

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND

BIBLIOTHEK – MEDIEN – LESEN

Von der Buchausleihe zur Leseförderung: Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild.

Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer
Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken unter lesedidaktischer Perspektive

Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.) durch den
Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund, Fakultät
Kulturwissenschaften

vorgelegt von Stefanie Rose, M.A.

Betreuerin: Professorin Dr. phil. Gudrun Marci-Boehncke

Zweitgutachter: Professorin Dr. phil. habil. Petra Josting

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit eidesstattlich,

1. dass ich die Dissertation mit dem Titel:

Von der Buchausleihe zur Leseförderung: Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild.

Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken unter lesedidaktischer Perspektive

an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt habe.

2. dass die vorliegende Arbeit weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegt worden ist.
3. dass dies mein erster Promotionsversuch ist und diesem Promotionsverfahren keine erfolglos beendeten oder abgebrochenen Promotionsverfahren vorangegangen sind.

Dortmund, den 15. Januar 2013

Stefanie Rose

Abstract

Außerunterrichtliche Bildungsangebote besitzen das Potenzial, den individuellen Bildungsweg eines Schülers aus der Abhängigkeit sozialer Herkunft zu lösen. Ein wichtiger Bereich ist dabei die noch stärkere Berücksichtigung von Sprach- und Leseförderung durch externe Angebote. Die dringend notwendige Förderung hat vor allem die Large-Scale Schulleistungsstudie PISA (2000, 2003, 2006) ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gerückt. Momentan rangiert das Thema Leseförderung, besonders in der Bildungspolitik, ganz oben auf der Agenda der Schwerpunktthemen. Die Förderung von Lesekompetenz als eine nicht eindeutig terminierbare bzw. einer Institution zuzuordnende Aufgabe muss durch die Zusammen- und Bildungsarbeit von Partnern weiter ausgebaut werden (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 30).

Den Fokus auf die Thematik Leseförderung zu richten, sichert in Zeiten knapper Kassen auch die Daseinsberechtigung von Bibliotheken, sofern sie durch einen niedrighschwelligem (*social-inclusion*) Ansatz einen Beitrag dazu leisten, individuelle Bildungschancen von Aspekten wie sozialer Herkunft und Bildungsmilieu unabhängig(er) zu machen. In Deutschland lassen sich der zunehmende Ausbau von Ganztagschulen sowie eine didaktische Umorientierung vom Frontalunterricht zu Formen des selbstständigen, projektbezogenen und individuellen Lernens konstatieren (vgl. Schneider 2007, 245). Zusammen mit der stärkeren Berücksichtigung fächerübergreifender Lernziele wie Lese-, Medien- und Informationskompetenz führen diese Initiativen zu einer erheblichen Ausweitung des schulischen Bedarfs an Informations- und Medienressourcen sowie dem Know-how bei der Vermittlung solcher Kompetenzen. Hierbei könnten Bibliotheken stärker als bisher und systematisch evaluiert die schulischen Bemühungen ergänzen und unterstützen.

Die Studie ist theoretisch eingebettet in die Lese- und Leserforschung in Deutschland. Sie versteht sich im Schnittpunkt von Germanistik, Literatur- und Mediendidaktik und empirischer Sozialforschung und ist auf Vermittlungs- und Anwendungsfelder der Germanistik orientiert. Im Sinne einer interdisziplinären und „wissenschaftskonvergenten“ (Rath/ Marci-Boehncke 2011; Rath 2009) Herangehensweise berücksichtigt diese Studie die Institution Bibliothek aus einer lesedidaktischen Perspektive, um Kriterien zur Beurteilung dessen, was an lesefördernden Angeboten durch Bibliotheken wünschenswert ist, bereitzustellen.

Bibliotheken sind in Deutschland noch selten Gegenstand der empirischen Leseforschung. Die wissenschaftliche Berücksichtigung der Einrichtung Bibliothek findet sich hauptsächlich bei allgemein bibliothekswissenschaftlichen Fragestellungen. Vor diesem Hintergrund erhält eine empirisch gestützte Formulierung von Aufgaben, Merkmalen, curricularen Modellen und operationalisierbaren Lernzielen bibliothekarischer Leseförderung im Sinne eines fundierten Gesamtkonzeptes besondere Dringlichkeit. Diese Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Sinne einer verallgemeinerbaren Theorie, gestützt auf empirisch belastbare Daten, ist dringend notwendig, um bildungspraktische und bildungspolitische Entscheidungen zu ermöglichen sowie einzufordern. Die Studie setzt an dieser Stelle an und fragt nach den lesedidaktischen Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild. Dazu findet sich im Forschungsdesign ein multimethodisches Vorgehen, durch das Kitas, Schulen und das bibliothekarische Personal zu ihren Einstellungen, Sichtweisen und Kooperationspraxen befragt wurden. Der seitens der Leseforschung kaum zum Gegenstand gemachten Frage, wie Bibliotheken bei der Förderung von Lesekompetenz, besonders auch für das lesebenachteiligte Milieu, Institutionen der frühen Bildung, aber auch Schulen zur Seite stehen können und welche Kooperationspraxen derzeit bestehen, wurde in diesem komplexen triangulierten Forschungsdesign nachgegangen. Ziel dieser Studie war es, eine wissenschaftlich generierte Theorie zu möglichen Synergieeffekten bei der Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek sowie den notwendigen strukturellen und finanziellen Bedingungen sowie Ressourcen zu entwickeln. Von besonderem Interesse waren die Beschreibung beziehungsweise Bewertung der gegenwärtigen kooperativen Leseförderpraxis der drei evaluierten Bibliotheken unterschiedlicher Bundesländer unter lesedidaktischer Perspektive und in diesem Zusammenhang das didaktische Know-how der BibliothekarInnen. Darüber hinaus wurden Fördermaßnahmen von Bibliotheken beurteilt und Strukturprinzipien sowie institutionelle Strategien für eine sachgerechte Ergänzung frühkindlicher und schulischer Leseförderung erstellt.

Bereich	Anzahl	Datenerhebung
1. Bibliothek	3	Fallstudie
2. Förderangebote Bibliotheken	66	Fallstudie
3. Kita	I. 66; II. 8	I. Halbstandardisierte Fragebögen; II. Leitfadeninterviews
4. Schule	I. 38; II. 7	I. Halbstandardisierte Fragebögen; II. Leitfadeninterviews
5. Mitarbeiter Bibliothek	13	Leitfadeninterviews
6. Private Nutzer	189	Halbstandardisierte Fragebögen

Tabelle 1: Untersuchungsbereich, Anzahl sowie Form der Datenerhebung

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Bibliotheken langfristig einen Bildungsauftrag nur erfüllen können, wenn sie als verlässlicher, qualifizierter Partner der Kitas und Schulen bei klar konturierten Bildungsprogrammen ernst genommen werden. Eine bewusst verbindliche Beauftragung durch die Bildungspolitik wie auch eine systematische Kooperation zwischen Kitas, Schulen und Bibliotheken fehlt indes noch. Wenn Kooperationen bestehen, gelingen diese nicht aufgrund gesetzlich verankerter Bildungsstandards, sondern aufgrund persönlicher, individueller Initiativen. Die realisierten Modelle sind dabei dann zwar praxiserprobt – eine dringend notwendige kohärente Qualitätssicherung sowie eine interne und externe Evaluation der Zusammenarbeit im Bereich Förderung von Lese- und Informationskompetenz findet sich bei keiner der evaluierten Bibliotheken. Usus ist derzeit eine eher lockere, unsystematische, auf Zufälligkeiten und individuellem persönlichem Engagement basierende Zusammenarbeit der *Bildungspartner* – auch ohne eine explizite Professionalisierung des bibliothekarischen Personals. So zeigt sich das zentrale Defizit einer fehlenden Rückkopplung der Aktivitäten der Bibliotheken an die (vor-)schulische und unterrichtliche Praxis im Sinne einer systematischen Verknüpfung mit (vor-)schulischen Lernzielen.

Bei der Ausgestaltung von Lesekompetenzförderung durch die MitarbeiterInnen von Bibliotheken zeigt sich bislang eine unterdifferenzierte Berücksichtigung von Ergebnissen aus Leseforschung und Lesedidaktik. *Blinde Flecken* innerhalb der eigenen Vermittlungsarbeit werden von den MitarbeiterInnen der Bibliotheken bislang unzureichend wahrgenommen. Umgekehrt werden auch Fördererfolge unsystematisch erhoben, da ein unterdifferenziertes Bewusstsein darüber besteht, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Fördersetting überhaupt angeleitet und ausgebaut werden sollen. Auch das bibliothekarische Personal benötigt auf der einen Seite diagnostisches Wissen, um darauf fußend solide didaktische Konzeptionen überhaupt erarbeiten zu können. Auf der anderen Seite bedarf es angemessener Reflexionsstrategien sowie Evaluationsinstrumente um die Passung und Zielerreichung der Angebote beurteilen zu können.

Die Leseforschung betont schon seit langem die Berücksichtigung besonders förderbedürftiger Gruppen. Empirisch nachgewiesene Schwierigkeiten bei der Ausbildung von Texterschließungskompetenzen bestehen explizit bei Migranten (vgl. Baumert/ Schümer 2001), Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus (Pieper/ Rosebrock 2004) und bei Jungen (vgl. Stanat/ Kunter 2001). Die

Ergebnisse der Studie zeigen unter anderem, dass bei der Konzeption von Bildungsangeboten diese Risikogruppen von Bibliotheken bislang noch wenig berücksichtigt werden. Im internationalen Vergleich sind die deutschen Bibliotheken bei der Etablierung als Bildungsinstitution mit festen Verantwortlichkeiten im Bereich Lese- und Medienkompetenzförderung noch unterentwickelt.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	3
Abstract.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	8
Vorwort.....	15
Einleitung.....	17
1 Bibliotheken.....	29
1.1 Geschichte.....	29
1.2 Rechtsstellung.....	37
1.3 Bibliothekstypen und ihre Träger.....	39
1.4 Bibliothekarische Zusammenschlüsse.....	45
1.5 Kooperationen innerhalb des Bibliothekswesens.....	49
1.6 Bibliothekarisches Personal.....	50
1.7 Dienstleistungen.....	55
1.7.1 Kernaufgaben von Kinder- und Jugendbibliotheken.....	63
1.7.1.1 Förderung von Lesekompetenz.....	64
1.7.1.2 Förderung von Medienkompetenz.....	67
1.7.1.3 Förderung von Informationskompetenz.....	69
1.7.2 Bibliothek als Bildungspartner – die Teaching Library.....	74
2 Medien und Lesen.....	85
2.1 Sozialisation.....	86
2.1.1 Begriffsbestimmung.....	86
2.1.2 Sozialisationstheorien.....	88

2.1.3	Anwendung im Rahmen der Arbeit.....	97
2.2	Sozialisationsprozesse: Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren	99
2.2.1	Mediensozialisation in Kindheit und Jugend.....	100
2.2.1.1	Mediensozialisation in der frühen Kindheit.....	102
2.2.1.2	Mediensozialisation in der mittleren und späten Kindheit	105
2.2.1.3	Mediensozialisation im Jugendalter	108
2.2.2	Lesen als Kulturtechnik	113
2.2.3	Lesesozialisation in Kindheit und Jugend.....	117
2.2.3.1	Lesesozialisation in der frühen Kindheit.....	120
2.2.3.2	Lesesozialisation in der mittleren und späten Kindheit	124
2.2.3.3	Lesesozialisation im Jugendalter	130
2.3	Modelle von Medien- und Lesekompetenz.....	137
2.3.1	Medienkompetenz	138
2.3.2	Lesekompetenz	145
2.4	Medien- und Lesedidaktik.....	150
2.4.1	Mediendidaktik.....	151
2.4.2	Lesedidaktik.....	155
2.5	Medien- und Lesekompetenzförderung durch Bibliotheken	162
3	Empirie.....	175
3.1	Rückbindung und Anschlussfähigkeit an die bestehende Forschung	175
3.2	Empirisches Vorgehen.....	176
3.2.1	Methodologischer Rahmen des Verfahrens Grounded Theory	177
3.2.1.1	Iterativer Forschungsprozess	180
3.2.1.2	Theoretisches Sampling und Qualitätsverständnis	182
3.2.1.3	Kodierprozeduren und Memos	183
3.2.1.4	Materiale und formale Theorien	186
3.2.2	Beschreibung des Forschungsdesigns.....	187
3.2.2.1	Forschungsziele	187

3.2.2.2	Forschungsfragen	188
3.2.2.3	Forschungsprozess	189
3.2.2.4	Pretests	194
3.2.2.5	Datenerhebung.....	195
3.2.2.5.1	Fallstudie.....	195
3.2.2.5.2	Halbstandardisierte Fragebögen.....	196
3.2.2.5.3	Leitfadeninterviews	197
3.2.2.6	Datenerfassung	198
3.2.2.6.1	Beschreibung	198
3.2.2.6.2	Dateneingabe und Datenbereinigung	198
3.2.2.6.3	Transkription	198
3.2.2.7	Datenauswertung	199
3.2.2.7.1	Qualitative Inhaltsanalyse	199
3.2.2.7.2	Deskriptivstatistische Analyse.....	199
3.2.2.7.3	Inhaltsanalyse durch computergestütztes Kodieren	200
4	Ergebnisse	201
4.1	Bibliotheken und ihre Förderangebote.....	201
4.1.1	Ergebnisse Fallstudie	202
4.1.1.1	Nordrhein-Westfalen	202
4.1.1.2	Baden-Württemberg	208
4.1.1.3	Sachsen-Anhalt	213
4.1.1.4	Vergleich	217
4.1.2	Ergebnisse Qualitative Inhaltsanalyse.....	218
4.1.2.1	Veranstalter	219
4.1.2.2	Lernort.....	220
4.1.2.3	Förderung.....	221
4.1.2.4	Zielgruppe	222
4.1.2.5	Leitmedium.....	226

4.1.2.6	Setting	228
4.1.2.7	Handlung	232
4.1.2.8	Kompetenz	237
4.1.2.9	Gratifikation	241
4.2	MitarbeiterInnen Kita.....	244
4.2.1	Ergebnisse Fragebögen	244
4.2.1.1	Strukturelle Merkmale	244
4.2.1.2	Medienausstattung/ Mediennutzung	247
4.2.1.3	Einstellungen Leseförderung.....	250
4.2.1.4	Nutzung Förderangebote Bibliothek.....	256
4.2.1.5	Bewertung Bibliothek.....	260
4.2.2	Ergebnisse Interviews	274
4.2.2.1	Lesen.....	275
4.2.2.1.1	Gesellschaftspolitischer Diskurs/ Mittelbereitstellung	275
4.2.2.1.2	Leseverhalten/ Lesesozialisation	276
4.2.2.1.3	Persönliche Einstellung Lesen/ Bedeutung Lesen.....	278
4.2.2.1.4	Leseförderung	279
4.2.2.1.5	Kode-Matrix.....	287
4.2.2.2	Bibliotheken.....	288
4.2.2.2.1	Kriterien Bibliothek	288
4.2.2.2.2	Kompetenzen Bibliothek	290
4.2.2.2.3	Know-how Leseförderung	291
4.2.2.2.4	Bildungspartner/ Dienstleister	294
4.2.2.2.5	Kode-Matrix.....	295
4.2.2.3	Kooperation	296
4.2.2.3.1	Dauer/ Initiative	296
4.2.2.3.2	Intention/ Ziele.....	297
4.2.2.3.3	Nutzung.....	297
4.2.2.3.4	Absprachen/ Planung.....	299

4.2.2.3.5	Öffentlichkeitsarbeit.....	299
4.2.2.3.6	Mehrwert	301
4.2.2.3.7	Zielerreichung	302
4.2.2.3.8	Feedbackkultur.....	303
4.2.2.3.9	Bewertung.....	305
4.2.2.3.10	Wünsche	307
4.2.2.3.11	Kode-Matrix.....	309
4.3	MitarbeiterInnen Schule.....	310
4.3.1	Ergebnisse Fragebögen	310
4.3.1.1	Strukturelle Merkmale	310
4.3.1.2	Medienausstattung/ Mediennutzung	313
4.3.1.3	Einstellungen Leseförderung.....	315
4.3.1.4	Nutzung Förderangebote Bibliothek.....	320
4.3.1.5	Bewertung Bibliothek.....	325
4.3.2	Ergebnisse Interviews	335
4.3.2.1	Lesen.....	335
4.3.2.1.1	Gesellschaftspolitischer Diskurs	335
4.3.2.1.2	Leseverhalten.....	336
4.3.2.1.3	Bedeutung Lesen	337
4.3.2.1.4	Leseförderung	339
4.3.2.1.5	Kode-Matrix.....	345
4.3.2.2	Bibliotheken.....	345
4.3.2.2.1	Auftrag/ Kriterien Bibliothek.....	346
4.3.2.2.2	Kompetenzen Bibliothek	349
4.3.2.2.3	Know-how Leseförderung	349
4.3.2.2.4	Bildungspartner/ Dienstleister	350
4.3.2.2.5	Kode-Matrix.....	352
4.3.2.3	Kooperation	352
4.3.2.3.1	Dauer/ Initiative	353

4.3.2.3.2	Intention/ Ziel.....	353
4.3.2.3.3	Nutzung.....	354
4.3.2.3.4	Öffentlichkeitsarbeit/ Ansprechpartner	356
4.3.2.3.5	Chancen/ Mehrwert.....	357
4.3.2.3.6	Feedbackkultur.....	359
4.3.2.3.7	Bewertung.....	359
4.3.2.3.8	Wünsche	364
4.3.2.3.9	Kode-Matrix.....	366
4.4	MitarbeiterInnen Bibliothek	367
4.4.1	Bibliotheken.....	367
4.4.1.1	Anspruch	367
4.4.1.2	Kriterien	369
4.4.1.3	Bildungspartner/ Dienstleister	370
4.4.1.4	Kode-Matrix	372
4.4.2	Lesen.....	372
4.4.2.1	Gesellschaftspolitischer Diskurs.....	373
4.4.2.2	Persönliche Einstellung	374
4.4.2.3	Bedeutung Lesen	376
4.4.2.4	Leseverhalten.....	377
4.4.2.5	Leseförderung	379
4.4.2.6	Leseförder(selbst-)verständnis.....	387
4.4.2.7	Kode-Matrix	398
4.4.3	Kooperation	398
4.4.3.1	Individuelle Voraussetzungen	399
4.4.3.2	Kooperationsstruktur	403
4.4.3.3	Bewertung	409
4.4.3.4	Wünsche	413
4.4.3.5	Kode-Matrix.....	414

5	Interpretation.....	415
5.1	Bibliotheken und ihre Förderangebote.....	415
5.2	MitarbeiterInnen Kita und Schule.....	429
5.3	MitarbeiterInnen Bibliothek	444
6	Bibliothek als <i>Bildungspartner</i> . Bedingungen und Strukturprinzipien	453
7	Fazit und Ausblick.....	465
8	Literaturverzeichnis.....	471
9	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	501
10	Anhang.....	507
10.1	Vergleich der Kooperations- und Rahmenvereinbarungen der Bundesländer	507
10.2	Transkriptionslegende	518
10.3	Kategoriensystem Förderangebote Bibliothek.....	518
10.4	Kodematrix Förderangebote Bibliothek NRW.....	521
10.5	Kodematrix Förderangebote Bibliothek BW.....	526
10.6	Kodematrix Förderangebote Bibliothek SA.....	531
10.7	Kodesystem Interviews MitarbeiterInnen Kita.....	536
10.8	Kodesystem Interviews MitarbeiterInnen Schule.....	537
10.9	Kodesystem Interviews MitarbeiterInnen Bibliothek	538

Vorwort

Ohne die Hilfe und Anregungen einer Vielzahl von Personen wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen. Zuvorderst gilt meine besondere Dankbarkeit meiner *Doktormutter* Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke. Ich danke ihr für die stete Unterstützung in persönlicher sowie fachlicher Hinsicht. Ohne die vielen Gespräche, die Publikationsmöglichkeiten, die Perspektivenerweiterung wie auch die emotionale und motivationale Unterstützung wäre diese Arbeit nie zu einem erfolgreichen Ende geführt worden. Herzlich danke ich auch Prof. Dr. Petra Josting für die Übernahme des Zweitgutachtens dieser Arbeit. Für die Hilfe und Anregungen in den frühen Stadien der Studie danke ich Prof. Dr. Matthias Rath, der immer ein kluger und wertvoller Ratgeber für mich war.

Ich danke besonders meinen Kollegen und Freunden des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Universität Dortmund für die konstruktiven und kritischen Gespräche sowie die kontinuierliche persönliche Unterstützung.

Gerade ein Forschungsdesign, das intensiv und detailgenau in die Organisation einer Institution einsteigt, ist auf eine vertrauensvolle Kooperation mit den Akteuren dieser Institution angewiesen. Dafür, dass ich die Studie in drei Bibliotheken durchführen konnte, danke ich den Leitungen und Verantwortlichen der Bibliotheken, den kooperativen Kita- und Schulleitungen und natürlich auch den Kindern, die geduldig die Fragebögen ausgefüllt haben. Sie haben mir Einblick gewährt in ihren Alltag, haben die Studie engagiert unterstützt und Raum geboten für die z. T. aufwändigen und zeitintensiven Untersuchungsteile. Besonderer Dank gilt Frau Beate Möllers vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, die mit ihrer Projektinitiative und Finanzierung quasi den Grundstein für diese Erhebung gelegt hat. Weiterhin gilt der Dank Anita Müller, Marion Weise, Nina Köberer und Melanie Schneider für die Unterstützung bei der Befragung der Bibliotheksnutzer.

Dass diese Dissertation fertiggestellt wurde, verdanke ich auch Freunden und Familie und ihrer vorbehaltlosen Unterstützung. Ich danke meinem Vater für das in mich gesetzte Vertrauen. Ich danke von Herzen Achim und Kathrin, Christina und Matilda für den Halt und das Abfedern diverser *Auf* und *Abs* – in ganz

unterschiedlicher Art und Weise. Und ich danke allen meinen Freunden für das Durchhalten in dieser sicherlich nicht immer einfachen Zeit. Last but not least danke ich Dejan – für die Geduld, die Fürsorge und die Rückendeckung, der ich mir zu jedem Zeitpunkt gewiss war.

Ich widme diese Arbeit meiner Mutter. Ich danke ihr für alles, was sie mir für diesen Weg gab!

Dortmund im Januar 2013

Einleitung

„Trotz des wichtigen Beitrags der Bibliotheken für die Bildung und das selbstständige Lernen fehlt in Deutschland – im Gegensatz zu den erfolgreichen PISA-Ländern – die strategische Verankerung der Bibliotheken als Teil unserer Bildungsinfrastruktur. Durchgängige bildungspolitische Zielsetzungen gemeinsam mit dem Bibliothekswesen sind heute weder auf Länderebene noch in der Politik des Bundes in ausreichendem Maße anzutreffen. Meine Meinung ist: Bibliotheken gehören deshalb in Deutschland auf die politische Tagesordnung.“

Aus der Festrede des Altbundespräsidenten Horst Köhler am 24.10.2007 anlässlich des Festaktes zur Wiedereröffnung der Anna-Amalia-Bibliothek

Bibliotheken haben einerseits den Auftrag, einen wichtigen Teil des *kulturellen Erbes* im Sinne des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann 1988) zu bewahren, und sind andererseits Träger von Bildungs- und Unterhaltungsangeboten für die Bevölkerung. Öffentliche, aber auch Wissenschaftliche Bibliotheken sind Teil der staatlichen Daseinsvorsorge des Bundes, der Länder und der Kommunen. Sie werden, um ihrem Auftrag, dem freien Zugang zur kulturellen Vielfalt unseres Landes gerecht zu werden, weitgehend aus öffentlichen Mitteln finanziert (vgl. Wiedemann 2007, 18). Bibliotheken haben u. a. die Aufgabe, das Grundrecht der Menschen auf einen freien und umfassenden Zugang zu Information und Wissen, unabhängig von ihrem sozialen Milieu und ihrem persönlichen Einkommen, zu verwirklichen. Ihrem bildungspolitischen Auftrag werden sie gerecht, indem sie u. a. durch zielgruppenorientierte Angebote im Bereich der Förderung von Lese-, Medien-, und Informationskompetenz einer Spaltung in Informierte und Nicht-Informierte entgegenwirken. Dabei sind Programme zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz, als Teile sozialer Bibliotheksarbeit, in Deutschland häufig noch im Stadium unstrukturierter Einzel- beziehungsweise Modellprojekte.¹ Eine

¹ Deutlich zeigt sich das u. a. in der Veröffentlichung Keller-Loibls zur Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit (2009). In dieser werden eine Fülle von Best-Practice Projekten aus deutschen Bibliotheken dargestellt und beschrieben (vgl. 145ff). Unklar sind dabei die Auswahlkriterien beziehungsweise Alleinstellungsmerkmale der als beispielhaft definierten Angebote.

systematische Arbeit in Kooperation mit Elternhäusern, Kindergärten und Schulen ist im Bibliotheksangebot eher die Ausnahme.

Der ersten PISA-Untersuchung² aus dem Jahr 2000 sowie den nachfolgenden Schulleistungstudien (PIRLS; IGLU; TIMSS; DESI) schloss sich eine kontroverse fachwissenschaftliche Diskussion der Ergebnisse an. Damit einher ging unter anderem ein großes, auch öffentliches Interesse an der Optimierung der Bildungsqualität, der Gewährleistung von Chancengerechtigkeit und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer adäquaten Leseförderung von Kindern und Jugendlichen. Der Diskurs in der Bildungspolitik umfasste in diesem Zusammenhang neben Fragen nach Kriterien und Eigenschaften zeitgemäßer Medien- und Lesekompetenzförderung vor allem auch Fragen nach Zuständigkeiten und Verantwortlichen für die Vermittlung der Schlüsselqualifikationen. Orientierung und Best-Practice bot an dieser Stelle auch der vergleichende Blick auf die überdurchschnittlich abschneidenden skandinavischen Nachbarländer.

Bei der Frage nach zuständigen Institutionen für eine gelingende Leseförderung und unter Rekurs auf die überdurchschnittlich abschneidenden Nationen wurden, neben klassisch an der Bildung beteiligten Institutionen wie Kita und Schule, die Bibliotheken besonders in ihrer Wirkkraft und Bedeutung hervorgehoben. Das oben angeführte Zitat aus der *Weimarer Rede* des Altbundespräsidenten Horst Köhler aus dem Jahr 2007 steht stellvertretend für eine Fülle von programmatischen Veröffentlichungen, die einen Deutungszusammenhang für das unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands innerhalb der internationalen Schulleistungstudie in der fehlenden Berücksichtigung von Bibliotheken innerhalb des nationalen Bildungssystems sehen.

² Exemplarisch zeigten die PISA-Ergebnisse nicht nur, dass die Lesekompetenz der deutschen SchülerInnen unter dem OECD-Durchschnitt liegt (vgl. Kirsch et al. 2003, 84), sondern auch, dass die Leistungsunterschiede zwischen starken und schwachen Lesern in Deutschland besonders ausgeprägt sind – breiter als in allen anderen Teilnehmerstaaten. Auch ist das deutsche Bildungssystem bisher nicht ausreichend in der Lage, Bildungsbenachteiligungen des sozial schwachen Milieus auszugleichen. Im Gegenteil, diese werden durch unser früh segmentierendes Schulsystem weiter gefestigt. Nur noch in Belgien haben der Bildungshintergrund des Elternhauses, der ökonomische und soziale Status, der Migrationshintergrund und die daheim vorrangig gesprochenen Sprachen einen so gravierenden Einfluss auf die Bildungsleistungen wie in Deutschland (vgl. Schuldt o. J., 2). Von einer wünschenswerten Kombination von hohem Kompetenzniveau mit geringen sozialen Ungleichheiten ist Deutschland weit entfernt. Die enge Kopplung von sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen ist in keinem Land so ausgeprägt wie bei uns (vgl. Baumert/ Schümer 2001, 386ff).

So führt Köhler aus, dass die sogenannten *Sieger-Nationen* im Vergleich zu Deutschland allesamt durch die „strategische Verankerung der Bibliotheken als Teil [der] Bildungsinfrastruktur“ (Köhler 2007) zu kennzeichnen seien. Dagegen zeigten deutsche Arbeits- und Vermittlungszusammenhänge einen geringeren Stellenwert der Bibliothek innerhalb der Gesellschaft und eine in Bildungskontexten bislang ausbleibende Berücksichtigung der Öffentlichen Bibliotheken als Kompetenzzentrum für Leseförderung³.

Der Verweis des Altbundespräsidenten auf die bildungspolitische Bedeutung von Bibliotheken war indes keineswegs neu. Er setzte vielmehr einen vorläufigen Schlusspunkt an die nach PISA gerade in bibliothekswissenschaftlichen Kreisen rege geführte Diskussion um die Aufgaben und Zuständigkeiten von Bibliotheken. Besonders in den Jahren 2002-2005 finden sich vielzählige Erläuterungen und Verwertungsvorschläge, die der übergeordneten Frage nachgehen, inwiefern und auf welche Weise Bibliotheken als fester Bestandteil des deutschen Bildungssystems gedacht werden können und sollen. So resümierte zum Beispiel bereits 2002 die Bertelsmann Stiftung:

„Der politische und gesellschaftliche Nutzen von Bibliotheken wird in Deutschland unterschätzt. In den Bildungsdebatten nach PISA kommen Bibliotheken kaum vor, obwohl sie zur Qualitätssteigerung des deutschen Bildungssystems einen wesentlichen Beitrag leisten können. Hierzu sind rasche Reformschritte notwendig, sonst droht dem deutschen Bibliothekswesen der Verlust der Anschlussfähigkeit an die nationalen ebenso wie an die internationalen Entwicklungen“ (ebd. 2002).

Als Konsequenz erarbeitet die Stiftung gemeinsam mit der Bundesvereinigung deutscher Bibliotheksverbände sowohl eine internationale Best-Practice Recherche als auch darauf aufbauend ein Strategiepapier *Bibliothek 2007*, welches handlungsleitend bei der Etablierung der Bibliothek als Bildungseinrichtung und der entsprechenden Neugestaltung des deutschen Bibliothekswesens sein sollte.

³ Als Vorreiter im Hinblick auf die bestehenden Bibliothekssysteme wird hauptsächlich auf die europäischen Nachbarländer wie u. a. Finnland, Dänemark und Großbritannien, aber auch die USA und der Stadtstaat Singapur (vgl. Bertelsmann Stiftung/ Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. 2004, 38ff) verwiesen, welche über ein großes staatliches Engagement im Bereich Bibliotheksplanung als auch eine gesellschaftlich fest verankerte Stellung der Bibliothek verfügen.

Dankert⁴, ebenfalls beteiligt bei der Erarbeitung des Strategiepapiers, sieht – das veranschaulichen zahlreiche ihrer Veröffentlichungen – in den Ergebnissen der Studie einen Ausdruck für die Wirkkraft der ausnahmslos hohen Bibliotheksstandards der PISA-Sieger-Nationen (vgl. ebd. 2008, 116)⁵. Dabei schlägt sie in einem 2003 in der Fachzeitschrift BuB erschienenen Artikel gleich auch einen Verwertungszusammenhang (*Kampfmittel*) sowie eine Leseweise (*Indikator*) der Ergebnisse für die Bibliothekspraxis vor:

„Gleichwohl taugt die Studie zum Kampfmittel – extern im politischen Raum, intern zur Qualitätsüberprüfung im eigenen Institut. Ganz gewiss dient sie als Indikator für die gegenwärtige Situation, in der sich die Bibliotheken als Partner von Schulen befinden“ (ebd. 2003, 314).

Der Einschätzung als *Kampfmittel* folgend findet sich dann in den Ausführungen Dankerts eine als eindimensional zu charakterisierende Leseweise der zitierten Studie. Nicht nur wird der Begriff der *Literacy* verkürzt definiert als „eine ganz besondere Art der Lesetechnik, [die] als Grundqualifikation gewertet wird“ (ebd. 2003, 314), sondern darüber hinaus finden sich Versatzstücke der PISA-Studie als „Argumentationshilfe“ (ebd. 2003, 317), welche die interessensgeleitete Rezeption verdeutlichen. Neben der besonderen Passung zwischen dem Literacy-Konzept und den Ansätzen bibliothekarischer Leseförderung seien die Ergebnisse zudem als *Indikator* für die derzeit vorherrschende Kooperationsweise von Schulen und Bibliotheken zu verstehen.

Dankert folgert:

„Die Auseinandersetzung mit der PISA-Studie hilft deutschen Bibliotheken, aus der selbstreferentiellen Rhetorik ihrer Existenzbegründung herauszufinden. Denn die bei

⁴ An dieser Stelle werden exemplarisch die Ausführungen von Birgit Dankert, zu diesem Zeitpunkt Professorin für Bibliothekswissenschaft am Fachbereich Bibliothek und Information der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg, dargestellt. Vorausgegangen sind Veröffentlichungen u. a. von Haas (2002) und Neumann (2003). Nachgefolgt sind Ausarbeitungen zur Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit im Sinne einer Sammlung von Praxisbeispielen, so z. B. von Keller-Loibl (2009) im Auftrag der Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbandes.

⁵ Waren Bibliotheken, nach Meinung Dankerts, über Jahrtausende hinweg ein Instrument der Lesefähigen, so gehöre heute auch die Integration der Leseunwilligen zu ihrem Aufgabenspektrum, wonach sich Bibliotheken zu sanktionierten Einrichtungen der Lesererziehung weiterentwickelt hätten (vgl. Dankert 2008, 115).

PISA verwandte Definition von Literacy als Lese-/ Medienkompetenz und Fähigkeit zum selbst regulierten Lernen stimmt mit den Zielvorstellungen und Leitbildern deutscher Öffentlicher Bibliotheken überein“ (ebd. 2003, 316).

Problematisch ist, dass sich – auch empirisch – bislang nicht verlässlich festhalten lässt, in welcher Form Bibliotheken beziehungsweise Schulbibliothekssysteme direkt oder indirekt auf die in PISA getesteten Leseleistungsniveaus (positiv) Einfluss nehmen. Die oft zitierte Untersuchung und deren Forschungsanlage erlauben eben keine reliablen Aussagen über Ursachen und Hintergründe dieses hochkomplexen Zusammenhangs. Kritische Stimmen aus den eigenen Reihen der Bibliothekswissenschaft trugen diesem Faktum Rechnung und machten unmissverständlich auf die *Schiefelage*⁶ (Brandt 2010) aufmerksam. So kritisierte unter anderem Gaus⁷, dass es aufgrund eines terminologischen Missverständnisses⁸, verbunden mit einer unscharfen Begriffsarbeit und einem eindimensionalen Schlussverfahren, zu einer unreflektierten Übernahme von Legitimationsmustern vor allem durch die Bibliothekspraxis kam (ebd. 2005). Neben der ausbleibenden Frage nach einem bibliothekarischen Bildungsverständnis in wissenschaftlichen Kontexten sei mit Blick auf praktische Arbeitszusammenhänge die Neuetikettierung immer schon vorhandener Leseförderangebote mit PISA-Begriffen zu problematisieren (vgl. ebd. 2005). Schuldt deutet die überdurchschnittlichen Ergebnisse der von ihm aufgeführten Länder⁹ ebenfalls nicht als generellen Ausdruck leistungsfähigerer Bibliothekssysteme, sondern bringt diese

⁶ Der von Susanne Brandt 2010 in LIBREAS erschienene Artikel trägt die Überschrift „Mit PISA in die Schiefelage. Ein Essay“ und lässt sich als Schlusspunkt der bis dato regen Diskussion charakterisieren.

⁷ Detlef Gaus ist zum Zeitpunkt der Veröffentlichung Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Lüneburg. Vorhergehend leitete er die Bibliothek der Ost-Akademie.

⁸ Polemisch legt der Autor folgenden Schluss durch den „Berufsstand“ nahe: „*Literacy* [Herv. i. O.], aber das ist doch fast das gleiche Wort wie *Literatur* [Herv. i. O.], und die steht in Bibliotheken. Also müssen sich Bibliotheken im neuen Bildungsdiskurs positionieren.“ (Gaus 2005, 275). Das führe dazu, dass „inzwischen jede kleine Pressemitteilung von öffentlichen Bibliotheken über Vorlese-Omis und Bilderbuch-Kinos mit PISA-Verweisen aufgerüscht“ (ebd. 2005, 274) werde.

⁹ So führt er aus: „Einen Hinweis auf die positive Korrelation von Schulbibliotheken und PISA-Ergebnissen scheinen die fünf Länder Australien, Finnland, Kanada, Neuseeland und Süd-Korea zu geben, welche sowohl in den beiden bisherigen PISA-Runden überdurchschnittliche Ergebnisse erzielten als auch eine gute oder sehr gute Infrastruktur von Schulbibliotheken aufweisen. Allerdings ist es, angesichts der Länder mit ebenso guten Schulbibliotheken, aber schlechteren PISA-Ergebnissen, ebenso möglich, diese Ergebnisse und die unterhaltene Infrastruktur als Ausdruck einer höheren Bildungaffinität in den fünf genannten Staaten zu deuten“ (ebd. o. J.).

in Zusammenhang mit einer prinzipiell gegebenen größeren Bildungsaffinität. Diesbezüglich betont er auch, dass der Zusammenhang von (Schul-)bibliothekssystemen und PISA-Ergebnissen eben nicht evident sei. Weiterhin warnt Brandt vor einer durch marktwirtschaftliche Interessen getragenen Rezeption und Interpretation der Daten. Sie betont an dieser Stelle die doch zumindest fragliche Qualität der bislang betriebenen, oftmals vorschnellen bibliothekarischen Leseförderung ohne theoretisches und didaktisches Konzept.

„Auch viele Bibliotheken erkannten (zu) schnell, dass sich für ihr zentrales Anliegen, Leseförderung zu betreiben, mit der durch PISA ausgelösten Debatte plötzlich viele Türen und Töpfe öffneten. Jetzt galt es vor allem, *dabei zu sein* [Herv. i. O.], wenn mit mehr oder weniger sinnvollen Sprach- und Leseförderprogrammen für Kinder emsig versucht wurde, *schlechte Zahlen* [Herv. i. O.] in *gute Zahlen* [Herv. i. O.] zu verwandeln, zumal es im Bibliothekswesen beim Ranking und Qualitätsvergleich ganz ähnlich zugeht: Bibliothekarische Leseförderung als eine vielschichtig und qualitativ anspruchsvolle Herausforderung wird noch immer gern gemessen an quantitativen Werten von eher schwacher und oberflächlicher Aussagekraft wie Ausleih- und Umschlagszahlen“ (ebd. 2010).

Ungeachtet der Wirkungsweisen von Bibliotheken und ihrem Einfluss auf die Leseleistung von Kindern und Jugendlichen zeigen sich durch den referierten Diskurs deutliche Handlungsbedarfe der Bibliothekswissenschaft wie auch der Bibliothekspraxis. Sowohl vor dem Hintergrund eines steigenden Rechtfertigungsdrucks und Legitimationszwangs der eigenen Arbeit *nach außen* als auch einer Orientierung und Positionierung der Bildungsarbeit *nach innen*, werden empirische Daten als unerlässlich eingeschätzt. Genau diese wichtige Grundlagenforschung, aber auch Wirkungsforschung, die sich mit der Bedeutung sowie dem Einfluss von Bibliotheken auf Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen beschäftigt, ist in Deutschland jedoch noch Desiderat. Bislang finden sich weitgehend quantitative Erhebungen, welche der Kennzahlenerrechnung dienen. Besonders qualitative Forschungsdesigns werden im Rahmen der Bibliotheks- und Informationswissenschaft noch kaum genutzt – obwohl die Potenziale zum Beispiel für die Erforschung von Lehr- und Lernzusammenhängen sowie Arbeits- und Kooperationsweisen international diskutiert werden. So folgern Bowler/ Large mit Blick auf den Ansatz des *Design-based Research*, dass Bibliotheken sich auch innerhalb ihrer bestehenden Routinen durch evidenzbasierte Praktiken auszeichnen sollten (ebd. 2008, 43).

„Evidence based practice is relatively new to librarianship. A principle *and* [Herv. i. O.] a practice, it is based on the idea that professionals should rely on research-based empirical evidence and not anecdotes, rules-of-thumb or tradition. Evidence based librarianship is more than just staying up to date with literature. It asks practitioners to incorporate research into their daily practice by first generating research evidence and then applying it to determine policies, systems and services“ (ebd. 2008, 43).

Durch die Forschung ebenfalls weitgehend unberücksichtigt bleiben Fragen nach der Art und Weise der Vermittlungsangebote, welche Bibliotheken an die Heranwachsenden und die umgebenden Bildungsinstitutionen stellen sowie die Kooperationsweisen und -praxen (vgl. Montiel-Overall/ Jones 2011, 50). Dies gilt gleichermaßen für die Nutzung und Bewertung der Angebote sowohl durch die Bildungsinstitutionen als auch durch private Nutzer. Um die Bibliotheken stärker in das Bildungssystem einzubinden, bedarf es allerdings dieser empirisch generierten Kenntnisse über die derzeitige Handlungspraxis der Bibliotheken, die gegenwärtigen Fördersettings wie auch die etablierten Kooperationspraxen mit anderen Bildungsinstitutionen. In einer breiten, interdisziplinären Debatte soll geklärt werden, was von der Einrichtung Bibliothek erwartet wird und welche Standards etabliert werden können. Die formulierten Anforderungen und Einsichten zu bibliothekarischen Förderstrategien aus dem bibliothekswissenschaftlichen Diskurs werden vor diesem Hintergrund ergänzt und bereichert werden durch Perspektiven aus der Medien- und Leseforschung, welche innerhalb des originären Arbeitsbereichs immer auch didaktische Konsequenzen zur Medien- und Lesekompetenzförderung formuliert.

Die jüngst aufgestellte Forderung nach *Wissenschaftskonvergenz* (Marci-Boehncke/ Rath 2011; Rath 2009) berücksichtigend, ist diese qualitative Studie im Querschnittsbereich von Medien- und Leseforschung angesiedelt und widmet sich dabei der Institution Bibliothek und ihrem spezifischen Potenzial für das deutsche Bildungswesen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich diese Arbeit mit den lesedidaktischen Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild sowie ihren Vermittlungsweisen wie auch Vermittlungspotenzialen im Bereich Lese-, Medien- und Informationskompetenz aus dezidiert lesedidaktischer Perspektive. Unter Berücksichtigung der Forschungsfragen wurde dokumentierend, summarisch-bilanzierend sowie wirksamkeitsüberprüfend durch Fragebögen, Fallstudien und Leitfadeninterviews gearbeitet. Durch die triangulierte Vergleichsstudie wurden

insgesamt drei lesefördernde Bibliotheken – gemäß föderativer Bildungsbedingungen – verschiedener Bundesländer (Nordrhein-Westfalen/ Baden-Württemberg/ Sachsen-Anhalt) sowie ihr spezifisches Umfeld und ihre (Leseförder-) Angebote evaluiert. Die Nutzer auf institutioneller (Kitas, Schulen) und individueller Seite sowie die MitarbeiterInnen der Bibliotheken wurden mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden zu ihren Sichtweisen, Nutzungsgewohnheiten und ihrer Einschätzung befragt. Der Forschungsprozess selbst war mehrphasig angelegt – das Forschungsdesign stand somit der strukturellen Variation der Perspektiven der an der Untersuchung beteiligten Institutionen und Personen offen gegenüber (Krotz 2005, 215).

Ziel war es, die Bedingungen und Strukturprinzipien einer sinnvollen Kooperation von Kita, Schule und Bibliothek im Hinblick auf die Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz empirisch zu untersuchen. Durch die multiperspektivische Evaluation der Praxis derzeit realisierter institutionenübergreifender Lesesozialisation und ihrer Rahmenbedingungen ergänzt diese qualitativ orientierte Studie die momentan gängige quantitative Erhebung von Schülerleistungen, welche zurzeit noch keine detaillierten Rückschlüsse auf die spezifischen Defizite im Bereich der Leistungsermöglichung durch die beteiligten Bildungsinstitutionen erlaubt. Zudem wurde inhaltlich geklärt, welches Bewusstsein über moderne Strategien von Leseförderung seitens der Bibliotheken vorhanden ist und wie die lesedidaktische Qualität der Bibliotheksangebote eingeschätzt werden kann. Dabei wurde der Blick auch auf die Kooperationsstrukturen gelegt und der Frage nachgegangen, welche Synergieeffekte bei der Zusammenarbeit der Bildungsträger der frühen Bildung sowie der allgemeinbildenden Schulen mit Bibliotheken be- und entstehen.

Im *ersten Teil* dieser Arbeit wird das Theoriekonzept durch die Darstellung des gegenwärtigen Diskurses in den Bereichen Bibliotheken, Medien und Lesen verdeutlicht. So werden in *Kapitel Eins Bibliotheken* zunächst in diachroner Perspektive im Hinblick auf ihre Entstehung und ihre historisch gewachsenen Aufgaben und Funktionen näher beleuchtet (1.1). An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, in welcher Tradition diese Institution steht und inwiefern diese auch das heutige Selbstverständnis von Bibliotheken beziehungsweise des bibliothekarischen Personals mitbestimmt. Es ist notwendig, das Kultur- und Handlungssystem Bibliothek auch vor den historischen Ausgangsbedingungen zu deuten, um aktuelle

Herausforderungen nachvollziehbar zu machen und diese in Bezug zu althergebrachten Aufgabenbereichen zu setzen. Daran schließt sich eine Darstellung der Grundstrukturen des deutschen Bibliothekswesens an, in der auf die gegenwärtige Rechtsstellung (§1.2) wie auch die zu unterscheidenden Bibliothekstypen und ihre Träger (§1.3) eingegangen wird. Gerade weil in dieser Arbeit der Fokus auf Öffentlichen Bibliotheken in zudem öffentlicher Trägerschaft liegt, wird diese Typ/ Träger-Konstellation näher beschrieben. Darauf folgen kurze Ausführungen zu nationalen und internationalen bibliothekarischen Zusammenschlüssen (§1.4) sowie bestehenden Kooperationen innerhalb des deutschen Bibliothekswesens (§1.5). Zudem werden Ausbildungsverhältnisse bibliothekarischer MitarbeiterInnen beschrieben (§1.6), welche plausibilisieren, auf welche Tätigkeitsfelder und Aufgabenschwerpunkte das Personal vorbereitet wird und in welcher Form dies derzeit geschieht. Des Weiteren werden zunächst allgemein die Informationsdienstleistungen von Bibliotheken (§1.7) aufgegriffen, um anhand dieser die Kernaufgaben von Kinder- und Jugendbibliotheken dar- und in ihrer Besonderheit herauszustellen (§1.7.1). So nehmen die Ausführungen zu den Kernaufgaben einen besonderen Stellenwert ein, weil an dieser Stelle die derzeitige Handlungspraxis aufgezeigt wird. Da die kinder- und jugendbibliothekarische Arbeit, stärker als andere zielgruppenspezifische Bibliotheksarbeit, Vermittlungsaspekte in sich eint, werden an dieser Stelle die Förderinhalte aus bibliothekswissenschaftlicher Perspektive dargestellt. Neben der Förderung von Lesekompetenz als eine zentrale Aufgabe wird die Förderung von Medien- und Informationskompetenz als elementare Vermittlungsaufgabe von Bibliotheken ausgeführt. Weil die Arbeit der Kinder- und Jugendbibliotheken eine hohe Anschlussfähigkeit an die bestehende schulische Praxis der fachübergreifenden Vermittlung von Schlüsselkompetenzen aufweist, werden zudem die möglichen Synergieeffekte bei einer Kooperation von Kita, Schule und Bibliothek perspektiviert. Hier werden Richtlinien, Verordnungen, Kooperationspraxen und auch Handlungsanleitungen aus dem bibliothekarischen Diskurs beschrieben und der Terminus *Teaching Library* näher erläutert.

In *Kapitel Zwei* liegt der Schwerpunkt auf den Erwerbs- und Sozialisationsbedingungen, Kompetenzmodellen und didaktischen Überlegungen zu *Medien und Lesen*. Zu Beginn wird der Sozialisationsbegriff näher bestimmt, da im Laufe der folgenden Ausführungen zu Lese- und Mediensozialisation dieser stets Verwendung findet (§2.1). Der Begriff der Sozialisation als eine theoretische

Konstruktion zur Beschreibung und Erklärung „von Wirklichkeitsbereichen in ihrem Struktur- und Funktionszusammenhang“ (vgl. Kron 2001, 47) leidet unter seiner häufig wenig trennscharfen Benutzung. Vor diesem Hintergrund wird er von Termini der makrosozialen Ebene (Enkulturation), der mikrosozialen Ebene (Erziehung) und intrapersonalen Ebene (Individuation) zunächst abgegrenzt sowie die Anwendung im Rahmen der Arbeit geklärt. Daran anschließend werden Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren von Medien- und Lesesozialisation in einer ontogenetischen Perspektive dargestellt (2.2). Während die Mediensozialisationsforschung weitgehend den Aspekt der individuellen Aneignung von Medien betont, geht die Lesesozialisationsforschung auf die soziale Bedingtheit des Lesens ein. Aufgrund dieser Überlegung wird die Mediensozialisation getrennt von der Lesesozialisation beschrieben, auch wenn – unter Rückgriff auf einen erweiterten Textbegriff¹⁰ – Medien- und Lesesozialisation als aufeinander bezogen verstanden werden. Deshalb werden Modelle von Medien- und Lesekompetenz (2.3) in zwei Schritten näher erläutert, wobei aus wissenschaftskonvergenten Gründen auf unterschiedliche Bezugsdisziplinen rekurriert wird. Der erste Teil schließt mit Ausführungen zur Medien- und Lesedidaktik. Zwar besteht ein weitgehender Konsens über die hohe Funktionalität der Kulturtechnik Lesen für die Entwicklung und den Fortbestand der modernen Zivilisation und einer befriedigenden Existenz. Unsicherheit gibt es aber darüber, ob und wie, vor allem buchgestützt, sich diese Kompetenz weiter erhalten lässt (vgl. Saxer 2002, 235). So ist die Mediengesellschaft geprägt durch eine zunehmende Konvergenz der Medienangebote. Wer diese nutzen will, muss lesen können (Hurrelmann 2004a, 41), da gerade die neuen Medien Lesefähigkeit in ihrem effektiven Gebrauch voraussetzen, so dass auch unter den Bedingungen eines vielfältigen gesellschaftlichen Medienangebots das Lesen unverzichtbar bleibt (vgl. Josting 2005, 71). Didaktisch ist zu berücksichtigen:

„Medien sind [...] unterschiedliche Symbolsysteme, die einen unterschiedlichen und differenzierten Zugriff, also unterschiedliche Lesearten und Lesemodi, erfordern.

¹⁰ Der Träger für zu lesend rezipierende Texte, ob als performativer Langtext oder moderner Hypertext (vgl. Kerlen 2005), ist austauschbar. „Text im semiotischen Sinne ist all das, was mittels Symbolen und Zeichen Geistiges vermittelt. Ausgehend von diesem semiotischen Textbegriff ist Lesen als Fähigkeit der sinnverstehenden Dekodierung von Symbolsystemen zur kompetenten und autonomen Nutzung aller Medien notwendig“ folgert Weise (ebd., 2013, 12) unter Bezugnahme auf Kallmeyer et al. (1974, 45) und Marci-Boehncke (2006; 2008).

Medienerziehung und Medienkompetenzvermittlung werden damit zur Aufgabe jeder Lesesozialisation und Lesedidaktik im Fach Deutsch“ (Weise 2013, 12).

Vor diesem Hintergrund wird zunächst die didaktische Diskussion aus Medienpädagogik und Leseforschung zusammengestellt, um folgend in einem eigenständigen Kapitel die Medien- und Lesekompetenzförderung durch Bibliotheken (↗2.5) unter Rückgriff auf nationale und internationale Forschungsergebnisse zu beschreiben.

Der *zweite Teil* ist der Erläuterung der *Empirie*, verbunden mit Ausführungen zu dem angewendeten Forschungsdesign, der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse und den Schlussfolgerungen gewidmet. In *Kapitel Drei Empirie* wird mit Blick auf die aktuell bestehende Bibliotheksforschung und die dadurch mögliche Rückbindung dieser Arbeit an dieselbige (↗3.1) die Anlage der Studie, verbunden mit dem empirischen Vorgehen, erläutert (↗3.2). Es wird die Untersuchungsstrategie transparent gemacht und argumentativ entfaltet und unter Rückgriff auf die Forschungsfragen plausibilisiert. So werden in letztgenanntem Punkt unter anderem der methodologische Rahmen des gewählten Verfahrens Grounded Theory wie auch die Anlage der Forschung verbunden mit den Forschungsfragen, Forschungszielen und dem Forschungsprozess sowie Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden genau beschrieben. In *Kapitel Vier Ergebnisse* werden die gewonnenen Daten beschrieben. Als Ordnungskriterium diente primär die jeweils befragte Institution sowie sekundär die Form der Datenerhebungsmethode. Innerhalb dieses Kapitel werden dementsprechend zunächst die Ergebnisse der Fallstudie Bibliothek beschrieben, um daran anschließend die Analyse der Förderangebote der Bibliothek anhand des erstellten Kategoriensystems darzustellen (↗4.1), Anschließend werden sowohl die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Leitfadeninterviews der Institutionen Kita (↗4.2) wie auch der Schule (↗4.3) erläutert. Mit der Darstellung der Interviewergebnisse des bibliothekarischen Personals wird dieser Teil abgeschlossen (↗4.4). Das *Kapitel Fünf Interpretation* umfasst die Deutung der Ergebnisse und stellt die Wechselbeziehung der dargestellten Ergebnisse der Institutionen Bibliothek, Kita und Schule heraus. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Fallstudie und auch der Förderaktionen zusammengefasst und in ihrer Bedeutung interpretiert (↗5.1). Darauf folgt die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse von Kita und Schule, beides Institutionen, die im Rahmen von Kooperationsbeziehungen mit Bibliotheken zusammenarbeiten können, wobei die Einstellungen zur Kulturtechnik

Lesen, zu der Institution Bibliothek und der Bewertung von Bibliotheken herausgestellt werden (↗5.2). Der letzte Punkt des Kapitels beinhaltet die Analyse und Deutung der Interviewergebnisse mit den BibliotheksmitarbeiterInnen in Hinblick auf das eigene Selbstverständnis. Es folgen deren Einschätzungen zum Stellenwert der Kulturtechnik Lesen und der Perspektiven auf die Kooperationsbeziehungen zu den umgebenden Bildungseinrichtungen (↗5.3). Auf Grundlage dieser Deutung widmet sich *Kapitel Sechs* der *Bibliothek als Bildungspartner* und formuliert dementsprechend Bedingungen und Strukturprinzipien auf Makro-, Meso- und Mikroebene für eine effizientere und didaktisch sinnvolle Vermittlungsarbeit von Bibliotheken in Zusammenarbeit mit Kitas und Schulen. In *Kapitel Sieben* werden mit einem Fazit und Ausblick die Kerngedanken der Arbeit zusammengefasst und die wesentlichen Ergebnisse verdichtet und herausgestellt. Es schließt mit einem Ausblick bezüglich weiterer Fragestellungen, daraus resultierenden bildungspolitischen Konsequenzen und weiterführenden Arbeitsschwerpunkten. Die Arbeit endet mit einem Literaturverzeichnis (↗8), einem Abbildungs- und Tabellenverzeichnis (↗9) und dem Anhang (↗10).

1 Bibliotheken

Bibliotheken in Deutschland stehen in der Tradition einer speziellen Vorstellung von Bildung, Reproduktion von kulturellen Mustern und freiem Zugang zu Ressourcen. Dies wird im ersten Abschnitt kurz durch einen Überblick der historischen Entwicklung aufgezeigt (1.1). Das Handlungssystem Bibliothek ist nicht losgelöst von strukturellen, sozialräumlichen und organisatorischen Aspekten zu verstehen. Auch diese Gesichtspunkte werden transparent gemacht, um individuelle Bibliothekskonzepte nachvollziehen zu können. Dann werden nach einer kurzen Expertise über die Rechtsstellung beziehungsweise rechtliche Vorgaben für Bibliotheken (1.2) die Strukturen und Beziehungsgeflechte innerhalb des deutschen Bibliothekswesens dargestellt. Dazu werden sowohl verschiedene Bibliothekstypen und ihre Träger (1.3) näher beleuchtet als auch nationale bibliothekarische Zusammenschlüsse (1.4) und (inter-)nationale Kooperationen (1.5) aufgezeigt, die das Handeln bibliothekarischer Aktanten (1.6) wesentlich beeinflussen. Im nachfolgenden Punkt findet sich die Beschreibung beziehungsweise Systematisierung der Dienstleistungen von Bibliotheken (1.7). In diesem Zusammenhang wird der Blick besonders auf die Bibliotheksarbeit für Kinder und Jugendliche gelegt (1.7.1). Kernaufgaben – wie die Förderung von Lese- (1.7.1.1), Medien- (1.7.1.2) und Informationskompetenz (1.7.1.3) – werden erläutert und im Kontext von bibliothekarischen Ressourcen und spezifischen Arbeitsbedingungen dargestellt. An dieser Stelle wird auch auf die Rolle der Bibliothek als *Teaching Library* (1.7.2) eingegangen, welche in besonderer Weise die Bibliothek als Bildungspartner begrifflich fasst und spezifische Anforderungen wie auch Handlungsweisen beschreibt.

1.1 Geschichte

Etymologisch betrachtet stammt das Kompositum *Bibliothek* aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus dem Wort *biblion* für Buch und *theke* für Kasten oder

Behälter (vgl. Rehm 1991, 32). Während bis ins 20. Jahrhundert eine Bibliothek¹¹ vor allem als Büchersammlung definiert wurde, lässt sie sich nach Ewert/ Umstätter inzwischen besser beschreiben als

„[...] eine Einrichtung, die unter archivarischen, ökonomischen und synoptischen Gesichtspunkten publizierte Information für die Benutzer sammelt, ordnet und verfügbar macht“ (1999, 957).

Sie dient in der Regel der Information, Wissenschaft, Bildung sowie Unterhaltung und verfolgt häufig nicht-kommerzielle Zwecke (vgl. Ruppelt 2006, 394).

Die frühesten Bibliotheken fanden sich im Vorderen Orient, in Ägypten und im Raum Mesopotamien und werden auf das dritte Jahrtausend v. Chr. datiert. Durch die „Vermehrung des Gedächtnisstoffes“ (Weimann 1975, 16) sowie die Differenzierung von Wissensbeständen und Informationen, mussten neue Formen der kontinuierlichen Konservierung gefunden werden. Die Erfindung des Symbolsystems Schrift¹², welches losgelöst von Menschen und deren Gedächtniskapazität den Wissensbeständen Dauer verlieh und den Übergang vom „kommunikativen Kurzzeitgedächtnis“ zum „kulturellen Langzeitgedächtnis“ markierte (Assmann 1992, 50ff), erforderte neue, innovative Methoden zur Datenspeicherung und -aufbewahrung. Die ersten auf Tontafeln in Keilschrift verfassten Gebete, Dichtungen und Rechnungsbücher wurden unter anderem in einem Tempel der Stadt Nippur, im heutigen südöstlichen Teil des Iraks gefunden (vgl. Battles 2003, 32). Ihren Höhepunkt erreichten die mesopotamischen Bibliotheken unter *Assurbanipal II.*, der in der Bibliothek der Stadt Ninive Schriften in den verschiedenen mesopotamischen Sprachen (u. a. Assyrisch, Sumerisch, Akkadisch, Ugaritisch und Aramäisch) archivierte. Hauptintention dieser Bibliothek war vorrangig das Unterbringen der Schriftstücke. Erst später kam der Gedanke des Sammelns und Hütens hinzu. Damit war „insgesamt [...] ein Modell geschaffen, das über die Bibliothek des Museions in Alexandria auf die römischen Bibliotheken wirken sollte“ (Jochum 1993, 14f).

¹¹ Die früher im Deutschen für manche Bibliothekstypen übliche Bezeichnung *Bücherei* wird nur noch selten, und wenn, dann hauptsächlich im Zusammenhang mit kleineren, öffentlichen Bibliotheken, verwendet.

¹² Die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes als defizitärer „*modi memorandi*“ (Assmann 1992, 48) wurde mit Erfindung der Schrift kompensiert.

Die ersten Bibliotheken im antiken Griechenland wurden vor allem von kulturell interessierten Privatpersonen gegründet. Exemplarisch lassen sich dafür unter anderem *Peisistratos von Athen* und *Euripides* nennen. Als herausragende Bibliothek der hellenistischen Ära gilt die von *Ptolemaios I. Soter* gegründete alexandrinische Bibliothek. Eigentlich beherbergte Alexandrien zwei Bibliotheken, eine große im Museion (rund 700.000 Schriftrollen), dem Tempel der Musen aus dem dritten Jahrhundert vor Chr., und eine kleinere Tochterbibliothek, welche im Tempel der Serapis untergebracht und im folgenden Jahrhundert gegründet worden war (vgl. Battles 2003, 30). Die in Alexandria beheimatete Papyrusherstellung erklärt die zu diesem Zeitpunkt herrschende Vormachtstellung des Mittelmeerraumes im Buchhandel.

Die alexandrinische Bibliothek orientierte sich am Vorbild der peripatetischen Schule des Aristoteles, wich allerdings insofern von ihr ab, als es für die Hauptadressaten, Gelehrte und Denker, kein formales Lehrprogramm gab (vgl. Battles 2003, 35). Das Abschreiben und Vervielfältigen der Texte ermöglichte den Benutzern die Sicherung für den eigenen Gebrauch. Die Erwerbsstrategien – Beschlagnehmung aus Privatbesitz oder das Behalten von entliehenen Schriftstücken aus anderen Repositorien – führte dazu, dass viele Werke überdauern konnten (vgl. Battles 2003, 39). Die Bibliotheksgründungen in Rom gehen, ähnlich wie im antiken Griechenland, auf reiche Privatpersonen wie u. a. *Cicero* zurück. In der Zeit *Cäsars* kam der Gedanke der Öffentlichen Bibliothek auf. Nach seinem Tod veranlasste der römische Staatsmann *Gaius Asinius Pollio* um 39 v. Chr. die Errichtung der ersten Öffentlichen Bibliothek, direkt neben dem Forum Roms. Darin befanden sich zwei Lesesäle, einer mit lateinischen Büchern, der andere mit Büchern in Griechisch (vgl. Ruppelt 2006, 396).

Unter der Herrschaft *Kaiser Aurelians* im dritten Jahrhundert nach Chr. erlebten die alexandrinischen Bibliotheken einen Niedergang. Nach dem kulturellen Triumph über Heiden, Juden und Neuplatoniker schien der Reichtum der hellenistischen Bibliotheken wenig interessant gewesen zu sein (vgl. Battles 2003, 31). Zudem wurden die Zeugnisse des antiken Griechenlands für die Bewohner Alexandriens der christlichen Ära unverständlich, da diese in einer Mischung aus Koptisch, Aramäisch, Hebräisch und Lateinisch kommunizierten.

Die Geschichte der deutschen Bibliotheken beginnt im Wesentlichen im Mittelalter (vgl. Schmitz 1983, 13). Auf der Grundlage des Lateinischen als Bildungssprache und mit der Konsolidierung der kirchlichen Macht wurden im 6. Jahrhundert die Klöster zu alleinigen Bildungsträgern und Beschleunigern der bibliophilen Tendenzen in Deutschland. Diese Entwicklung ging von Spanien und Italien aus. Durch die Einrichtung von Bibliotheken (*armarium*) und Schreibstuben (*scriptorium*) entwickelten sich die Klöster zu Orten der Buchkultur und damit zu Mittlern antiker Traditionen (Seefeld/ Syré 2007, 11). In die Zeit Karls des Großen fielen die Errichtung der berühmten Aachener Palastbibliothek sowie die Ausstattung von Klosterbibliotheken mit kostbaren Handschriften. Die kirchliche Bildung beziehungsweise Literarisierung findet seinen Höhepunkt im 9. Jahrhundert durch das Entstehen von Bibliotheken am Kaiserhof, an den Bischofssitzen in Form von Dombibliotheken (Köln, Mainz, Würzburg, Freising) und vor allem in den Klöstern (u. a. Fulda, Lorsch, Murbach) (vgl. Schmitz 1983, 25). Das kulturelle Leben in Deutschland ist zu diesem Zeitpunkt ganz wesentlich durch eine Vielzahl an Kleinstaaten geprägt, die sich zum Teil heute noch im föderalen Aufbau der Bundesrepublik widerspiegeln. Das beeinflusste auch das Bibliothekswesen, welches bis heute aufgrund regionaler Entwicklungen eine dezentrale Grundstruktur aufweist (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 11). Aus den Kollegienbibliotheken der Universitäten des späten Mittelalters entwickelten sich die ersten Universitätsbibliotheken. Befördert durch den Bildungsgedanken des Humanismus und der Renaissance, erlebte die Entwicklung der Bibliotheken einen Aufschwung. Die Ökonomie und Effizienz der Druckerpresse traf auf das Verlangen nach Wissen. Breiteten sich die großen geistigen Bewegungen der Neuzeit (Renaissance, Reformation) immer auch über den gedruckten Text aus, wird dieser in der Aufklärung zum Kriterium der Aufklärung selbst (vgl. Fabian 1998, 126).

„Der Prozess der Aufklärung [...] vollzog sich überall in Europa über den gedruckten Text, so dass nur der, der las, im Verständnis seiner Zeit *aufgeklärt* [Herv. i. O.] sein konnte“ (Fabian 1988, 2)¹³.

Unter Einfluss der europäischen Aufklärung entstanden, neben den universitären Bibliotheken, private Sammlungen von bibliophilen Fürstenhäusern wie in Dresden

¹³ In den Bibliotheken spielte dabei die *Aufklärungslektüre*, im Sinne philosophischer Abhandlungen beziehungsweise wissenschaftlicher Sach- und Fachschriften, eine eher untergeordnete Rolle. Durch ihre Öffnung wurden die Bibliotheken vorrangig zu wichtigen Distributionseinrichtungen für das Buch als Unterhaltungsmedium, wie es für die breite Leserschaft des 18. Jahrhunderts im Vordergrund des Rezeptionsinteresses stand.

(1556), München (1558) und Berlin (1661). Dabei verpflichteten die aufgeklärten Adligen angesehene Personen mit der Betreuung und Verwaltung der wertvollen Buchbestände, so zum Beispiel Lessing in Wolfenbüttel, Leibniz in Hannover und die Brüder Grimm in Kassel (vgl. Stuckel 2001). Als die bedeutendsten deutschen Bibliotheken galten die *Bibliotheca Palatina* in Heidelberg sowie die *Bibliotheca Augusta* in Wolfenbüttel. Goethe leitete im 18. Jahrhundert einige Jahre die Hofbibliothek (Herzogin Anna-Amalia Bibliothek) in Weimar. Neben diesen Wissenschaftlichen (teils universitären) Bibliotheken bildeten sich im 18. Jahrhundert verstärkt Leihbibliotheken heraus. Diese stellten einem wesentlich breiteren Teil der Bevölkerung hauptsächlich die *Schöne Literatur* zur Verfügung (vgl. Ligocki 1988, 177) und leisteten so einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Literarisierung der Bevölkerung. Das von Karl Benjamin Preusker 1828 zugrunde gelegte Konzept einer *Bürgerbibliothek* stellt die Frühform einer Öffentlichen Bibliothek dar (vgl. Fabian 1998, 137). Die Leihbibliothek konnte auch für einkommensschwächere Schichten das Interesse nach unterhaltender, aber auch informierender Literatur befriedigen und wurde so zum institutionellen Träger der extensiven Buchlektüre (vgl. Ligocki 1988, 178).

Die Trennung beziehungsweise Spezialisierung in Wissenschaftliche und Öffentliche Bibliotheken wurde im 19. und 20. Jahrhundert weiter gefestigt. Zudem finden sich nach der Reichsgründung (1871) erstmals hauptamtliche Berufsbibliothekare zur Leitung von Bibliotheken (vgl. Vorstius/ Joost 1980, 76). Durch die Initiative des Börsenvereins der deutschen Buchhändler übernahm 1913 die deutsche Nationalbibliothek die Aufgabe, sämtliche im Land erschienenen Bücher vollständig zu sammeln, zu archivieren und zu katalogisieren. Bis heute hat die Nationalbibliothek diese Aufgabe. Sie hat heute ihren Sitz an den Standorten Frankfurt am Main und Leipzig. Vor dem Hintergrund der ideologisch motivierten Gleichschaltung und Vernichtung zahlreicher Buchbestände durch die Nationalsozialisten verstärkten die Bibliotheken ab den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts ihre Zusammenarbeit (vgl. Ruppelt 2006, 403).

Sowohl von außen als auch aus den Reihen der eigenen Profession herangetragen erweitern im 21. Jahrhundert die Bibliotheken zunehmend den Anspruch, alleinigt Aufbewahrungsstätten von Büchern, allenfalls Druckmedien, zu sein¹⁴. Damit

¹⁴ Auch im Rahmen der Forschungspraxis zeigt sich die enge Verschränkung von Buch und Bibliothek. Umlauf betont das auch historische Interesse des Fachs, das „sich zunächst teilweise auch als Buch- und Bibliothekswissenschaft verstand“ (Umlauf 2012a, 28).

einhergehend ändert sich auch das Etikett: Bibliotheken werden zu Mediatheken. Damit wird schon begrifflich auf das (neue) programmatische Selbstverständnis verwiesen. Es zeigt sich, dass der Stellenwert des Buches auch innerhalb der Bibliothekswissenschaft relativiert wird und als „Medium unter Medien“ (Rath/ Marci-Boehncke 2005, 9; vgl. Schmitz 2000, 77) verstanden wird. Das wissenschaftstheoretische Fundament formulierte u. a. Kerlen, der – kulturhistorisch begründend – Buchwissenschaft als Medienwissenschaft verstand (ebd. 2005). So betont er den

„Untergang der kulturellen Hegemonialansprüche [gemeint ist das Buch], bedingt durch nichts weiter als den technisch-technologischen Fortschritt des Gesamtmedienkomplexes *als solchen* [Herv. i. O.], diesseits aller Inhaltsaspekte der medialen Angebote“ (ebd. 2005, 15).

Ohne hier genauer auf nationalkulturelle Unterschiede eingehen zu können, sei darauf verwiesen, dass das Buch und damit verknüpfte Bildungsvorstellungen (vgl. Hurrelmann 2007, 22) in unterschiedlichen Kulturräumen¹⁵ unterschiedliche Stellenwerte einnehmen. Neben einer allgemeinhistorischen Betrachtung müssen somit immer auch nationale Besonderheiten und kulturgeschichtlich zu begründende Perspektiven in den Blick genommen werden (vgl. Kerlen 2005, 20). So folgert auch Rath unter Bezugnahme auf Cassirers philosophische Ausführungen zum *Animal Symbolicum*:

„Der Mensch ist das Wesen, das sich seine Welt symbolisch erschließt, dem die Welt nur in Symbolen erscheint. [...] die *kulturbedingten, symbolischen Universen* [Herv. i. O.] unterliegen [hierbei allerdings] einem historischen Wandel“ (Rath 2004, 66).

Bis in die 80er Jahre wurde im deutschsprachigen Kulturraum, einem dichotomen Medienverständnis folgend, unterschieden zwischen guter Buchkultur auf der einen und schlechtem Medienkonsum auf der anderen Seite. Der Wert des Buches und seine per se positive Wirkung wurde dabei nicht hinterfragt¹⁶. Bereits in den 60er

¹⁵ Kerlen verweist an dieser Stelle darauf, dass sich z. B. in Großbritannien, den Niederlanden, aber auch den USA durch eine stärkere Orientierung an ökonomischen Aspekten nie eine vergleichbare Auratisierung der Buchkultur durchgesetzt hätte, wie vergleichsweise in Deutschland. Grundsätzlich seien diese Länder auch durch ein *entspannteres* Verhältnis zu anderen Medienträgern zu charakterisieren (ebd. 2005, 197).

¹⁶ Mit Blick auf die Buchwissenschaft folgert Rath, den Fehlschluss der Verquickung von Lesen und Buch betonend: „Dabei kommt es jedoch auch und vor allem auf die Qualität des

Jahren proklamierte der Medienforscher McLuhan zunächst in US-amerikanischen Kontexten progressiv das Ende der Gutenberg-Galaxis (McLuhan 1968) als das Ende einer Welt, die grundsätzlich vom Buch als Leitmedium geprägt ist. In Deutschland fand diese These in den 90er Jahren zunehmend Eingang in die Diskussion (u. a. Bolz 1993). Buchwissenschaft wurde zu einem Teil der Medienwissenschaft (vgl. Kerlen 2005, 25). In diesem Zusammenhang wird auch die Mediennutzung zunehmend erforscht. Dabei zeigt sich, dass sich die gemeinhin angenommene Vorrangstellung des Buches relativiert: Sowohl im privaten, freizeitlichen Gebrauch als auch in schulischen oder beruflichen Kontexten bedienen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene zunehmend eines breiten Medienensembles (↗2.2). Der Weltzugang von Kindern und Jugendlichen ist in den meisten Fällen medial, im wortwörtlichen Sinne, *vermittelt* (vgl. Rath/ Marci-Boehncke 2004) aber eben nicht primär und schon gar nicht ausschließlich buchbasiert. Um die Daseinsberechtigung von Bibliotheken weiterhin zu sichern, ist seitens des bibliothekarischen Personals die Akzeptanz notwendig, dass das „Buch als Bibliotheksgut“ (Schmitz 2000, 77) vor allem aus Sicht der Nutzer und ihrer Nutzungspräferenzen in Zukunft nicht mehr prägendes Element in den Bibliotheken sein wird (vgl. ebd. 2000, 77). Weiterhin verschiebt sich der Fokus von Bibliotheken und ihren MitarbeiterInnen: von den aufzubewahrenden Gegenständen hin zu den nutzenden Kunden. Es muss allerdings gefragt werden, ob Bibliotheken und deren MitarbeiterInnen einem rückwärtsgewandten Selbstverständnis folgend die Hinwendung zur Nutzer- und Vermittlungsorientierung hinreichend geleistet haben. Waren Bibliotheken bis in die Aufklärung hinein immer Katalysator für die sich ändernden Medientechnologien, zeigt sich in der Gegenwart ein Verharren in scheinbar althergebrachten Aufgaben und Funktionen. An dieser Stelle auch innovativ und progressiv die Anforderungen einer sich stetig wandelnden Medienwelt mit Blick auf die Nutzer zu begleiten, bleibt bislang noch aus. Mit Blick auf die von Mead (ebd. 1972, 27ff) – ethnologisch und soziologisch – formulierten Einschätzungen zu verschiedenen Kulturentypen, lassen sich Bibliotheken in ihrem Selbstverständnis derzeit als *postfigurativ* charakterisieren, da sie „ihre Orientierung aus dem Erfahrungsschatz der älteren Generation und den überlieferten Traditionen schöpfen“ (Marci-Boehncke/ Rath 2006, 11). Dieser vergangenheitsbezogene Blick

Buches an. Lesen allein macht nicht klug und schon gar nicht PISAtauglich. Die buchwissenschaftliche Reflexion auf den Zusammenhang von Buch und Lesen muss in Präliminarien stecken bleiben, wenn sie ihr Materialobjekt dabei allein formal, jenseits inhaltlicher, qualitativer Aspekte betrachtet und dabei aus dem Blick gerät, dass u. U. auch andere als Buchmedien nicht nur weltaneignende Funktion haben, sondern auch lese- und damit buchförderlich wirken können“ (ebd. 2002, 73).

nimmt bislang eindimensional die Anforderungen, Aufgabenbereiche und normativen Orientierungen insbesondere der beiden letzten Jahrhunderte als Referenzrahmen. Außer Acht gelassen wird, dass gerade in der Zeit der Entstehung und Verbreitung von Bibliotheken diese *präfigurativ* (Mead 1972, 27ff) als Sperrspitze bei der Tradierung einer neuen Modalität der Wissensspeicherung (Schriftlichkeit), und damit verbunden der Etablierung und Bereitstellung eines neuen Trägermediums (Buch) sowie der Vermittlung der Rezeptions- und Nutzungsstrategien (Lesen), waren. Aus der medialen Gegenwart heraus müssen Bibliotheken ihr Selbstverständnis neu entwerfen (Rath/ Marci-Boehncke 2004, 222), um zukunftsorientiert ihre Daseinsberechtigung nach außen, aber auch innen zu legitimieren. Dazu gehört auch die (Re-)Integration von Vermittlungsaufgaben im Sinne einer institutionellen Reform, um allen Gesellschaftsmitgliedern einen Zugang zu Information, Bildung und Unterhaltung zu gewährleisten und in diesem Sinne *public value* zu generieren. Institutionelle Strategien sind dabei immer gebunden an die Personen, welche in den Einrichtungen agieren und diese steuern. Moore betont, dass gerade Einrichtungen des öffentlichen Sektors sich durch eine spezifische *top-down* Doktrin auszeichnen.

„This¹⁷ doctrine produces a characteristic mindset among public sector managers: the mindset of administrators or bureaucrats rather than of entrepreneurs, leaders or executives. Their orientation is *downward* [Herv. i. O.] toward the reliable control of organizational operations rather than either *outward* [Herv. i. O.], toward the achievement of valuable results, or *upward* [Herv. i. O.], toward renegotiated policy mandates. [...] Their principal managerial objective is to perfect organizations operations in traditional roles, not to search for innovations that can change their role or increase their value to the policy” (ebd. 1995, 17).

In einer zukunftsorientierten *bottom-up* Haltung müssen auch die MitarbeiterInnen von Bibliotheken zunehmend bei der Gestaltung und Konkretisierung von neuen Aufgabenbereichen mitarbeiten. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit auch der Blick auf das Selbstverständnis der Institutionen (Bibliothek, Kita, Schule) gelegt, da dieses – neben strukturellen und organisatorischen Aspekten – in erheblicher Weise das Tätigkeitsfeld und die Arbeitsweise mitbestimmt.

¹⁷ Moore betont, dass Mitarbeiter als auch Nutzer der Bibliothek eine spezifische und traditionelle Sichtweise auf diese öffentliche Einrichtung internalisiert haben. „From traditional perspective, her clear duty is not to respond to new demand but to do the opposite: to do what they can do to resist the new unauthorized abuse of public library” (ebd. 1995, 18).

1.2 Rechtsstellung

In rund zwei Drittel aller Länder der Europäischen Union, so Schleihagen, gibt es Bibliotheksgesetze (ebd. 2008). Diese Gesetze sind vor allem als konkreter Ausdruck des politischen Willens eines Staates, Bibliotheken zu fördern, zu verstehen (ebd. 2008, 1). In Deutschland besteht aktuell kein einheitliches, nationales Bibliotheksgesetz, welches die Unterhaltung von Bibliotheken seitens Land, Stadt oder Kommune rechtlich festschreibt. Die deutsche Gesetzgebung zerfällt von der Gesetzgebungskompetenz in zwei große Bereiche – das Bundes- und das Landesrecht (vgl. Steinhauer 2007, 376). Die Zuständigkeit für alle kulturellen Angelegenheiten, für Wissenschaft und Kunst sowie für das Schulwesen liegt in Deutschland im Wesentlichen bei den Ländern. Dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend, garantiert das Landesrecht der Stadt, Gemeinde oder Kommune,

„Angelegenheiten der öffentlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln“ (Bundesministerium der Justiz: Grundgesetz, Artikel 28).

Die Kulturhoheit der Länder wie auch die kommunale Selbstverwaltung der Städte und Gemeinden haben auch Auswirkungen auf Bibliotheken. Welche Vorschriften des Bibliotheksrechts bei der Arbeit der Bibliothek anzulegen sind, hängt maßgeblich vom Typ der Bibliothek und des jeweiligen Trägers ab. Gilt für Wissenschaftliche Landes- sowie Hochschulbibliotheken meist das Landesrecht, ist für Öffentliche Bibliotheken, die von Kommunen unterhalten werden, die Gemeindeordnung des jeweiligen Bundeslandes, die wiederum als Landesgesetz erlassen wird (vgl. Plassmann et al. 2006, 87), maßgebend. Die Errichtung und Unterhaltung einer kommunalen Öffentlichen Bibliothek ist dabei eine zusätzliche Leistung der Kommunen und keine Pflichtaufgabe. So gehören Bibliotheken zwar zu den allgemeinen Aufgaben, die die Gemeinden „auf Grund der Gemeindeordnung auch im Bereich Bildung und Kultur wahrzunehmen haben“ (ebd. 2006, 87). Unter Vorbehalt der finanziellen Möglichkeiten kann diese fakultative Obliegenheit bei Haushaltsengpässen aber zur Disposition gestellt werden – was eine nachhaltige und stetige Bibliotheksentwicklung nach sachgerechten Kriterien erschwert. Auf das Fehlen eines nationalen Gesetzes lässt sich auch die Tatsache zurückführen, dass sich die öffentliche Hand oftmals nur in geringem Maße finanziell sowie organisatorisch engagiert, um das Öffentliche Bibliothekssystem leistungsstärker und funktional differenzierter auszubauen (vgl. Lison 2009, 33).

Bereits 2007 bilanzierte die vom deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland* in ihrem Abschlussbericht, „Öffentliche Bibliotheken sollen keine freiwilligen Aufgaben sein, sondern eine Pflichtaufgabe werden“ (Deutscher Bundestag 2007, 132). Noch besteht in den Bundesländern Handlungsbedarf bei der Umsetzung dieser Forderung. Der Weg zu einem Bibliotheksgesetz in Deutschland wird vom *Deutschen Bibliotheksverband (DBV)* vehement gefordert. Er legte im April 2008 einen Mustergesetzentwurf vor, in welchem u. a. die Aufgaben und die Finanzierung von Öffentlichen Bibliotheken sowie die Pflicht zum Angebot von Bibliotheksdienstleistungen enthalten sind (vgl. DBV 2008). Aktuell gibt es vielfältige Initiativen, die an der Etablierung von Bibliotheksgesetzen auf Landesebene arbeiten, auf Bundesebene¹⁸ ist ein solches Bestreben bislang nicht festzustellen.

