. Apps gibt es ein Comicmagazin zum Mitraten sowie sechs Rätselkrimis, in denen der Leser Entscheidungen übernehmen kann (*Die drei ??? Kids und du*). Außerdem ist die Homepage der *drei ??? Kids* hervorzuheben¹⁹⁷: Der Homepage-Besucher kann zwischen *Startseite*, *Infos*, *Detektiv-Club*, *Gästebuch* und *Shop* wählen; Unter *Infos* sind dabei kurze Steckbriefe der drei Detektive sowie Listen aller Bücher und Hörspiele abgebildet. Die Seite *Detektiv-Club* ist besonders hervorzuheben, da sie der Wunschvorstellung des Lesers, selbst als Detektiv tätig zu sein, entgegenkommt. Durch Detektiv-Tipps von den drei Detektiven mit dem Untertitel „Mit diesen wertvollen Tipps wirst auch du zum Meisterdetektiv“ wird die in den Büchern geschaffene Identifikation erneut aufgenommen. Darüber hinaus wird durch das Mitwirken der Homepage-Besucher bei den Detektiv-Tricks ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugt. Verstärkt wird dieses Zugehörigkeitsgefühl durch den Detektiv-Ausweis, der selber erstellt, gespeichert und ausgedruckt werden kann. Außerdem werden Spiele bereitgestellt, um die Fähigkeiten als Detektiv zu trainieren sowie ein Detektiv-Starterset zum Herunterladen. Mit diesem Material wird dem Leser der Wunsch ermöglicht, selbst als Detektiv tätig zu sein. Die Identifikation mit den Detektiven wird außerdem verstärkt. Im Gästebuch wird den Homepage-Besuchern ein Austausch mit anderen *Drei ??? Kids*-Fans ermöglicht.

¹⁹⁶ Peters, Peter: Wallander intermedial. Henning Mankells Romans Die falsche Fährte in vergleichender Medienanalyse. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 32 (2005) H. 192, S. 43-49, hier S. 43.

¹⁹⁷ Vgl. Sony Music Entertainment Deutschland GmbH: Die drei ??? Kids.

Ist der Text Teil einer Reihe?

Das erläuterte Buch *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere* ist der 53. Band der bisher 61-teiligen Kinderbuch-Serie des Kosmos Verlags. Sie ist ein Ableger der Jugendbuch-Serie *Die drei ???*. Im Hinblick auf die mit dem Erwartungs-Wert-Modell verbundene Entwicklung von der aktuellen zu einer habituellen Lesemotivation begünstigt das Buch als Teil einer Reihe diese Entwicklung: So ermöglichen die mehrteiligen Bände ein Weiterlesen mit den gleichen Voraussetzungen im Hinblick auf die verschiedenen Kriterien. Darüber hinaus kann auch mit fortschreitendem Alter auf Bücher zurückgegriffen werden, die die Kriterien in ähnlicher Weise erfüllen: Gleich bleiben die Protagonisten sowie deren Umfeld. Allerdings sind die Detektive älter: Zu Beginn der Bücher sind sie zwölf bis 13 Jahre alt. Innerhalb der Serie ändert sich das Alter bis auf 16 Jahre. Damit verbunden sind altersentsprechende und damit sich ändernde Probleme und Themen, die in den Büchern behandelt werden. Außerdem werden die Rätsel schwerer und die Abenteuer gefährlicher.

Zusammenfassend gelingt es der Erzählung durch einen großen Spannungsbogen sowie mehrere kleine Spannungsbögen kontinuierlich Spannung aufzubauen und entspricht dadurch den Anforderungen junger Leser hinsichtlich einer spannenden Handlung. Gleichzeitig wird der junge Leser nicht zu spannenden Situationen bzw. zu großer Spannung über einen zu langen Zeitraum ausgesetzt: So werden beispielsweise Situationen, in denen der Leser um seine Helden bangt, zeitnah wieder aufgelöst (vgl. S. 94ff.). Das Kriterium „lustig“ wird durch die verschiedenen Arten der Komik erfüllt. Vor allem Situationen, die vorher Spannung erzeugt haben, werden durch Komik relativiert: die Überführung Bennetts (vgl. S. 116f.) sowie die Lösung des Rätsels am Ende der Geschichte (vgl. S. 127).

Auch das krimitypische Muster der Normalitätsstörung und -wiederherstellung und das damit verbundene kalkulierte Abenteuerpotenzial tragen dazu bei, dass der junge Leser nicht zu großer Spannung ausgesetzt wird.

Durch das Anknüpfen an die Lebenswelt heutiger Heranwachsender sowie gleichzeitigem Abheben davon, wird außerdem eine Identifikation des Lesers mit den Helden geschaffen. Diese Identifikation wird durch die Intermedialität der Reihe und der damit verbundenen Internetseite verfestigt. Gleichzeitig wird dem

Leser hierbei die Möglichkeit gegeben, die Wunschvorstellung des Detektivseins zu realisieren.

Insgesamt gelingt es der Erzählung, die Kriterien „spannend“ und „lustig“ zu erfüllen und im Hinblick auf die Zielgruppe ideal miteinander zu verbinden. Darüber hinaus verkörpern Justus, Peter und Bob die gewünschten „tollen Helden“. Dadurch sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass dem Buch ein positiver Wert zugesprochen wird. Weiterhin ermöglichen die Hör- und Computerspiele sowie die Homepage eine Verbindung der Bücher mit anderen Medien und folglich eine Förderung der Medienkompetenz. Durch die Rätselstruktur des Buches wird überdies genaues Lesen sowie logisches und rationales Denken gefordert.