Als erstes Bundesland hat der thüringische Landtag am 4. Juli 2008 ein Bibliotheksgesetz beschlossen, welches am 30. Juli 2008 in Kraft trat. Dieses Gesetz enthält im Wesentlichen Besitzstandsregelungen und Aufgabenkonkretisierungen, schreibt aber den Unterhalt einer Bibliothek nicht fest. Am 17. Juni 2010 verabschiedete der Landtag in Magdeburg ein Bibliotheksgesetz für Sachsen-Anhalt (vgl. BibIG LSA 2010). Zwar wird die Bibliothek als Bildungseinrichtung benannt, aber ebenfalls nicht als Pflichtaufgabe definiert. Als erstes westdeutsches Bundesland folgte am 09. September 2010 Hessen. In diesem Bibliotheksgesetz werden neben Aufgabenkonkretisierungen auch Finanzierungsfragen geregelt, aber auch keine Unterhaltspflicht festgeschrieben.

Steinhauer merkt an, dass der Wunsch, den Unterhalt einer Bibliothek als gesetzliche Pflichtaufgabe zu verankern, gerade angesichts der vorhandenen Unterfinanzierung der Städte und Gemeinden zwar verständlich, aber kaum zu realisieren sei.

„Bibliotheken würden dadurch nicht nur in ihrem Bestand geschützt, sondern auch vor neuen Kürzungen bewahrt. Politisch ist eine solche Pflichtaufgabe aber kaum durchsetzbar, da das Land den Kommunen wegen des finanzverfassungsrechtlichen

¹⁸ Eine Einheit und Verbindlichkeit schaffende Gesetzgebung in Bezug auf Bibliotheken durch den Bund – die etwa in skandinavischen Ländern selbstverständlich ist – scheint auch längerfristig in Deutschland nicht realisierbar. Für die Länder bedeutete dies eine gerade finanziell und organisatorisch langfristige Festlegung. Gemeinden verlören den Spielraum freier Selbstverwaltung im Kulturbereich (vgl. Plassmann et al. 2006, 59).

Konnexitätsprinzips alle Kosten für den Bibliotheksunterhalt ersetzen müsste. Hier geht es – je nach Landesgröße – in den Flächenländern um Mehrbelastungen im Landeshaushalt von 20 bis 200 Millionen Euro jährlich“ (ebd. 2012, 258).

Neben der speziell auf Bibliotheken bezogenen Gesetzgebung sind Öffentliche Bibliotheken auch einer Reihe anderer, in Deutschland geltender Gesetze wie dem Haushaltsrecht, dem Personalrecht, dem Urheberrecht sowie dem Pflichtexemplarrecht unterworfen. Bibliotheken, in den meisten Fällen unselbstständige Anstalten des öffentlichen Rechts, sind in der Regel vollständig in die Verwaltung ihres Trägers integriert. Allerdings ist es durch den Wechsel der Rechtsform (Eigenbetrieb, Zweckverband, Stiftung, GmbH, Verein und Aktiengesellschaft) möglich, sich von den starren Vorschriften z. B. des Haushaltsrechts zu lösen und marktwirtschaftlich zu agieren.

1.3 Bibliothekstypen und ihre Träger

Das deutsche Bibliothekswesen ist stark segmentiert. Es gibt zahlreiche Varianten bibliothekarischer Einrichtungen im nationalen Bibliothekssystem, die eng mit den jeweiligen Trägerinstitutionen korrelieren (vgl. Seefeld/Syré 2007, 34). In der

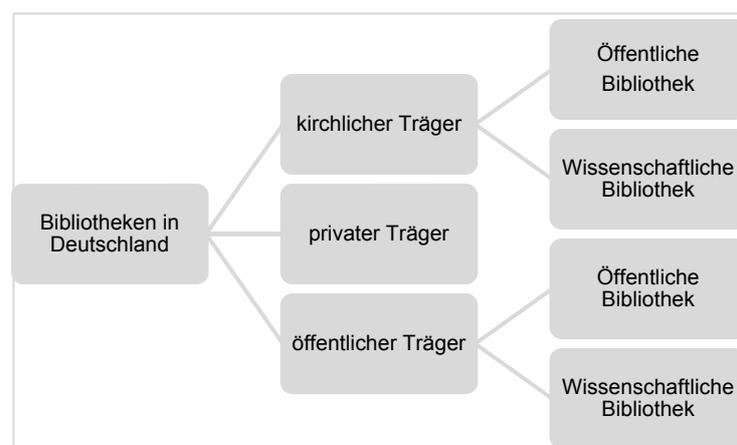


Abbildung 1: Bibliothekstypologie (Hacker 2000; Plassmann et al. 2006; Seefeld/ Syré 2007)

Regel legt der Träger den Auftrag sowie die Rahmenbedingungen bibliothekarischer Arbeit fest und steuert diese sowohl durch rechtliche Vorgaben als auch durch die Art und Weise der finanziellen Zuwendungen (vgl. Steinhauer 2012, 246). Mögliche Trägerinstitutionen wiederum unterscheiden sich in der Zugehörigkeit zum *kirchlichen, privaten und öffentlichen* Sektor. Darüber hinaus können Bibliotheken nach der Variante der bibliothekarischen Einrichtung im Sinne von Subsystemen der jeweiligen Trägerinstitution untergliedert werden (vgl. Plassmann et al. 2006, 56).

Zusätzlich können – neben dem Blick auf den Träger als Kriterium der Differenzierung – sowohl Größe, Aufgaben, Funktionen, Sammelschwerpunkte als auch die antizipierte Zielgruppe als Kriterien bei der Klassifizierung der Bibliotheken herangezogen werden. Eine eindeutige Zuordnung ist indes nicht immer möglich, da es aufgrund der variierenden Kriterien oftmals zu Überschneidungen kommt. Deshalb wird in der Praxis in der Regel die zentrale Funktion einer Bibliothek zum typisierenden Merkmal gemacht (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 36).

Kirchen, als Körperschaften öffentlichen Rechts mit Sonderstatus, unterhalten zahlreiche Bibliotheken unterschiedlichen Typs (vgl. Hacker 2000, 23).

„Unter den kirchlichen Bibliotheksträgern sind zunächst die Gebietskörperschaften¹⁹ der unteren und oberen Ebene, d. h. einerseits Pfarreien (Pfarrgemeinden, Kirchengemeinden), andererseits Landeskirchen bzw. Bistümer (Diözesen), zu nennen“ (Plassmann et al. 2006, 61).

Gerade in strukturschwachen, ländlichen Regionen erfüllen kirchliche Bibliotheken die Versorgung der Bevölkerung durch kleinere Öffentliche Bibliotheken, die oft ehrenamtlich geleitet werden und kommunale Öffentliche Bibliotheken ersetzen oder ergänzen (vgl. Steinhauer 2012, 256). Träger dieser kleineren Öffentlichen Bibliotheken sind häufig Pfarreien, also kirchliche Einrichtungen der unteren Ebene. Wissenschaftliche Bibliotheken werden von kirchlichen Einrichtungen der oberen Ebene, also vorrangig von Bistümern und Landeskirchen, unterhalten beziehungsweise getragen und befriedigen oftmals einen spezialisierten Bedarf. Darunter fallen besonders Dom-, Diözesan- und landeskirchliche Bibliotheken sowie Bibliotheken der kirchlichen Hochschulen. Diese Fachbibliotheken geisteswissenschaftlicher Prägung sind ein integraler Bestandteil des Bibliothekstyps Wissenschaftliche Spezialbibliothek. Dabei sind die kirchlichen Bibliotheken bei der Ausgestaltung ihrer bibliothekarischen Angebote wesentlich freier, da diese nicht unter die bibliotheksbezogenen Vorschriften der Bibliotheken in öffentlicher Trägerschaft fallen (ebd. 2012, 253).

¹⁹ Steinhauer folgert: „Unter Körperschaften versteht man mitgliederschaftlich verfasste Gebilde. Hierzu zählen die Kommunen als Gebietskörperschaften, denen alle Einwohner eines bestimmten Gebietes angehören, sowie die Hochschulen als Personalkörperschaften. Anstalten sind demgegenüber lediglich rechtlich verselbständigte Zusammenfassungen von Personal und Sachmitteln“ (ebd. 2012, 254).

Zudem gibt es Bibliotheken, die sich in der privaten Trägerschaft von z. B. privatrechtlichen Körperschaften, Stiftungen bürgerlichen Rechts, Privatpersonen, aber auch größeren Firmen befinden. Oft sind diese Bibliotheken auf die jeweiligen Interessen der Träger spezialisiert und der Öffentlichkeit nicht oder nur kaum zugänglich.

Der größte Teil der Bibliotheken in Deutschland agiert in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Umlauf 2012c, 384). In der Verantwortung von Bund, Ländern und Gemeinden oder anderer öffentlich-rechtlicher Körperschaften sind Bibliotheken sowohl mit wissenschaftlicher wie mit öffentlicher Profilierung zu finden. Träger der Wissenschaftlichen Bibliotheken sind dabei überwiegend die Bundesländer. Vor dem Hintergrund der grundgesetzlich festgeschriebenen Kulturhoheit derselbigen, fallen in ihren Zuständigkeitsbereich nahezu alle Hochschulen und damit auch die Hochschulbibliotheken, außerdem die Landes- und Regionalbibliotheken. Die Städte und Gemeinden sind die wichtigsten Träger der Öffentlichen Bibliotheken, die im Rahmen der ebenfalls grundgesetzlich verankerten kommunalen Selbstverwaltung von ihrem Recht, eine Stadt- oder Gemeindebibliothek zu unterhalten, Gebrauch machen können²⁰. Zielen Öffentliche Bibliotheken auf ein breites Publikum ab, zeichnen sich die Wissenschaftlichen Bibliotheken durch eine institutionsbezogene Ausrichtung mit einem stark zielgruppenspezifisch ausgerichteten Bestand aus. Hacker folgert in diesem Zusammenhang:

„Zur Gruppe der Öffentlichen Bibliotheken gehören alle Bibliotheken, die in erster Linie der allgemeinen Information, der allgemeinen politischen und beruflichen Bildung sowie der Unterhaltung dienen und ihre Bücher der gesamten Öffentlichkeit ohne Einschränkung zur Verfügung stellen. [...] Zur Gruppe der Wissenschaftlichen Bibliotheken rechnet man jene Büchersammlungen, die vor allem dem wissenschaftlichen Studium und der Forschung dienen. Ihre Benutzer sind vorwiegend wissenschaftlich arbeitende Personen, also Studenten, Dozenten, Professoren [und] Forscher [...], die wissenschaftliche Literatur benötigen“ (2000, 20).

²⁰ Dieses binäre Ordnungsschema wird auch durch die unterschiedlich verantwortlichen Ministerien auf der Landesebene tradiert. Fallen die öffentlichen Bibliotheken in den Zuständigkeitsbereich der Kultur- bzw. Kultusministerien, ist das Wissenschaftsministerium für den großen Bereich der wissenschaftlichen Bibliothek verantwortlich (vgl. Plassmann et al. 2006, 58).

Der Terminus *öffentlich*²¹, als Eigenschaft in Bezug auf die Benutzung der Bibliothek verstanden, trifft dabei auch auf die Wissenschaftliche Bibliothek zu. So werden auch diese von öffentlichen Trägern finanziert und stellen ihre Bestände der Öffentlichkeit zur Verfügung. Die beiden Sparten Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliothek

Wissenschaftliche Bibliotheken

- (a) Nationalbibliotheken
- (b) Landesbibliotheken / Regionalbibliotheken
- (c) Universitäts - / Hochschulbibliotheken
- (d) Spezial-/ Fachbibliotheken

Öffentliche Bibliotheken

- (a) Kreisbibliotheken
- (b) Stadtbibliotheken
- (c) Stadtteilbibliotheken
- (d) Gemeindebibliotheken
- (e) Fahrbibliotheken

Abbildung 2: Bibliothekstypologie nach Versorgungsbereich (Hacker 2000; Plassmann et al. 2006; Seefeld/ Syré 2007)

lassen sich zudem nach ihrem Versorgungsbereich gliedern. So kommt man bei den Wissenschaftlichen Bibliotheken zu einer Differenzierung in Bibliotheken, die (a) national und überregional die Aufgaben der Literaturversorgung erfüllen, (b) dies regional leisten, (c) eine Universität oder Hochschule versorgen oder (d) Literatur eines bestimmten Fachgebietes meist für eine fachlich spezialisierte Institution bereitstellen. Die Öffentlichen Bibliotheken sind in der Regel für einen (a) Landkreis, (b) eine Stadt, (c) einen Stadtteil oder (d+e) eine Gemeinde zuständig. In größeren Städten findet sich oft ein städtisches Bibliothekssystem mit einer Zentralbibliothek sowie angegliederten Zweigstellen. Diese widmen sich der Medienversorgung bestimmter Benutzergruppen, wie Kinder- und Jugendbibliotheken²², Krankenhausbibliotheken und Blindenbibliotheken (vgl. Hacker 2000, 24). Letztlich ist festzuhalten, dass die hier angeführte bibliothekarische Typologie eine theoretische Konstruktion ist und demnach nicht hinreichend die in der Praxis vorherrschenden Aufgaben und Dienstleistungsbereiche der Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken beschreibt (vgl. Plassmann et al. 2011, 73).

²¹ „Die Öffentlichen Bibliotheken in kommunaler Trägerschaft werden dabei nach der Größe ihrer Trägergemeinden unterschieden (Versorgungsräume über 400.000 Einwohner, über 100.000 Einwohner, über 50.000 Einwohner und unter 50.000 Einwohner). Das ist sachgerecht, da die Einwohnerzahl vergleichbare Zielgruppen bildet, aus denen sich gemeinsame Aufgabenstellungen und Herausforderungen ableiten lassen. Im Gegensatz zu den Öffentlichen Bibliotheken gliedern sich die wissenschaftlichen Bibliotheken nach sachlichen Kriterien“ (Steinhauer 2012, 262).

²² Gerade Kinder- und Jugendbibliotheken besitzen eine große gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung, da sie altersgerechte Beratung, Information und Anleitung zur Benutzung der Medien in der Bibliothek für die nachwachsende Generation und damit verbunden einen wichtigen Beitrag zur Enkulturation der Zielgruppe leisten.

Die Öffentliche Bibliothek²³ ist der in der Bundesrepublik am häufigsten vertretene Bibliothekstyp. Im Berichtsjahr 2010 beteiligten sich an der statistischen Erhebung der Deutschen Bibliotheksstatistik²⁴ (bezogen auf die Gesamtzahl der in der DBS erfassten Bibliotheken) 97% der Öffentlichen, hauptamtlich geleiteten, 78,60% der Öffentlichen, nebenamtlich geleiteten und 68,5% der Wissenschaftlichen Bibliotheken (vgl. DBS 2011d, 1). So finden sich insgesamt ca. 14.300 Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken in Deutschland, von denen 8497 Daten an die DBS gemeldet haben. Den im Berichtsjahr 2010²⁵ 9898 erfassten Haupt- und Zweigstellen der Öffentlichen Bibliotheken stehen insgesamt 807 Wissenschaftliche Bibliotheken gegenüber (Stand 05.08.2011). Rund ein Drittel (3440) der Öffentlichen Bibliotheken wird dabei hauptamtlich geleitet und zwei Drittel (6458) werden ehren-/ nebenamtlich betrieben (vgl. DBS 2011a). Insgesamt werden die Öffentlichen Bibliotheken von 7.98 Millionen aktiven Nutzern zur Grundversorgung mit Literatur und anderen Medien genutzt. Dabei verfügen die Öffentlichen Bibliotheken insgesamt über einen Medienbestand von 124.20 Millionen. Im Vergleich dazu versorgen die Wissenschaftlichen Bibliotheken 2.88 Millionen aktive Nutzer mit einem fast doppelt so großen Bestand von insgesamt 239.13 Millionen Medien. Mit Blick auf die Öffentlichen Bibliotheken gliedert sich im Jahr 2010 der Medienbestand in 78% Printmedien und 22% non-book-Artikel wie Tonträger (CDs, Schallplatten, Kassetten, Tonbänder), AV-Medien (Videobänder, DVDs), Lernsoftware und Spiele auf CD-ROMs, Spiele, Bilder, Karten und Pläne sowie Musiknoten (vgl. DBS 2011d, 5). Pro Bundesbürger werden für Öffentliche Bibliotheken im Durchschnitt 10,90 Euro im Jahr ausgegeben (vgl. DBS 2011d, 5).

²³ Umlauf ermittelte, dass durchschnittlich rund 10% der Einwohner Nutzer einer örtlichen Bibliothek sind. Vergleicht man diese Daten mit skandinavischen Ländern, den USA oder Großbritannien, ist das eine eher geringe Reichweite (vgl. ebd. 2012c, 384). Auch mit den in skandinavischen und US-amerikanischen Schulen als Standard geltenden Schulbibliotheken sind in Deutschland wenig mehr als 15% der Schulen ausgestattet (ebd. 2012c, 384). Davon explizit ausgenommen sieht Umlauf die „auf verschiedene Räume verteilten Schüler- und Lehrerbüchereien, Oberstufenbibliotheken, Leseecken, die wertvoll, aber in ihrer Wirkung begrenzt und manchmal nur veraltete Büchersammlungen“ seien (ebd. 2012c, 384).

²⁴ Die Deutsche Bibliothekstatistik (ab hier kurz DBS) ist eine Dienstleistung des hbz im Rahmen des Kompetenznetzwerks für Bibliotheken (KNB), welche von der Kultusministerkonferenz (KMK) finanziert wird. Die DBS erhebt, trotz der hohen Beteiligungsquote, keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da die Teilnahme freiwillig erfolgt.

²⁵ Im Jahresbericht 2010 des Hochschulbibliothekszentrums des Landes NRW wird gefolgert: „Als einzige Statistik im deutschen Bibliothekswesen basiert DBS auf internationalen Standards und ermöglicht einen umfassenden bundesweiten Leistungsvergleich der Einrichtungen. Wichtigste Parameter sind Ausstattung, Bestand, Entleihungen, Ausgaben, Finanzen und Personal. Daten zu Bestand und Nutzung elektronischer Angebote ergänzen diese Dimensionen“ (ebd. 2010).

	<i>Zahl der meldenden Institutionen</i>	<i>Zahl der Haupt- und Zweigstellen</i>	<i>Entleiher (aktive Nutzer) Mio.</i>	<i>Bestand Medien insges. Mio.</i>	<i>Entleihungen Medien insges. Mio.</i>	<i>Gesamtausgaben Mio. €</i>	<i>Ausgaben für Erwerbung Mio. €</i>
ÖB mit hauptamtlicher Leitung	2 113	3 440	6,28	97,30	341,06	853,80	83,06
Träger	Öffentliche Hand	1 970	3 207	5,88	92,50	317,60	77,41
	Evangelische Kirche	25	28	0,01	0,19	0,27	0,09
	Katholische Kirche	92	135	0,18	2,28	7,59	1,96
	Sonstige Träger	26	70	0,21	2,33	15,60	3,60
ÖB mit neben-/ ehrenamtlicher Leitung	6 143	6 458	1,70	26,90	36,45	38,05	14,37
Träger	Öffentliche Hand	2 014	2 117	0,56	10,11	12,24	4,25
	Evangelische Kirche	807	829	0,15	2,44	2,63	0,91
	Katholische Kirche	3 290	3 479	0,97	14,21	21,41	9,17
	Sonstige Träger	32	33	0,02	0,14	0,17	0,04
Öffentliche Bibliotheken insgesamt	8 256	9 898	7,98	124,20	377,51	891,85	97,43
Wissenschaftliche Bibliotheken							
Bibliothekstyp	National-/ Zentrale Fachbibliotheken	5	7	0,17	45,17	3,75	39,48
	Regionalbibliotheken	27	37	0,26	20,72	8,48	12,70
	Universitätsbibliotheken	79	517	1,82	157,38	67,94	212,53
	Hochschul-/ Fachhochschulbibliotheken	130	246	0,63	15,86	16,34	30,82
Wissenschaftliche Bibliotheken insgesamt	241	807	2,88	239,13	96,51	870,64	295,53
Bibliotheken insgesamt	8 497	10 705	10,86	363,33	474,02	1 762,49	392,96

Tabelle 2: Kerndaten der Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken für das Berichtsjahr 2010 der Deutschen Bibliotheksstatistik (Eigene Darstellung. Quelle: DBS 2011a; DBS 2011b; DBS 2011c)

Aufgrund der Haushaltsprobleme vieler öffentlicher Träger wird das relativ dichte, deutsche Bibliotheksnetz zunehmend dünner. Diese Entwicklung wird dadurch verstärkt, dass es sich beim Unterhalt einer Bibliothek, wie bereits erwähnt, um eine freiwillige Leistung handelt (vgl. Scheytt 2005, 42ff). Steinhauer folgert als Konsequenz:

„Das bedeutet, dass Bibliotheken grundsätzlich nur zu denjenigen Finanzmitteln Zugang haben, die nach Abzug der für die pflichtigen, also gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben zu leistenden Ausgaben verbleiben. Und hier konkurrieren sie auch noch mit anderen freiwilligen Angeboten der Kommunen aus den Bereichen Kultur, Bildung oder Sport“ (ebd. 2012, 258).

Nur wenige Bundesländer weisen den Kommunen Landesmittel zur Einrichtung oder Erhaltung von Bibliotheken zu. Meist ist die Finanzierung ausschließlich Sache der Kommune. In Zeiten knapper Haushaltsmittel²⁶ stehen Bibliotheken vor der Herausforderung, durch adäquate Managementstrategien sowie Drittmittelakquise die eigene Situation zu verbessern und damit ihre Funktion als Träger eines kulturellen Bildungsauftrages zu sichern.

1.4 Bibliothekarische Zusammenschlüsse

Das in Deutschland funktional differenzierte Bibliothekswesen sichert seine Leistungsfähigkeit auch durch bibliothekspolitische, strukturelle und strategische Maßnahmen, die zum Ziel haben, die überregionale Zusammenarbeit der Bibliotheken zu gewährleisten. Aufgrund einer fehlenden nationalen Gesetzgebung

²⁶ Im Rahmen des Etats werden auch Erwerbungskosten der Medienangebote eingerechnet. In diesem Zusammenhang formuliert Umlauf: „Seit den 1970er Jahren propagieren Bibliothekare international, dass die Medienangebote Öffentlicher Bibliotheken zwei Medieneinheiten pro Einwohner umfassen sollen [...] – eine plausible, aber ungefähr genauso stichhaltig begründbare Norm wie die Forderung nach drei oder fünf Medieneinheiten pro Einwohner. Tatsächlich umfassen die Bestände in skandinavischen Bibliotheken oft weit mehr als fünf Medieneinheiten pro Einwohner, ohne dass sie eine unbefriedigende Nutzung erfahren. Von diesem SOLL-Bestand ausgehend muss dafür gesorgt werden, dass zum Ausgleich von Verschleiß und Veralterung ständiger Nachschub kommt. Das läuft darauf hinaus, dass die Erwerbungsmittel den Umfang haben müssen, der ausreicht, jährlich zehn Prozent des Bestands durch Neuerwerbungen zu ersetzen; in Bezug auf Medienpreise in 2010 sind das 3,20 Euro pro Einwohner pro Jahr. Die tatsächlichen Erwerbungssetats liegen in Deutschland und Österreich weit darunter, während die Öffentlichen Bibliotheken in USA, Australien, Skandinavien und z. T. auch in Großbritannien weniger unbefriedigend etatisiert werden“ (ebd. 2012b, 117).

für Bibliotheken und den föderativen Strukturen Deutschlands bieten überregionale Verbände und Institutionen gute Möglichkeiten, einheitliche Standards zu entwickeln, gemeinsame Bibliotheksaufgaben zu befördern, die Stellung der Bibliothek in Politik und Gesellschaft zu festigen oder berufliche Interessen der BibliotheksmitarbeiterInnen zu wahren.

Entsprechende Dachorganisation ist der *Bibliothek und Information Deutschland e. V. (BID)* (vgl. Lison 2008, 1). Dieser Verband wurde 1989, damals unter dem Namen *Bundesvereinigung deutscher Bibliotheksverbände*, gegründet und stellt sich bis heute die Aufgabe, die Zusammenarbeit und Repräsentanz des Bibliothekswesens in der Öffentlichkeit zu stärken. In ihm vereinigen sich Institutions- und Personalverbände, ein Verband des Informationswesens, zwei Einrichtungen der Kulturförderung in Deutschland sowie die *ekz*, welche im Folgenden näher

beschrieben werden (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 72). Der *BID* agiert national wie auch international. Sein Ziel ist es, die Förderung und Weiterentwicklung von Dienstleistungen und Innovationen der Informationsversorgung von Bibliotheken und Informationseinrichtungen als Garantie demokratischer Informations- und Wissensbildung durchzusetzen (vgl. ebd. 2007, 72).



Abbildung 3: Mitglieder des BID seit Juli 2004 (Seefeld/ Syré 2007, 71)

Die *ekz. Bibliotheksservice GmbH* nimmt in der zentralen Einrichtung des deutschen Bibliothekswesens eine Sonderstellung ein. Das Wirtschaftsunternehmen unterstützt die Bibliotheksarbeit durch die Bereitstellung von fachgerechten Produkten und

Dienstleistungen für Bestandsaufbau, Bestandserschließung sowie Bibliotheksverwaltung und -einrichtung (vgl. Hacker 2000, 57). Nach eigener Aussage fördert die GmbH so „den Erfolg von Bibliotheken mit [den eigenen] Produkten und Dienstleistungen“ (ekz. Bibliotheksservice GmbH 2011).

Der Institutionsverband *Deutscher Bibliotheksverband e. V. (DBV)*, 1949 gegründet, fasst in sich sowohl Öffentliche als auch Wissenschaftliche Bibliotheken zusammen und unterteilt sich in 16 Landesverbände, aktuell sieben Fachkommissionen und acht Sektionen, in denen Bibliotheken gleicher Größe oder Sparte ihre Erfahrungen austauschen und Sachfragen gemeinsam bearbeiten (vgl. DBV 2011). Übergeordnetes Ziel des DBV ist das Formulieren von bibliothekspolitischen Forderungen und die schnelle Reaktion auf aktuelle Entwicklungen. Zudem unterhält der DBV, nach eigener Aussage, Kontakte zu den Parlamenten sowie Ministerien auf Bundes- und Landesebene, um so Einfluss auf Gesetzgebung und parlamentarische Willensbildung zu nehmen (vgl. ebd. 2011).

Der 1990 gegründete *Verein deutscher Bibliothekare e. V. (VDB)* ist ein Personalverband, in dem sich die wissenschaftlichen BibliothekarInnen des höheren Dienstes zusammengeschlossen haben. Er umfasst rund 1.700 Mitglieder, welche über diesen Verein den Zusammenhalt untereinander pflegen (vgl. VDB 2011). Dieser Verband dient der Wahrnehmung von spezifischen Berufsinteressen wissenschaftlicher BibliothekarInnen und dem Austausch und der Erweiterung der Fachkenntnisse.

Der größere Personalverband ist der *Berufsverband Information Bibliothek e. V. (BIB)*, welcher im Jahr 2000 aus dem Zusammenschluss vormals eigenständiger Personalverbände entstand. Er bemüht sich um ein zeitgemäßes Berufsbild und unterstützt die berufliche Aus- und Weiterbildung der Mitglieder. In Kontakt mit den Gewerkschaften fordert er zudem ausbildungs- und leistungsgerechte Tarifverträge (vgl. Plassmann et al. 2006, 115).

Die *Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e. V. (DGI)* ist eine wissenschaftliche Fachgesellschaft und ein Berufsverband zur Förderung von Forschung. In der *DGI* sind über 1.500 persönliche Mitglieder und etwa 230 Institutionen des Informationssektors zusammengeschlossen, welche

„über neue Konzepte, Methoden und Instrumente [...] die Perspektiven der Informationsdienstleistung und neue Wege des Wissensmanagements [aufzeigen wollen]“ (DGI 2011).

Seit ihrer Gründung 1977 begleitet und fördert die Gütersloher *Bertelsmann Stiftung* die Öffentlichen wie auch Wissenschaftlichen Bibliotheken, um mit diesen Lösungen für die gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft zu entwickeln und zu erproben (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 79). So geht die Stiftung u. a. der Frage nach, wie sich Bibliotheken entwickeln und arbeiten sollen, damit sie einen wichtigen Beitrag zur Bildungsqualität vor Ort leisten können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011). Daraus resultieren zahlreiche Projekte mit variierenden Zielstellungen, so u. a. Kundenorientierung, Präsentations- und Einrichtungsformen, Leseförderung, Schule und Bibliothek sowie Führung und Organisation von Bibliotheken.

Das *Goethe-Institut e. V. (GI)* „nimmt im staatlichen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland Aufgaben der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik wahr“ (Plassmann et al. 2006, 118). Verstärkt engagiert sich das Institut auf dem Gebiet der Informations- und Bibliotheksarbeit. Ziel ist es, den fachlichen Dialog über unterschiedliche Konzepte, Methoden und Anwendungen von Informations- und Wissensmanagement, von Bibliotheksorganisation sowie Aus- und Weiterbildung auf internationaler Ebene zu fördern (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 80).

Mit 1.600 Mitgliedern aus rund 150 Ländern ist die *International Federation of Library Associations and Institutions*, kurz *IFLA*, die größte Institution, die das Ziel verfolgt, den internationalen Diskurs der bibliothekarischen Einrichtungen untereinander zu sichern. Der 1927 in Glasgow gegründete Dachverband ist nach eigenem Verständnis

„the leading international body representing the interests of library and information services and their users. It is the global voice of the library and information profession“ (IFLA 2011).

Mit der Zentrale in Den Haag und vor allem wegen der von 2007 bis 2009 deutschen Präsidentin Claudia Lux, arbeitet dieser Verband – besonders auch durch personelle Verknüpfungen – intensiv mit deutschen Bibliotheksverbänden zusammen. Nach Ellen Tise ist seit 2011 bis zum Jahr 2013 die Kanadierin Ingrid Parent Präsidentin dieses internationalen Zusammenschlusses.

Auf europäischer Ebene ist das ebenfalls in Den Haag ansässige *European Bureau of Library, Information and Documentation Associations (EBLIDA)* tätig, welches

„als Interessenvertretung des Bibliotheks- und Informationswesens beim europäischen Parlament, bei der europäischen Kommission und beim Europarat gegründet wurde“ (Plassmann et al. 2006, 121).

Es vertritt kontinuierlich als Lobby-Einrichtung die Interessen seiner Mitglieder gegenüber den europäischen Institutionen und politischen Entscheidungsträgern. 2010 waren erstmalig alle europäischen Staaten durch Vertreter nationaler Bibliotheksverbände in der EBLIDA vertreten.

1.5 Kooperationen innerhalb des Bibliothekswesens

Neben institutionellen Zusammenschlüssen bestehen zudem Formen der bibliothekarischen Zusammenarbeit in den Feldern Erwerb, Erschließung und Benutzung.

Wissenschaftliche, aber auch Öffentliche Bibliotheken arbeiten auf dem Gebiet des Erwerbs seit Jahrzehnten zusammen. Dies geschieht in Form von kooperativen Erwerbsprogrammen wie auch durch Konsortien, deren Zweck zum Beispiel die kooperative Lizenzierung von meist kostenintensiven elektronischen Medien ist. Die Lektoratskooperation ist ein weiteres Beispiel. Diese ist eine wichtige Hilfe bei dem Erwerb von Medien aller Art, da diese die Sichtung von rund 80.000 in Deutschland jährlich neu erscheinenden Medien erleichtert und damit eine wichtige Grundlage für die Bestellung bietet (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 88ff)

Gleiche Regelwerke und identische Datenformate sind Grundvoraussetzungen für die Zusammenarbeit der Bibliotheken bei der Katalogisierung und der Inhaltserschließung. Mit den seit 1975 vorliegenden *Regeln für die alphabetische Katalogisierung*, die sowohl für Wissenschaftliche wie Öffentliche Bibliotheken verbindlich ist, wurde ein weiteres wichtiges Instrument zur Zusammenarbeit geschaffen. Regionale Verbundsysteme leisten darüber hinaus durch umfangreiche Nachweisdatenbanken einen Beitrag zur Recherche und zur Steuerung des Leihverkehrs. „Grundidee einer Verbunddienstleistung ist immer die Erzeugung von

Synergien durch Kooperationen in Verbindung mit der Optimierung von Diensten für den Bibliotheksnutzer“ (Hohlfeld et al. 2012, 129).

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit der deutschen Bibliotheken auf dem Sektor der Nutzung ist die Fernleihe, synonym auch überregionaler oder deutscher Leihverkehr genannt. Diese Dienstleistung ist heute sowohl auf regionaler, auf nationaler als auch internationaler Ebene Standard. Neben dieser Art von Leihverkehr gewinnt momentan, durch Online-Recherche in entsprechenden Portalen, die direkte Dokumentlieferung von Bibliotheken an Nutzer an Bedeutung. Sowohl rückgabepflichtige wie auch nicht rückgabepflichtige Materialien (kopierte Zeitschriftenaufsätze) werden in digitaler Form (E-Mail) oder per Fax beziehungsweise Briefpost von elektronischen Dokumentdiensten an den Benutzer geliefert. Bedeutendster Dokumentlieferdienst im überregionalen Leihverkehr ist *Subito*, ein von einer „Bund- und Länder-Initiative, zur Beschleunigung der Literatur- und Informationsversorgung, initiiertes Projekt“ (Seefeld/ Syré 2007, 99).

1.6 Bibliothekarisches Personal

Durch die sich verstärkende Diversifikation und Spezialisierung der Bibliotheken haben sich auch die Tätigkeitsfelder der Berufsgruppen sowie die Anforderungen an die Beschäftigten geändert. Die Berufe im Bereich von Information, Literatur und moderner Medien haben in den letzten Jahrzehnten sowohl an Bedeutung, aber auch an Breite gewonnen (vgl. Seefeld/ Syré 2007, 64). Neben Bibliothekaren sind Dokumentare, Informationswirte, Archivare, Fachangestellte für Medien und Informationsdienste sowie sogenannte Information Broker getreten, allesamt Berufe der Informationsbranche, deren Aufgabenfelder sich deutlich annähern (ebd. 2007, 64).

Wie allgemein im öffentlichen Dienst haben auch an staatlichen Bibliotheken die Beschäftigten einen unterschiedlichen dienst- beziehungsweise arbeitsrechtlichen Status. Das heißt, sie befinden sich entweder als Beamter zu ihrem Dienstherrn (Bund, Land, Kommune) in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis oder als Angestellter aufgrund eines Arbeitsvertrages in einem privatrechtlichen Arbeitsverhältnis. Dabei sind an den (staatlichen) Wissenschaftlichen Bibliotheken

BibliothekarInnen überwiegend als Beamte tätig, während sie in den kommunalen, Öffentlichen Bibliotheken meist als Angestellte beschäftigt sind. Der von der EU initiierte Bolognaprozess und die damit angeregte internationale Ausrichtung der deutschen Hochschulen führten u. a. auch zu neu akkreditierten Bachelor- und Masterstudiengängen, welche die bis dahin vorherrschenden Diplom- oder Magisterstudiengänge ersetzen. Bezogen auf die Abschlüsse und die Studiendauer ist die Einführung des zweistufigen Bachelor- und Masterstudien-systems das augenfälligste Ergebnis dieser Neustrukturierung. Dabei ist die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in den bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Studiengängen weitgehend abgeschlossen. Die Studienangebote des Bibliothekssektors im deutschsprachigen Bereich haben sich dadurch tiefgreifend verändert (vgl. Vonhof/ Stierand 2008, 2). Mittlerweile schließt das erste, grundständige Studium nach drei beziehungsweise vier Jahren Regelstudiendauer mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss, dem Bachelor, ab (vgl. ebd. 2008). Darauf aufbauend kann nach weiteren ein bis zwei Jahren der Abschluss als Master erworben werden. In Deutschland ist das Studium, welches zum Bibliothekar qualifiziert, an verschiedenen Universitäten und Hochschulen mit jeweils individuellen Studienverlaufsplänen und Studienordnungen möglich. Hier hat sich bei der Studiengangbetitelung wie auch bei den Abschlussbezeichnungen terminologisch der in US-amerikanischen Kontexten schon länger gebräuchliche Begriff der *Library and Information Science* durchgesetzt (vgl. Plassmann 2004, 361).

	Einrichtung	Studiengang	Abschluss	Tätigkeitsfelder ²⁷
Fachhochschule	FH Köln	BA: Bibliothekswesen MA: Library and Information Science (Direktstudium oder Weiterbildungsstudium)	Bachelor of Arts Master of Science (Direktstudium) Master of Library and Information Science (Weiterbildungsstudium)	BA/ MA: - Alle Bibliothekstypen, Informationswirtschaft, Informationsabteilungen in Unternehmen und öffentlicher Hand
	Hochschule Darmstadt	BA/ MA: Information Science and Engineering/ Informationswissenschaft	Bachelor of Arts Master of Engineering	BA: Je nach gewählter Vertiefungsrichtung: - Bibliotheksmanagement = Leitung kleinerer/ mittlerer Bibliotheken im ÖB-, WB- Bereich - Privatwirtschaft = Medieninformation, Mediendokumentare, Recherchedakteure, betriebliches Informationsmanagement MA: - Informations- und Medienwirtschaft, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Verlage, Banken, Online-Hosts, Softwareinstitute - Leitung von Bibliotheken/ Bibliotheksabteilungen bzw. Medienarchiven - Informationsmanagement, Informationsarchitektur, Elektronische Archivierungssysteme - Öffentlichkeitsarbeit und Mitarbeiterinformation, Erstellung komplexer Informationsprodukte - Gestaltung interaktiver Medien bei TV-, Hörfunk- und Verlagsredaktionen
	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	BA: Bibliotheks- und Informationsmanagement MA: Informationswissenschaften und - management	Bachelor of Arts Master of Arts	BA: - ÖB-, WB-Bereich, Forschungseinrichtungen, Informationszentren MA: - Managementaufgaben in den Arbeitsfeldern Informationssysteme und - dienstleistungen (in Bibliotheks- und Informationseinrichtungen, Medienunternehmen, Medien- und Marktforschung, Werbe- und PR-Agenturen, Marketing- und Öffentlichkeitsabteilungen von Unternehmen)
	Hochschule für Technik,	BA/ MA: Bibliotheks- und	Bachelor of Arts	BA: - Bibliotheken und verwandte Informationseinrichtungen aller Typen und

²⁷ Vonhof/ Stierand (2008) baten die Koordinatoren/ Verantwortlichen der Studiengänge um die Einschätzung, in welchen Bereichen, Tätigkeiten durch den jeweils berufsqualifizierenden Abschluss möglich seien. Die hier tabellarisch aufgeführten Daten sind eine Bündelung der Ergebnisse.

	Einrichtung	Studiengang	Abschluss	Tätigkeitsfelder ²⁷
	Wirtschaft und Kultur Leipzig	Informationswissenschaft	Master of Arts	Größenordnungen MA: - Bibliotheks- und Informationspraxis - Bibliotheken und Informationseinrichtungen aller Typen und Größen - Dienstleister der Branche (Softwarehäuser, Einrichter, Planer usw.)
	FH Potsdam	BA: Bibliotheksmanagement	Bachelor of Arts	BA - Öffentlicher Dienst, private Wirtschaft, Verbände
	Hochschule der Medien Stuttgart	BA/ MA: Bibliotheks- und Informationsmanagement	Bachelor of Arts Master of Arts	BA: - Bibliotheken, Informationseinrichtungen im öffentlichen und privaten Sektor, Bibliotheksserviceunternehmen MA: - Bibliotheken, Informations- und Dokumentationseinrichtungen, Archive - Leitungspositionen in Bibliotheken, größeren Abteilungen und Teams - Positionen mit Spezialaufgaben: z. B. Informationsmanagement, Musikinformationsmanagement, Kulturmanagement
	FH Hannover	BA: Informationsmanagement MA: Informations- und Wissensmanagement	Bachelor of Arts Master of Arts	BA: - Wissenschaftliche Bibliotheken, interne Informationseinrichtungen Spezialbibliotheken, Informations- und Dokumentationsstellen, Fachinformationszentren, alle Funktionen des Informations- Dokumentations- und Medienmanagements, Softwareanbieter, Webdesign, Unternehmensberatungen MA: - Aufstiegspositionen in Bibliotheken und internen Informationseinrichtungen - Funktionen des Informations- und Wissensmanagements in Organisationen und Unternehmen jeder Art
	FH für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege München	BA: Fachrichtung Archivwesen/ Fachrichtung Bibliothekswesen	Bachelor of Arts	BA: - vorrangig Wissenschaftliche Bibliotheken

	<i>Einrichtung</i>	<i>Studiengang</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Tätigkeitsfelder²⁷</i>
Universität	Humboldt-Universität Berlin	BA: Bibliotheks- und Informationswissenschaft MA: Bibliotheks- und Informationswissenschaft im Direktstudium oder als Fernstudium (weiterbildender Master)	Bachelor of Arts Master of Arts	BA: - Bereich Bibliothek, Information, Dokumentation, Verlage, Access Provider, Content Provider, Archive MA: - Bereich Forschung und Entwicklung in Informationseinrichtungen und Information Services - Höherer Dienst in Bibliotheken und verwandten Einrichtungen

Tabelle 3: Bachelor- und Master-Studiengänge aus dem Informationsbereich an deutschen Hochschulen (Eigene Darstellung. Quelle: Vonhof/ Stierand 2008)

Mit der staatlichen Anerkennung am 3. Juni 1998 löste der Ausbildungsberuf *Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste* den bisherigen Ausbildungsberuf *Assistent an Bibliotheken* ab (vgl. Bundesgesetzblatt 1998, 17). Das neue Berufsbild differenziert sich in die Fachrichtungen: Archiv, Bibliothek, Information und Dokumentation, medizinische Dokumentation sowie Bildagentur (vgl. Umlauf 1998, 35). Die Ausbildung ist deutlich breiter angelegt und richtet sich nicht mehr nur nach den Anforderungen, die der öffentliche Dienst stellt, sondern es wird explizit auch mögliches Personal für die Privatwirtschaft ausgebildet (vgl. Böttger 2009, 303). Die Dauer der Ausbildung erstreckt sich auf drei Jahre, wobei die Ausbildung dual im Betrieb und in der Berufs- bzw. Bibliotheksschule erfolgt. Spartenübergreifend wird dieser Beruf in Form von Assistenzfunktionen in Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken, Archiven und Dokumentationsstellen ausgeübt. Anzumerken bleibt, dass sich die bibliothekarische Berufslandschaft durch die rasche Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie ändert. Es entstehen nicht nur neue Beschäftigungsbereiche, sondern ursprünglich distinkt wahrgenommene Berufe nähern sich zunehmend an. Damit einher geht auch eine Änderung im Selbstverständnis der Bibliothek und den Handlungsfeldern. Der Dienstleistungsgedanke beziehungsweise die Bibliothek als Unternehmen zu verstehen sind zum festen Bewertungsmaßstab von bibliothekarischem Handeln geworden. Qualität und Kundenzufriedenheit werden als Managementkriterien – auch unterstützt durch Vergleichsstudien – zunehmend in den Mittelpunkt des bibliothekarischen Handelns gestellt. In diesem Zusammenhang ist für die Beschäftigten ein erheblicher Veränderungs-, Qualifizierungs- und Anpassungsdruck entstanden. Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote sind und werden notwendig, um sich verändernden Anforderungen u. a. im Handlungsfeld Vermittlungsaspekte und -weisen gerecht zu werden.

1.7 Dienstleistungen

Eine Dienstleistungsbereitschaft und Kundenorientierung wurde Bibliotheken²⁸ erstmalig in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts von der UNESCO per

²⁸ Nach einer Empfehlung der UNESCO gilt als Bibliothek „jede geordnete Sammlung gedruckter Bücher und periodischer Veröffentlichungen oder anderer graphischer oder audiovisueller Materialien sowie die Dienstleistungen eines Mitarbeiters, der für die bequeme

definitionem zugeschrieben (UNESCO 1971, 596). Besonders bei den Öffentlichen Bibliotheken ist diese im 21. Jahrhundert fest in berufspolitische Struktur- und Organisationszusammenhänge sowie in die Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit integriert. Auch im Selbstverständnis begreifen sich Bibliotheken zunehmend als (Informations-)Dienstleister (vgl. Rösch 2012, 89ff). Dabei werden Dienstleistungen definiert als

„[...] spezifische Fähigkeiten, die von einem individuellen Anbieter oder einer Institution ausgebildet und vorgehalten werden mit dem Ziel, im Bedarfsfall angewendet zu werden und für den Kunden eine Nutzen stiftende Wirkung zu erzeugen“ (Meffert/ Bruhn 2009, 19).

Betrachtet man die heutigen Informationsdienstleistungen von Bibliotheken im Vergleich zu traditionellen Aufgabenstellungen, unabhängig von den vorgehaltenen Materialien und Trägermedien, zeigt sich über die Jahrtausende hinweg eine gewisse Beständigkeit. Texte, Bilder oder elektronische Daten planvoll 1. zu *sammeln*, 2. zu *ordnen* und zu *erschließen*, 3. bei deren *Benutzung* den Kunden zu assistieren und 4. diese zu *vermitteln* sind die vier Hauptaufgaben, die das Wesen einer Bibliothek bestimmen (vgl. Ruppelt 2006, 394).

Dabei sind Dienstleistungen nach Bruhn zu unterscheiden in *funktionelle* und *institutionelle* Dienstleistungen. Während die erstgenannten Dienstleistungen vordergründig den Absatz von Sachgütern fördern, haben zweitgenannte ihren Zweck in sich selbst, da sie völlig unabhängig von Sachgütern erbracht werden und die Institution die spezifische Dienstleistung als Hauptfunktion hervorbringt (vgl. Bruhn 2011, 19). Zudem lassen sich Sach- und Dienstleistungen nicht immer klar voneinander trennen²⁹. Bruhn betont, dass die Grenze zwischen Sach- und Dienstleistungen asymmetrisch verläuft. So seien Dienstleistungen zwar ohne Sachleistungen möglich, allerdings kaum Sachleistungen ohne Dienstleistungsanteil (vgl. ebd. 2011, 20). Überträgt man diesen Gedanken auf Bibliotheken, zeigt sich,

Nutzung der Materialien sorgt, die die Leser zu Zwecken der Information, Forschung, Bildung oder Entspannung benötigen“ (UNESCO 1971, 596).

²⁹ Aus betriebswirtschaftlicher Sicht lassen sich Dienstleistungen (gegenüber Sachleistungen) durch allgemeine Charakteristika wie Immaterialität, Intangibilität, Unteilbarkeit, Vergänglichkeit, Standortgebundenheit, Individualität und Integration näher bestimmen (vgl. Bruhn 2011, 21f). In der konkreten Anwendung bereiten diese Kriterien Schwierigkeiten, da eine direkte Übertragbarkeit gerade auf Dienstleistungen aus dem Informationsbereich nicht ohne weiteres möglich ist (vgl. Plassmann et al. 2006, 178; Rösch 2012, 91).

dass sich hier beide Formen finden. Die Dienstleistungen in Bibliotheken dienen den Nutzern sowohl zum unmittelbaren Ver- bzw. Gebrauch, sind also eher durch einen hohen Sachleistungsanteil zu charakterisieren (u. a. Bereitstellung von Medienangeboten, Leihverkehr, Informations-/ Auskunftsdienste), haben aber u. a. auch eine langfristige Wirkung (z. B. Benutzerschulungen, Veranstaltungen, Bildungsangebote) und damit verbunden einen hohen Dienstleistungsanteil³⁰.

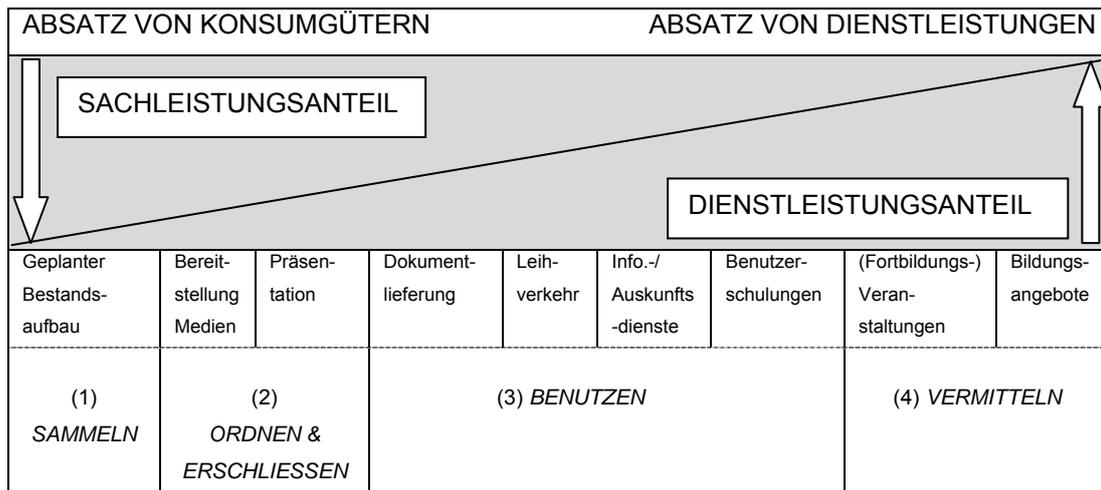


Abbildung 4: Dienstleistungsbereiche geordnet nach bibliothekarischen Basisfunktionen (Eigene Darstellung. Quelle: Bruhn 2011, 20; Hilke 1989, 4; Ruppelt 2006, 394)

Die von Plassmann bemängelte Trennung in bestandsorientierte Tätigkeiten auf der einen und benutzungsbezogene Dienstleistungen auf der anderen Seite (ebd. 2006, 182), welche auch als historisch gewachsenes Selbstverständnis bezeichnet werden kann und gerade im Bereich der Wissenschaftlichen Bibliotheken mitunter noch gebräuchlich ist, hebt sich hier auf. Grundsätzlich werden neuerdings alle vier Bereiche der bibliothekarischen Basisfunktionen mit einer Dienstleistungsorientierung gedacht.

In diesem Kontext zeigen sich auch zunehmend betriebswirtschaftliche Orientierungen im Bibliothekswesen, die sich u. a. in Controlling-, Management- und Marketingstrategien niederschlagen. Dabei spielt das Qualitätsmanagement

³⁰ Rösch unterscheidet an dieser Stelle typologisch zwischen investiven und konsumtiven Informationsdienstleistungen (vgl. ebd. 2012, 91). „Die Funktionsbereiche Sammeln/ Auswählen, Bewahren/ Überliefern und Ordnen/ Erschließen gehören zu den investiven Informationsdienstleistungen der Bibliotheken. Sie erzeugen ein Produkt, das dauerhaft genutzt werden kann und langfristige Wirkung entfalten soll, großenteils aber bereits unmittelbar nach Entstehung für die Nutzung bereit steht“ (ebd. 2012, 94). „Die [...] Bereiche Bereitstellen und Vermitteln hingegen gehören eindeutig zu den konsumtiven Dienstleistungen, die sich wesentlich auf die investiven Informationsdienstleistungen stützen“ (ebd. 2012, 100).

beziehungsweise die Leistungs- und Wirkungsmessung häufig eine besonders herausgehobene Rolle. Poll folgert:

„Nicht nur die Aufgaben der Bibliotheken haben sich durch neue Formen der Literatur- und Informationsangebote, neue Techniken der Bearbeitung, Vermittlung und Bereitstellung von Medien kontinuierlich verändert, gleichzeitig werden Transparenz der Mittelverwendung, Evaluierung der Leistungen und Nachweis der erzielten Wirkungen von allen Institutionen der öffentlichen Hand gefordert“ (Poll 2004, 93).

Aufgrund dieser Forderungen werden auch innerhalb der Bibliothekspraxis Steuerungselemente angewandt, die der Optimierung, Standardsicherung und Evaluation von Bibliotheken dienen. Fett sieht diesen Anspruch in einem zunehmenden Legitimationsverlust des Bibliothekswesens begründet, der in besonderer Weise die Öffentlichen Bibliotheken betrifft (vgl. ebd. 2004, 7). Mit Blick auf die Spartenaufteilung ist der Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck bei Öffentlichen Bibliotheken vor allem deswegen höher, da diese, anders als die institutionengebundenen Wissenschaftlichen Bibliotheken, nicht als fester Teil der Einrichtungen gelten (vgl. Naumann 2008, 1). Durch die weniger ausgeprägte Spezifik der Öffentlichen Bibliotheken müssen diese zudem im Rahmen ihrer Leistungs-/ Wirkungsmessung verstärkt Ansprüche und Erwartungen differenter Beteiligter (nicht nur der *customer groups*) berücksichtigen (vgl. Fett 2004, 16). So weisen die verschiedenen *Stakeholder* der Bibliothek immer auch entsprechende und teilweise konfligierende Interessen und Zielvorstellungen auf, welche bei der Evaluation beziehungsweise den Betriebsvergleichen befriedigt werden müssen.

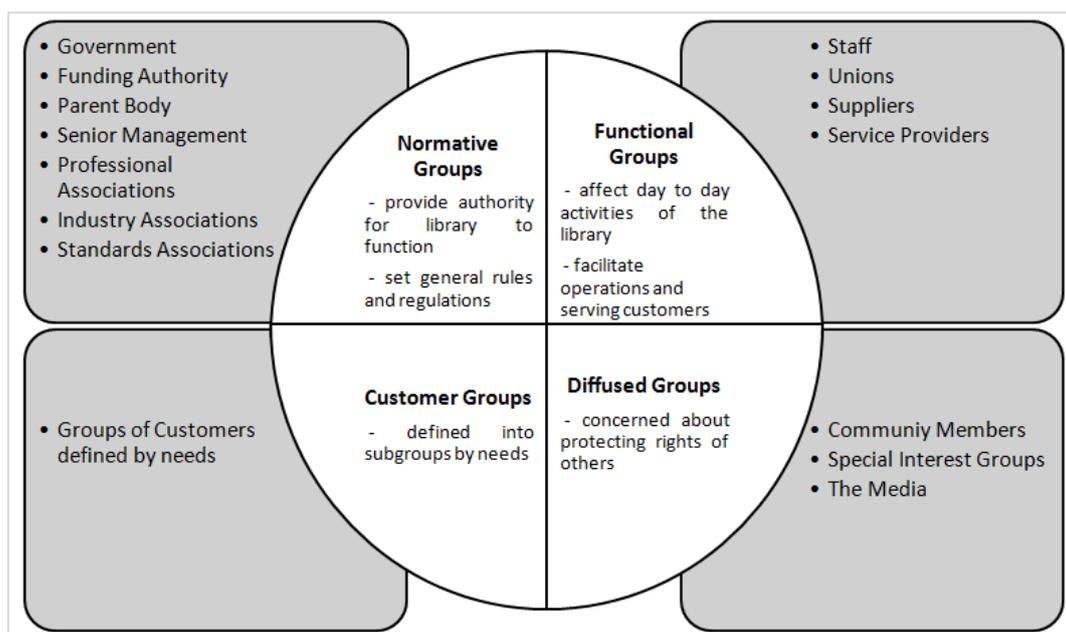


Abbildung 5: Stakeholder Groupings (Eigene Darstellung. Quelle: Cram 2000, 23 zit. n. Fett 2004, 16)

Terminologisch ist zwischen der Leistungs- und der Wirkungsmessung zu unterscheiden, wenngleich diese oftmals synonym gebraucht werden. Poll/ te Boekhorst folgern bezüglich der erstgenannten Begrifflichkeit:

„Leistungsmessung bedeutet das Sammeln statistischer und anderer Daten, die die Leistung der Bibliothek beschreiben, und die Analyse dieser Daten, um die Leistung zu bewerten. Oder in anderen Worten: Vergleich dessen, was eine Bibliothek tut (Leistung) mit dem, was sie tun soll (Auftrag) und erreichen will (Ziele)“ (Poll/ te Boekhorst 1998, 16).

Der Fokus der Leistungsmessung liegt im Bereich der Effektivität und nicht der Effizienz, welche primär die Kostenwirtschaftlichkeit in den Blick nimmt (ebd. 1998, 7) beziehungsweise der Wirkung, welche den ökonomischen Wert für die Nutzer und/ oder den Einfluss auf die Fähigkeiten und Kenntnisse der Kunden untersucht (vgl. Witzler 2008, 283). Zudem wird im Rahmen der *institutionellen Leistungsmessung* verstärkt auf den zwischenbetrieblichen Vergleich von Bibliotheken eingegangen. Bei der *individuellen Leistungsmessung* wird diese als innerbetriebliches Steuerungselement verstanden, um systematisch und kriteriengestützt das eigene Handeln zu bewerten (vgl. Naumann 2008, 7). International sowie national bestehen normierte Leistungsindikatoren für Bibliotheken, die einen Betriebsvergleich in variierenden Kategorien ermöglichen.

Für internationale Kontexte stellte bereits 1989 Moore, unter Rückgriff auf bestehende Konzepte der ALA, 33 Leistungsindikatoren für Öffentliche Bibliotheken im Auftrag der IFLA zusammen (vgl. Umlauf 2001, 7). Poll/ te Boekhorst veröffentlichten 1998 internationale Richtlinien der Leistungsmessung für Wissenschaftliche Bibliotheken, welche durch eine Arbeitsgruppe der IFLA-Sektion für Universitätsbibliotheken und andere allgemeine Forschungsbibliotheken (ebd. 1998, 7) entwickelt wurden. Im selben Jahr wurde die ISO 11620:1998 als eine internationale Norm für die Leistungsmessung auch von Öffentlichen Bibliotheken geschaffen (vgl. Umlauf 2001, 7). Die aktuellste Version dieser balanced scorecard ist die ISO 11620:2008, welche Leistungsindikatoren zur Überprüfung strategischer Ziele im Rahmen des operativen Controllings für sowohl Wissenschaftliche als auch Öffentliche Bibliotheken bereitstellt. Dabei werden innerhalb der Veröffentlichung nicht nur die jeweiligen standardisierten Indikatoren benannt und erläutert sondern auch Hinweise zur Implementierung, statistischen Erhebung und zu Rechenoperationen der – teilweise komplexen – Kennzahlen gegeben. Eine weitere

Veröffentlichung der IFLA in Zusammenarbeit mit der UNESCO sind die „Guidelines for Development“ für Öffentliche Bibliotheken aus dem Jahr 2001, in der ebenfalls Betriebsvergleiche der Bibliotheken empfohlen sowie Leistungsindikatoren zusammengestellt werden (vgl. Umlauf 2001, 29). 2010 sind diese in der zweiten Auflage von Koontz/ Gubbin herausgegeben worden (ebd.). Grundsätzlich verweist Umlauf auf den Umstand, dass im Rahmen der genannten Ansätze zur Leistungsmessung eine Vergleichbarkeit oftmals nicht gegeben ist, da sich diese durch einen unterschiedlichen Begriffsgebrauch, Definitionen sowie Methodik und Messgrößen auszeichnen³¹ (vgl. Umlauf 2001, 10; 13).

Prominentes nationales Beispiel ist der BIX-Bibliotheksindex. Dieses 1990 vom deutschen Bibliotheksinstitut und der Bertelsmann Stiftung für Bibliotheken entwickelte, bundesweite Benchmark Instrument ermöglicht z. B. Transparenz in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Öffentlichen (BIX-ÖB) und Wissenschaftlichen (BIX-WB) Bibliotheken. Seit 2012 findet

dabei eine neue statistische Methodik Anwendung, wonach die Ergebnisse aus den Jahren 2000 bis 2011 nicht mit den Daten von 2012 vergleichbar sind. Anhand 17 (BIX-WB) beziehungsweise 18 (BIX-ÖB) Indikatoren werden unter Rückgriff auf bereinigte Daten der DBS zu

Gruppe	Kategorie
0	Bibliotheken in Städten mit weniger als 5.000 Einwohnern
1	Bibliotheken in Städten zwischen 5.000 und 15.000 Einwohnern
2	Bibliotheken in Städten zwischen 15.000 und 30.000 Einwohnern
3	Bibliotheken in Städten zwischen 30.000 und 50.000 Einwohnern
4	Bibliotheken in Städten zwischen 50.000 und 100.000 Einwohnern
5	Bibliotheken in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern

den vier Zieldimensionen *Angebote*, *Nutzung*, *Effizienz* und

Tabelle 4: Vergleichsgruppen für Öffentliche Bibliotheken (BIX 2012)

Entwicklungspotenzial Kennzahlen berechnet. Anhand dieser Dimensionen ermittelt der BIX ein Ranking der Bibliotheken, wobei nach fünf Größenklassen unterschieden wird. Die Teilnahme ist zwar freiwillig allerdings auch kostenpflichtig.

³¹ In seiner Veröffentlichung von 2001 macht Umlauf deutlich, dass sich bei den Leistungsindikatoren unter gleichen oder ähnlichen Benennungen ganz unterschiedliche Definitionen sowie Erhebungsmethoden verbergen (ebd. 2001, 13). So definieren z. B. die IFLA-Richtlinien von Poll/ te Boekhorst (1998) bezüglich des Leistungsindikator *Verfügbarkeit* „de[r] Prozentsatz der vom Benutzer nachgefragten Materialien, der in der Bibliothek benutzt oder sofort ausgeliehen werden kann“ (Umlauf 2001, 11). Die ISO-Norm 11620 versteht unter derselben Begrifflichkeit etwas anderes, nämlich „den Prozentsatz von Titeln im Besitz der Bibliothek, die den Benutzern sofort zur Verfügung stehen“ (ebd. 2001, 12). Auch die Erhebungsmethoden unterscheiden sich gravierend. Da die vom Kunden nachgefragten Titel von maßgeblichem Interesse sind, wird innerhalb der IFLA-Richtlinien die Kundenbefragung per Fragebogen notwendig. Dahingegen ist die Errechnung der Absenzquote bei der ISO-Norm ausreichend.

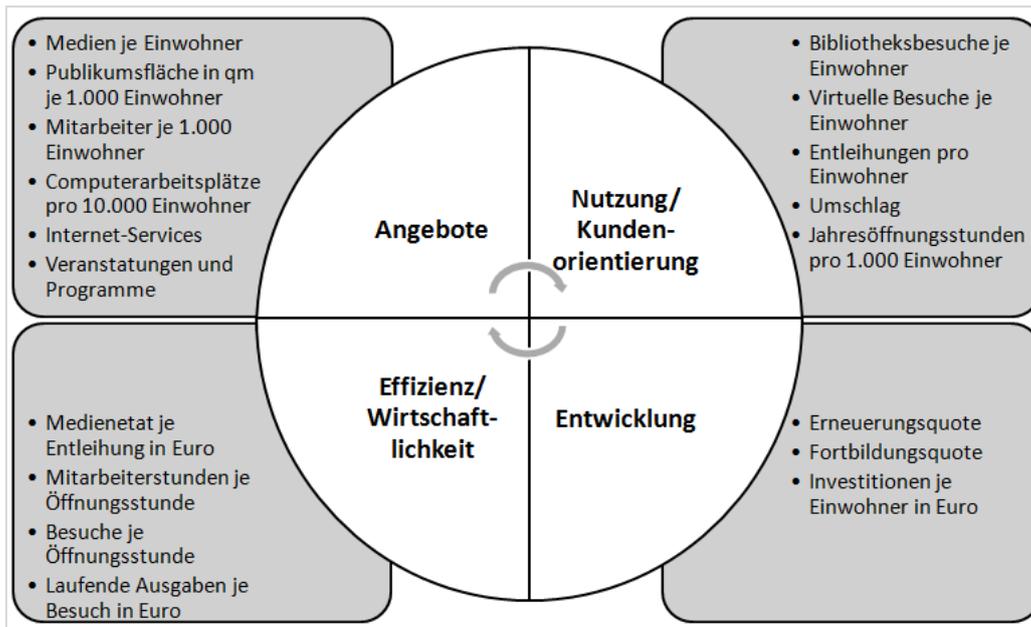


Abbildung 6: BIX Zieldimensionen und Indikatoren für öffentliche Bibliotheken (Eigene Darstellung, Quelle: BIX 2012)

Umlauf kritisiert allerdings diesbezüglich, dass eine eigentliche (innerbetriebliche) Leistungsmessung im Sinne „einer Steuerung des Betriebs mit Blick auf die bessere Erreichung seiner Ziele“ durch den BIX nicht möglich sei, da die Zielorientierungen der einzelnen Bibliotheken nicht adäquat berücksichtigt würden (ebd. 2001, 21). So sei der BIX stärker PR-Instrument im Sinne der Imagepflege anstatt Steuerungsinstrument (vgl. ebd. 2001, 22).

Die Deutsche Bibliotheksstatistik (DBS) liefert ebenfalls durch variable Auswertungen beziehungsweise ein Indikatorenraaster Daten zum Leistungsstand einer Bibliothek. Letzteres basiert auf aggregierten Auswertungen der bibliothekarischen Kennzahlen, wobei die DBS in Bezug auf die Größe der Bibliotheken genauer differenziert als der BIX, da insgesamt acht Klassen unterschieden werden. Zur Visualisierung des Leistungsstandes gibt das Raster keine arithmetischen Mittelwerte an, sondern berechnet Quantile. So kann die Bibliothek erkennen, bei „welchen Indikatoren sie zu den 5% der allerbesten, zu den 25% der besten, immerhin noch zu den 50% der überdurchschnittlichen oder vielleicht zu denjenigen gehört, die sich eingestehen müssen, dass 75% oder gar 95% der vergleichbaren Bibliotheken bessere Leistungen erbringen bzw. besser ausgestattet sind“ (Umlauf 2001, 23).

Größenklasse: 20.000 bis 30.000 EW		A	5%	B	25%	C	50%	D	75%	E	95%	F	gültige Werte
Service	Medien/ EW		0,68		1,11		1,38		1,82		2,78		257
	Erneuerungsquote (Zugang / Bestand in Prozent)		4,0		6,7		8,9		11,1		15,6		256
	Neuerwerbungen: ME/ EW		0,04		0,09		0,13		0,17		0,26		257
	Veranstaltungen/ 1000 EW		0,8		1,8		2,8		4,6		9,1		257
	Jahresöffnungsstunden/ 1000 EW		31,1		41,8		51,4		64,5		101,4		257
	Publikumsfläche/ 1.000 EW (qm)		8,06		12,87		19,47		28,17		45,55		258
	Computerplätze/1000 EW		0,0		0,0		0,1		0,2		0,4		257
Nutzung	Anteil aktive Entleiher an EW		4,1%		6,4%		8,9%		12,8%		19,9%		258
	Besuche/ EW		0,4		1,0		1,7		2,3		4,1		198
	Umschlag (Entleihungen/ ME)		1,3		2,2		3,0		4,1		5,8		257
	Entleihungen/ EW		1,3		2,7		4,3		6,2		10,4		257
	Recherchen/ EW		0,01		0,10		0,18		0,29		1,09		78
Personal	Mitarbeiter (VZÄ)/ 1000 EW		0,05		0,10		0,14		0,19		0,28		249
	1000 Entleihungen/ MA (VZÄ)		14,1		23,4		32,5		44,1		61,2		248
	Jahresöffnungsstunden/ MA (VZÄ)		209,9		293,7		381,4		530,2		874,8		248
	Fortbildungsstunden/ MA (VZÄ)		0,00		4,23		12,51		21,70		47,30		206
Finanzen	Laufende Ausgaben/ Besuch (€)		2,61		4,14		5,73		8,05		14,27		189
	Laufende Ausgaben/ EW (€)		2,81		6,22		9,28		12,74		19,40		244
	Erwerbungsausgaben/ EW (€)		0,34		0,71		1,13		1,58		2,63		251
	Anteil Personalausgaben/ Gesamtkosten		40%		57%		68%		76%		84%		248
	erwirtsch. Mittel + Fremdmittel/ Gesamtausgaben		0,0%		6,0%		9,2%		15,4%		40,2%		240

Abbildung 7: Exemplarisches Indikatorenrastrer der DBS mit den Ergebnissen für 2010 in der Größenklasse 20.000 bis 30.000 Einwohner (Eigene Darstellung. Quelle: DBS 2012)

Desweiteren wird durch die Bibliothekswissenschaft zunehmend die Wirksamkeitsüberprüfung als wichtige und notwendige Verfahrensweise zur Untersuchung des betrieblichen Handelns diskutiert (Naumann 2008, 2). Nicht nur allgemein die Leistung von Bibliotheken im Bereich des Ausstoßes (output) zu überprüfen, sondern die Leistungsfähigkeit der Bibliothek durch wirksamkeitsüberprüfende Ansätze (outcomes) zu belegen, ist allerdings in der Bibliothekspraxis noch unterentwickelt (vgl. Umlauf 2001, 41; Witzler 2008, 291). Dabei ist die Wirkungsmessung anders als die vergleichende Leistungsmessung primär individuell. Es geht nicht darum, was die Bibliothek in der Lage ist zu leisten, sondern was die Bibliothek in der Lage ist beim Nutzer zu bewirken. Damit geht der Fokus über systeminterne Indikatoren hinaus (Fett 2004, 22), womit gleichzeitig der Übergang von der Leistungs- zur Wirkungsmessung geleistet wird.

„The impact any library has on individual or community is unique because of the uniqueness of its collection and its users [...]. It follows then that the primary purpose of measuring the value of a library must be to see if the library is doing well, not to judge whether it is doing better or worse than other libraries” (Cram 2000, 19 zit. n. Fett 2004, 17).

Während im Bereich der Leistungsmessung durchaus normierte Leistungsindikatoren bestehen, finden sich bislang noch keine Normen für Wirkungsindikatoren (vgl. Witzler 2008, 281). Zwar wird in unterschiedlichen Projekten nachzuweisen versucht, „dass die Nutzung von Bibliotheken Fähigkeiten und Kompetenzen, Einstellungen und Verhalten der Nutzer beeinflussen kann“ (Poll 2006, 59), allerdings zeichnen sich diese durch einen niedrigen Standardisierungsgrad aus.

Insgesamt sind innerhalb der Bibliothekspraxis Qualitätssicherungsinstrumente kaum etabliert beziehungsweise fest in Organisationsabläufe integriert und systematisch angelegt (vgl. Poll 2004). Gerade der Bereich der kontinuierlichen Evaluation bibliothekarischer Arbeit, sei es durch die Erstellung und Nutzung statistischer Daten oder durch wirkungsforschende Ansätze auch in Form qualitativer Designs, ist Desiderat. Zwar werden Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Bibliotheken durch Einzelprojekte, gleich diesem hier, in Ansätzen geliefert. Insgesamt ist die Bibliotheksforschung aber gefordert, langfristig Methoden der Leistungs-/ Wirkungsmessung verbindlich und flächendeckend zu etablieren, auch um in einer Zeit des sich verändernden Informationsverhaltens die Daseinsberechtigung von Bibliotheken gegenüber ihren *stakeholdern* zu belegen.

1.7.1 Kernaufgaben von Kinder- und Jugendbibliotheken

Im Bereich der Dienstleistungen nimmt die Bibliotheksarbeit für Kinder und Jugendliche eine der Zielgruppe geschuldete Sonderstellung ein. Der Vermittlungsaspekt ist originärer Bestandteil von kinder- und jugendbibliothekarischer Arbeit. Nachfolgend werden die Spezifika und Ausprägungen von Bibliotheksarbeit für Kinder und Jugendliche erläutert.

Kinder- und Jugendbibliotheken müssen den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen und einen Beitrag dazu leisten, ihre Zielgruppe zur autonomen Bewältigung der Anforderungen ihrer Umwelt zu befähigen. Besonders nach PISA wurde über neue, berufspolitische Schwerpunktsetzungen im Bibliothekswesen diskutiert. Sowohl innerhalb fachwissenschaftlicher Kreise wie auch folgend in der öffentlichen Darstellung wurde die Bibliothek zur

Bildungseinrichtung erhoben, welche den gesamtgesellschaftlichen Auftrag von Lese- und Medienförderung aktiv mitträgt, indem sie explizit auch Vermittlungsangebote bietet (vgl. Lux/ Sühl-Strohmenger 2004; Krauß-Leichert 2007). Neben dem obligatorischen zielgruppenspezifischen Bestandsaufbau und den Auskunftsdiensten ist die Vermittlung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz im Sinne des selbstständigen Lernens als zentrale Kernaufgabe der Öffentlichen Bibliotheken im Allgemeinen und der Kinder- und Jugendbibliotheken im Besonderen zu verstehen (vgl. Buhrfeind et al. 2006, 474). Die Bildungsrelevanz der Institution Bibliothek stellt ein nicht zu vernachlässigendes Potenzial dar. So haben Bibliotheken, neben klassisch an der Bildung beteiligten Institutionen wie Schule und Hochschule, die „Kompetenz zur Vermittlung von Lesefähigkeit, zur Selektion der wichtigen von den überflüssigen Informationen, zur Bereitstellung von Chancen“ (Lux/ Sühl-Strohmenger 2004, 13).

1.7.1.1 Förderung von Lesekompetenz

National wie auch international ist die Förderung von Lesekompetenz als eine zentrale Aufgabe von Bibliotheken definiert. Schon in einer Veröffentlichung der UNESCO aus dem Jahr 1994 (*Public Library Manifesto*) findet sich an erster Stelle der Kernaufgaben der Öffentlichen Bibliothek: „creating and strengthening reading habits in children from an early age“ (ebd. 1994). 2004 wird diese Aufgabe durch die IFLA Richtlinien für Serviceleistungen in Kinderbibliotheken näher konkretisiert (IFLA 2004). Diese formulieren:

„Indem die Öffentlichen Bibliotheken eine große Bandbreite von Materialien und Aktivitäten bieten, geben sie Kindern die Möglichkeit, Freude am Lesen zu entwickeln und die aufregende Welt des Wissens und der Fantasie zu entdecken. Kindern und ihren Eltern sollte gezeigt werden, wie sie die Bibliothek am besten nutzen und wie sie Lese- und Informationskompetenzen entwickeln können. Öffentliche Bibliotheken haben eine besondere Verantwortung den Leselernprozess zu unterstützen und Bücher und andere Medien für Kinder zu vermitteln. Die Bibliothek muss besondere Veranstaltungen für Kinder anbieten, die mit den Materialien und Dienstleistungen der Bibliothek verbunden sind, wie z. B. Storytelling. Kinder sollten ermutigt werden, die Bibliothek von frühestem Kindesalter an zu nutzen, dann bleiben sie höchstwahrscheinlich auch in späteren Jahren

Kunden der Bibliothek. In mehrsprachigen Ländern sollten Bücher und audiovisuelle Materialien für Kinder in ihrer Muttersprache erhältlich sein“ (IFLA 2004, 2).

2008 wird zudem von der IFLA die Bedeutung der Bibliotheksarbeit auch in der frühesten Kindheit unterstrichen. In den Richtlinien für Bibliotheksdienstleistungen für Babys und Kleinkinder³² (vgl. IFLA 2008) wird die Bedeutsamkeit von frühen literalen Erfahrungen für Kleinkinder ebenso hervorgehoben wie die Notwendigkeit,

- „die Eltern und andere darüber zu informieren, wie wichtig das Lesen und das Vorlesen für die Sprachentwicklung und die Entwicklung des Lesens sind, insbesondere unter Berücksichtigung sprachlicher und ethnischer Minderheiten,
- Eltern und Pflegepersonen in das Vorlesen einzubeziehen und dieses zu trainieren, indem man Bücher, andere Medien und das elterliche Geschick benutzt. So werden die Fähigkeiten eines Kindes entwickelt, die es braucht, um später lesen zu lernen,
- Eltern und Pflegepersonen zu unterrichten, welche dem Alter ihrer Kinder angemessenen Medien und Möglichkeiten ihre Öffentliche Bibliothek für sie bereithält“ (ebd. 2008, 5f).

Auch nationale Positionspapiere, besonders das 1997 erschienene Werk *Bibliotheksarbeit für Kinder* der Teilkommission Kinder- und Jugendbezogene Bibliotheksarbeit des deutschen Bibliotheksverbandes, verweisen auf die Notwendigkeit der frühkindlichen Leseerziehung und der Förderung von Lese- sowie Medienkompetenz (DBV 1997).

Eine breite Beachtung haben die Bibliotheken und ihr leseförderndes Potenzial erst im Nachgang zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 erfahren. So finden sich – gerade in wissenschaftlichen Veröffentlichungen seitens der Leseforschung – immer wieder Feststellungen, dass Bibliotheken den gesamtgesellschaftlichen Auftrag von Leseförderung mittragen sollen. Mittlerweile gehört Leseförderung zu den von Kulturpolitik, Benutzern und Berufsstand international formulierten und akzeptierten Aufgaben und Leistungen Öffentlicher Bibliotheken (vgl. Buhrfeind et al. 2006, 473). In welcher Form und mit welcher Verantwortung Bibliotheken agieren sollen und

³² Am Rande sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass dieses Positionspapier den Hinweis enthält, alternative Finanzierungsquellen für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit zu finden beziehungsweise aktiv zur Mittelaufstockung zu nutzen. Erwähnt werden Formen des Sponsorings oder die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern (Nichtregierungsorganisationen) (ebd. 2008, 4).

können, ist indes noch nicht verbindlich definiert. So wird auf der einen Seite zwar der Anspruch an Bibliotheken gestellt, Leseförderung zu betreiben, auf der anderen Seite bleibt die wichtige Grundlagenforschung, auf deren Basis bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden können, weitgehend aus. Dazu kommt das Fehlen von didaktischen Konzeptionen, welche verbindliche Standards formulieren und die Anschlussfähigkeit an Leseförderinstitutionen wie Kita und Schule garantieren. Momentan findet sich in der lesefördernden Praxis von Bibliotheken ein recht uneinheitliches Nebeneinander von Ansätzen und Umsetzungsformen – zum Teil veröffentlicht in Form von Best-Practice-Sammlungen (z. B. Keller-Loibl 2009) beziehungsweise Arbeitshilfen (z. B. Krüger 2007; Mehmeti 2008).

Eine eigene Untersuchung (Marci-Boehncke/ Rose 2012, 190) zur Lese-, Medien- und Informationskompetenzförderung, bei der exemplarisch 49 Bibliotheken und deren insgesamt 245 Angebote nach Art, Vielfalt und Verbreitung inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, zeigte, dass Bibliotheken bei der Konzeption ihrer Leseförderung, besonders für die jüngeren Alterskohorten, eine motivationale/ anregende Anlage präferieren. Die Gratifikation beschreibt den jeweiligen (Mehr-) Wert für die Nutzer der Angebote. Diese können vielfältig sein. Besonders für die Zielgruppe Vor- und Grundschulalter liegen Gratifikationen am häufigsten im Bereich der Motivation/ Anregung zu Lesegenuss (40,9% VS; 38,9% GS) sowie im Bereich Beschäftigung (39,9% VS; 29,9% GS). Dieser Fokus verschiebt sich bei den Angeboten für Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren. Hier steht deutlich die Übung (35%) im Vordergrund. Angebote, die ausschließlich auf Beschäftigung abzielen, finden sich für diese Alterskohorte weniger (18,3%). Der Aspekt der Sozialität nimmt mit ansteigendem Lebensalter ab (13,6% VS; 9,2% GS; 5% WFS). Gegenteilig verhält sich die Variable Selbstdarstellung der 11-Jährigen und älter, wenn diese auch nie einen zweistelligen Anteil erreicht.

Analog dazu findet sich bei dem Umgang mit Texten (Trägermedium ist hier nach wie vor das Buch) und der (Anschluss-)Handlungen ein Schwerpunkt bei der Kommunikation über Gelesenes. Insgesamt lassen sich kaum handlungs- und produktionsorientierte Tätigkeiten erkennen. Priorität bei den angestrebten Kompetenzen seitens der Bibliotheken hat der Teilaspekt *Lesefreude entwickeln*. Dieser Gesichtspunkt ist deutlich für alle Altersgruppen profiliert. Erwartungsgemäß ist er für Kinder der Vorschule prozentual am stärksten ausgeprägt (25%). Für Kinder in der Grundschule mit noch 19% und für Jugendliche der weiterführenden Schulen mit 13,9% vertreten, liegt dieser Aspekt immer auf Rang 1. Die Integration

eines breiten Medienensembles und der kompetenzorientierte Umgang mit diesem sind bei den vermittlungsorientierten Angeboten der Bibliotheken noch stiefmütterlich ausgeprägt.

1.7.1.2 Förderung von Medienkompetenz

Ein vergleichbar neues zentrales Aufgabenfeld von Bibliotheken ist die Förderung von Medienkompetenz. Kinder und Jugendliche wachsen heute mit einer Vielzahl unterschiedlichster Medien auf (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2011, 13). Um die Heranwachsenden auf die Herausforderungen und das Bestehen in der Medienwelt vorzubereiten, ist eine Einweisung in den souveränen und kompetenten Gebrauch wichtig und wesentlich. Dazu gehören nicht nur rein technische Fertigkeiten im Rahmen des Gebrauchs, sondern auch handlungsorientierte sowie kritisch-emanzipative Fähigkeiten. Diese werden – als leitender Begriff und als theoretisches Konzept – in dem Terminus Medienkompetenz gebündelt (vgl. Hugger 2008, 93).

In der fachwissenschaftlichen Diskussion wird Medienkompetenzvermittlung für Bibliotheken seit einiger Zeit als ein wichtiges Handlungsfeld definiert. So betont Volpers bereits 2000, dass in der Metaebene der Bibliothekswissenschaft, der Berufsverbände und der Fachliteratur Medienkompetenzvermittlung³³ als Aufgabenfeld der Bibliotheken längst ein feststehender Topos sei (vgl. ebd. 2000, 2). Auch in den bereits zitierten *Richtlinien für die Serviceleistungen von Kinderbibliotheken* findet sich der Hinweis, dass für jedes Kind das Recht verwirklicht werden müsse, Lese-, Medien- und Informationskompetenz zu erwerben (IFLA 2004, 3). Jüngst veröffentlichte der BID ein Positionspapier (*Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen*) (vgl. ebd. 2011a; ebd. 2011b), in dem die Medien- und

³³ Der mediale Wandel hat auch Auswirkung auf öffentliche Bibliotheken. Waren diese jahrhundertlang ein Portal, welches Zugang zu Information und Wissen durch archivierte, in Form von Printmedien vorliegende Textbestände bot, ist mittlerweile Papier nicht mehr das dominierende Trägermaterial für insbesondere informationsorientierte Texte. Diese werden zunehmend durch die elektronische Übermittlung von Wissen und Information verdrängt, welche zum Beispiel auf Servern abgelegt wurden, auf die extern zugegriffen werden kann. Die Bibliothek verliert damit ihre zentrale Funktion – ein „Raum zu sein, in der alle relevanten Informationen räumlich greifbar sind“ (Volpers 2000, 8).

Informationskompetenzvermittlung den Bibliotheken als originäre Aufgabe zugeschrieben wird und auf deren Grundlage Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik beschrieben werden (BID 2011a). Insgesamt kann festgehalten werden, dass Fragen rund um Medienkompetenz – sei es die begriffliche Explikation, aber auch konkrete Vermittlungsinhalte sowie Vermittlungsweisen – seitens der Bibliothekswissenschaft noch weitgehend unberücksichtigt bleiben. Analog dazu lässt sich auch die These Volpers über die bibliothekarische Praxis besser kontextualisieren:

„In der Praxis der Bibliotheken selber und in der mentalen Befindlichkeit der Berufspraktiker sieht es jedoch deutlich anders aus. Allen offiziellen Lippenbekenntnissen derjenigen zum Trotz, die von den Bergen predigen, ist die Einsicht in die Erkenntnis, dass Medienkompetenzvermittlung ein Aufgabenfeld für Öffentliche Bibliotheken sein könnte, weniger verbreitet als dies den Anschein hat“ (ebd. 2000, 3).

An dieser Stelle sei erneut auf die schon vorangehend zitierte Studie zu Art und Umfang der Vermittlungsangebote von Bibliotheken verwiesen (Marci-Boehncke/Rose 2012, 190f). Bei der Frage nach den Leitmedien innerhalb der Bibliotheken wurde deutlich, dass Kinder bis zu einem Alter von 6 Jahren nahezu ausschließlich durch das Medium Buch angesprochen werden. In lediglich zwei von insgesamt 86 Angeboten für die 4-bis 6-Jährigen finden sich die Leitmedien Hörspiel und Film. Bei den Angeboten für die GrundschülerInnen besteht eine leichte Öffnung gegenüber anderen Medienträgern wie Musik (1,4%), Hörspiel (2,1%), Film (6,3%) und Internetangeboten (4,2%). Für Jugendliche der weiterführenden Schularten wird innerhalb der Aktionen vor allem das Internet stärker berücksichtigt. Orientieren sich 4,2% der Angebote für die GS am Internet, sind es für die Klasse 5-7 immerhin 11,3% und für die Klasse 8-12 21,1%. Zudem finden sich Filme (4,8%), Computerspiele (3,2%), Lernprogramme (1,6%) und Comics (1,6%) als Leitmedien in den Angeboten für die Alterskohorte der 11-bis 13-Jährigen, bei den 14-bis 18-Jährigen zu jeweils 5,3% Comics und Zeitungen/ Zeitschriften und 2,6% Hörspiele. Deutlich wird: die Integration eines (breiten) Medienensembles ist von den Bibliotheken bislang an das Lebensalter gekoppelt. So verliert das Buch gerade im Jugendalter an Vermittlungsbedeutung, wohingegen die Einweisung beziehungsweise die Arbeit mit dem Internet prozentual zunimmt.

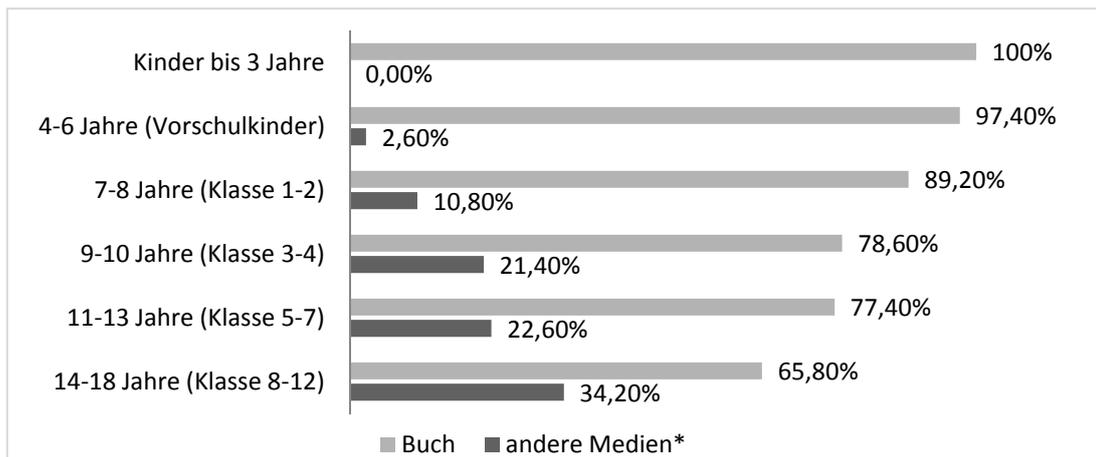


Abbildung 8: Leitmedium der Angebote. *Weitere mögliche Leitmedien zu Gruppe *andere Medien* aggregiert (n=241)

Medienkompetenzvermittlung ist bislang in der bibliothekswissenschaftlichen, aber auch bibliothekspraktischen Arbeit noch unterrepräsentiert. Oftmals wird diese additiv bei der Hervorhebung von Lesekompetenz- aber auch Informationskompetenzvermittlung genannt. Was Medienkompetenz umfasst und in welcher Form Bibliotheken diese Aufgabe wahrnehmen sollten, ist – anders als im Bereich der Lesekompetenz – bisher unterdurchschnittlich zum Gegenstand sowohl von Forschung als auch Fachdiskussion gemacht worden.

1.7.1.3 Förderung von Informationskompetenz

Im Gegensatz zur Medienkompetenz ist der Begriff der Informationskompetenz in der bibliothekarischen Diskussion durch Definitionen, Modelle und Merkmale geprägt. Informationskompetenz³⁴, als die Germanisierung des englischen *Information Literacy*, gehört zu den ureigensten Kompetenzen von Bibliotheken. Rauchmann kommt zu dem Schluss, dass im deutschen, bibliothekarischen Sprachgebrauch – anders als in den USA oder Großbritannien – die Verwendung des Begriffs Informationskompetenz in der Kommunikation mit den Bibliotheksnutzern noch unüblich ist. Ergebnisse einer Untersuchung Rauchmanns zeigten, dass sich seitens des bibliothekarischen Personals folgende Einschätzung findet,

³⁴ Zu Beginn der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff *Information Literacy* für den deutschen bibliothekarischen Gebrauch adaptiert und führte zu diversen Veränderungen, vor allem im Bereich der Benutzerschulungen (vgl. Lux/ Sühl-Strohmeier 2004, 39).

„[...] dass der Fachterminus von den Nutzern nicht verstanden würde, dass er zu abstrakt, komplex, defizitär-basiert und kontext-unspezifisch sei. Viele Hochschulbibliotheken bevorzugen stattdessen unterschiedliche, auf den Schul-, Studien- oder Berufsalltag bezogene Bezeichnungen (z. B. Bibliothekseinführung, Literatursuche, Recherchetechniken, Schulung)“ (ebd. 2012, 195).

Das *National Forum of Information Literacy* definiert Informationskompetenz in Anlehnung an den Endbericht des *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy* (ALA) von 1989 bis heute wie folgt³⁵:

„*Information Literacy* [Herv. i. O.] is defined as an individual’s ability to know when there is a need for information, to be able to identify, locate, synthesize, evaluate, and effectively use that information for the issue or problem at hand“ (NFIL 2011).

Als Begründung, warum Informationskompetenz wesentlich für Leben und Bestehen in der Gesellschaft ist, formuliert die ALA weitergehend:

„Information Literacy is a survival skill in the Information Age. Instead of drowning in the abundance of information that floods their lives, information literate people know how to find, evaluate, and use information effectively to solve a particular problem or make a decision – whether the information they select comes from a computer, a book, a government agency, a film, or any number of other possible resources“ (ALA 1989).

1989 wurde in den USA das *National Forum on Information Literacy*³⁶ gegründet, welches sich bis heute mit der Erarbeitung von Standards und didaktischen Konzepten zur Vermittlung von Informationskompetenz beschäftigt (Plassmann et al. 2006, 205). Informationskompetenz ist eine Voraussetzung, um den Herausforderungen, die sich aus der zunehmend entmaterialisierten Bildung sowie

³⁵ Bis heute genießt diese recht offene begriffliche Bestimmung noch uneingeschränkte Akzeptanz (vgl. Campbell 2008, 17).

³⁶ Die deutsche Antwort auf diese Vereinigung ist das Forum Informationskompetenz, eine überregionale Zusammenarbeit deutscher Bibliothekare im Bereich Informationskompetenz in Kooperation mit dem DBV im Rahmen des Kompetenznetzwerks Bibliotheksportal (knb). „Das zentrale Portal [...], ein Gemeinschaftsprojekt bibliothekarischer Arbeitsgemeinschaften in mehreren Bundesländern, unterstützt die umfangreichen Ausbildungs- und Supportleistungen, die deutsche Bibliotheken täglich im Bereich Informationskompetenz erbringen“ (Forum Informationskompetenz 2011).

den „beschleunigten Innovationsrhythmen der Informationsgesellschaft“ (Plassmann et al. 2006, 206) ergeben, durch lebenslanges Lernen³⁷ gerecht werden zu können.

In den USA entstanden in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts die ersten Modelle der *Information Literacy*, welche auf handlungs- und problemlösungsorientierte didaktische Konzepte aufbauten, die sich im Nachgang zu kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorien entwickelten (vgl. Homann 2008, 85). Einen Überblick über die vorhandenen theoretischen Modelle zur Informationskompetenz der angloamerikanischen Forschung bietet die folgende Grafik (vgl. Eisenberg 2004). Das wohl prominenteste Modell von Informationskompetenz ist der *Big6 Skills Information Problem-Solving Approach* von Eisenberg/ Berkowitz (ebd. 1990). Folgende Schritte müssen, nach Meinung der Autoren, zu einer erfolgreichen Problemlösestrategie gegangen werden: *Task definition, Information seeking strategies, Location and access, Use of information, Synthesis, Evaluation*. Dieses stark handlungsleitende und prozessorientierte Modell stellt vordergründig den Blickwinkel von Personen mit Informationsbedürfnissen dar und ordnet den Schritten des Suchprozesses einzelne Fähigkeiten zu (vgl. Rauchmann 2009, 63). Dabei bleibt der Ansatz weitgehend auf kognitive Fähigkeiten beschränkt und klammert motivationale beziehungsweise emotionale Aspekte aus. In dem *Information Search Process*-Modell von Kuhlthau (1991; 1997) werden diese Faktoren berücksichtigt. So betont dieses, neben dem Aufbau der Suchprozesse, auch das Zusammenwirken von Gefühlen, Gedanken und Handlungsbereitschaft und formuliert darüber hinaus auch pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Vermittlung dieser Prozesse (vgl. Rauchmann 2009, 77).

³⁷ Mit der Vermittlung von *Information Literacy*, welche terminologisch auf das angelsächsische Literacy-Verständnis im Sinne fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen und selbstregulierten Lernens rekurriert, werden sowohl wissenschaftliche als auch öffentliche Bibliotheken zu einem Vermittler von lebenslangem, also individuellem, selbstorganisiertem und formalem Lernen. Je schneller sich die kulturellen, technologischen, wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbedingungen ändern, desto mehr wird das lebenslange Lernen zu einer existentiellen Notwendigkeit für jeden Einzelnen. Lebenslanges Lernen bezeichnet „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001, 9). Auch wenn die Kommission der europäischen Gemeinschaft die Bitte aussprach, auch die Bibliotheken als Zentrum für lebenslanges Lernen zu nutzen (vgl. ebd. 2001, 22), wird die flächendeckende Schulung von Informationskompetenz, so Lux und Strohmeier, noch „sträflich vernachlässigt“ (ebd. 2004, 20).

<i>Kuhlthau Information Seeking</i>	<i>Eisenberg/ Berkowitz Information Problem Solving (The Big6 Skills)</i>	<i>AASL/ AECT Information Literacy Standards</i>	<i>Pitts/ Stripling Research Process</i>	<i>New South Wales Information Process</i>	
1. Initiation	1. Task definition 1.1 Define the problem 1.2 Identify info requirements		1. Choose a broad topic	Defining	
2. Selection			2. Get an overview of the topic		
4. Formulation (of focus)			3. Narrow the topic 4. Develop thesis/ purpose statement		
3. Exploration <i>(investigating info on the general topic)</i>	5. Collection <i>(gather info on the focused topic)</i>	2. Information seeking 2.1 Determine range sources 2.2 Prioritize sources	1. Accesses information efficiently and effectively	5. Formulate questions to guide research	Locating
		3. Location and access 3.1 Locate sources 3.2 Find info	2. Evaluates information critically and competently	6. Plan for research and production	Selecting
		4. Information use 4.1 Engage (read, view, etc.) 4.2 Extract info		7. Find, analyze, evaluate resources	
				8. Evaluate evidence, take notes/ compile bib	Organizing
6. Presentation	5. Synthesis 5.1 Organize 5.2 Present	3. Uses information accurately and creatively	9. Establish conclusions/ organize info into an outline	10. Create and present final product	Presenting
7. Assessment <i>(of outcome process)</i>	6. Evaluation 6.1 Judge the product 6.2 Judge the process		<i>(Reflection point - is the paper/ project satisfactory)</i>	Assessing	

Tabelle 5: Vergleich der US-amerikanischen *Information Literacy* Konzeptionen (Eisenberg 2004)

Im deutschsprachigen Raum modelliert Lux *Informationskompetenz* mit Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und Bibliothek durch die Formulierung von Teilkompetenzen (2007, 201). Es gilt zunächst *Informationsbedarf* überhaupt zu *erkennen*, also die Einsicht zu erlangen, dass mehr Wissen zu einem Thema benötigt wird. Des Weiteren müssen *Informationen ermittelt werden*, indem eine adäquate Suchleistung vollzogen wird. Die vorhandenen *Informationen* müssen *bewertet*, also durch Kriterien wie z. B. Aktualität, Brisanz und Reliabilität geordnet und strukturiert werden. Letztlich müssen die Informationen *effektiv genutzt* werden, indem sie in Bezug auf die Fragestellung angemessen präsentiert und aufbereitet werden.

Die Intention, den Nutzer zum effektivsten Gebrauch, unter Rückgriff auf alle Ressourcen und Dienstleistungen der Bibliotheken, zu befähigen und in der Benutzung von Informationstechnologien zu unterweisen, findet indes nicht immer

Resonanz bei der Zielgruppe. Repräsentativ erfasste die Bestandsaufnahme der Sozialforschungsstelle Dortmund bereits im Jahr 2001 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung die Informationskompetenz von Studierenden und Hochschullehrenden, um darauf aufbauend

„die damit verbundenen zukünftigen Potenziale auszuloten und [...] Maßnahmen vorzuschlagen, die zu einer Verbesserung der Nutzung [...] wissenschaftlicher Information beitragen könnten“ (Klatt et al. 2001, 6).

So kam die SteFi – Studie zu dem Ergebnis, dass Studierende die Fähigkeiten zur Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationsrecherche „unsystematisch oder durch Freunde“ (Klatt et al. 2001, 12f) erlangt haben und dass deren Informationskompetenz letztlich unzureichend sei. Zudem äußerten die befragten Studenten die Meinung, dass die Kompetenz zur (professionellen) Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen, oder allgemeiner, die Fähigkeit zum Wissensmanagement ihnen nur bedingt im Beruf helfen könne und dass diese Kompetenzen ihnen keine wesentlichen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt verschaffen würden (vgl. ebd. 2001, 13).

Als Fazit kann man festhalten, dass Informationskompetenz in Deutschland noch keine anerkannte Zusatzqualifikation ist und dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Informationskompetenz bei den Nutzern in der Breite noch nicht akzeptiert wird. Zudem finden sich terminologische Überschneidungen mit dem Begriff der Medienkompetenz. Der bislang eher bibliothekarische Begriff der Informationskompetenz wird entweder mit dem Begriff der Medienkompetenz synonym gebraucht oder in enger Anlehnung an diesen. Das scheint besonders dann plausibel, wenn die theoretische Modellierung von Medienkompetenz bei rein technischen, allenfalls noch bewertenden Aspekten stagniert und die Begrifflichkeit auch lediglich mit Blick auf die eben genannten Teildimensionen genutzt wird (z. B. BID 2011b; Homeyer 2008; Lux/ Sühl-Strohmenger 2004; Schulz 2011). Seitens der Medienforschung werden unter dem Terminus allerdings noch weitere, besonders aktiv-produktive Teilfähigkeiten subsumiert – u. a. bei Baacke die Aspekte Mediennutzung und Mediengestaltung beziehungsweise bei Aufenanger die ästhetische, soziale und affektive Dimension (*2.3.1 Medienkompetenz*). Bei einer so differenzierten Ausgestaltung von Medienkompetenz ist die Gleichstellung mit Informationskompetenz nicht angezeigt. Zudem wird Informationskompetenz – ganz in pragmatischer Tradition des Literacy-Konzepts aus angloamerikanischen

Kontexten – im Sinne von „Informationsbeschaffung [...] als Teil einer umfassenden Methodenkompetenz“ (vgl. Hochholzer/ Wolff 2006, 3) verstanden.

Insgesamt ist die bibliothekswissenschaftliche Debatte, wie bereits erwähnt, bei Fragen rund um Informationskompetenz weitaus fortgeschrittener als im Bereich der Medienkompetenz. Informationskompetenz zu fördern ist ureigenste Kompetenz von Bibliotheken und in besonderer Weise in das Selbstverständnis des bibliothekarisch ausgebildeten Personals eingegangen. Das Know-how, um Informationen zu suchen, zu selektieren und zu bewerten, ist alltäglicher Gegenstand der Profession von bibliothekarischen Beschäftigten und kann so auch ohne erheblichen Mehraufwand an Dritte weitergegeben werden. Hier ist zudem der Blick auf die Gegenstände, mit Hilfe derer die oben aufgeführten Kompetenzen ausgebildet werden können, perspektivenerweiternd. Waren Lesekompetenz aber auch Informationskompetenz immer schon anschlussfähig an das Trägermedium Buch, welches von Bibliotheken mit beachtlicher historischer Tiefe aufbewahrt und bearbeitet wurde, ist die Medienkompetenz stärker an die neuen medialen Formate gekoppelt. Die sogenannten *Neuen Medien* werden zwar mittlerweile als Aufbewahrungs- und Archivierungsgegenstand von den Bibliotheken innerhalb des Bestandsaufbaus berücksichtigt (wenn auch prozentual oft unterrepräsentiert gegenüber dem Buch), Auseinandersetzungsprozesse, in welcher Form und auf welche Weise Vermittlungstätigkeiten angeleitet und ausgestaltet werden müssen, bleiben indes sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht weitestgehend aus.

1.7.2 *Bibliothek als Bildungspartner – die Teaching Library*

Der Begriff *Teaching Library* fasst alle Wissenschaftlichen und Öffentlichen Bibliotheken zusammen, deren Kernaufgaben das Lehren und Lernen von Medien- und Informationskompetenz sind und die dabei über Bibliotheksführungen und Nutzerschulungen hinausgehen (vgl. Krauß-Leichert 2008, 7). Der Terminus stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum – ursprünglich bezeichnete er das Kurs- und Schulungsangebot der UC Berkeley Library in Kalifornien. Im deutschen bibliothekarischen Gebrauch wird damit eine Bibliothek beschrieben, die aus theoretischer Sicht ein modulares Angebot an bibliothekspädagogischen Veranstaltungen anbietet, das fest ins Curriculum von kooperierenden

Bildungspartnern eingebunden ist (vgl. Dannenberg/ Haase 2008, 101). In angloamerikanischen Ländern (USA, Neuseeland, Australien) wie auch in Skandinavien sind die mit dem Begriff umschriebenen Aktivitäten bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts, wenn auch teilweise anders betitelt (z. B. *Library User Education*), gerade in den Wissenschaftlichen Bibliotheken gängige Praxis (vgl. Sühl-Strohmenger/ Dannenberg 2011).

In Deutschland gibt es mittlerweile zahlreiche praktische Ansätze der *Teaching Library*. Symptomatisch ist die fehlende Exemplifizierung der zentralen Aspekte einer solchen. Vor dem Hintergrund, den Stellenwert der Bibliothek für das Bildungswesen weiter zu festigen, ist eine verbindliche Beschreibung eines fundierten Gesamtkonzeptes im Sinne von Aufgabenbereichen, Merkmalen, curricularen Modellen und operationalisierbaren Lernzielen besonders dringlich. Usus ist momentan eine recht lockere, unsystematische, auf Zufälligkeiten und individuelles persönliches Engagement basierende Zusammenarbeit der beiden Bildungspartner Bibliothek und Schule. Eine notwendige Professionalisierung der bibliothekarischen MitarbeiterInnen bleibt bislang aus. So konstatiert die DBV-Expertengruppe das zentrale Defizit einer fehlenden Rückkopplung der Aktivitäten der Bibliotheken an die schulische und unterrichtliche Praxis im Sinne einer systematischen Verknüpfung mit schulischen Lernzielen (vgl. Schneider 2006, 332; vgl. Lux 2007, 3). Gerade weil das Bibliothekspersonal in einer *Teaching Library* auch als Lehrende agieren, bedarf es einer auf die speziellen Bedürfnisse ausgerichteten pädagogisch-didaktischen Qualifikation im Sinne einer Bibliothekspädagogik, welche „Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns in Bibliotheken in Bezug auf die Besucher der Bibliothek“ (Schultka 2002, 1489) umfasst.

Durch die Berücksichtigung neuer Informationstechnologien stellt sich die Institution Schule zunehmend der Aufgabe, den SchülerInnen Kompetenzen im Umgang mit vielfältigen Medienformaten zu vermitteln. Es ergeben sich wichtige Synergieeffekte, wenn bei dieser hauptsächlich im Deutschunterricht angesiedelten Aufgabe die Bibliothek als Partner kooperiert. Neben dem Erwerb von inhaltlichen und fachlichen Kenntnissen werden durch eine Zusammenarbeit mit Bibliotheken Stärken wie die habituelle Nutzung von Bibliotheken, aber auch die zielgerichtete Selektion und Organisation des Lernens bei den SchülerInnen befördert (vgl. Bucher 2002, 165).

Die Wissenskluff-Hypothese³⁸ verdeutlicht die Tatsache, dass in einem von Quantität und Komplexität gekennzeichneten zunehmenden Informationsangebot nur derjenige bestehen kann, welcher Informationen richtig nutzen und anwenden kann. Eine bessere Informationsversorgung steht also in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit einer besseren Informiertheit der ganzen Bevölkerung. Im Gegenteil, die Chancenungleichheit wird potenziell verstärkt, indem die Medienkompetenten in der Lage sind, die Informationsflut zu beherrschen, während es bei Menschen mit fehlendem Grundwissen beziehungsweise ohne adäquate Medienkompetenz zu einer Informationsdiffusion kommen kann, verbunden mit einer weniger guten Chance, das eigene Wissen selbständig zu vermehren.

Gerade für bildungsferne Milieus besitzen Bibliotheken durch einen niederschweligen Zugang das Potenzial, in Ergänzung zu Schule und Hochschule als Vermittler des Informationsangebots tätig zu werden. Nimmt man die Forderung nach lebenslangem Lernen ernst, muss in der Schule und der Bibliothek, neben der Vermittlung von gesichertem Lernstoff, die Kompetenz zum Eigenstudium angeleitet werden. In der Zusammenarbeit von Kitas und Schulen mit Bibliotheken wird die Kooperation zunehmend mit dem Begriff der *Bildungspartnerschaft* beschrieben. Öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken, aber auch Museen, Archive und Medienzentren sollten mit festen Verbindlichkeiten und Aufgaben in die Bildungslandschaft integriert werden. Zunehmend finden sich in jüngerer Zeit Kooperationsverträge wie auch Rahmenvereinbarungen, die auf Länderebene initiiert und verabschiedet werden und die regionale Zusammenarbeit der ortsansässigen Bibliotheken mit umgebenden Kitas wie auch Schulen regeln. Schon 2002 hat das Land Brandenburg, vertreten durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und dem DBV, vertreten durch den Bibliotheksverband Brandenburg, als erstes Bundesland eine Kooperationsvereinbarung zur Zusammenarbeit von Öffentlichen Bibliotheken, Schulen und Kindertagestätten abgeschlossen. Bis heute folgten zehn weitere Bundesländer. Zuletzt – im Mai 2010 – arbeitete das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit den Kommunen des Landes die Initiative *Bildungspartner NRW* aus. In einer verbindlichen Erklärung hat die nordrhein-

³⁸ Bonfadelli erläutert die Hypothese der Wissenskluff folgendermaßen: „Wenn der Informationszufluss von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischen Status und höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die status- und bildungsniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluff zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“ (ebd. 1985, 66).

westfälische Landesregierung zusammen mit den kommunalen Spitzenverbänden Städtetag NRW und Städte- und Gemeindebund NRW den Grundstein zur fünfjährigen Landesinitiative Bildungspartner NRW – Bibliothek und Schule gelegt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2012).

<i>Bundesland</i>	<i>Datum</i>	<i>Kooperationsvertrag</i>
Berlin	24. 10. 2008	Rahmenvereinbarung mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Zusammenarbeit im Bereich Leseförderung von Berliner Schulen und Kitas mit den Öffentlichen Bibliotheken
Brandenburg	01. 12. 2002	Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und dem DBV, Landesverband Brandenburg
Bremen	01. 02. 2011	Rahmenvereinbarung zwischen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen, dem Magistrat der Stadt Bremerhaven und dem Bremischen Bibliotheksverband, Landesverband Bremen im DBV
Hessen	17. 11. 2005	Kooperationsvereinbarung zwischen dem Hessischen Kultusministerium, dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und dem Landesverband Hessen im DBV über die Förderung der Zusammenarbeit von Schulen, Schulbibliotheken und Öffentlichen Bibliotheken
Mecklenburg-Vorpommern	24. 10. 2003	Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern und dem Landesverband Mecklenburg-Vorpommern im DBV
NRW	05. 2010	Bibliotheken und Schulen sind Bildungspartner in NRW
Rheinland-Pfalz	31. 07. 2004	Rahmenvereinbarung zwischen dem Land Rheinland-Pfalz, vertreten durch das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (MBFJ), und dem Landesverband Rheinland-Pfalz im DBV über die Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten an neuen Ganztagschulen durch Öffentliche Bibliotheken in kommunaler und kirchlicher Trägerschaft
Sachsen	05. 10. 2006	Kooperationsvereinbarung zwischen den Sächsischen Staatsministerien für Soziales (SMK) sowie für Wissenschaft und Kunst (SMWK) und dem Landesverband Sachsen im DBV
Sachsen-Anhalt	16. 04. 2004	Kooperationsvereinbarung zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und dem Landesverband Sachsen-Anhalt im DBV
Schleswig-Holstein	01. 02. 2005	Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und dem Büchereiverein Schleswig-Holstein e. V. über die Zusammenarbeit von öffentlichen Schulen und Öffentlichen Bibliotheken
Thüringen	26. 02. 2005	Kooperationsvereinbarung „Schule und Bibliothek“ zwischen dem Thüringer Kultusministerium und dem Landesverband Thüringen im DBV

Tabelle 6: Kooperations- bzw. Rahmenvereinbarungen in den Bundesländern (Eigene Darstellung, Stand 24.06.2011)

Die Rahmen- bzw. Kooperationsvereinbarungen der Länder enthalten mitunter sehr unterschiedliche inhaltliche Konkretisierungen und Handlungsempfehlungen. Trotz dieser Unterschiede zeigt sich kohärent eine Orientierung an der verbindlichen Zusammenarbeit bei der Vermittlung von Lese-, Medien und Informationskompetenz für die Heranwachsenden. Dabei formulieren alle Vereinbarungen zudem Aufgabenspezifizierungen, welche die Art und Weise der Zusammenarbeit festlegen

und regeln sollen. Nachfolgend werden die Kooperationsverträge von Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, beides Länder, in denen sich jeweils eine evaluierte Bibliothek befindet, und die darin formulierten Verpflichtungen tabellarisch aufgeführt. Eine Analyse aller Kooperationsverträge findet sich im Anhang dieser Arbeit (↗10.1).

	<i>Kooperationsart/ Verbindlichkeit</i>	<i>Kompetenz- aspekte</i>	<i>Partner</i>	<i>Ziele</i>	<i>Beitrag Kita/ Schule</i>	<i>Beitrag Bibliotheken</i>	<i>Beitrag Ministerien</i>	<i>Bereitstellung Ressourcen</i>
NRW	-Systematische Zusammenarbeit -Verankerung in individuellen Leitbildern →Individuelle Kooperations- vereinbarungen zwischen Schulen/ Bibliotheken	LK IK	Schule ÖB (Medien- zentren)	-Lern- und Bildungschancen der SchülerInnen verbessern -Qualität von Unterricht/ Schulen steigern	-Schulen entwickeln & setzen Medienkonzepte um -SchülerInnen haben Zugang zu geeigneten Medien/ erhalten Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz -integrieren ÖB in ihr Medienkonzept/ fachliche Lernmittelkonzepte	-bieten sich den Schulen ihres Einzugsbereichs als Bildungspartner an	-Kommunen in NRW gestalten die Kooperation von Schule und ÖB -Bezirksregierungen unterstützen die ÖB bei der Kooperation mit den Schulen	-Kompetenzteams NRW unterstützen die Kooperation von Schule, ÖB & kommunalem Medienzentrum in pädagogischer wie organisatorischer Hinsicht -Erarbeitung Fortbildungskonzept Schulung BibliothekarInnen

	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
Sachsen-Anhalt	-Schule & ÖB haben gemeinsamen Auftrag -Bibliothek als externer Lernort -umfassende und systematische ZUSA → Abschluss von regionalen Kooperations- vereinbarungen, welche Aussagen zu Unterricht, Projekttagen und Schülerpraktika umfassen	LK MK	Schule ÖB	-Befähigung zum kritischen Umgang mit Information für lebenslanges Lernen -Förderung Lesekultur -langfristige Lese motivation SchülerInnen	-U-Einheiten mit ÖB- Besuch planen -u. U. Lehrkraft als Ansprechpartner für ÖB	-neue Formen der Führung von Schulklassen -Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche -verstärkte Angebote von Autorenlesungen & Diskussionen mit Autoren - Leseaktionen, wie z. B. Lesewettbewerbe, Lesenächte & Projekttag als lesefördernde Maßnahmen mit dem Ziel der Ausbildung von Lese motivation und Lesekompetenz -Eltern-Kind-Abende, Elternversammlungen i. d. Bibliothek -Medienpräsentationen i. d. Bibliothek -Fortbildung von LehrerInnen in Kooperation mit anderen Einrichtungen	-in Handreichungen (Reihe „Richtlinien, Anregungen, Grundsätze“) werden entsprechende Hinweise zum Unterricht/ methodische Empfehlungen aufgenommen -zur Unterstützung der Verabredung langfristige wirksamer Kooperationsvereinbar ungen zwischen Schulen & ÖB werden den ÖB zweckgebunden Projektmittel zur Verfügung gestellt.	-Schulen stellen technische und infrastrukturelle Ressourcen zur Verfügung -Fortbildungen für Lehrkräfte/ Mitarbeiter Bibliothek -ÖB stellt für die ZUSA mit Schulen ihre vorhandenen technischen Ressourcen, die Medien, (Printmedien, audiovisuelle und digitale Medien) & Internetangebote zur Verfügung

Tabelle 7: Vergleich der Kooperations- und Rahmenvereinbarungen der Bundesländer (Eigene Darstellung. Stand 24.06.2011)

Bei einem vergleichenden Blick auf die Rahmenvereinbarungen wird deutlich, dass die Förderung von Medienkompetenz kaum berücksichtigt wird. Die Ausbildung und Förderung von Lesekompetenz wie auch Informationskompetenz dagegen werden bei der Zusammenarbeit als Zielorientierung genannt. Deutlich zeigt sich des Weiteren, dass seitens der Bibliotheken ein relativ umfangreiches *Workload* definiert wird – Einrichtungen der frühen Bildung und der Schule werden kaum durch die Vereinbarungen mitverantwortlich gemacht. Das mag auch an der ministeriellen Zuständigkeit liegen. Fallen Öffentliche Bibliotheken weitgehend in den Verantwortungsbereich des Kultusministeriums, liegt die Zuständigkeit für die Schulen bei den Schulministerien, welche bei der Verabschiedung der Rahmenvereinbarungen allerdings nicht beteiligt waren. Trotzdem werden die Bibliotheken verpflichtet, sowohl Ressourcen zu stellen wie auch spezifische Angebote zu generieren. An manchen Stellen scheinen die Vereinbarungen wenig partnerschaftlich angelegt. Die Bibliothek erhält die Funktion des Dienstleisters, welcher Kitas und Schulen – ministeriell vorgegeben – Angebote offerieren sollte. Die Tätigkeiten, Angebote und Aktionen, welche exemplarisch genannt werden, sind dabei weitestgehend schon in das bestehende Spektrum der bibliothekarischen Arbeit integriert. Faktisch werden also keine neuen Tätigkeitsbereiche formuliert. Die inhaltliche Konkretisierung ist dabei teils unspezifisch. So bleibt trotz Vereinbarung unklar, in welcher Form und auf welche Weise Bereitstellungs- und Förderangebote durch die Bibliotheken realisiert werden sollen. Auch terminologisch zeigen sich die Ausführungen wenig anschlussfähig an z. B. schulische Vorgaben wie Bildungsstandards und Kernlehrpläne und den darin enthaltenen Sprachgebrauch. Auch die recht vagen Formulierungen wie z. B. „Neue Formen von Klassen- und Gruppenführungen“ (vgl. Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) generieren Unsicherheiten. Die fehlende inhaltliche Präzisierung, was das *Neue* im Gegensatz zum *Alten* ausmacht, bleibt aus. Schaut man auf die Rahmenvereinbarungen der Bundesländer, in der die evaluierten Bibliotheken (Baden-Württemberg; Nordrhein-Westfalen; Sachsen-Anhalt) ansässig sind, fällt zunächst auf, dass Baden-Württemberg noch über keine, zumindest auf dem Verordnungswege eingeräumten Kooperationsbeziehungen verfügt. In Nordrhein-Westfalen wie auch Sachsen-Anhalt ist die gegenseitige Kooperation seitens der Ministerien und des deutschen Bibliotheksverbands schon festgeschrieben. Gerade Nordrhein-Westfalen nimmt auch seitens des Ministeriums die Verantwortung ernst. Durch die Initiative *Bildungspartner NRW* werden die Rahmenvereinbarungen praktisch erprobt und in manchen Teilen auch evaluierend

begleitet. Neben der Kooperation von Schulen mit Bibliotheken werden Kooperationen von weiteren Einrichtungen aus dem Kulturbereich einer Kommune/ Stadt, wie Museen, Musikschulen, Archiven, Medienzentren und der VHS, forciert. Dafür werden den Bildungs- und Kultureinrichtungen Publikationen, Flyer, Informationsbroschüren aber auch Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung gestellt. Koordiniert und organisiert wird dieses Modellprojekt von dem in Düsseldorf ansässigen *LVR-Zentrum für Medien und Bildung*, welches als Multiplikator und Ansprechpartner eine Dachfunktion für die unterschiedlichen Verantwortlichen, in diesem Falle das *Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport* und das *Ministerium für Schule und Weiterbildung* des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Bibliotheken und Schulen, hat. Damit ist das Bundesland bei der Umsetzung eines Konzepts der systematischen und verbindlichen Zusammenarbeit, wie es auch in der Rahmenvereinbarung beschrieben wird, vorbildlich. Sachsen-Anhalt ergänzt die Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule durch ein seit Juli 2010 in Kraft getretenes Bibliotheksgesetz, in dem Bibliotheken als Bildungseinrichtungen explizit benannt werden. So formuliert das Landesgesetz:

„Öffentliche Bibliotheken sind Teil des Bildungssystems und dienen der schulischen, beruflichen, allgemeinen und kulturellen Bildung, der Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz sowie der Pflege von Sprache und Literatur“ (vgl. BiblG LSA 2010).

Das Land Sachsen-Anhalt stellt zweckgebundene Mittel zur Etablierung der Kooperation von Bibliotheken und anderen Bildungseinrichtungen sowie Zuwendungen für Projekte, die der Verbesserung der Zusammenarbeit von Bibliotheken mit Kindergärten und anderen Bildungseinrichtungen dienen, bereit. Des Weiteren wird seitens des Landes der Ausbau von Schulbibliotheken, sowohl durch (Fortbildungs-)Angebote für Betreuer als auch durch einen landesweiten Maßnahmenplan angestrebt. Diese sollen in der Schnittstelle zwischen Schule und Öffentlichen Bibliotheken wirken und werden als zentraler Informationsbereich, Ort der Leseförderung und Unterrichtsraum mit Unterstützungsfunktion definiert (vgl. Abteilung Schule und Kultur des Landesverwaltungsamts 2011, 2).

Als zwischenzeitliches Fazit ist festzuhalten, dass die *Teaching Library* unter anderem noch vor der Herausforderung steht, obligatorische Standards und Richtlinien zu formulieren. Aufgrund der noch fehlenden Verbindlichkeit finden sich in den deutschen Bibliotheken viele variantenreiche Formen, welche ganz

unterschiedlich den zugeschriebenen Bildungsauftrag realisieren. Sicherlich ist die *Teaching Library* eine Antwort auf die grundlegende Veränderung der deutschen Bildungspolitik wie auch der Bildungslandschaft. Der zunehmende Ausbau von Ganztagschulen, eine didaktische Umorientierung vom Frontalunterricht zu Formen des selbstständigen, projektbezogenen und individuellen Lernens (vgl. Schneider 2007, 245), zusammen mit der stärkeren Berücksichtigung fächerübergreifender Lernziele wie Lese-, Medien- und Informationskompetenz, führen zu einer erheblichen Ausweitung des schulischen Bedarfs an Informations- und Medienressourcen sowie dem Know-how bei der Vermittlung derselbigen. Gerade spiralcurriculare Kooperationsstrukturen bieten an dieser Stelle Verlässlichkeit und Kontinuität. Dabei treffen die SchülerInnen sowohl in der Grundschule als auch innerhalb der weiterführenden Schulen wiederkehrend auf Angebote von Bibliotheken mit variierenden bzw. aufeinander aufbauenden Lernstoffen. Das schafft sowohl Nachhaltigkeit und Kontinuität bei der Habitualisierung der Bibliotheksnutzung an Stelle von zufälligen und punktuellen Begegnungen als auch Planungssicherheit für die kooperierenden Bildungseinrichtungen.

2 Medien und Lesen

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die fachwissenschaftliche Diskussion im Bereich Medien und Lesen. Da diese Arbeit auch die Arbeitsweise von Bibliotheken bei der Förderung von Medienkompetenz und Lesefähigkeit bewertet, wird verdeutlicht, welches Verständnis und welche Merkmale von Medien- und Lesekompetenz als Maßstab angelegt werden müssen. Medien- und Lesekompetenz sind das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses. Deshalb wird zunächst der Begriff der Sozialisation, auf den im Verlauf dieser Arbeit immer wieder zurückgegriffen wird, näher bestimmt (§2.1). Neben einer umfassenden Begriffsdefinition (§2.1.1), fußend auf dem aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs, werden unterschiedliche Sozialisationstheorien vorgestellt (§2.1.1), um abschließend die Anwendung und die damit verknüpften Vorstellungen von Sozialisation im Rahmen der vorliegenden Studie zu erklären (§2.1.3). Nachfolgend werden Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren bei der Medien- und Lesesozialisation näher erläutert. Dies ist erforderlich, um im Rahmen der Studie die Frage beantworten zu können, in welcher Form sich das heutige Mediennutzungsverhalten, die Medienaneignung und die Lesekompetenzausbildung theoretisch modellieren lassen, welche Sozialisationsinstanzen dabei potenziell wirksam werden können und wie in diesem Zusammenhang der Stellenwert von Bibliotheken beziehungsweise die Kooperation von Kita/ Schule und Bibliothek als Lesesozialisationsinstanz einzuschätzen ist³⁹. Der Fokus liegt dabei auf der Altersspanne Kindheit und Jugend (§2.2). Darüber hinaus werden Modelle von Medien- und Lesekompetenz vorgestellt (§2.3) und in einem weiteren Schritt didaktische Konsequenzen (§2.4) formuliert. Abschließend werden nationale und internationale forschungstheoretische Ansätze und Ergebnisse zum Thema dargestellt und besprochen (§2.5).

³⁹ So erhebt die nachfolgend vorzustellende Untersuchung sowohl die aktuell gängige Förderpraxis von Bibliotheken als auch die Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation zwischen Bibliotheken und *klassisch* an Bildungsprozessen beteiligten Institutionen wie Kita und Schule im Rahmen der Förderung von Lese- und Medienkompetenz. Durch einen multiperspektivischen Blick soll in diesem Teil auch die Zielgruppe von diesen Förderangeboten näher in den Blick genommen werden, um einer *Subjektvergessenheit* entgegenzuwirken beziehungsweise die Förderangebote mit Blick auf Notwendigkeiten, Interessen und Kompetenzorientierungen der anvisierten Klientel bewerten zu können.

2.1 Sozialisation

2.1.1 Begriffsbestimmung

Die Sozialisationsforschung ist im Querschnittsbereich unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen angesiedelt. Hauptsächliche Bezugsdisziplinen sind bis heute Soziologie, Pädagogik und Psychologie. Der Begriff der Sozialisation als eine theoretische Konstruktion zur Beschreibung und Erklärung „von Wirklichkeitsbereichen in ihrem Struktur- und Funktionszusammenhang“ (vgl. Kron 2001, 47), leidet unter seiner oft wenig trennscharfen Benutzung. Vor diesem Hintergrund gilt es, ihn von Termini der makrosozialen Ebene (*Enkulturation*), der mikrosozialen Ebene (*Erziehung*) und der intrapersonalen Ebene (*Individuation*) abzugrenzen. Alle drei verweisen zwar grundsätzlich auf ähnliche Prozesse, setzen dabei allerdings unterschiedliche Akzente. Zudem unterliegt das, was unter Sozialisation zu verstehen ist, einem historischen Wandel. Im folgenden Kapitel werden die Sozialisationstheorien in ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt und erläutert.

In der fachwissenschaftlichen Diskussion hat sich die Definition Hurrelmanns etabliert. Er folgert:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die *innere Realität* [Herv. i. O.] bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die *äußere Realität* [Herv. i. O.] bilden“ (2002, 15f).

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses erwirbt der Mensch kulturspezifische Erkenntnisse und eignet sich entsprechende Verhaltensformen an. Ist der Terminus *Enkulturation* als Überbau zu verstehen, mit dem ganz allgemein das Lernen von Kultur begrifflich gefasst wird, ist Sozialisation stärker gegenstandsbezogen und auf den Bereich der sozialen Aspekte, Werte und Normen einer Gesellschaft gerichtet.

Enkulturation bezeichnet demnach allgemein das „Lernen von Kultur“⁴⁰ (Loch 1969, 129), im Besonderen das Hineinwachsen in kulturelle Überlieferungen der Gesellschaft, ihrer Grundverhaltensweisen, Symbolrepertoires, Sinndeutungen und Handlungsgewohnheiten (vgl. Wurzbacher 1974, 14). Dabei passt sich der Mensch im Rahmen der Enkulturation nicht nur an das Bestehende an, sondern entwickelt durch Interaktion von Anlage und Umwelt und im Rahmen von Erziehung auch seine eigene Persönlichkeit – seine (kulturelle) Identität.

Gehen Sozialisationstheorien der Frage nach, „wie die Welt in das Individuum kommt“ (Zimmermann 2006, 12), wonach besonders die soziale Bedingtheit von Persönlichkeitsentwicklung in den Blick genommen wird, geht es bei dem Termini der Individuation – mit ähnlichem Grundverständnis, aber anderer Perspektive – um die Schritte einer prozessual zu konstruierenden, autonomen Persönlichkeitsstruktur, die sich auch gegen Anpassungsdruck seitens der umgebenden Gesellschaft behaupten kann (Keupp/ Ahbe/ Gmür 2006, 9). Der Begriff der Erziehung umfasst einen intentionalen Prozess, welcher anders als Enkulturation und Sozialisation, welche die *Sozialwerdung* betreffen, die *Sozialmachung* beschreibt, in dem ein Individuum Einfluss auf ein anderes zu nehmen versucht (vgl. Kron 2001, 55). Ohne näher auf den Erziehungsbegriff in seiner historischen Tiefe eingehen zu können, sei darauf verwiesen, dass Erziehung an dieser Stelle als Interaktion bestimmt wird.

„Erziehung sei in dem Sinne nach aufeinander bezogenes gegenseitiges soziales Handeln zwischen mindestens zwei Personen,[...] in welcher es um die gegenseitige Aufhellung und Aufklärung von Rollen, Positionen und Wertorientierungen, Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns und des dieses mit bedingenden sozialen und gesellschaftlichen Feldes geht“ (Kron 2001, 56).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sozialisation den Erwerb von Wert-, Normen- und auch Wissenssystemen der umgebenden Gesellschaft durch Individuen beschreibt. Anders als innerhalb der Erziehung geschieht dies nicht in einem intentionalen und gesteuerten Prozess, sondern durch inzidentelles Lernen in Form von interaktiven Austauschprozessen zwischen der anregungsreichen Umwelt und den Anlagen des Individuums. Heutige Gesellschaften sind durch Heterogenität

⁴⁰ Kultur ist nach Loch ein Sammelbegriff für alle „vom Menschen für den Menschen überlieferten oder geschaffenen Gebilde [...], [die als] umfassende[s] Medium [fungieren], in dem der Mensch sein Leben verwirklicht [...]“ (ebd. 1969, 127).

und Pluralisierung zu charakterisieren, in denen zudem traditionell normsetzende und normtradiierende Institutionen wie Kirche, Parteien, Familie und Schulen an Wert verlieren. Vor diesem Hintergrund führen die Austauschprozesse von Anlage und Umwelt zu unterschiedlichen Repräsentationen der gesellschaftlichen Konventionen innerhalb der Persönlichkeit eines Individuums. Das Resultat von Sozialisationsprozessen ist so nicht immer der Erwerb von ausschließlich sozial erwünschten und akzeptierten Verhaltensdispositionen (vgl. Lukesch/ Peez 2001, 14). Ebenfalls zieht sich der Sozialisationsprozess über die gesamte Lebensspanne eines Menschen. Somit sind sich ändernde private, aber auch institutionelle Kontexte immer auch sozialisationsrelevant und potenziell wirksam (ebd. 2001, 14). Daher thematisiert die Sozialisationsforschung immer auch verschiedene Sozialisationsinstanzen, die in primäre (Familie, Verwandtschaft, Freunde), sekundäre (Kita, Schule) und tertiäre (Beruf, Medien, Peers) eingeteilt werden.

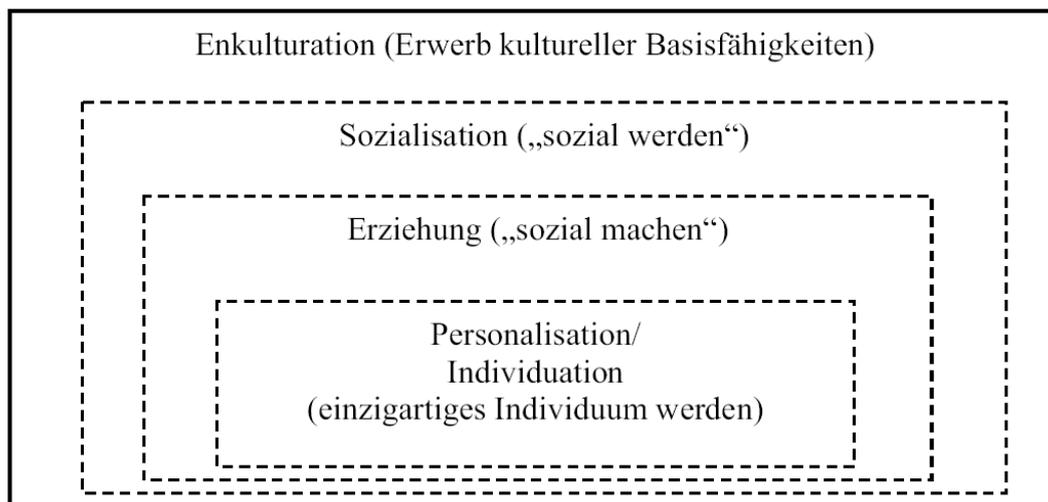


Abbildung 9: Verhältnis der Prozesse (Gudjons 2003, 180)

2.1.2 Sozialisationsstheorien

Die Sozialisationstheorie befasst sich im Wesentlichen mit der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von *innerer Realität*, also den Anlagen sowie psychischen Grundmerkmalen einerseits und *äußerer Realität*, der sozialen und psychischen Umwelt andererseits (vgl. Hurrelmann 2002, 7). Bisher gibt es keine umfassende und geschlossene Theorie der Sozialisation (vgl. Geulen 2000, 131). Es existieren partikuläre Ansätze, die oftmals durch einen bestimmten Gegenstandsbezug gekennzeichnet sind. Dabei wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Selbst- und Fremdsozialisation kontrovers diskutiert (vgl.

Marotzki/ Nohl/ Ortlepp 2005, 128). Auch mit Blick auf die Geschichte – von der ersten Nennung des Begriffs bei Durkheim bis heute – finden sich sehr heterogene Ansätze und Überlegungen, in welcher Form dieser Prozess vonstattengeht und in welchem Aktivitätsgrad sich das Subjekt selbst Lebensrealität schafft. Nachfolgend werden diese theoretischen Konzepte kurz dargestellt und erläutert. Dabei liegt der Fokus auf den in soziologischer Tradition stehenden system-, handlungs- und gesellschaftstheoretischen Ansätzen.

Wie bereits erwähnt, gilt Durkheim als ein Begründer der modernen Sozialisationstheorie. Diese entsteht bei ihm im Kontext zunehmender Arbeitsteilung, die nach seiner Auffassung tendenziell jedem Einzelnen eine individuelle Freiheit und Entfaltung ermöglicht. Seiner Ansicht nach gilt es sicherzustellen, dass die neu entstehende Gesellschaft eine übergeordnete und Verbindlichkeit stiftende Moralität entwickelt (vgl. Baumgart 2004, 31). Segmentäre Gesellschaften sind nach Meinung Durkheims durch Traditionalismus und einen starken inneren Zusammenhang geprägt. Das Ergebnis sind annähernd gleiche Weltanschauungen, Solidargefühle und Selbstkonzepte, da jede Abweichung vom kollektiven Muster unnachgiebig sanktioniert wird (vgl. Veith 2008, 33). Für diese Form von gesellschaftlichen Interaktionsbeziehungen spricht Durkheim idealtypisch von *mechanischer Solidarität*, bei denen Individualisierungsprozesse wenig bis gar keinen Raum haben. In differenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaften mit partikularen Regelsystemen müssen Individuen allerdings mit heterogenen Normen und Werten umgehen (können). Das schafft nach Ansicht Durkheims zunächst tendenziell eine größere individuelle Freiheit für den Einzelnen. Allerdings muss diese Autarkie durch eine universale *organische Solidarität* geregelt werden, um einer sozialen Orientierungs- und Bindungslosigkeit entgegenzuwirken (vgl. Vester 2009, 74). Im Terminus der *organischen Solidarität* entwirft Durkheim die Vorstellung von einem Beziehungsmodus als „eine Form der Soziabilität, die den Zusammenhang von Struktur und Funktionsweise einer Gesellschaft mit dem entsprechenden Wertsystem beschreibt“ (Korte 2011, 68). Dabei verzichtet er auf alle traditionell religiös oder metaphysisch begründeten Erklärungen, wie der Mensch zu einer moralisch handelnden Person wird. Durkheim beschreibt Sozialisation als genuin gesellschaftliches Phänomen, als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, welches sicherstellt, dass die Gesellschaft besteht und einen inneren Zusammenhalt konstruiert (vgl. ebd. 2009, 32). Die Entwicklung seiner Sozialisationstheorie steht in engem Zusammenhang zu der zeitgeschichtlich vorherrschenden Veränderung von einfachen zu arbeitsteiligen Gesellschaftsformen.

Für Durkheim ist die Schlussfolgerung wesentlich, dass die Gesellschaft den Individuen quasi gegenübersteht und in sie hineinwirkt (vgl. Korte 2011, 71). Nur durch diese Austauschbeziehung werden Menschen durch die Anpassung an die umgebenden Regulationsmechanismen sowie die Verinnerlichung von bestehenden Wertgefügen gesellschaftsfähig. Erziehung und Sozialisation stehen bei Durkheim in einem engen, wechselseitigen Verhältnis – so definiert er Erziehung als *methodische Sozialisation*, welche wesentlich zur Normenverinnerlichung sei (vgl. Tillmann 2003, 35). Durkheim weist den Individuen in seiner Theorie eine heteronome, passive Rolle zu. Die umgebende Umwelt wird verinnerlicht und nicht aktiv und jeweils individuell verarbeitet. Dennoch sind die Gedanken Durkheims wegweisend für soziologisch und psychologisch motivierte Fragestellungen, wie die Sozialwerdung des Menschen beschreibbar ist. Die Sozialisationstheorie entwickelte sich nach Durkheim in enger Anbindung an die Psychologie, welche mit ihren Vorstellungen von Umwelt-Subjekt-Beziehungen und deren Interaktionsprozessen die Debatte zum Ende des 19. Jahrhunderts wesentlich beeinflusste (vgl. Abels/ König 2010, 62). In dieser Tradition stehend entwirft Freud ein psychoanalytisches Persönlichkeitsmodell, welches sich durch drei Instanzen auszeichnet: *Es*, *Ich* und *Über-Ich* (Zimmermann 2006, 20). Durch das Zusammenspiel dieser innerpsychischen Mechanismen erklärt Freud u. a. auch, wie gesellschaftlich, kulturell und sozial repräsentierte Werte in die individuelle Persönlichkeit integriert werden. Durch Internalisierung nimmt das *Ich* die vom *Über-Ich* vorgegebenen Richtwerte (im Sinne von Normen der umgebenden Gesellschaft) auf und bringt es in Einklang mit den durch das *Es* repräsentierten, triebhaften Impulsen. Das *Ich* ist als eine zentrale Vermittlungsinstanz, als Realitätsprinzip zu verstehen. So verallgemeinert es stets die persönlichen Bedürfnisse, Antriebe und Motivationen unter Rückbezug auf die gesellschaftlich vorgegebenen Normen. Der Begriff der Internalisierung beschreibt dabei die stark passive Rolle des Subjekts. In der unreflektierten Übernahme des im Kollektiv vorherrschenden Wertgefüges durch das Individuum zeigt sich die stark endogenetische Perspektive Freuds. Dagegen stehen die exogenetisch zu klassifizierenden Denkrichtungen von Behavioristen wie Watson, Skinner, Pawlow, die orientiert an der Lerntheorie die Persönlichkeit des Menschen als *black-box* charakterisieren (Abels/ König 2010, 68), bei der durch Reizgebung der Umwelt spezifische (generalisierte) Reaktionen hervorgebracht werden. Auch hier verhält sich das Subjekt passiv. Das Verhalten wird bestimmt als die stark mechanistische, innerpsychische (Verarbeitungs-)mechanismen ignorierende Reaktion des Menschen auf äußere Impulse der Umwelt. Die kognitive Entwicklungspsychologie – wesentlich beeinflusst durch Piaget und Bandura –

berücksichtigt verstärkt die menschliche Eigenaktivität und die kognitive Verarbeitung von Umwelteinflüssen. Die kognitive, moralische und soziale Entwicklung des Menschen vollzieht sich in der strukturgenetischen Perspektive Piagets durch die Interaktion des Individuums mit der Umwelt (vgl. Tillmann 2003, 36). Dabei verläuft die Entwicklung nach Sichtweise Piagets in aufeinander aufbauenden, universellen Stadien durch fortschreitende Differenzierungsprozesse, die jeweils einzeln durchlebt werden müssen. Entwicklungsmechanismen sind die *Assimilation*, bei der neue Erfahrungen in bereits bestehende kognitive Strukturen integriert und gegebenenfalls angepasst werden, beziehungsweise die *Akkommodation*, bei der die kognitiven Strukturen aufgrund von Umweltreizen modifiziert werden. Die *Äquilibration* ist quasi der im Individuum angelegte Wunsch nach Gleichgewicht. Dieser Prozess beschreibt den Ausgleich zwischen der Erhaltung der kognitiven Strukturen im Sinne der *Assimilation* und der Umweltanpassung bei der *Akkommodation* und ist als Motor der kognitiven Aktivität des Individuums zu verstehen. Die stark konstruktivistische Perspektive Piagets billigte bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts dem Individuum ein hohes Aktivitätspotenzial zu – die Ausgestaltung der sozialen und materiellen Umwelt ist nach Meinung Piagets in ihrer Bedeutung zu vernachlässigen, da sie nur als „Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung verstanden“ (Hurrelmann 2002, 74) wird. Die aufgeführten psychologischen Konzepte wurden streng genommen nicht als Sozialisationstheorien entworfen. Sie beantworteten vordergründig Fragen der Entwicklungs-, Persönlichkeits-, Verhaltens- und Lernpsychologie (vgl. Tillmann 2003, 36). Dennoch wurden diese von der Sozialisationstheorie adaptiert, da sie geeignet waren, Ansatzpunkte bei Umwelt-Subjekt-Beziehungen und der Entwicklung von Persönlichkeit im Zusammenhang mit der umgebenden sozialen Realität zu liefern. So formulierte Parsons, in der Tradition Durkheims und Webers stehend, in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts eine *strukturfunktionalistische Systemtheorie* von gesellschaftlichen Prozessen im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung, welche deutliche Implikationen von Freuds psychoanalytischem Modell aufweist. Erkenntnisleitende Frage Parsons war, wie Gesellschaften – unabhängig von Zeit und Raum – ihr Überleben sichern und Stabilität generieren. Intention Parsons war es, eine universelle Theorie für alle sozialen Vorgänge in einer Gesellschaft zu entwickeln (vgl. Faulstich-Wieland 2000, 117), die er auf der Makro-Ebene beschrieb. Gesellschaften versteht er als komplexe, soziale *Systeme*, die sich von ihrer Umwelt abgrenzen und zu ihrem Überleben *Strukturen* entwickeln, „welche spezifische *Funktionen* für die Bestandserhaltung des Gesamtsystem erfüllen“ (Baumgart 2004, 82). Die

Teilsysteme einer Gesellschaft – Institutionen und Organisationen – müssen nach Parsons als aufeinander bezogen verstanden werden, damit die Stabilität des Gesamtsystems gewahrt bleibt. Basis der sozialen Systeme sind handelnde Individuen, welche stets in verschiedene Subsysteme von Gesellschaft (Schule, Familie, Partei, Kirche, Beruf) eingebunden sind. Der Mensch handelt dabei systemkonform, indem er spezifische Rollen verinnerlicht. Diese Rollen sind quasi Grundeinheiten sozialen Handelns, welche Muster und Vorgaben verbindlich in sich vereinen (vgl. Zimmermann 2006, 51).

„An der Basis der hierarchischen Struktur ist das Sozialsystem in konkreten Menschen als physischen Organismen verwurzelt, die in einer physischen Umwelt agieren. Als Persönlichkeit nimmt das Individuum an Prozessen sozialer Interaktion mittels verschiedener Rollen teil. Rollen sind organisiert und zu Kollektiven aggregiert, die ihrerseits durch zunehmend generalisierte institutionelle Normen gesteuert werden. Die Spitze des Systems bildet die Gesellschaft als Gesamtsystem, heute meist in Form eines einzigen politischen Kollektivs, in dem ein einziges mehr oder minder integriertes Wertesystem institutionalisiert ist“ (Parsons 1976, zit. n. Schweizer 2007, 157).

Individuen internalisieren nach Auffassung Parsons die sie umgebenden, dominierenden kulturellen Wertorientierungen als ihre eigenen Orientierungsmuster. Die Handelnden einer Gesellschaft passen sich dabei zeitlebens unterschiedlichen Grundmustern/ Handlungsalternativen (*pattern variables*) durch Rollenhandeln an, die durch Sozialisation verinnerlicht und zur Richtschnur situationsadäquaten Handelns gemacht werden müssen (vgl. Vester 2009, 188). Zeichnet sich das Subsystem Familie durch partikularistische Orientierungen aus, so herrschen im kulturellen System Schule universalistische Kategorien mit verbindlichen Verhaltensvorgaben. Sozialisation ist bei Parsons vordergründig definiert als das Erlernen und Wechseln von Rollen sowie das Zurechtfinden in heterogenen Rollenbeziehungen und den damit verbundenen Erwartungen. Die Systemerhaltung wird dabei durch vier Funktionen gewährleistet, welche Parsons in dem AGIL-Schema (*Adaptation – Goal attainment – Integration – Latent Pattern Maintenance*) zusammenfasst (Faulstich-Wieland 2000, 119). Dem Einzelnen werden dabei nur geringe Interpretationsspielräume zugebilligt. Die bei Parsons vorhandene anpassungsmechanistische Sicht zeigt auch die Nähe zu Durkheims theoretischen Ausführungen. Als Erklärungsmodell, wie es zu der Verinnerlichung der Orientierungsmuster kommt, rekuriert Parsons sowohl auf Ergebnisse der behavioristischen Lerntheorie Skinners als auch die psychoanalytischen Studien

Freuds. Die Orientierung an Rollenerwartungen, welche von der Gesellschaft an den Einzelnen gestellt werden, ist demnach Resultat von Konditionierungsprozessen im Sinne positiver oder negativer (antizipierter oder realer) Sanktionen der Umwelt. Das freudsche Über-Ich nutzt er als psychische Instanz, in dem die gesellschaftlichen Werte, deren Verinnerlichung für Parsons für das funktionierende Rollenhandeln erforderlich sind, zum sozialen Gewissen des Individuums werden (vgl. Baumgart 2004, 86). Mead legte Ausführungen über Sozialisation mit deutlich anderem Schwerpunkt vor. Explizit den Mikrobereich fokussierend, entwickelte er keine gesamtgesellschaftlich orientierte Theorie von Sozialisation, sondern wandte sich in dem *rollen-/ interaktions- und handlungstheoretischen* Ansatz den Zusammenhängen von Sprache, kommunikativem Handeln und der Identitätsbildung zu (vgl. Tillmann 2003, 37). Mead stand dabei in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus und arbeitete dessen sozialpsychologische Variante maßgeblich aus, indem er seine Analyse der menschlichen Interaktion auf die subjektive Interpretation stützte (vgl. Marotzki/ Nohl/ Ortlepp 2005, 128). In dem 1934 erschienenen Werk *Mind, Self, and Society* wurden posthum die sozialpsychologischen Thesen Meads veröffentlicht. Gesellschaften stellen nach seiner Auffassung zunächst sprachlich koordinierte Kooperationszusammenhänge dar. Individuum und Gesellschaft sind nach Ansicht Meads prozesshaft aufeinander bezogene Dimensionen, in deren Interdependenz das menschliche Subjekt erst entsteht:

„Da sie über Geist oder die Fähigkeit zum Denken verfügen, sind die einzelnen Menschen in der Lage, sich sozusagen kritisch auf die organisierte Struktur der Gemeinschaft zu besinnen, der sie angehören (und aus deren Beziehung der Geist sich überhaupt erst entwickelt hat), und diese Gesellschaftsstruktur mehr oder weniger zu reorganisieren, zu rekonstruieren und modifizieren, wie es die Anforderungen der gesellschaftlichen Evolution von Zeit zu Zeit verlangen" (Mead 1988, 356).

Wesentlicher Bezugspunkt seiner Theorie der Persönlichkeitsentwicklung ist dabei das intentionale, durch andere verstehbare sprachliche *Handeln* des Menschen durch ein geteiltes Symbolrepertoire. Der Handlungsbegriff rekuriert dabei auf die sinnhaft aufeinander bezogenen, zielgerichteten Interaktionen von mindestens zwei Menschen. Erst durch das *intersubjektiv* geteilte *Symbolsystem* Sprache kann sich kooperatives menschliches Handeln entfalten (vgl. Zimmermann 2006, 53). Die Subjektwerdung des Menschen vollzieht sich in Aushandlungsprozessen zwischen

zwei Bezugsgrößen: dem *Me* (soziales Selbst) und dem *I* (personales Selbst). Während des *Me*, ähnlich dem Freudschen *Über-Ich*, den Bezugspunkt der intersubjektiv ausgehandelten Erwartungen und Wertorientierungen an ein Individuum, verbunden mit handlungsleitenden Strukturen, darstellt (vgl. Hurrelmann 2002, 92), umfasst das *I* die eigene Kreativität, Spontanität und Triebausstattung eines Menschen (ähnlich dem Freudschen *Es*). Das Selbstverständnis beziehungsweise die Ich-Identität eines Menschen wird durch das *Self* repräsentiert. Dieses entsteht durch wechselseitiges Zusammenspiel von *I* und *Me*. Die Produkte von menschlicher Interaktion im Sinne kommunikativen Handelns sind dabei soziale Strukturen als interindividuelle Arrangements. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und dabei die Haltungen und Bewusstseinsvorgänge des Anderen zu antizipieren, ist wesentlich für die Entwicklung der Ich-Identität und bei Mead das Ergebnis von Sozialisation (Baumgart 2004, 121). Mead unterteilt in diesem Zusammenhang verschiedene Stadien des Sozialisationsprozesses, bei denen sich die Möglichkeit zur Rollenübernahme und -antizipation differenziert. Das frühe Stadium ist geprägt durch Nachahmung, indem das Kind verschiedene Rollen spielt (*play*). Darauf folgt die zunehmende Orientierung des eigenen Handelns zunächst an Einzelnen (*game*) und fortschreitend an der Gruppe und der durch sie repräsentierten Haltungen. Beweggrund, das eigene Handeln in spezifischen Situationen an den antizipierten Rollenerwartungen des *verallgemeinerten Anderen*⁴¹ auszurichten, ist das Vermeiden von sozialen Sanktionen. Die handlungstheoretische Komponente von Meads Rollenkonzept, im Gegensatz zu Parsons, geht von einem prinzipiell produktiv und konstruktiv umweltgestaltenden Subjekt aus (vgl. Hurrelmann 2002, 94). Auf der einen Seite zeigen sich bei Parsons Bezugspunkte zu den Arbeiten Meads, da dieser den Rollenbegriff aufnahm, allerdings die Auswirkungen der konstruktiven Tätigkeit des Subjekts deutlich einschränkte. Auf der anderen Seite wurde Meads Theorie zur sozialen Identitätsentwicklung in den 50er Jahren des 20. Jahrhundert – zunächst in Amerika, dann in Deutschland – unter anderem von Turner, Goffmann und Habermas aufgenommen und weiterentwickelt. Alle betonten zunehmend die individuellen Handlungsspielräume der Subjekte. Deren Vorstellungen wurden in der soziologischen Theorie des *symbolischen Interaktionismus* zusammengefasst, welche unter Rückgriff auf sozialkognitive Entwicklungstheorien erarbeitet wurde und bis heute als ein sozialisationstheoretisches Kernkonzept gilt (Veith 2008, 37).

⁴¹ „Die Haltung des verallgemeinerten Anderen ist das der ganzen Gemeinschaft“ (Kron 2001, 118).

Mit den Begriffen *role-taking* und *role-making* ging Turner in besonderem Maße auf die Veränderbarkeit und Variation der angenommenen Rollenerwartungen ein und sprach der Interpretationsleistung des Individuums eine größere Bedeutung zu. *Role-taking* benennt das Verstehen der durch andere angetragenen Rollenerwartungen an das Subjekt. Die Reaktion, eine Verarbeitung und in Abgleich mit *I* und *Me* interpretierte Variation der angenommenen Rollenerwartung, die sich im konkreten Handeln ausdrückt, wird durch das *role-making* beschrieben (vgl. Baumgart 2004, 124). Turner betonte, dass konsistentes Handeln für die Akteure bedeutsamer sei als Rollenkonformität. Die Haltungen *der Anderen* – bei Mead noch der neuralgische Punkt seiner Ausführungen – ist bei Turner durch die Betonung der Entwicklung von eigenen Identitätsvorstellungen ersetzt. Weiterführend differenziert Goffman die soziale Handlungspraxis. Individuen entwickeln in der menschlichen Interaktion die Fähigkeit, sich *distanzierend* zu sozialen und *reflexiv* zu internalisierten Normen zu verhalten. Dadurch realisieren diese ihre eigene Individualität durch den flexiblen Umgang mit Rollenerwartungen (vgl. Goffmann, zit. n. Veith 2008, 42). Habermas brachte in den 70er Jahren die *Theorie der sozialen Interaktionskompetenz* in den bundesrepublikanischen Sozialisationsdiskurs ein. Dabei formulierte er eine grundlegende Kritik an der strukturfunktionalen Theorie Parsons und knüpfte seine eigenen Vorstellungen von Sozialisation an die soziologische Handlungstheorie Meads, die kognitive Entwicklungspsychologie wie auch psychoanalytische Aussagen an (vgl. Schäfer 2000, 51f). Habermas, in der Tradition der *kritischen Frankfurter Schule* Adornos und Horkheimers stehend, betont in seinem Ansatz sowohl die Selbsttätigkeit des Subjekts als auch die Interpretationsbedürftigkeit von Rollen. In den Mittelpunkt stellt Habermas das aktive, sprachlich handelnde Subjekt, welches über Grundqualifikationen verfügen muss, um alltägliche Anforderungen zu bewältigen. Darunter fasst er neben grundlegender *Sprachfähigkeit* auch *Empathie*, *Frustrations-* und *Ambiguitätstoleranz*. Während die *Frustrationstoleranz* ermöglicht, aufgrund vieler Rollen und daran gestellte Orientierungen die damit verbundene geringe Bedürfnisbefriedigung auszuhalten, beschreibt die *Ambiguitätstoleranz* das Aushalten solcher Mehrstimmigkeiten, um Interaktion aufrecht zu erhalten und handlungsfähig zu bleiben. Um den Bestand von Gesellschaften zu sichern, sind diese nach Habermas darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder gemeinsame Wertüberzeugungen teilen, auf deren Grundlage sie gemeinsame Interaktionen realisieren und Handlungen koordinieren (vgl. Baumgart 2004, 157). Im Gegensatz zur *Systemintegration*, mit der Habermas die Integration der Menschen in die vorgegebene Gesellschaft aufgrund von äußeren Zwängen begrifflich fasst, wird mit

Sozialintegration – als Ergebnis von Sozialisationsprozessen – die Orientierung des Handelns an gemeinsamen Werten und Normen der geteilten Lebenswelt beschrieben (vgl. ebd. 2004, 156f). In Anlehnung an Piaget, Erikson und Kohlberg knüpft er die *kommunikative Kompetenz*⁴² eines Individuums an eine ontogenetische Perspektive. So entsprechen unterschiedliche Stufen der kommunikativen Kompetenz den verschiedenen Stadien der kognitiven Entwicklung, der Bewältigung von Krisen und der Differenzierung der moralischen Urteilsfähigkeit. Die Bedeutung des sozialen Status hebt Bourdieu in seinen Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Sozialisation hervor. Mit seinem gesellschafts- und ideologiekritischen Ansatz nimmt er, ähnlich wie Habermas, Bezug auf eine kritische Gesellschaftstheorie (vgl. Baumgart 2004, 199). Empiriegestützt formulierte Bourdieu die Einsicht, dass die Umwelt durch soziale Konditionierungsprozesse Individuen sowie ihren Lebensstil, ihre Wahrnehmungsformen, Denk- und Urteilsschemata, Ausdrucksweisen, Normen sowie Werte, prägt (vgl. Zimmermann 2006, 56). Diese Verhaltensstrategien fasst Bourdieu in dem Begriff des Habitus zusammen. Der Habitus ist als ein System von dauerhaften, übertragbaren Dispositionen und von internalisierten Mustern zu verstehen, auf dessen Grundlage Handeln geschieht. Der Habitus ist die vermittelnde Instanz zwischen subjektiven und objektiven Dimensionen sozialer Existenz. Er funktioniert, alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine „Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix“ (Gudjons 2012, 172). Der primäre Habitus wird in den ersten Lebensjahren entwickelt. Die damit verbundenen ersten Überzeugungen und Orientierungen sind zwar grundsätzlich angelegt, dürfen aber nicht als starr verstanden werden. Nach Ansicht Bourdieus können diese weiter ausgebaut, differenziert und verändert werden. Handelnde reproduzieren so auf der einen Seite die durch schichtenspezifische Sozialisation erworbenen Normen und Werte. Auf der anderen Seite besteht grundsätzlich die Möglichkeit der Veränderung. Dennoch schränkt Bourdieu die Vorstellung einer autonomen Persönlichkeit ein. Er unterscheidet eine Fülle von Soziallagen und Lebensstilen, besonders durch die Bezugsgrößen *ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital* (vgl. Bourdieu 1992, zit. n. Baumgart 2004, 217). Ist *ökonomisches Kapital* letztlich der materielle Besitz eines Subjekts, beschreibt das *kulturelle Kapital* die Haltungen zu und den Besitz von Wissen, Bildung und Kenntnissen. Als *soziales Kapital* werden die zwischenmenschlichen Beziehungen bezeichnet, die hergestellt und gepflegt werden müssen. Alle drei objektiven

⁴² Bei Habermas synonym zu Ich-Identität (vgl. Faulstich-Wieland 2000, 150).

Kapitalien stehen in gegenseitigen Austauschprozessen, wirken auf die Habitualisierung im Sinne von Sozialisation ein und beeinflussen maßgeblich die Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen. Als Reflex der drei objektiven Hauptkapitalsorten ist das später von Bourdieu eingeführte *symbolische Kapital* zu verstehen. Das symbolische Kapital ist die „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien“ (vgl. Bourdieu 1985, zit. n. Schroeter 2008, 366) im Sinne von Prestige, Renommee usw.

2.1.3 Anwendung im Rahmen der Arbeit

Sozialisation wird in dieser Studie in Anlehnung an Groeben als ko-konstruktiver Prozess verstanden (ebd. 2004a, 145). Demnach entwickelt sich das Individuum aktiv realitätsverarbeitend und individuell handelnd im Austausch mit unterschiedlichen Einflussfaktoren. Innerhalb dieser theoretischen Konstruktion wird in besonderer Weise die Eigenaktivität des Subjekts betont, ohne dabei die Beteiligung verschiedener Instanzen zu vernachlässigen. Eine Überbetonung sowohl der gesellschaftlichen Einflüsse wie der individuellen Dispositionen bleibt dabei aus. Die als Wechselwirkung verstandene Ausbildung von einer auch lesebezogenen Persönlichkeit oszilliert gleichberechtigt zwischen normierenden, sozialen und individuellen Voraussetzungen (vgl. Hurrelmann 2006a, 19). So betont Hurrelmann, dass normative Gegebenheiten und soziale Bedingungen nicht durch das Subjekt übernommen, sondern „interpretiert, aktiv ausgewählt und unter Umständen auch verändert“ (ebd. 2006a, 19) werden. In der formalen Struktur werden mehrere Ebenen als bedeutsam bei der Medien- und Lesesozialisation verstanden (vgl. ebd. 2004a, 145). So bestehen auf der Makroebene vor allem gesellschaftliche, auch lesebezogene Normen, welche ihrerseits dem historischen Wandel unterliegen und somit nicht als starr und unveränderlich verstanden werden dürfen (*2.2.2 Lesen als Kulturtechnik*). Auf der Mesoebene finden sich Sozialisationsinstanzen⁴³, welche ebenfalls, geprägt durch die bestehenden gesellschaftlichen Normen, das Individuum auf der Mikroebene bei der Lesegenese prägen.

⁴³ Theoretisch unterschieden werden können 1. die primäre, informelle Sozialisationsinstanz Familie, 2. die sekundäre, formale Sozialisationsinstanz Schule und 3. die tertiäre, informelle Sozialisationsinstanz Peergroup.

Durch individuelle Enkulturationsprozesse wird auch in Abhängigkeit zum jeweiligen Milieu (Mesoebene) darüber entschieden, in welcher Weise diese von dem Subjekt wahrgenommen und als bedeutsam charakterisiert werden. Dabei ist wiederum die Mesoebene selbst (Akteure der Sozialisationsinstanz Familie, Schule, Peergroup) durch die Makroebene geprägt und fungiert dementsprechend als Filter der gesellschaftlichen Normen, die dem Individuum auf der Mikroebene begegnen. Die informelle Sozialisationsinstanz Familie ist durch jeweils spezifische Bildungsorientierungen, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster sowie Erziehungsvorstellungen bestimmt. Im Rahmen der formalen Sozialisationsinstanz Schule sind Lehrkräfte in einem Feld tätig, welches durch Bildungs- und Erziehungsvorgaben auf der Makroebene (Bildungsstandards auf der Bundesebene, Kernlehrpläne auf der Landesebene, didaktische Orientierungen auf der Schulebene), aber auch durch die eigene Lesesozialisation beeinflusst ist. In diesen Anregungsfeldern ko-konstruieren die Heranwachsenden individuell die eigene (Lese- und Medien-)Biografie sowie die persönliche Lesekultur.

Unter Rekurs auf Esser (1993) verweist Groeben auf Austauschprozesse von Mikro- und Makroebene, die durch spezifische Transformationsregeln⁴⁴, welche das Zusammenspiel der beiden Ebenen organisieren, geprägt sind (Groeben 2004a, 152). Von besonderem Interesse sind dabei die Erklärungszusammenhänge, welche die Handlungsoptionen eines Individuums im Rahmen der *Logik der Selektion* beschreiben. Groeben unterscheidet an dieser Stelle fünf modi operandi der Ko-Konstruktion

1. Reduplikation (individuelle Handlungen wiederholen die überindividuellen Normen)
2. Selektion (der Akteur wählt aus den überindividuellen Normen und Handlungsweisen aus)
3. Kombination (der Akteur kombiniert überindividuelle Normen und Handlungsweisen zu einem neuen Handlungsmuster)
4. Modifikation (überindividuelle Handlungsmuster werden durch den Akteur abgewandelt)
5. Negation (alle repräsentierten Handlungsmuster der Makroebene werden abgelehnt) (vgl. ebd. 2004a, 161)

⁴⁴ Groeben unterscheidet an dieser Stelle zwischen 1. Logik der Situation, 2. Logik der Selektion und 3. Logik der Aggregation. Ist in der *Logik der Situation* festgelegt, welche Bedingungen und Handlungsalternativen die Akteure besitzen, beschreibt die *Logik der Selektion* die Erklärung von Handlungsschritten auf der Individualebene. Durch die *Logik der Aggregation* vollzieht sich der Übergang von der Mikro- zur Makroebene, da die individuellen Effekte der Handlungsselektionen auch als Veränderungen auf der Makroebene zum Tragen kommen können (vgl. Groeben 2004a, 151ff).

Dieses Erklärungsmodell verdeutlicht die Eigenaktivität des Individuums (vgl. Josting 2003, 38), aber auch die Rekursivität des Austauschs zwischen Mikro- und Makroebene. Potenziell sind die individuellen Handlungsentscheidungen des Individuums in der Lage, auf die Orientierungen und Normen der Makroebene zurückzuwirken. Dies erklärt unter anderem auch den diachronen sozialen und gesellschaftlichen Wandel von lesebezogenen Normen, der sich unter anderem auch aus den individuellen Nutzungs- und Rezeptionshandlungen der Subjekte auf der Mikroebene ergibt.



Abbildung 10: Mehrebenenmodell der Sozialisation (Eigene Darstellung.
Quelle: Groeben 2004a, 147ff)

Nachfolgend werden die medialen und lesebezogenen Sozialisationsprozesse im Rahmen der Lebensphasen frühe, mittlere und späte Kindheit sowie Jugend im Zusammenhang mit dominant wirksam werdenden Sozialisationsinstanzen genauer beleuchtet und in ihrer Interdependenz dargestellt.

2.2 Sozialisationsprozesse: Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren

Mit Blick auf die Lese- und Mediensozialisationsforschung wird deutlich, dass innerhalb der unterscheidbaren Disziplinen verschiedene Akzente gesetzt werden. Während die Mediensozialisationsforschung weitgehend den Aspekt der individuellen Aneignung von Medien betont, geht die Lesesozialisationsforschung auf die soziale Bedingtheit des Lesens ein. Deshalb wird an dieser Stelle die

Mediensozialisation getrennt von der Lesesozialisation beschrieben, auch wenn, unter Rückbezug auf den erweiterten Textbegriff der Deutschdidaktik⁴⁵ (vgl. Josting 2005, 76), explizit die gegenseitige Bezogenheit von Medien- und Lesesozialisation im Hinblick auf die Rezeption schriftsprachlicher und multimodaler Texten angenommen wird.

2.2.1 Mediensozialisation in Kindheit und Jugend

Aufenanger definiert, rekurrierend auf die interaktionistische Sichtweise Hurrelmanns, Mediensozialisation als einen Prozess

„in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird. Die mediale Umwelt wird dabei als eine sich stets unter spezifischen historischen und gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen verändernde gesehen, mit der sich das handelnde Subjekt aktiv auseinander setzen muss“ (Aufenanger 2008, 88).