Das Buch als Teil einer Reihe und Ableger der Jugendbuch-Reihe *die drei ???* ermöglicht außerdem ein Weiterlesen – unter gleichen Voraussetzungen im Hinblick auf die Erwartungs- und Wertkomponente – wodurch die Entwicklung von der aktuellen zur habituellen Lesemotivation begünstigt wird. Diese habituelle Lesemotivation begünstigt wiederum habituelles Leseverhalten, welches ein wichtiger Bedingungsfaktor sich entwickelnder genereller Lesekompetenz ist.¹⁹⁸

5.3 Impulse für den Unterricht

Nachdem durch die Analyse gezeigt wurde, dass das ausgewählte Buch *Die drei??? Kids – Geheimnis der Tiere* im Hinblick auf die ausgearbeiteten Kriterien für die Steigerung der Lesemotivation und folglich auch für die Leserbeförderung geeignet ist, werden am Schluss der Arbeit Impulse für die Einbindung in den Unterricht erarbeitet. Die Impulse beziehen sich dabei auf keine bestimmte Klassenstufe. Die Entscheidung über eine Einbindung in den Unterricht muss im Hinblick auf eine bestimmte Lerngruppe individuell erfolgen.

5.3.1 Die spannende Handlung als Anknüpfungspunkt für den Unterricht
Besondere Bedeutung kommt hierbei der Spannung zu. Durch die didaktische Methode des verzögerten Lesens kann die Motivation zum Weiterlesen gesteigert werden. Dabei eignen sich insbesondere Spannungshöhepunkte: In der spannenden Situation des Diebstahls beispielsweise wird die Spannung durch die Häufung überraschender Ereignisse erzeugt. Es folgt eine Reaktion von Justus: „Justus konnte nicht tatenlos zusehen. Er schnappte sich seine große

¹⁹⁸ Vgl. Möller / Schiefele 2004, S. 115.

Stabtaschenlampe vom Schreibtisch und leuchtete den Einbrecher aus dem Fenster direkt an. „Verschwinden Sie!“, rief er so laut er konnte“ (S. 31f.). Der Leser sorgt sich in dieser Situation um seinen Helden, der sich zum Alleinagieren entschließt. Durch die vorher geschaffene angsteinflößende Atmosphäre sowie durch die dunkle Beschreibung des Diebes wird diese Angst zusätzlich verstärkt. Wenn an dieser Stelle das Lesen unterbrochen wird, bleibt der Leser länger in diesem Angstzustand, wodurch gleichzeitig die Spannung sowie der Wunsch nach Auflösung der Spannung – durch Weiterlesen – gesteigert werden. Darüber hinaus können in dieser Aufgabe verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts integriert werden: Durch die Aufforderung zum Weiterschreiben beispielsweise würde der Bereich „Schreiben“ einbezogen werden.

Im Hinblick auf die Bildungsstandards¹⁹⁹ kann man diesen Aufgabentyp dem Standard handelnd mit Texten umgehen: z.B. „illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“ (Bereich „Texte erschließen“) zuordnen. Der Schüler bringt dabei nicht nur seine kognitiven Kompetenzen ein, sondern ist auch mit seinen affektiven Komponenten aktiv. Dabei geht es vor allem um die Motivation und innere Beteiligung. Ferner fördert dieser Aufgabentyp die Fähigkeiten auf der von Rosebrock und Nix erläuterten Subjektebene (vgl. Kapitel 2.4.2).

Darüber hinaus können die Vermutungen über den Weitergang der Geschichte auch mündlich formuliert und in der Lerngruppe besprochen werden. Diese Aufgabe ist der Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene zuzuordnen. Der Standard „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen“ benennt dabei die erwarteten Kompetenzen auf dieser Ebene.

5.3.2 Der Rätselcharakter als Anknüpfungspunkt für den Unterricht

Darüber hinaus eignet sich der Rätselcharakter des vorliegenden Krimis für die Einbindung des Buches in den Unterricht. In der Geschichte müssen dem Text Indizien und Hinweise entnommen werden. Dabei ist das genaue Lesen notwendig (Standard „Texte genau lesen“). Im Hinblick auf die Bedeutung von Lesestrategien für die Entwicklung von Lesekompetenz ist es sinnvoll, das genaue

¹⁹⁹ Vgl. KMK. Bildungsstandards im Fach Deutsch.

Lesen durch die Anwendung verschiedener Lesestrategien²⁰⁰ zu unterstützen.²⁰¹ Im gesamten Buch gilt es, Hinweise zu finden und diese durch logisches Schlussfolgern zu verbinden. Dabei hat die Zuordnung der Tiere zu den Sternzeichen besonderen Rätselcharakter, der im Voraus genaues Lesen verlangt. Nach der Aussage von Justus: „Vielleicht müssen wir die Tiere den Sternzeichen zuordnen“ (S. 107) kann das Lesen unterbrochen werden. Um die Zuordnung vornehmen bzw. nachvollziehen zu können, müssen die Schüler genau wissen, welche Tiere Mister Sparks besessen hat. Sie müssen sich entweder daran erinnern – also über eine Gesamtvorstellung bzw. ein mentales Modell des Textes im Kopf verfügen – oder erneut im Text nachlesen.²⁰² Die Schüler werden dazu aufgefordert, die Textstelle im Text zu finden und zu markieren, an der alle Tiere genannt werden (S. 22f.) und diese herauszuschreiben. Im Hinblick auf die von Andrea Bertschi-Kaufmann angesprochene Differenzierung kann für leseschwache Schüler eine Art ‚Rätseltipp‘ angeboten werden, in dem das Kapitel mit der entsprechenden Textstelle angegeben wird. Es findet ferner eine Anwendung kognitiv-analytischer Lesestrategien statt: das Unterstreichen wichtiger Informationen im Text sowie das Auffinden von Textstellen. Die Lesestrategien setzen dabei primär bei den hierarchiehöheren kognitiven Verstehensleistungen des Leseprozesses an, indem sie die globale Kohärenzbildung durch ordnende, elaborierende Lesetechniken aktiv herstellen und dadurch die Konstruktion eines adäquaten mentalen Modells des Textes gezielt unterstützen (Prozessebene).²⁰³ Dieser Aufgabe ist der Standard gezielt einzelne Informationen suchen“ aus dem Bereich „Texte erschließen“ zuzuordnen. Für die Zuordnung der Tiere zu den Tierkreiszeichen ist externes Wissen erforderlich. Zunächst müssen die Schüler alle Sternzeichen kennen. Je nach Ausstattung der Schule kann dieses Wissen über das Internet – im Hinblick auf die Förderung der Medienkompetenz – erlangt werden; anderenfalls über Zeitschriften oder Lexika als externe Wissenspeicher.²⁰⁴ Die Zuordnung selbst