Dabei unterscheidet er innerhalb der Medienforschung zwischen medien- und rezipientenzentrierten Perspektiven. Richtet Erstere den Blick auf die Frage, welche Einflüsse und Wirkungen Medien auf den Menschen haben, geht die Zweite der Frage nach, wie Menschen mit Medien handeln und in welcher Form sie diese nutzen. Eine umfassende Theorie zur Mediensozialisation ist bislang noch nicht vorhanden. Es finden sich vielmehr Studien, die einen Teilaspekt zu z. B. der Wirkungsweise von Medien (Gewalt oder Werbung) fokussieren oder die Aneignungsbedingungen (Familie, Entwicklungsstand, Eigenaktivitäten) in den Mittelpunkt stellen. Medien besitzen eine Vielzahl an Funktionen, die Vollbrecht in eine *situative* (z. B. Unterhaltung, Information, Stimmungsregulierung), eine *soziale* (z. B. Gesprächsanlass) und *biographische* Funktion (z. B. Selbstvergewisserung, Selbstdarstellung, Modelllösungen) untergliedert (vgl. Vollbrecht 2003, 15).

⁴⁵„Text ist die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale. Dieser Textbegriff ist so weit gefasst, dass alle kommunikativen Äußerungen darunter fallen, gleichgültig, ob sie sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art sind.“ (Kallmeyer et al. 1974, 45). „Nicht nur gesprochene und geschriebene Diskurse, sondern auch Filme, Theateraufführungen, Zeremonien, Ballettaufführungen, Happenings, Zirkusnummern, Bilder oder Musikstücke sind danach Texte“ (Nöth 2000, 392).

<i>situative Funktion</i>	<i>soziale Funktion</i>	<i>biographische Funktion</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Information - Unterhaltung - Vertreiben von Langeweile (Zeitfüller) - Stimmungsregulierung - Eskapismus (Flucht aus dem Alltag) - Habitualisierungsfunktion (Zeitstrukturierung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsanlässe in Familie und Peergroup - Meinungsbildung - Gruppenidentität (z. B. in Jugendkulturen) - sich in Medienwelten positionieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Identitätsentwicklung (Vorbilder, Normen, virtuelle Erprobungen) - Selbst-Vergewisserung, Selbst-Reflexivität und Selbst-Darstellung - Modellösungen für persönliche oder entwicklungsbezogene Themen

Tabelle 8: Funktionsvielfalt der Medien (Vollbrecht 2003, 15)

Innerhalb der Mediensozialisationsforschung werden die normativen Orientierungen kontrovers diskutiert, wobei drei Grundhaltungen unterschieden werden können. Die längste Tradition hat die *kulturpessimistische Position*, welche Medien per se eine die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender schädigende Wirkung unterstellt (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 30). Im Zuge dieser Haltung wird ein enger Medienbegriff verwandt, der die jeweils vorherrschende leitmediale Orientierung der Jugendlichen fokussiert und dabei weniger Medieninhalte, sondern gleichsam den ganzen Medienträger als negativwirkend und somit bedenklich einstuft. Ältestes und prominentestes Beispiel einer solchen Medienkritik findet sich in Platons *Phaidros*⁴⁶. In dessen Dialog äußert sich Sokrates kritisch bezüglich der Schriftlichkeit als neuer Form der Wissensspeicherung. Weitere Vertreter der Moderne sind in den USA Winn (1979) und Postman (1985) sowie im deutschen Sprachraum Glogauer (1988) (vgl. Süss 2004, 15). Mit Blick auf audiovisuelle Medien (vor allem Fernsehen und Computerspiele) wurde in jüngster Vergangenheit die Medienverwahrlosung von Kindern und Jugendlichen, verbunden mit der aggressionsfördernden und suchtbegünstigenden Wirkungsweise der genannten Medienträger, betont (vgl. Spitzer 2005/ 2012; Pfeiffer⁴⁷). Die *medieneuphorische Position* betont konträr zu dem pejorativen Bild vor allem die Potenziale der Medien für das Aufwachsen der Kinder (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 31). Besonders den neuen Medien (Computer/ Internet) wird dabei eine wesentliche Rolle für den Wissenstransfer, die Verbesserung der Chancengleichheit und die Wissensproduktion attestiert (vgl.

⁴⁶ „Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden“ (Platon, *Phaidros*, 275a-b).

⁴⁷ Manfred Spitzer ist Autor der Bücher mit dem Titel „Vorsicht Bildschirm!“ (2005) und „Digitale Demenz“ (2012), Christian Pfeiffer darf als Erfinder des Begriffs „Medienverwahrlosung“ gelten. Beide sind Vertreter einer Position, die Roß als „Medienpessimismus“ bezeichnet (ebd. 1997, 34).

Süss 2004, 16). Zudem werden Forschungsergebnisse nur einseitig und selektiv arrangiert, indem zum Beispiel der Übergang von kompetenter Mediennutzung zu unreflektierten Routinen bis hin zu Mediensuchtverhalten nicht angemessen berücksichtigt wird (Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 31). Die *kritisch-optimistische Position* leistet diese notwendige Distanz. So unterstreichen Vertreter des kritischen Optimismus die möglichen positiven Wirkungsweisen von Medien auf Menschen. Dabei werden Rezipienten, interaktionstheoretisch begründet, in der Rolle als aktiv realitätsverarbeitende Individuen verstanden, welche den Reizen von Medieninhalten nicht ausgeliefert sind, sondern diese je nach Bedürfnis, Kontext und Gratifikationserwartung auswählen und nutzen. Nach diesem Verständnis können dasselbe Medium und gleiche Medienhalte eben auch unterschiedliche Wirkungen auf die Entwicklung der Heranwachsenden haben (vgl. ebd. 2010, 32). Vertreter dieser Denkrichtung fordern für pädagogisch-didaktische Kontexte die Förderung von Medienkompetenz, welche den souveränen und autonomen Umgang mit Medien sowie die Möglichkeit der kritischen Positionierung begrifflich fasst und weiterhin die Beschäftigung mit medienethischen Fragestellungen beziehungsweise die Berücksichtigung medienethischer Kriterien seitens der Medienproduzenten und -distribuenten beinhaltet (vgl. Rath 2010).

Nachfolgend wird die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen unter Rückgriff auf die unterscheidbaren Lebensphasen frühe (↗2.2.1.1), mittlere und späte Kindheit (↗2.2.1.2) sowie Jugendalter (↗2.2.1.3) dargestellt. Der Zugang zu Medien, der Umgang mit Medientechniken und -inhalten sowie die Nutzungspräferenzen von Kindern und Jugendlichen stehen dabei im Vordergrund.

2.2.1.1 Mediensozialisation in der frühen Kindheit

Zu Mediensozialisation und -umgang im Klein- und Vorschulalter gibt es aktuell wenige empirisch erhobene Daten. Fest steht aber: Medien sind aus der Lebenswelt, auch von kleinen Kindern, nicht wegzudenken. Mit Beginn des Kleinkindalters ist die Umwelt verstärkt von Medien geprägt, die bis zu einem Alter von ca. zwei Jahren hauptsächlich in der Interaktion mit den Bezugspersonen erlebt werden (Theunert 2005, 195). Deutlich zeigt sich allerdings ein akzelerierender Zugang zu einem differenzierten Medienensemble. So haben immer jüngere Kinder

Zugriff auf Medien, welche in den letzten Jahrzehnten älteren Kindern vorbehalten waren (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2010, 36). Neben printbasierten Formaten stehen Hörmedien sowie Film und Fernsehen den ganz jungen Mediennutzern zur Verfügung (vgl. Wegener 2010, 126). Schon ab einem frühen Alter werden Nutzer zudem durch die Merchandisingbranche angesprochen (Marci-Boehncke 2009). Vor allem begleitend zum Fernsehangebot finden sich konvergente Onlineangebote (Feil 2005). Mit dem Vorschulalter (3-6 Jahre) nehmen die Verfügbarkeit von sowie der eigenständige Umgang mit Medienangeboten zu. Der Rückgang elterlicher Kontrolle wird durch den Eingang von eigenen Geräten in die Kinderzimmer verstärkt. In der ARD/ ZDF-Studie *Kinder und Medien 2003* wird deutlich, dass 40% der befragten 2- bis 5-Jährigen ein eigenes Abspielgerät für Hörmedien besitzen (vgl. Feierabend/ Mohr 2004, 455). Endgeräte wie Fernseher (7%), Spielkonsolen (6%) und Computer (3%) sind dagegen in den seltensten Fällen in den Kinderzimmern zu finden (vgl. ebd. 2004, 455). Das Fernsehen wird ab dem Vorschulalter mit steigendem Lebensalter wichtiger. Schauen 58% der 2- bis 3-Jährigen täglich/ fast täglich fern, sind es bei den 4- bis 5-Jährigen schon 69%. Dabei haben die 3- bis 5-Jährigen rund 73 Minuten tägliche Sehdauer (Feierabend/ Klingler 2008, 191). Die Buchnutzungsfrequenz ist dagegen mit dem Ansteigen des Alters rückläufig. Schauen sich die 2- bis 3-Jährigen noch zu 41% täglich/ fast täglich Bücher an, sind es bei den 4- bis 5-Jährigen nur 27%. Geschlechterunterschiede sind bei beiden Medienaktivitäten nicht vorhanden.

	gesamt (n=245)	Jungen (n=122)	Mädchen (n=123)	2-3 Jahre (n=122)	4-5 Jahre (n=123)
Fernsehen	64%	64%	64%	58%	69%
Bücher anschauen	34%	33%	35%	41%	27%
Radio hören	30%	28%	31%	28%	31%
Hörspiele hören auf Schallplatte, CD, Kassetten oder MP3	16%	11%	20%	14%	17%
Musik hören auf Schallplatte, CD, Kassetten oder MP3	15%	11%	18%	15%	15%
Comics, Heftchen anschauen	6%	5%	6%	7%	5%
Videokassetten, DVD ansehen	4%	7%	2%	3%	6%
Auf der Spielkonsole spielen	0%	0%	0%	0%	0%
Sich am Computer beschäftigen	0%	0%	0%	0%	0%
Im Internet surfen	0%	0%	0%	0%	0%
Handy benutzen	0%	0%	0%	0%	0%

Tabelle 9: ARD/ ZDF-Studie Kinder und Medien 2003. Medienaktivitäten (Jeden Tag oder fast jeden Tag) der 2- bis 5-Jährigen nach Geschlecht und Alterskohorten (Eigene Darstellung. Quelle: Feierabend/ Mohr 2004, 457)

Eine US-amerikanische Studie der Kaiser Family Foundation, welche in den USA exemplarisch den Umfang der Fernsehnutzung erhebt, zeigt, dass der Fernsehkonsum in Familien mit niedrigerem Einkommen, geringerer formaler Bildung bzw. afroamerikanischer Abstammung besonders hoch ist (vgl. Rideout et al. 2006). Auch Fthenakis et al. betonen die *digitale Kluft*, nach der Kinder aus sozial schwächeren Familien einen weniger ausgeprägten und konstruktiven Zugang zu Medien besitzen, durch den sich auch die jeweiligen Bildungschancen verringern (vgl. ebd. 2009, 66). Aus Sicht der Eltern liegen die Funktionen des Fernsehens primär in der Schaffung von gemeinsamen Aktivitäten, in der funktionalen Unterstützung von Erziehungskonzepten sowie im Schaffen von eigenen Freiräumen (vgl. Götz/ Bachmann/ Hofmann 2007).

In einer Studie von Marci-Boehncke/ Rath zur Medienbildung in der Kita zeigt die Befragung der Eltern, dass diese Medienbildung noch nicht als Erziehungsauftrag wahrnehmen, wenngleich rund 52% betonen, dass sie die eigenen Kinder bei der Mediennutzung begleiten (vgl. Müller/ Marci-Boehncke/ Rath 2012; Marci-Boehncke/ Rath 2013). Bei den 4- bis 5-Jährigen Kindern stellen dabei Konsumwünsche mit rund 77% die häufigste Medienreaktion auf mediale Angebote dar – oftmals gekoppelt an einen konkreten Medienhelden und dem Wunsch nach entsprechenden Verbund- beziehungsweise Merchandisingartikeln. (vgl. ebd. 2012). Auch Weise stellte in ihrer Untersuchung fest, dass die befragten 4- bis 6-Jährigen auf eine vielfältige Mediennutzung im Familienkontext verweisen, wobei das Fernsehen einen hohen Stellenwert einnimmt sowie die Rezeptionsgewohnheiten zur Strukturierung des kindlichen Alltags dienen (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2013, 4). Kinder sind dabei keineswegs fasziniert von der Technologie an sich, sondern von der Rezeptionssituation und den -inhalten und nutzen diese, um sich mit den eigenen spezifischen Orientierungsthemen auseinanderzusetzen (vgl. ebd. 2013, 4). So sind schon in der Phase der frühen Medienaneignung die Kinder inhaltlich daran interessiert, eigene Wünsche, Sorgen, Ängste und Konflikte stellvertretend über Medien zu bearbeiten (vgl. Wegener 2010, 130). Neben dem Abgleich mit der eigenen Lebenswelt erfüllen die Medien schon in diesem Stadium die Funktion, neue Handlungsmuster aufzuzeigen und zudem imaginär Handlungsalternativen zu erschließen (Charlton 2007, 33).

2.2.1.2 Mediensozialisation in der mittleren und späten Kindheit

Ab dem Grundschulalter, in der Altersspanne von rund 6-13 Jahren, wird die Nutzung von Medien nicht nur zeitlich intensiver, sondern auch eigenverantwortlicher – gerade auch, weil den Kindern ein breiteres Medienensemble im eigenen Zimmer zur Verfügung steht (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2010, 35). In fast allen Haushalten finden sich Fernseher, Telefon, DVD- und CD-Player sowie Computer und Internet. Zudem geht der Trend zum Zweitgerät – rund 65% der Kinder verfügen über einen eigenen CD-Player. Jungen besitzen zu 65% eine eigene Spielkonsole (vgl. KIM 2010, 8). Jedes zweite der befragten Kinder besitzt ein eigenes Handy sowie einen eigenen Fernseher (vgl. ebd. 2010, 8).

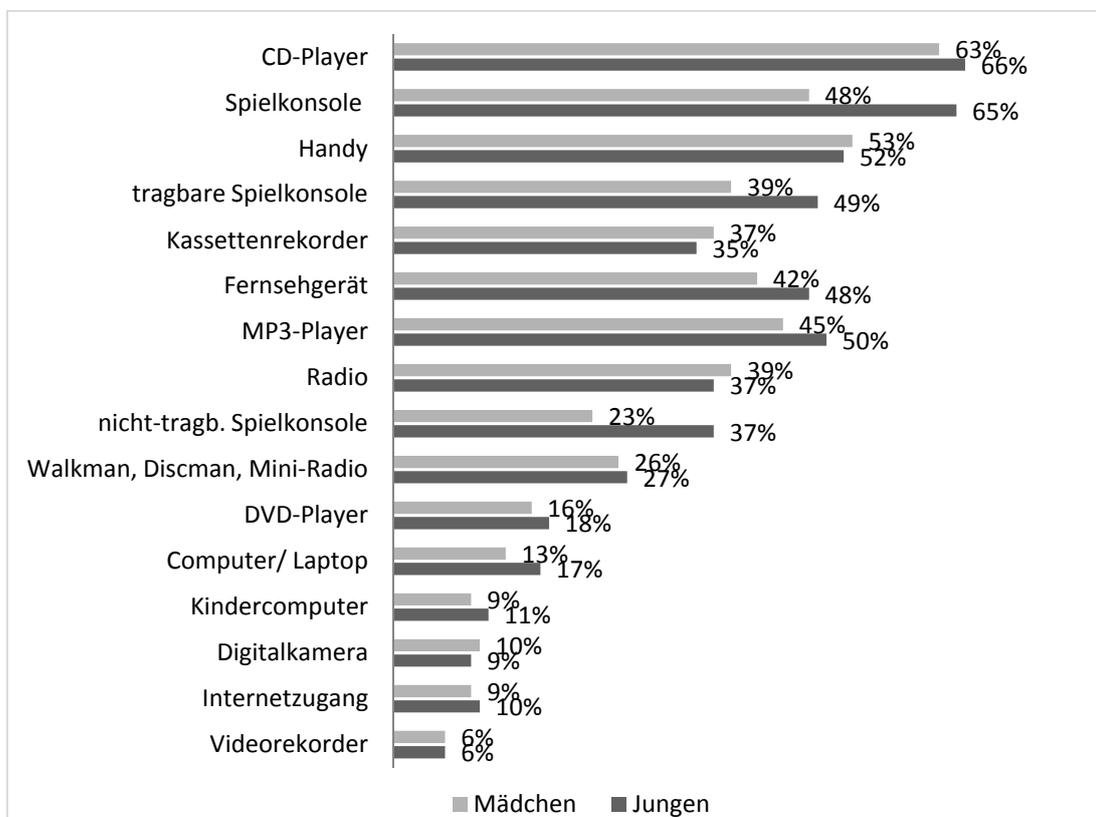


Abbildung 11: Gerätebesitz der Kinder 2010 nach Geschlecht. Angaben der Haupterzieher (KIM 2010, 8)

Bei den präferierten Freizeitaktivitäten der Kinder in dieser Alterskohorte stehen *Freunde treffen* (rund 50%) und *draußen spielen* (rund 42%) an erster und zweiter Stelle (vgl. KIM 2010, 11). Deutlich zeigt sich, dass der Umgang mit Gleichaltrigen nicht zugunsten einer teils befürchteten, einsamen Mediennutzung vernachlässigt wird. An dritter Stelle der Beliebtheit liegt – bei Jungen wie auch Mädchen – das Fernsehen (rund 32%) (vgl. ebd. 2010, 11). 76% der Kinder im Alter von 6-13 Jahren gehen dieser Aktivität fast täglich nach (vgl. KIM 2010, 19). Dabei geben die HaupterzieherInnen an, dass im Durchschnitt Mädchen und Jungen 98 Minuten am

Tag fernsehen. PC-/ Konsolen-/ Onlinespiele stehen bei beiden Geschlechtern an vierter Stelle der medialen Beliebtheit, auch wenn Jungen mit 41% diese häufiger nutzen als Mädchen mit 19% (vgl. KIM 2010, 11). Die Medienbindung ist zudem altersspezifisch unterschiedlich. Der Fernseher wird mit dem Heranwachsen der Kinder weniger wichtig (von 75% bei den 6- bis 7-Jährigen auf 40% bei den 12- bis 13-Jährigen), gegenteilig verhält es sich mit Computer/ Internet (von 6% bei den 6- bis 7-Jährigen auf 41% bei den 12- bis 13-Jährigen) (vgl. KIM 2010, 17). Andere Medien wie Bücher, Zeitschriften, MP3-Player und Radio werden dabei seltener als unverzichtbar eingestuft.

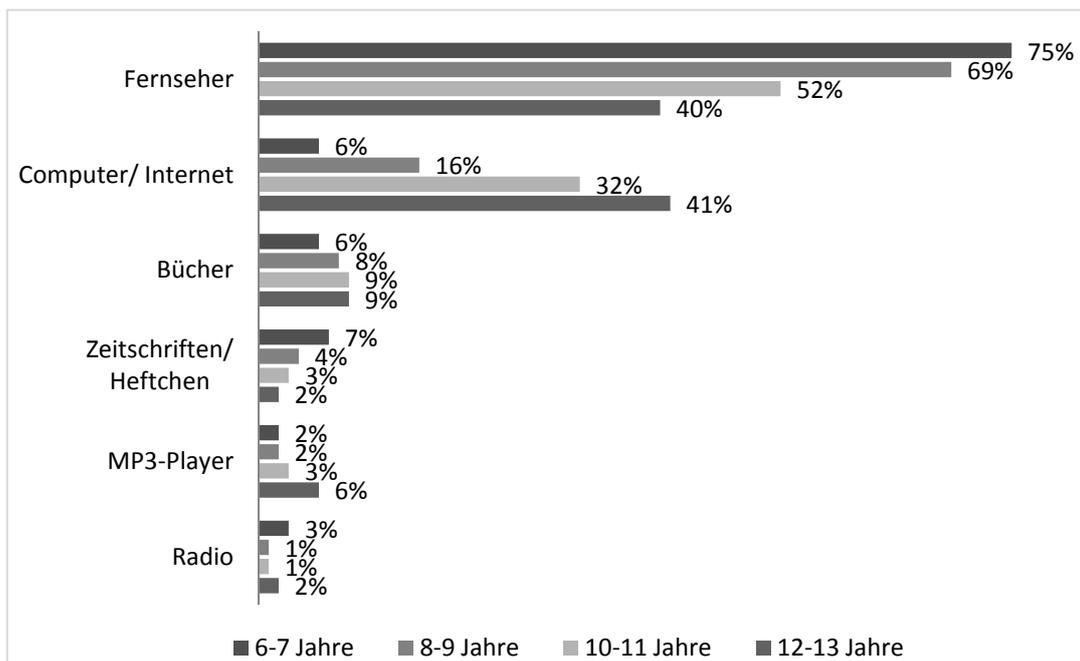


Abbildung 12: Medienbindung 2010 nach Geschlecht. Antwortverteilung auf die Frage: Am wenigsten verzichten kann ich auf...? (KIM 2010, 17)

Im Bereich des Fernsehens wenden sich Kinder häufig Angeboten mit fiktivem Gehalt zu (vgl. Strotmann 2010, 136). Häufigster Nutzungsgrund ist die Unterhaltung und Stimmungsregulation – bei Langeweile (43%) und Einsamkeit (42%) (vgl. KIM 2010, 17). Die 12- bis 13-Jährigen setzen ihren Schwerpunkt bei Erwachsenenprogrammen, die ihnen bei altersspezifischen Entwicklungsaufgaben Orientierung und Hinweise zur Bewältigung aktueller Problemlagen geben können (vgl. Theunert 2005, 199). Der Computer wird am häufigsten zu Unterhaltungszwecken genutzt (wenn ich Spaß haben möchte 33%) (vgl. KIM 2010, 16). Nutzen jüngere Kinder den Computer oft offline, zum Spielen von PC-Spielen oder bei der Verwendung von Lernprogrammen, wenden sich Kinder im Alter von 12-13 Jahren verstärkt dem Internet zu. Aber auch als Arbeitsgerät gewinnen der

Computer und das Internet – zunehmend mit den Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder – an Bedeutung.

Der steigenden Kaufkraft⁴⁸ dieser Alterskohorte geschuldet, zeigt sich im Bereich der Medienproduktion sowie -distribution zunehmend eine crossmediale⁴⁹ Vermarktung von präferierten Medieninhalten. Auch den jungen Nutzern wird ein plattformunabhängiger Zugriff zu Information und Unterhaltung gegeben (vgl. Rose 2009a, 68). Die Produzenten berücksichtigen dabei die konvergente Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, die – „erst die Themen, dann die Medien“ (Marcio-Boehncke/ Rath 2007) – sich nicht auf Einzelmedien festlegen, um ihre Interessen zu befriedigen, sondern auf ein vielfältiges Medienensemble zurückgreifen.

Kinder in der angesprochenen Alterskohorte haben eine Vielzahl individueller Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu gehören insbesondere die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts, die Orientierung in der sozialen Umwelt, das Verstehen von inneren Prozessen anderer Personen sowie das Erlernen einer angemessenen Rollennorm. Diese Herausforderungen und

Mittlere Kindheit (6-12 Jahre)	
1.	Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist
2.	Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus
3.	Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen
4.	Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen sozialen Rollenverhaltens
5.	Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen
6.	Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind
7.	Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala
8.	Erreichen persönlicher Unabhängigkeit
9.	Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen

Aufgaben werden auch durch Medien beeinflusst und bearbeitet. Durch eine

Tabelle 10: Entwicklungsaufgaben in der Kindheit nach Havighurst (Oerter/ Dreher 2002, 270)

⁴⁸ Im Durchschnitt verfügen 6- bis 13-Jährige über ein monatliches Finanzvolumen von 27,18 Euro (vgl. Egmont Ehapa Verlag 2012, 2). Die weiteren Geldgeschenke anlässlich Geburtstagen, Weihnachten oder Ostern addieren sich auf 210 Euro im Jahr (vgl. ebd. 2012, 2). Auch bei über der Hälfte der 4- bis 5-Jährigen kommt zudem ein erstes Taschengeld dazu, welches im Durchschnitt bei 14,26 Euro liegt. Kinder und Jugendliche haben dabei in zunehmendem Maße die Erlaubnis, alleine etwas zu kaufen. Das Taschengeld dürfen bereits 56% der 6- bis 9-Jährigen und 78% der 10- bis 13-Jährigen selbstständig ausgeben, bei den 14- bis 17-Jährigen liegt dieser Anteil noch höher (vgl. Egmont Ehapa Verlag 2008).

⁴⁹ „Bezeichnet der Begriff der Konvergenz stärker die individuellen und sozialen Gebrauchsweisen von Medien, fokussiert der Begriff des Crossmedia auf die Herstellung von Wertschöpfungsnetzwerken, also auf die Distribution identischer Inhalte über verschiedene Mediengattungen“ (Rose 2011, 16).

zunehmende Fähigkeit der Perspektivenübernahme können Handlungen von Medienfiguren differenzierter gedeutet sowie auch stärker empathisch involviert erlebt werden (vgl. Strotmann 2010, 135). Dadurch etablieren sich komplexere Gratifikationen bei der Medienrezeption. Im Familienalltag eröffnen Medien Rituale und Routinen, strukturieren gemeinsame Zeit, dienen als Gesprächsanlässe und als Mittel zur Entspannung (vgl. ebd. 2010, 134).

2.2.1.3 Mediensozialisation im Jugendalter

Das Jugendalter ist durch die zentrale Entwicklungsaufgabe geprägt, eine stabile eigene Identität auszubilden und das eigene Wertesystem im Prozess des Erwachsenwerdens weiter auszubilden und zu differenzieren. Eine zunehmende Loslösung von familiär vermittelten Lebensstilen führt zur Notwendigkeit, die Identität unter Rückgriff auf alternative Zugänge zur Welt eigenständig

Adoleszenz (12-18 Jahre)	
1.	Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2.	Übernahme der männlichen/ weiblichen Geschlechtsrolle
3.	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4.	Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen
5.	Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
6.	Vorbereiten auf eine berufliche Karriere
7.	Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient, sowie Entwicklung einer Ideologie
8.	Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

Tabelle 11: Entwicklungsaufgaben in der Jugend nach Havighurst (Oerter/ Dreher 2002, 270)

zu konstruieren. Neben die Unterhaltungsfunktion tritt im Jugendalter besonders die Orientierungsfunktion der Medien. So gestalten Jugendliche auch mit Hilfe der Medien den Umbau der sozialen Beziehungen durch die Ablösung von den Eltern zu den Peers (vgl. Isler/ Philipp/ Tilemann 2010, 68). Gerade in der Lebensphase Jugend leisten Medien einen wesentlichen Beitrag beim *mood-management* (vgl. Schramm 2005; Zillmann 1988) der Jugendlichen. Stimmungen und Emotionen werden strategisch durch Medien beeinflusst beziehungsweise haben unbewusste emotionale Auswirkungen auf die Rezipienten (vgl. Lange/ Eggert 2007, 6f). Kinder betont in diesem Zusammenhang, dass Emotionen und Kognitionen in einem engen, oft wechselseitigen Zusammenhang stehen. So entscheidet der Stand der kognitiven Entwicklung darüber, welches emotionale Erleben überhaupt leistbar und möglich ist (ebd. 2007, 9). Weiterhin stellen Medien für Jugendliche wertvolle Möglichkeiten zur Selbstaktualisierung dar und fungieren als allgegenwertige

Sozialisationsagenturen (vgl. Vollbrecht 2003, 13). Identitätsbildung vollzieht sich auch immer in einem breiten und vielschichtigen medialen Angebot (vgl. Rath/Marci-Boehncke 2004). Medien bieten Vorbilder und kompensieren unbefriedigte Bedürfnisse. Sie bieten nicht nur vielfältige Handlungsmöglichkeiten, sondern zeichnen sich durch eine prinzipielle Offenheit für Bedeutungszuschreibungen aus (Straub 2006, 1). Medien und deren Nutzung werden als Instrumente zur Lebensbewältigung angesehen, als Optionsräume, um nach Themen und Antworten auf eigene Fragen und Zweifel zu suchen, und dienen zudem in einer sozialen Funktion als Gesprächsanlass und zur Konstitution von Gruppenidentität.

Die JIM-Studie verdeutlicht, dass im Jugendalter die Ausstattung mit technischen Geräten zunimmt, dabei gibt es kaum noch geschlechtsspezifische Unterschiede. Mit 97% verfügen fast alle befragten Jugendlichen über ein eigenes Mobilfunkgerät (JIM 2010, 7). Immerhin 84% besitzen einen eigenen MP3-Player und 79% einen eigenen Computer/ Laptop. Gut die Hälfte der Jugendlichen besitzt einen eigenen Fernseher (58%). Lediglich bei den Spielekonsolen (ob tragbar oder fest) sind die Jungen besser ausgestattet als die Mädchen.

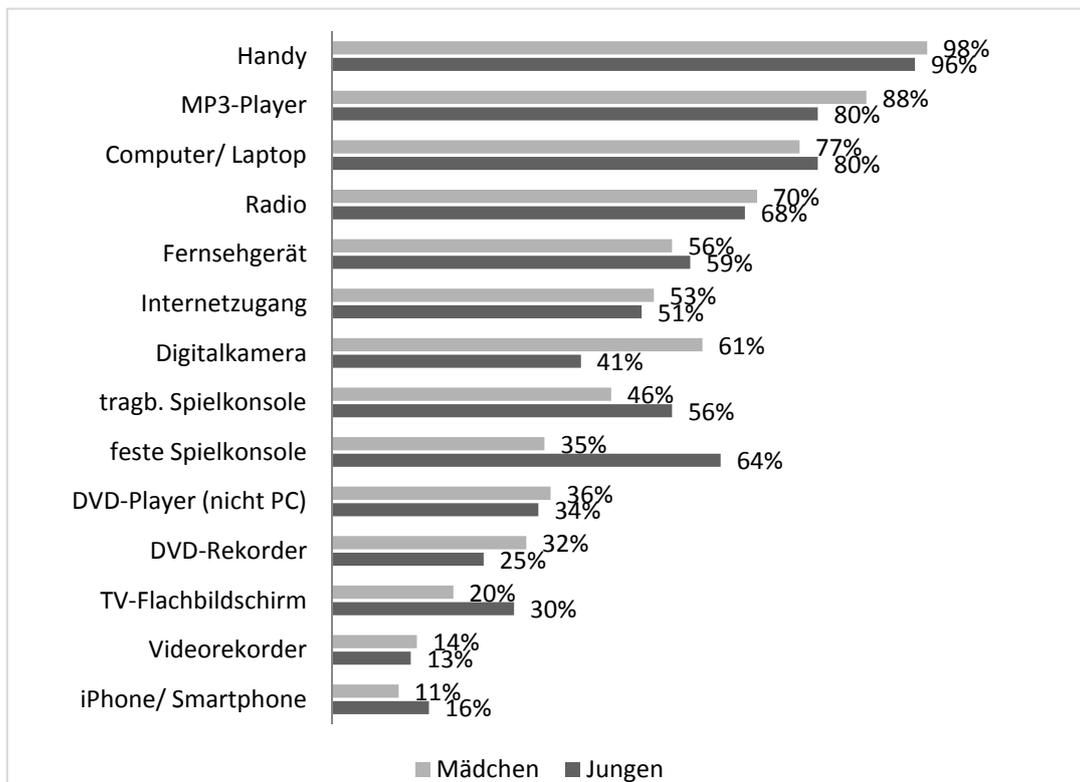


Abbildung 13: Gerätebesitz Jugendlicher 2010 nach Geschlecht (JIM 2010, 8)

Männliche und weibliche Jugend geht nicht nur mit verschiedenen Akzentsetzungen an die Lebensgestaltung heran, sondern zeichnet sich deutlich durch andere

Interessen im Bereich der Mediennutzungspräferenzen aus. Verfügen 56% der Jungen über tragbare und 64% der Jungen über eine feste Spielkonsole, sind es bei den Mädchen nur 46% beziehungsweise 35%. Wie schon bei der KIM-Studie deutlich wurde, verschiebt sich mit dem Heranwachsen das Leitmedium vom Fernsehen zum Internet. Das zeigt sich auch in der Medienbindung der Jugendlichen. Musik hören und das Internet sind sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen die am stärksten präferierten Medientätigkeiten (vgl. JIM 2010, 13). Darüber hinaus gaben 86% der Mädchen und 75% der Jungen an, dass das Handy sehr wichtig sei (vgl. ebd. 2010, 13). Finden sich die PC-/ Videospiele bei den Jungen auf Platz vier, nehmen sie bei den Mädchen den letzten Platz ein (vgl. ebd. 2010, 13). Das Fernsehen nimmt – wird nach der subjektiven Bedeutung für die Jugendlichen gefragt – mit 56% einen mittleren Platz ein (vgl. ebd. 2010, 13).

Schaut man dagegen auf die Medienbeschäftigungen, wird deutlich, dass nach 81% der Jugendlichen, die täglich das Handy nutzen, und 63%, die täglich das Internet

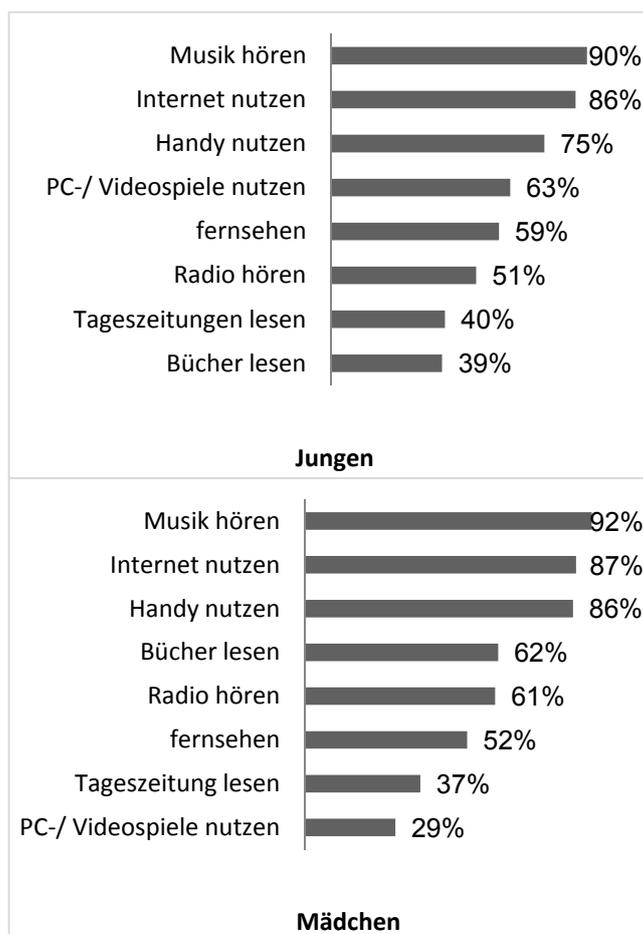


Abbildung 14: Wichtigkeit der Medien 2010 nach Geschlecht (JIM 2010, 13)

nutzen, das Fernsehen von 61% der Jugendlichen täglich genutzt wird. Im Durchschnitt verbringen die 12- bis 19-Jährigen 120 Minuten pro Tag vor dem Fernseher (vgl. ebd. 2010, 19). Die JIM-Studie 2009 veranschaulichte zudem den Zusammenhang zwischen

täglicher Fernsehnutzung und formaler Bildung. Sehen GymnasiastInnen pro Tag zwei Stunden fern (123 Minuten), sind es bei RealschülerInnen bzw. Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss 20 Minuten mehr (142 Minuten) (vgl. JIM 2009, 27). Die höchste tägliche Fernsehdauer haben mit 162 Minuten HauptschülerInnen bzw.

Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss (vgl. ebd. 2009, 27).

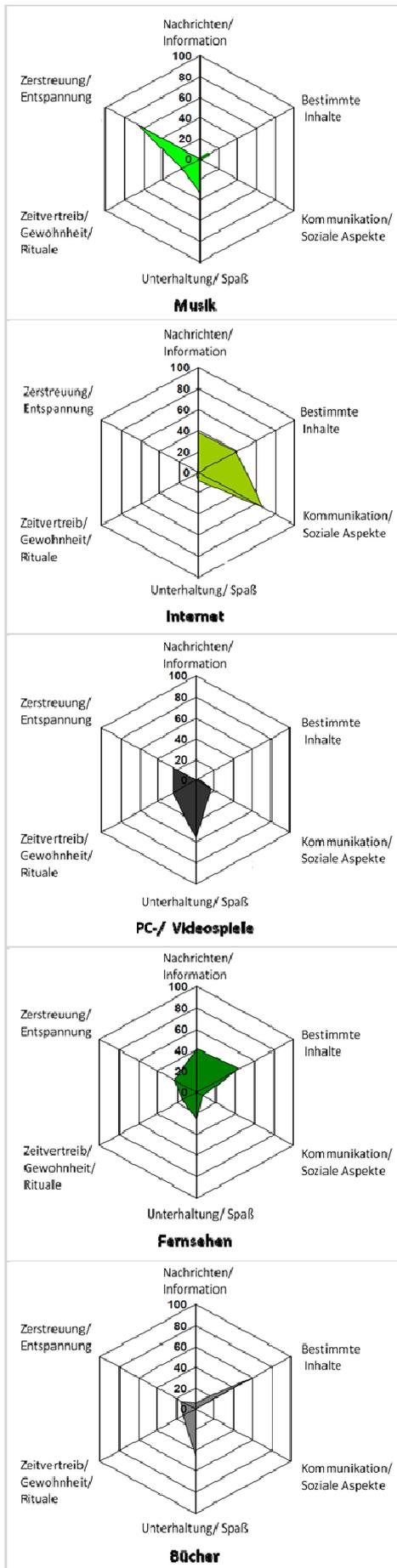


Abbildung 15: Gründe für die Wichtigkeit der Medien (JIMplus 2009)

Nach Selbsteinschätzung der Jugendlichen beläuft sich die tägliche Nutzungsdauer des Internets auf rund 138 Minuten pro Tag (vgl. JIM 2010, 27). Damit wird die Online-Nutzung im Vergleich zum Fernsehen eine Viertelstunde höher eingeschätzt. Während das Fernsehen im Jugendalter von einem sozial-familienzentrierten Medium zu einem Individualmedium (vgl. Treumann et al. 2007, 78) wird, ist die Internetnutzung vordergründig sozial-peerorientiert. Kommunikation wird hier zum zentralen Nutzungsgrund (46%), danach folgen die Unterhaltung im Sinne von Musikhören und Anschauen von Videos und Bildern (23%), das Spielen (17%) und die Informationssuche (14%) (vgl. JIM 2010, 29). Die kommunikativen Bedürfnisse werden vordergründig durch den Besuch von Online-Communities (schülerVZ, studiVZ, Facebook), mit Nachrichten, Chat bzw. Instant-Messenger-Funktion befriedigt. Dabei bieten Plattformen im virtuellen Raum auch die Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit kreativ-inszenierend zu gestalten sowie unterschiedliche Rollen und Identitäten auszuprobieren (vgl. Süss/ Hipeli 2010, 146).

Die Gründe für die Wichtigkeit der Medien, wie sie im Rahmen der Zusatzbefragung JIMplus des MPFS im Jahr 2009 erhoben wurden, stützen die oben getroffenen Aussagen. So liegt die Gratifikation bei der Nutzung von PC-/ Videospiele maßgeblich im Bereich Unterhaltung/ Spaß. Die Internetnutzung folgt im Jugendalter primär sozialen Bedürfnissen, da durch den Besuch von Online-Communities

der Kontakt zu Gleichaltrigen gesucht wird. Musik dient vordergründig der Moderation von Stimmungen und Gefühlen, wobei durch diese auch bewusst Entspannung und Zerstreuung gesucht wird. Im Bereich des Fernsehens beziehungsweise des Buchlesens zeigt sich eine konkrete inhaltliche Präferenz, welche bei der Rezeption im Vordergrund steht. Weiterhin dominieren auch bei diesen Medien Unterhaltung und Spaß als Gratifikationserwartungen, wobei beim Fernsehen weiterhin der informative Charakter von den Jugendlichen geschätzt wird.

Die Orientierung an Peers⁵⁰ wächst mit zunehmendem Alter. Jugendliche treffen sich zu gemeinsamen Unternehmungen an unterschiedlichen Orten (vgl. JIM 2010, 10). Das Treffen mit Freunden ist bei Jungen (87%) und Mädchen (83%) häufigste nonmediale Freizeitaktivität, der täglich/ mehrmals pro Woche nachgegangen wird. Je nach Interessenslage werden Medien als Mittel des Selbstaudrucks und der Unterhaltung auch in der Gruppe genutzt und durch Anschlusskommunikation begleitet (vgl. Süss/ Hipeli 2010, 145). Insgesamt suchen Jugendliche auch durch die Medienrezeption die Möglichkeit der sozialen Verortung. Konfliktlösungswege, Handlungsoptionen und Rollenverhalten werden durch Medieninhalte vorgelebt, an denen sich orientiert oder von denen sich abgegrenzt werden kann. Auch durch die Diskussion über Medienerlebnisse und das Verhalten von Protagonisten kann, quasi stellvertretend, die Akzeptanz innerhalb der Peergruppe auf den Prüfstand gestellt werden. Jugendliche schärfen hier ihr Wertebewusstsein und ihre moralische Argumentationskompetenz. Das zeigen auch empirische Untersuchungen von Marci-Boehncke/ Rath (ebd. 2007). Marci-Boehncke/ Rath welche in ihrer Ravensburger Jugendmedienstudie Medienverhalten und Medienkritik Jugendlicher perspektivieren, verweisen auf das „beruhigende Ergebnis, dass Jugendliche sich gegenüber moralischen Fragestellungen zu den Medien durchaus aufgeschlossen zeigen und zum Teil überraschend kompetent sind“ (Marci-Boehncke/ Rath 2007).

⁵⁰ Ursprünglich wurden mit Peers englische Adelige aus dem Oberhaus des britischen Parlaments bezeichnet, wobei auf die Gleichberechtigung und die ähnliche soziale Stellung rekurriert wird (Philipp 2011a, 129). Auch heute noch sind Gleichrangigkeit, Ebenbürtigkeit, aber auch freiwillige Zugewandtheit wichtige Kriterien bei der Unterscheidung zwischen Peergroup und einer Gleichaltrigengruppe (age mates), wie sie z. B. eine Schulklasse darstellt. Die Freundschaftsbeziehungen und Peer-Interaktion lösen in vielen Bereichen die Eltern als wichtigste Bezugspersonen ab und eröffnen damit neue Bildungs- und Sozialisationsräume, die auf ihre Weise zur Entwicklung von Lebensstilen, Werten, Normen und Ausdrucksweisen beitragen (vgl. Haring et al. 2010, 9).

2.2.2 Lesen als Kulturtechnik

Der Begriff des Lesens beschreibt zunächst einen Rezeptionsvorgang, bei dem Zeichen mit einem dichten Symbolgehalt von Individuen mit Bedeutung versehen werden. Dabei ist die

„formale Lesefertigkeit niemals allein der kulturelle Gehalt von Lesekompetenz gewesen. Lesen ist kommunikatives Handeln und erfüllt im Zusammenhang gesellschaftlicher Handlungs-, Verständigungs- und Selbstverständigungsprozesse historisch unterschiedliche Funktionen. Entsprechend werden ihm unterschiedliche Leistungen und Wirkungen zugeschrieben – erwünschte und auch unerwünschte – und so erhält es als kulturelle Praxis in Konnex mit epochenspezifischen Entwicklungen im Bereich der Kommunikationsangebote ein historisch durchaus veränderliches Profil“ (Hurrelmann 2006b, 123).

Mit dem Prozess des Decodierens von Schriftzeichen⁵¹ sind dem historischen Wandel unterliegende Bildungsvorstellungen verknüpft. Aus diachroner Perspektive unterscheidet Hurrelmann in der deutschen Bildungstradition drei lesebezogene Bildungsnormen⁵², die auf der Makro-Ebene die grundlegenden Funktionen von,

⁵¹ Der formale Lesevorgang selbst wird seitens der kognitionspsychologischen Leseforschung bereits seit den 80er Jahren (vgl. Schmid-Barkow 2010, 218) als ein komplexer Gesamtprozess beschrieben, der sich aus mehreren Teilprozessen zusammensetzt. Die kognitionsbasierten Operationen blenden motivationale und emotionale Prozesse weitestgehend aus. Dabei umfassen hierarchieniedrige Prozesse basale kognitive, automatisierte, der bewussten Kontrolle nur schwer zugängliche und kontextunabhängige Teiltätigkeiten auf der Wort-, Satz- und Textebene (so 1. *Buchstaben, Wort, Satzidentifikation*; 2. *Verknüpfung von Satzfolgen*; 3. *Herstellung von lokalen Kohärenzen*) (vgl. Christmann/ Groeben 2006, 147). Auf der Ebene der hierarchiehoher Prozesse finden sich strategisch-zielbezogene Lesefertigkeiten auf der Textebene, die kontextabhängig (Thema, Aufgabe, Absicht) und wenig automatisiert sind (so 4. *Globale Kohärenzherstellung*, 5. *Bildung von Superstrukturen*, 6. *Erkennen rhetorischer Darstellungsstrategien*) (vgl. Richter/ Christmann 2006, 32ff). Im Zusammenspiel dieser analytisch unterscheidbaren Akte bildet der Leser eine innere, analoge, spezifische Repräsentation des Gelesenen, ein mentales Modell, welches sich im Prozess des Lesens weiter ausdifferenziert. Komplexere Textverstehensleistungen setzen die Nutzung unterschiedlichster Wissensbestände voraus, da die Textbedeutung im Zusammenspiel aus Textinformationen und den Sprach- und Weltwissensbeständen konstruiert wird (vgl. Köster 2006, 129). Hier finden sich zwei parallele, interagierende Verarbeitungsrichtungen. Die aufsteigende (*bottom-up*), textgeleitete Verarbeitung wird von den im Text enthaltenen Informationen und die absteigende (*top-down*), lesergeleitete Verarbeitung von Vorwissen und den Zielsetzungen des Lesers bestimmt (Kühn 2003). Eine mehr oder weniger kohärente mentale Repräsentation des gelesenen Textes ist dann als Resultat einer Text-Leser-Interaktion zu sehen.

⁵² Diese lassen sich unterscheiden in:
 1. *Aufklärung*: Lesen zur sozial-moralischen Befähigung, 2. *Idealismus/ Humanismus*: Lesen als ästhetische Erfahrung und 3. *Moderne*: Lesen als Erlebnisgenuss (vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 14).

und den Umgang mit Schriftlichkeit prägen (vgl. ebd. 2004b, 280ff). Mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert treten die Betonung des *kognitiv-pragmatischen* Lesens und die wissensbezogene sowie sozialmoralische Funktion von Texten in den Vordergrund. Gemäß dem kantischen Paradigma *sapere aude* bildete der, der las, das eigene vernunftmäßige und moralische Handeln und Denken aus. „Lesen dient[e] der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung“ (Groeben/ Schroeder 2004, 311). In diesem Zusammenhang lag der Schwerpunkt der textseitigen Anforderungen in der Rezeption von philosophischen Werken sowie Sach- und Fachtexten. Die eingeforderte Lesehaltung sah ein kontrolliertes, auf Einsichten und Handlungskonsequenzen fokussiertes Lesen vor (vgl. Hurrelmann 2004b, 283). Eine derart pragmatisch-funktionale Perspektive auf adäquate Rezeptionsleistungen des Individuums hat heute vor allem durch die PISA-Studie und ihre normative Orientierung am gesellschaftlichen Bedarf wieder an Bedeutung gewonnen. Besonders die durch eine adäquate Lesekompetenz potenziell mögliche autonome Wissensbildung und -vermehrung wurde als Leitorientierung auch in didaktischen Kontexten wiederbelebt.

Das Lesen von schöngeistiger Literatur trat in der idealistischen-humanistischen Bildungsphilosophie der Klassik und Romantik im Laufe des 19. Jahrhunderts in den Vordergrund. Das Lesen expositorischer, fiktionaler Texte verdrängte den aufklärerischen Lektürekorpus, der hauptsächlich sozialmoralisch geprägte Sach- und Fachtexte beinhaltete.

„In der Idee der ästhetischen Bildung werden alle Zweckbindungen des Lesens entschieden abgelehnt, und alle *bedeutenden* [Herv. i. O.] Texte gelten als adäquate Bildungsgegenstände“ (Hurrelmann 2004b, 283).

Mit der Betonung der Zweckfreiheit von Kunst lag das Ziel in der kompetenten Lektüre ästhetisch komplexer Texte, die den Menschen zu einer harmonischen Ganzheit verhelfen sollten.

„Lesen literarisch-ästhetischer Texte dient der existentiellen Persönlichkeitsentwicklung. Dabei soll die Distanz künstlerischer Literatur zur Alltagssprache und zu pragmatischen Alltagskontexten in Form von ästhetischer Sensibilität, Selbstreflexion und Reflexion der Historizität menschlicher Erfahrung für die persönliche Weiterentwicklung der Leser/ -innen produktiv gemacht werden“ (Groeben/ Schroeder 2004, 311).

Bis heute steht der Lese- und Literaturunterricht des deutschsprachigen Schulsystems in der Tradition dieser Fokussierung auf bildungsrelevante, geistig anspruchsvolle Hochliteratur und der Annahme, diese lasse sich – dichotom – von der Unterhaltungs- und Trivialliteratur unterscheiden (vgl. Hurrelmann 2006b, 135). Die Tradierung eines festen literarischen Kanons sowie die Betonung der literarästhetischen Bildung unter Rückgriff auf komplexe, verdichtete, anspruchsvolle Texte wurde erst im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts, vor allem im Nachgang zu den empirisch belegten unterdurchschnittlichen Leseleistungen von deutschen SchülerInnen, in fachwissenschaftlichen Kreisen wahrnehmbar diskutiert. Dabei festigte sich die Einsicht, dass die bildungsbürgerliche Lesenorm die realen Handlungs- und Nutzungsmuster von Literatur verkennt, die durch Texte und Leseweisen bestimmt seien, die im Vergleich zu den eingeforderten Lesegegenständen und Rezeptionshaltungen sehr viel weniger „kulturelle Legitimität“ (Groeben/ Schroeder 2004, 312) besäßen.

Dieses Ungleichgewicht von idealtypischem, normativem Anspruch auf der einen Seite und den tatsächlichen Lesestoffen beziehungsweise -haltungen auf der anderen Seite löst sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf (vgl. Hurrelmann 2004b, 294). Die Partizipation an Schriftlichkeit in allen sozialen Lebenslagen wird unabdingbar, um Lebensaufgaben in einer literalisierten Welt autonom und produktiv bewältigen zu können. Zudem setzen sich neue mediale Formate (Fernsehen, Radio, Tonträger) zunehmend in allen Gesellschaftsmilieus durch (vgl. von Glasenapp et al. 2006, 300f). Die Erlebnis- und Unterhaltungsfunktion als Lesemotiv wird legitim und dekonstruiert die ideologischen Schranken zwischen Hoch- und Unterhaltungskultur. Gerade die gegenwärtige Lesedidaktik betont diese „Erlebnishorm des Lesens“ (Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 16) und zielt in diesem Zusammenhang auf die Etablierung von Lesefreude.

„Lesen [...] hat die Fähigkeit zu entwickeln, aus der Rezeption jeglicher (auch pragmatischer) Literatur Genuss als persönliches Glückserleben beziehungsweise Lebensfreude zu gewinnen, wobei die ästhetische beziehungsweise gehaltliche Qualität der Ausgangstexte für die Erfüllung der Erlebnishorm eine nachrangige Rolle spielt“ (Groeben/ Schroeder 2004, 312).

Innerhalb dieser spannungsreichen Trias der Bildungsnormen des Lesens agieren sowohl informelle Sozialisationsinstanzen wie Familie, aber vor allem auch formelle

Sekundärinstanzen wie die Schule. Die Funktionen und die Nutzung des Lesens als Kulturtechnik, unabhängig vom Träger symbolischer Formen, sind dabei in den letzten Jahren relativ beständig – das zeigt auch die JIM-Studie (vgl. ebd. 2010, 23). Wenn auch längst nicht auf dem hohem Ausgangsniveau wie das Fernsehen, sind Zeitschriften/ Magazine, Bücher wie auch Tageszeitungen in der Nutzungsentwicklung der befragten Jugendlichen stabil. Einzig die Nutzung des Internets hat sich in den abgebildeten sechs Jahren fast verdoppelt. Auch die Möglichkeit, tagesaktuelle Inhalte von Zeitungen und Zeitschriften online zu rezipieren, wird regelmäßig genutzt (vgl. JIM 2010, 23).

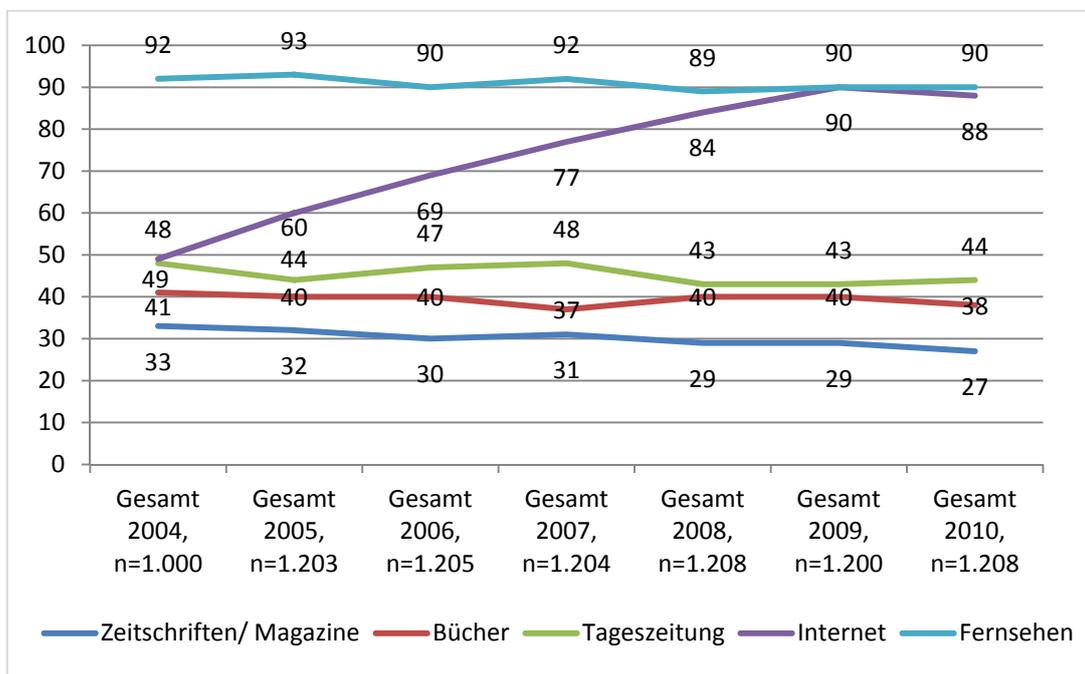


Abbildung 16: Nutzungsentwicklung der Printmedien 2004-2010 täglich/ mehrmals pro Woche (Angaben in Prozent; JIM 2010, 23)

Analog zu der soliden Nutzung der Lesemedien folgern Groeben/ Hurrelmann, dass „kulturpessimistische Annahmen zur Behinderung der Entwicklung von Lesekompetenz durch das mediale Umfeld, insbesondere dem Fernsehkonsum, zum größten Teil nicht als empirisch begründet einzuschätzen“ (ebd. 2004, 446) seien.

2.2.3 Lesesozialisation in Kindheit und Jugend

Zu Lesekompetenz kommt ein Individuum durch Lesesozialisation. Lesesozialisation wird dabei verstanden als

„Enkulturation des Individuums, das heißt als ein durch soziale Instanzen gefördertes, aber vom Individuum aktiv realisiertes Hineinwachsen in die (jeweilige) Kultur“ (Groeben 2004b, 16).

Lesesozialisation⁵³ bezeichnet dabei zunächst den „Prozess der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Rezeption und Verarbeitung von Texten aller Art“ (vgl. Dehn et al. 1999, 568). Terminologisch definiert Hurrelmann spezifischer:

„Lesesozialisation ist ein bereichsspezifischer Ausschnitt der Mediensozialisation. Es handelt sich hierbei um den *Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz* [Herv. i. O.] (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und *unterschiedlicher Modalität* [Herv. i. O.] (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Maße beeinflussen“ (vgl. ebd. 1999, 111f).

Literarische Sozialisation ist in Bezug auf die Textsorten enger gefasst und bezieht sich auf das differenzierte Formspektrum literar-ästhetischer Kultur (vgl. Garbe 2010, 22). So beschreibt der Terminus den

„gesellschaftlich vermittelte[n] *Erwerb der Kompetenz zur Rezeption und Verarbeitung von fiktional-ästhetischen Texten in unterschiedlichen Präsentationsformen* [Herv. i. O.] – nicht nur in schriftsprachlicher Form, sondern auch in *Aufführungsformen* [Herv. i. O.] wie im privaten Vorlesen, in der Autorenlesung, im szenischen Spiel, im Schauspiel, Kabarett etc. sowie in an die technischen Medien gebundenen Formen auditiver, audiovisueller oder multimedialer Art“ (Hurrelmann 1999, 113).

⁵³ In seinen philosophisch-anthropologisch konturierten Ausführungen formuliert Rath: „in der Lesesozialisation wird somit nicht nur eine *bloße* [Herv. i. O.] Kulturtechnik vermittelt, sondern die Kompetenz zur Weltaneignung“ (ebd. 2004, 75) überhaupt.

Im Rahmen allgemeiner Sozialisationsverläufe und in Konkurrenz zu anderen Enkulturationsprozessen beschreiben die beiden Begriffe die Herausbildung einer spezifischen literarischen (Rezeptions-)Kompetenz (Eggert/ Garbe 1995, zit. n. Dehn et al. 2006, 568).

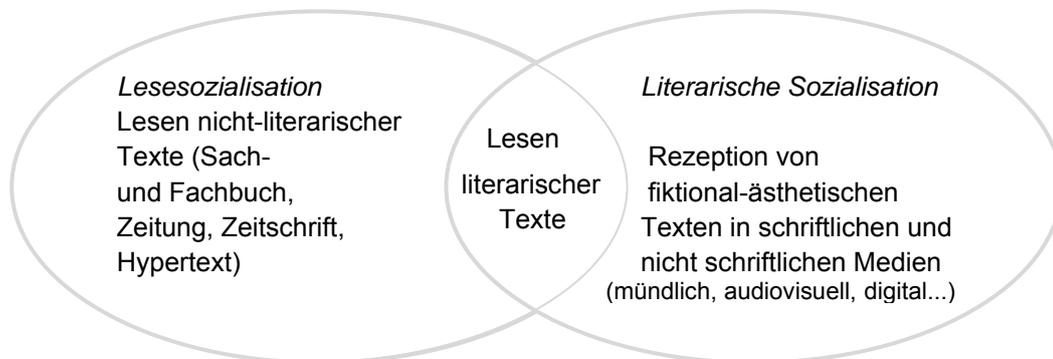


Abbildung 17: Verhältnis von literarischer und Lesesozialisation (vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 171)

Nachfolgend wird auf die jeweils zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschende Sozialisationsinstanz in der Bildungsbiographie eines Individuums eingegangen. Schon in 2.1.3 wurden die zu unterscheidenden Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) genauer erläutert. Wie vorangehend festgehalten, diffundieren die Orientierungen und gesellschaftlichen Normen der Makroebene nicht einfach in die persönliche Lesekultur eines Individuums. Auf der Mesoebene kommt es, auch in Abhängigkeit zu dem vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2013, 47ff), zu einer Auswahl und Interpretation der jeweiligen Handlungsoptionen. Der Fokus der Betrachtungen liegt in den folgenden Ausführungen auf den Aushandlungsprozessen zwischen den informellen (Familie/ Peers) und formellen (Schule) Instanzen im Rahmen der Erwerbsprozesse von Lesekompetenz auf der Mikroebene⁵⁴.

Philipp skizziert in Anlehnung an die Lesebiografieforschung Grafs (1995) ein prototypisches Verlaufsschema von Lesesozialisation. Auch wenn dieses sich deutlich an einer gelingenden Lesesozialisation von Mittelschichtangehörigen

⁵⁴ Iser/ Philipp/ Tilemann folgern: „Sozialisationsprozesse finden in institutionellen Kontexten statt, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen unterworfen und von unterschiedlichen Kulturen geprägt sind. Die Familie und die Gleichaltrigen (Peers) gelten als informelle Sozialisationsinstanzen, die sehr viel stärker organisierte und reglementierte Schule mit explizitem Bildungsauftrag demgegenüber als formale Sozialisationsinstanz. Die Bedeutungen und Wechselwirkungen von Familie, Schule und Gleichaltrigen verändern sich mit zunehmendem Lebensalter: In der frühen Kindheit ist die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz, im Verlauf der Schulzeit gewinnen zunächst die Schule und dann zunehmend auch die Peers an Bedeutung“ (ebd. 2010, 52).

orientiert, lassen sich im Hinblick auf die ontogenetische Entwicklungsphase von Individuen wichtige Impulse verschiedener Akteure auf der Mesoebene unterscheiden (ebd. 2011a, 20).

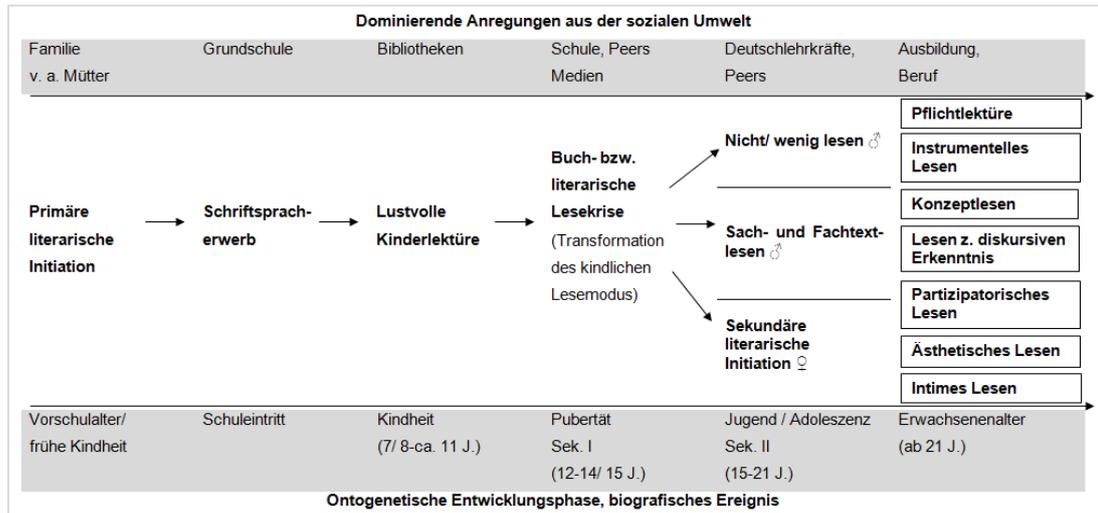


Abbildung 18: Prototypisches Verlaufsschema einer gelingenden Lesesozialisation von Mittelschichtangehörigen (Eigene Darstellung. Quelle: Philipp 2011a, 20)

Unter Rückbezug auf das Mehrebenenmodell (Groeben 2004a) sowie Kenntnisse der Lesegenese (Graf 2007) wird die Entwicklung der Lesekompetenz im Lebenslauf (frühe, mittlere und späte Kindheit, Jugendalter) an dieser Stelle jeweils unter Bezug auf die dominierende Lesesozialisationsinstanz aufgezeigt. In der Altersphase der frühen Kindheit (2.2.3.1) wird dabei das Hauptaugenmerk auf die familiären Einflussfaktoren im Rahmen der literarischen Initiation gelegt. Die mittlere und späte Kindheit ist durch den Schuleintritt und dem damit verbundene Schriftspracherwerb gekennzeichnet, weshalb hier vordergründig die formelle Sozialisationsinstanz Schule in den Blick genommen wird (2.2.3.2). Gerade im Rahmen der Pubertät muss das Lesen in neuen Kontexten und mit neuen Funktionen erprobt und in das eigene Leseselbstkonzept integriert werden. Die vorherrschenden Haltungen und Einstellungen des Freundeskreises sind dabei prägend für die jeweils individuelle Bearbeitung der Lesekrise (2.2.3.3). Nun beschreibt die Mesoebene die über Instanzen individuell wirksam werdenden Rahmenbedingungen von Erwerbsprozessen. Damit verbunden sind auch, mittlerweile empirisch belegte moderierende Einflussfaktoren wie Geschlecht, Herkunft und soziales Milieu. Auch diese werden in den Ausführungen Berücksichtigung finden.

2.2.3.1 Lesesozialisation in der frühen Kindheit

Die Leseentwicklung setzt bereits vor dem Eintritt in die Schule und dem dort verorteten Schriftspracherwerb ein. Vor diesem Hintergrund definiert Hurrelmann die Familie nicht nur „als früheste, sondern auch als wirksamste Instanz der Lesesozialisation, die sowohl vor der Schule als auch während der Schulzeit“ (Hurrelmann 2004a, 45) das Leseverhalten eines Kindes wesentlich beeinflusst. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist ein komplexer Prozess, in dem sich motivationale, emotionale, reflexive und kognitive Teilfähigkeiten unterscheiden lassen. Die Lesesozialisationsforschung betont, dass gerade die Familie früh basale Motivationen aufbauen kann, indem sie u. a. als *role model* fungiert (vgl. Mullan 2010) und somit grundlegend für die Lesekarriere eines Kindes ist. Dennoch ist das Wissen – trotz umfangreicher empirischer Berücksichtigung der Sozialisationsinstanz – vor allem für den Bereich der frühen Kindheit bislang eher gering (Klauda 2009, zit. n. Phillip 2011a, 92).

Schaut man auf die auch empirisch belegten Wechselwirkungen zwischen familiären Lebenslagen auf der einen und Leseleistungsniveaus von Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite, zeigt sich die besondere Wirkkraft sozialer Bedingungskontexte. So finden in der Familie

„sprachlich-kognitive und emotionale Entwicklungsprozesse statt, die mit den ersten Formen literarischer Kommunikation zusammenfallen. In interaktiven Handlungssituationen erwerben Kinder ein Symbolverständnis, lernen die Dekontextualisierung von Sprache kennen und gewinnen Einsichten in narrative Strukturen als Grundlage für die Ausbildung eines komplexeren literarischen Verstehens“ (Elias 2009, 20).

Besonders die informelle, ungesteuerte Vermittlung von Sprache, der Umgang mit Schrift, das Verständnis für Konventionen, der Aufbau von Sprachwissen und der phonologischen Bewusstheit sind wesentliche Enkulturationsprozesse innerhalb der Familie (vgl. McElvany 2008, 85; Landry/ Smith 2006, 135). Anders als in zeitlich und räumlich begrenzten sowie zielbezogenen schulischen Arrangements, durchdringen Prozesse familiärer Lesesozialisation den gemeinsamen Familienalltag, finden nebenbei und vor allem im Kontext persönlicher Beziehungen zueinander statt (vgl. Elias 2009, 22). Im Rahmen der Lesesozialisation lassen sich materielle-gesellschaftliche Gegebenheiten vom Prozess der Vermittlung und

Anleitung unterscheiden (vgl. Wollscheid 2008, 29). Auf die Lesemotivation, die Leseaktivitäten wie auch die Leseintensität der Kinder wirken sich sowohl erstens die vorhandenen Medienressourcen, zweitens das elterliche Lese- und Medienverhalten sowie drittens die Art und Weise der Ausgestaltung gemeinsamer Medienerlebnisse aus (vgl. Bertschi-Kaufmann/ Kassis/ Sieber 2004, 28). Bei der familiären Lesesozialisation geht es um einen Komplex von Anregungen und Unterstützung im Hinblick auf eine tragfähige individuelle Disposition zum Lesen, die sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ unterscheiden. So haben der Milieu- und Bildungsfaktor, die Herkunft wie auch der Aspekt des biologischen Geschlechts eine empirisch nachweisbare Rolle in nahezu allen wirksamen Einzelvariablen der Sozialisationsinstanz Familie (vgl. Gölitzer 2007, 203). Darüber hinaus unterscheidet sich die Variable Familie durch Faktoren wie sozioökonomischer Status, Erziehungsstil und Familienform, die mit der Ausbildung der Lesekompetenz von Kindern korrelieren.

Im Bereich der vorhandenen *Medienressourcen*, im Sinne ökonomischer Kapitalien, zeigt sich in Familien des bildungsfernen Milieus ein Schwergewicht der Ausstattung auf den Bildschirmmedien. Demgegenüber weisen „höhere Schichten eine deutlich breitere, diversifizierte mediale Ausstattung auf“ (Groeben 2004b, 17). So zeigte auch die zweite IGLU-Studie, dass unter statistischen Gesichtspunkten die Anzahl der Bücher im Haushalt, die soziale Herkunft wie auch das Bildungsniveau der Eltern signifikante Auswirkungen auf das Leseverstehen der Viertklässler hatten (vgl. Bos/ Schwippert/ Stubbe 2007, 229ff).

„Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben in Deutschland einen deutlichen Leistungsvorsprung von 67 Punkten vor Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – ein Vorsprung, der signifikant größer ausfällt als im internationalen Mittel“ (Bos et al. 2007c, 14).

Pieper/ Rosebrock et al. folgern, dass Geschmack an Literatur zu entwickeln oder thematische Interessen über Schriftmedien zu pflegen kein kulturelles Merkmal der niedrigeren beziehungsweise weniger gebildeten Sozialschicht sei (vgl. ebd. 2004, 9). Analog dazu geben Eltern als Vorbilder ihre spezifischen *Medienpräferenzen und Mediennutzungsformen*, verbunden mit individuellen Bildungsaspirationen, an ihre Kinder weiter. Familien entwickeln eigene Medienwelten, in denen medienbezogene Wissens- und Handlungskonzepte, also u. a. Kenntnisse über Angebote, Genres und Kriterien der Bewertung, vorhanden sind (vgl. Lange/ Sander 2010, 182). Dabei

bietet längst nicht nur das buchorientierte Medienverhalten der Eltern eine gute Voraussetzung für die Leseentwicklung. Gerade Kinder aus Familien, in denen eine breite Mediennutzung selbstverständlich ist, finden oft einen Zugang zu regelmäßiger Lektüre. Medien sind immer auch Träger von Wissen und Informationen. Durch eine frühe, differenzierte Mediennutzung wird auch außersprachliches Welt- und Sachwissen vermittelt, welches für die Lesekompetenz wesentlich ist. Gerade auch innerhalb der familiären Sozialisation wird entschieden, über welches relevante Vorwissen ein Kind verfügt (vgl. McElvany 2008, 86). Dieses Wissen ist elementar für die Textverstehensleistungen, welche sich nicht in der Rekonstruktion der Bedeutung von im Text genannten Informationen erschöpft, sondern stets durch inferenzielle Prozesse ergänzt wird. Bei der *Art und Weise der Ausgestaltung gemeinsamer Leseerlebnisse* als kulturelle Kapitalien finden sich ebenfalls Unterschiede in der Sozialisationsinstanz Familie. Für die Habitualisierung der Kulturtechnik Lesen und den Aufbau eines stabilen lesebezogenen Selbstkonzeptes ist die Bedeutung von motivationalen und emotionalen Aspekten relevant. Gerade diese werden in anregungsreichen Leseumgebungen positiv beeinflusst. Dabei werden nicht nur lesebezogene Werte und Normen nahe gebracht, sondern auch Wissen über die Funktionen von Lesen und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation vermittelt. Auch das frühe, intuitive Verstehen der Unterschiede von medialer beziehungsweise konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Koch/ Oesterreicher 1985) wird während der literarischen Initiation angeleitet. Prä- und paraliterarische Kommunikationsformen⁵⁵, bei denen eine Auseinandersetzung mit elaborierter, situationsdistanzierter, textförmiger Sprache in Interaktion mit kompetenten Anderen stattfindet, umfassen z. B. das Vorlesen, das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern, das Singen von Liedern, Reimen oder das Spielen von Sprachspielen (Hammer/ Hurrelmann/ Nieß 1995). So ermöglicht z. B. der Umgang mit Bilderbüchern informelle Sprachlernsituationen sowie die symbolische Verarbeitung und Reflexion eigener Erfahrung durch soziale Interaktion und Anschlusskommunikation (vgl. McElvany 2008, 89).

Eine Fallstudie von Wieler zeigte, dass weniger das Vorlesen als Praxis, sondern vielmehr die Kommunikationsstrukturen milieuspezifisch variieren (ebd. 1997, 313 ff). Unterschiede zeigten sich zwar auch im Buchbestand, milieuspezifisch variiert

⁵⁵ Besonders in der angelsächsischen Forschung wird dieser Begriff unter dem Aspekt *early literacy* zusammengefasst, worunter verschiedene Komponenten wie Entwicklung von Sprache, das Verständnis von Konventionen im Bereich Printmedien, Sprachwissen und phonologische Bewusstheit subsumiert werden (vgl. Philipp 2011a, 97).

allerdings besonders der Umgang mit kindlichen Verständnisschwierigkeiten sowie das Gespräch über die Bedeutung von Gelesenem (vgl. Wieler 1995, 56). So zeigt ein Fallbeispiel, dass (verständnissichernde) Nachfragen seitens des Kindes aus bildungsbenachteiligtem Milieu schlicht abgewehrt werden, dieses aber in einem Vorlesegespräch einer bildungsnahen Familie zum Ausgangspunkt von Erläuterungen gemacht wird (Wieler 1995, 55ff). Schneider zufolge sind genau diese flexiblen Dialogstrukturen besser geeignet Verständnisprobleme zu verhindern als starre Interaktionsstrukturen (ebd. 1995). In bildungsfernen Milieus wird Textsinn im Rahmen von Anschlusskommunikation weniger verhandelt, sondern als feststehend definiert. Bildungsnahe Milieus agieren hier differenzierter und arbeiten gleichberechtigt-diskursiv das individuelle Verständnis auf.

Zusammenfassend definieren Groeben/ Schroeder die zentralen Aspekte der frühen, informellen Sprach- und Leseförderung. Die Stellschrauben umfassen

- „den Grad der sozialen Eingebundenheit des Lesens in der Familie,
- die Praktizierung prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen,
- die Bereitstellung literarischer Anschlusskommunikation in der Familie,
- das Mediennutzungsverhalten der Eltern,
- das allgemeine Familienklima“ (ebd. 2004, 320).

Die Wechselwirkungen zwischen Familie und Vorschule beziehungsweise Kita sind bislang in Deutschland noch wenig erforscht. Isler/ Künzli betonen für die Schweiz, dass Programme zur Förderung von sogenannten Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens durch die Kitas berücksichtigt werden (vgl. ebd. 2010, 1). Sie unterscheiden dabei drei Ansätze zur Förderung von Literalität in der Kita:

1. Anschluss an die unterschiedlichen Ressourcen der Kinder.
2. Ausgestaltung einer literalen Alltagskultur im Kindergarten.
3. Vermittlung von literalen Handlungsformaten und Textfähigkeiten“ (ebd. 2010, 4).

Weiterhin nimmt gerade die Bedeutung von Screening-Verfahren zur Sprachentwicklung beziehungsweise phonologischen Bewusstheit auch in Deutschland zu. In US-amerikanischen Arbeitszusammenhängen wird der Einfluss von genauen Verfahren, welche Kinder mit unterdurchschnittlichem Sprachvermögen identifizieren und zielgruppengenaue Interventionen ermöglichen, schon seit längerer Zeit betont (vgl. McAlenney/ Coyne 2011, 306). Ein hierzulande

realisiertes Praxisbeispiel ist das Sprachstandsfeststellungsverfahren Delfin 4, ein Verfahren zur Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern, die sich rund zwei Jahre vor der Einschulung befinden. Kinder bei denen Auffälligkeiten beziehungsweise sprachliche Defizite erkannt werden, erhalten eine zusätzliche Förderung durch einen Sprachförderkurs. Anzumerken ist, dass dieses Testverfahren, welches von Fried an der Technischen Universität Dortmund entwickelt wurde, keinesfalls kritiklos von der Fachgemeinschaft aufgenommen wurde. So verwies u. a. Terkessidis mit Blick auf die hohe Durchfallquote innerhalb des ersten Durchgangs auf den problematischen Umstand, dass das Verfahren sowohl wenig ausgereift als auch die Testdauer von 45-60 Minuten zu lang für die Vierjährigen sei (vgl. ebd. 2010, 67). Zudem könnte nicht sichergestellt werden, dass „grobe Fehler und unerwünschte Effekte“ (ebd. 2010, 67) bei der Durchführung vermieden werden, da die ErzieherInnen zu wenig Erfahrung und Kenntnis für die Realisierung eines solchen Verfahrens hätten.

2.2.3.2 Lesesozialisation in der mittleren und späten Kindheit

Mit Eintritt in die Schule finden sich aufgrund der ungleichen familiären Anregungen (emotionale, motivationale und kognitive Zugänge zu konzeptioneller Schriftlichkeit), heterogene Voraussetzungen im Sinne eines lese- und schulaffinen Habitus bei den Kindern (vgl. Philipp 2011a, 87). Schule als Mesosystem spiegelt selbst wiederum Normen und Werte der Makroebene Gesellschaft wider. Der schulische Möglichkeitsrahmen ist dabei kleiner als im familiären Bereich. Dennoch lassen sich schulspezifisch ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalien (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2013, 47ff) unterscheiden, die wiederum auf die vorhandenen Lesemedien, die Lesekultur und die Anregung zum Lesen durch die Aktanten rückwirken. In Deutschland finden sich vielfach Schulen, die auch curricular Leseförderung als fächerübergreifende Aufgabe definieren und in diesem Sinne die Umsetzung und Routinen für die LehrerInnen vorgeben. Diese institutionell verankerte, heterogene Schulwirklichkeit (Logik der Situation) wird von den Kindern unter Rückgriff auf Wahlmöglichkeiten (Logik der Selektion) und unter Bezug auf Vorerfahrungen und individuelle Dispositionen zur Ko-Konstruktion der Lesesozialisation genutzt (vgl. Fritzsche 2004, 205). Gerade die Schule darf als zentrale Instanz für die Fortführung der Lesekompetenz im Rahmen einer existentiellen Persönlichkeitsbildung verstanden werden (vgl. Groeben/ Schroeder

2004, 321). Im Unterschied zur Familie, mit der Hauptaufgabe der literarischen Initiation und der damit vorhandenen Fokussierung auf den Aufbau von Lesemotivation, hat der Deutschunterricht zu Beginn der Schulzeit die Obliegenheit, schriftsprachliche Kompetenz bei den SchülerInnen auszubilden. Forschungsergebnisse zur Passung⁵⁶ zwischen schulischem Schriftspracherwerb und familiärer Lesesozialisation liegen für den deutschsprachigen Raum noch wenige vor.⁵⁷

Für die Kinder ist das Erlernen des technischen Lesevorgangs ein herausfordernder Prozess, den Weinhold in vier Aspekte gliedert (ebd. 2007, 8ff):

	Aspekt	Aufgabe
(1)	Erlesen	<ul style="list-style-type: none"> - Visuelle Wahrnehmung und Unterscheidung einzelner Buchstaben - Artikulatorische Umsetzung und Synthetisieren von Buchstaben zu Silben und Wörtern
(2)	Silben- und Lautanalyse	<ul style="list-style-type: none"> - Recodieren der Buchstaben und Decodieren der Bedeutung
(3)	Automatisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau Metaverfahren und Bedeutungshypothesen - Aufbau semantisches Lexikon
(4)	Fehlerproduktion und -kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau Fehlerkontrollstrategien - Aufbau metakognitive Reflexion

Tabelle 12: Unterscheidbare Prozesse des Lesenlernens (Weinhold 2007, 8ff)

Im Anfangsunterricht bleiben gerade die autonomen Lesefähigkeiten der SchülerInnen zunächst hinter den habitualisierten Textverstehensleistungen zurück (vgl. Rosebrock 2003, 159). Terminologisch wird diese Diskrepanz seitens der Lesesozialisationsforschung auch mit dem Begriff der *ersten Lesekrise* (Garbe 2010, 27) umschrieben. Dem instruktiven, mühsamen und komplexen Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben wird didaktisch vor allem durch die Fokussierung auf motivationale Aspekte unter Berücksichtigung der alternativen Medienerfahrungen der Kinder begegnet (vgl. Wieler 2010, 224). Über die faktische

⁵⁶ Der Begriff der Passung stammt aus der angloamerikanischen Forschung. Unter Passung versteht man „die Wechselwirkung zwischen Lernermerkmalen (aptitudes) einerseits und Unterrichtsmethoden (treatment) andererseits. Zu den Lernermerkmalen gehören dabei alle stabilen kognitiven, emotional-motivationalen und konativen (handlungsspezifischen) Merkmale von Schülern [...]; das Konzept der *Unterrichtsmethoden* [Herv. i. O.] umfasst alle didaktischen Maßnahmen zur Vermittlung von Lerninhalten [...], aber auch Unterrichtsstile [...], Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen von Lehrpersonen“ (Christmann/Rosebrock 2006, 155).

⁵⁷ Das liegt auch an den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen. So ist die Linguistik vornehmlich für den Bereich Schriftspracherwerb zuständig, die Literaturwissenschaft für den Bereich literarische Sozialisation (vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 190).