²⁰⁰ Der Begriff *Lesestrategie* umfasst sowohl motivationale, emotionale, imaginative und kognitiv-analytische Prozesse, mit deren Hilfe Schüler in Texte eindringen und sich dort bewegen können, als auch die Reflexion der eigenen Lesetätigkeit und des eigenen Leseinteresses (vgl. Beisbart, Ortwin/ Bismarck, Kristina: Lesestrategien im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Alex/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neubearb. u. erw. Aufl. der Neuausg. Baltmannsweiler 2013, S. 348-365, hier S. 355).

²⁰¹ Vgl. Knopf 2012, S. 211.

²⁰² Vgl. ebd.

²⁰³ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 6 f.

²⁰⁴ Vgl. Breisbart/ Bismarck 2013, S. 356.

kann als Rätsel gestaltet werden: „Hilf Justus, Peter und Bob dabei, die Tiere den Sternkreiszeichen zuzuordnen. Achte dabei auf die Hinweise.“ Die Fische lassen sich eindeutig zuordnen. Für die Zuordnung des Kälbchens zum Stier sowie des Ponys zum Schützen und des Lämmchens zum Widder sind Bilder der Sternzeichen erforderlich. Diese können von den Kindern selbst recherchiert werden. Der Hinweis bei diesen Sternzeichen könnte folgendermaßen lauten: „Finde heraus, wie ein Stier, ein Schütze und ein Widder aussehen. Erkennst du die Ähnlichkeit zu dreien der Tieren von Mister Sparks?“ Für die Katze muss der Hinweis auf den Spitznamen erfolgen. Auch hier werden die Schüler wieder dazu aufgefordert, eine Textstelle zu finden und dort eine wichtige Information – „Mister Sparks hat sie Löwe genannt“ (S. 10) – zu unterstreichen. Um herauszufinden, dass Skorpione zu den Spinnentieren gehören, ist erneut ein Rückgriff auf externe Wissensspeicher erforderlich. Durch Nachlesen im Lexikon – welches auch von den *drei ??? Kids* als externer Wissensspeicher genutzt wird (vgl. S. 51) – kann diese Information erhalten werden. Über den Hinweis darauf, dass es den Zwilling immer doppelt gibt, sollen die Schüler herausfinden, dass die beiden Kaninchen für das Sternzeichen Zwilling stehen. Um dem Waschbär das Sternzeichen Wassermann zuzuordnen, kann man die von Bob gestellte Frage „Was könnte unser Waschbär sein? Waschen kann man sich mit Wasser“ (S. 108) übernehmen. Für die Zuordnung des Hundes, der Schildkröte, des Papageis sowie des Steinbocks ist das Weiterlesen im Buch erforderlich. Aus diesem Grund müssen die Hinweise hier eine Aufforderung zum Weiterlesen beinhalten (S. 108-111). Letztlich sehen die Schüler anhand ihrer eigenen Zuordnung, dass zwar alle Tiere zugeordnet werden können, jedoch ein Sternzeichen kein Äquivalent besitzt. Dadurch wird erneut die Spannung gesteigert und die Schüler werden zum Weiterlesen motiviert. Sie sind erneut dazu aufgefordert, „gezielt einzelne Informationen [zu] suchen“. Durch das Heranziehen externer Wissensspeicher werden die Schüler außerdem dazu angeleitet, „bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen an[z]uwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen“ sowie „Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien [zu] suchen.“ In diesem Zusammenhang würde sich im Hinblick auf den Standard „sich in einer Bücherei orientieren“ ein Bibliotheksbesuch anbieten. *Die drei ??? Kids* dienen den Lesern dabei als Vorbilder, da sie ebenfalls zu Recherchezwecken in die Bibliothek gehen (vgl. S. 52). Allgemein kann das

Textverstehen auf der Prozessebene außerdem mit „W-Fragen“ oder Multiple-Choice-Aufgaben überprüft werden.²⁰⁵

5.3.3 Die Dialoge als Anknüpfungspunkt für den Unterricht

Im Hinblick auf die zahlreichen Dialoge eignet sich überdies der Lesemodus des dialogischen Lesens für den Einsatz des Buches im Unterricht. Als Laut-Lese-Verfahren zielt es innerhalb des von Rosebrock und Nix dargelegten Lesekompetenzbegriffs auf die hierarchieniedrigeren Leseprozesse ab, indem es die Leseflüssigkeit (fluency) der Schüler trainiert.²⁰⁶ Die Bildungsstandards im Bereich „Lesen“ verlangen ein dadurch erreichtes gutes Vorlesen beispielsweise mit den Forderungen „selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen“ oder „bei Lesungen und Aufführungen mitwirken im Bereich „Texte präsentieren“, weswegen es für den Unterricht von Bedeutung ist, vor allem Anlässe zum Laut-Lesen zu schaffen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das Buch *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere* für den Einsatz im Unterricht geeignet ist: Aufgrund der in Kapitel 5.2 erarbeiteten Analyse gelingt es der Erzählung, die Schüler zu motivieren. Darüber hinaus ermöglichen die Spannungserzeugung sowie der Rätselcharakter und die dialogische Form die Möglichkeit, Fähigkeiten auf der Prozessebene, der Subjektebene sowie der sozialen Ebene zu schulen und dabei Lesestrategien zu trainieren.