Wirksamkeit der lesemotivierenden Bemühungen seitens der Schule ist indes wenig empirisches Material vorhanden. Die in der familiären Sozialisation erworbenen Handlungsmuster in Bezug auf Sprache beziehungsweise Lese- und Medienumgang müssen unter Bezug auf das soziale Feld Schule seitens der Kinder abgeglichen und angepasst werden. Schule unterstellt oftmals Vorwissen über Interaktionsroutinen mit Literatur und Fähigkeiten zur Bedeutungskonstitution von Gelesenem (vgl. Wieler 1995, 64). Gerade wenn familiär vermittelte lesebezogene Normen und Einstellungen sowie Umgangsformen kongruent zu den schulisch angeleiteten Mustern sind, ist die Passung unproblematisch. Kinder mit anregungsarmen Lesesozialisationsverläufen, verbunden mit einer unzureichenden Habitualisierung des Lesens, haben allerdings oftmals Schwierigkeiten bei der Integration der schulisch vermittelten Handlungsmuster sowie bei konkreten Einweisungsprozessen im Rahmen des Schriftspracherwerbs.

Auch das freizeitliche Lesen ist in dieser Altersspanne recht unterschiedlich ausgeprägt. Bei der Frage, welcher Beliebtheit sich das Bücherlesen erfreut, gaben rund 52% der befragten Kinder an, gerne zu lesen. 24% nannten, dass sie nicht so gerne lesen, 3%, dass sie gar nicht lesen würden, und rund 20%, dass sie in der Freizeit keine Bücher lesen (KIM 2010, 23).

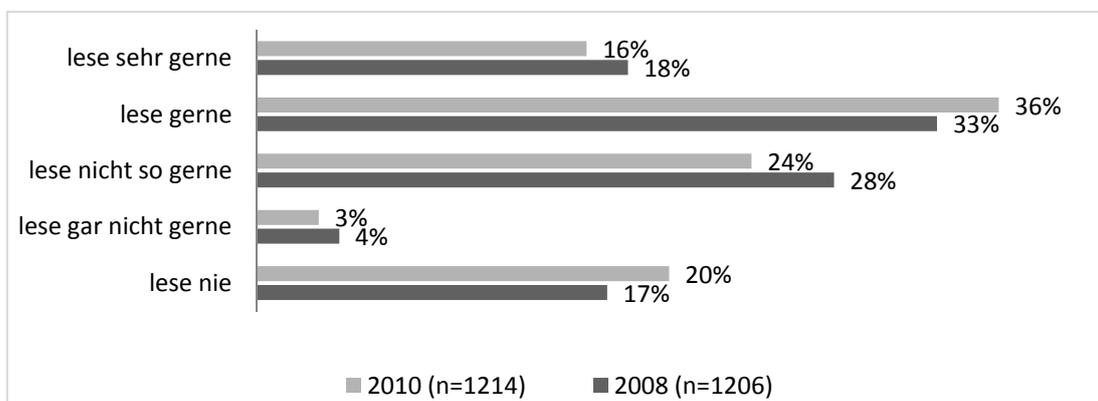


Abbildung 19: Antwortverteilung auf die Frage: *Wie gerne liest du Bücher (ohne Schulbücher)?* (KIM 2010, KIM 2008)

Problematisch ist sicherlich die Fragestellung, da diese ausschließlich auf das Bücherlesen fokussiert. So lassen sich aufgrund dieser Engführung keine Aussagen darüber treffen, ob die befragten Kinder nicht durchaus andere Lesemedien in ihrer Freizeit nutzen.

Eine Studie von Richter/ Plath untersuchte die Lesemotivation in der Grundschule unter Einbezug von 1.200 GrundschülerInnen (der Klassen 2-4), deren LehrerInnen und Eltern. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem in den oberen Klassen das Buch generell, besonders aber bei den Jungen, an Bedeutung verliert. Diese präferieren am Ende der Klassenstufe Vier deutlich Zeitschriften und Comics. Bei Mädchen – wenn auch auf deutlich höherem Ausgangsniveau – sinkt die Buchlesemotivation in der Klassenstufe Vier ebenfalls und findet Anschluss an die Orientierung der Jungen an Zeitschriften und Comics (vgl. ebd. 2007, 44). Die Einstellungen der befragten Kinder zum Deutschunterricht zeigen, dass das Interesse und der Spaß⁵⁸ an diesem ebenfalls in Klasse Vier bei beiden Geschlechtern sinkt.

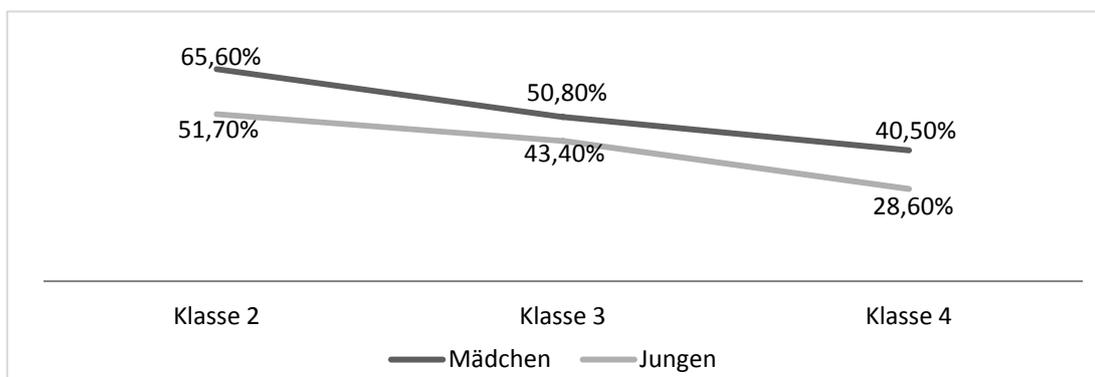


Abbildung 20: Antwortverteilung nach Geschlecht und Klassenstufe auf die Frage: *Macht dir der Deutschunterricht Spaß – sehr?* (Richter/ Plath 2007, 75 zit. n. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 195)

Mit der Klasse Zwei sind die Schriftsprachkenntnisse weitestgehend ausgebildet, so dass zunehmend Texte selbst gelesen werden können. Die Ergebnisse von Richter/ Plath zeigen, dass der Deutschunterricht in den weiteren Schuljahren die kindlichen Präferenzen in der Textauswahl nur unzureichend berücksichtigt (vgl. ebd. 2007, 75). Vergleicht man die Angaben der SchülerInnen zu den bevorzugten Inhalten/ Genres, zeigt sich ein deutliches geschlechterunabhängiges Votum für Abenteuerliteratur. Die Rubrik, die im kindlichen Lesespektrum den letzten Platz einnimmt (wahre Geschichten), beansprucht bei den seitens der befragten LehrerInnen genannten Titeln, die im Deutschunterricht gelesen wurden, mit rund 50% den ersten Platz. Nur 15% der gelesenen Titel sind dem Genre Abenteuerliteratur zuzuordnen (vgl. ebd. 2007, 76).

⁵⁸ Seitens der Leseforschung wird kritisiert, dass die hier dargestellte Studie über kein theoretisch fundiertes Konzept von Lesemotivation verfügt, welches z. B. die Motivationsforschung berücksichtigt (vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 194). Dieser Einwand ist sicherlich berechtigt. Dennoch gibt die Studie wichtige Hinweise im Bereich der Diskrepanzen zwischen freizeithlichen Leseinteressen und schulisch eingeforderten Lesehaltungen und -stoffen.

Ich lese gern Texte, ...	Insg.	Klassenstufe			Geschlecht	
		2	3	4	Ju	Mä
- die über bestimmte Dinge informieren	55,9	61,5	58,3	48,9	59,0	52,9
- in denen Abenteuer erzählt werden	64,4	69,0	60,1	64,5	63,7	65,1
- in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt werden	45,0	58,3	41,2	37,2	35,0	55,1
- in denen Tiergeschichten erzählt werden	45,4	67,0	41,9	29,7	31,7	59,0
- in denen wahre Geschichten erzählt werden	25,0	38,4	19,6	18,6	25,0	25,1
- in denen es um Fernsehsendungen oder Fernsehfilme geht	27,1	37,7	25,9	18,9	28,6	25,6

Tabelle 13: Antwortverteilung nach Geschlecht und Klassenstufe auf die Frage: *Welche Bücher/ Geschichten liest du gern?* (Angaben in Prozent; Richter/ Plath 2007, 64)

Auch amerikanische Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Heranwachsende in der Schule nur selten auf Lesestoffe treffen, die sie in ihrer freizeitlichen Lektüre bevorzugen – eine fatale Diskrepanz von schulischer und außerschulischer Praxis (für einen Überblick vgl. Philipp 2011a, 110). Das ist insofern besonders problematisch, da außerschulische Leseaktivitäten von SchülerInnen im interindividuellen Vergleich am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule nachweislich zu einem statistisch bedeutsamen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz führen (vgl. Pfof/ Dörfler/ Artelt 2010).

Die Nutzung der Bibliothek, als potenziell außerschulisch wirksam werdende Lesesozialisationsinstanz, ist bei den befragten Kindern der KIM-Studie nur mäßig in den Freizeitaktivitäten vertreten. So nutzen rund 10% einmal/ mehrmals die Woche die Bibliothek (KIM 2010, 1). Bei den Nennungen der liebsten Freizeitaktivitäten ist der Bibliotheksbesuch nicht vertreten.

Statistisch zeigen die Ergebnisse der IGLU-Studien 2001 und 2006 eine vergleichsweise kleine Risikogruppe mit unterdurchschnittlichem Leseverstehen am Ende der vierjährigen Grundschulzeit (vgl. Bos et al. 2007b, 8). Auf der anderen Seite belegen Daten der IGLU-E-Studie, wie wenig die Schulen in Deutschland bislang in der Lage sind, die enge Kopplung zwischen Leseleistung und sozialer Herkunft aufzulösen. So folgern Bos/ Schwippert/ Stubbe

„Für Deutschland ergibt sich insbesondere bei gleichzeitiger Betrachtung der drei Indikatoren [Buchbesitz, soziale Herkunft, Bildungsabschluss der Eltern] ein im internationalen Vergleich relativ enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Offensichtlich gelingt es in Deutschland den vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule

nicht so gut wie möglicherweise in vielen anderen Staaten, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen“ (ebd. 2007, 245).

Besonders die Ergebnisse der internationalen/ nationalen Schulleistungsstudien haben verdeutlicht, dass Jungen vielfach schlechtere Leseleistungen, oftmals vermittelt durch die Lesemotivation, aufweisen (vgl. Philipp/ Garbe 2007). Philipp betont mit Blick auf die Variable Geschlecht, dass allerdings ergänzende Meta-Studien die empirisch beobachtbaren Differenzen und damit den Vorsprung der Mädchen im Lesen relativieren beziehungsweise die getroffenen Aussagen revisionsbedürftig machen (ebd. 2011b, 16). So zeigt seine Studienschau, dass im Bereich des Leseverstehens nur bei PISA die Differenzen zugunsten der Mädchen groß sind, wobei in Grundschul-, aber auch zum Teil in Längsschnittstudien der Sekundarstufe, sich durchgängig keine Schereneffekte verdeutlichen lassen (ebd. 2011b, 17). So betont er vor allem die Kombination mit ungünstigen sozialen Variablen als bedeutsam für das sogenannte *Underachievement* der Jungen.

„Ob das männliche Geschlecht allein für das Leseverstehen ein *Risikofaktor* [Herv. i. O.] ist, lässt sich also nicht sagen. Aber es gibt Hinweise darauf, dass erst die Kombination von Geschlecht und sozialer Herkunft Leistungsscheren öffnet. Demnach sind es vor allem Jungen aus einkommensschwachen Elternhäusern, deren Entwicklung im Leseverstehen sich verzögert“ (Philipp 2011b, 17).

Ohne an dieser Stelle genauer auf die Unterschiede im Leseverhalten beziehungsweise der Leseattraktivität bei Jungen und Mädchen eingehen zu können, zeigen in aller Regel auch andere Studien ein grundsätzliches Muster, nach dem Mädchen das Lesen im Allgemeinen mehr wertschätzen, häufiger und stärker intrinsisch motiviert lesen sowie ausgeprägter in Peer-Interaktionen integrieren (vgl. Philipp 2011a, 45; Philipp/ Sturm 2011). Auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schnitten in den Schulleistungsstudien oft schlechter ab. Gründe dafür wurden in fachwissenschaftlichen Kontexten vielfach diskutiert. Insgesamt ist davon auszugehen, dass besonders die soziale Platzierung (Bildungsnähe versus Bildungsferne) und die damit vorhandenen sprachlichen und literalen Handlungs- und Interaktionsmuster (und weniger die Aspekte Migrationshintergrund beziehungsweise Geschlecht) für die Kompetenzunterschiede ausschlaggebend sind (vgl. Isler/ Philipp/ Tilemann 2010, 55).

2.2.3.3 Lesesozialisation im Jugendalter

Am Ende der Grundschulzeit und mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen stehen die Heranwachsenden vor der Aufgabe, das kindliche Leseverhalten in das Selbstkonzept neu einzupassen und dementsprechend zu modifizieren. Graf spricht an dieser Stelle von der sekundären literarischen Initiation (ebd. 1995, 115), die durchaus auch krisenhaft sein kann. Die Leseforschung definiert diese lebensgeschichtliche Schwelle als sensibel für die *zweite Lesekrise* (vgl. Rosebrock 2004, 252). Jugendliche sind in dieser Altersphase geprägt durch die Notwendigkeit, ein stabiles Ich-Konzept herauszubilden. Dabei lösen die Freundschaftsbeziehungen und Peer-Interaktion in vielen Bereichen die Eltern als primäre Bezugspersonen beziehungsweise die Schule als Orientierungshilfe ab. Vielfach eröffnen sich neue Bildungs- und Sozialisationsräume, die auf ihre Weise zur Entwicklung von Lebensstilen, Werten, Normen und Ausdrucksweisen auch im Bereich des Lesens beitragen (vgl. Harring et al. 2010, 9). Peerbeziehungen prägen in diesem Zusammenhang nicht nur die sozialen Kompetenzen, sondern sind ebenso bedeutsam für Sach- und Fachkompetenzen wie eben auch die Lesekompetenz. In Peerbeziehungen finden Bildungsprozesse durch variierende Gruppeninteraktionen ungefiltert, ungeplant und nebenbei statt. Hier zeigt sich die theoretische Nähe zur informellen Sozialisationsinstanz Familie. Besonders im letzten Jahrzehnt fokussierte die Lesesozialisationsforschung verstärkt die Zusammenhänge zwischen Peereinflüssen in Bezug auf die individuellen Lesesozialisationsverläufe (vgl. Philipp 2010). Dennoch sind bislang vergleichsweise wenige empirische Daten vorhanden, die verdeutlichen, auf welche Weise Peers die Lesesozialisation und damit verbunden die Lesefähigkeit, -lust und -praxen beeinflussen⁵⁹. Kohärent findet sich allerdings die Orientierung an den sozial, emotional-motivationalen und kommunikativen Aspekten, durch die Peergruppen auf positive („Engelskreis“ Groeben/ Schroeder 2004, 342) oder negative Weise („Teufelskreis“ ebd. 2004, 342) einwirken⁶⁰.

⁵⁹ Das bedingt auch das Forschungsfeld Peergruppe. Peergruppen sind keine stabilen, homogenen und auf Langfristigkeit angelegten Gemeinschaften. Es handelt sich eher um dynamische Peer-Netzwerke, in der vielfältige Gruppenverbindungen und Beziehungsgeflechte vorherrschen.

⁶⁰ Groeben/ Schroeder erläutern den Einfluss der Gleichaltrigengruppe durch Hypothesen. Dabei legen sie den Blick auf die kollektive Zuschreibung von Attributen in Bezug auf das Lesen. Die gruppenspezifisch konstruierte Haltung auf der Mesoebene prägt demnach das individuelle Leseselbstkonzept auf der Individualebene. Die Autoren gehen von einem *Engelskreis* bei weiblichen Mittelschicht- und einem *Teufelskreis* bei männlichen

Die Forschung zeigt, dass sich schon in der Kindheit mediale Ereignisse als Kommunikations- und Interaktionsanlass finden. Kinder tauschen Bücher und Zeitschriften untereinander aus, unterhalten sich darüber bzw. über die darin enthaltenen Medienhelden und spielen unter Umständen Gelesenes nach (vgl. Graf 2007, 45). Peers nehmen darüber hinaus auch Einfluss auf individuelle Lektüreentscheidungen. Spezifische Texte dienen so auch zur Erstellung und Festigung von Gruppenidentität. An den in den letzten Jahren erfolgreichen Reihen wie *Harry Potter* von Rowling oder den *Biss-Romanen* von Meyer zeigt sich, dass das Bedürfnis der Leser, durch die Lektüre (sei es durch Text, Hörspiel oder Film) *dazuzugehören* und *mitreden* zu können, ein spezifisches Fan-Verhalten generierte (vgl. Rosebrock 2004, 250). Auch die soziale Dimension des Lesens, der Einfluss der vor- und nachbereitenden Anschlusskommunikation und -interaktion in der Peergroup wird als bedeutsam verstanden (vgl. ebd. 2004, 252). Eine US-amerikanische Studie zeigte, dass, ähnlich der familiären Lesesozialisation, das Gespräch über Lesestoffe, Lektürepräferenzen beziehungsweise das gemeinsame Erleben und Rezipieren von Medieninhalten die individuelle Leseaffinität und besonders die Lesemotivation begünstigt (vgl. Klauda 2008, 2). Jugendliche Mediengespräche – das veranschaulichte u. a. die JIM-Studie (vgl. ebd. 2005, 54) – sind in Bezug auf den Gesprächsgegenstand genderspezifisch unterschiedlich, aber auf der Agenda der Gesprächsthemen eines jeden Jugendlichen vertreten.

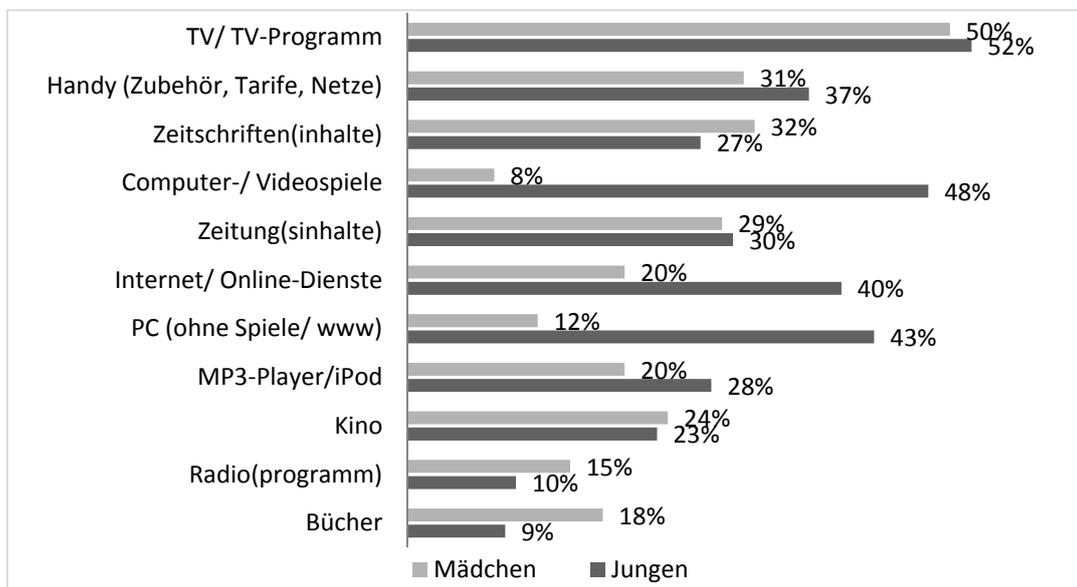


Abbildung 21: Gesprächsthemen mit Freunden täglich/ mehrmals pro Woche nach Geschlecht (JIM 2005, 54)

Unterschichtpeergroups aus (ebd. 2004, 331ff). Im Falle des Erstgenannten werden Printmedien aktiv zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben genutzt, im Zweitgenannten wird mit Printmedien die negativ konnotierte schulische Lernumwelt assoziiert und vor diesem Hintergrund durch audio-visuelle Medien ersetzt (vgl. Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 203).

Eine Untersuchung von Marci-Boehncke/ Rath zeigte zudem, dass Jugendliche mit rund 35% besonders häufig das Gespräch mit Freunden über Gelesenes suchen. Aber auch in familiären Kontexten spielen Medien als Gesprächsanlass eine Rolle. So geben rund 30% der befragten Jugendlichen an, sich mit ihren Eltern über Medieninhalte zu unterhalten. Rund 17% suchen das Gespräch mit ihren Geschwistern. Das Gespräch über Gelesenes findet bei keinem der befragten Jugendlichen mit LehrerInnen statt – und das trotz eingeforderter und durch Lehrpläne rechtlich verankerter didaktischer Orientierungen wie Lebensweltbezug und Schülerorientierung (ebd. 2007).

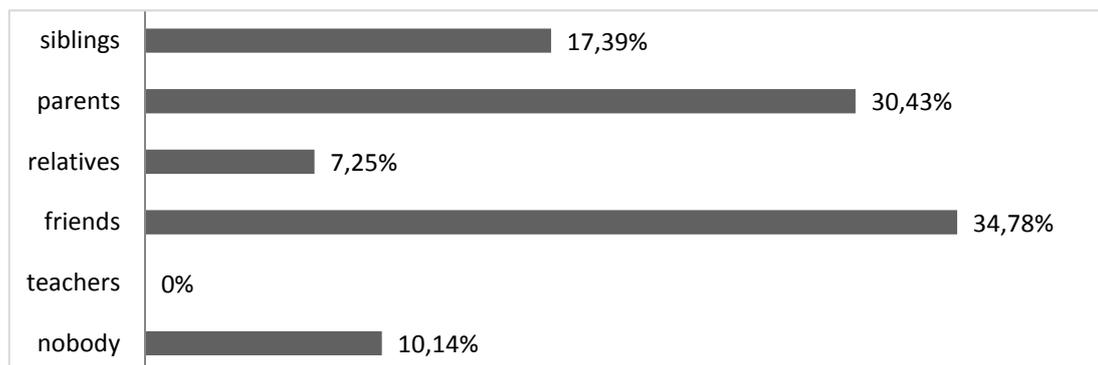


Abbildung 22: Gesprächspartner. Antwortverteilung auf die Frage: *Mit wem sprichst du über Gelesenes?* (Marci-Boehncke/ Rath 2007)

Das ist sicherlich auch in Bezug zu den in der Schule vorhandenen und durch die LehrerInnen vermittelten Lesestoffen zu setzen. Deutsche Studien zeigen, dass SchülerInnen insgesamt die Lektüreempfehlungen der LehrerInnen wenig positiv bewerten (vgl. Isler/ Philipp/ Tilemann 2010, 59). Das aufgezeigte Missverhältnis zwischen freizeithlichen Leseinteressen und -haltungen gegenüber den schulisch eingeforderten literalen Praktiken führte auch in fachwissenschaftlichen Kreisen zu einer regen Diskussion, wie das Lesen schulisch angeleitet werden sollte.

Einer Studie von Philipp zufolge lassen die Leseaffinitäten der Peergroupmitglieder und der Einfluss der Leseorientierung in der Clique Rückschlüsse auf die subjektbezogene Lesemotivation zu (vgl. ebd. 2008, 128). Schaut man auf die Verteilung, zeigt sich u. a., dass weibliche Gymnasiastinnen sich nie in tendenziell leseunfreundlichen Cliquen aufhalten und zu 62,2% in lesefreundliche Gruppen integriert sind. Männliche Hauptschüler befinden sich mit 37,5% am häufigsten in leseungünstigen Umgebungen.

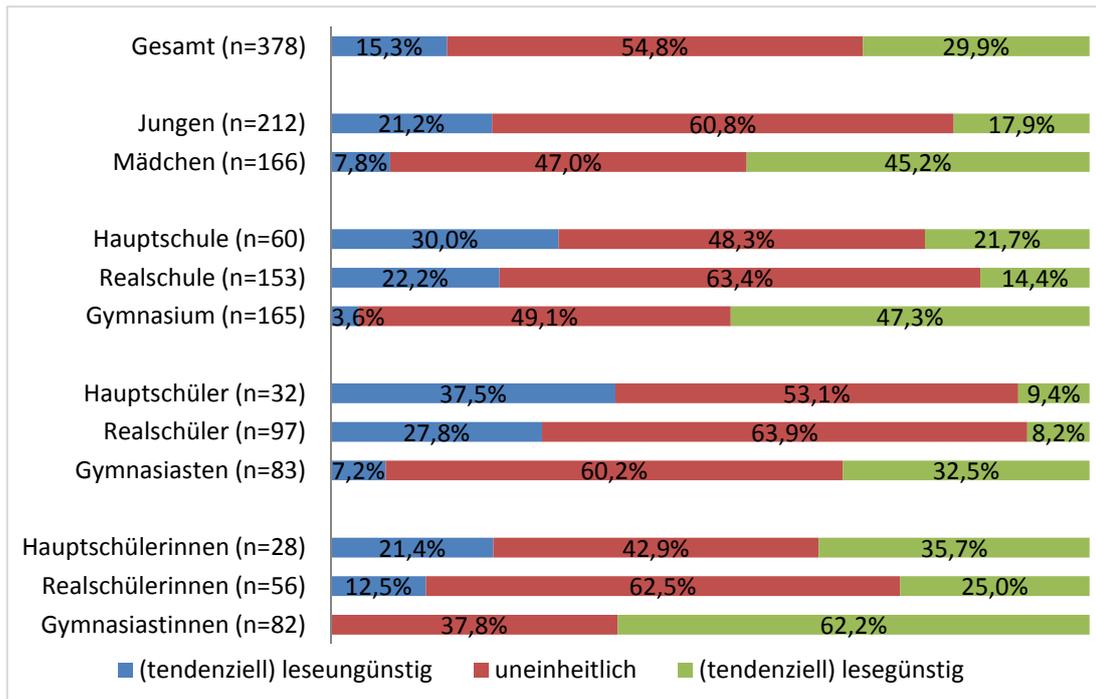


Abbildung 23: Leseorientierung von Cliques 10- bis 11-Jähriger nach Geschlecht und Schulart (Philipp 2008, 106)

Die Ergebnisse der Leseleistungsstudie PISA zeigen, dass die Variablen wie Schulart, aber auch Herkunft der Eltern und Geschlecht in Abhängigkeit zur Leseleistung der deutschen SchülerInnen stehen. So gelingt es der formalen Sozialisationsinstanz Schule auch im Jugendalter nicht, Bildungsbenachteiligungen, die aus ungünstigen familiären Lesepraktiken und -anregungen resultieren, auszugleichen. Die Risikogruppe mit unzureichenden Textverstehensleistungen findet sich im Verlauf der Schulzeit auf Schulen mit geringeren Ansprüchen und niedrigeren Bildungsabschlüssen wieder (vgl. Isler/ Philipp/ Tilemann 2010, 60). Erwartungsgemäß sind schwache Leser im Bildungsgang Hauptschule deutlich überrepräsentiert. Etwa die Hälfte der SchülerInnen erreicht hier nicht die Kompetenzstufe II (vgl. Neumann et al. 2010, 49). Die Anteile schwacher Leser wurden auch im Bezug auf die Variable Geschlecht diskutiert. PISA 2009 zeigte, dass in allen untersuchten Staaten in der Gruppe, welche das Kompetenzniveau I nicht erreichte, der Anteil der Jungen doppelt so hoch war wie der der Mädchen (vgl. Neumann et al. 2010, 46). Bei einem deutschen Gesamtanteil von rund 5% sehr schwacher Leser finden sich 3% der weiblichen und 8% der männlichen Jugendlichen auf diesem Kompetenzniveau. Umgekehrt sind Mädchen auf der höchsten Kompetenzstufe überrepräsentiert (vgl. ebd. 2010, 46). Die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in

Deutschland, wie auch in den mittel- und nordeuropäischen Vergleichsstaaten, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation weiterhin groß (vgl. Stanat/ Rauch/ Segeritz 2010, 225). So sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund⁶¹ in Deutschland zu knapp 10% in der Gruppe mit sehr schwachen Leseleistungen vertreten – auch wenn sich die Kohorte im Vergleich zu PISA 2000 um 26 Punkte verbessert hat. Im Bereich der Kompetenzstufen V beziehungsweise VI sind Migranten der ersten und zweiten Generation nur zu rund 2,5% zu finden (vgl. Neumann et al. 2010, 49). Weiterhin ist ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischem Status und der Lesekompetenz der Jugendlichen belegt.

„Die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten haben sich über die Zeit reduziert. Zwar unterscheidet sich auch in PISA 2009 die mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen, deren Eltern der oberen Dienstklasse angehören, und der Schülerinnen und Schüler aus Familien von un- und angelernten Arbeitern noch deutlich, jedoch ist die Differenz der Mittelwerte von 106 Punkten in PISA 2000 auf 75 Punkte in PISA 2009 gesunken“ (Ehmke/ Jude 2010, 249).

Anzumerken ist allerdings, dass sich die Kopplung von Lesekompetenz und sozialen Variablen bedeutsam abgeschwächt hat. War der Zusammenhang 2000 noch in keinem Land so stark wie in Deutschland, liegt die Bundesrepublik, wenn auch mit erheblicher Varianz innerhalb der Bundesländer, mittlerweile nahe am OECD-Durchschnitt (vgl. ebd. 2010, 250). Von einer ähnlich hohen Entkopplung von sozialem Status und Lesekompetenz, wie sie andere OECD-Länder, auch durch eine konsequente Reform der Bildungssysteme, aufweisen (vgl. Sahlberg 2007, 147f), ist Deutschland indes noch entfernt. Die Chancengerechtigkeit des deutschen Bildungswesens ist auch durch Verweis auf diese Daten kritisch zu hinterfragen.

Ein schweizerisches Forschungsprojekt stellte, auch im Nachgang zu den PISA-Befunden, heraus, dass sich literarisch resiliente Jugendliche⁶² dadurch auszeichnen, dass sie eine hohe intrinsische Lesemotivation besitzen (vgl. Schneider et al. 2009, 84; Schneider 2009). Diese konstituiert sich auch deswegen, weil nicht nur von außen angetragene, extrinsische Normerwartungen mit dem

⁶¹ Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden sich sowohl Jugendliche der ersten Generation (beide Elternteile und Jugendliche im Ausland geboren) als auch der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendlicher im jeweiligen OECD-Staat geboren) (vgl. Stanat/ Rauch/ Segeritz 2010, 201).

⁶² Mit Resilienz ist „die Fähigkeit oder die Befähigung zum Widerstand gegenüber Einflüssen gemeint [...], die eine gewünschte Entwicklung hemmen, gefährden oder ihr einen negativen Verlauf geben können“ (Schneider et al. 2009, 67).

Lesen verbunden werden, sondern Lesen auch als persönlich sinnhaft empfunden wird (vgl. Schneider et al. 2009, 92). Konträr dazu sind insbesondere internalisierte negative und zeitstabile Attributionen dysfunktional für die Lesemotivation (Guthrie/Coddington 2009, zit. n. Philipp 2011a, 27). Auch PISA fokussiert zunehmend Aspekte im Bereich Lesefreude, -vielfalt, -häufigkeit und Online-Lesen. Artelt Neumann/ Schneider folgern:

„Eine starke Motivation sich mit Texten zu beschäftigen, das heißt, am Lesen Freude zu haben [...], die Bereitschaft, sich mit einer großen Bandbreite unterschiedlicher Texte zu befassen (Lesevielfalt), oder das Lesen zum Vergnügen sind allesamt Variablen, die das Leseverhalten maßgeblich beeinflussen“ (ebd. 2010, 102).

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 zeigen dabei keine wesentlichen Unterschiede zu den Studien seit 2000. So ist der Anteil der Jugendlichen, die angaben nicht zum Vergnügen zu lesen, mit 41% absolut gesehen hoch (ebd. 2010, 109). Auf der anderen Seite findet sich gemessen am OECD-Durchschnitt ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Viellesern⁶³ (vgl. ebd. 2010, 109). Neben der Berücksichtigung von rein technischen Lesefertigkeiten, wie sie gerade im Anfangsunterricht der Grundschule angeleitet werden, müssen – das betonen auch didaktische Konsequenzen der Leseforschung – positive, lesebezogene Selbstkonzepte⁶⁴ schulisch wie auch außerschulisch etabliert werden.

Auch PISA hob, neben den soziokulturellen und kognitiven Determinanten, motivationale Überzeugungen als wesentlich für die Entwicklung adäquater Textverstehensleistungen hervor. Demzufolge fassen Möller/ Schiefele in

⁶³ Unter Bezugnahme auf die Variable Geschlecht folgern Artelt/ Neumann/ Schneider: „dass der Anteil der Jungen unter den Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, nach wie vor sehr hoch ist, während Mädchen im Vergleich zu Jungen den Großteil der Vielleserinnen und Vielleser ausmachen“ (ebd. 2010, 109).

⁶⁴ In einer Synopse des Forschungsstands sprach Stanovich bereits 1986 vom „Matthäus-Effekt“ (ebd. 1986, 362). Sein Modell, welches die Unterschiede bei der individuellen Leseentwicklung analysiert, nimmt an, dass es bei der Entwicklung von Lesekompetenz verstärkende Mechanismen gibt. So bestände eine Wirkungskette, bei der eine positive Einstellung zum Lesen sowie eine Häufigkeit des Lesens zu einer besseren Lesekompetenz führt. Auf der anderen Seite führt eine nicht vorhandene Lesemotivation zu ausbleibender Lektüre und fehlender Übung beziehungsweise Habitualisierung. Die Schere öffnet sich mit zunehmendem Lebensalter: die *Gerne- und Vielleser lesen* mit der Zeit immer besser, während die *Ungern- und Wenigleser* aufgrund ausbleibender Routine zurückbleiben und so, das zeigte eine Studie von Morgan/ Farkas/ Hibel aus dem Jahr 2008, besonders anfällig für ausbleibende Lesefertigkeiten sind. So folgern diese: „we conclude that a one-sided Matthew effect exists and that, moreover, it is likely to be experienced by children who are at greatest risk for reading disabilities“ (ebd. 2008, 187).

Anlehnung an Eccles (1994) motivationale Determinanten der Lesekompetenz zusammen. Dabei unterscheiden sie zwischen Einflüssen der sozialen Umwelt auch die subjektive Verarbeitung von Umwelteinflüssen beziehungsweise die motivationale Überzeugung einer Person. Diese individuellen Motivationen bedingen die Wert- und Erwartungskomponente, die wiederum die habituelle Lesemotivation prägt. Diese wirkt sich auch durch das konkrete aktuelle Leseverhalten auf die Textverstehensleistungen eines Individuums aus (Möller/ Schiefele 2004, 104).

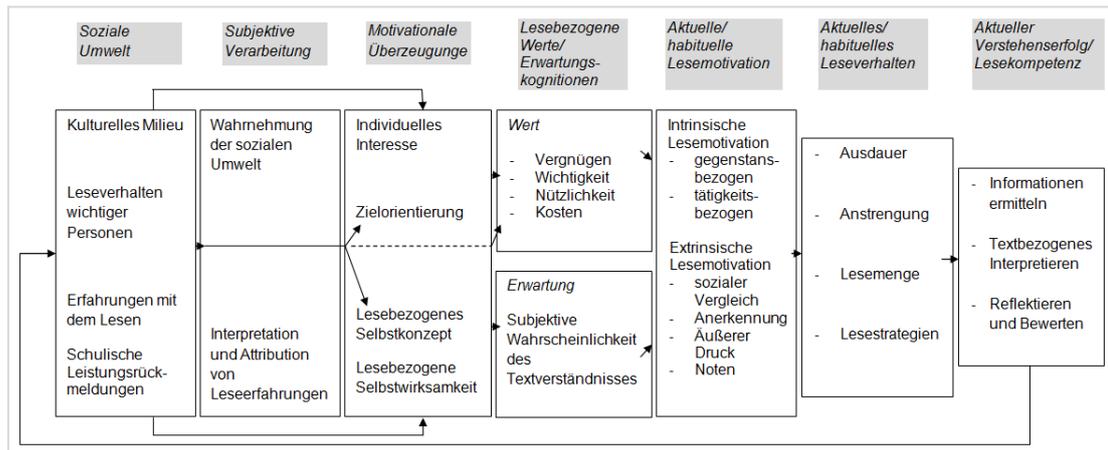


Abbildung 24: Rekursives Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation (Möller/ Schiefele 2004, 105)

Die Motivationsforschung betont in diesem Zusammenhang, dass keinesfalls von *einer* Form von Lesemotivation ausgegangen werden darf, sondern dass die Begrifflichkeit zu unterscheidende motivationale Konstrukte wie Erwartungen, Werte, Interessen, Selbstwirksamkeit, -bestimmung und -regulation in sich eint (vgl. Philipp 2011a, 33). Weiterhin heben Wigfield/ Guthrie hervor, dass dieses mehrdimensionale Konzept soziale, intrinsische und extrinsische Attribute umfasst (ebd. 2009, zit. n. Philipp 2011a, 33).

Lesebezogene Selbstkonzepte und individuelle Motivationen sind allerdings, anders als technische Fähigkeiten und Fertigkeiten, schwer instruktiv zu vermitteln (vgl. Coddington 2009). Gerade weil lesebezogene Werte und Normen schon sehr früh angelegt werden, haben sich Selbstkonzepte⁶⁵ bis zum Ende der Schullaufzeit oft verfestigt. Danach gehen Interventionen, die eindimensional Lesefreude vermitteln,

⁶⁵ Rosebrock/ Nix folgern, dass motivationale Überzeugungen sich im Heranwachsen mit zunehmenden Erfahrungen zu lesebezogenen Selbstkonzepten verfestigen. „Selbstkonzepte sind komplexe Fähigkeitseinschätzungen, bei denen spezifische kognitive Fähigkeiten und Wissensbestände, aber auch affektive Komponenten [...] in ihrer Bedeutung für die ganze Person, das ganze *Selbst* [Herv. i. O.] vom Subjekt festgeschrieben werden“ (ebd. 2008, 94).

an Kindern und Jugendlichen vorbei, die hier eine Kulturtechnik *vorgeführt* bekommen, zu der sie sich aufgrund ihres kulturellen Habitus nicht zugehörig fühlen (vgl. Rosebrock/ Nix 2008, 95).

2.3 Modelle von Medien- und Lesekompetenz

Die Begriffe Medien- und Lesekompetenz sind in der öffentlichen Debatte bei der Definition von Schlüsselqualifikationen mittlerweile zu Schlagwörtern geworden. Von Seiten der *Scientific Community* – in diesem Zusammenhang besonders Medienpädagogik auf der einen sowie Lesedidaktik auf der anderen Seite – wird vielfach kritisiert, dass die Termini aufgrund des inflationären Gebrauchs zunehmend an Begriffsschärfe verlieren (vgl. Schorb 2009b, 50; Philipp 2011a, 65). Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund die Komposita theoretisch fundiert. Gerade im Bereich der Medienpädagogik ist eine Fülle von variierenden Definitionen von Medienkompetenz⁶⁶ im Umlauf. Aufgrund des gegebenen Rahmens dieser Arbeit werden folgend nur die Kompetenzexplikationen dargestellt, auf die sich die eigene Studie stützt. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff, wie er auch bei der Formulierung der deutschen Bildungsstandards und Kernlehrpläne berücksichtigt wurde, wird Kompetenz verstanden als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f).

Folgend werden die Definitionen zu Medienkompetenz von Baacke und Aufenanger sowie die Lesekompetenzmodelle der kognitionspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Leseforschung beschrieben.

⁶⁶ Für einen Überblick über die verschiedenen Medienkompetenzdefinitionen siehe Gapski (2001).

2.3.1 Medienkompetenz

Ein wichtiges gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel ist die Steigerung von Medienkompetenz sowohl in schulischen als auch außerschulischen Handlungsfeldern. Medien dienen unterschiedlichsten Zwecken: Zur Information, Unterhaltung, Regulierung von Stimmungen und Emotionen, der Meinungsbildung, und als Modelllösungen für persönliche und entwicklungsbezogene Themen (vgl. Schramm/ Wirth 2007, 14). Medien und Wissen bedingen sich dabei gegenseitig. Medien sind „Weltbildgeneratoren“ (Rath 2000, 89) „und zentral bei der Ausbildung von Handlungsfähigkeit, Orientierung und Urteilsfähigkeit“ (Rath/ Marci-Boehncke 2004). Soziale Milieus unterscheiden sich auch durch ihre jeweils verschiedenen Mediennutzungspräferenzen. So ist bekannt, dass spezifische Bildungsniveaus, soziale Lebenslagen und sozialräumliche Kontexte „nachhaltig die jeweiligen Mediennutzungsformen beeinflussen“ (Niesyto 2004, 9). Da gerade Eltern „das unmittelbare Vorbild im Umgang mit Medien sind“ (Barthelmes/ Sander 2001, 247), geben diese ihr eigenes Medienverhalten an ihre Kinder weiter. Dadurch entsteht „ein familienspezifisches, aber auch milieuspezifisches kulturelles Erbe“ (vgl. Rath/ Marci-Boehncke 2004, 210). Um Chancengleichheit sicherzustellen, gilt es, dieses durch gesteuerte Bildungsprozesse aufzubrechen. Die Ergebnisse der RVJMS zeigen, dass durch

„breite Medienrezeption Kompetenzen ausgebildet werden, die, [...], für das Leben in einer Mediengesellschaft von Bedeutung sind. Paralleles Medienhandeln, Schnelligkeit, vernetztes Denken, Selbstlernkompetenzen und eine gute Orientierung in so genannten Hypertext-Strukturen zeichnen viele Mediennutzer aus“ (Marci-Boehncke/ Rath 2007, 12).

Medienkompetenz gilt als ein theoretisch gut fundiertes Konzept (vgl. Theunert 2009, 200). In der einschlägigen fachdisziplinübergreifenden Diskussion finden sich allerdings terminologische Differenzen. Vor diesem Hintergrund wird hier kurz auf die Verwendungsweise des Begriffs eingegangen. In dieser Arbeit wird *Medienkompetenz* in Anlehnung an Rath als „systematisch beschreibbare Medienmündigkeit“ (ebd. 2011, 242) verstanden. Medienkompetenz ist Zielkategorie und Statusbeschreibung, welche die durch Sozialisation erworbenen oder pädagogisch angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten bündelt,

„die ein Mensch benötigt, wenn er sich den Bedingungen, die durch die Medienentwicklung gegeben sind, erfolgreich stellt und darüber hinaus die Medien als Mittel und Mittler beherrscht“ (Schorb 2009a, 187).

Anders als Schorb vorschlägt⁶⁷, wird der Terminus der *Medienbildung* in dieser Arbeit nicht in Konkurrenz zu dem Begriff der Medienkompetenz verstanden, sondern als Prozessbegriff, der einen instruktiven, aber vor allem auch selbstgesteuerten und autonomen Prozess im Sinne der „klassischen Bildungstheorie“ (Rath 2011, 242) beschreibt (vgl. Tulodziecki 2010). Unter *Medienerziehung* werden die

„[...] intentionale[n] Interventionen eines Educans gegenüber einem Educanden [gefasst] mit dem Ziel, beim Educanden Lernvorgänge auszulösen und zu steuern, an deren Ende die Mündigkeit des Educanden im Umgang mit Medien steht. Diese Mündigkeit lässt sich spezifisch fassen als Medienkompetenz“ (Rath 2011, 241).

Dabei stehen die Begriffe nicht in einem Entweder/Oder-Verhältnis, sondern beschreiben unterschiedliche Sachverhalte, da sie „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar machen“ (Fromme/ Jörissen 2010, 47).

Der Begriff der Medienkompetenz wurde durch zahlreiche Konzepte ausdifferenziert (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2010, 105). Allein für den Zeitraum von 1996-1999 hielt Gapski „104 Definitionen oder definatorische Aussagen der Medienkompetenz unterschiedlichen Umfangs und von verschiedenen Autoren“ fest (vgl. ebd. 2001, 178f). Erste Begriffsexemplifikationen entstanden in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Schorb 2009a, 187) – gerade im Rahmen der Ablösung von bewahrpädagogischen Traditionen zugunsten einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Seitens der Medienpädagogik konkretisierte Baacke⁶⁸ als einer der Ersten den Terminus. Dabei bezog er sich sowohl auf Chomskys dichotomisches *Kompetenz-/ Performanz-Konzept* als auch die *Theorie der kommunikativen Kompetenz* von Habermas. Ähnlich dem bei

⁶⁷ Siehe in der Zeitschrift *merz* im Beitrag *Medienbildung oder Medienkompetenz?* (vgl. Fromme/ Jörissen 2010).

⁶⁸ Ungeachtet der verschiedenen Kompetenzdefinitionen und- dimensionen findet sich in den meisten Publikationen, Diskussionen, aber auch didaktischen Szenarios bis heute der Rekurs auf die Begriffsbestimmung Baackes (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2010, 11).

Chomsky mit Blick auf die Sprachentwicklung entfalteten Konzept der Kompetenz⁶⁹ geht Baacke von einer bei jedem Mensch vorhandenen Grundausstattung aus. So folgert er:

„Medienkompetenz, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz [Herv. i. O.] sind die Bausteine, die zusammenzufügen und zu verfugen sind. Allen drei Modalitäten ist in Hinsicht auf *Kompetenz* [Herv. i. O.] eines gemeinsam: dass der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei. Diese Grundtatsache muss dann auseinandergefaltet und bearbeitet werden. Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln sowie das Handeln anderer beeinflussen“ (Baacke 1999, 32).

Nach Baacke umfasst der Terminus Medienkompetenz in der normativen Dimension die Freisetzung des Subjekts im Sinne einer Medienmündigkeit. So definiert er Medienkompetenz als

„die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* [Herv. i. O.] alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (ebd. 1996, 119).

Deskriptiv gestaltet Baacke den Begriff durch die vier Dimensionen *Medienkunde*, *Mediengestaltung*, *Mediennutzung* und *Medienkritik* aus (vgl. 1996, 120f):

- „*Medienkritik*, und dies in dreifacher Weise: 1) *analytisch*, sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden. 2) *Reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anzuwenden. 3) *Ethisch* schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken, reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert. Neben die *Medien-Kritik* tritt sodann
- die *Medien-Kunde*, die das Wissen über heutige Mediensysteme umfasst: 1) Die *informative* Dimension umfasst klassische Wissensbestände (was ist ein duales Rundfunksystem, wie arbeiten Journalisten, welche Programmgenres gibt es, wie kann ich auswählen, wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen

⁶⁹ Chomsky folgert, dass jeder Mensch über eine Universalgrammtik verfügt, d. h. Elemente des betreffenden Sprachsystems und grammatikalische Regeln sind angeboren und unveränderlich (vgl. Baacke 1996, 116). Die *Kompetenz* umfasst die Sprachfähigkeit (als Anlage verstanden) im Sinne der Fähigkeit, eine grundsätzlich unbegrenzte Vielzahl an Sätzen formulieren zu können. *Performanz* fasst begrifflich die tatsächliche Sprachverwendung, das heißt die faktisch nachvollziehbare Art und Weise, wie die Sprachanlagen vom Individuum umgesetzt und genutzt werden.

etc.). 2) Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint hingegen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-einloggen-Können in ein Netz etc. Medien-Kritik und Medien-Kunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen.

- Auch diese können wir doppelt ausfalten: 1) rezeptiv, anwenden (Programm-Nutzungskompetenz), 2) interaktiv-anbieten (auch antworten können, vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).
- Der vierte Bereich ist schließlich der der Medien-Gestaltung: Sie ist zu verstehen als 1) *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems und als 2) *kreativ* (ästhetische Varianten, [die] über die Grenzen der Kommunikationsroutinen hinausgehen“ (ebd. 1996, 120; Herv. i. O.).

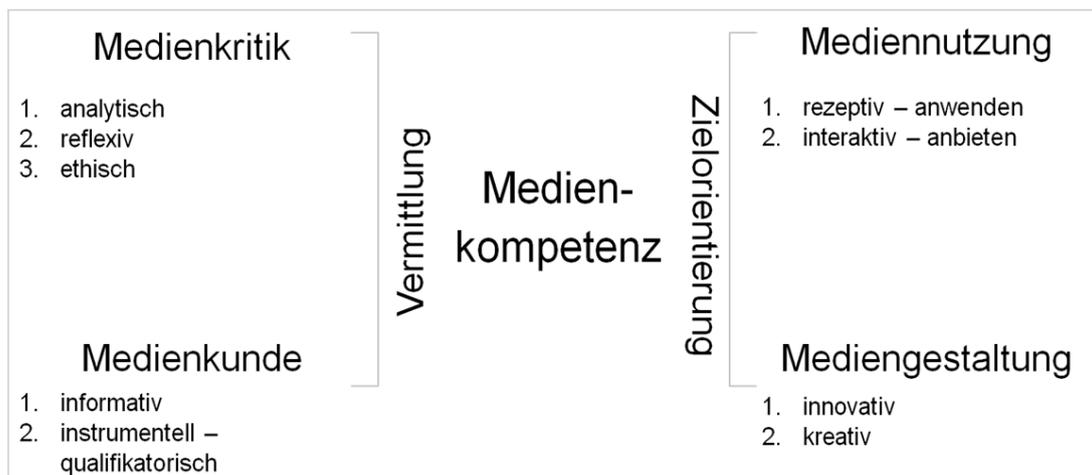


Abbildung 25: Medienkompetenz nach Baacke (Eigene Darstellung. Quelle: Baacke 1996, 120f)

Aufenanger versteht in Anlehnung an Klafki unter Medienkompetenz eine Bildungsaufgabe, welche sowohl zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch zu medienpolitischen Aktivitäten im Sinne von Partizipation befähigt (vgl. Aufenanger 1997, 21). Zudem beschreibt er Medienkompetenz als Ziel, indem er verschiedene Dimensionen definiert, welche eine aktive Teilhabe sowie einen reflexiven Umgang mit Medien ermöglichen. Zur Systematisierung schlägt Aufenanger eine Fülle möglicher und wünschenswerter Teilfähigkeiten vor. Ganz zentral ist bei ihm die Kritikfähigkeit oder kritische Reflexivität. War für Baacke Medienkritik noch ein Teilbereich der Medienkompetenz, so weist Aufenanger darauf hin, dass Medienkritik als Querschnittsbereich alle Aspekte der Medienkompetenz durchziehen müsste (vgl. ebd. 1997, 20f). Dabei beinhaltet Medienkompetenz bei Aufenanger folgende sechs Dimensionen:

1. *„Kognitive Dimension* Sie bezieht sich auf Wissen, Verstehen und Analysieren im Zusammenhang mit Medien. Diese Dimension soll deutlich machen, dass Medienkompetenz als Grundlage Kenntnisse über Medien und Mediensysteme umfasst, dass die in Medien verwendeten Symbole und Codierungen verstanden und entschlüsselt sowie Medien und ihre Inhalte analytisch betrachtet werden.
2. *Handlungsdimension* Mit Medien gestalten, sich ausdrücken, informieren oder auch nur experimentieren – das bestimmt die Handlungsdimension. Sie soll die Fähigkeiten bezeichnen, Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie zu handhaben und selbst aktiv gestalten zu können.
3. *Moralische Dimension* Medien müssen auch unter ethischen Aspekten betrachtet und beurteilt werden. Dies setzt zwar die kognitive Dimension voraus, ergänzt sie aber um eine auf allgemein geteilten Konventionen beruhende Perspektive, beispielsweise die Menschenrechte. Die moralische Dimension sollte sich nicht nur auf Medieninhalte beziehen, sondern auch auf Aspekte der Produktion von Medien (wie Umweltverträglichkeit), auf Aspekte ihrer sozialen Verträglichkeit sowie auf die Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit.
4. *Soziale Dimension* Die Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension erfolgt im Raum des sozialen und politischen Handelns. Menschen sollten befähigt werden, ihre Rechte um Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien angemessen zu thematisieren.
5. *Affektive Dimension*: Neben den genannten Dimensionen, die eine kritische Perspektive eröffnen, sollte nicht vergessen werden, dass Medien auch eine Unterhaltungsfunktion haben. Damit angemessen umgehen zu können, ist ein wichtiger Aspekt der Mediennutzung.
6. *Ästhetische Dimension*: Diese Dimension ergänzt die anderen darin, dass sie Medien als Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten sieht und dabei den kommunikationsästhetischen Aspekt betont. Medieninhalte wollen gestaltet werden und dazu benötigt man spezifische Fähigkeiten“ (ebd. 2001, 17f, Herv. i. O.).

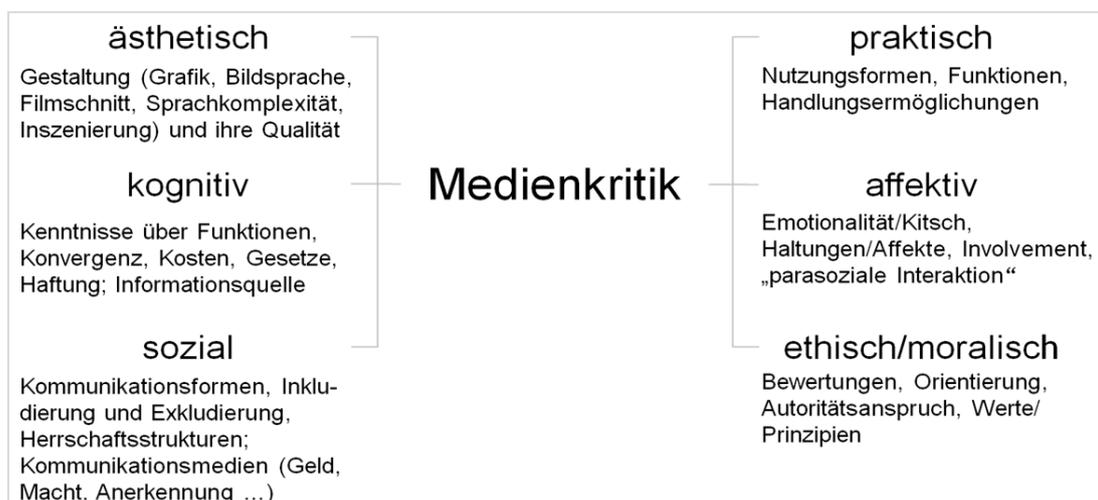


Abbildung 26: Medienkompetenz nach Aufenanger (Eigene Darstellung. Quelle: Aufenanger 2006, 6ff; Rose/ Köberer, 2008)

Im Rahmen empirischer Untersuchungen, aber auch bei der Strukturierung und Systematisierung pädagogischer Arbeit ist die notwendige Operationalisierung der vorgestellten Teildimensionen von Medienkompetenz schwierig. Zudem wird bei den Konzepten von einem relativ hohen Standard ausgegangen, der keine individuelle beziehungsweise ontogenetische Ausdifferenzierung enthält (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 111). Insgesamt sind die Konkretisierungen insbesondere Baackes nicht statisch zu verstehen. Die Dimensionen sollten im Rahmen der inhaltlichen Konkretisierung an die aktuellen Medienformen und Mediennutzungsgewohnheiten von Kindern, Jugendlichen wie auch Erwachsenen angepasst werden. Einen Versuch, diese Desiderate zu kompensieren, unternahmen MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen der Explikation des Begriffes Medienkompetenz verknüpften sie mediale Handlungsfelder mit personalen Handlungskompetenzen und orientierten sich explizit an schulischen Bildungsstandards und Kompetenzvorstellungen (vgl. Moser 2010, 68). Für schulische Curricula sind im *Zürcher Kompetenzmodell* Medienkompetenzdimensionen (u. a. Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkritik) durch Handlungsfelder (u. a. *Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten, Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften, Reflexion und Medienkritik*), Kompetenzbereiche (*Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz*) und Kompetenzstufen (*Stufe 1-4*) zu einer komplexen Matrix zusammengeführt worden (Moser 2010, 69).

Gegenwärtig beschäftigt sich die Medienpädagogik mit Fragestellungen, inwiefern die neueren medialen Entwicklungen – insbesondere das Phänomen der konvergenten Mediennutzung bei crossmedialen Markenstrategien – in die Kompetenzdefinitionen eingehen können (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 115). So entwickelten Jenkins und Kollegen in dem Projekt *New Media Literacies* insgesamt elf Fähigkeiten, die auch die Anforderungen der neuen Medienkultur des 21. Jahrhunderts berücksichtigen. Sie unterscheiden:

- *„Play*: the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solvin
- *Performance*: the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery
- *Simulation*: the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes
- *Appropriation*: the ability to meaningfully sample and remix media content

- *Multitasking*: the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details
- *Distributed Cognition*: the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities
- *Collective Intelligence*: the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal
- *Judgment*: the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources
- *Transmedia Navigation*: the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities
- *Networking*: the ability to search for, synthesize, and disseminate information
- *Negotiation*: the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms" (Jenkins et al. 2006, 4, Herv. i. O.).

Analog zu der Literacy-Debatte der angloamerikanischen Forschung zeichnet sich diese Klassifikation von Medienkompetenz sowohl durch eine pragmatische Orientierung als auch durch die normative Ausrichtung an dem Leitgedanken der Partizipation⁷⁰ aus.

Neben diesen explizierenden Dimensionen muss zudem berücksichtigt werden, dass Medien als Träger von spezifischen Zeichen- und Symbolsystemen alle denkbaren Inhalte vermitteln können (vgl. Spanhel 2002, 5). Daher gilt es gerade in pädagogischen Handlungsfeldern zu definieren, welche Inhalte auch über verschiedene Medien durch eine systematische Medienbildung vermittelt werden sollen. Bislang sind inhaltliche Aspekte bei der Medienkompetenzdiskussion weitgehend vernachlässigt worden.

⁷⁰ Jenkins et al. formulieren als Herausforderung, welche bei der pädagogischen Intervention zu berücksichtigen ist, drei zentrale, in Form von Leitfragen formulierte Aspekte

1. „How do we ensure that every child has access to the skills and experiences needed to become a full participant in the social, cultural, economic and political future of our society?
2. How do we ensure that every child has the ability to articulate his or her understanding of how media shapes perceptions of the world?
3. How do we ensure that every child has been socialized into the emerging ethical standards that should shape their practices as media makers and as participants in online communities?“ (ebd. 2006, 18).

2.3.2 Lesekompetenz

Ähnlich der vorgestellten Nomenklaturen zu Medienkompetenz geben Lesekompetenzmodelle vor allem Bildungsziele vor. In diesem Sinne bündeln sie Teilfähigkeiten und -fertigkeiten sowie spezifische Haltungen und Einstellungen, die als wünschenswert und sinnvoll erachtet werden. Aus didaktischer Sicht haben Lesekompetenzmodelle zudem eine analytische Funktion. Sie ermöglichen die Einordnung und systematische Beschreibung von Leseleistung (vgl. Köster 2008, 162). Gegenwärtig existieren zwei relativ zeitgleich entwickelte Entwürfe, deren Unterschied sowohl in der Intention als auch in der Funktion liegt.

Das Lesekompetenzmodell der angloamerikanischen Forschungstradition orientiert sich am *Literacy*-Konzept, fokussiert besonders kognitive Dispositionen und ist in diesem Zusammenhang verbunden mit einem pragmatisch-funktionalen Schwerpunkt. Anwendung fand dieses Konzept vor allem im Rahmen empirischer Studien wie zum Beispiel PISA (Artelt et al. 2004), IGLU (Bos et al. 2007b) oder DESI (Gailberger/ Willenberg 2008). Diesem Modell steht ein Konzept von Lesekompetenz gegenüber, welches deutlich kulturwissenschaftlich geprägt ist und sich an sozialisationstheoretischen Fragestellungen orientiert. Das pragmatische Lesekompetenzmodell diente primär dazu, Variablen zum Testen von Textverstehensleistungen Heranwachsender zu generieren. Bei der Erstellung eines ergänzenden Modells intendierten die Vertreter der Lesesozialisationsforschung eben kein forschungspraktisch brauchbares Instrument zur Messung der Leseleistung. Ziel war es vielmehr, Einflussfaktoren, Strukturen und Prozesse zu definieren, die an der Sozialisation von Lesekompetenz beteiligt sind. Die Fragestellungen richteten sich auf das Zusammenspiel der gesellschaftskulturellen Gegebenheiten mit den Lesesozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Altersgruppe), bis hin zu den Beiträgen, die die Individuen selbst in die Sozialisation ihrer Lesekompetenz einbringen (vgl. Hurrelmann 2007, 20). Nachfolgend werden die Modelle im Hinblick auf ihre normativen und deskriptiven Aspekte dargestellt.

Modelle, wie sie bei IGLU, PISA, DESI Anwendung fanden, beschreiben Lesekompetenz vorrangig als eine kognitive Kompetenz. Dass Lesekompetenz, als Teil einer umfassenden Medienkompetenz, unverzichtbar ist und bleibt, haben vor allem diese Studien öffentlichkeitswirksam ins politische, gesellschaftliche und auch

pädagogische Bewusstsein gerückt. Bei PISA wird Lesekompetenz⁷¹ folgend definiert:

„understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge und potential, and to participate in society“ (OECD 2009, 14).

Der normative Rahmen der genannten Leseleistungsstudien ist das *Literacy*-Konzept der angloamerikanischen Forschung. In dieser Denktradition wird nach den Basisqualifikationen im Bereich Mathematik, Naturwissenschaft und Lesekompetenz gefragt, die für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die Bewältigung von prototypischen Aufgaben, in beruflicher wie auch privater Hinsicht, unerlässlich sind. Primäre Aufgabe des Programms PISA ist es,

„den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren für Bildungsprozesse zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind“ (Baumert et al. 2002, 11).

Der Lesekompetenzbegriff u. a. bei PISA orientiert sich an einem kognitionstheoretischen Ansatz, der in der psycholinguistischen Forschung zur Textverarbeitung beheimatet ist. Zurückgegriffen wird vor allem auf Arbeiten von Kirsch und Mosenthal (vgl. Artelt et al. 2004, 141). Die drei Teildimensionen von Lesekompetenz (1. Informationen ermitteln, 2. Textbezogenes Interpretieren und 3. Reflektieren und Bewerten) werden durch fünf Niveaunkretisierungen ergänzt. Diese dienen der Überprüfung und Systematisierung der erhobenen Verstehensleistungen der SchülerInnen in jeder Teildimension.

⁷¹ Die Konzepterstellung und Operationalisierung des Lesekompetenzbegriffs der PISA-Studie basiert auf Vorarbeiten von Kirsch und Mosenthal. Die Definition von Lesekompetenz wurde bei der Studie 2009 angepasst. Bis dahin definierte PISA Reading-Literacy als „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“ (Baumert et al. 2001a, 23). Die Integration von Leseengagement (Reading Engagement) veranschaulicht die Öffnung gegenüber motivationalen und sozialen Aspekten (vgl. Artelt/ Neumann/ Schneider. 2010, 74).

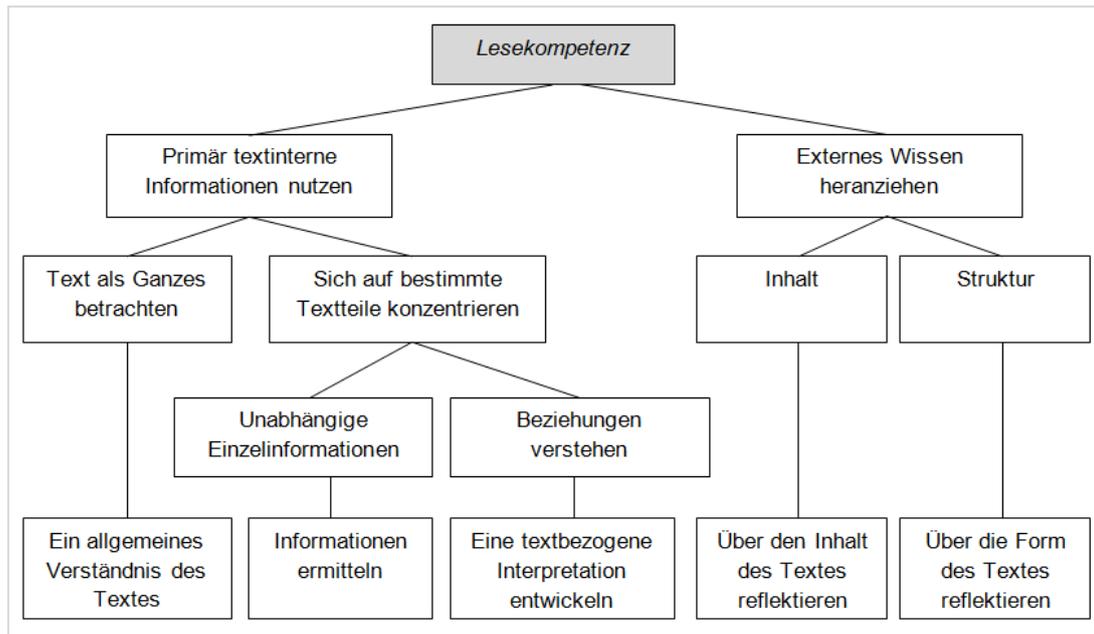


Abbildung 27: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Artelt et al. 2004, 143)

Ungeachtet der vielfältigen Kritik an der PISA-Studie markierte PISA 2000 einen Paradigmenwechsel für die Leseförderung im deutschsprachigen Raum. In der didaktischen Diskussion konnten Schritte zur Verbesserung der Lesekompetenz auf empirische Daten gestützt werden. Um das angelegte Untersuchungsmodell konsequent weiterzuführen, hat man sich auf bedeutsame und beeinflussbare Faktoren der Leseleistung konzentriert. Daher umfassen die didaktikorientierten Empfehlungen der PISA-Studie vor allem den Ausbau von Lernstrategiewissen und technisches Lesetraining. Immer schon betonten die PISA-Autoren allerdings, dass das der Studie zugrunde gelegte empirische Kompetenzmodell nicht als didaktisches Modell missverstanden werden darf (vgl. Baumert et al. 2001, 88). Nur unzureichend werden in dieser Konzeptionalisierung die emotional- motivationalen Prozesse, wie sie besonders mit literarischen Texten verbunden sind, und subjektiven Hintergrundbedingungen berücksichtigt. Auch interaktive Dimensionen des Lesens als Umgang mit einer schriftsprachlichen Symbolwelt bleiben außen vor.

Vor diesem Hintergrund erarbeitete das interdisziplinäre DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* ein Konzept von Lesekompetenz, das die kognitionstheoretischen Aspekte des Leseprozesses berücksichtigt und diese um motivationale/ emotionale Dimensionen und die soziale Einbindung des Lesens ergänzt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den Strukturen und Prozessen des Erwerbs von Lesekompetenz der Heranwachsenden in „sich historisch verändernden Kontexten von Medienkultur (Hurrelmann 2004a,

38). Lesen wird in diesem Modell nicht als Lernwerkzeug verstanden, sondern als eine zentrale Bedingung für die Teilhabe an kultureller und gesellschaftlicher Praxis (vgl. ebd. 2002, 14). Normatives Ideal ist somit nicht der durchschnittlich gesellschaftspraktische Bedarf, sondern eine übergeordnete Auffassung von einem gesellschaftlich-handlungsfähigen Subjekt. So definiert Hurrelmann Lesekompetenz

„als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikation mit anderen Lesern ergänzen und durchdringen“ (ebd. 2007, 24).

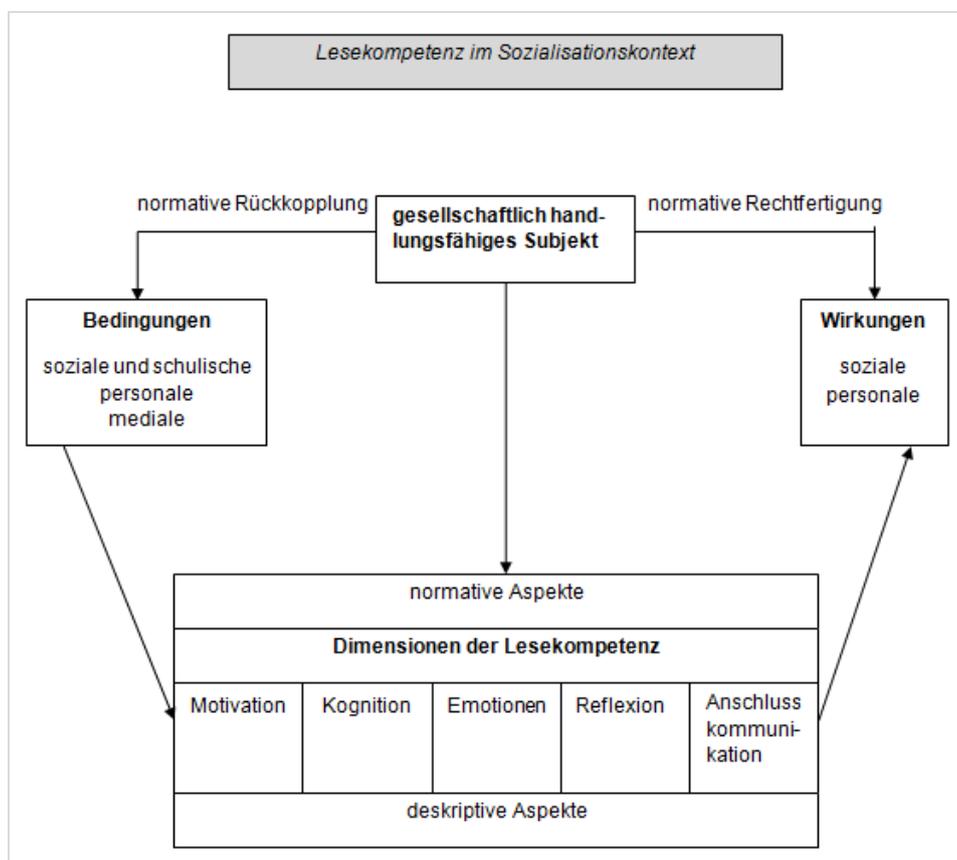


Abbildung 28: Theoretische Struktur der Lesekompetenz im Sozialisationskontext (Hurrelmann 2007, 24ff)

Bei den Dimensionen von Lesekompetenz werden auch die kognitiven Teilleistungen integriert, wie sie die angloamerikanische Forschung besonders betont. Ergänzt werden diese durch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten als wesentliche Aspekte eines kompetenten Lesers. In der folgenden Tabelle finden sich die einzelnen

Dimensionen des sozialisationstheoretischen Lesekompetenzmodells von Rosebrock konkretisiert (ebd. 2007).

KOGNITION	MOTIVATION, SUBJEKTIVE BETEILIGUNG	REFLEXION
Kognitive Fähigkeiten, sprachliches Weltwissen: Wort- und Satzidentifikation Verknüpfung von Satzfolgen Herstellung von lokalen Kohärenzen <i>(hierarchieniedrige Prozesse, automatisiert)</i> Globale Kohärenzherstellung Superstrukturen erkennen (auf der Basis von Textsortenkenntnis) Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf Textintention <i>(hierarchiehohe Prozesse, strategisch/ zielbezogen)</i>	Die Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren: Genuss, Identifikation, Involviertheit, Empathie, Eskapismus, „Mood- Management“, Distanzierung, Alterität, usw.	Prozessbegleitende reflexive Fähigkeiten: Fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken Retrospektive Reflexion auf andere Wissensbestände
	Die Fähigkeit Lesebereitschaft aufzubauen: Genussversprechen des Textes selbst Genussversprechen des Rezeptionsmodus Interesse an bestehender emotionaler Anregung Aussicht auf anschließende Kommunikation Thematische Interessen, außertextuelle Zwecke	Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als kulturelle Praxis: Textbedeutungen aushandeln Zurückspielen der subjektiven Bedeutungskonstruktionen in die soziale Umwelt Erschließung weiterer Bedeutungsdimensionen, Reduktion der Bedeutungsoffenheit
	↓ Mentale Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte, Ereignisse	Die Fähigkeit, Lesedürfnisse und -angebote aufeinander abzustimmen

Tabelle 14: *Reading Literacy* und Lesekompetenz (Rosebrock 2007)

Gerade für didaktische Belange ist diese Konzeption von Lesekompetenz sicherlich von Vorteil. Dennoch muss festgehalten werden, dass besonders die emotional-motivationalen Teildimensionen einer empirisch (quantitativen) Überprüfung kaum zugänglich sind. Die forschungspraktische Erprobung des Modells ist bisher ausgeblieben. Der stärker individuell-personenbezogene Ansatz dieses Modells führt seitens der Forschung oftmals zu sowohl qualitativen Studien als auch erheblich kleineren Fallzahlen. Vorteilhaft ist, dass dieses Modell durch eine interaktionistische Perspektive offen bleibt für die sozialen und personalen Dispositionen wie auch für die text- und medienseitigen Bedingungen, die einen

wesentlichen Einfluss auf die ontogenetische Entwicklung und die unterschiedlichen Ausprägungen von Lesekompetenz haben (vgl. Groeben 2006, 14f).

2.4 Medien- und Lesedidaktik

Die Didaktik umfasst die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (vgl. Reinmann-Rothmeier 2002, 27) und ist demnach nicht ausschließlich, aber hauptsächlich auf schulische Handlungsfelder anzuwenden.

Innerhalb der Medienpädagogik⁷² findet sich eine wiederkehrende Diskussion darüber, wie sich die Mediendidaktik hinsichtlich der Subdisziplinen Medienbildung und Medienerziehung positioniert (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2010, 149). Zudem ist der Begriff Mediendidaktik kein exklusiver Terminus der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, sondern als „disziplinübergreifende Begrifflichkeit“ zu verstehen, welche eine zukünftige, wissenschaftskonvergente Kooperation der medienaffinen Disziplinen begünstigt (Rath 2011, 242). Von diesen terminologischen beziehungsweise systematisierenden Fragestellungen ist die Lesedidaktik weniger betroffen. Wohl aber unterscheiden sich die Auffassungen darüber, was inhaltlich und methodisch durch Lesedidaktik vermittelt werden soll. Nachfolgend werden sowohl mediendidaktische Aspekte als auch lesedidaktische Konzeptionen erläutert, soweit diese im Kontext der Studie Anwendung finden und/ oder Rückschlüsse zu den Einstellungen der befragten Aktanten erlauben.

⁷² Nach Baacke umfasst „Medienpädagogik [...] alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen. Diese kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten werden heute beeinflusst und mitgestaltet durch expandierende Informations- und Kommunikationstechniken mit Wirkungen auf das Rezeptionsverhalten gegenüber Programmmedien (Radio, Fernsehen), auf Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen, auf Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen im öffentlichen und privaten Leben“ (Baacke 1997, 5).

2.4.1 Mediendidaktik

Die Mediendidaktik ist neben der Medienerziehung ein wesentlicher Bereich der Medienpädagogik⁷³. Seitens der Medienwissenschaft folgern Süß/ Lampert/ Wijnen:

„Im Gegensatz zur Medienerziehung, die sich darum bemüht, Wissen über Medien als Gegenstandsbereich zu vermitteln, befasst sich die Mediendidaktik vordringlich mit dem Lehren und Lernen mit Medien und damit verbunden mit der Frage, wie Medien beziehungsweise Medienangebote zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele konzipiert und eingesetzt werden können bzw. sollten und wie die Lehr-/ Lern-Prozesse durch die Gestaltung oder den Einsatz von Medien optimiert werden können“ (ebd. 2010, 150).

Allgemein orientiert sich die *Mediendidaktik* an didaktischen Fragestellungen. Dabei stehen vor allem die methodischen und organisatorischen Aspekte im Vordergrund, die Medien sowohl als Lehr- als auch Lernmittel verstehen (vgl. Hüther 2005, 238). Für die Mediendidaktik im deutschsprachigen Raum ergeben sich daraus – auch in Abgrenzung zur Lesedidaktik – einige Besonderheiten.

„Zum einen ist Mediendidaktik nicht an bestimmte institutionelle Lehr-Lernkontexte gebunden; sie beschäftigt sich mit dem mediengestützten Lernen über Altersstufen und Institutionen hinweg. Ein großer Teil mediendidaktischer Forschung ist dabei dem Lernen jenseits von Schule gewidmet, etwa der betrieblichen Bildung, der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie dem mediengestützten Lernen an Hochschulen. [...] Ein besonderer Aspekt der Mediendidaktik ist damit ihr Konnex zum informellen Lernen und dem Lernen in der Freizeit. Während die anderen Didaktiken sich primär auf bestimmte institutionelle Kontexte (Primarstufe, Sekundarstufe etc.) beziehen, ist für die Mediendidaktik das Lernen jenseits dieser Kontexte von besonderem Interesse“ (Kerres 2007, 165f).

⁷³ Das Feld der Medienpädagogik umfasst traditionell mediendidaktische, medienerzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven (vgl. Fromme/ Jörissen 2010, 52). Innerhalb der Disziplin sind unterschiedliche Meinungen vertreten, in welcher Weise sich die Mediendidaktik zur Medienpädagogik verhält. Neben dem Votum der Mediendidaktik als Nachbardisziplin der Medienpädagogik stehen Stimmen, die Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik verstanden wissen will (vgl. Kron/ Sofos 2003, 51). An dieser Stelle wird dieser Diskurs nicht weiter beleuchtet. So soll folgend vielmehr verdeutlicht werden, welche Fragestellungen und theoretische Konzeptionen die Mediendidaktik aufweist.

Dabei werden mediendidaktische Fragestellungen nicht ausschließlich von Seiten der Medienpädagogik bearbeitet. Im Zuge einer wissenschaftskonvergenten Organisation (Rath/ Marci-Boehncke 2011) vormals autonomer Disziplinen, werden mediendidaktische Überlegungen – in jeweils unterschiedlicher Weise und mit differenten Schwerpunkten – auch von Nachbardisziplinen angestellt. Rath verweist an dieser Stelle eindrücklich auf die janusköpfige Gestalt des Begriffs, der neben der „terminologischen Differenz“ vor allem auch eine „disziplinäre Differenz“ aufweist (ebd. 2011, 237). Mediendidaktik wie auch Medienerziehung konnotieren immer auch wissenschaftsstrategische Etiketten, die die bearbeitende Disziplin implizit aufzeigen. So ging es bei der Einführung in die Diskussion rund um Mediendidaktik

„[...] in erster Linie um die Gewinnung eines institutionellen und disziplinären Eigenstandes für im weitesten Sinne auf pädagogische Kontexte abhebende Wissenschaften, die sich selbst als medienaffin definieren, Medien in ihrem Objektbezug explizit thematisieren, sich aber nicht auf Erziehungswissenschaft, allgemeine Pädagogik oder Medienpädagogik auf der einen Seite und nicht auf Kommunikations- und Medienwissenschaft auf der anderen Seite zurückführen lassen wollen“ (ebd. 2011, 237).

Besonders um die innerfachlichen Gegenstandsbereiche abzustecken, arbeitet z. B. auch die Deutschdidaktik mit dem Terminus der Mediendidaktik. Mit der Erweiterung des Textbegriffes in den 70er Jahren und der damit verbundenen Integration aller medialen „Sinnangebote“ (ebd. 2011, 238) wurde das bis dato binäre Ordnungsschema *Literaturdidaktik* und *Sprachdidaktik* zur Trias erweitert. *Mediendidaktik* wurde zur „dritten Säule“ der Fachdidaktik Deutsch erhoben (vgl. Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008). In diesem Zusammenhang erfuhr der Begriff in der deutschdidaktischen Diskussion in Abgrenzung zum erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch eine wesentliche Erweiterung. Er bezeichnet die „medial vermittelte und vermittelbaren Sinn ansetzende, formanalytische und interpretative Auseinandersetzung mit Medieninhalten“ (Rath 2011, 240). Wurde seitens der pädagogischen Disziplinen die Frage erörtert, in welcher Form der Einsatz und die Verwendung von technischen Medien sowohl in formellen als auch informellen Lehr- und Lernprozessen vonstattengehen soll, versteht die *Mediendidaktik Deutsch* Medien nicht als Lernmittel, sondern als „Texte und damit Inhaltsträger“ (Rath 2011, 240; Josting 2001, 180). Kinder und Jugendliche sollen demnach durch eine aktive Auseinandersetzung mit Medienformaten und -inhalten Texterschließungskompetenzen ausbilden. Anders

rekurriert die Medienpädagogik bei der Frage rund um Formen der inhaltlichen Auseinandersetzung auf den Begriff der Medienerziehung⁷⁴ (vgl. Hüther 2005, 235). In dieser Arbeit wird im Anschluss zur deutschdidaktischen Verwendung unter Mediendidaktik „[...] eine wissenschaftliche Reflexionsform auf bestimmte Lehr-/Lernzusammenhänge, die anscheinend in, mit, durch oder über Medien laufen“ (Rath 2011, 242), verstanden.

Innerhalb der Mediendidaktik Deutsch findet sich mittlerweile eine Fülle an Veröffentlichungen, die auf der einen Seite mediale Formate in ihrer strukturellen und symbolischen Form analysieren und auf der anderen Seite der Frage nachgehen, wie die transportierten Inhalte sowie das notwendige Symbolverstehen zum Gegenstand von Bildungsprozessen werden können (vgl. Frederking 2006; Frederking/ Josting 2004). Die mediendidaktische Arbeit findet besonders oft unter Bezug auf die Anleitung von (literarischen) Texterschließungskompetenzen sowie den Umgang mit Narrationen durch unterschiedliche Symbole statt (vgl. Josting 2008). Die Grenze zwischen Mediendidaktik und Lese- und Literaturdidaktik verwischt hier zunehmend, da sich Narrationen grundsätzlich innerhalb verschiedener medialer Formate finden. So werden bei den sekundären Medien (vgl. Pross 1972) neben dem Buch zunehmend *Comics* (vgl. Dinter/ Krottenthaler 2007; Dolle-Weinkauff 1994; Dolle-Weinkauff 2002; Dolle-Weinkauff 2009; Bluhme 2008), *Zeitschriften* (vgl. Rose 2009a) und *Zeitungen* (vgl. Feilke 2011) nach ihrem ästhetischen und didaktischen Potenzial befragt. Für das tertiäre Medium *Film* finden sich ebenfalls Konzepte, wie dieses für den Deutschunterricht im Rahmen der Mediendidaktik nutzbar gemacht werden (vgl. Abraham 2009; Kepser 2010a; Maiwald 2010; Marci-Boehncke 2006; Staiger 2010), wie eine curriculare Verankerung aussehen kann (vgl. Barsch 2010), wie filmnarratologische Aspekte Anwendung finden können (vgl. Lorenz 2010) beziehungsweise wie eine handlungs- und produktionsorientierte Filmbildung aussehen könnte (vgl. Kepser 2010b). Bei den auditiven Medien *Hörspiele* und *Hörbücher* wie auch Musik werden besonders die Potenziale für die Förderung schwacher Leser im Bereich der Leseförderung sowie der Anleitung literarischer Rezeptionskompetenzen sowohl inhaltlich (vgl. Börder 2008; Gailberger/ Dammann-Thedens 2008; Müller 2007) als auch curricular

⁷⁴ Aktuell findet sich an dieser Stelle eine Öffnung innerhalb der medienpädagogischen Diskussion. So verweist Rath unter Bezugnahme auf den Artikel Brüggens im Werk *Grundbegriffe Medienpädagogik* (Brüggen 2009, 192): „So formuliert Brüggens aktuell als Forderung für die mediendidaktische Perspektive neben der Klärung der Erwartungen an Funktionalität und Gestaltung vor allem auch eine Auseinandersetzung mit den präsentierten Inhalten“ (Rath 2011, 240).