Zusätzlich können die Homepage und das Erstellen eines Detektivausweises sowie andere der erläuterten Medien in den Unterricht integriert werden.

²⁰⁵ Vgl. hierzu: Holthausen, Luise, S. 14-17.

²⁰⁶ Vgl. Rosebrock/ Nix 2012, S. 27.

6. Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die Frage, wie der Literaturunterricht gestaltet sein sollte, um die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern, hat sich die Ausbildung der Lesemotivation als wichtiges Ziel der Leseförderung herausgestellt. Ferner verlangt guter Literaturunterricht ein Engagement für das Lesen auf allen Ebenen des von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix erarbeiteten Mehrebenenmodells. Bei der Frage nach den Möglichkeiten des Schaffens von Lesemotivation wurden anhand der empirischen Studien von Margit Böck und der Erfurter Studie von Karin Richter und Monika Plath sowie unter Einbeziehung des Erwartungs-Wert-Modells der Lesemotivation von Jens Möller und Ulrich Schiefele in Form von Kriterien gezeigt, dass Lesestoffe ausgewählt werden müssen, die die Schüler motivieren (Wertkomponente); dabei ergaben sich eine spannende und komische Handlung sowie tolle Helden und das Vorhandensein von Bildern als Voraussetzungen dafür, dass einem Buch ein positiver Wert zugesprochen wird. Zusätzlich muss darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Lesestoffe die Schüler nicht überfordern (Erwartungskomponente); hierfür sind ein angemessenes Schriftbild, das Verhältnis von Bild und Text, der Umfang des Buches sowie die sprachliche und erzählerische Komplexität maßgeblich.

Die Analyse des Kriminalromans als spannende Erzählung hat ergeben, dass dieser für die Leseförderung in der Grundschule geeignet ist: Als Genre der Spannungsliteratur erfüllt der Krimi das Kriterium der spannenden Handlung. Außerdem hat die Analyse des Buches *Die drei ??? Kids – Geheimnis der Tiere* gezeigt, dass dieses darüber hinaus auch komische Elemente enthält und so in zweifacher Hinsicht auf die Leseinteressen der Kinder eingeht. Der Krimi erfüllt zudem das Kriterium des tollen Helden, der durch die Detektivarbeit und das damit verbundene Erleben von Abenteuern und Alleinagieren ohne Erwachsene den Wunschvorstellungen des jungen Lesers entspricht. Deutlich wird dies auch an den Protagonisten des analysierten Buches.

Die Analyse des Buches hat überdies offenbart, dass sich die Struktur des Kriminalromans für den Einsatz im Unterricht eignet: Die spannende Handlung kann für die didaktische Methode des verzögerten Lesens verwendet werden und so die Motivation zum Weiterlesen steigern. Darüber hinaus fördert der Rätselcharakter das genaue Lesen und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, Lesestrategien zu vermitteln: beispielsweise durch das Unterstreichen wichtiger Hinweise im Text. Anhand der Unterrichtsimpulse wurde zudem deutlich, dass

der Kriminalroman die Möglichkeit bietet, Fähigkeiten aller Ebenen des Modells von Rosebrock und Nix in den Literaturunterricht einzubeziehen: So bietet der dialogische Charakter die Möglichkeit, durch Laut-Lese-Verfahren die Leseflüssigkeit zu verbessern (Prozessebene). Durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren – wie beispielsweise das Weiterschreiben oder Inszenieren einer Textstelle – werden die Fähigkeiten auf der Subjektebene einbezogen und durch das Sprechen über Gelesenes die Anschlusskommunikation gefördert (soziale Ebene).

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass die Lesemotivation den Anknüpfungspunkt für die Leseförderung darstellt. Kriminalromanen – als spannende Erzählungen – eignen sich dabei für die Ausbildung der Lesemotivation und folglich für die Förderung von Lesekompetenz im Unterricht. Nachhaltige Leseförderung im Hinblick auf besseres Abschneiden bei Leistungsstudien wie PISA oder IGLU fordert eine Leseförderung, die bei der Lesemotivation anknüpft.

Hierfür sollte zukünftig eine systematische Literaturlauswahl in Bezug auf die Leseinteressen und Bedürfnisse der Schüler stattfinden; die dargestellten Kriterien können dabei als Orientierung dienen. Eine Möglichkeit einer solchen Leseförderung bietet das Genre des Kriminalromans. Im Hinblick darauf wäre es weiterhin interessant, zu untersuchen, ob sich das Genre eines Textes tatsächlich auf die Lesekompetenz auswirkt; dazu könnten zwei verschiedene Textsorten – beispielsweise ein Sachtext und ein Krimi – gleicher Schwierigkeit gelesen werden. Im Anschluss könnte durch Fragen zu beiden Texten das Leseverständnis überprüft werden, um letztlich zu bewerten, ob Texte, deren Inhalt den Studien zufolge motivierend wirken, besser gelesen werden.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretische Struktur von Lesekompetenz nach PISA	10
Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix	14

8. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Blanck, Ulf: Die drei ??? Kids. Geheimnis der Tiere. Stuttgart 2012.

Kästner, Erich: Als ich ein kleiner Junge war. 18. Aufl. München 2014.

Sekundärliteratur

Artelt, Cordula/ Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang/ Schiefele, Ulrich/ Lehmann, Rainer: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 139-168.

Artelt, Cordula/ Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang/ Schiefele, Ulrich: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 69-137.

Baum, Michael: Bild-Text-Didaktik und –Ästhetik. Verstehen piktoraler Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Alex/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neubearb. u. erw. Aufl. der Neuausg. Baltmannsweiler 2013, S. 202-220.

Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15-68.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Ders.(Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Aufl. Seelze 2011, S. 8-16.

Böck, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck u.a. 2000.

Bos, Wilfried/ Langes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate: IGLU – ein kooperatives internationales Projekt. In: Ders. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus

IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, S. 1-6.

Beisbart, Ortwin/ Bismarck, Kristina: Lesestrategien im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Alex/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. 2., neubearb. u. erw. Aufl. der Neuausg. Baltmannsweiler 2013, S. 348-365.

Bremerich-Vos, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Behrens, Ulrike/ Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin 2010.

Buchmann, Ulrike/ Thielking, Sigrid: Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen. In: Korte, Hermann (Hrsg.): Siegener Schriften zur Kanonforschung. Bd. 5. Frankfurt am Main u.a. 2008, S. 7-11.

Dahrendorf, Malte: Kriminalgeschichten für Kinder und Jugendliche. In: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2 (1977), S. 259-264.

Daubert, Hannelore: Detektiv- und Kriminalgeschichten. In: Grünewald, Dietrich/ Kaminski, Winfred: Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim u.a. 1984, S. 431-439.

Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Jesch, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen. Lesedidaktik. Lesesozialisation. 2. durchgesehene Aufl. Paderborn 2010.

Garbe, Christine: Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. PISA und IGLU als Herausforderung für eine systematische Leseförderung. In: Gläser, Eva/ Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler 2005, S. 9-23.

Garbe, Christine: Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In: Gläser, Eva/ Frank-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler 2005, S. 24-35.

Garbe, Christine: Wie werden Kinder zu kompetenten und engagierten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin 2010, S. 9-23.

Guthrie, John T./ Wigfield, Allan: Engagement and Motivation in reading. In: Kamil, Michael L./ Mosenthal, Peter B./ Pearson, P. David/ Barr, Rebecca (Hrsg.): Handbook of reading research. Vol. III. Erlbaum 2000, S. 403-433.

- Hasubek, Peter: Die Detektivgeschichte für junge Leser. Bad Heilbrunn 1974.
- Hein, Anna Katharina: Differenzierung – ein Auftrag der Grundschule. In: Jürgens, Eiko/ Standop, Jutta (Hrsg.): Grundschule als Institution. Taschenbuch Grundschule. Bd. 1. 5. vollst. überarb. u. neu konzipierte Aufl. Baltmannsweiler 2008, S. 147-157.
- Hinze, Adrienne: Die neue alte Lust an spannenden Abenteuern. Kinderkrimi-Serien unter der Lupe. In: Eselsohr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien 5(2000), S. 12-13.
- Hurrelmann, Bettina: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München 2012.
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 29 (2002) H. 176, S. 6-18.
- Kammler, Clemens/ Wilczek, Reinhard: Krimi. Neue Ansätze für eine Einbindung von Kriminalliteratur in den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 32 (2005) H. 192, S. 6-14.
- Knopf, Julia: Detektivgeschichten und Lesekompetenz. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexion. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler 2012, S. 205-218.
- Köster, Juliane/ Rosebrock, Cornelia: Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Behrens, Ulrike/ Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret.2. Aufl. Berlin 2010, S. 104-138.
- Lange, Günter: Krimi – Analyse eines Genres. In: Josting, Petra/ Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim 2002, S. 7-20.
- Lange, Günter: Krimis für Kinder und Jugendliche. In: Ders. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1, 2. Aufl., Baltmannsweiler 2000, S. 525-546.
- Lypp, Maria: Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur. In: Ders.: Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. In: Lang, Peter: Kinder- und Jugendkultur-, literatur und –medien. Bd. 8. Frankfurt am Main u.a.2000, S. 87-99.
- Martinez, Matias/ Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie. 8. Aufl. München 2009.

McElvany, Nele/ Kortenbruck, Marthe/ Becker, Michael: Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1 (2008), S. 207-219.

Möller, Jens/ Schiefele, Ulrich: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 101-124.

Nusser, Peter: Der Kriminalroman. 4. aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart 2009.

Peters, Peter: Wallander intermedial. Henning Mankells Romans Die falsche Fährte in vergleichender Medienanalyse. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 32 (2005) H. 192, S. 43-49.

Philipp, Maik: Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und –verhalten. Wiesbaden 2010.

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart 2011.

Richter, Karin / Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 3. Aufl. Weinheim u.a 2012.

Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler 2012.

Rosebrock, Cornelia: Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim 2009, S. 59-72.

Schilcher, Anita: Einer für alle, alle für einen! Der Bandenroman als geschlechterübergreifende Lektüre. In: Kliewer, Anette/ Schilcher, Anita (Hrsg): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2011, S. 156-171.

Schneider, Wolfgang: Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004, S. 13-36.

Spinner, Kasper: Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse. 4. Aufl. Berlin 2013.

Stenzel, Gudrun: Kriminalgeschichten. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler 2011, S. 333-348.

Stenzel, Gudrun: Spannung pur zwischen zwei Buchdeckeln. Kinder- und Jugendkrimis der Jahrtausendwende. In: Josting, Petra/ Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Auf heißer Spur in allen Medien. Kinder- und Jugendkrimis zum Lesen, Hören, Sehen und Klicken. Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim 2002, S. 21-38.

Stierle, Karlheinz: Komik der Handlung, Komik der Sachhandlung, Komik der Komödie. In: Preisendanz, Wolfgang/ Warning, Rainer (Hrsg.): Das Komische. In: Poetik und Hermeneutik. Bd. 7. München 1976, S. 237-244.

Tarelli, Irmela/ Valtin, Renate/ Bos, Wilfried/ Bremerich-Vos, Albert/ Schwippert, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/ Tarelli, Irmela/ Bremerich-Vos, Albert/ Schwippert, Knut: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a. 2012, S. 11-26.

Internetquellen

Artelt, Cordula/ McElvany, Nele/ Christmann, Ursula/ Richter, Tobias/ Groeben, Norbert/ Köster, Juliane/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Ostermeier, Christian/ Schiefele, Ulrich/ Valtin, Renate/ Ring, Klaus/ Saalbach, Henrik: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (Zuletzt eingesehen am 23.01.2014).