(vgl. Kliewer 2003) diskutiert. Gerade Wermke, die früh für die Deutschdidaktik das Konzept der „integrierten Medienerziehung“ (ebd. 1997) entwickelte, legte diverse Ausführungen zu hörästhetischen (ebd. 1998) sowie Hörerzieherischen und didaktischen Fragestellungen vor (ebd. 1995; 2008; 2010).

Marci-Boehncke/ Rath sehen in der Schnelllebigkeit der Medienformate eine Schwierigkeit, innerhalb der Mediendidaktik verbindliche inhaltliche Festlegungen zu finden. Die sich wandelnden Präferenzen seitens der Lernenden machen es nahezu unmöglich, längerfristige curriculare Empfehlungen sowie inhaltliche Konzepte bereitzustellen, die auch dem Anspruch gerecht werden, lebensweltlich aktuelle Empfehlungen zu enthalten. In dem 2009 erschienen Modellband orientieren sie ein spiralcurricular angelegtes Baukastensystem mit einem dezidiert didaktischen und methodischen Zugang, welches flexibel auf die verschiedenen Medienträger und Inhalte übertragbar ist und Lehrende zur eigenen Aktualisierung auffordert (ebd. 2009a).

Trotz aller Verschiedenheit der medialen Formate finden sich didaktische Prinzipien, die bei der formalen und inhaltlichen Beschäftigung mit Medien beziehungsweise der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen durch Medien berücksichtigt werden sollten. Brüggem (vgl. ebd. 2009, 192) beschreibt diese, mit Rekurs auf Tulodziecki/ Herzig (vgl. ebd. 2010, 180ff), wie folgt: Wesentlich sei eine „Handlungsorientierung“ (Brüggem 2009, 192), da das „Lernen für späteres Handeln bedeutsam sein soll“ (Tulodziecki/Herzig 2010, 180). Statt passiv-rezeptiver soll die Bereitstellung aktiv-produktiver Lernarrangements im Vordergrund stehen. Das Prinzip der „Entwicklungsorientierung beziehungsweise Schülerorientierung“ (ebd. 2010, 180) verweist auf die Notwendigkeit, den Lerngegenstand beziehungsweise die Lehr- und Lernsituation dem Entwicklungsstand der Lernenden anzupassen, so dass die Lernenden „ihre bisherigen Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für Lernprozesse einbringen können“ (ebd. 2010, 180). Des Weiteren sollen entwicklungsfördernde Angebote gemacht werden, so dass „neue Erfahrungen unmittelbarer oder mittelbarer Art“ (ebd. 2010, 180) möglich sind. Die „Situationsorientierung“ (Brüggem 2009, 192) ist dabei als zentrales Prinzip zu verstehen. Darunter ist unter anderem der Aspekt zu subsumieren, dass der „Ausgangspunkt des Lernens [...] Bezüge zur Lebenssituation der Lernenden aufweist und das zu Lernende wieder auf die Lebenssituation rückbezogen werden kann“ (ebd. 2009, 192). Schlussfolgernd muss festgehalten werden, dass bislang

„Die konstruktive Nutzung der Medien eher ein Projekt-Thema [ist], häufig nur verstanden als sozialpädagogischer Zugang zur Klientel und nicht als eine der aktuellen Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen geschuldete, generelle, erzieherische Aufgabe“ (Marci-Boehncke/ Rath 2007, 10).

Daher muss längerfristig angestrebt werden, dass Medienerziehung und Medienbildung mit wünschenswerter Qualität und mit der notwendigen Breite im Alltag von Erziehung und Bildung, von Jugend- und Kulturarbeit verankert werden. Mit Blick auf die Heranwachsenden dient dies

„der Entwicklung der Persönlichkeit wie auch der Entfaltung sozialen Handelns in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, die auf medienkompetente Mitglieder angewiesen ist“

so Josting (ebd. 2006, 499).

Auch in Bibliotheken sind spezielle Aktivitäten in Bezug auf Medienkompetenz, unter Berücksichtigung der Lebens- und Medienwelten der Zielgruppe, die Ausnahme. Der zeitadäquaten Vermittlung von Information, Literatur und Kultur unter Rückgriff auf differenzierte Medienressourcen und nicht zuletzt aus Gründen der Attraktivität für Kinder und Jugendliche geschuldet, sollten Bibliotheken die Neuen Medien aktiv in ihre eigene Arbeit integrieren (vgl. Bryant/ Dobbie/ Froud 2004, 8ff).

2.4.2 Lesedidaktik

Gegenwärtig finden sich in der Lesedidaktik verschiedene Vorstellungen von adäquater Leseförderung. Kruse definiert in diesem Zusammenhang drei dominierende lesedidaktische Konzepte: Das Konzept *Leseförderung*, das Konzept *Lesetraining* und das Konzept der *literarischen Bildung*. Eine gängige Systematisierung erfolgt anhand von Fördermaßnahmen, die einerseits auf die *indirekte Förderung* von Lesekompetenz setzen und dabei auf ein Lesekompetenzmodell zurückgreifen, das die kulturellen Implikationen des Lesens betont (*Leseförderung*). Darüber hinaus finden sich in der didaktischen Diskussion *direktive* Maßnahmen, die auf einzelne Teilbereiche des Lesens abzielen und sich an dem funktional-pragmatischen Lesekompetenzmodell orientieren (*Lesetraining*).

Ergänzt werden diese binären Konzepte durch einen Ansatz, der den Schwerpunkt der Kompetenzperspektiven im Bereich der literarischen Bildung sieht (*literarische Bildung*).

Konzept <i>Leseförderung</i>	Konzept <i>Lesetraining</i>	Konzept <i>literarische Bildung</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lust aufs Lesen • stabile (Buch-) lesehaltung befördern • motivationale Basis des Lesens durch eine erlebnisorientierte Leseanimation schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Ausbau stabiler Lesefertigkeiten • Entwicklung von Lesegeläufigkeit • Entwicklung von strategischen Lesefähigkeiten auf der Basis eines erweiterten Text- und Lesebegriffs 	<ul style="list-style-type: none"> • Enkulturation • Rezeptionskompetenz und literarische Bildung durch Literaturanalyse und Literaturvergleich • moralische Erziehung und kritische Aufklärung im Gespräch

Abbildung 29: Lesedidaktische Konzepte (Eigene Darstellung. Quelle: Kruse 2008, 17)

Im Konzept *Leseförderung* liegt der Schwerpunkt der didaktischen Arrangements in der Verlockung zur Lektüre, um die motivationalen Komponenten bei den Lernenden zu stärken. Die Zielebene fokussiere in diesem Fall das *Gerne-Lesen*, so Kruse (ebd. 2008, 177).

„Der Ansatz, die lesebezogene Motivation bzw. Einstellungen zu Zieldimensionen der Förderung zu erklären, basiert dabei meist auf dem Gedanken, über die durch eine stärker ausgeprägte Motivation erzielte Praxis und Häufigkeit des Lesens implizit auch entsprechende Fähigkeiten zu steigern“ (BMBF 2007, 54).

Diese eher indirekte Förderung der Lesekompetenz findet sich sowohl in schulischen, institutionalisierten Bereichen, wie auch bei Leseförderprojekten im außerschulischen Bereich. Diesem Ansatz liegt die Hypothese zugrunde, die, so formulieren Rosebrock/ Nix, durch empirische Untersuchungen zwar in der Korrelation gestützt, nicht jedoch durch einen kausalen Zusammenhang dokumentiert wird: Gut und gerne lesen lernt man vor allem durch viel lesen (vgl. ebd. 2008, 51ff).

„Es ist aufgrund der Ergebnisse nicht klar, ob gute Leser wirklich deshalb besser sind, weil sie so viel gelesen haben, oder ob sie nicht umgekehrt einfach mehr gelesen haben, weil sie beispielsweise eine höhere Lesekompetenz, mehr intellektuelle Neugierde, stärkere Motivation usw. aufweisen“ (ebd. 2008, 53).

Gerade in den 80er/ 90er-Jahren des 20. Jahrhundert dominieren bei der Leseförderung in der Grundschule wie auch in der Sekundarstufe I Prinzipien wie Lesefreude etablieren, verbunden mit einer erlebnisorientierten Leseanimation (vgl. Kruse 2008, 177). Ziel dabei ist es, durch den verlockenden Lesestoff und vornehmlich handlungs- und produktionsorientierte Methoden die SchülerInnen zu Lesern zu erziehen. Auch aktuell wird diskutiert, wie die auch empirisch belegte Kluft zwischen privater und schulischer Lektüre geschlossen werden kann. Weiterhin wird erörtert, in welcher Form eine auf motivationale Aspekte abzielende Leseförderung in der Schule erforderlich ist, um Lesekompetenz auszubilden. Allerdings sind anregungsarme Sozialisationsbedingungen sowie unbefriedigende Leseleistungen nicht eindimensional durch schulische Leseanimation kompensierbar. Die mit der Lesemotivation korrelierenden, oftmals milieugeprägten, aber auch geschlechtsspezifischen lesebezogenen Selbstkonzepte reagieren wenig sensibel gegenüber (unterrichtlicher) Lesemotivation (vgl. Rosebrock/ Nix 2008, 22), wie sie durch Lesenächte, Leseevents, Leseecken, Autorenlesungen beziehungsweise Lesewettbewerbe *angeleitet* werden soll.

Auf der anderen Seite finden sich lesedidaktische Ansätze, die relativ konträr zur oben beschriebenen Vorstellung die Leseförderung vor allem auf die Ausbildung und kontinuierliche Förderung der technischen Lesefertigkeiten und hier besonders auf die hierarchiehohe Prozesse des Textverstehens im Sinne eines *Lesetrainings* beschränken. Diese Orientierung setzte sich im deutschsprachigen Raum vor allem im Nachgang zu den international vergleichenden Leseleistungsstudien durch. Als didaktische Konsequenz der amerikanischen Leseforschung finden sich die trainingsorientierten Ansätze in US-amerikanischen Kontexten bereits ab den 80er-Jahren. Hauptargument für die Integration dieses Konzepts in den deutschsprachigen Raum war die formulierte Kritik, in Deutschland würden technische Lesefertigkeiten bei den Lernenden spätestens in der Sekundarstufe stillschweigend vorausgesetzt und somit nicht mehr Gegenstand intervenierender beziehungsweise fördernder Unterrichtssettings.

„Durch PISA und die dadurch ausgelöste Diskussion sind wesentliche Defizite des herrschenden Unterrichts aufgedeckt worden. Das Lesen als basale Fähigkeit wird in der Sekundarstufe wenig gefördert, sondern einfach vorausgesetzt. Notwendig ist, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler eine größere Aufmerksamkeit für die Verstehensprozesse beim Lesen aufbringen“ (Spinner 2004, 138).

Besonders auch unter Berücksichtigung der prinzipiellen Zugänglichkeit dieser Prozesse (empirisch wie auch intervenierend) scheinen Fördermaßnahmen im Bereich der Lesestrategien viel versprechend. So sieht der Ansatz in Lesestrategiewissen, Metakognition, Verstehensüberwachung, Wissen um Textmerkmale und Selbstregulation wirkungsvolle Instrumente, um die Leseverstehensleistungen von SchülerInnen systematisch zu verbessern (vgl. Bräuer 2010, 153). Zudem finden explizit pragmatische, diskontinuierliche Texte mit ihren multimodalen Zeichensystemen⁷⁵ (graphemisch und graphisch) Eingang in die Unterrichtskonzeptionen. Weitgehend ausgeblendet und den technischen Lesefertigkeiten unterstellt werden Aspekte wie Leseinteresse und Lesemotivation. Durch diesen Ansatz wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich Lesefertigkeiten nicht quasi natürlich ausbilden⁷⁶. Übungs- und Habitualisierungsphasen sind wesentlich, um bestimmte Techniken bei Verstehensproblemen autonom anzuwenden und zu flexibilisieren.

Das Konzept der *literarischen Bildung* ist stärker gegenstandsbezogen. Es orientiert sich vornehmlich an literarischen Texten wie auch der Etablierung von literarischen Rezeptionskompetenzen⁷⁷. Ähnlich wie das Konzept des Lesetrainings liegt auch in diesem Ansatz das Ziel im besseren Lesen. Allerdings sollen besonders Fähigkeiten und Fertigkeiten angeleitet werden, die notwendig sind, um bei der Lektüre von literarischen Texten zu einer adäquaten Textinterpretation zu gelangen. Ein Lese- und Literaturunterricht mit dem Schwerpunkt auf der Texterschließung literarischer Texte steht in einer langen, schulischen Tradition. Kruse folgert:

„Er setzte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts schon durch und beherrschte in der Folge die Konzeptdiskussion auf allen Stufen zumindest bis in die 70er-Jahre

⁷⁵ „Lesekompetenz ist als Fähigkeit anzusehen, schriftliche Dokumente zu verstehen, in denen sowohl verbale Informationen in Form von Schriftzeichen (graphemisch) als auch pikturale Informationen in Form von Bildzeichen (graphisch) enthalten sind. Lesekompetenz entspricht also der Fähigkeit zum Verstehen von multiplen Darstellungen in schriftlichen Dokumenten, die Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen oder andere Arten externer Repräsentation enthalten können“ (Schnotz/ Dutke 2004,63).

⁷⁶ So formuliert Hurrelmann: „Wir müssen auf Lesetraining – auch im anspruchsvollen Sinne der metakognitiven Überwachung und Kontrolle des eigenen Textverständnisses – als wichtigen Aspekt der Leseförderung in allen Schulstufen mehr Wert legen“ (2002, 12).

⁷⁷ Abraham betont, dass innerhalb der Deutschdidaktik „die Fähigkeit zum literarischen Verstehen, sofern sie sich *nicht* [Herv. i. O.] auch produktiv äußert, *literarische Rezeptionskompetenz* [Herv. i. O.] genannt wird. Das ist ein Sammelbegriff für alle Fähigkeiten, die zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (ebd. 2010, 137).

des 20. Jahrhunderts. Auf den Sekundarstufen, insbesondere der Sekundarstufe II, wirkt das Modell bis heute prägend“ (2008, 178).

Bislang findet vor allem in der Grundschule die Auseinandersetzung mit intentionaler Kinder- und Jugendliteratur statt. Besonders ab dem Ende der Sekundarstufe I und innerhalb der Sekundarstufe II konzentriert sich der Lektürekorpus, auch durch die Bildungspläne festgeschrieben, auf deutschsprachige Höhenkammliteratur (vgl. Abraham/ Kepser 2009, 90). Schulisch soll die literarische Lektüre des guten Buchs angeleitet werden (vgl. Kruse 2008, 178). Wenn Jugendliteratur jenseits der kanonisierten Höhenkammliteratur ausgewählt wird, dann meist aus dem Spektrum der problemorientierten und realistischen Literatur. Die individuellen, auch im Rahmen der Pubertät erwünschten Lesestoffe bleiben weitestgehend ausgespart.

Das normative Ideal sieht ein solcher Literaturunterricht in der ästhetischen, kulturellen und personalen Bildung (vgl. Abraham/ Kepser 2009) der SchülerInnen. So sei als Ziel des literarischen Lernens die literarische Kompetenz zu nennen, welche ab der Grundschule angeleitet werden sollte (Spinner 2006a, 7). Neben diesen literarischen Bildungsprozessen, welche von Spinner⁷⁸ auch durch elf domänenspezifische Aspekte literarischen Lernens exemplifiziert wurden, sollen des Weiteren „psychologische Einsichten“ gewonnen wie auch „moralische Probleme“ erschlossen werden (Spinner 2006a, 7). Demnach wird die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung des Lesenden durch die Teilhabe an der literarischen Gegenwartskultur ebenfalls Ziel von Literaturunterricht.

<i>Elf Aspekte des literarischen Lernens</i>	
1.	Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2.	Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3.	Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4.	Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5.	Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6.	Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7.	Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8.	Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9.	Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

⁷⁸ So folgert dieser: „Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen. Er grenzt sich ab vom Begriff der Lesekompetenz, der – vor allem seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie – stark pragmatisch geprägt ist und sich unterschiedslos sowohl auf literarische als auch nichtliterarische Texte bezieht“ (ebd. 2006a, 6).

<i>Elf Aspekte des literarischen Lernens</i>
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Tabelle 15: Elf Aspekte literarischen Lernens (Spinner 2006a, 6ff)

In den eigenen Ausführungen vermeidet Spinner stets den Begriff der Kompetenz und das, obwohl seine Arbeit wesentlich dadurch motiviert sein dürfte, die bestehenden Lesekompetenzmodelle durch ein gegenstandsverankertes Konzept der literarischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ergänzen. Weiterhin kritisieren Abraham/ Kepser das Fehlen wertender Teilfähigkeiten, die es erlauben, sich bewertend und distanzierend gegenüber literarischen Texten zu verhalten (ebd. 2009, 73).

Beim Lesen (anspruchsvoller) literarischer Texte sind besonders die hierarchiehohe und höchsten Ebenen des Leseprozesses angesprochen – die basalen Lesefertigkeiten sind quasi *conditio sine qua non*. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die Ergebnisse der PISA-Studie plausibilisieren. Diese zeigen, dass deutsche SchülerInnen (in allen deutschen Bundesländern) im Bereich der literarischen Texte am schlechtesten abschnitten. Artelt/ Schlagmüller folgern:

„Eine gegebenenfalls vorhandene Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten bezieht, schlägt sich also nicht in entsprechenden Leistungen nieder“ (ebd. 2004, 182).

Dementsprechend sei es notwendig, „über die Angemessenheit der Vermittlung von literarischen Inhalten im Deutschunterricht nachzudenken (ebd. 2004, 182f). Anschlussfähig geben Abraham/ Kepser zu bedenken, dass moderner Literaturunterricht integrativ und systematisch lese- und literaturbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten kompetenz-, schüler- und motivationsorientiert anleiten und ausbilden soll. So hat

„Literaturunterricht [...] zu lange darauf gesetzt, auf der Basis einer mitgebrachten Grundausstattung lektürebezogenes literarisches Wissen und Urteile vermitteln zu können“ (ebd. 2009, 90).

Innerhalb der Fachdidaktik finden sich zunehmend integrative Ansätze, die das Ordnungsschema – motivationale *Leseförderung* auf der einen und technisches *Lesetraining* sowie rezeptionsästhetische *literarische Bildung* auf der anderen Seite

– produktiv auflösen. Bereits 2008 lenkten Rosebrock/ Nix beispielhaft den Blick auf eine Lesedidaktik, die nicht isoliert Lesemotivation fokussiert, sondern diese ergänzt durch Maßnahmen zur Unterstützung von kognitiven Teilprozessen und literarischen Rezeptionskompetenzen. Hauptargument für diese Herangehensweise ist die Notwendigkeit der Differenzierung aufgrund der divergierenden Defizite der SchülerInnen. Als Resultat der als defizitär empfundenen Lage der Lesedidaktik ist die Forderung nach *systematischer schulischer Leseförderung* (so der Titel des 2008 erschienen Werkes) zu verstehen. Diese stellt die Schnittmenge zwischen einem pragmatischen und dem sozialisationstheoretischen Lesekompetenzmodell in den Mittelpunkt der Betrachtungen⁷⁹.

Für die Leseförderung in der Schule besteht, trotz verbindlicher KMK-Standards, eine prinzipielle Offenheit in Bezug auf die wahrgenommenen Lesefördermaßnahmen. Zunehmend wird eine Kooperation der Fächer in Bezug auf Leseförderung eingefordert (vgl. Spinner 2006b, 120). Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass nicht der Deutschunterricht allein als Hauptverantwortlicher für die Ausbildung von Lesekompetenz heranzuziehen ist. Zudem tritt verstärkt auch der außerschulische Bereich als Partner bei der Förderung von Lesekompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Dieses aussichtsreiche Handlungsfeld, welches die Verzahnung von schulischer und außerschulischer Leseförderung durch vielfältigste Kooperationen forciert, nimmt verstärkt Bezug auf die motivationalen und emotionalen Variablen von Lesekompetenz. Der Vorteil liegt an dieser Stelle vor allem in der lebensweltlichen Einbettung des Lesens durch reale Settings. Die Funktionalität des Lesens kann durch praktische Erfahrung an informellen Lesemöglichkeiten unmittelbar eingesehen werden und schulgebundenes Wissen wird in außerschulischen Lesesituationen praktisch erprobt. Institutionen wie Bibliotheken, Buchhandlungen, Buch- und Zeitschriftenverlage sowie Autoren stellen wichtige Unterstützungssysteme für individuelle Bildungsprozesse in Bezug auf das Lesen dar. Überproportional sind dabei die Bibliotheken in den bislang bestehenden Ansätzen zur außerschulischen Leseförderung vertreten. Bibliotheken schaffen eine

⁷⁹ Diese Vorstellung ist anschlussfähig an die von der KMK herausgegebenen nationalen Bildungsstandards, welche für die Kernfächer verbindliche Richtlinien formuliert hat, auch um die föderale Bildungstätigkeit der Länder zu vereinheitlichen (vgl. KMK 2003; KMK 2004; KMK 2012). In dem Kompetenzbereich *Lesen – mit Medien umgehen* findet sich für die Primarstufe die Forderung nach Berücksichtigung der Leseinteressen, -bereitschaft und -strategien (vgl. KMK 2004). Die Einzelstandards für den mittleren Schulabschluss zeichnen sich dabei durch eine wachsende kognitive Überlast aus.

Möglichkeit, den subjektiven Lesehabitus spielerisch und wenig leistungsorientiert zu festigen, und können so den Weg zu einem lesebezogenen Selbstkonzept erleichtern (Marci-Boehncke 2007, 9). Nachfolgend wird der gegenwärtige internationale und nationale Forschungsstand im Bereich Lese- und Medienkompetenzförderung durch Bibliotheken dargestellt.

2.5 Medien- und Lesekompetenzförderung durch Bibliotheken

Die wissenschaftliche Berücksichtigung der Einrichtung Bibliothek findet sich weitestgehend bei allgemein bibliothekswissenschaftlichen Fragestellungen. Die historische Entwicklung des deutschen Bibliothekswesens einerseits, andererseits die Bibliothek als wirtschaftliches Unternehmen und daraus resultierende betriebswirtschaftliche Evaluationen sind hauptsächlich Gegenstand des Interesses. Empirisch sind zudem Benutzerbefragungen zahlreich (vgl. Bucher 2005, 262). Die verstärkte Orientierung der Bibliotheken an ökonomischen Kriterien verdeutlicht sich auch anhand der zunehmenden Erhebung statistischer Daten, die eine Einschätzung im Bereich der Effizienz ermöglichen. So wird den Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken z. B. durch den BIX-Bibliotheksindex die Möglichkeit gegeben, ihre Leistungen auf nationaler Ebene zu messen und zu vergleichen.

Bibliotheken und ihr Leseförderverständnis⁸⁰ sind besonders in Deutschland noch selten Gegenstand der empirischen Leseforschung. Auch international wird von der ACRL⁸¹ mit Blick auf die Informationskompetenzförderung amerikanischer Bibliotheken kritisiert:

„Although librarians have long taught and assessed information literacy, most of the published evidence of the impact of libraries on student learning is sporadic,

⁸⁰ Die wissenschaftliche Evaluation auch von schulischen lesedidaktischen Settings ist unterrepräsentiert. So messen auch die gängigen Studien den Erfolg von institutioneller Leseförderung nur indirekt, indem sie stark standardisiert zum Beispiel die Leseleistung von Kindern (vgl. IGLU/ PIRLS 2001; 2006) oder Jugendlichen (PISA 2000; 2003; 2006; 2009/ DESI 2006) in ihr Zentrum rücken – und in den genannten Fällen dabei recht eindimensional auf kognitive Prozesse des Textverstehens rekurren.

⁸¹ Die Association of College and Research Libraries (kurz ACRL) ist eine Abteilung der American Library Association (kurz ALA).

disconnected, and focused on limited case studies. To effectively establish the role of libraries in student learning, systematic, coherent, and connected evidence is required" (Oakleaf 2010, 14).

Auch Montiel-Overall/ Jones geben zu bedenken, dass zwar bislang eine Vielzahl an Studien den Erfolg von bibliothekarischer Bildungsarbeit anekdotenhaft belegen, betont für US-amerikanische Arbeitszusammenhänge weiterhin das Defizit einer empirischen Berücksichtigung von Kooperationsweisen und -praxen von Lehrern und Bibliothekaren.

„A broad range of school library literature about collaborative practices provides considerable anecdotal evidence of the success of teacher and school librarian collaboration in improving teaching and learning.[...] Yet there is still a paucity of empirical evidence specifically related to teacher and school librarian collaboration" (ebd. 2011, 50).

Dieses Defizit lässt sich auch auf die gegenwärtig vorherrschende wissenschaftliche Berücksichtigung der deutschen Bibliotheken und ihre lese-, medien-, und informationskompetenzfördernde Arbeit übertragen. Bislang sind die wissenschaftlichen Erhebungen seitens der Leseforschung sporadisch und ohne kontinuierliche Entwicklung.

Eingebettet in die deutsche Leseforschung hat vor allem die Bertelsmann Stiftung (1995; 1997) wissenschaftlich begleitete Projekte zur Möglichkeit und Wirksamkeit einer Partnerschaft von Schule und Bibliothek gefördert und im Anschluss daran stark praxisorientierte Projektverschlüsse unter dem Titel *Medienpartner Bibliothek & Schule* (2000; 2005) vorgelegt. Bereits 1998 veröffentlichte Böck eine empirische Untersuchung zum Mediennutzungs- und Leseverhalten österreichischer Jugendlicher, in der sie auch die Rolle der Bibliotheken beim Buchwerb und ihren Beitrag zur Leseförderung in Österreich analysierte⁸². Die Befragung von 2.000 österreichischen Jugendlichen fokussierte dabei in erster Linie die Gründe für den Bibliotheksbesuch sowie die jeweiligen Nutzungsmodalitäten, mit dem Ziel, Grundlagendaten für die Leseförderung zu generieren (vgl. Böck 1998, 232). Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass jeder fünfte der Befragten angibt, nicht

⁸² Böck, die ihre Arbeit dezidiert in die österreichische Buchleseforschung integriert, koppelt ihre Ausführung zur Bibliotheksnutzung deutlich an das Buchleseverhalten und die Buchbeschaffung von Jugendlichen (ebd. 1998, 24).

zu wissen, wo eine Bibliothek ist (ebd. 1998, 233). Dabei trifft dies nur auf 12% der Vielleser, hingegen auf 31% der Wenig-Leser zu. Weiter haben 26,9% der 14- bis 19-Jährigen Jugendlichen noch nie eine Bibliothek benutzt und 23,3% nicht in den letzten zwölf Monaten. Immerhin nutzten 49,8% in den letzten zwölf Monaten eine Bibliothek (ebd. 1998, 236). Bei den Gründen der Bibliotheksnutzung zeigte sich, dass

„höher Gebildete wissensorientierte und anspruchsvolle buchbezogene Angebote der Bibliotheken tendenziell als wichtiger ein[schätzen]. Niedrigere Gebildete erwarten sich vor allem auch unterhaltungsorientierte Buchangebote. Insgesamt wird unabhängig vom Bildungsabschluss von den Bibliotheken ein breites und vielfältiges Leistungsspektrum erwartet, das – neben kulturellen und kommunikativen Angeboten – auch audiovisuelle Medien sowie Computermöglichkeiten umfasst“ (ebd. 1998, 247).

Beispielhaft lenkt Bucher (2003; 2005) den Blick auf die Rolle von Schule, Familie und Bibliothek⁸³ im Medienalltag Heranwachsender. In ihrer Studie analysiert sie das Lese- und Medienverhalten Heranwachsender der deutschsprachigen Schweiz. Dabei fragt sie sowohl nach der Nutzung von Bibliotheken in der Freizeit wie auch in den Schulen durch die Lehrkräfte. Anhand von Experteninterviews wurden zudem Bibliotheksleiter zu den Kooperationsbeziehungen und -weisen mit Schulen befragt. Ihre Ergebnisse machen unter anderem deutlich, dass die Nutzung der Bibliothek altersspezifisch und weniger geschlechtsspezifisch variiert. So nutzen 9% der 12-Jährigen und 22% der 15-Jährigen nie eine Bibliothek (Alterskategorien und Bibliotheksnutzungshäufigkeit haben eine Korrelation von $r=0.28$). Dabei gaben 11% der Mädchen an, nie eine Bibliothek zu besuchen, und 24% der Jungen (Geschlecht und Bibliotheksnutzungshäufigkeit haben eine Korrelation von $r=0.15$). Erwartungsgemäß bilden sich auch die Bildungsniveaus über den Bibliotheksbesuch ab. Besuchen nur 13% der Gymnasiasten nie die Bibliothek, sind es 19% der SekundarschülerInnen und 32% der Realschüler (vgl. Bucher 2005, 148). Eine größere Auswahl an Musik-CDs (68%) und Videos/ DVDS (65%) sind dabei die zwei häufigsten Nennungen bei den Wünschen an Bibliotheken (ebd. 2005, 152). Bei der Befragung der Lehrpersonen zur Bibliotheksnutzung im Rahmen des

⁸³ In diesem Forschungssetting lag der Schwerpunkt auf der „Evaluation des Ist-Zustandes des schulischen und familiären Lesekontextes und des Leseverhaltens von Schülerinnen und Schülern“ (Bucher 2005, 9). Die Bibliothek und ihre Rolle im Rahmen der Leseförderung wurden hier nicht ausschließlich, sondern in der Verbindung von Lesesozialisationsinstanzen wie Familie und Schule betrachtet.

Schulunterrichts zeigt Bucher, dass LehrerInnen sehr unterschiedlich Bibliotheksbesuche anleiten. Regelmäßige Bibliotheksbesuche werden nur von weniger als einem Viertel der Lehrpersonen unternommen (21%) (vgl. ebd. 2005, 238) – wobei der schweizerische Lehrplan der Volksschule häufige Bibliotheksbesuche verbindlich vorsieht (vgl. ebd. 2003, 58). Beim Besuch von Bibliotheken durch Schulklassen liegen mit 53% Bibliotheksführungen beziehungsweise mit 56% das freie Umsehen der SchülerInnen auf den ersten Plätzen. Im Rahmen von Experteninterviews mit Bibliotheksleitenden fand Bucher heraus, dass ein Interesse von Seiten der Bibliothek vorhanden ist, mit den Schulen verlässlich zusammenzuarbeiten. Zudem äußerten die befragten Bibliotheksleitenden „ausnahmslos den Wunsch, die Lehrenden sollten vermehrt ihre Wünsche und Ideen formulieren und den Kontakt zu den Bibliotheken suchen“ (ebd. 2005, 297). Die BibliothekarInnen hatten den Eindruck, dass Lehrpersonen lieber unabhängig bleiben wollten als verbindliche Kooperationen einzugehen (vgl. Bucher 2005, 294).

In einer Vorstudie zu den nachfolgend dargestellten Ergebnissen hat Rose bereits 2009 Daten zu Leseförderangeboten einer nordrhein-westfälischen Bibliothek vorgelegt (ebd. 2009b). Dabei wurden die Angebote der Bibliothek beschrieben und zudem quantitative Daten mittels Fragebögen zu den Einstellungen der Schulleitungen der umgebenden Schulen sowie der Förderer aus der Privatwirtschaft erhoben. Der Fokus dieses als Pretest zu verstehenden Vorgehens lag dabei vornehmlich in der Evaluation der Sichtweisen auf die Institution Bibliothek von Schulen und Förderern. Besonders die Förderzuwendungen als auch Gratifikationen seitens der Privatwirtschaft wurden analysiert und kategorisiert. Dabei zeigte sich eine geringe Orientierung an möglichen Managementstrategien wie u. a. des Public Private Partnerships (vgl. ebd. 2009b, 145) – dieses scheint insbesondere im Bildungs- als auch Kulturbereich als Modell noch nicht etabliert. Weitgehend ist die Förderung mäzenatischer Natur beziehungsweise nimmt Formen des Sponsorings an (vgl. ebd. 2009b, 145). Die Förderer profitieren in der Selbsteinschätzung von dem insgesamt positiven Image der Bibliothek und legen Entscheidungen über die Mittelverwendung weitgehend in die Hände der Verantwortlichen der Stadtbibliothek (ebd. 2009b, 142). Gründe für die Förderung liegen auf der einen Seite in dem Versuch, durch vermehrte Bildungsangebote die Attraktivität des Wirtschaftsstandortes zu steigern und auf der anderen Seite in der Überzeugung, dadurch ebenfalls soziale Ungleichheit zu minimieren (ebd. 2009b, 142). Mit Blick auf die quantitativen Daten aus den Schulfragebögen zeigte sich eine

starke Ungleichverteilung der verschiedenen Schulformen bei der Kooperation mit der Bibliothek (vgl. ebd. 2009b, 137). Ein Grund dafür liegt auch in der ausbleibenden Zielgruppenorientierung der bestehenden Angebote, die zu einer auffallend unregelmäßigen Nutzung der Projekte durch die Hauptschulen führt (vgl. ebd. 2009b, 126).

Bezogen auf Hochschulbibliotheken legte Rauchmann 2009 Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung zum Selbstbild deutscher BibliothekarInnen im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz sowie zu den methodisch-didaktischen Kenntnissen vor (ebd. 2009). Durch Fragebögen und telefonische Leitfadeninterviews befragte sie bundesweit schulende BibliotheksmitarbeiterInnen im Jahr 2006. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass schon der Begriff der Informationskompetenz nicht homogen von den BibliotheksmitarbeiterInnen genutzt wird. Je nach theoretischer Orientierung werden unterschiedliche Aspekte, Fähigkeiten und Fertigkeiten darunter subsumiert (ebd. 2009, ZA 551). Als Lernziel für die Studierenden wird die Beherrschung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich direkt auf die Angebote der Bibliothek beziehen, als wichtiger erachtet als Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Informationen allgemein (ebd. 2009, ZA 551). Eine Zusammenarbeit zwischen Bibliotheksverantwortlichen und Hochschullehrenden findet selten statt. Rauchmann betont, dass die Befragten „Defizite beim Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen für die Vermittlung von Informationskompetenz in der Aus- und Fortbildung“ (ebd. 2009, ZA 1) zeigen. So erwarb der Großteil der Befragten die „pädagogischen, kommunikativen und organisatorischen Fähigkeiten häufig im Selbststudium, in der beruflichen Fortbildung und im Training am Arbeitsplatz“ (ebd. 2009, ZA 552). Nur ein Drittel der Befragten kam mit dem „Thema Informationskompetenz in der bibliothekarischen Ausbildung in Berührung“ (ebd. 2009, ZA 553).

Gerade in US-amerikanischen Kontexten, aber auch in Australien, Kanada und England sind die Rolle der mit Schulen kooperierenden Bibliotheken (*School Libraries*)⁸⁴ sowie ihre Chancen und Potenziale bei der Ausbildung von

⁸⁴ Der Ausdruck *School Library* darf dabei nicht mit der deutschen *Schulbibliothek* übersetzt werden. *School Libraries* sind unabhängige Bibliotheken mit einer besonderen, auf Lesekompetenzvermittlung hinzielenden Struktur, die mit Schulen der Region kooperieren. Vor diesem Hintergrund muss auch die organisatorische Trennung seitens der Berufsverbände verstanden werden. Arbeitet die ALA-Sektion AASL (American Association of School Librarians) mit dem Fokus auf Schulbibliotheken, hat die ALA-Sektion ACRL (Association of College and Research Libraries) vermittlungsorientierte Aspekte der (wissenschaftlichen) Hochschulbibliotheken im Blick.

Lesekompetenz häufiger Gegenstand von wissenschaftlichen Studien. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses stehen – wie auch in Deutschland – die Erstellung und Analyse von statistischen Daten (u. a. Bestand, Mitarbeiter, Budget, technische Ausstattung, Medienausleihe, Öffnungszeiten etc.). So erhebt die AASL seit 2007 statistische Daten zu den amerikanischen Schulbibliotheken und veröffentlicht diese in dem jährlich erscheinenden Brevier *school libraries count!*. Die Ergebnisse für das Jahr 2011, bei der 4.887 Schulbibliotheken der *elementary* und *secondary schools* befragt wurden, zeigten u. a., dass der Medienbestand der befragten Schulbibliotheken deutlich buchorientiert ist. Gerade innerhalb der Schulbibliotheken in schwachen Regionen gewinnt Videomaterial im Bestand an Bedeutung (vgl. AASL 2011, 8).

	2007	2008	2009	2010	2011	2011 Change
Average number of books	12,889	12,672	13,086	12,741	12,989	248 (1,9%)
Average number of periodical subscriptions	22,8	23,7	30,6	27,0	27,0	0 (0%)
Average number of video materials	445,9	471,7	495,6	470,7	457,3	-13,4 (-2,8%)
Average number of audio materials	86,3	89,9	98,4	98,6	94,2	-4,4 (-4,5%)

Tabelle 16: Entwicklung des Medienbestandes von amerikanischen Schulbibliotheken (AASL 2011, 8)

Curricular vertreten die amerikanischen *School Libraries* die Neuorientierung des *Digital Citizenship*⁸⁵. Darunter lassen sich hauptsächlich medientechnische beziehungsweise die Informationskompetenz betreffende Fragestellungen subsumieren. Bei der Verantwortlichkeit zeigt sich, dass über 50% der Schulbibliothekare in der Schule beziehungsweise Region vermittlungsorientierte Aufgaben in diesem Bereich wahrnimmt (AASL 2011, 14).

<i>Who teaches digital citizenship in your school or district?</i>	
Other	3%
Collaborative effort between classroom teacher/ technology instructor	13%
Collaborative effort between technology instructor/ school librarian	19%
Classroom teacher	27%

⁸⁵ Ribble definiert: „Digital Citizenship is a concept which helps teachers, technology leaders and parents to understand what students/ children/ technology users should know to use technology appropriately. Digital Citizenship is more than just a teaching tool; it is a way to prepare students/ technology users for a society full of technology. Too often we are seeing students as well as adults misusing and abusing technology but not sure what to do. The issue is more than what the users do not know but what is considered appropriate technology usage“ (ebd. 2012).

<i>Who teaches digital citizenship in your school or district?</i>	
Technology instructor	28%
Collaborative effort between classroom teacher, technology instructor/ school librarian	33%
Collaborative effort between classroom teacher/ school librarian	36%
School Librarian	52%

Tabelle 17: Antwortverteilung auf die Frage: *Who teaches digital citizenship in your school or district?* (AASL 2011, 14)

Inhaltlich werden dabei Fragestellungen rund um Plagiate, Copyright beziehungsweise die Bewertung von Informationen und Informationsquellen vermittelt.

<i>Which of the following areas of digital citizenship are incorporated into your curriculum? (select all that apply)</i>	2011
Plagiarism, copyright and creative rights	95%
Evaluating electronic information to determine validity of material (websites)	88%
Responsibility (electronic responsibility for actions and deeds)	79%
Cyber-bullying, harassment and stalking	70%
Security-self-protection (electronic precautions to guarantee safety including personal information sharing)	68%
Etiquette of use (texting in class, IMing, cell phones in schools, disruptive behavior, and appropriate settings)	66%
Access and rights (freedom of information and intellectual freedom)	56%
Students seek divergent perspectives during information gathering and assessment	53%
Security-Hardware/ Data Protection (including viruses, hoaxes, power surges, and data back-up)	47%
Social networking (appropriate postings/ pages)	47%
Safety (physical well-being/ ergonomics)	40%
Commerce (electronic buying and selling of goods)	14%

Tabelle 18: Antwortverteilung auf die Frage: *Which of the following areas of digital citizenship are incorporated into your curriculum?* (AASL 2011, 15)

Die Erhebung beziehungsweise Wirksamkeitsüberprüfung von lesefördernden Aktivitäten der School Libraries nimmt in der Forschung einen eher untergeordneten Stellenwert ein. Ohne den Forschungsstand hier gänzlich darstellen zu können, sei nur auf einige Schlaglichter verwiesen. Eine Studie aus Missouri aus dem Jahr 2003 untersuchte die Effekte der Bibliotheksnutzung und des -zugangs sowie von School Libraries durchgeführte Sommer-Lese-Programme und kam zu dem Ergebnis, dass der Besuch von Bibliotheken und die Teilnahme an *summer reading* einen signifikanten Einfluss auf die Lernerfolge der SchülerInnen hat (vgl. Missouri Department of Elementary and Secondary Education and the Missouri State Library 2003; Miller/ Want/ Whitacre 2003). So formulieren die Autoren optimistisch, dass der Zusammenhang von Schulbibliotheken und Schülerleistungen nun anhand statistischer Daten belegbar sei:

„No longer is the connection between school library media centers and student achievement an opinion or belief. The connection has been confirmed as a statistically significant, true relationship based on hard data” (ebd. 2003, 6).

Gerade gut ausgestattete Bibliotheken mit einer Vielzahl an Print-/ Onlinere Ressourcen unterstützen SchülerInnen deutlich (ebd. 2003, 7; Krashen 2012, 3).

2004 befragten Todd und Kuhlthau in der Studie *Student Learning Through Ohio School Libraries* 13.123 SchülerInnen der Klassen 3-12 in 39⁸⁶ verschiedenen Schulen zu ihren Einstellungen zu Bibliotheken (vgl. Whelan 2004). Die in der folgenden Tabelle aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen an Bibliotheken besonders die Hilfe bei der Nutzung verschiedener medialer Informationsquellen sowie die Unterstützung bei Rechercheprozessen schätzen.

<i>In which way do the school libraries help you to learn?</i>	<i>Most helpful</i>	<i>Quite helpful</i>	<i>Some help</i>	<i>A little help</i>	<i>Does not apply</i>
The school library has helped me do my schoolwork better.	21,5%	21,7%	21,1%	20,4%	15,3%
The school library has helped me get better grades on my projects and assignments.	26,1%	26,4%	19,5%	16,5%	11,5%
The school library has helped me know the different steps in finding and using information.	25,7%	38,7%	22,3%	10,1%	3,2%
The school library has helped me work out the main ideas in the information I find.	17,7%	31,9%	25,6%	16,9%	7,9%
The school library has helped me get better at taking notes.	12,8%	16,6%	20,7%	27,8%	22,1%
The information I have found in the school library has helped me become more interested in my topics.	23,1%	25,6%	22,1%	18,4%	10,8%
The school library has helped me be more careful about information I find on the Internet.	24,8%	22,7%	18,9%	19,2%	14,4%
The school library lessons have helped me solve problems better.	13,3%	17,4%	20,2%	24,5%	24,6%
The school library has helped me know where I find good information.	19,9%	29,1%	26,0%	17,9%	7,1%
The school library has helped me put ideas into my own words.	13,4%	20,2%	22,5%	26,0%	17,9%
The school library has helped me know how to use the different kinds of information sources (books, magazines, CDs, websites, and videos).	31,5%	30,4%	19,5%	12,4%	6,2%

Tabelle 19: Antwortverteilung von SchülerInnen der Klassenstufe 3-12 auf die Frage: *In which way do the school libraries help you to learn?* (Whelan 2004)

⁸⁶ Die Befragten waren zwischen 7 und 20 Jahre alt. Das Sample umfasste 6.294 Jungen (48%) und 6.702 Mädchen (51,1%). Todd folgert: „The students were primarily White (78,5%), with smaller groups of African Americans (5,5%) and Mixed Race (4,1%)” (ebd. 2003, 2).

Bei der Frage, in welcher Weise die Bibliotheken das Leseverhalten der Heranwachsenden beeinflusst hat, zeigt sich eine besonders positive Einschätzung bei der Suche nach geeigneten Lektüren. Die Antwortverteilung zu den Aspekten *the school library has helped me to get a better reader* und *the school library has helped me to enjoy reading more* liegen überproportional im Bereich ein wenig bis keine Hilfe.

<i>How helpful the school library is to you with your general reading interests?</i>	<i>Most helpful</i>	<i>Quite helpful</i>	<i>Some help</i>	<i>A Little help</i>	<i>Does not apply</i>
The school library has helped me find stories I like.	29,3%	19,4%	17,2%	18,7%	15,5%
The school library has helped me read more.	20,9%	17,0%	17,2%	24,3%	20,6%
The school library has helped me get better at reading.	18,2%	15,2%	15,8%	25,2%	25,6%
The school library has helped me enjoy reading more.	20,9%	14,0%	16,3%	25,5%	23,3%
The school library has helped me be a better writer.	15,5%	16,9%	17,9%	24,7%	25,1%

Tabelle 20: Antwortverteilung von SchülerInnen der Klassenstufe 3-12 auf die Frage: *How helpful the school library is to you with your general reading interests?* (Todd 2003, 3)

Dennoch betonen Todd und Kuhlthau als Fazit, dass die Bibliothek längst nicht nur ihren Wert in der Informationsversorgung und Medienausleihe hat, sondern SchülerInnen aktiv im Bereich des individuellen Lernens unterstützt:

„Collectively, the data show that effective school libraries in Ohio are dynamic rather than passive agents of learning. The findings indicate that the effective school library helps the strongest as a resource agent and a technical agent, providing access to information resources necessary for students to complete their research assignments and projects successfully. However, the qualitative responses show that the school library's strength is not just as a passive information supply and exchange agency. Clearly helpful is the library's part in engaging students in an active process of building their own understanding and knowledge the library as an agent for individualized learning, knowledge construction and academic achievement“ (ebd. 2003, 1).

Auch Lance⁸⁷ untersuchte durch eine Vielzahl von Studien in verschiedenen Bundesstaaten der USA den Einfluss von School Libraries auf den Schulerfolg von

⁸⁷ Die Studien wurden in den frühen 90er-Jahren begonnen. Mittlerweile sind diese bekannt als die *school library impact studies*. Keith Curry Lance und seine Mitarbeiter des Colorado Department of Education und der Universität Denver gaben bis heute Daten zu 22 Staaten und einer kanadischen Provinz heraus (vgl. Kachel et al. 2011, 3). So u. a. im Jahr 2000 für

Heranwachsenden. Kachel et al. führen in einer Zusammenfassung der *school library impact studies* die wesentlichen Ergebnisse an. So machen die Studien unter anderem auch die Abhängigkeit der Schülerleistungen von sozioökonomischen Variablen deutlich, wobei allerdings der Einfluss von Bibliotheksprogrammen z. B. in der Wisconsin-Studie um sieben Prozentpunkte größer war als der Einfluss der sozioökonomischen Variablen.

„For example, the 2009 Texas study showed that at the elementary school level, socio-economic variables explained 26 percent of the variance; at the middle/ junior high school level they explained 44 percent; and at the high school level they explained 55 percent. Library variables explained a smaller but still very significant portion of the variance in the Texas standardized test performance. They explained approximately four percent of the variance in test performance at the elementary and middle/ junior high school levels and 8,2 percent at the high school level. The Wisconsin study of 2006 found that at the high school level the impact of a robust library media program was almost seven percentage points greater than the impact of the socio-economic variables. In the 2009 California study, when considering school and community variables, school library programs accounted for between 19% and 21% of the variance in STAR test scores. On the English Language Arts test, the library program was a stronger predictor of success than the other school variables [...]” (ebd. 2011, 5).

Zudem formuliert Kachel den Auftrag, dass die Schulleiter und Bibliothekare die Forschung stärker berücksichtigen müssen und Schulbibliotheksprogramme fördern sollen, um die Leistungslücke der SchülerInnen zu schließen beziehungsweise

Alaska (zus. m. Hamilton-Pennell/ Rodney/ Peterson/ Sitter: *Information Empowered: The School Librarian as an Agent of Academic Achievement in Alaska Schools*), Colorado (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *How School Librarians Help Kids Achieve Standards: The Second Colorado Study*) und Pennsylvania (Lance/ Rodney/ Hamilton-Pennell: *Measuring up to Standards: The Impact of School Library Programs & Information Literacy in Pennsylvania Schools*). Im Jahr 2001 folgte die Veröffentlichung der Studie für Oregon (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *Good Schools Have School Librarians: Oregon School Librarians Collaborate to Improve Academic Achievement*). Ergebnisse für die Bundestaaten New Mexico (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *How School Libraries Improve Outcomes for Children: The New Mexico Study*) und Iowa (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *Make the Connection: Quality School Library Media Programs Impact Academic Achievement in Iowa*) wurden 2002 vorgelegt. Im Jahr 2003 folgten Ergebnisse für Michigan (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *The Impact of Michigan School Librarians on Academic Achievement: Kids Who Have Libraries Succeed*), 2005 für Illinois (zus. m. Rodney/ Hamilton-Pennell: *Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study*) und zuletzt 2007 in Indiana (*How Students, Teachers, and Principals Benefit from Strong School Libraries: The Indiana Study*). Im Mittelpunkt der Studien stehen die Ergebnisse standardisierter Sprachtests von SchülerInnen in Abhängigkeit zu School Library Programmen.

abzusichern, dass alle Studenten mit den Sachkenntnissen des 21. Jahrhunderts ausgestattet sind.

„Clearly, the studies confirm that quality school library programs with full-time, certified librarians and library support staff are indicative of and critical to student achievement. In fact, quality school library programs may play an even greater role in providing academic support to those students who come from economically disadvantaged backgrounds. In closing the achievement gap and assuring that all students are prepared with the 21st century skills they need to succeed, school leaders and librarians need to embrace this body of research and foster school library programs that can make a difference in student learning” (ebd. 2011, 5).

Eine Studie aus Indiana betonte zudem den Mehrwert für LehrerInnen bei verbindlichen Kooperationsbeziehungen. So seien gut ausgestattete School Libraries in der Lage, die LehrerInnen didaktisch zu betreuen und die Arbeit der Schule damit als Ganzes zu verbessern (Callison et al. 2004). Eine kanadische Studie, die über 50.000 SchülerInnen sowie 800 öffentliche *Elementary Schools* des Bundesstaates Ontario befragte, belegte, dass sich bei der kontinuierlichen Zusammenarbeit von LehrerInnen und BibliothekarInnen die Lese- und Problemlösekompetenz der SchülerInnen verbessert. An Schulen mit ausgebildeten Schulbibliothekaren lag die Lesemotivation der SchülerInnen der Klassenstufen 3 und 6 durchschnittlich höher als bei Schulen ohne ausgebildete BibliotheksmitarbeiterInnen (Ontario Library Association 2006, 4).

Weiterhin wurden durch nordamerikanische Studien die Kooperationsweisen und -beziehungen zwischen LehrerInnen und SchulbibliothekarInnen untersucht. Bereits 2002 fanden Bainbridge/ Carbonaro/ Wolodka in ihrer Befragung von 170 LehrerInnen der *Elementary Schools* heraus, dass ein recht klassisches Bild von BibliothekarInnen als Dienstleister vorherrscht. Dabei ist die Rolle der Schulbibliothekare weitgehend beschränkt auf das Recherchieren und Bereitstellen von Informationen für die LehrerInnen. Das gleichberechtigte Arbeiten bei der Planung und Umsetzung von Unterricht bleibt weitestgehend aus.

„The survey and interview data showed that classroom teachers in Alberta remain highly dependent on the knowledge and expertise of teacher-librarians and library-aides. They generally do not access professional resources, read book reviews, access relevant websites, or read professional journals. They are also heavily dependent on locally provided in-services and book lists and on the teacher support

material provided by textbook publishers [...]. The teachers in the study relied greatly upon suggestions made by library-aides and fellow teachers in locating material to support the curriculum. Library-aides usually know the school library collection well but are not likely to know the curriculum and the Programs of Study – information that would enable them to more effectively develop the collection and meet the needs of both teachers and students. However, since library-aides are not certified teachers, this role would be beyond the expectations and requirements of the position” (Bainbridge/ Carbonaro/ Wolodka 2002).

Auch eine Pilotstudie von Schultz-Jones kam zu dem Ergebnis, dass Kooperationen von Lehrkräften und Bibliothekaren selten die eigenständige Erstellung von Kursinhalten genauso wie eine gleichberechtigte Vermittlungstätigkeit durch die Bibliothekare umfasst (ebd. 2009, 21).

Montiel-Overall und Jones, welche in ihrer Untersuchung die Sichtweise von GrundschullehrerInnen auf BibliothekarInnen, die Bewertung der Zusammenarbeit sowie die Auswirkungen auf das Lernverhalten der SchülerInnen zum Gegenstand des Interesses machten, kamen zu dem Ergebnis, dass die LehrerInnen einerseits grundsätzlich der Meinung sind, dass die kooperative Arbeit mit Schulbibliothekaren wesentlich den Schulerfolg der Heranwachsenden verbessert (ebd. 2011, 68). Andererseits zeigt die Antwortverteilung auf die Koordinations- und Kooperationsweisen, dass die häufigste Form der Zusammenarbeit in der Bereitstellung von Ressourcen seitens der BibliothekarInnen für den Unterricht der LehrerInnen liegt (40% Frequently; 15% Always). Mit Blick auf die Frage, wie häufig z. B. gemeinsame Inhalte für den Unterricht mit BibliothekarInnen geplant werden, liegen die Antworten bei 46% nie beziehungsweise 43% selten.

	<i>Never</i>	<i>Rarely</i>	<i>Frequently</i>	<i>Always</i>	<i>(N)</i>
Facet A: Coordination					
Working with the librarian to arrange time periods for students to use the library	12%	48%	33%	7%	191
Spending time with the librarian to organize instructional activities in the library	24%	56%	18%	3%	194
Scheduling time for the librarian to talk to students about a particular book	37%	46%	13%	3%	193
Facet B: Cooperation					
Spend time with the librarian to discuss library materials (e. g. books, websites, references) needed for teaching	12%	53%	25%	10%	194
Asking the librarian for library resources to use in instruction	3%	41%	40%	15%	193
Dividing responsibilities when jointly working (e. g.	18%	55%	21%	7%	194

	<i>Never</i>	<i>Rarely</i>	<i>Frequently</i>	<i>Always</i>	<i>(N)</i>
librarian gathers resources for a lesson that you will teach)					
Facet C: Integrated Instructions					
Planning objectives for lessons with the librarian	46%	43%	10%	1%	194
Implementing lessons with the librarian	41%	45%	12%	2%	193
Evaluating students' progress with the librarian	51%	36%	10%	3%	192

Tabelle 21: Koordinations- und Kooperationsweisen von GrundschullehrerInnen mit SchulbibliothekarInnen (vgl. Montiel-Overall/ Jones, 60)

Bei der Analyse der Kooperationsbeziehungen zeigte die Befragung der LehrerInnen zusammenfassend, dass die von Lehrern und Schulbibliothekaren eingenommenen kooperativen Rollen als *traditionell* zu etikettieren sind.

„The most commonly rated teacher and school librarian endeavours were those labelled *traditional cooperative roles between teacher and school librarian* [Herv. i. O.]. [...] In general, collaborative practices requiring greater involvement of school librarians in teaching generally did not appear to occur frequently” (ebd. 2011, 68).

So stellten die Autorinnen heraus, dass über ein Drittel der befragten LehrerInnen Inhalte des schulbibliothekarischen Curriculums in ihren Unterricht integriert hat. Die Bemühungen seitens des *school district governing board*, welches verstärkt lehrende Aktivitäten der School Librarians (neuerdings als *Teacher-Librarians* bezeichnet) auch durch die Erarbeitung verbindlicher Standards auf den Weg brachte, zeichnen sich noch nicht in den Ergebnissen ab.

3 Empirie

In diesem Kapitel wird die folgende Untersuchung im Hinblick auf ihre Rückbindung und Anschlussfähigkeit an die bestehende Forschung dargestellt (↗3.1). Nachfolgend wird das empirische Vorgehen, welchem das Verfahren der Grounded Theory zugrunde liegt, beschrieben (↗3.2). Dazu wird zunächst der theoretische und methodologische Rahmen des Verfahrens näher erläutert und die Wahl begründet (↗3.2.1). Dann werden die mit dem Verfahren verbundenen Regeln sowie die gewählten empirischen Schritte dargestellt. In der Beschreibung des Forschungsdesigns (↗3.2.2) werden sowohl die Forschungsziele geklärt (↗3.2.2.1) als auch die Forschungsfragen (↗3.2.2.2) sowie die Gestaltung des Forschungsprozesses (↗3.2.2.3) beschrieben. Abschließend wird auf die Pretests (↗3.2.2.4) und die gewählten Methoden im Bereich der Datenerhebung (↗3.2.2.5), -erfassung (↗3.2.2.6) und -auswertung (↗3.2.2.7) eingegangen.

3.1 Rückbindung und Anschlussfähigkeit an die bestehende Forschung

Wie im vorangegangenen Kapitel verdeutlicht, sind Bibliotheken in Deutschland noch selten Gegenstand der empirischen Leseforschung. Das gilt trotz vielfachen Best-Practice-Beispielen, einer mittlerweile kaum mehr zu überblickenden Anzahl an Initiativen sowie der verbreiteten Einsicht, dass den Bibliotheken mehr Bildungsverantwortung übertragen werden soll.

Insbesondere durch Bibliotheken initiiert finden sich Vorschläge zur Formulierung und Festlegung von einheitlichen Standards und Richtlinien. Dieser Schritt ist wesentlich, um zufälliges Tun durch ein systematisches Handeln zu ersetzen. Viel wichtiger erscheint indes noch, dass sich konkrete bibliothekarische Projekte für Kinder und Jugendliche aus Gründen der Qualitätssicherung auf empirische Daten stützen können. Nachfolgend wird ein Forschungsdesign dargestellt, welches im ersten Schritt die gegenwärtigen bibliothekarischen Lesefördermaßnahmen sowie die Kooperationsbeziehungen beschreibt und diese im zweiten Schritt aus lesedidaktischer Sicht überprüft. In einem dritten Schritt werden darauf aufbauend die Bedingungen und Strukturprinzipien einer sinnvollen Kooperation von Kita,

Schule und Bibliothek im Hinblick auf die Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz neu formuliert.

3.2 Empirisches Vorgehen

Im Rahmen einer datengestützten Evaluation von drei Bibliotheken erfolgt die Bewertung anhand eines mehrstufigen und differenzierten wissenschaftlichen Verfahrens⁸⁸. Das empirische Vorgehen, verbunden mit sowohl qualitativen wie auch quantitativen Methoden bei der Datenerhebung als auch -auswertung, ist allgemein der empirischen Sozialforschung⁸⁹ verpflichtet. Verfahrenstechnisch ist das Vorgehen der Grounded Theory zuzuordnen. Trotz quantitativer Methoden bei der Datenerhebung und -auswertung geht es nicht um das Testen von zu Beginn näher bestimmten Hypothesen beziehungsweise um das Formulieren von Schlussfolgerungen, die für eine Grundgesamtheit gelten. Ziel ist es vielmehr, eine eigene Theorie zu generieren, welche die Prozesse und Strukturen bibliothekarischer Bildungsangebote und Kooperationsweisen dicht und gegenstandsnah beschreibt. Die übliche Dichotomie zwischen quantitativen Methoden auf der einen und qualitativen Methoden auf der anderen Seite ist wissenschaftstheoretisch möglicherweise sinnvoll – in der forschungspraktischen Anwendung allerdings nicht praktikabel (vgl. Mayring/ Jenull-Schiefer 2005, 515).

⁸⁸ In Anlehnung an Krotz (2005) wird in dieser Arbeit von *Verfahren* gesprochen, wenn damit die Erhebung der Daten sowie deren Auswertung, also das mitunter komplexe empirische Vorgehen in all seinen mehrstufigen Schritten, gemeint ist. *Methode* wird in einem sehr viel engeren Sinn als explizite Form der Datengewinnung benutzt.

⁸⁹ Die empirische Sozialforschung beschreibt eine „Gesamtheit von Methoden, Techniken und Instrumenten zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und weiterer sozialer Phänomene“ (Häder 2006, 20). Disziplinübergreifend ist das Anliegen von empirischer Sozialforschung primär die Sammlung von Daten und Generierung von Erkenntnissen, die die uns umgebende soziale Realität beschreiben und erklären.

3.2.1 Methodologischer Rahmen des Verfahrens Grounded Theory

Anders als quantitative Verfahren, welchen ein relativ einheitliches formallogisch-mathematisches Paradigma zugrunde liegt, wird mit der Grounded Theory⁹⁰ ein explizit gegenstandsbezogenes und kontextberücksichtigendes Verfahren für das empirische Vorgehen gewählt. Die Grounded Theory stellt ein wissenschaftstheoretisches und methodologisches Konzept dar, das mittels empirischer Schritte systematisch Theorien entwickelt (vgl. Krotz 2005, 162). Theorien beschreiben einen Untersuchungsgegenstand als Struktur und Prozess sowie in seinen Kontexten und seiner Bedeutung. Als Gegenkonzept und als Ergänzung zu den vorherrschenden quantitativen Verfahren wurde die Grounded Theory in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von Glaser/ Strauss entwickelt und konkretisiert (vgl. Lampert 2005, 516). Beeinflusst von der erkenntnistheoretischen und sozialphilosophischen Tradition des amerikanischen Pragmatismus, richtet sich das Forscherinteresse im Rahmen der Grounded Theory auf die Entwicklung von neuen Theorien. Strauss/ Corbin definieren die Grounded Theory als

„eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (ebd. 1996, 7f).

In Deutschland gab es verschiedene Ansätze, den Terminus Grounded Theory durch Begriffskonstruktionen wie *datenbasierte* (Lamnek 1995), *gegenstandsnahe* (Wiedemann 1991), *gegenstandsbegründende* (Flick 2002) oder *kontextbezogene* (Krotz 2005) Theoriebildung zu übersetzen. Mittlerweile wird allerdings weitgehend der englische Ausdruck beibehalten (Mey/ Mruck 2011, 12). Konstitutives Merkmal der Grounded Theory ist, dass ausgehend von der Beobachtung, der systematischen Erhebung und der Auswertung von Gegenständen sowie deren

⁹⁰ Mey/ Mruck betonen, um begriffliche Klarheit bemüht, dass ein Unterschied zwischen der *Grounded Theory Methodologie* und der *Grounded Theory* als Theorie liegt (ebd. 2011, 12). Die *Grounded Theory Methodologie* beschreibt den Forschungsansatz als auch die mit diesem Ansatz verbundenen Strategien der Theorieentwicklung. Der Begriff *Grounded Theory* benennt zudem das mittels dieser Strategie gewonnene Produkt.

dichter Beschreibung eine Theorie zu einem Fall/ Phänomen konstruiert wird, welche eine theoretische Darstellung der untersuchten Wirklichkeit enthält (Strauss/ Corbin 1996, 8f).

Unter anderem betont Krotz, dass dieses theoriegenerierende Verfahren offen gegenüber sowohl qualitativen als auch quantitativen Daten ist (vgl. ebd. 2005, 14). Dabei wird die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden im Bereich der Datenerhebung und -auswertung in der Forschung, in Abhängigkeit zu der Gewichtung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente sowie der übergeordneten Verfahren, mit variierenden Begriffen belegt: *hybride Forschung* (vgl. Krotz 2005, 15), *Triangulation* (vgl. Treumann 2005; Flick 2008, 12) bzw. *Mixed Methods* (vgl. Tashakkori/ Teddlie 2000). Zunächst einmal bezeichnen diese Begriffe die Kombination qualitativer und quantitativer Perspektiven und Zugangsweisen, wobei der Ausgangspunkt die Erkenntnis ist, dass diese „als zueinander komplementär und nicht mehr als rivalisierende Lager gesehen werden sollten“ (Jick 1983 zit. n. Weise 2013, 116). Gerade der Begriff der Mixed Methods ist dabei im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eher neueren Ursprungs (vgl. Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2010, 275). Im Gegensatz dazu hat der Terminus der Triangulation, vor allem im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Forschung, eine lange Tradition⁹¹. 1970 veröffentlichte Denzin erstmalig Ausführungen zu triangulierten Forschungsdesigns in der bis heute verwendeten Begriffsexemplifikation (ebd. 1970). Forschungsdesigns, die triangulierte Daten beziehungsweise Methoden nutzten, sind diesen theoretischen Präliminarien allerdings vorausgegangen.⁹² Denzins Intention der triangulierten Forschungskonzepte war die gegenseitige Validierung von Untersuchungsansätzen

⁹¹ Wird der Ansatz der Triangulation meist eingeschränkt, im Rahmen qualitativer Verfahren beziehungsweise bei der Kombination qualitativer Methoden verwandt (so auch Flick 2000), umfasst der Terminus Mixed Methods ausdrücklich auch Kombinations- und Integrationsmöglichkeiten von qualitativen mit quantitativen Ansätzen (vgl. Mayring/ Jenull-Schiefer 2005, 517). Zudem ist im Rahmen der Triangulation nicht festgelegt, auf welcher Ebene (Daten, Forscher, Theorien, Methoden) trianguliert wird. Der Begriff Mixed Methods verweist, auch terminologisch, ausschließlich auf die Kombination von ebenen *Methoden* (sei es im Rahmen der Datenerhebung oder -auswertung). Die Methodentriangulation verweist aber explizit auf die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge im Rahmen der Datenerhebung (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2010, 275).

⁹² U. a. legten Jahoda/ Lazarsfeld/ Zeisel eine Studie mit dem Titel *Die Arbeitslosen von Marienthal* 1933 vor, in der drei Paare von Daten herangezogen und diese mit zu unterschiedlichen Methoden ausgewertet wurden (vgl. Flick et al. 1995, 119ff).

(*Validierungsstrategie*)⁹³ beziehungsweise die Erweiterung des Verständnisses (*Verständniserweiterung*). Flick (2000) ergänzt diese Verwendungsweisen und nennt als dritte Intention die Generalisierbarkeit der Ergebnisse⁹⁴ (vgl. Mayring/ Jenull-Schieffer 2005, 516). Bis heute findet sich in der Tradition Denzins die Unterscheidung von vier Formen der Triangulation. Bei der *Datentriangulation* werden verschiedene Quellen, Zeitpunkte und Orte miteinander verglichen. Die *Investigatortriangulation* setzt unterschiedliche Untersucher, Beobachter, Interviewer und Auswerter ein. Differente Theorien, Perspektiven und Hypothesen werden begrifflich mit der *Theorientriangulation* belegt. Die am häufigsten realisierte Form der *Methodentriangulation* subsumiert unterschiedliche Messansätze sowohl innerhalb eines Instrumentes (*within-methods*) als auch durch die Verwendung unterschiedlicher methodische Ansätze (*between-methods*) zur Erfassung eines Phänomens (Denzin 1970 zit. n. Mayring/ Jenull-Schieffer 2005, 516).

Aktuell wird der Triangulation die besondere Eignung zugeschrieben, multiperspektivisch einen Gegenstand zu beschreiben, um „Wahrnehmungen und Deutungen von Subjekten mit jenen lebensweltlichen Kontexten und gewonnenen sozialen Strukturen, in denen sie agieren, rekonstruktiv zu verknüpfen“ (Treumann 2005, 209).

„Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wird Triangulation heute nicht nur zum Zweck der wechselseitigen Methodvalidierung eingesetzt, sondern auch, um verschiedene Facetten eines Gegenstandes zu erfassen, die untereinander komplementär sind und sich gemeinsam zu einem vollständigeren Bild des Gegenstandes ergänzen“ (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2010, 277).

So findet auch das Verfahren der Grounded Theory in den Ausführungen von Glaser/ Strauss Anknüpfungspunkte zu dem, was in der „späteren Diskussion als Triangulation bezeichnet wird“ (Flick 2004, 9), und steht damit der Multiperspektivität

⁹³ Weise erläutert: „Dieser Ansatz, den Denzin in seiner ursprünglichen Konzeption von Triangulation aufgreift, geht von der Schwäche einzelner Methoden aus, die es durch Kombination auszugleichen gilt. Durch die Verknüpfung mehrere Methoden zur Untersuchung eines Phänomens soll die Zuverlässigkeit und Validität der Forschungsergebnisse verbessert werden, da im Idealfall die Schwächen einer Forschungsmethode durch die Stärken einer anderen Methode ausgeglichen werden“ (ebd., 2013, 116).

⁹⁴ So ließen sich durch die „schrittweise Verbreiterung der Datenbasis [...] Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen besser absichern, auf eine breitere empirische Grundlage stellen und so leichter verallgemeinern“ (Mayring/ Jenull-Schieffer 2005, 516).

durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden offen gegenüber. Schon 1967 empfehlen Glaser/ Strauss in ihren methodologischen Ausführungen zur Grounded Theory explizit die Nutzung verschiedener Datenquellen.

„Different kinds of data give the analyst different views or vantage points from which to understand a category and to develop its properties; these different views we have called *slices of data* [Herv. i. O.]. While the sociologist may use one technique of data collection primarily, theoretical sampling for saturation of a category allows a multifaceted investigation, in which there are no limits to the techniques of data collection, the way they are used, or the types of data acquired“ (Glaser/ Strauss 1967 zit. n. Flick 2008, 9).

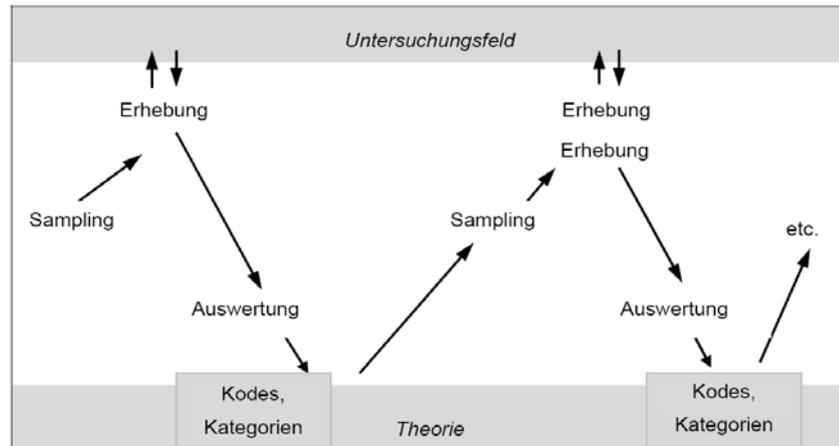
Qualitative Forschung im Allgemeinen sowie theoriegenerierende-interpretative Forschung im Besonderen ist nicht willkürlich, auch wenn sie keinem präskriptiven Verfahren entspricht, dem haargenau zu folgen wäre (vgl. Strübing 2008, 7). Sie beruht auf Standards und festgelegten empirischen Schritten, welche notwendigerweise eingehalten werden müssen, um regelgeleitet und systematisch neue Theorien zu entwickeln. Diese Regeln und Kriterien fußen auf einem durch kontinuierlichen Diskurs und Diskussionsprozess erlangten Konsens innerhalb der *Scientific Community* der Sozialforschung. Auch für die Grounded Theory besteht ein charakteristisches Set an zentralen Elementen und damit verbundenen Regelmäßigkeiten, welche nachfolgend dargestellt werden.

3.2.1.1 Iterativer Forschungsprozess

Unter Theoriegenerierung oder Theorieentwicklung als Ziel der Grounded Theory ist

„ein gezielter, problembezogener, systematischer und datengestützter Prozess [zu verstehen], mit dessen Hilfe man von einer Ausgangsfrage bzw. einem Ausgangsproblem zu einer Theorie als Teil von Wissenschaft gelangt, mit der die Ausgangsfrage beantwortet und aus der schließlich eine brauchbare Lösung des Ausgangsproblems abgeleitet werden kann“ (Krotz 2005, 11).

Methodologisch durchläuft die Theorieentwicklung in der Grounded Theory den Forschungsprozess nicht linear sondern rekursiv-spiralförmig. Aus systematisch erhobenen Daten wird eine Theorie generiert, welche fortlaufend am Datenmaterial überprüft wird, so lange, bis diese *theoretisch gesättigt* ist.



Dieser *iterative* Prozess liefert am

Ende eine „an Daten gewonnene – in Daten verankerte Grounded Theory“ (Mey/ Mruck 2011, 16). Ergebnis sind datennahe Theorien, welche die Daten begrifflich und konzeptionell fassen und sie damit erklärbar machen (vgl. Krotz 2005, 163).

„Neue Theorien entstehen also im Rahmen der Grounded Theory durch empirische Forschung als weiter entwickeltes, immer wieder verbessertes und immer weiter durch Empirie gestütztes und getestetes Wissen“ (ebd. 2005, 165).

Das komparativ-fallvergleichende Vorgehen umfasst spezifische Handlungen, welche konstitutiv für die Grounded Theory sind. Das Vorgehen ist prinzipiell zirkulär. Begonnen wird mit dem Vorwissen, das sich auf das Phänomen und die Fragestellung bezieht und Informationen darüber bereitstellt, *was der Fall ist*. Davon ausgehend werden Daten gezielt erhoben und ausgewertet, um das Vorwissen weiter zu entwickeln. Die in diesem Zusammenhang

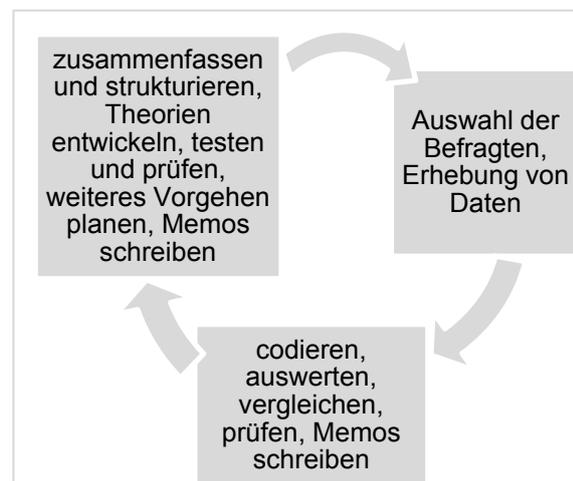


Abbildung 31: Handlungen im Rahmen des Forschungsprozesses (Krotz 2005, 167)

auftauchenden Fragen und Sichtweisen sowie die sich daraus abzeichnenden Verknüpfungen führen zu neuen empirischen Erhebungen, die dann wiederum

ausgewertet werden. Diese Erhebungen können auf der einen Seite so angelegt sein, dass sie kontrastierende Einsichten auf das Phänomen bieten und gewonnene Einsichten überprüfen, auf der anderen Seite können sie komplementär gestaltet sein, um Einsichten zu differenzieren. Die neu gewonnenen Daten und theoretischen Einsichten werden in Beziehung zu der vorausgehend entwickelten Theorie gesetzt. Dabei ergibt sich die Möglichkeit, diese zu transformieren, zu modifizieren oder zu differenzieren. Der Prozess des ständigen Vergleichens⁹⁵ ist während des gesamten Forschungsprozesses und auf allen Ebenen der Analyse eine grundlegende Herangehensweise. Abgeschlossen ist der Prozess der Erarbeitung einer in empirischen Daten gegründeten soliden Theorie, wenn die so genannte *theoretische Sättigung (theoretical saturation)*⁹⁶ erreicht ist (vgl. Lampert 2005, 519), letztlich also keine weiterführenden Ergebnisse gewonnen werden können.

3.2.1.2 Theoretisches Sampling und Qualitätsverständnis

In der zyklischen Vorgehensweise sind das *theoretische Sampling (theoretical sampling)* und *spezifische Kodierprozeduren* (§3.2.1.3) als wesentliche Kriterien der Grounded Theory zu nennen, welche diese von anderen qualitativen Verfahren insbesondere theoriegenerierender Natur unterscheidet. Ein besonderes Merkmal ist es, dass die Daten zeitgleich erhoben, codiert und analysiert werden. Dies hat zur Folge, dass die Konsistenz und Reichhaltigkeit der entwickelten Theorie gesichert ist. Das *theoretische Sampling* beschreibt somit die methodologisch für die Grounded Theory spezifische Variante „der sukzessiven Auswahl von im Zuge der Theorieentwicklung sich als relevant erweisenden, neu zu erhebenden Datenmaterials“ (Mey/ Mruck 2011, 15). Das zu untersuchende Sample wird somit nicht vorab festgelegt, sondern entsteht erst im Zuge der Konzeptentwicklung.

⁹⁵ Mey/ Mruck folgern: „[A]us dem Vergleich von empirischem Material mit empirischem Material erwachsen Kodes, aus dem Vergleich von incidents [gemeint ist empirisches Material] mit Kodes und von Kodes mit Kodes Kategorien und deren Eigenschaften“ (ebd. 2011, 27).

⁹⁶ Von einer theoretischen Sättigung ist zu sprechen „als dem (vorläufigen) Endpunkt der Analyse, d. h. zu einer Zeit und bis auf Weiteres liefern neue Daten keinen substanziellen Wissenszuwachs für die generierte Theorie“ (Mey/Mruck 2011, 15).

„Sampling bezieht sich hier [gemeint ist die Grounded Theory] immer auf das Anstellen von Vergleichen, was auf die Ausarbeitung von Kategorien ausgerichtet ist, die beim theoretischen Codieren gefunden wurden“ (Strauss/ Corbin 1996, 150).

Im Gegensatz zu einem statistischen Sample, das in einem linearen Forschungsprozess als eine einheitliche, abgeschlossene, der Verifizierung von Daten dienende Phase verstanden werden kann, ist es dem theoretischen Sample durch seine Iteration möglich, verschiedenste Aspekte zu berücksichtigen und die Theorie kontinuierlich an der Realität zu überprüfen. Die Auswahl jener für die konzeptuelle Repräsentativität der entstehenden Theorie als relevant zu erachtenden Daten und Fälle wird systematisch aus den Aussagesätzen dieser Theorie und ihrer Konzepte abgeleitet (vgl. Strübing 2008, 52). Das Qualitätsverständnis der Grounded Theory ist nicht das Produzieren von für eine breite Population geltenden, repräsentativen Ergebnissen, sondern der Aufbau einer Theorie, die ein Phänomen spezifiziert. Im Sinne eines Gütekriteriums wird von der entstandenen Theorie erwartet, dass „the theory should fit the data“ (Glaser/ Strauss 1967, 261). Weiterhin wird die Güte des Prozesses an Kriterien wie Glaubwürdigkeit (*credibility*), Plausibilität (*plausibility*) und Vertrauenswürdigkeit (*trustworthiness*) gemessen (vgl. Mey/ Mruck 2011, 16). Aber auch Fragen nach der Relevanz der Grounded Theory für die Handlungspraxis werden als Qualitätsmerkmal definiert (ebd. 2011, 30). Testtheoretische Gütekriterien im Sinne festgelegter Standards wie Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2008) werden an die Grounded Theory nicht angelegt.

3.2.1.3 Kodierprozeduren und Memos

Ein spezifisches analytisches Instrument in der Grounded Theory ist das *Aufbrechen der Daten* sowie das Schreiben *analytischer Memos* im Rahmen von Kodierprozeduren. Neben der *theoretischen Sensibilität*, also dem Feingefühl für die Interpretation der Daten, wird mit dem Kodieren das Ziel verfolgt, den Prozess der Erkenntnisgewinnung stärker zu systematisieren und die intersubjektive Geltung der Ergebnisse zu gewährleisten. Der interpretative Zugang zu dem gewonnenen Datenmaterial wird ebenfalls durch das Kodieren geschaffen. Kodieren wird verstanden als „der Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2008, 19). Durch das Kodieren werden die

Daten in Sinneinheiten zerlegt und diese Sinneinheit wird durch den Kode abstrahiert. Die Sinneinheiten werden auf Kontexte und Zusammenhänge untersucht, damit wird ein gegenstandbezogenes Neuordnen ermöglicht (vgl. Krotz 2005, 180). Mey/ Mruck formulieren in diesem Zusammenhang:

„Anders als im Fall der Nutzung von qualitativen Daten zur Prüfung von Theorien und Hypothesen, bei der vorliegendes Material bereits verfügbaren Kategorien zugeordnet wird, existieren im Falle der Theorieentwicklung solche konzeptuellen Gemeinsamkeiten – Kategorien – noch nicht, sondern sie werden am Material gewonnen. Dies geschieht in der GTM [gemeint ist die Grounded Theory Methodologie], indem empirisches Material in Sinneinheiten zerlegt wird und für diese Sinneinheiten Codes vergeben werden, deren konzeptueller Gehalt über eine beschreibende Zusammenfassung des empirisch Vorfindbaren hinausgehen muss“ (ebd. 2011, 24).

Es werden drei verschiedene Typen der Analysetätigkeit des Kodierens unterschieden: das *offene*, das *selektive* und das *axiale Kodieren*. Die drei Kodierformen können dabei flexibel und unabhängig eingesetzt werden, oftmals wird allerdings mit dem *offenen Kodieren* begonnen, während im weiteren Verlauf das *axiale* Kodieren dazu kommt und abschließend das *selektive* Kodieren im Vordergrund steht (vgl. Lampert 2005, 520). Beim *offenen Kodieren* werden die Daten, die zu diesem Zeitpunkt in transkribierter Form vorliegen, zunächst in ihren einzelnen Sequenzen (Wörter, Sätze, Absätze) mit einem prägnanten Kode bzw. Kategorien, die nah am Text und deskriptiv formuliert werden, versehen (vgl. Rosenthal 2005, 213). Dabei können für einen „empirischen Vorfall (*incident*)“ (Mey/ Mruck 2011, 25) auch mehrere Codes vergeben werden. Der Kode kann auf sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeiten beruhen oder er wird als *in-vivo* Kode konstruiert, indem aus dem Material entlehnte oder alltagssprachliche Formulierungen als Kode definiert werden (vgl. ebd. 2011, 25). Die Codes oder Konzepte sind somit nicht vorweg festgelegt und formuliert, um dann auf die Texte angewandt zu werden⁹⁷, sondern sie entstehen simultan bei der aktiven Auseinandersetzung mit dem Text. Wichtig ist der ständige Bezug und Rekurs auf die eingangs formulierten Forschungsfragen, auch um der Gefahr einer Generierung von zu vielen Codes entgegenzuwirken. Intendiert ist stets das Verdichten und Strukturieren dessen, was im Text genannt wird.

⁹⁷ Wie es z. B. Mayring für die qualitative Inhaltsanalyse vorschlägt (vgl. ebd. 2010).

„Das *axiale Kodieren* dient der Ausdifferenzierung der zuvor entwickelten Kodes“ (Lampert 2005, 520), bei dem die Beziehungen zwischen diesen explizit herausgestellt und zu übergeordneten Kategorien verknüpft werden (vgl. Mey/ Mruck 2011, 25). Dies geschieht komparativ, indem unterschiedliche Kodes und darin eingefasste Aussagen verglichen werden, um allgemeinere und diese bestätigende Kategorien beziehungsweise Aussagen zu finden (vgl. Krotz 2005, 183). Dabei entsteht eine Rangfolge der Kodes, die auch Verbindungen zwischen den Kategorien darstellt. Diese Systematisierung kann ebenfalls zu gegenstandsbezogenen Aussagen herangezogen werden, um ein komplexes Bedingungsgefüge eines Phänomens herauszuarbeiten. *Selektives Kodieren* ist im Wesentlichen als ein axiales Kodieren auf höherem Abstraktionsniveau zu bezeichnen. In der Regel wird eine Kernkategorie (auch Schlüsselkategorie) ausgewählt (also selektiert), die mit den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt wird, um die Theorie weiter aufzubauen und zu formulieren. Dazu kommt an dieser Stelle das Konstruieren von logisch konsistenten Typologien. Diese tragen dazu bei, einzelne Fälle systematisch zu unterscheiden. Krotz merkt in diesem Zusammenhang an, dass das Isolieren einer Schlüsselkategorie nicht immer der Realität der Forschungspraxis entspricht und deshalb eher als ein methodisch praktikabler Hinweis verstanden werden sollte (vgl. Krotz 2005, 184).

<i>Kodieren als ein ineinander verschachtelter Prozess dreier Kodierformen</i>		
<i>Offenes Kodieren</i>	<i>Axiales Kodieren</i>	<i>Selektives Kodieren</i>
<ul style="list-style-type: none"> - „Aufbrechen“ des Materials an möglichst kleinen Kodiereinheiten mit dem Ziel, eine Fülle an Kodes zu generieren (deren Bezeichnung erfolgt als in-vivo-Kodes oder in Anlehnung an soziologische Konstrukte), um diese dann in einem sich anschließenden Arbeitsschritt als Kategorien zusammenzufassen. - Hierbei werden – im Zuge der Dimensionalisierung – theoretisch relevante Merkmalsausprägungen der jeweiligen Kategorie festgelegt und in einer begrifflichen Analyse expliziert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Untersuchung der empirischen Zusammenhänge innerhalb der <i>Achsenkategorie</i> und zwischen ihnen gemäß des Kodierparadigmas, indem diese theoretisch in ein allgemeines kausales Handlungsmodell eingeordnet werden, d. h. für jede Achse wird der Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, Handlungen, Strategien und Konsequenzen im jeweiligen Untersuchungsfeld exploriert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausarbeitung, Integration und Validierung der Ergebnisse des axialen Kodierens. - Hierzu werden die einzelnen Achsenkategorien in ein umfassendes theoretisches Konzept integriert, indem sie unter eine Kernkategorie subsumiert werden. - Ziel ist die Formulierung eines theoretischen Modells begrenzter Reichweite, bei dem für das untersuchte Phänomen die jeweils <i>konkreten</i> Kontexte, Bedingungen und Strategien und deren <i>konkrete</i> Konsequenzen in ihren relationalen Bezügen ausgearbeitet werden.

Tabelle 22: Kodierprozeduren nach Strauss beziehungsweise Strauss/ Corbin (zit. n. Mey/ Mruck 2011, 41)

Unklarheiten, Fragen, Zusammenhänge, neue Gedanken oder Spekulationen, die beim Kodieren auftauchen, sind bei der theoriegenerierenden Forschung zentral und werden kontinuierlich in *Memos* festgehalten (vgl. Krotz 2005, 173). Sie gelten als wichtiger Schritt in Richtung Theoriegenerierung. Sie halten fest, was während der intensiven Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial auffällt. Letztlich sind Memos

„[...] also Hilfsmittel, die im Gegensatz zu Konzepten und Codes nicht eng an die Protokolle und Interviews gebunden sind, sondern die als eher abstraktere und allgemeinere Aussagen bereits auf die zu entwickelnde Theorie verweisen“ (ebd. 2005, 174).

3.2.1.4 Materiale und formale Theorien

Die auf diese Weise gesammelten und strukturierten Daten sind die Basis der Konstruktion von dann als gegenstandsnah verstandenen Theorien, wenn garantiert werden kann, dass die entwickelte Theorie die Daten „tatsächlich begrifflich oder konzeptionell fasst, [...] der entstandene Textzusammenhang die Daten also erklärt bzw. verstehbar macht“ (Krotz 2005, 163). Das wichtigste Gütekriterium in der Grounded Theory ist somit, dass die generierte Theorie die erhobenen Fälle adäquat plausibilisiert und sinnvoll abdeckt. Aus der gegenstandsbezogenen, datennahen und *materialen Theorie (middle range theorie)* kann eine *formale Theorie (grand theorie)* entwickelt werden, welche sich durch eine größere Verallgemeinerbarkeit und durch einen breiteren Gültigkeitsanspruch auszeichnet. Als abstrahierte Theorie von mehreren materialen Theorien entstehen sie auf komparative Weise durch Vergleich von Daten und Konzepten, die sich auf eine hinreichend ähnliche Fragestellung und vergleichbare Themenfelder beziehen.

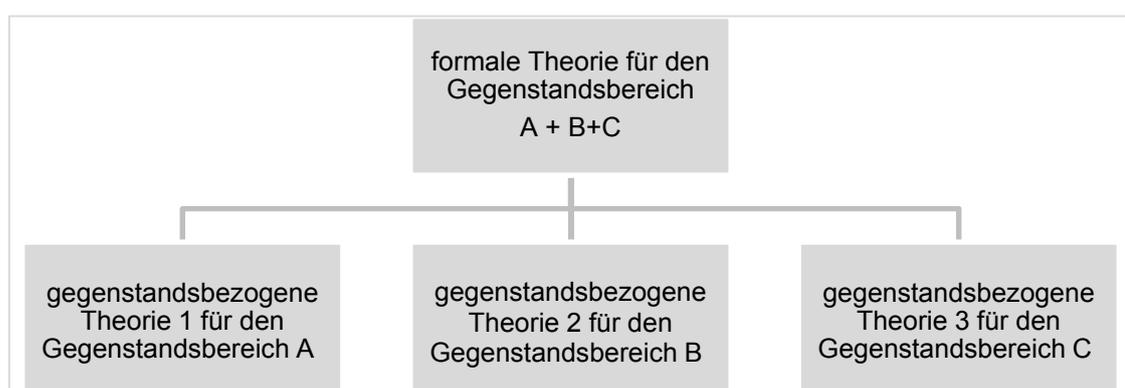


Abbildung 32: Materiale und formale Theorien nach Glaser/ Strauss (Krotz 2005, 191)

3.2.2 Beschreibung des Forschungsdesigns

3.2.2.1 Forschungsziele

Grundsätzliche Relevanz kommt der Untersuchung durch die Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Hinblick auf die sinnvolle Kooperation von Kita, Schule und Bibliothek im Bereich der Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz zu. Ziel ist es, eine wissenschaftliche Theorie zu generieren, die die möglichen Synergieeffekte bei der Zusammenarbeit der Institutionen, die die notwendigen strukturellen Bedingungen sowie die erforderlichen Ressourcen beschreibt. Darüber hinaus werden Fördermaßnahmen von Bibliotheken beurteilt, um den Mangel an Wissen über erfolgreiche institutionelle Strategien zu beheben. Von besonderem Interesse ist auf der einen Seite die Analyse der bibliothekarischen Förderangebote unter lesedidaktischer Perspektive sowie auf der anderen Seite die Untersuchung der Kooperationsbeziehungen von Öffentlichen Bibliotheken, Kitas und Schulen. Neben der Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnis liefert das Projekt auch Ergebnisse, die von außerwissenschaftlicher Relevanz sind. Dieser Relevanzaspekt bestand explizit von Seiten der Auftraggeber, welche die Untersuchung der nordrhein-westfälischen Bibliothek initiierten. Im Februar 2008 regte der damalige Bundespräsident Horst Köhler im Rahmen eines Besuchs der Bibliothek an, die bibliothekarische Arbeit wissenschaftlich zu begleiten, um die vielen Fördermaßnahmen und Programme auch bildungspolitisch bewerten und in anderen Kommunen nutzbar machen zu können. Ziel war hier eine gutachterliche Stellungnahme für bildungspolitische Konsequenzen bei der Etablierung der Bibliothek als Bildungsinstitution. Das nordrhein-westfälische Ministerium beauftragte derzeit die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung unter Leitung von Gudrun Marci-Boehncke mit dieser Untersuchung. Mit dieser Arbeit ergibt sich unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten ein weiterer Verwertungszusammenhang. Besonders unter Rückbezug auf die Schlussfolgerungen dieser Studie können landesweit bildungs- und bibliothekspolitische sowie forschungspraktische Konsequenzen motiviert werden.

3.2.2.2 Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt ist grundsätzlich qualitativ orientiert, dabei sowohl empirisch als auch hermeneutisch arbeitend. Die nachfolgend dargestellten Forschungsfragen besitzen in dieser Studie unterschiedliche logische Qualitäten. So finden sich einerseits übergeordnete Forschungsfragen, die zu Beginn den Forschungsprozess strukturieren und abschließend die Forschungsergebnisse bei der Formulierung einer formalen Theorie bündeln und verdichten. Diese übergeordneten Forschungsfragen werden andererseits durch differenzierte und institutionenspezifische Leitfragen präzisiert.

<i>Übergeordnete Forschungsfragen:</i>	
<i>Gegenstand: bibliothekarische Fördermaßnahmen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Wie müssen die lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Maßnahmen aussehen, die sinnvoll an die vorschulische beziehungsweise schulische Bildungsarbeit anknüpfen und sie wirkungsvoll weiterführen? 	
<i>Akteure: bibliothekarisches Personal, Kita, Schule</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Bedingungen und Kooperationsweisen müssen für eine tragfähige Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen Kita und Bibliothek etabliert werden? - Welche Bedingungen und Kooperationsweisen müssen für eine tragfähige Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen Schule und Bibliothek etabliert werden? 	
<i>Politik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Welcher Handlungsbedarf besteht seitens der Bildungspolitik, um Bibliotheken in ihren Aufgaben zu unterstützen und Verantwortlichkeiten zu stärken? 	
<i>Gegenstand/ Institution</i>	<i>Forschungsfragen</i>
Bibliothek	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht das soziodemografische Umfeld der evaluierten Öffentlichen Bibliotheken aus?
bibliothekarische Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - Welche lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Angebote bieten die Öffentlichen Bibliotheken den privaten Nutzern und wie gestalten sich diese Maßnahmen konkret aus? - Welche lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Angebote bieten die Bibliotheken den Einrichtungen der frühen Bildung und wie gestalten sich diese Maßnahmen konkret aus? - Welche lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Angebote bieten die Bibliotheken den umgebenden Schulen und wie gestalten sich diese Maßnahmen konkret aus? - Welche didaktische Konzeption findet sich in den Förderangeboten der Bibliothek?
bibliothekarisches Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Welches lesedidaktische Reflexionsniveau lassen die Verantwortlichen der Förderangebote in den Bibliotheken erkennen? - Wie bewerten die Verantwortlichen die Förderangebote der eigenen Bibliothek?
Kita	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Art der Zusammenarbeit findet sich mit den ortsansässigen Einrichtungen der frühen Bildung? - Wie werden die lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Maßnahmen der Öffentlichen Bibliotheken von den kooperierenden Kitas wahrgenommen, in welchem Umfang werden sie genutzt und wie werden sie von den Verantwortlichen bewertet?
Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Art der Zusammenarbeit findet sich mit den ortsansässigen

	Schulen? - Wie werden die lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Maßnahmen der Öffentlichen Bibliotheken von den kooperierenden Schulen wahrgenommen, in welchem Umfang werden sie genutzt und wie werden sie von den Verantwortlichen bewertet?
--	---

Tabelle 23: Forschungsfragen bezogen auf Gegenstand/ Institution

3.2.2.3 Forschungsprozess

Bei der Auswahl der Forschungsmethodik zeigten sich vor allem der Gegenstand wie auch die Forschungsfragen bestimmend für die getroffenen Entscheidungen. Bei der Anlage der Forschung wird eine grundsätzlich pragmatische Orientierung eingenommen. So wird davon ausgegangen, dass die empirisch-explorative Forschung die bestmögliche Beantwortung der konkreten Forschungsfragen ermöglicht. Der Forschungsgegenstand wird daher durch vielfältige und unterschiedliche methodische Instrumente multiperspektivisch betrachtet und dicht beschrieben, um die gewonnenen Ergebnisse in einer Theorie zu bündeln. In dem gewählten Verfahren und konsequenterweise auch in der hier vorzustellenden Umsetzung werden die Gegensatzpaare (qualitativ/ quantitativ) zum Vorteil kombiniert.

Neben der Wahl des Verfahrens Grounded Theory, welches sich aufgrund der theoriegenerierenden Natur besonders eignet, die noch fehlende wissenschaftliche Berücksichtigung des Forschungsgegenstandes zu kompensieren, wird sich methodisch an daten- wie auch methodentriangulierten (beetwen-methods) Zugängen zu dem Phänomen orientiert. Gerade weil bisher kaum grundlegende Forschungsergebnisse existieren und Bibliotheken in sehr heterogenen Strukturen und Bezugssystemen agieren, werden im Rahmen der *Datentriangulation* verschiedene Datenquellen, sozialräumliche Kontexte, Personen, Gegenstände und Zeitpunkte in Bezug zueinander gestellt. Damit ist die vorgenommene Datentriangulation in besonderer Weise geeignet, dem konstitutiven Merkmal des theoretischen Samplings gerecht zu werden⁹⁸.

⁹⁸ Flick erläutert: „Denzin nähert sich – auch nach eigener Einschätzung (1970, 301) – der Strategie des *theoretical sampling* [Herv.i. O.] von Glaser/ Strauss. In beiden Fällen wird von der gezielten und systematischen Auswahl und Einbeziehung von Personen und Untersuchungsgruppen, Zeitpunkten und lokalen Settings in die Untersuchung ausgegangen“ (ebd. 2008, 13).

Weiterhin wird unter Berücksichtigung der Forschungsfragen dokumentierend, inhaltsanalytisch und summativ-bilanzierend durch eine *Methodentriangulation* gearbeitet. Durch diese ergänzen sich im Rahmen der Datenerhebung Fallstudie, halbstandardisierte Fragebögen und Leitfadeninterviews. Bei der Auswertung finden sich eine qualitativ-inhaltsanalytische Methode, deskriptivstatistische Analysen wie auch Kodierprozeduren.

Verfahren: Grounded Theory				
Datenerhebung	Fallstudie	Fallstudie	halbstandardisierte Fragebögen	Leitfadeninterviews
Gegenstand	Bibliotheken	Fördermaßnahmen	Kitas Schulen Nutzer	MitarbeiterInnen Kitas Schulen
Datenauswertung		qualitative Inhaltsanalyse	deskriptivstatistische Analyse	(computergestützte) Kodierprozeduren
Schlussverfahren	explorativ	deduktiv	induktiv	abduktiv (vgl. Reichertz 2007)
Ziel: Eine gegenstandsnahe und gegenstandsverankerte, dichte Theorie				

Abbildung 33: Übersicht zur Datenerhebung und -auswertung

Der Forschungsprozess im Rahmen der Datenerhebung, -erfassung wie auch -auswertung ist mehrphasig angelegt, da nicht alle Daten zeitgleich erhoben respektive ausgewertet worden sind. Durch die Iteration lief dieser Prozess nicht linear, sondern rekursiv ab. Bei der Datenerhebung wurde mehrmals in das Feld zurückgekehrt um mit Hilfe verschiedener Methoden weitere Daten zu den evaluierten Bibliotheken zu erheben. Zudem wurden neue Samples erstellt. Auch die Auswertung der Datenbestände variierte. So wurde in weiten Teilen die systematische Analyse der halbstandardisierten Leitfadeninterviews⁹⁹ durch Kodierprozeduren, im Rahmen einer letzten abschließenden Phase (Phase VIII), zeitlich versetzt zur Auswertung von Fallstudie und Fragebögen vorgenommen. Anschließend an die Datenauswertung der halbstandardisierten Fragebögen der Kooperationspartner Kita/ Schule wie auch der Leitfadeninterviews mit den bibliothekarischen MitarbeiterInnen der ersten evaluierten Bibliothek in Nordrhein-Westfalen¹⁰⁰ wurden zusätzliche Daten zunächst im Rahmen der Untersuchung

⁹⁹ Davon ausgenommen sind einzig die Ergebnisse der geführten Leitfadeninterviews des bibliothekarischen Personals aus Nordrhein-Westfalen.

¹⁰⁰ Im Rahmen einer Magisterarbeit (vgl. Rose 2009b) wurden die Fragebögen zu den Schulen in NRW sowie die qualitativen Interviews mit den Förderern der bibliothekarischen Angebote aus der Privatwirtschaft als Vorstudie zu dieser Untersuchung ausgewertet. Wie

einer baden-württembergischen Bibliothek erhoben. Dabei fanden dieselben methodischen Instrumente Anwendung, welche ausschließlich im Hinblick auf räumliche Gegebenheiten modifiziert wurden. Nach der Auswertung der Daten aus dem baden-württembergischen Sample¹⁰¹ wurde in einem dritten Sample eine Bibliothek in Sachsen-Anhalt mit dem bestehenden Datenerhebungsmethodenensemble untersucht. Intention war es, die vorliegenden Ergebnisse zu differenzieren und zu ergänzen. Die Entscheidung für die jeweiligen Bundesländer ergab sich aus dem Ergebnis der PISA-E-Untersuchungen. So wurde bewusst sowohl ein Bundesland aus dem unteren Bereich (Nordrhein-Westfalen), dem Mittelfeld (Sachsen-Anhalt) als auch dem oberen Bereich (Baden-Württemberg) ausgewählt.

Der Pretest, das wiederholte Screening aller geführten Interviews wie auch die Ergebnisse aus den Fragebögen und Fallstudien zeigen, dass die Sampels ähnliche Themen, Perspektiven und Sichtweisen aufweisen. Demzufolge sind kaum länderspezifische, wohl aber explizit institutionelle Unterschiede zu finden. Vor diesem Hintergrund wurde entschieden, die Ergebnisse anhand des Ordnungskriteriums *Institution (Bibliotheken und ihre Förderangebote, MitarbeiterInnen Kita, MitarbeiterInnen Schule und MitarbeiterInnen Bibliothek)* darzustellen und nicht anhand der Bundesländer.¹⁰²

Die vorliegenden Daten und Konzepte wurden verglichen, um die Forschungsfragen im Rahmen einer Theorie zu beantworten, die die erhobenen Fälle adäquat plausibilisiert und sinnvoll abdeckt. Gerade die Schwierigkeiten der derzeitigen methodischen Modalitäten im Rahmen der Untersuchung von Bibliotheken allgemein und bibliothekarischer Leseförderung im Besonderen werden durch das gewählte Verfahren und die damit verbundenen methodischen Entscheidungen

auch in Abbildung 33 erwähnt, werden die Interviews mit den Förderern nicht in die nachfolgende Datenauswertung einbezogen. Die Fragebögen zu den Schulen einer Stadt in NRW werden in dieser Studie ergänzt durch die Analyse der qualitativen Interviews mit den Schulleitungen.

¹⁰¹ Ausgewertet wurden die Fallstudie, die Fördermaßnahmen wie auch die halbstandardisierten Fragebögen von Kita und Schule.

¹⁰² Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung ein zu vernachlässigender Aspekt – allerdings mit Bezug auf das Ziel (die Formulierung einer dichten, gegenstandsnahen Theorie) durchaus legitim scheint der Anspruch, dass sich durch die erläuterte Vorgehensweise den jeweiligen Institutionen jeweils größere Datenbestände zuordnen lassen.

umgangen. So ist das Forschungsdesign in der Lage eine explorative, gegenstandsnahe, multiperspektivische und auf das Bedingungs-, Kooperations- und Wirkungsgefüge abzielende Theorie im Hinblick auf Bibliotheken zu generieren. Nachfolgend werden die einzelnen methodischen Schritte bei der Datenerhebung, -erfassung und -auswertung näher erläutert.

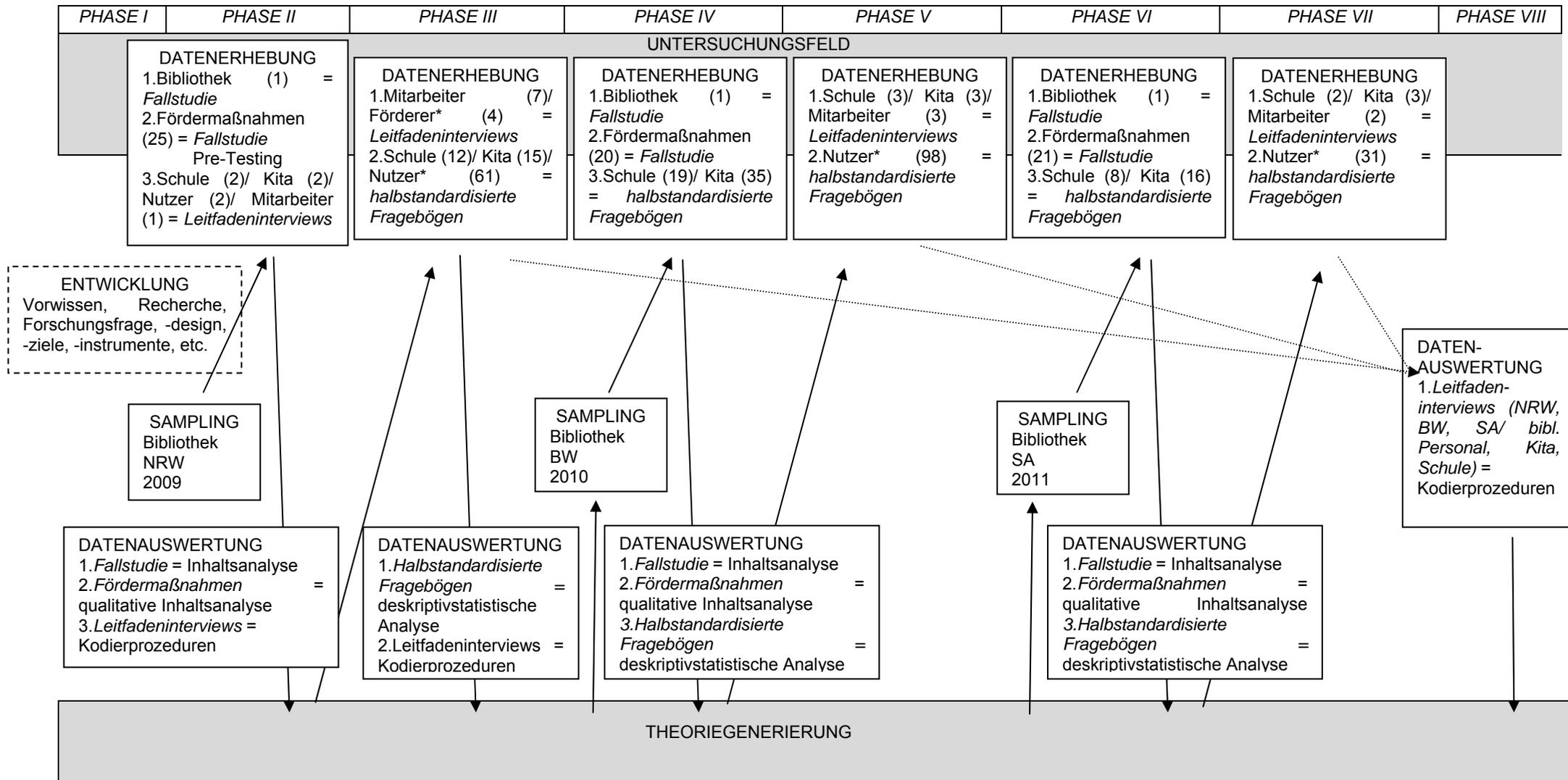


Abbildung 34: Überblick über den Forschungsprozess (Die Zahlen innerhalb der Klammern geben die Anzahl der geführten Interviews/ der beantworteten Fragebögen an; *Die Daten zu Nutzern werden nur in kleinen Teilen/ die der Förder gar nicht in diese Arbeit mit einbezogen).

3.2.2.4 Pretests

Die Sozialforschung ist auf spezielle Methoden angewiesen, die im Rahmen von Voruntersuchungen zuverlässig Auskunft über die Qualität der Instrumente geben (vgl. Häder 2006, 385). So bezeichnet man als Pretests oder Vorstudien

„im Umfang begrenzte empirische Untersuchungen, die für die eigentliche Untersuchung notwendiges Wissen beschaffen sollen. Vorstudien können unterschiedliche Ziele haben und deshalb auch in unterschiedlichen Phasen eines Projektes durchgeführt werden“ (Gläser/ Laudel 2006, 104).

Im beschriebenen Forschungsdesign dienen die Pretests im Feld¹⁰³ einer ersten Orientierung und Informationsbeschaffung, einer Erweiterung des Vorwissens über die zu untersuchenden Gegenstandsbereiche sowie der Qualifizierung der Datenerhebungsinstrumente. Nachdem die Untersuchungsstrategie festgelegt wurde (Phase I), fanden die Vorstudien in einer zweiten Phase in Form von Entwicklungspretests statt. Diese dienten auf der einen Seite der Vorkategorisierung der halbstandardisierten Fragebögen für die Kitas und Schulen sowie der Weiterentwicklung, Anpassung und Kontrolle des Interviewleitfadens für Kita, Schulen und MitarbeiterInnen der Bibliothek. Ziel war es, die Tauglichkeit und Leistungsfähigkeit des Datenerhebungsinstrumentes Leitfadens durch die Erprobung vor Erhebungsbeginn sicherzustellen. Die weitere Datenerhebung verlief mit getesteten Instrumenten. Auf der anderen Seite wurde das Risiko des Misserfolgs bei den halbstandardisierten Fragebögen reduziert (vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2005, 347), indem nach den Pretests die Kategorien für die Fragebögen entworfen wurden, um die Methodenanwendung zu qualifizieren.

In der Pretest-Phase wurde ausschließlich mit qualitativen Interviews anhand eines Leitfadens gearbeitet. Diese wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Auswertung der Vorstudien lehnte sich an das Verfahren der Grounded Theory an, die dem explorativen Charakter einer Vorstudie gut entspricht. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch-computergestützt mit der Auswertungstechnik MaxQda ausgewertet.

¹⁰³ *Pretests im Feld* (z. B. Random-Probe, Qualitative Interviews, Analyse der Antwortverteilungen) werden von Prüfer/ Rexroth abgegrenzt von *Kognitiven Methoden* des Pretesting (z. B. Think-Aloud-Protokolle, Probing, Paraphrasing) sowie ganz allgemein bezeichneten *anderen Methoden* (z. B. Focus Groups, Experten) (vgl. ebd. 1996, 96).

3.2.2.5 Datenerhebung

3.2.2.5.1 *Fallstudie*

Im Rahmen der Datenerhebung werden die strukturellen Bedingungen der Bibliotheken analysiert und die bibliothekarischen Förderangebote für Kinder und Jugendliche beschrieben. Ein exploratives Vorgehen durch die Datenerhebungsmethode Fallstudie (vgl. Atteslander 2006, 56) gibt Aufschluss darüber, in welchem ökonomischen, und sozialen Feld die Bibliotheken agieren und in welcher Form die jeweilige Ausgangslage die Tätigkeiten der Bibliotheken explizit oder implizit prägen.

Die Fallstudien, auch als Einzelfallanalyse, Kasuistik, Case Studies oder Fallmethode bezeichnet (vgl. Häder 2006, 348), haben sukzessive in den Sozialwissenschaften an Bedeutung gewonnen. Durch den Einfluss der interaktionistischen Ansätze, welche die Mehrdeutigkeit und Kontextgebundenheit von Handlungen, Verhalten, Umwelt und Sprache betonen (vgl. Neuss 2005, 152), fand im Rahmen des qualitativen Paradigma eine Hinwendung und Berücksichtigung der signifikanten Umwelt statt.¹⁰⁴ Die Fallanalyse erschließt die Bibliotheken rekonstruktiv in ihrem spezifischen Umfeld. Dazu werden die soziodemografischen, politischen, rechtlichen und kooperativen Rahmenbedingungen der Länder und Kommunen, wesentliche Informationen zu den Bibliotheken und konkret die Förderangebote der Bibliotheken, aber auch die kooperierenden Bildungseinrichtungen als Fall definiert und in diesem Zusammenhang mit ihren Merkmalen und Ausprägungen beschrieben.

Gegenstand einer Fallanalyse können jegliche sozialen Phänomene sein, also Gruppen, Situationen, Institutionen oder Ereignisse. Ziel ist es, einen Fall in seiner Ganzheitlichkeit realitätsgerecht und detailliert zu erfassen (vgl. Baur/ Lamnek 2005, 241), indem explorativ und deskriptiv Aussagen über den Untersuchungsgegenstand erstellt werden. Weniger die Prüfung von Annahmen als vielmehr die Erhöhung des Verständnisses für die Komplexität des Sachverhalts soll erreicht werden. Durch die Rekonstruktion eines Falles werden erste Interpretationen durch eine dichte Situationsbeschreibung gewährleistet. Resultat einer Fallstudie ist ein detailliertes bzw. holistisches Verständnis des einzelnen

¹⁰⁴ Im Gegensatz zu einer angestrebten Loslösung von individuellen und spezifischen Gegebenheiten im Rahmen einer statistikorientierten Erklärungsstrategie.

Falles unter der Einbeziehung von allen als relevant erkannten Aspekten. „Der Fall soll also als Ganzes – in seiner gesamten Tiefe mit allen Facetten und Dimensionen – erfasst werden“ (Baur/ Lamnek 2005, 244), um ein realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen.

3.2.2.5.2 *Halbstandardisierte Fragebögen*

Durch einen bilanzierenden Blickwinkel werden die Kooperationsbeziehungen zwischen Kitas/ Schulen und Bibliotheken bewertet. Das Leseförder selbstverständnis der jeweiligen Institutionen wie auch die Art und Weise der Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote wird eingeschätzt. Zudem wurden Nutzungsweise und -gründe von Kindern und Jugendlichen erhoben, die die Bibliothek außerhalb der institutionellen Einbindung durch Kitas oder Schulen besuchen. Dazu wurden die ortsansässigen Kitas und Schulen, aber auch die privaten Nutzer (Kinder und Jugendliche im Alter von 6-18 Jahren)¹⁰⁵ mittels halbstandardisierter Fragebögen befragt. In den Fragebögen wurden Deutungen, Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen der Kita- und Schulverantwortlichen mit und zu den Förderangeboten der Bibliotheken erhoben. Dabei wurden die Fragebögen, zusammen mit einem Rückkuvert, postalisch an alle ortsansässigen Einrichtungen versandt. Dies geschah vor der Einsicht, dass die traditionelle postalische Befragungsform erfahrungsgemäß einen höheren Rücklauf erwarten lässt als zum Beispiel eine Befragung per E-Mail oder andere webbasierte Befragungsformen (vgl. Tuten/ Urban/ Bošnjak 2002; Weber/ Brake 2005).

Mit den halbstandardisierten Fragebögen werden sowohl statistische Daten als auch Einstellungen, Sichtweisen, Wünsche und Erwartungen erhoben. Überwiegend wurde mit vorkategorisierten Fragen gearbeitet, die eine Auswahl vorgegebener

¹⁰⁵ Wie schon im Forschungsprozess erwähnt, werden die Daten zu den privaten Nutzern nur in Auszügen bei der Interpretation der Ergebnisse zu Kita und Schule herangezogen. Vordergründig geht es an dieser Stelle um die Darstellung und Bewertung von institutionellen Kooperationsprozessen und Kooperationsweisen im Rahmen der Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz. Die privaten Nutzer wurden im Rahmen einer Vollerhebung direkt in den Bibliotheken angesprochen. Alle Kinder und Jugendlichen im Alter von 6-18 Jahren wurden an zwei aufeinanderfolgenden Öffnungstagen in der Bibliothek in Nordrhein-Westfalen wie auch in Sachsen-Anhalt computergestützt durch einen halbstandardisierten Fragebogen befragt. Da die Bibliothek in Baden-Württemberg sich durch eine Hauptstelle und zwei Zweigstellen auszeichnet, wurden hier an jeweils einem Tag in einer Stelle die Einstellungen, Sichtweisen und Wünsche der privaten Nutzer erhoben.

Antworten zuließen. Neben geschlossenen Fragen wurden Sichtweisen in Bezug auf Leseförderung allgemein, die Nutzung der konkreten Leseförderangebote der Bibliothek und die Einstellungen zu diesen durch Fragen mit Mehrfachauswahl erhoben. Die Operationalisierung der Variablen erfolgte unter Rückgriff auf die gewonnenen Erkenntnisse aus den Leitfadeninterviews in der Pretest-Phase. Die Fragebögen enthielten zudem Items in Form von Statements, bei denen die Befragten zustimmen oder ablehnen konnten (vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2005, 179). Diese wurden ebenfalls, aufbauend auf die zuvor in der Pretest-Phase geführten Leitfadeninterviews, erstellt. Hier bot sich die Methode der summierten Ratings in Form einer Likert-Skala an. Offene Fragen ergänzten diese Befragungsform.

3.2.2.5.3 Leitfadeninterviews

Durch Leitfadeninterviews, eine reaktive Methode, wurden sowohl das bibliothekarische Personal wie auch die Kita- und Schulverantwortlichen befragt. Hauptintention war das Verstehen von Handlungsweisen, Perspektiven, Einstellungen und Sichtweisen zu bibliothekarischen Förderangeboten seitens der beteiligten Akteure. Vor diesem Hintergrund kam eine *weiche* Datenerhebungsmethode zur Anwendung, die auch dem theoriegenerierenden Verfahren besonders entspricht. Durch die nur teils vorstrukturierte Interviewsituation konnte eine Offenheit bewahrt werden, um individuelle Sinnsysteme verstehend nachvollziehen und die Zusammenhänge menschlichen Handelns und Denkens analysieren zu können (vgl. Keuneke 2005, 254). Die teilstrukturierte Interviewsituation ergab sich dabei durch einen im Rahmen von Pretests qualifizierten Gesprächsleitfaden. Daher waren wesentliche Fragen vorbereitet und vorformuliert. In der konkreten Befragungssituation konnte die Abfolge der Fragen durchaus variiert werden. Letztlich wurde aber darauf geachtet, alle Fragen, sofern sie nicht schon implizit durch den Befragten beantwortet waren, zu stellen. So wurde gewährleistet, dass alle forschungsrelevanten Themen auch tatsächlich zur Sprache kamen. Der Verlauf des Gespräches war also nicht primär durch den Befragenden strukturiert, sondern wurde vom Befragten mitbestimmt. Durch diese Form der Gesprächsführung erweiterte sich der Antwortspielraum wodurch Erkenntnisse über die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe der Befragten gesammelt werden konnten (vgl. Schnell/ Hill/ Esser 2005, 387). Es fanden ausschließlich Einzelbefragungen, alle am Arbeitsplatz der Befragten, statt.

3.2.2.6 Datenerfassung

3.2.2.6.1 *Beschreibung*

Sowohl die Bibliotheken als auch die Förderangebote aller Bibliotheken wurden kriteriengestützt unter Rückgriff auf die Selbstdarstellung der Bibliotheken dicht beschrieben. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Gegenstände der methodischen Inhaltsanalyse immer „Symbole“ (Berelson 1952, 13 zit. n. Mayring 2010, 12) sind, wurden die erhobenen Daten in eine schriftliche Form gebracht, um diese im Rahmen der Datenauswertung systematisch zu analysieren.

3.2.2.6.2 *Dateneingabe und Datenbereinigung*

Die Auswertung der ausgefüllten Fragebögen fand vorrangig mit der Technik *GrafStat*, einem frei verfügbaren Fragebogenprogramm, statt. Das Programm unterstützt grundsätzlich alle wesentlichen Schritte bei der Erstellung und Auswertung von Befragungsaktionen. So wurde bereits der Fragebogen mit Hilfe dieser Technik aufgebaut sowie anschließend die Daten erfasst und ausgewertet. Die Auswertung der Fragebogen erfolgte bei den geschlossenen Fragen statistikorientiert, während die Auswertung der offenen Antworten qualitativ-inhaltsanalytisch erfolgte. Die Daten wurden per Hand in die Maske des EDV-Programms eingetragen um die vorliegenden ausgefüllten Fragebögen in ein computerlesbares Datenfile zu transformieren. Mit einer Fehlerkontrolle und Aufbereitung der Daten in Datenfiles schloss die Datenbereinigung ab.

3.2.2.6.3 *Transkription*

Mittels Tonband wurden die mündlich durchgeführten Leitfadeninterviews aufgezeichnet. Die Verschriftlichung und Anonymisierung erfolgte unter Rückgriff auf die Software F4 anhand festgelegter Transkribierregeln (10.2), um dadurch eine komplette Rekonstruktion der geführten Leitfadeninterviews zu ermöglichen. Dabei wurden etwaige dialektale Färbungen zugunsten des Inhalts behutsam in sachliche beziehungsweise der Schriftsprache entsprechende Formulierungen überführt (vgl. Hug/ Poscheschnik 2010, 136). Im Rahmen der Audiotranskription

dienten die Kürzel *I* für Interviewer und *B* für Befragter, ergänzt durch Kürzel zu Institution, Nummer und Bundesland.¹⁰⁶

3.2.2.7 Datenauswertung

3.2.2.7.1 *Qualitative Inhaltsanalyse*

Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden die erhobenen und anhand der Selbstdarstellung der Bibliotheken beschriebenen Fördermaßnahmen von Bibliotheken ausgewertet. Dazu diente als Orientierung die methodische Herangehensweise, wie sie Mayring darstellt (ebd. 2010). Bei der Analyse der Förderangebote fand ein komplexes Kategoriensystem Anwendung, welches aus medien- und lesedidaktischen Erkenntnissen abgeleitet wurde. Die systematische Inhaltsanalyse der Förderangebote geht an dieser Stelle explizit theoriegeleitet vor (vgl. Mayring 2010, 13), im Unterschied zu der inhaltsanalytisch-interpretativen Methode des Kodierens bei den Leitfadeninterviews, welche explizit Theoriegenerierung zum Ziel haben soll. Dabei finden sich sowohl neun verschiedene Kategorien (Veranstalter, Lernort, Förderung, Zielgruppe, Leitmedium, Setting, Handlung, Kompetenz, Gratifikation) und innerhalb dieser Kategorien näher konkretisierende Codes. Das komplette Kategoriensystem findet sich im Anhang dieser Arbeit (↗10.3). Weitergehend wurden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit Hilfe eines Excel-Files quantifiziert und anhand dessen in *GrafStat* implementiert. Dies ermöglichte die deskriptivstatistische Analyse und Darstellung der Ergebnisse.

3.2.2.7.2 *Deskriptivstatistische Analyse*

Die Auswertung der Fragebögen beschränkt sich ausschließlich auf die Deskriptivstatistik, also der Berechnung von Kennziffern zur Beschreibung einer Stichprobe. Im Rahmen der Analyse finden sich sowohl Darstellungen von Verteilungen einer Variablen (also univariate Analysen) wie auch Zusammenhänge zwischen zwei Variablen (bivariate Analysen). Inferenzstatistische Signifikanztests

¹⁰⁶ Das Kürzel *B_K_1_SA* gibt an, dass es sich um den Befragten (B) einer Kita (K) mit der Nummer Eins (1) in Sachsen-Anhalt (SA) handelt.

spielten in dieser Untersuchung keine Rolle, da die Fragebögen letztlich die qualitativen Interviews und ihren Aussagegehalt ergänzen. Die Daten stellen den Ausgang für die angestrebte Theoriegenerierung dar, welche zusammen mit der Fallstudie sowie den Leitfadeninterviews Aufschluss über außerunterrichtliche Bildungsangebote in ihrem komplexen Umfeld geben soll.

3.2.2.7.3 Inhaltsanalyse durch computergestütztes Kodieren

Die Auswertung der Interviewtranskripte fand inhaltsanalytisch-computergestützt mit der Technik MaxQda statt. Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der Grounded Theory. So wurden nach einem mehrmalig durchlaufenen, offenen Kodiervorgang die vorhandenen Kategorien durch axiales Kodieren ausdifferenziert. Das abschließende selektive Kodieren diente dem Herausfiltern einer Kernkategorie wie auch dem Herstellen von Beziehungen zwischen den Kategorien beziehungsweise Codes. Mehrmals wurden die Texte gescreent, um eine dichte, in den Daten verankerte Theorie zu erhalten. Die Entscheidung für das computergestützte Arbeiten mit MaxQda fiel, weil die Technik eine effektive Verwaltung der Textmengen und der zugeordneten analytischen Kategorien möglich macht.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse des in Kapitel drei beschriebenen Forschungsdesigns. Dabei werden die Resultate sowohl durch die Kriterien *Institution* als auch *Form* der Datenerhebung unterschieden. An erster Stelle steht die Beschreibung der Bibliotheken und ihrer Förderangebote (74.1). Dazu werden zunächst die Befunde aus den Fallstudien der drei evaluierten Bibliotheken (74.1.1) dargestellt. Darauf folgt die Ergebnisauswertung der bibliothekarischen Förderangebote anhand der gewonnenen Daten aus der qualitativen Inhaltsanalyse (74.1.2). Bei der Datenbeschreibung der Kita-MitarbeiterInnen (74.2) werden zunächst die Ergebnisse der Fragebögen (74.2.1) und nachfolgend die der Leitfadeninterviews (74.2.2) aufgezeigt. Analog dazu erfolgt auch die Darstellung der Resultate der Institution Schule und ihrer MitarbeiterInnen (74.3). An die Ergebnisse aus den Fragebögen (74.3.1) schließt sich die Darstellung der Interviews (74.3.2) an. In einem letzten Teil wird der Blick auf die Daten aus den Interviews mit den bibliothekarischen MitarbeiterInnen (74.4) gelegt. Hier liegen keine fragebogengestützt erhobenen Daten, sondern ausschließlich Interviewmaterial vor. Somit findet sich bei der Darstellung keine Trennung nach Datenerhebungsform, wie sie bei den Kitas und Schulen zur Systematisierung genutzt wurde.

4.1 Bibliotheken und ihre Förderangebote

An dieser Stelle werden die Ergebnisse aus den Fallstudien der Bibliotheken (74.1.1) nach Bundesland getrennt dargelegt. Abschließend erfolgt eine Verdichtung der Daten im Rahmen eines tabellarischen Vergleichs (74.1.1.4). Werden im Bereich der Ergebnisdarstellung der Fallstudie noch die Unterschiede der Bundesländer berücksichtigt, löst sich diese Unterteilung bei der Darstellung der Ergebnisse aus der quantitativen Inhaltsanalyse (74.1.2) zunehmend auf. Hier wird zwar innerhalb der Analyse der Daten teilweise auch ein länderspezifischer Blick eingenommen, grundsätzliches Anliegen ist es aber, die Spezifika bibliothekarischer Förderangebote vergleichend darzustellen und zu erläutern.

4.1.1 Ergebnisse Fallstudie

4.1.1.1 Nordrhein-Westfalen

Das Land Nordrhein-Westfalen (ab hier kurz NRW) ist mit über 18 Millionen Einwohnern das bevölkerungsreichste und in absoluten Zahlen auch das wirtschaftsstärkste Bundesland Deutschlands. Der durchschnittliche Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund liegt in NRW bei rund 24% und damit über dem Bundesdurchschnitt von 19%. NRW lag beim Ländervergleich im Rahmen der IGLU-E-Studie wie auch der PISA-E-Erhebung 2009 auf Platz 11. Die evaluierte Bibliothek liegt im Hochsauerlandkreis, am östlichen Rand NRWs. Der Ort gliedert sich seit 1975 in eine Kernstadt und 16 umgebende Ortsteile. Die Einwohnerzahl liegt in der Größenordnung der Städte zwischen 15.000-30.000. Dabei umfasst die Kernstadt rund die Hälfte der Einwohner. Der Anteil der Bürger mit Migrationshintergrund beträgt in der Stadt rund fünf Prozent. Damit liegt der Ort weit unter dem Landesdurchschnitt. Die größte Nationalitätengruppe stellen die türkischen Bürger dar. Daneben findet sich eine große Gruppe von Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien.

In der Stadt existieren insgesamt 20 Einrichtungen zur Kinderbetreuung im Vorschulalter, acht Grundschulen, vier weiterführende Schulen (zwei Hauptschulen, eine Realschule und ein Gymnasium) und fünf Sonderschulformen. Der prozentuale Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den weiterführenden Schultypen verzeichnet wesentliche Abweichungen zum Landesdurchschnitt Nordrhein-Westfalens.

Insgesamt hat die Bibliothek rund 30 Stunden in der Woche geöffnet. Die Jahresöffnungsstunden liegen bei ca. 1.500 Stunden. Die Stadtbibliothek verfügt über 38.000 Medien – darunter Sach- und Fachbücher, Romane, Kinder- und Jugendbücher sowie Zeitungen, Zeitschriftenreihen, Hörbücher auf CD und Kasette, Musik-CDs, Filme und CD-ROMs, Internet- und Datenbank-Anschlüsse. Zwei Plätze zur Internetnutzung werden den Besuchern kostenfrei zur Verfügung gestellt. Trotz des vielfältigen Medienensembles stellen Bücher prozentual nach wie vor den größten Teil des Bestandes dar. Die Stadtbibliothek besitzt vier Personalstellen, darunter eine Diplom-Bibliothekarin, Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste in Voll- und Teilzeit sowie Auszubildende.

Im Rahmen des Projektes *Medienpartner Schule und Bibliothek NRW* befinden sich die BibliotheksmitarbeiterInnen seit dem Jahr 2002 in einem festen Arbeitskreis zusammen mit KontaktlehrerInnen und Elternvertretern. Ziel dieses Zusammenschlusses ist die Intensivierung der Kooperation zwischen Schule und Bibliothek. In diesem Zusammenhang finden sich seitens der Bibliothek zusätzliche Serviceleistungen, wie z. B. die Bereitstellung von Bücher- und Medienkisten, die Durchführung von Klassenführungen und Lesenächten sowie die Realisierung eines Sommerleseclubs. Insgesamt bietet die im Jahr 2009 evaluierte Bibliothek in einer Stadt NRWs den privaten Nutzern wie auch den örtlichen Kitas und Schulen 25 unterschiedliche Angebote im Bereich der Förderung von Lese-, Medien- und Informationskompetenz. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle kurz dargestellt. Die bei dieser Untersuchung, gemessen an Fläche wie auch Medienbestand, kleinste Bibliothek bietet in absoluten Zahlen (25) die meisten Förderangebote für Kinder, Jugendliche, Kitas und Schulen sowie Multiplikatoren.

ANGEBOTE (Stand 2009) Nordrhein-Westfalen			
<i>Individuell</i>	<i>Kinder</i>	<i>Jugendliche</i>	<i>Multiplikatoren</i>
	<p>Bilderbuchkino (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kindern wird einmal monatlich das Bilderbuchkino angeboten - Kinder schauen/ hören eine Geschichte, anschließend wird gebastelt - 3-6 Jahre 	<p>Sommerleseclub (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugendliche lesen in den Sommerferien mindestens drei Bücher und erlangen bei erfolgreichem Abschluss ein Zertifikat, welches bei der DeutschlehrerIn vorgelegt werden kann und die Deutschnote verbessert - Gespräch mit Bibliothekspersonal sichert <i>tatsächliches Lesen</i> - soziales Event: Abschlussparty - 12-16 Jahre (ab Klasse 5) 	<p>Bücherbabys (INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern werden seit 1992 mit Lesestartpaketen (Infobroschüre, Leselatte, Bilderbuch zur Geburt des Kindes und im Alter von drei Jahren) versorgt - Aufklärung der Eltern über die Potenziale und Chancen des Lesens für die eigenen Kinder
	<p>Lesetreff (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einmal im Monat wird Kindern ein Angebot rund ums Buch geboten, bei dem zusätzlich gemalt und gebastelt wird - 7-10 Jahre/ Dauer: ca. 90 Minuten 	<p>Schreibworkshop (MEDIENPRODUKTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - parallel zum Sommerleseclub stattfindender, nachbereitender Schreib- und Performanceworkshop - SchülerInnen bereiten Präsentation der gelesenen Bücher vor - 12-16 Jahre (ab Klasse 5) 	<p>Leselatte (INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation mit dem städtischen Krankenhaus/ örtlichen Kinderarzt - Informationen zu Fördermöglichkeiten der Lese- und Sprachkompetenz zusammen mit Vorlese- und Buchtipps (mehrsprachig) - Zielgruppe: Krabbelgruppen, Kindergärten, Schulen, Kinder- und Frauenärzte, Logopäden sowie Jugendämter
	<p>Internetkurs (MEDIEN-TECHNIK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder (ohne Vorkenntnisse mit dem Computer/ Internet) werden in die Arbeitsweise mit dem Internet eingeführt - abschließendes Quiz zum Thema & Internet-Diplomausgabe - ab 8 Jahren/ Dauer: 60 Minuten - Gruppenstärke: 5 Teilnehmer 		<p>Bilderbuchkinokisten (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilderbuchkino-Kisten können von privaten und institutionalisierten Partnern (Kita/ Vorschule) entliehen werden - in den Kisten sind Bilderbücher, die entsprechenden Diareihen, Hörbücher, Handpuppen, Spiele sowie eine Mappe mit Bastelvorlagen

	<p>Leseclub (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder lesen in den Sommerferien drei Bücher ihrer Wahl. Diese werden von den Kindern in ein Leselogbuch eingetragen und bei der Rückgabe von der Bibliothek durch einen Stempel als gelesen markiert - Abschluss: Urkunde und Geschenk - GrundschülerInnen der Klassen 2-4 		
<i>Institutionell</i>	<i>Kita</i>	<i>Schule</i>	<i>Ganztag</i>
	<p>Bücherkisten* (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20-30 Titel in einer Bücherkiste (sowohl fiktional als auch faktual) zu einem thematischen Schwerpunkt <p><i>*einfach gezählt</i></p>	<p>Bücherkisten* (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20-30 Titel in einer Bücherkiste (sowohl fiktional als auch faktual) zu einem thematischen Schwerpunkt <p><i>*einfach gezählt</i></p>	<p>Ganztagprogramm (MEDIENREZEPTION/ MEDIENENTLEIHE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - wöchentliches Programm durch Bibliothek, das die SchülerInnen in der OGS-Betreuung besuchen - anschließend werden Medien entliehen
	<p>Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die Nutzung der Bücherei für Vorschulkinder - Kita-Kinder im Alter von 5-7 Jahren 	<p><i>Antolin</i>-Bücherkisten (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bücherkisten, die bei der unterrichtlichen Arbeit mit dem Leseförderportal <i>Antolin</i> benutzt werden können 	
	<p>Sprachtests Delfin 4¹⁰⁷ (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vierstufiges Büchereiangebot für Kinder in den vorschulischen Sprachfördergruppen, die den landesweiten Delfin 4-Sprachtest nicht bestanden haben - Zusammenstellung von Medienboxen zur Sprachförderung - Einrichtung von Erzählkoffern 	<p>Medienboxen (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - nur für weiterführende Schulen - Medienboxen (20-30 Medien, z. B. Bücher, CD-ROM, Filme) zu rund zwölf Themenbereichen 	
	<p>Vorlesepaten (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ehrenamtliche lesen in Kitas vor - die Bibliothek koordiniert das Vorlesenetzwerk und bietet Fortbildungen 	<p>Lesenächte (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veranstaltung im Klassenverbund - neben dem Vorlesen von Geschichten wird ein Quiz mit Fragen zu bekannten Büchern 	

¹⁰⁷ Seit 2007 wird diese Sprachstanderhebung flächendeckend in NRW durchgeführt, seit 2010 in Sachsen-Anhalt. Die Sprachförderkurse werden auch in der Kooperation mit Bibliotheken erstellt.

	für die Vorlesepaten an	angeboten - Grundschule	
	Bilderbuchkino on tour (MEDIENREZEPTION) - KITAS wird das Bilderbuchkino als Veranstaltung in der eigenen Institution geboten - Kinder schauen/ hören eine Geschichte, anschließend wird gebastelt	Literaturwettbewerb (KOORDINATION) - SchülerInnen sollen eine von der Stadtbibliothek vorgegebene Geschichte, die zudem mit Hinweisen auf den Inhalt ausgestattet ist, zu Ende schreiben - Klassen 3-4	
		Unterricht in der Bibliothek (BEREITSTELLUNG) - Grundschulen und weiterführende Schulen haben die Möglichkeit, Unterricht in der Stadtbibliothek durchzuführen - Bibliothek stellt den Raum sowie Medien	
		Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG) - Die SchülerInnen lernen die Bibliothek kennen (Singen, Vorlesen und Verkleiden) und machen sich mit den Räumlichkeiten vertraut - Klasse 2	
		Bibliotheksführerschein (NUTZERSCHULUNG) - anhand eines Aufgabenheftes lösen die Kinder Aufgaben zur Nutzung und Orientierung in der Bibliothek - Vertiefung der in der zweiten Klasse gewonnenen Kenntnisse - Abschluss: Büchereiführerschein - Klasse 4	
		Bibliotheksforschung (NUTZERSCHULUNG) - SchülerInnen lernen die Recherchemöglichkeiten in der Bibliothek kennen - erste Rechercheaufgaben werden angeleitet - SchülerInnen werden mit Nachschlagewerken, Fachbüchern, Internet und mit der Bedeutung von Schlüsselwörtern und Quellen bekannt gemacht	

		- Klasse 5/ Dauer: 90 Minuten	
		Buchpromotion (DISTRIBUTION) - Vorstellung aktueller Jugendbücher in der Schule - Werbung für den Sommerleseclub - Klasse 6	
		Facharbeit (NUTZERSCHULUNG) - jährlich wird den SchülerInnen ein Workshop geboten, welcher die systematische Informationssuche für das Erstellen der Facharbeit vermittelt - es werden Kenntnisse für das formgerechte Zitieren vermittelt, der OPAC der Stadtbibliothek wird erläutert sowie die Fernleihe erklärt - zudem wird veranschaulicht, wie man im Internet die gewünschten Informationen findet und sie bewertet - Klasse 12/ Gruppengröße maximal 17 SchülerInnen	

Tabelle 24: Förderangebote der Bibliothek in Nordrhein-Westfalen nach Zielgruppen (Stand 2009)

4.1.1.2 Baden-Württemberg

Die evaluierte Bibliothek in Baden-Württemberg (ab hier kurz BW) findet sich in der Metropolregion Stuttgart und liegt im Bereich der Größenordnung der Städte zwischen 50.000-100.000 Einwohner. BW ist mit Blick auf die Fläche wie auch Einwohnerzahl das drittgrößte Bundesland Deutschlands. Bei der IGLU-E-Studie 2006 lag BW auf Platz 7 und platzierte sich beim Ländervergleich der PISA-E-Erhebung 2009 im Bereich Lesekompetenz mit Platz 3 im oberen Bereich. Mit einem prozentualen Wert von 26,2% Einwohnern mit Migrationshintergrund liegt BW über dem Bundesdurchschnitt von 19,2%. Die Stadt gliedert sich in der Innenstadt in fünf Stadtbezirke und sieben Außenstadtteile. Die Innenstadt umfasst 2010 rund 43.000 Einwohner. Die Außenstadtteile kommen auf rund 42.000 Bewohner. In der Stadt finden sich insgesamt 66 Einrichtungen zur Kinderbetreuung im Vorschulalter, 14 Grundschulen sowie zwölf weiterführende Schulen und vier Sonderschulformen. Der prozentuale Anteil ausländischer SchülerInnen wird vom statistischen Landesamt nur für die Grundschule, Hauptschule und die Realschule erhoben. Liegt der Ausländeranteil an den Grundschulen bei rund 18%, sind auf der Hauptschule rund 50% der Kinder und Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und auf der Realschule rund 15%.

Die Stadtbibliothek gliedert sich in eine Hauptstelle und zwei Zweigstellen (Zweigstelle I/ Zweigstelle II). Die Hauptstelle befindet sich in der Stadtmittle und ist in das örtliche Kulturzentrum eingegliedert. Insgesamt hat die Bibliothek ca. 40 Wochenöffnungsstunden und rund 4.200 Jahresöffnungsstunden. Die Stadtbibliothek verfügt über ca. 230.000 Medien – darunter Sach- und Fachbücher, Romane, Kinder- und Jugendbücher sowie Zeitungen, Zeitschriftenreihen, Hörbücher auf CD und Kasette, Musik-CDs, Filme und CD-ROMs, Internet- und Datenbank-Anschlüsse. Im Evaluationszeitraum hatte die Stadtbibliothek rund 26 Personalstellen zur Verfügung. Unter dem Personal befand sich bis zum Ende des Jahres 2009 auch eine Diplom-Pädagogin, die von der Jugendförderung zur Stadtbibliothek abgeordnet wurde und Angebote in der offenen Ganztagsbetreuung betreute. Mit einem Medienbestand von rund 26.000 Titeln und ca. 62.000 Entleihungen ist die Zweigstelle I die größte Außenstelle. Die Zweigstelle I fungiert als kombinierte Schul- und Stadtteilbibliothek und zeichnet sich durch ein spezifisches Angebot für SchülerInnen aus. 16.000 Medien beherbergt die Zweigstelle II, ebenfalls eine kombinierte Schul- und Stadtteilbibliothek. Zudem wird

ein Bücherbus¹⁰⁸ unterhalten. Die im Jahr 2010 evaluierte Stadtbibliothek kooperiert mit den Schulen und Kindertagesstätten vor Ort und bietet durch 20 unterschiedliche, themenorientierte Programme eine Erweiterung ihrer Dienstleistungen neben dem gängigen Ausleihbetrieb. Es finden sich überwiegend regelmäßige Angebote, die sich an unterschiedliche Zielgruppen wenden: individuelle an Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren, institutionell angebundene an Kita und Schulen. Gemessen an der Fläche sowie dem Medienbestand ist die Bibliothek in BW die Größte der drei evaluierten Bibliotheken. Dabei bietet sie mit insgesamt 20 Angeboten an institutionalisierte und nicht-institutionalisierte Partner die wenigsten Förderangebote.

108 Der Bücherbus hat einen Medienbestand von ca. 19.000 Medien. Wöchentlich fährt dieser sieben Außenstadtteile mit insgesamt zwölf Haltestellen an.

ANGEBOTE (Stand 2010)		
Baden-Württemberg		
Individuell	Kinder	Jugendliche
	Bilderbuch (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - Kindern wird eine Bilderbuchgeschichte vorgelesen - Dauer: 30 Minuten 	Medienpädagogische Workshops (einzelne Termine)
	Märchen/ Malen (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - Kindern wird eine Bilderbuchgeschichte vorgelesen - danach findet sich ein passendes Mal- oder Bastelangebot - Kinder 3-6 Jahre 	
	Vorlesen (englisch) (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - Kindern wird in einfachem Englisch eine Bilderbuchgeschichte vorgelesen - mit Wortspielen und Fragen zu dem Text wird der aktive Sprachumgang angeleitet - Kinder 4-7 Jahre 	
	Kinderfilm (MEDIENREZEPTION) <ul style="list-style-type: none"> - es werden Literaturverfilmungen gezeigt - Kinder ab 8 Jahren 	
	Vorlesen (mehrsprachig) (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - für (mehrsprachig aufwachsende) Kinder werden Bilderbuchgeschichten von Vorlesepaten in Englisch, Türkisch, Russisch oder Spanisch vorgelesen - Kinder 4-7 Jahre 	
	Autorenlesung* (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - Autoren lesen Kindern (Klassenverbänden) aus ihren Büchern vor <p><i>*einfach gezählt</i></p>	
	Vorlesestunde (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) <ul style="list-style-type: none"> - in der Vorweihnachtszeit lesen die Lesepaten jeden Nachmittag eine Geschichte vor - Kinder ab 5 Jahren 	
	Homepage Kinderbücherei (MEDIENREZEPTION) <ul style="list-style-type: none"> - Informationen sowohl für Kinder (Internetseiten, Zweigstellen, Partnerstädte, Informationen über Bibliothek, neue Bücher) als auch für Kitas/ Schulen (Medienkoffer und Führungen) - Felder teilweise nicht aktiv (z. B. Möglichkeit der Medienproduktion: Geschichte schreiben/ Gästebucheintrag) 	

Institutionell	Kita	Schule
	Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG) <ul style="list-style-type: none"> - die Kinder lernen durch die Führung die Bibliothek kennen und entleihen anschließend Medien - Dauer: ca. 90 Minuten 	Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG) <ul style="list-style-type: none"> - die SchülerInnen lernen durch die Führung die Bibliothek kennen und entleihen anschließend Medien - Dauer: ca. 90 Minuten
	Bücherkisten* (BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - Bücherkisten zu gewünschten Themen werden individuell zusammengestellt <p><i>*einfach gezählt</i></p>	Medienkisten (BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - für Grundschulen und die Sekundarstufe I werden auf die Lehrpläne abgestimmte Medienkoffer angeboten. - diese enthalten Bücher, Hörkassetten, Videos, Bildmappen, Spiele und pädagogische Fachliteratur
	Minibibliothek (BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - stadtdansässige Kitas wurden mit einem Bücherregal sowie ca. 100 Buchtiteln ausgestattet 	Bücherkisten*(BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - Bücherkisten zu gewünschten Themen werden individuell zusammengestellt <p><i>*einfach gezählt</i></p>
	Vorlesepaten (BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - Ehrenamtliche lesen in Kitas vor - die Bibliothek koordiniert das Vorlesenetzwerk und bietet Fortbildungen für die Vorlesepaten an 	Klassensätze (BEREITSTELLUNG) <ul style="list-style-type: none"> - Klassensätze (26 Bücher pro Titel) werden für die Schulen angeboten (momentan zwei Angebote)
		Informationskompetenz (NUTZERSCHULUNG) <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen lernen die Medienangebote und Ordnungsprinzipien der Bibliotheken kennen, recherchieren im Online-Katalog nach Vorgaben und sollen verschiedene Medien mit Hilfe der Signatur im Regal finden - Klasse 5
		Medienkompetenz (NUTZERSCHULUNG) <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen erhalten eine Führung durch die Bibliothek, lernen die Suche nach Medien kennen und die Bewertung derselbigen. - der OPAC wird vorgestellt und Hilfe bei der Selbstverbuchung von Medien gegeben - Klasse 6
		Recherchekompetenz (NUTZERSCHULUNG) <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen recherchieren selbständig im OPAC nach Themen und lernen weitere Recherchequellen wie verschiedene Bibliothekskataloge, Datenbanken und Internetquellen kennen - die SchülerInnen lernen die Anwendung von effektiven

		Suchstrategien und erstellen ein Recherche-Protokoll - Klasse 11
		Autorenlesung* (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN) - Autoren lesen Kindern (Klassenverbänden) aus ihren Büchern vor <i>*einfach gezählt</i>
		Handapparate (BEREITSTELLUNG) - nach Wunsch der Lehrkräfte wird für SchülerInnen zu Unterrichtsthemen ein Präsenzbestand zusammengestellt

Tabelle 25: Förderangebote der Bibliothek in Baden-Württemberg nach Zielgruppen (Stand 2010)

4.1.1.3 Sachsen-Anhalt

Die dritte evaluierte Bibliothek liegt in Sachsen-Anhalt (ab hier kurz SA), in einer Kreisstadt des Landkreises Harz. Der prozentuale Anteil der ausländischen Einwohner wird dabei vom statistischen Bundesamt nur für den Kreis erhoben und liegt unter 2%. SA platzierte sich bei der IGLU-E-Studie auf Platz 4 und lag mit Blick auf die Lesekompetenz beim Ländervergleich der PISA-E-Erhebung 2009 im mittleren Bereich auf Rang 6. Die Stadt belegt dabei die Größenordnung zwischen 30.000-50.000 Einwohnern und besteht aus einer Kernstadt sowie zehn umgebenden Ortsteilen.

Insgesamt finden sich 20 Einrichtungen für die Kinderbetreuung in der Stadt. SA besitzt ein zweigliedriges Schulsystem, so dass im Bereich der weiterführenden Schulen auf der einen Seite Sekundarschulen, auf der anderen Seite Gymnasien besucht werden können. So stehen den schulpflichtigen Einwohnern acht Grundschulen, drei Sekundarschulen, zwei Gymnasien sowie drei Sonderschulformen zur Verfügung.

Die Bibliothek besitzt eine in der Stadtmitte angesiedelte Hauptstelle ohne weitere Zweigstellen und hat einen Medienbestand von rund 85.000 Medien. Dieser umfasst Sach- und Fachbücher, Romane, Kinder- und Jugendbücher sowie Zeitungen, Zeitschriftenreihen, Hörbücher auf CD und Kassette, Musik-CDs, Filme und CD-ROMs, Internet- und Datenbank-Anschlüsse. Insgesamt stellt die Bibliothek den Einwohnern ihren Medienbestand an ca. 35 Wochenöffnungszeiten zur Verfügung. Im Jahr verzeichnet die evaluierte Bibliothek rund 1.600 Öffnungsstunden. Dabei finden sich insgesamt neun Personalstellen. Die Bibliothek kooperiert mit den umgebenden Kitas wie auch Schulen durch einen Kooperationsvertrag. Die im Jahr 2011 evaluierte Bibliothek in SA hat insgesamt 21 unterschiedliche Angebote und Programme für Multiplikatoren, Kitas, Schulen sowie Kinder und Jugendliche. Es finden sich regelmäßige Angebote, die sich, im Unterschied zu den Angeboten der Bibliotheken in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, hauptsächlich an institutionelle Partner wie Kita und Schule wenden. Als mittlere Bibliothek in Bezug auf Fläche und Bestand bietet sie ihren Partnern und auch privaten Nutzern insgesamt 21 Förderangebote.

ANGEBOTE (Stand 2011)		
Sachsen-Anhalt		
<i>Individuell</i>	<i>Kinder</i>	<i>Jugendliche</i>
	<p>Lesestart (KOORDINATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - seit 2008 erhalten Eltern bei der Vorsorgeuntersuchung U 6 vom Kinderarzt ein Lese-Start-Paket, das im Rahmen der Aktion <i>Lesestart</i> der Stiftung Lesen verteilt wird 	<p>Vorlesewettbewerb (KOORDINATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - seit 1999 führt die Stadtbibliothek jährlich den Kreisentscheid für den Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels e.V. durch - Jugendliche der 6. Klasse
	<p>Geburtstagskiste (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Kiste enthält eine Materialsammlung zur Gestaltung des Geburtstagsfestes mit Büchern, Bastelvorschlägen, Spielideen, Rezepten, Schmink- und Verkleidungstipps 	<p>Lesesommer XXL (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugendliche lesen in den Sommerferien mindestens zwei Bücher und erlangen bei erfolgreichem Abschluss ein Zertifikat, welches bei der DeutschlehrerIn vorgelegt wird und positiven Einfluss auf die Note haben kann - soziales Event: Abschlussparty - 8-13 Jahre
	<p>Leserucksack (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - für Jungen und Mädchen bietet die Bibliothek Leserucksäcke (mit Büchern, CDs und CD-ROMs) zu den Themen: Ritter, Dinosaurier, Eisenbahn, Pferde, Hexen und Prinzessinnen - Kinder im Grundschulalter 	
<i>Institutionell</i>	<i>Kita</i>	<i>Schule</i>
	<p>Bücherkisten* (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bücherkisten werden zu gewünschten Themen individuell zusammengestellt <p><i>*einfach gezählt</i></p>	<p>Bücherkisten* (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bücherkisten werden zu gewünschten Themen individuell zusammengestellt <p><i>*einfach gezählt</i></p>
	<p>Informationsbesuche für ErzieherInnen (INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek stellt bei einem Besuch die Bibliothek wie auch Medien für Vorschulkinder, Erstleser sowie Ratgeber für Pädagogen und Eltern vor 	<p>Medienkisten (BEREITSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - für Grundschulen/ Sekundarschulen und Gymnasien werden auf die Lehrpläne abgestimmte Medienkisten angeboten
	<p>Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder lernen die Bibliothek und deren Angebote kennen 	<p>Bibliotheksführung (NUTZERSCHULUNG/ MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder lernen die Bibliothek und den inhaltlichen Aufbau von Büchern kennen - SchülerInnen üben das Nachschlagen in verschiedenen Büchern und lernen Fachbegriffe rund ums Buch - Klasse 2-4/ Dauer: ca. 60-90 Minuten

	<p>Bibliotheksführerschein *(NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - drei aufeinander folgende Veranstaltungen 1. Kennenlernen der Bibliothek/ 2. Bilderbuchkino/ 3. Büchereiführung - Kinder lernen sich in der Bibliothek zurechtzufinden und das Medienangebot zu nutzen - Kinder im letzten Kitajahr <p><i>*nicht gewertet, da Zusammenschluss aus bereits einzeln aufgeführten Veranstaltungen</i></p>	<p>Bibliotheksführerschein (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder lernen die Bibliothek und deren Angebote kennen und machen einen Bibliotheksführerschein - Klasse 3-5/ Dauer: 120-150 Minuten
	<p>Bilderbuchkino* (MEDIENREZEPTION/ VORLESEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder schauen/ hören eine Geschichte und sprechen anschließend darüber - vorgestellt werden pädagogisch wertvolle Kinderbücher zu aktuellen Themen - Dauer: 60 Minuten <p><i>*einfach gezählt</i></p>	<p>Märchen (MEDIENREZEPTION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Märchen aus aller Welt werden vorgelesen und vorgestellt - Klasse 1-2/ Dauer: 40-60 Minuten
		<p>Bilderbuchkino*(MEDIENREZEPTION/ VORLESEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kinder schauen/ hören eine Geschichte und sprechen anschließend darüber - vorgestellt werden pädagogisch wertvolle Kinderbücher zu aktuellen Themen - Klasse 1-3/ Dauer: 60 Minuten <p><i>*Einfach gezählt</i></p>
		<p>Fremde Welten (INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen lernen den Alltag und die Kulturen von Kindern auf der ganzen Welt kennen - Klasse 3-4/ Dauer: 60-90 Minuten
		<p>Theater (SELBSTDARSTELLUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen lernen Darstellungs- und Nachahmungsstrategien zu einem freien Thema aus dem Alltag (Märchen, Helden, alltägliche Probleme) - Klasse 2-6/ Dauer: 120-180 Minuten

		<p>Buch und Schrift (INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen erfahren u. a., wie sich die Schrift entwickelt hat, wie das erste Buch entstand und wie Papier hergestellt wurde - Klasse 4-6/ Dauer: 60 Minuten
		<p>Autoreninformation (INFORMATION/ NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek bietet Veranstaltungen zu bestimmten Autoren (Astrid Lindgren, Erich Kästner, Cornelia Funke und Joanna K. Rowling). Die SchülerInnen lernen Autorenbiographien und wichtigste Werke kennen - die SchülerInnen festigen Umgang mit dem OPAC - Klasse 4–6/ Dauer: 60 Minuten
		<p>Lexikon (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angebot für SchülerInnen, die die Bibliothek bereits kennen - Anhand diverser Aufgaben lernen die SchülerInnen den Umgang mit Lexika kennen - Klasse 5-8/ Dauer: ca. 90 Minuten
		<p>Mangas (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen lernen anhand einer Recherche-Rallye und einer Schnitzeljagd die Möglichkeiten der Bibliothek kennen - beim Lösen von Aufgaben rund um die Themen Japan und Manga sollen die zuvor gewonnenen Kenntnisse bei der Recherche im Bibliotheksbestand angewandt werden - Klasse 6-8/ Dauer: 120 Minuten
		<p>Bibliotheksrecherche (NUTZERSCHULUNG)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angebot für SchülerInnen, die die Bibliothek bereits kennen - lernen themenbezogen zu arbeiten und eigenständig zu recherchieren - Klasse 6-12/ Dauer: 60–90 Minuten
		<p>Nationalsozialismus (MEDIENREZEPTION/ INFORMATION)</p> <ul style="list-style-type: none"> - historischer Exkurs in die Zeit des Nationalsozialismus - Ursachen und Auswirkungen von Gewaltbereitschaft, Gewalttätigkeit und Ausländerfeindlichkeit werden gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet und analysiert - Klasse 7-10/ Dauer: 90-120 Minuten

Tabelle 26: Förderangebote der Bibliothek in Sachsen-Anhalt nach Zielgruppen (Stand 2011)

4.1.1.4 Vergleich

BUNDESLAND			Nordrhein-Westfalen (2009)	Baden-Württemberg (2010)	Sachsen-Anhalt (2011)
	Größe		34.088,01 km ²	35.751,45 km ²	20.448,86 km ²
	Einwohner (31.12.2010)		17.838.000	10.773.000	2.335.006
	EW mit Migrationshintergrund (12.2010) Bundesdurchschnitt: 19,3%		23,9%	26,2%	unter 2,5%
	Jugendarbeitslosigkeit (U 25, 10.2009)		8,5%	4,6%	13,0%
STU DIE	Platz IGLU-E 2006 (Lesekompetenz)		11	7	4
	Platz PISA-E 2009 (Lesekompetenz)		10	3	6
SCHULSTRUKTUR	Struktur	Elementar weiterführende Schulen	Grundschule dreigliedrig: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, zudem Gesamt- & Gemeinschafts- schule	Grundschule dreigliedrig: Hauptschule, Realschule, Gymnasium	Grundschule zweigliedrig, Gymnasium, Sekundarschule zudem Gesamtschule
	öffentl. Ausgaben p. SchülerIn		ca. 4.500 €	ca. 5.100 €	ca. 5.600 €
	SchülerInnen p. Klasse/ öffentlichen Schulen (Sekundarstufe I)		26,4	25,0	20,9
	Abitur nach		Klasse 12	Klasse 12	Klasse 12
STADT	Stadtgröße (Fläche)		229,16 km ²	43,33 km ²	142,98 km ²
	Einwohner		26.335	88.340	42.605
	Einwohnerklasse (Größenklasse BIX)		15.000-30.000 (2)	50.000-100.000 (4)	30.000-50.000 (3)
	Ausländeranteil		5,18%	19,2%	unter 1,5%
	Bevölkerungsdichte		115 EW je km ²	2025 EW je km ²	298 EW je km ²
	Anzahl Einrichtungen Kinderbetreuung		20	66	30
	Anzahl Schulen insg.		14	30	16
	Grundschulen		8	14	8
	Werkreal-/ Hauptschulen		1	4	-
	Realschulen		1	3	-
	Gymnasien		1	4	2
Gesamtschulen		-	-	-	
Förderschulen/ Sonderschulen		5	4	3	
Sekundarschulen		-	-	3	
Waldorfschulen		-	-	-	
BIBLIOTHEK	Standorte/ Zweigstellen		1 / 0	4 / 1	1 / 0
	Fläche		640 m ²	2.522 m ²	1.770 m ²
	Medienbestand		38.695	237.853	84.019
	Anteil KJL		27%	22,16%	16,21%
	Wochen-/ Jahresöffnungszeiten		30,5/ 1.511	42,00/ 4.257	35,00/ 1.655
	Personalstellen		4,00	25,75	9,40
	Medien pro Einwohner		1,46	2,72	1,98
	primäre Nutzer		26.499	85.761	42.500
	Entleihungen Kinder- und Jugendliteratur		53.727	273.629	28.862
Anzahl Förderangebote		25	20	21	

Tabelle 27: Vergleich der drei evaluierten Bibliotheken anhand der Kriterien *Bundesland, Studienplatzierungen, Schulstruktur, Stadt* und *Bibliothek* (Eigene Darstellung)

4.1.2 Ergebnisse Qualitative Inhaltsanalyse

Die vorhandenen Angebote der Bibliotheken wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und anhand ihrer didaktischen Potenziale kategorisiert. Dabei wurde auf ein in bestehenden Forschungsprojekten Anwendung findendes, theorie- und empiriegeleitet entwickeltes Kategoriensystem zurückgegriffen (vgl. Marci-Boehncke/ Rose 2012). Dieses umfasst sowohl aus der bestehenden Theorie zur Lesedidaktik deduktiv abgeleitete als auch induktiv durch Kodierprozesse entwickelte Kategorien. Insgesamt finden sich neun wechselseitig exklusive Kategorien (*Veranstalter, Lernort, Förderung, Zielgruppe, Leitmedium, Setting, Handlung, Kompetenzen, Gratifikation*). Alle 66 erhobenen Angebote aus dem Bereich Lese-, Medien- und Informationskompetenzförderung der drei Bibliotheken wurden nach Art, Vielfalt und Verbreitung inhaltsanalytisch ausgewertet. Angebote, welche im Bereich der standardisierten Bereitstellung liegen, wie beispielsweise die Zusammenstellung und Ausleihe von Bücher- und/ oder Medienkisten, wurden jeweils nur *einmal* berücksichtigt, auch wenn sich diese an verschiedene Institutionen beziehungsweise Zielgruppen richten. Bereitstellungsangebote wie Bücherkisten oder Medienboxen haben keinen von der Bibliothek zu konzipierenden Vermittlungsaspekt. Die Art und Weise der Nutzung der enthaltenen Medien liegt in der Verantwortung der entleihenden Institutionen. Angebote, die keinen Schwerpunkt in der Lese-, Medien- und Informationskompetenzförderung haben (zum Beispiel Ortsführungen), wurden nicht in die Analyse integriert. Zielgruppenspezifisch geht es an dieser Stelle um die Analyse von Förderangeboten für Kinder und Jugendliche. Vor diesem Hintergrund wurden die Angebote, die sich dezidiert an ein erwachsenes Publikum richten, nicht berücksichtigt. Die Analyse geht davon aus, dass nur dort bewusst gefördert und Fördererfolg wahrgenommen wird, wo Konzeptionen auch theoriegestützt reflektiert werden. Insofern beschreibt das Rastermodell auch den lesedidaktischen Selbstreflexionsgrad der vorhandenen Angebote der Stadtbibliotheken. Es macht außerdem als Matrix deutlich, welche Aspekte und Kategorien generell zur Lesekompetenzbildung herangezogen werden können, und kann somit Orientierungscharakter besitzen. Konkret zeigt diese Lesematrix zudem, wo in der Konzeption der Bibliotheken *blinde Flecken* auftauchen¹⁰⁹. Die Angebote wurden zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet und

¹⁰⁹ Notwendigerweise vereinfacht das Instrument – dies aber im Bemühen, die vielfältigen Dimensionen, die Leseförderung besitzt, deutlich zu machen.

anschließend quantifiziert¹¹⁰. Die Ergebnisse wurden in einem zweiten Schritt durch das Statistikprogramm *GrafStat* erfasst, um bivariate Analysen zu ermöglichen.

4.1.2.1 Veranstalter

Kategorie: Veranstalter	
Kodes	Bibliothek
	Kooperation

Tabelle 28: Kategorie *Veranstalter* sowie deren *Kodes*

Die Kategorie *Veranstalter* gibt an, ob es sich bei den analysierten Angeboten um Förderaktionen handelt, die von der *Bibliothek* durchgeführt oder in *Kooperation* mit den umgebenden Institutionen realisiert werden. Die von der Bibliothek allein durchgeführten Veranstaltungen richten sich demnach vordergründig an eine private Nutzerschaft, während die kooperativen Projekte dezidiert die ortsansässigen Bildungseinrichtungen im Blick haben. An dieser Stelle zeigt sich, dass 45 (68,2%) Angebote vorhanden sind, die eine Kooperation vorsehen. 21 (31,8%) Veranstaltungen, das entspricht rund 1/3, richten sich an private Nutzer der Bibliothek. Mit Blick auf die Verteilung der jeweiligen Bibliothek eines Bundeslandes lässt sich festhalten, dass besonders die Bibliothek in Sachsen-Anhalt häufig Förderaktionen für die umgebenden Kitas und Schulen konzipiert (17; 80,9%). Die Bibliothek in Nordrhein-Westfalen bietet den örtlichen Bildungsinstitutionen 17 (68%) Veranstaltungen und in Baden-Württemberg werden nur etwas mehr als die Hälfte (11; 55%) der Angebote mit Blick auf eine kooperative Praxis erstellt.