Bibliographisches Institut GmbH. Duden Verlag (Hrsg.): Schadenfreude. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schadenfreude> (Zuletzt eingesehen am 03.02.2015).

Holthausen, Luise: Die drei ??? Kids – Panik im Paradies im Unterricht der Klasse 3 und 4. Anregungen für einen spannenden und kompetenzorientierten Unterricht. URL: http://www.kosmos.de/_files_media/mediathek/downloads/1643/Lehrerhandreichung_Die_drei_Kids_Panik_im_Paradies_Band_1.pdf (Zuletzt eingesehen am 27.01.2015).

Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.12. 2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zuletzt eingesehen am 27.01.2014).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2012. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (Zuletzt eingesehen am 28.11.2014).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2005. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf> (Zuletzt eingesehen am 28.11.2014).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2003. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM03.pdf> (Zuletzt eingesehen am 28.11.2014).

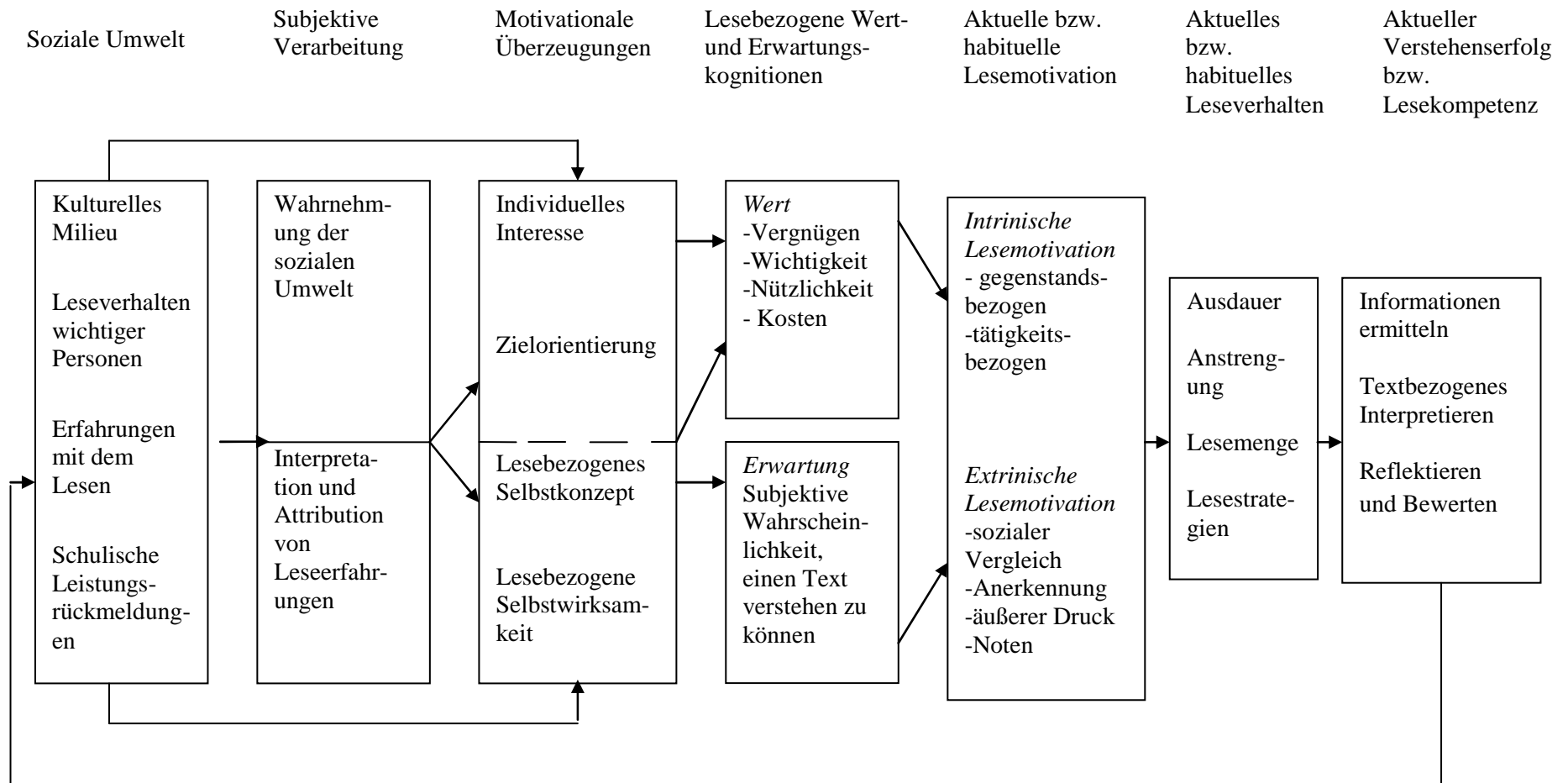
Sony Music Entertainment Deutschland GmbH: Die drei ??? Kids. URL: Sony Music Entertainment Deutschland GmbH: Die drei ??? Kids (Zuletzt eingesehen am 09.02.2015).

Sony Music Entertainment Germany GmbH. hoerspiel.de: Die drei Fragezeichen Kids. URL: <https://www.hoerspiel.de/hoerspiel/Serien/Die-drei-Fragezeichen-Kids/4007027/> (Zuletzt eingesehen am 03.02.2015).

Thomas Brezina. URL: <http://www.thomasbrezina.com> (Zuletzt eingesehen am 03.02.2015).

9. Anhang

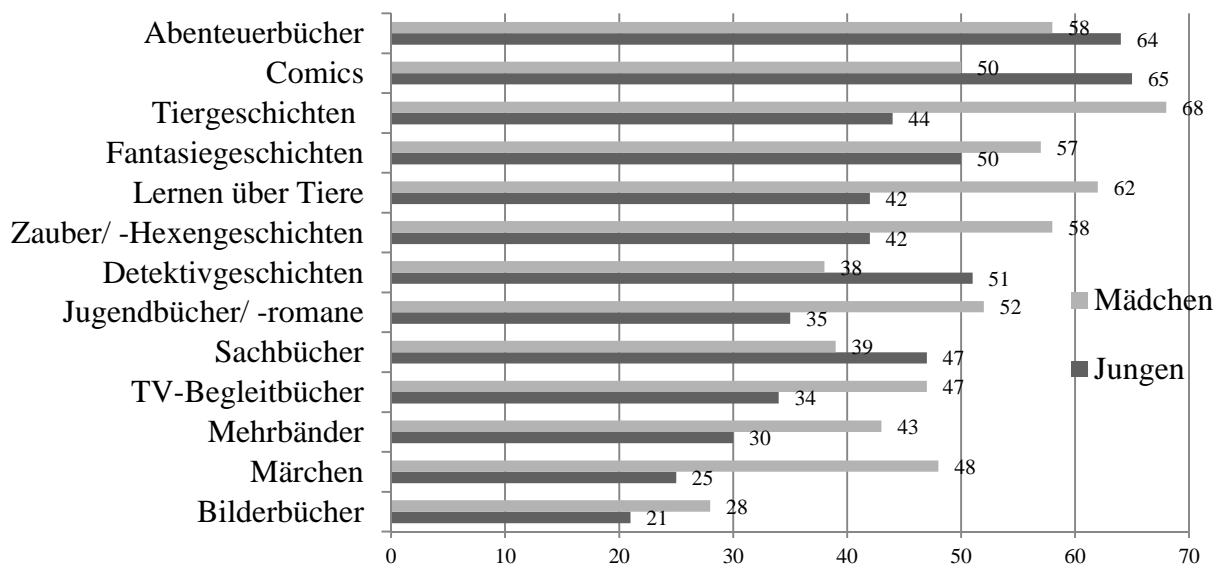
9.1 Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation



9.2 Empirische Ergebnisse bezüglich der Leseinteressen

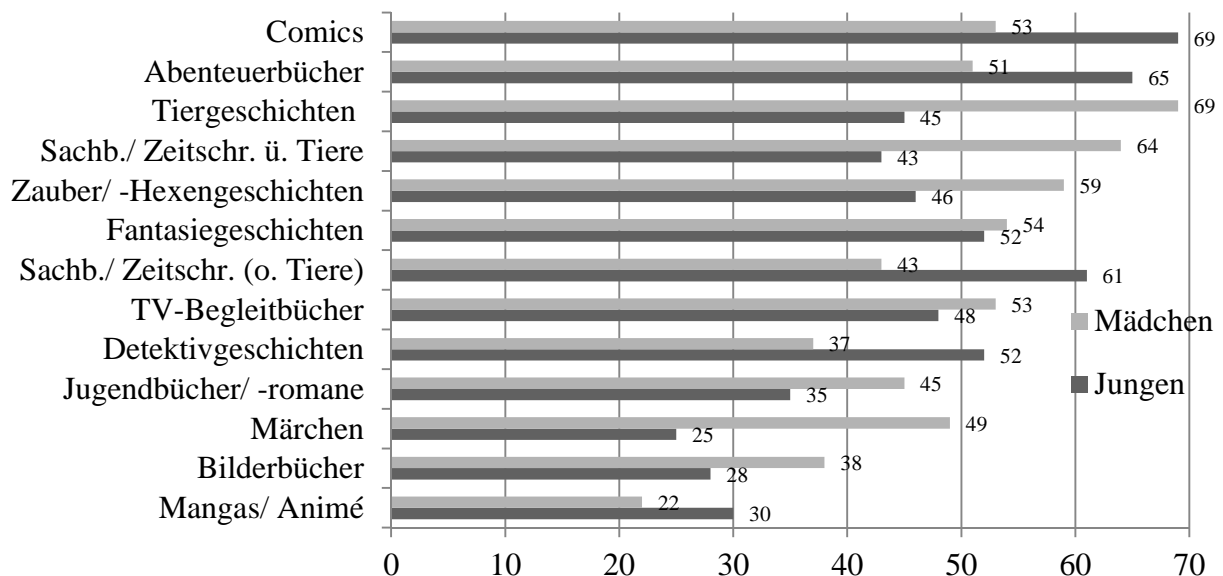
9.2.1 KIM-Studie: Präferenz für einzelne Büchergenres 2003²⁰⁷

lese ich sehr gerne/ lese ich gerne



9.2.2 KIM-Studie: Präferenz für einzelne Büchergenres 2005²⁰⁸

lese ich sehr gerne/ lese ich gerne

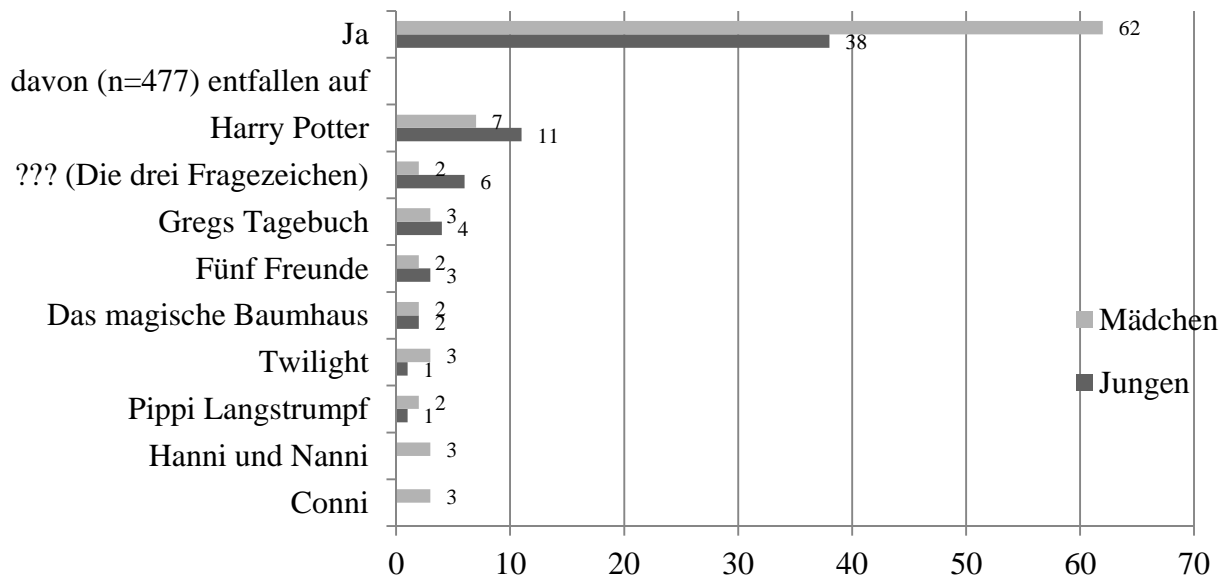


²⁰⁷ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2003.

²⁰⁸ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2005.

9.2.3 KIM-Studie: Bücherlesen 2012²⁰⁹

„Liest du zur Zeit ein Buch?“



9.2.4 Erfurter Studie: Welche Bücher/ Geschichten liest du gern?²¹⁰

(in Prozent)

Ich lese gern Texte, ...	Gesamt	Klassenstufe			Geschlecht	
		2	3	4	Ju	Mä
... die über bestimmte Dinge informieren	55,9	61,5	58,3	48,9	59	52,9
... in denen Abenteuer erzählt werden	64,4	69	60,1	64,5	63,7	65,1
... in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt werden	45	58,3	41,2	37,2	35	55,1
... in denen Tiergeschichten erzählt werden	45,4	67	41,9	29,7	31,7	59
... in denen wahre Geschichten erzählt werden	25	38,4	19,6	18,6	25	25,1
... in denen es um Fernseh-sendungen oder Fernsehfilme geht	27,1	37,7	25,9	18,9	28,6	25,6

²⁰⁹ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2012.

²¹⁰ Richter/ Plath 2012, S. 64.

9.2.5 Erfurter Studie: Motivationale Aspekte der Literaturrezeption von Grundschulern²¹¹

Was gefällt dir am Lesen besonders gut? (N=1319)	Was gefällt dir am Lesen überhaupt nicht? (N=639)
<ul style="list-style-type: none"> - alles was lustig ist - beim Lesen kann man sich entspannen und ausruhen - dass das Lesen immer anders ist - dass man alles um sich herum vergisst - dass meine Mutti mir was vorliest - dass schwierige Wörter dabei sind - dass die Guten immer gewinnen - es ist schön ruhig 	<ul style="list-style-type: none"> - alte Geschichten, die man nicht versteht - dass die guten Bücher immer Meilen weit lang sind - dass man die Figuren nicht sieht - dass man sich anstrengt - dass es gar nicht wahr ist - dass ich lesen muss - dass manche Bücher so langweilig sind - dass sich die Schriftsteller so kompliziert ausdrücken

9.2.6 Erfurter Studie: Gruppierung motivationaler Aspekte zum Lesen²¹²

Rang	Lesen (N)	Motivationale Aspekte (Gruppen)
1	580	Emotionale Aspekte
2	252	Technisch-formale Aspekte
3	215	Stimmung/ Stimmungslagen
4	184	Unterhaltung/ Zeitvertreib/ Langeweile
5	174	Inhaltliche Nennungen
6	147	Selbstbestimmung/ Fremdbestimmung
7	144	Bildungs- und Informationsaspekte
8	124	Phantasie- und Vorstellungskraft
9	94	Aspekte der Lesefähigkeit
10	31	Soziale Aspekte
11	13	Gesundheitliche Aspekte

²¹¹ Richter/ Plath 2012, S. 55.

²¹² Ebd., S. 56.

9.2.7 Margit Böck: Anforderungen an Bücher nach Geschlecht und Alter – 3. bis 6. Schulstufe (in Prozent)²¹³

Erwartungen an Bücher	Gesamt	Geschlecht		Alter				
		weibl.	männl.	8	9	10	11	12
spannend	93	93	94	87	91	95	96	95
lustig	89	94	84	94	87	86	89	89
nicht zu dick	63	66	61	96	78	63	47	51
einfach zu lesen	51	48	54	48	48	47	53	62
viele Bilder	47	42	50	56	52	43	41	45
toller Held/ tolle Heldin	44	43	46	48	48	48	40	41

Basis (100 %): 3. bis 6. Schuljahr

9.2.8 Margit Böck: Buchlesepräferenzen nach Geschlecht und Leseintensität²¹⁴

(„lese gerne“) – 3. bis 6. Schulstufe (in Prozent)

Buchgenres	gesamt	Geschlecht		Leseintensität			
		weibl.	männl.	sehr gering	gering	mittel	hoch
Abenteuerbücher	84	82	87	75	81	83	91
über Tiere und Natur	78	81	75	65	74	72	88
Krimis	76	66	85	66	71	77	81
Comics	63	47	78	65	66	63	61
über Sport und Hobby	58	44	71	65	59	61	54
über das Leben von Jugendlichen	55	67	45	41	52	61	59
über andere Länder	55	52	59	43	47	52	66
über Technik und Computer	52	26	76	52	55	54	50
Lexika, Nachschlagewerke	48	42	52	37	44	49	53
Märchen, Sagen	46	53	40	34	39	41	58
Indianerbücher	34	21	45	28	29	34	39
Mädchenbücher	33	65	2	14	23	34	44
über Musik/SängerInnen/Bands	32	42	23	27	30	31	37

Basis (100 %): 3. bis 6. Schulstufe

²¹³ Böck 2000, S. 156.

²¹⁴ Ebd., S. 175.

10. Erklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Köln, den _____

(Miriam Schmitz)