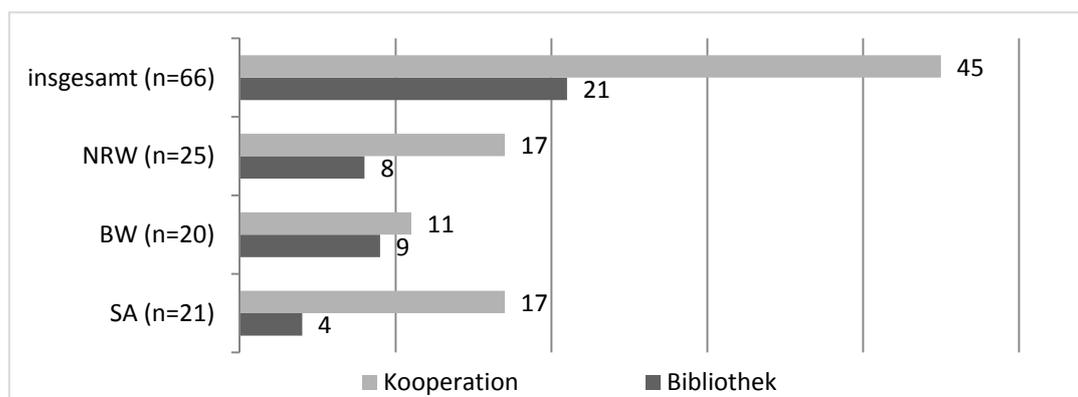


Abbildung 35: Veranstalter der Förderangebote (n= 66; Angaben in absoluten Zahlen)

¹¹⁰ Die vollständigen Lesematrizen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

4.1.2.2 Lernort

Kategorie: Lernort	
Kodes	Bibliothek
	Schule/ Kita
	außerhalb

Tabelle 29: Kategorie *Lernort* sowie deren *Kodes*

In der Kategorie *Lernort* wird zwischen insgesamt drei Variablen unterschieden. So kann der Lernort in der *Bibliothek* liegen, die Bibliothek kann Förderangebote erstellen, die ihren Lernort in der *Kita/ Schule* haben, wie auch einen Lernort *außerhalb* besitzen. Die Bibliothek als Lernort zu etablieren ist konsequent durch die Aktionen berücksichtigt. Insgesamt 42 (63,64%) der Veranstaltungen finden in der Bibliothek, 13 (19,7%) in den Kitas sowie Schulen und elf (16,67%) außerhalb statt.

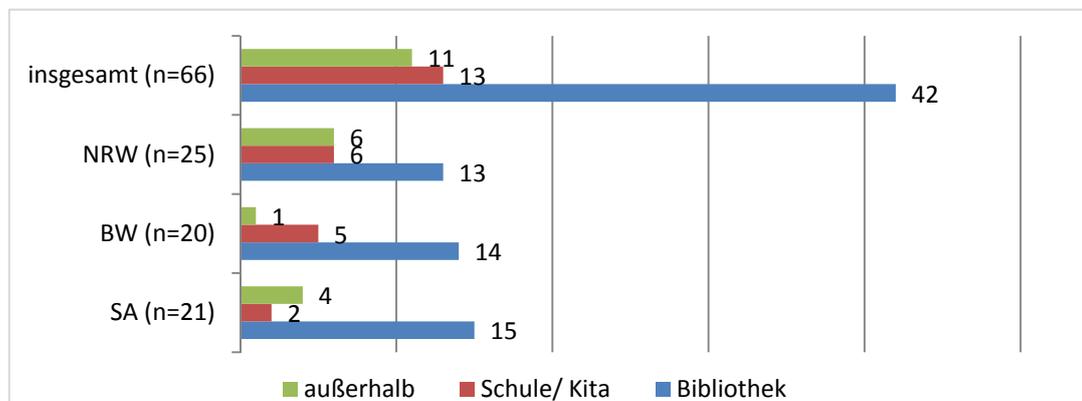


Abbildung 36: Lernorte der Förderangebote (n=66; Angaben in absoluten Zahlen)

Filtert man die Ergebnisse mit Blick auf die Zielgruppe, zeigt sich, dass die 21 Angebote an private Nutzer etwas häufiger ihren Lernort in der Bibliothek (12; 57,14%) haben. Aber auch bei den insgesamt 45 Kooperationsprojekten wird die Bibliothek oftmals als Lernort (30; 66,67%) genutzt. Zudem stellt die Bibliothek im Rahmen der Kooperation Angebote bereit, die in den Kitas/ Schulen (13; 28,89%) stattfinden. Bei den elf Fördersettings, bei denen der Lernort außerhalb liegt, finden sich insgesamt neun (42,86%) Angebote an private Nutzer und zwei (4,44%) an institutionalisierte Partner.

Lernort	Veranstalter		
	Bibliothek	Kooperation	gesamt
Bibliothek	12	30	42
Schule/ Kita	0	13	13
außerhalb	9	2	11
gesamt	21	45	66

Tabelle 30: Förderangebote nach Veranstalter und Lernort (n=66; Angaben in absoluten Zahlen)

Blickt man auf die Kooperationsangebote, die den Lernort im Bereich der Kitas/ Schulen haben, zeigt sich, dass hier in den meisten Fällen keine inhaltlichen Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden, sondern sich die Angebote in der Bereitstellung von Materialsammlungen erschöpfen. So sind neun (75%) der Angebote, die in Kooperation mit den genannten Institutionen durchgeführt werden und ihren Lernort im Bereich der Kitas sowie Schulen haben, ohne Kompetenzorientierung.

4.1.2.3 Förderung

<i>Kategorie: Förderung</i>	
<i>Kodes</i>	Informationskompetenz
	Medienkompetenz
	Lesekompetenz

Tabelle 31: Kategorie *Förderung* sowie deren *Kodes*

Der Förderbereich stellt eine wenig sensible und verallgemeinernde Kategorie dar. Diese zeigt unabhängig von genauen Kompetenzen oder Fördersettings eine grundsätzliche Orientierung innerhalb der Angebote der Bibliotheken. Zum Bereich der *Informationskompetenz* werden Förderaktionen gezählt, welche sich auf der einen Seite durch eine Einweisung in die Bibliothek und ihren Bestand und auf der anderen Seite durch rechercheorientierte Aspekte sowie damit einhergehende instrumentell-qualifikatorische Fertigkeiten (z. B. Mediennutzung) charakterisieren lassen. Die Variable *Medienkompetenz* umfasst alle Bereiche, die Kompetenzen wie die Mediengestaltung, Medienkunde, Medienkritik/ Medienbewertung sowie auch die Reflexion von medienkonvergenten Strukturen umfassen und anleiten. Diese können sowohl – im Verständnis Baackes – im Bereich der Vermittlung mit Blick auf Multiplikatoren (Medienkritik, Medienkunde) als auch im Sinne der Zielorientierung mit Blick auf die Nutzer (Mediengestaltung, Medienbewertung, Reflexion Medienkonvergenz) gedacht sein. Die Dimension *Lesekompetenz* umfasst, stärker als die vorangehend erläuterten Begriffe, die Rezeptionsleistungen und -techniken im Sinne der eingeforderten Handlung, komplexen Symbolen Bedeutung zuzuweisen. Sowohl kognitive, emotionale, motivationale als auch kommunikative und reflexive Teilleistungen werden im Anschluss an das sozialisationstheoretische Lesekompetenzverständnis darunter subsumiert. Bei dem übergeordneten Förderschwerpunkt zeigt sich eine deutliche Orientierung im Bereich der Lesekompetenz. 45 (68,18%) Angebote haben diese im Blick, noch 19 (28,79%)

lassen sich der Informationskompetenz zuordnen und zwei (3,03%) Angebote richten ihren Fokus auf den Bereich Medienkompetenz. Liegt die Verteilung in den Bibliotheken in Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg jeweils bei rund 2:1 (im Verhältnis Lesekompetenz zu Informationskompetenz), liegt diese bei der evaluierten Bibliothek in Nordrhein-Westfalen bei rund 3,6:1.

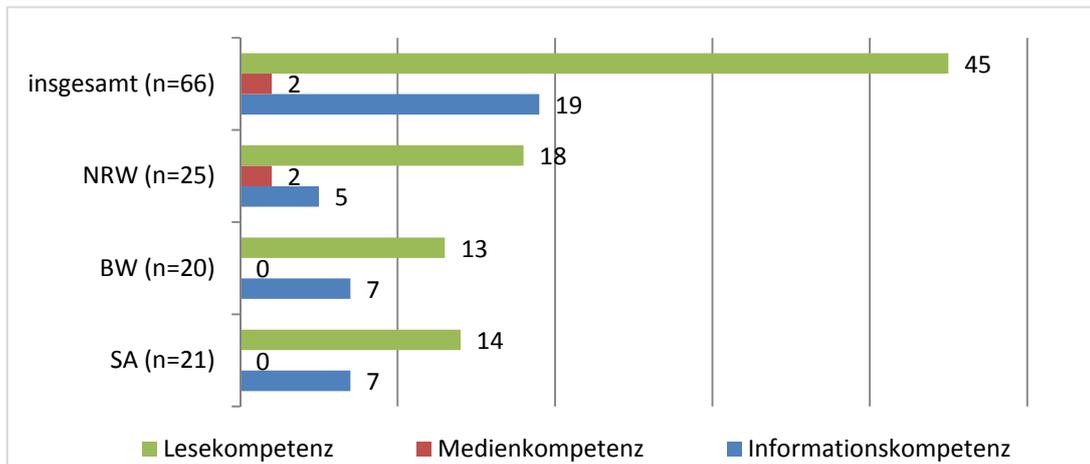


Abbildung 37: Förderschwerpunkte der Förderangebote (n= 66; Angaben in absoluten Zahlen)

4.1.2.4 Zielgruppe

Kategorie: Zielgruppe	
Gruppen	Kodes
institutionell	Kita/ Vorschule
	Grundschule
	weiterführende Schule
institutionell/ privat	Multiplikatoren
privat	Kinder
	Jugendliche
	Familie
Zielgruppenorientierung	explizit Migranten
	explizit Mädchen
	explizit Jungen

Tabelle 32: Kategorie *Zielgruppe* sowie deren *Kodes* (zu Gruppen aggregiert)

Diese Kategorie beschreibt die durch die Förderangebote anvisierte Zielgruppe. Bei der Kategorie wird unterschieden nach Zielgruppen, die dem Bereich der *institutionalisierten Partner* (Kita, Grundschule, weiterführende Schule) zuzuordnen sind, und Adressaten, die in den Bereich *private Nutzer* (Kinder, Jugendliche und Familie) fallen. Die dritte Gruppe dieser Kategorie nimmt eine besondere *Zielgruppenorientierung* an, bei der die Angebote explizit an die Fördernotwendigkeiten, Interessen und Orientierungen der angesprochenen Klientel angepasst sind (explizit Migranten, Mädchen, Jungen). Der Aspekt Multiplikatoren

nimmt eine Sonderstellung ein, da dieser sowohl institutionalisierte als auch private Nutzer umfasst. So werden im Rahmen von Förderangeboten unter diese Variable sowohl LehrerInnen, ErzieherInnen als auch Eltern subsumiert, die durch informierende und aufklärende Veranstaltungen angesprochen werden. Bei dieser Kategorie bestand bei der Kodierung der Projekte die Möglichkeit der Mehrfachwahl. So sind seitens der Bibliotheken auch immer Angebote vorhanden, die nicht ausschließlich für z. B. institutionalisierte Partner konzipiert sind, sondern auch den privaten Nutzern zur Verfügung stehen. Die insgesamt 66 Angebote wurden somit durch 83 Merkmalsausprägungen näher beschrieben.

Allgemein zeigt die Analyse der Förderaktionen eine starke Orientierung an Alterskohorten anstelle einer Berücksichtigung lesedidaktisch sinnvoller Zielgruppen. Mit Blick auf die Bibliotheken der drei Bundesländer wird deutlich, dass vor allem die Bibliothek in Sachsen-Anhalt besonders häufig Angebote an institutionalisierte Partner leistet, und bislang sowohl Jugendliche als auch besonders förderbedürftige Gruppen nicht durch die Veranstaltungen berücksichtigt. Drei Angebote wenden sich an Kitas, zehn an die Grundschulen und elf an die weiterführenden Schulen. Zwei Aktionen zielen auf Multiplikatoren hin. Insgesamt nur drei Angebote richten sich an die privaten Nutzer – in diesem Fall Kinder oder Familie. Hier zeigt sich das Verhältnis zwischen Angeboten für private Nutzer und umgebenden Bildungspartnern in Baden-Württemberg wie auch Nordrhein-Westfalen ausgeglichener. Die Bibliothek in Baden-Württemberg stellt den umgebenden Kitas vier, den Grundschulen sechs und den weiterführenden Schulen sieben Angebote zur Verfügung. Kinder werden durch sieben Veranstaltungen angesprochen. Den Jugendlichen wird lediglich ein Angebot zur Verfügung gestellt und eine Veranstaltung berücksichtigt den spezifischen Förderbedarf von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Die Bibliothek in Nordrhein-Westfalen hat bei sechs Projekten die Zielgruppe Kita im Blick. Acht Aktionen richten sich an SchülerInnen der Grundschule und fünf an die weiterführenden Schulen. Für Kinder sind insgesamt vier, für Jugendliche zwei Veranstaltungen vorhanden. Zwei Angebote wenden sich an Multiplikatoren und ein Angebot an die Familie. Eine differenziertere Zielgruppenorientierung findet sich in keiner Aktion der nordrhein-westfälischen Bibliothek.

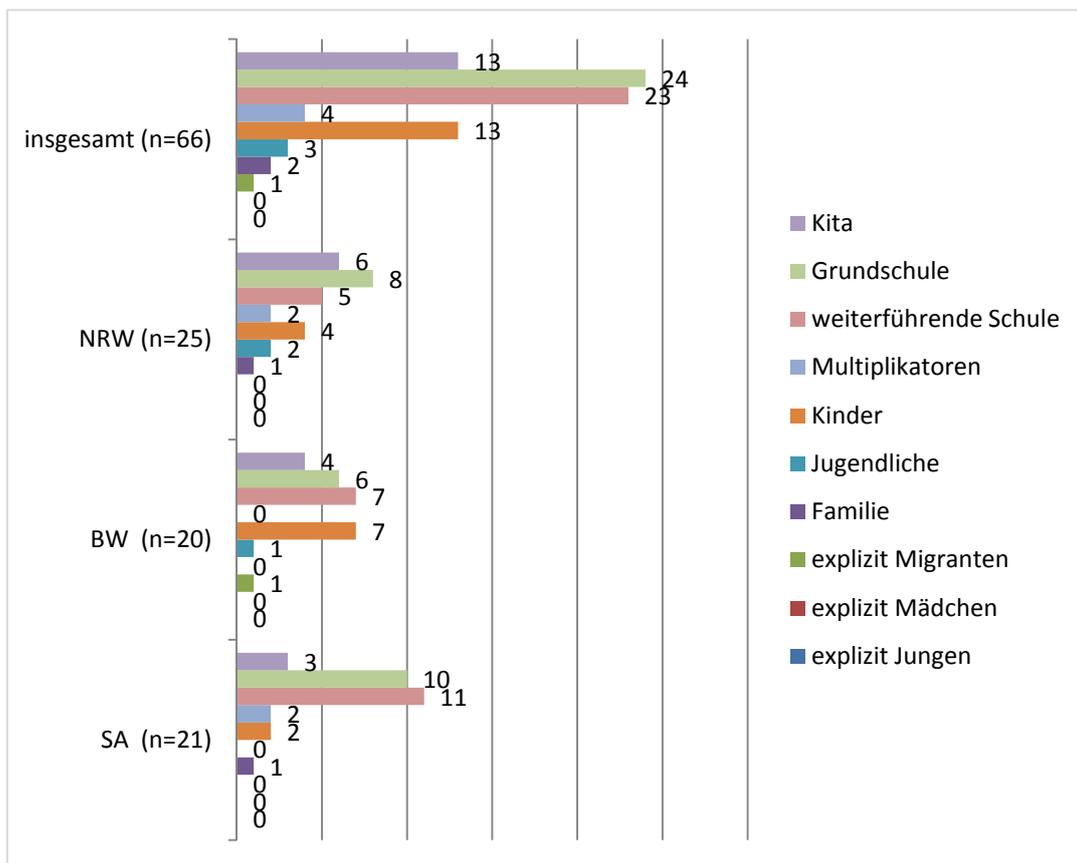


Abbildung 38: Zielgruppen der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

Mit Blick auf die Verteilung der Angebote nach dem Kriterium institutionalisierte/private Nutzer zeigt sich, wie schon oben festgehalten, eine ungleiche Verteilung auch innerhalb dieses Ordnungskriteriums. Im Bereich der insgesamt 19 Projekte für private Nutzer ergibt sich eine überproportional hohe Berücksichtigung von Kindern als Zielgruppe der Aktionen. So finden sich insgesamt 13 Angebote an Kindern, denen gegenüber stehen nur drei an Jugendliche. Nur ein Vorleseangebot der Bibliothek aus Baden-Württemberg richtet sich explizit an Kinder mit Migrationshintergrund. Insgesamt zwei Aktionen haben eine familiäre Orientierung.

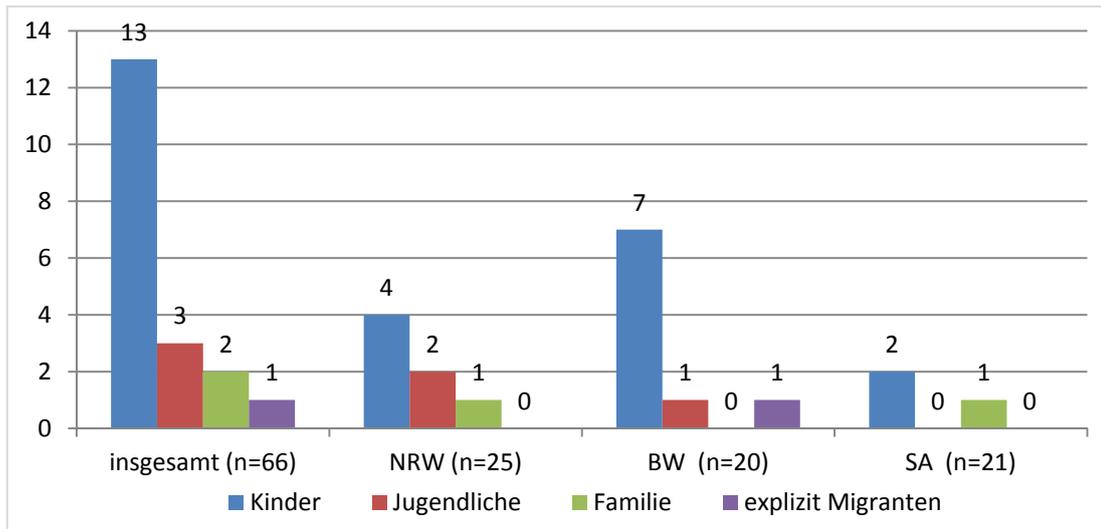


Abbildung 40: Förderangebote an private Nutzer (n= 66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

64 Projekte richten sich (nicht immer ausschließlich) an weitgehend institutionalisierte Partner. Innerhalb dieser Förderaktionen findet sich eine ungleiche Verteilung über die Institutionen. So richten sich 13 Angebote an Kitas. Diesen gegenüber stehen 24 an Grundschulen und 23 an weiterführende Schulen. Des Weiteren liegen vier Veranstaltungen im Bereich der Information und Aufklärung von Multiplikatoren.

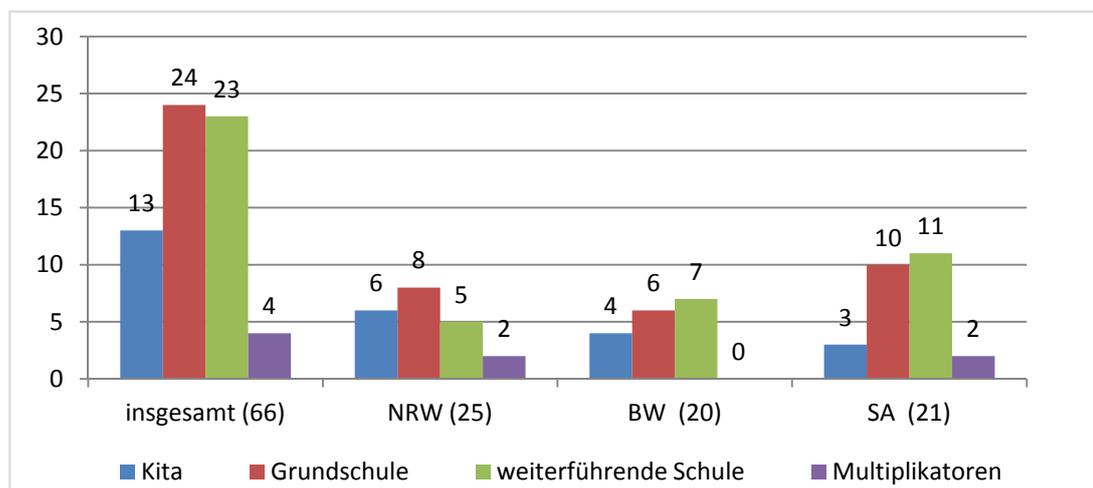


Abbildung 39: Förderangebote an institutionalisierte Kooperationspartner (n= 66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

Prozentual liegen 28,7% der Angebote im Bereich der Zielgruppe privater Nutzer und 97,1% lassen sich dem Bereich der institutionalisierten Partner zuweisen. Gemessen an der Gesamtanzahl der Förderaktionen werden die Kitas durch 19,7%

der Projekte angesprochen, 36,4% der Angebote richten sich an Grundschulen und 34,9% an die weiterführenden Schulen.

6,1% weisen sich durch die Ansprache von Multiplikatoren aus. 19,7% der Aktionen richten sich an Kinder und nur 4,5% an Jugendliche sowie 3% an Familien. Nur 1,5% der Angebote, gemessen an der Summe der Förderaktionen, richtet sich an den Bedarfen von Kindern mit Migrationshintergrund aus.

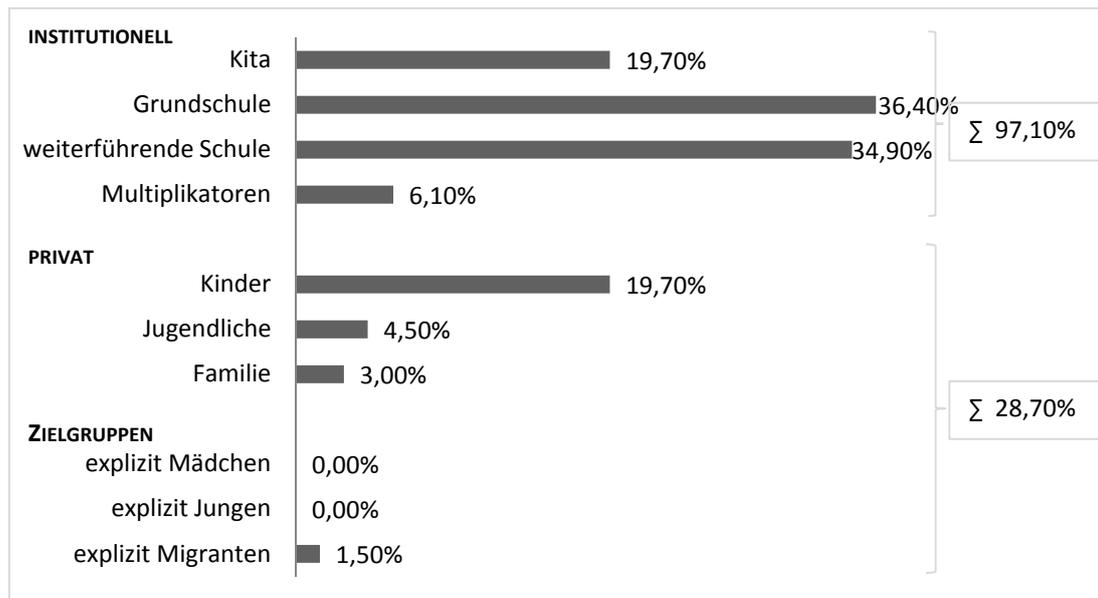


Abbildung 41: Zielgruppen der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich)

4.1.2.5 Leitmedium

Kategorie Leitmedium	
Kodes	Buch
	Computerspiele
	Lernprogramme f. d. Computer
	Musikkassetten/ CDs
	Hörspielkassetten/ CDs
	DVDs
	Videos
	Lexika
	Handy
	Internet
	Comics

Tabelle 33: Kategorie *Leitmedium* sowie deren *Kodes*

Innerhalb der Analyse wurde ebenfalls der Blick auf die leitmediale Orientierung gelegt. Es wird davon ausgegangen, dass innerhalb der Fördersettings der Medienträger die Art und Weise der Handlung sowie die Gratifikation und das Setting beeinflusst. Vor diesem Hintergrund wurden Medien, die grundsätzlich zur

Ausgestaltung von Fördersettings genutzt werden können, innerhalb der Variable *Leitmedium* gebündelt.

Die Fördersettings aller Bibliotheken zeichnen sich durch eine hohe Orientierung am Leitmedium Buch aus. 63 Angebote wurden in diesem Zusammenhang mit einem Leitmedium kodiert. Insgesamt haben 54 (85,71%) das Buch als Leitmedium. Sechs (9,52%) Projekte arbeiten mit dem Leitmedium Internet und jeweils ein (1,59%) Angebot mit Film, Comic und Lexika.

Mit Blick auf die Zielgruppen zeigt sich, dass Angebote an Kitas wie auch Grundschulen zu 100% durch das Leitmedium Buch bestimmt sind. Für Jugendliche der weiterführenden Schularten wird innerhalb der Aktionen vor allem das Internet stärker berücksichtigt. Bei den 20 mit einem Leitmedium kodierten Angeboten für die weiterführenden Schulen öffnet sich dementsprechend das Medienensemble zugunsten Internet (3; 15%), Comic (1; 5%) und Lexika (1; 5%). Bei den privaten Nutzern zeigt sich auch für die Zielgruppe im Kindesalter eine leichte Integration alternativer Medien. So werden zwar auch Kinder nahezu ausschließlich durch das Medium Buch (11; 76,9%) angesprochen – doch werden immerhin drei von insgesamt 13 Angeboten für Kinder durch Internet (2; 15,4%) und Film (1; 7,7%) realisiert. Zwei der insgesamt drei Angebote an Jugendliche werden durch das Buch (66,7%) und eines durch das Medium Internet (33,3%) bestimmt.

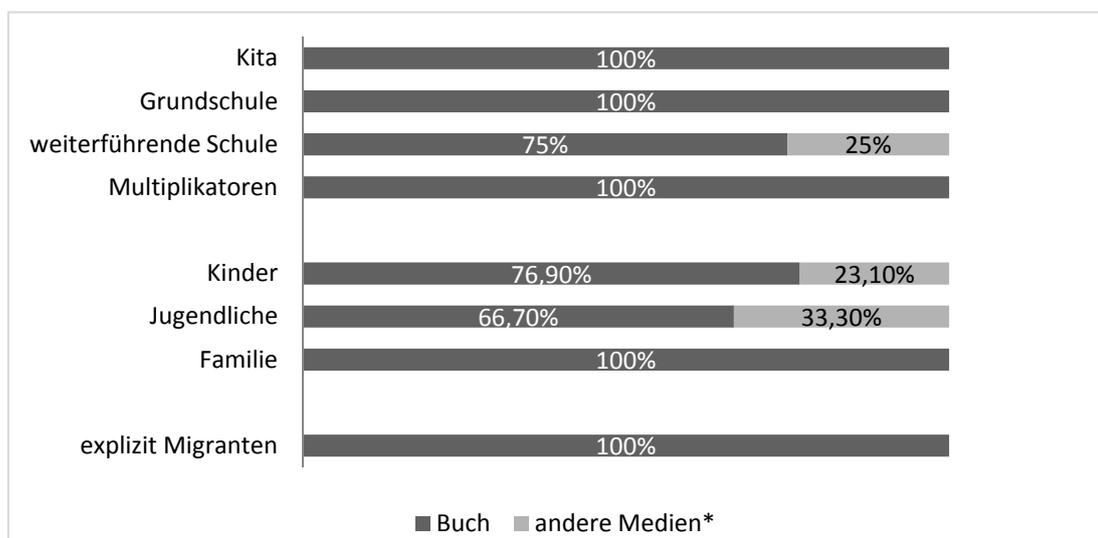


Abbildung 42: Leitmedien (*weitere mögliche Leitmedien zu Gruppe *andere Medien* aggregiert) der Förderangebote nach Zielgruppen (n=63)

Im Hinblick auf mediale Träger beziehen die derzeitigen Angebote der Bibliotheken in erster Linie sekundäre Medien ein. Jugendkulturell attraktive Medien (vgl. Marci-

Boehncke/ Rath 2007), wie z. B. Comics im sekundären Medienfeld oder tertiäre Medien wie Handy, Internet und Musik bzw. lesedidaktisch sinnvolle Medienangebote wie Hörspiele, werden unterdurchschnittlich bis gar nicht berücksichtigt. Die Integration eines (breiten) Medienensembles wird von den Bibliotheken bislang an das Lebensalter gekoppelt. Das Buch verliert gerade im Jugendalter bei dem bibliothekarischen Personal an Vermittlungsbedeutung. Gerade die Einweisung beziehungsweise die Arbeit mit dem Internet nimmt hier, wenn auch geringfügig, zu.

4.1.2.6 Setting

<i>Kategorie: Setting</i>	
<i>Gruppen</i>	<i>Kodes</i>
produktiv	Mediensuche
	Medienproduktion
	Medienspiel
rezeptiv	Information
	Vorlesen
	Medienrezeption
	Selbst-Lesen
	Laut-Lesen
	Leise-Lesen
kommunikativ	Medien(anschluss-)kommunikation
distributiv	Medienentleihe

Tabelle 34: Kategorie *Setting* sowie deren *Kodes* (zu Gruppen aggregiert)

Das Setting wird verstanden als die primäre Anlage der Lese-/ Medienförderereinheit, welche explizit aus der Perspektive des bibliothekarischen Personals gedacht ist. Hier wird festgelegt und beschrieben, welche Aktivität die Zielgruppe bei der Intervention seitens der Bibliothek zur Verfügung gestellt bekommt und was diese selbst leisten kann und soll. Die Kategorie führt somit näher aus, welche Leistungen und Tätigkeiten den Nutzern durch das Setting angeboten werden. Unterschieden werden an dieser Stelle vier Gruppen: produktive, rezeptive, kommunikative und distributive Settings, welche die konkreten Aktivitäten allgemein charakterisieren. So sind grundsätzlich *produktive* Settings wie die Mediensuche, die Medienproduktion und das Medienspiel im Rahmen der Förderarbeit denkbar. Innerhalb dieser produktiven und handlungsorientierten Settings wird eine dialogische Auseinandersetzung über Medien angenommen, welche mit einem erhöhten Aufwand seitens des bibliothekarischen Personals verbunden ist, fördernd auf die

Nutzer einzugehen. Besonders in diesen Settings weichen sich die lange Zeit handlungssystematisch starr verstandenen Kategorien der Mediendistribution, -produktion und -rezeption zunehmend auf. SchülerInnen, Kinder und Jugendliche können und sollen innerhalb dieser Settings von rein rezeptiven zu produktiven und distributiven Formen des Mediumgangs finden. Sich selbst, auch didaktisch angeleitet, als Medienproduzent – als *producer* (Bruns 2005) – erleben zu können, entspricht in hohem Maße den alltäglichen und habitualisierten Formen kindlicher und vor allem jugendlicher Medienpraxis. Zu unterscheiden sind diese Dimensionen von vordergründig *rezeptiven* Settings (Information, Vorlesen, Medienrezeption, Selbst-Lesen, Laut-Lesen, Leise-Lesen) sowie *distributiven* Settings (Medienentleihe), bei denen der Informationsfluss eindimensional angelegt ist. Hier rezipieren beziehungsweise konsumieren die Nutzer der Förderangebote, wobei die Aktivitäten und Aufgaben der Medienhandelnden meist wenig bis gar nicht variieren. Der vierte Bereich des kommunikativen Settings im Sinne einer Medien(anschluss-)kommunikation geht von einer primär dialogischen Orientierung aus, bei der Textbedeutungen auch sozial rückgebunden sind beziehungsweise in der Interaktion ausgehandelt werden. Innerhalb der Kategorie finden sich Mehrfachnennungen, da sich die Settings innerhalb der Förderaktionen oftmals ergänzen. Zum Beispiel werden die rezeptiven Settings innerhalb der Vorleseangebote oftmals durch ein kommunikatives (Anschlusskommunikation) ergänzt. Die insgesamt 66 inhaltsanalytisch ausgewerteten Förderangebote wurden vor diesem Hintergrund durch 82 Settings näher charakterisiert.

Den größten Stellenwert innerhalb der Förderangebote nehmen mit 43 Nennungen die rezeptiven Setting ein. Dabei finden sich 17 Aktionen im Bereich der Information, 13 Vorlesesettings, acht Aktionen zur Medienrezeption, vier Angebote mit der Möglichkeit des Selbst-Lesens und ein Angebot zum Laut-Lesen. Auch im Bereich der rezeptiven Settings zeigt sich, dass sich Anlagen, bei denen eine hohe Eigeninitiative und Betätigung seitens der Nutzer möglich ist (Selbst-Lesen, Laut-Lesen, Leise-Lesen) welche überdies didaktisch angeleitet und begleitet werden muss, unterdurchschnittlich vorhanden sind. Die Bibliotheken fokussieren im Bereich der rezeptiven Settings überproportional eine konsumierende Haltung (Information, Vorlesen, Medienrezeption) seitens der Nutzer. Ähnliches zeigt sich bei den 14 distributiven Settings, bei denen die Entleihe von Medien im Vordergrund der Aktionen steht. Darüber hinaus finden sich 13 kommunikative Settings innerhalb der Angebote. Die produktiven Settings sind mit zwölf Ausprägungen bei den Veranstaltungen unterrepräsentiert. Innerhalb dieser Dimension finden sich neun

Angebote mit dem Setting der Mediensuche. Hier stehen recherchieorientierte Tätigkeiten, verbunden mit der Einweisung in adäquate Suchstrategien, innerhalb der Bibliothek sowie in Katalogen und Suchmaschinen im Vordergrund. Diese sind zwar im weitesten Sinne handlungsorientiert, da die Nutzer Betätigungs- und Könnenserfahrungen sammeln, tatsächliche Medienproduktion findet in diesen Settings allerdings kaum statt. Nur drei Projekte haben ihren Schwerpunkt im Bereich der Medienproduktion. Keine Bibliothek stellt Angebote zur Verfügung, bei denen sich das Setting durch den Aspekt Medienspiel charakterisieren lässt.

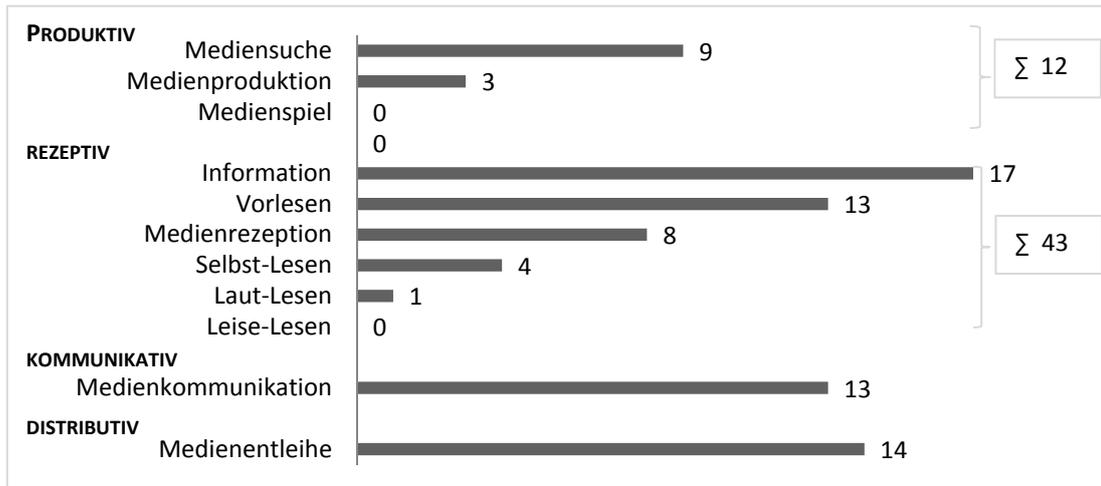


Abbildung 44: Settings der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

Prozentual nehmen die rezeptiven Settings mit insgesamt 65,2%, gemessen an der Gesamtanzahl der Förderaktionen, den größten Stellenwert ein. Folgend finden sich zu 21,2% distributive und zu 19,7% kommunikative Settings, welche oftmals das Gespräch über Vorgelesenes beziehungsweise die Medienrezeption ergänzt. 18,1% der Settings haben handlungsorientierte beziehungsweise produktive Ausprägungen innerhalb der Medien- und Lesefördereinheit.

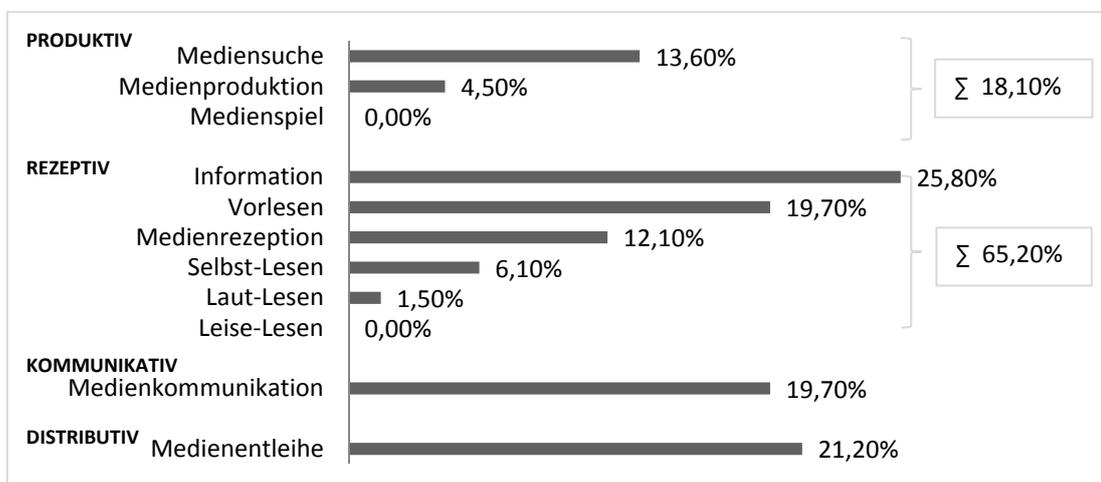


Abbildung 43: Settings der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich)

Schaut man auf die Verteilung der vier Gruppen von Settings über die Zielgruppen, zeigt sich ein Schwergewicht in der Kita im Bereich rezeptiver Settings (7; 53,9%). Darüber hinaus finden sich zu jeweils 38,5% (5) kommunikative und distributive. Produktive finden sich an keiner Stelle innerhalb der Veranstaltungen für die Kitas. Bei den Fördersettings für die Grundschule dominiert ebenfalls mit 58,3% (14) die Orientierung an rezeptiven Aktivitäten. Weiterhin finden sich zu 37,5% (9) distributive Fördersettings, zu 16,7% (4) produktive und zu 8,3% (2) kommunikative Dimensionen. Für die weiterführenden Schulen nehmen die produktiven Settings zu. Diese sind nun mit 43,5% (10) prozentual gleichberechtigt zu den rezeptiven Tätigkeiten (43,5%; 10) vertreten. Die kommunikative Orientierung innerhalb der Angebote bleibt mit 8,7% (2) prozentual relativ ähnlich zu der Verteilung in der Grundschule. Allerdings nehmen die Angebote mit distributiven Settings etwas ab. Diese liegen gemessen an der Summe Förderangebote bei 26,1% (6). Weiterhin werden Multiplikatoren ausschließlich durch rezeptive Settings angesprochen.

Bei den Angeboten für die privaten Nutzer im Kindesalter finden sich zu 92,3% (12) primär rezeptive Förderangebote. Hier ist die Dominanz der rezeptiven Settings noch ausgeprägter als bei Kita und Grundschule mit Nutzern in vergleichbaren Alterskohorten. Mit 30,8% (14) finden sich kommunikative Orientierungen in den Angeboten und eines (7,70%) ist im Bereich Distribution angesiedelt. Für Jugendliche liegt das Setting ebenfalls besonders häufig im Bereich Rezeption (66,7%; 2). Jeweils ein Angebot berücksichtigt bei der Ausgestaltung kommunikative (33,3%) und produktive Aspekte (33,3%). Die Familien werden ausschließlich über das Setting Medienentleihe (2; 100%) angesprochen. Insgesamt zeigt sich, dass besonders produktive wie auch Lesesettings, bei denen die Nutzer selbstständig die Rezeptionsleistung erbringen, deutlich bei allen Zielgruppen unterrepräsentiert sind.

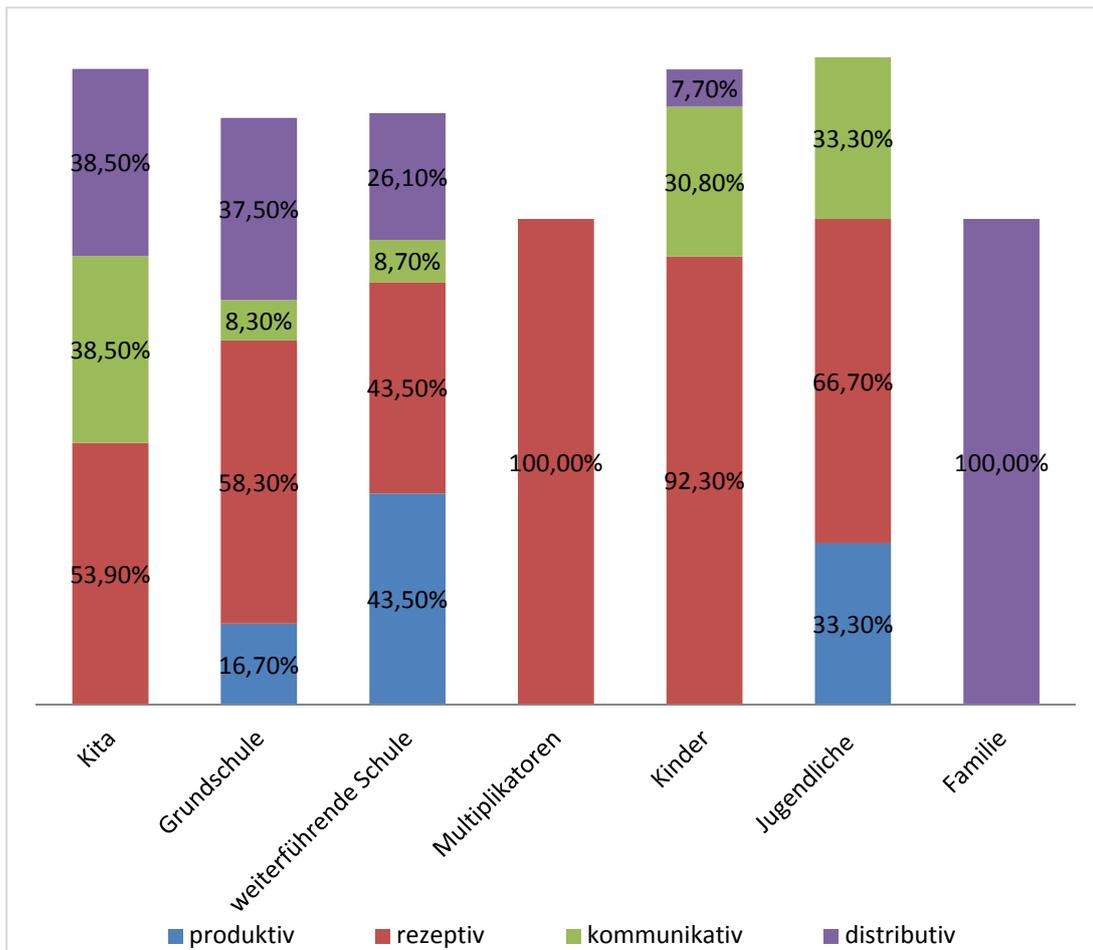


Abbildung 45: Settings (zu Gruppen aggregiert) der Förderangebote nach Zielgruppen (n=66; Mehrfachwahl möglich)

4.1.2.7 Handlung

Kategorie: Handlung	
Gruppe	Kodes
handlungs-/ produktionsorientiert	zu Texten arbeiten/ werken/ malen
	zu Texten schreiben
	Texte szenisch gestalten
	zu Texten musizieren analog
	zu Texten medienhandeln (Foto, Film, etc.)
instrumentell/ qualifikatorisch	Medien ausleihen
	mit Medien umgehen
rezeptiv	Wissenserwerb/ Zuhören
	Texte lesen
kommunikativ	über Texte sprechen
-	ohne Handlungsaspekt

Tabelle 35: Kategorie *Handlung* sowie deren *Kodes* (zu Gruppen aggregiert)

Die *Handlungsdimension* beschreibt, durch welche Tätigkeiten die Kinder/Jugendlichen zu einem Kompetenzerwerb gelangen. Unter Rückgriff auf einen erweiterten Textbegriff sind die aufgeführten Anschlusshandlungen auf alle Medien zu beziehen. Dieses Kriterium ist, anders als das Kriterium Setting, demnach deutlich von den Nutzern her gedacht und beschreibt die Tätigkeiten und Handlungsaspekte, die zu einem Kompetenzzuwachs beziehungsweise zu der angedachten Gratifikation führen sollen. Auch an dieser Stelle wurden die Handlungen noch einmal zu Gruppen zusammengefasst. Zunächst werden *handlungs- und produktionsorientierte* Tätigkeiten (das zu-Texten-arbeiten, Werken, Malen, das Zu-Texten-Schreiben, das Zu-Texten-szenisch-Gestalten, das Musizieren und das Medienhandeln) von den *instrumentell/ qualifikatorischen* Handlungen unterschieden. Diese umfassen das Medienausleihen und den Medienumgang. Unter die *rezeptiven* Handlungen werden der Wissenserwerb/ das Zuhören und das Textlesen subsumiert. Das Über-Texte-Sprechen wird als *kommunikative* Handlung charakterisiert. Von diesen vier Gruppen werden Angebote unterschieden, die keinen Handlungsaspekt erkennen lassen. Insgesamt wurden den 66 Förderangeboten 79 Handlungsaspekte zugewiesen, da auch an dieser Stelle die Mehrfachwahl möglich war.

Den größten Stellenwert nehmen mit 30 Nennungen die instrumentell/qualifikatorischen Handlungsaspekte ein. Innerhalb der Förderangebote die Medienausleihe anzuleiten ist mit 18 Nennungen besonders häufig realisiert. Auch der souveräne und autonome technische Umgang mit Medien findet sich mit zwölf Nennungen. Rezeptive Handlungen sind mit insgesamt 19 Nennungen etwas häufiger als die kommunikativen Handlungen im Sinne des Gesprächs über Texte und Textbedeutungen (17). In der Gruppe der rezeptiven Settings finden sich vor allem der Wissenserwerb und das Zuhören mit 14 Zuschreibungen. Das Textlesen ist – mit Blick auf die Settings – erwartungsgemäß weniger häufig vertreten (5). Die handlungs- und produktionsorientierten Tätigkeiten bilden mit insgesamt sieben Angaben das Schlusslicht. Gerade den Nutzern als Handlungsaspekt das Arbeiten, Werken sowie das Malen zu Texten anzubieten findet sich viermal. Noch zwei Nennungen umfassen das Textverfassen als Anschlusshandlung, eine Angabe findet sich im Bereich szenischer Interpretation. Zudem finden sich sechs Angebote bei den Bibliotheken, welche keinen Handlungsaspekt erkennen lassen beziehungsweise der Handlungsaspekt seitens der Nutzer individuell konstruiert wird. Zu denken ist hier zum Beispiel an Angebote im Bereich der Bereitstellung wie

Unterricht in der Bibliothek sowie diverse Informationsbroschüren (Leselatte, Bücherbabys).

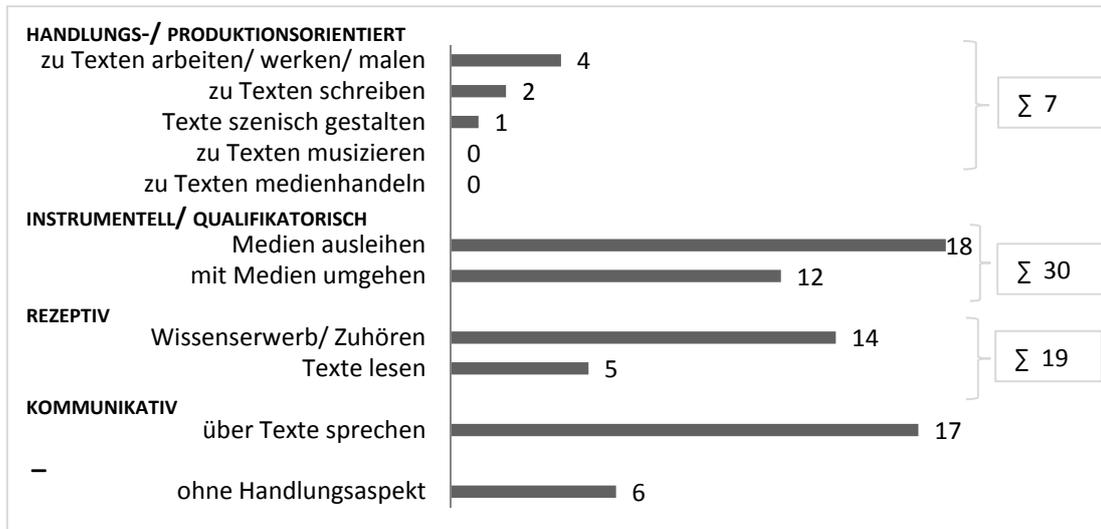


Abbildung 47: Handlungen der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

Der bevorzugte Handlungsaspekt in den Angeboten seitens der Bibliothek liegt, korrespondierend zu der starken Fokussierung auf das Buch, im Bereich der Unterweisung in den richtigen Umgang mit diesem Medium. Mit Blick auf die prozentuale Verteilung zeigt sich, dass mit insgesamt 45,5% die instrumentell/qualifikatorischen Handlungsaspekte, gemessen an der Gesamtanzahl der Förderaktionen, den größten Stellenwert einnehmen. Rezeptive Handlungen finden sich mit insgesamt 28,8% innerhalb der Angebote und mit 25,8% werden kommunikative Handlungen durch die Veranstaltungen angeleitet. Mit 10,6% werden handlungs- und produktionsorientierten Tätigkeiten nur etwas häufiger durch die Projekte angeleitet als ausbleibende Betätigungsmöglichkeiten mit 9,1%.

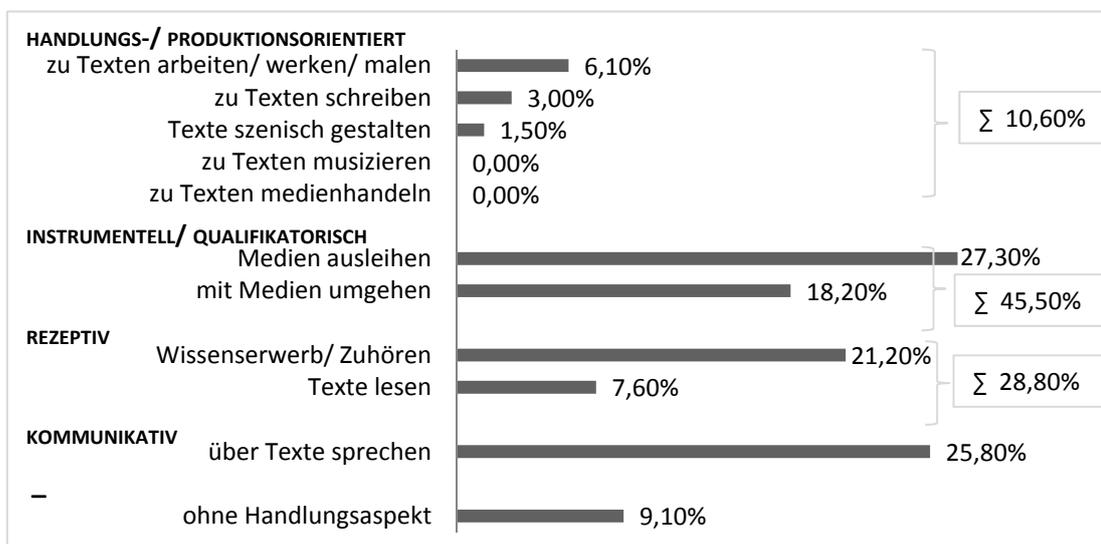


Abbildung 46: Handlungen der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich)

Schaut man auch an dieser Stelle auf die unterschiedlichen Zielgruppen, wird deutlich, dass gerade bei den Angeboten für die Kita kaum handlungs- und produktionsorientierte Tätigkeiten angestrebt werden. Der Fokus liegt bei der Möglichkeit, Medien durch ErzieherInnen oder Kinder zu entleihen, im Sinne einer Einweisung in den Umgang mit dem Medienbestand (53,9%). Zudem werden kommunikative Aktionen angeboten, welche sich durch die Besprechung von (Vor-) Gelesenem (38,5%) näher charakterisieren lassen. Auch finden sich drei Nennungen im Bereich der rezeptiven Handlungen (23,1%). Das produktive Angebot leitet das Gestalten von Bildmedien im Anschluss an Vorgelesenes an (7,7%). Auch die SchülerInnen der Grundschule werden mit 54,2% primär durch instrumentelle Handlungen im Sinne der Medienausleihe (11) und des Medienumgangs (2) angesprochen. Weiterhin finden sich mit 37,5% rezeptive Aktivitäten für diese Zielgruppe, wobei auch hier das Zuhören (8) im Vordergrund steht und nur ein Angebot das Textlesen als Handlung bietet. Die kommunikativen Handlungen sind mit 20,8% etwas weniger häufig vertreten als in den Projekten für die Kita. Mit 8,3% sind ebenfalls die handlungs- und produktionsorientierten Tätigkeiten kaum durch die Veranstaltungen berücksichtigt. Innerhalb der Veranstaltungen für die weiterführenden Schulen nehmen die instrumentell/qualifikatorischen Aktionen prozentual zu. 69,6% der Veranstaltungen für diese Zielgruppe fokussieren die Medienentleihe (6), besonders aber die Einweisung in den richtigen Umgang mit Medien (10). Mit 34,8% sind die rezeptiven Handlungen ähnlich prozentual vertreten wie bei Kita und Grundschule, allerdings nehmen die kommunikativen im Vergleich deutlich ab. Diese Tätigkeiten finden sich nur zu 4,3% innerhalb der Angebote für die weiterführenden Schulen. Ebenfalls gemessen an der Summe der Veranstaltungen für die angesprochenen SchülerInnen sind handlungs- und produktionsorientierte Aktivitäten nur zu 4,3% vertreten. Gerade die Multiplikatoren werden durch Veranstaltungen angesprochen, welche zu 75% ohne Handlungsaspekte seitens der Bibliothek erstellt werden. 25% zeigen rezeptive Aktivitäten.

Analog zu der Verteilung über die Institutionen zeigen sich die Orientierungen innerhalb der Förderangebote für die privaten Nutzer. Innerhalb der Aktionen für Kinder dominieren mit 46,1% die kommunikativen Handlungen. Zudem finden sich zu 23,1% Veranstaltungen mit produktiven Aktionen im Sinne des Malens und Bastelns. Jeweils zu 15,4% sind instrumentell-qualifikatorische, rezeptive und ausbleibende Handlungen in den Angeboten zu finden. Die Aktivitäten innerhalb der drei Angebote für Jugendliche liegen prozentual gleichverteilt mit jeweils 33,3% im

Bereich Textproduktion, der Kommunikation über Texte, der Textrezeption und im Bereich technischen Medienumgangs. Familien wird als Handlung ausschließlich die Ausleihe von Medien angeboten. Aktives Medienhandeln durch tertiäre oder quartäre Medien zu realisieren bleibt bei allen Angeboten der drei Bibliotheken die Ausnahme.

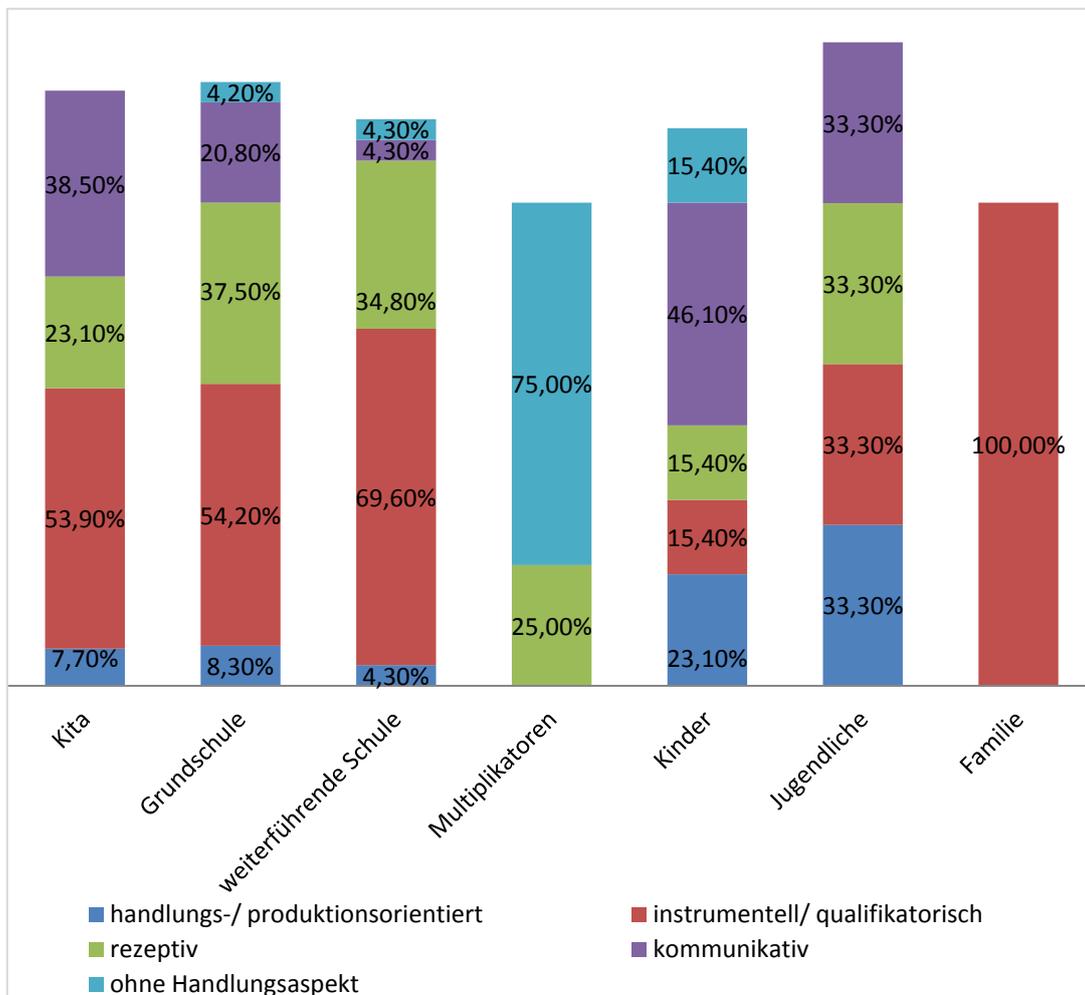


Abbildung 48: Handlungen (zu Gruppen aggregiert) der Förderangebote nach Zielgruppen (n=66; Mehrfachwahl möglich)

4.1.2.8 Kompetenz

Kategorie: Kompetenz			
Gruppe	Kodes	Gruppe	Kodes
Informations-orientierung	Texte auswählen	technisch/ kognitive Lese-orientierung	Texte kritisieren
	Texte suchen (recherchieren)		Lesestrategien kennenlernen
	Orientierung Bibliothek		Leseausdruck üben
	Medienrecherche		Texte zusammenfassen
	Mediennutzung		Lesefähigkeit üben
kulturelle Lese-orientierung	Kontextwissen aktivieren	Medien-orientierung	Lesegelegentlichkeit trainieren
	Bedeutung für andere vermuten		medienübergreifendes Handeln
	Texte umsetzen (malen+basteln)		Medienkonvergenz reflektieren
	Texte erfahren (sinnlich)		Medienkunde
	Texte präsentieren		Mediengestaltung
	Kontextwissen herstellen	Medienkritik	
	Texte weiterschreiben	Sprachorientierung	Sprachförderung
	Texte kennenlernen (Inhalt)	Orientierung	Orientierung Sprachförderung
	über Texte reden		Orientierung Leseförderung
	Lesefreude entwickeln	ohne Orientierung	ohne Kompetenzorientierung

Tabelle 36: Kategorie *Kompetenz* sowie deren *Kodes* (zu Gruppen aggregiert)

Ein weiterer Analysepunkt ist der *Kompetenzaspekt* mit insgesamt 30 Variablen. Dieser ist dezidiert mit Blick auf die Zielgruppe im Sinne von Grobzielen gedacht. Hier wird angeführt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten diese durch die Angebote ausbilden sollen, was diese nach dem Angebot *besser können sollen* als davor. Die einzelnen Kompetenzaspekte wurden zu insgesamt sieben Gruppen zusammengefasst. So finden sich zunächst *informationsorientierte* Kompetenzaspekte, welche sich durch eine hohe Anschlussfähigkeit an die Teilfähigkeiten der Informationskompetenzmodelle auszeichnen. Darunter fallen die Aspekte Texte auswählen und Texte suchen, die Orientierung innerhalb der Bibliothek, Medienrecherche und auch die Mediennutzung im Sinne des Umgangs mit Medientechnologien. Die Gruppe *kulturelle Leseorientierung* bündelt Kompetenzaspekte, welche primär einem sozialisationstheoretischen Lesekompetenzmodell zugeordnet werden können. Dazu gehören eher wenig standardisierbare, einer unmittelbaren Lernkontrolle nicht immer zugängliche Teilfähigkeiten wie zum Beispiel Lesefreude entwickeln, Kontextwissen aktivieren und herstellen oder Anschlussgespräche. Diesen gegenüber stehen die einem *technisch/ kognitiven* Leseverständnis zugehörigen Teilkompetenzen wie das Kennenlernen von Lesestrategien oder das Trainieren von Lesegelegentlichkeiten. Im Bereich der *medienorientieren* Kompetenzen sind Aspekte gebündelt, welche sich durch eine überdurchschnittlich hohe Berücksichtigung an Teildimensionen der

Medienkompetenzmodelle auszeichnen, so u. a. Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik. Weiterhin wurde die *Sprachorientierung* zur Kategorisierung von sprachfördernden Projekten erstellt sowie die Gruppe *Orientierung*, in welcher sich Kompetenzen finden, die das Wissen über adäquate Strategien der Lese- und Sprachförderung umfassen. Neben den inhaltlich konkreten Variablen findet sich auch ein Aspekt, der eine *fehlende Kompetenzorientierung* definiert. So haben vor allem die Bereitstellungsangebote (Bücherkisten, Medienkisten) keinen von der Bibliothek her gedachten Kompetenzaspekt. Hier liegt die Art und Weise der Nutzung bei den entleihenden Institutionen. Deswegen werden diese grundsätzlich mit der Variable *ohne Kompetenzorientierung* belegt. Die Mehrfachwahl war bei der Auswertung der Kompetenzaspekte möglich. So wurden den 66 Angeboten insgesamt 114 Kompetenzausprägungen zugewiesen.

Insgesamt leiten 39 Veranstaltungen informationsorientierte Kompetenzen an. Besonders häufig finden sich dabei Kompetenzen im Bereich der Mediennutzung (11), des Textesuchens (10) und der Orientierung in der Bibliothek (10). Durch sieben Angebote wird der Bereich Medienrecherche berücksichtigt und eines leistet einen Kompetenzzuwachs bei der Textauswahl. 49 Nennungen liegen im Bereich der kulturell-leseorientierten Kompetenzen. Besonders häufig wird mit 14 Zuschreibungen der Aspekt Lesefreude entwickeln als Kompetenz angestrebt. Des Weiteren wird innerhalb elf Projekten über Texte gesprochen und bei neun Angeboten werden Kompetenzen im Bereich Texte kennenlernen fokussiert. Jeweils vier Nennungen finden sich bei den Aspekten Kontextwissen herstellen und Texte umsetzen sowie drei bei dem Kompetenzbereich Textpräsentation. Innerhalb von zwei Angeboten werden Texte sinnlich erfahren beziehungsweise als Schreibanlass zur Textproduktion genutzt. Im Bereich der insgesamt fünfmal vertretenen technisch/ kognitiv orientierten Kompetenzen finden sich zwei Veranstaltungen, durch die primär Lesegeläufigkeiten trainiert werden können. Jeweils eine Nennung findet sich bei den Aspekten Lesefähigkeit üben, Texte zusammenfassen und Leseausdruck üben. Angebote, die Kompetenzen mit dem Rekurs auf Medienkompetenz aufweisen, sind in keiner Bibliothek vorhanden. Dafür werden zwei sprachförderliche Veranstaltungen durch die Bibliotheken bereitgestellt. Bei den fünf allgemeine Orientierung bietenden Projekten, finden sich drei Zuschreibungen, bei denen der Kompetenzzuwachs im Bereich des Wissens über Leseförderung liegt, und zwei, bei denen das Wissen über Sprachförderstrategien Gegenstand des Interesses ist. Insgesamt existieren sich 14 Angebote, die keine Kompetenzorientierung aufweisen.

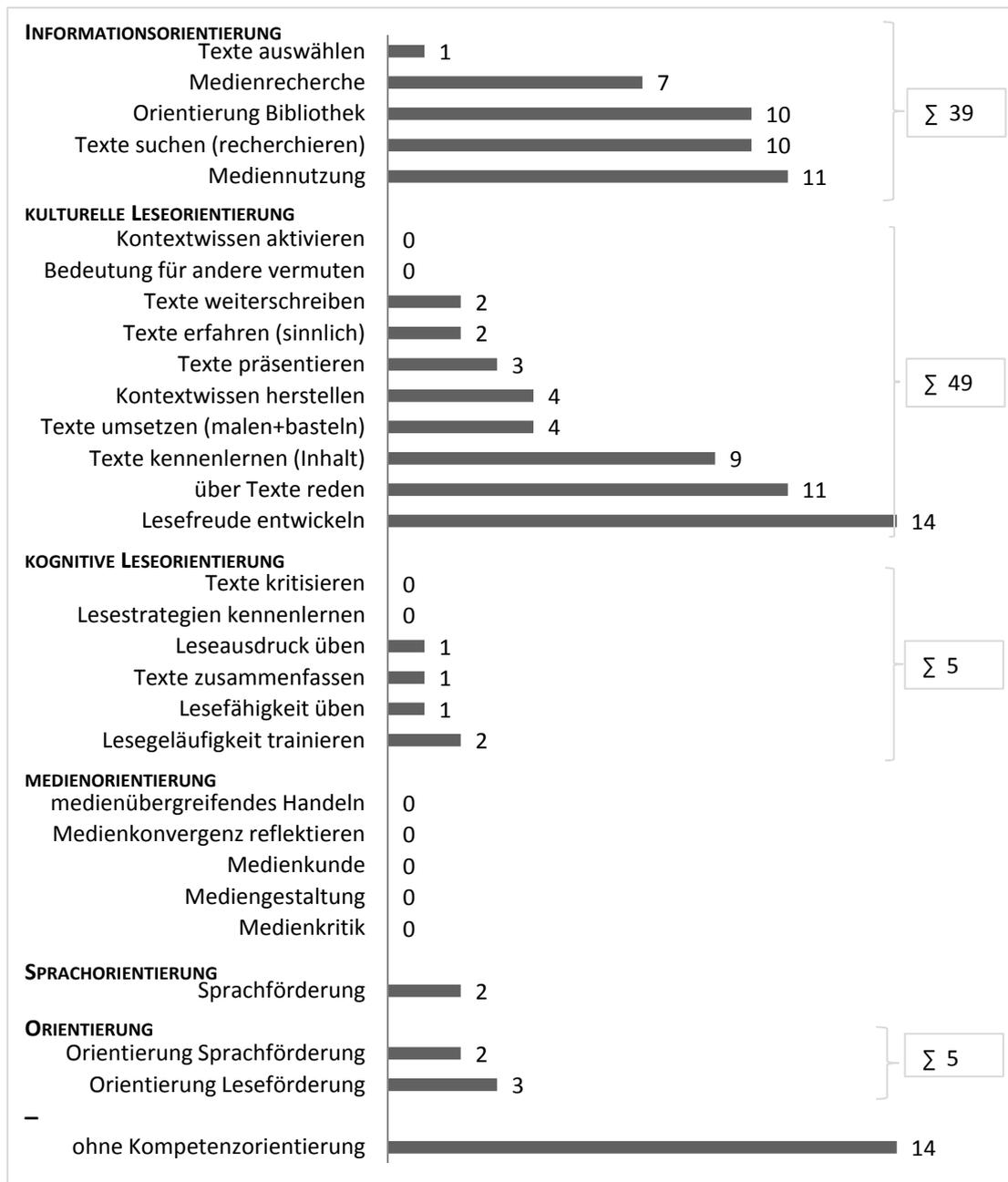


Abbildung 49: Kompetenzaspekte der Förderangebote (n=66; Mehrfachwahl möglich, Angaben in absoluten Zahlen)

Gemessen an der Gesamtzahl der Angebote, nehmen die Kompetenzorientierungen unterschiedliche prozentuale Stellenwerte ein. Mit Blick auf die sieben Gruppen zeigt sich, dass informationsorientierte Kompetenzen in 59,1% der Veranstaltungen angeleitet werden. Kompetenzen mit Anschluss an ein kulturelles Lesekompetenzverständnis sind mit 74,2% prozentual am stärksten vertreten. Durch direkte Settings auch die technisch/ kognitiven Bereiche des Lesens anzusprechen und zu fördern ist nur bei 7,6% der Veranstaltungen angedacht. Auch die Orientierung bietenden Veranstaltungen für Multiplikatoren haben nur einen

prozentualen Wert von 7,6% ein. Letztlich werden Sprachfähigkeiten durch 3% der Veranstaltungen in den Blick genommen und 21,2% der Angebote weisen keinerlei Kompetenzorientierungen auf, da sie sich in der reinen Bereitstellung von Medien erschöpfen.

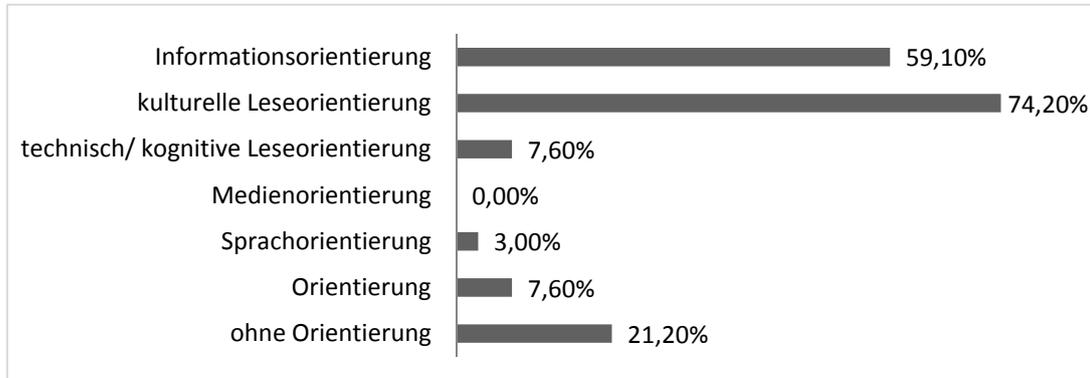


Abbildung 50: Kompetenzaspekte (zu Gruppen aggregiert) (n=66; Mehrfachwahl möglich)

Mit Blick auf die Verteilung der sieben Gruppen von Kompetenzorientierungen über die Zielgruppen zeigt sich, dass durch Angebote mit Informationsorientierung besonders die SchülerInnen der weiterführenden Schularten angesprochen werden. Nur 7,7% der Veranstaltungen zur Informationskompetenz richten sich an Kitas und 17,9% an Grundschulen. Gerade mit steigendem Lebensalter werden die SchülerInnen zunehmend zu den primär technischen und rechercheorientierten Kompetenzaspekten angeleitet. Zudem richten sich 7,7% dieser Projekte an private Nutzer im Kindesalter und 2,6% an Jugendliche. Hier zeigt sich, dass gerade Veranstaltungen, die informationsorientierte Fähigkeiten anleiten, für die private Nutzerschaft noch wenig ausgeprägt sind und eine untergeordnete Rolle spielen. Mit Blick auf die Gruppe der kulturell-leseorientierten Kompetenzen zeigt sich eine umgekehrte Verteilung. Entfallen 18,4% der Angebote mit dieser Orientierung auf die Kitas, wenden sich 30,6% an die Grundschulen und 16,3% an die weiterführenden Schularten. Mit 36,7% ist diese Kompetenzorientierung deutlich für die privaten Nutzer im Kindesalter profiliert. Kompetenzen im Bereich der technisch/ kognitiven Leseorientierung finden sich für die institutionellen Nutzer mit 20% erst ab den weiterführenden Schulen. Kitas und Grundschulen erhalten keine Angebote mit diesem Fokus. Die privaten Nutzer werden allerdings durchaus schon im Kindesalter durch Veranstaltungen angesprochen, die einen Kompetenzzuwachs im Bereich der technischen Lesefertigkeiten bieten. Aktivitäten, welche technisch/ kognitive Aspekte anleiten, verteilen sich mit jeweils 40% auf die Nutzer Kinder und Jugendliche.

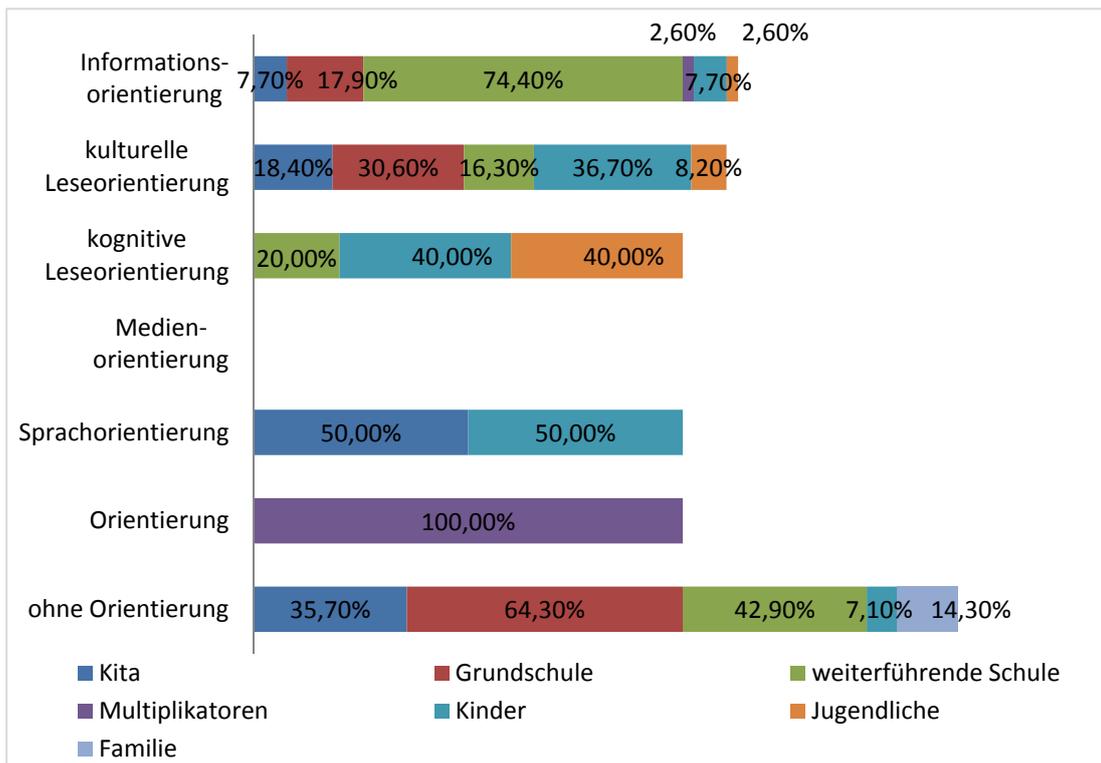


Abbildung 51: Kompetenzaspekte (zu Gruppen aggregiert) nach Zielgruppen (n=66; Mehrfachwahl möglich)

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die evaluierten Bibliotheken durch ihre Aktionen einerseits Kompetenzen ausbauen, welche im Bereich der adäquaten Nutzung der Bibliothek selbst liegen (Orientierung in der Bibliothek verbunden mit dem Kennenlernen von unterschiedlichen Recherchetechniken) und in diesem Zusammenhang die Informationskompetenz von Kindern und Jugendlichen fördern. Andererseits liegt im Bereich der Leseförderung das Hauptaugenmerk der Bibliotheken überdurchschnittlich (mit Kenntnis der bereits dargestellten Leitmedien und Zielgruppe) bei der lesesozialisatorischen Etablierung der Lesefreude, dem Kennenlernen von Buchinhalten wie auch der Anschlusskommunikation über Buchinhalte.

4.1.2.9 Gratifikation

Kategorie: Gratifikation		
Kodes	Beschäftigung	Lernkontrolle
	Motivation/ Anregung	Übung
	Sozialität	Bereitstellung
	Selbstdarstellung	

Tabelle 37: Kategorie *Gratifikation* sowie deren *Kodes*

Die Kategorie *Gratifikation* ist explizit von Seiten der Nutzer gedacht. Durch diese wird beschrieben, welcher Mehrwert den Nutzern der Angebote zur Verfügung gestellt wird (*Motivationsdimension*). Diese Gratifikationen können im Bereich der *Bereitstellung*, z. B. von Bücher- und Medienkisten, liegen oder *Beschäftigung*, Bestätigungs- und Könnenserfahrungen durch *Übungen* und *Lernkontrollen* beziehungsweise die Möglichkeit der *Selbstdarstellung* durch z. B. eigene Medienproduktionen bieten. Zudem haben diese einen *sozialen* Charakter oder schlichtweg den Mehrwert in der *motivationalen* Ansprache.

Insgesamt liegen 37,88% (25) der 66 Aktionen im Bereich Motivation und Anregung, 25,76% (17) der Angebote bieten die Gratifikation Übung, 21,21% (14) bieten den Nutzern die Gratifikation Bereitstellung und 10,60% (7) bieten Beschäftigung. 3,03% (2) geben die Möglichkeit der Selbstdarstellung und nur 1,52% ein Angebot hat einen sozialen Charakter.

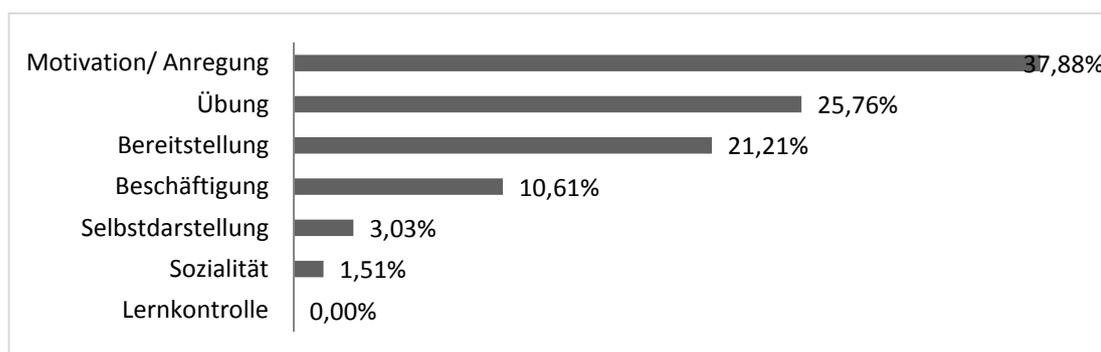


Abbildung 52: Gratifikationen der Förderangebote (n=66)

Innerhalb der Projekte für private Nutzer im Kindesalter liegen die Gratifikationen zu 38,5% im Bereich der Motivation/ Anregung zu Lese-, (beziehungsweise mit Blick auf die Leitmedien) zu Buchlesegenuss sowie zu 46,1% im Bereich der Beschäftigung. Ein Angebot (jeweils 7,7%) sieht die Übung vor und eines bietet eine Bereitstellung von Buchmaterialien. Dieser Fokus verschiebt sich bei den drei Angeboten für Jugendliche. Hier sind gleichberechtigt ein Angebot (jeweils 33,3%) zur Selbstdarstellung, eines mit dem Mehrwert Übung sowie ein weiteres im Bereich Motivation/ Anregung vorhanden. Aspekte wie Sozialität oder auch Selbstdarstellung sind in den Veranstaltungen für die privaten Nutzer nicht vorhanden. Mit 53,9% liegt der Mehrwert der Angebote für die Kita-Nutzer überdurchschnittlich häufig bei der Motivation und Anregung. Zudem werden die Kitas mit 38,5% durch die Gratifikation Bereitstellung, im Sinne der Zusammenstellung und Entleihmöglichkeit von Bücherkisten, und zu 7,6% durch die

Übung von Sprachfähigkeiten der Kinder angesprochen. Bei den Angeboten an die Grundschulen zeigt sich eine heterogenere Verteilung. 37,4% forcieren die Bereitstellung, 33,3% liegen im Bereich Motivation/ Anregung, 16,7% beziehen sich auf Übung und jeweils 4,2% der Projekte orientieren sich an den Aspekten Beschäftigung, Sozialität und Selbstdarstellung. Die Nutzer der Angebote für die weiterführenden Schulen werden überdurchschnittlich durch Gratifikationen im Bereich Übung angesprochen. 56,5% der Fördersettings bieten diesen Mehrwert. 26,2% der Angebote bestehen aus der Bereitstellung von Mediensammlungen, 13% bieten anregungsreiche Settings und ein (4,3%) Projekt bietet die Möglichkeit der Selbstdarstellung. Multiplikatoren erhalten durch Informationsangebote ausschließlich Anregung zu Aspekten von Lese- und Sprachförderung.

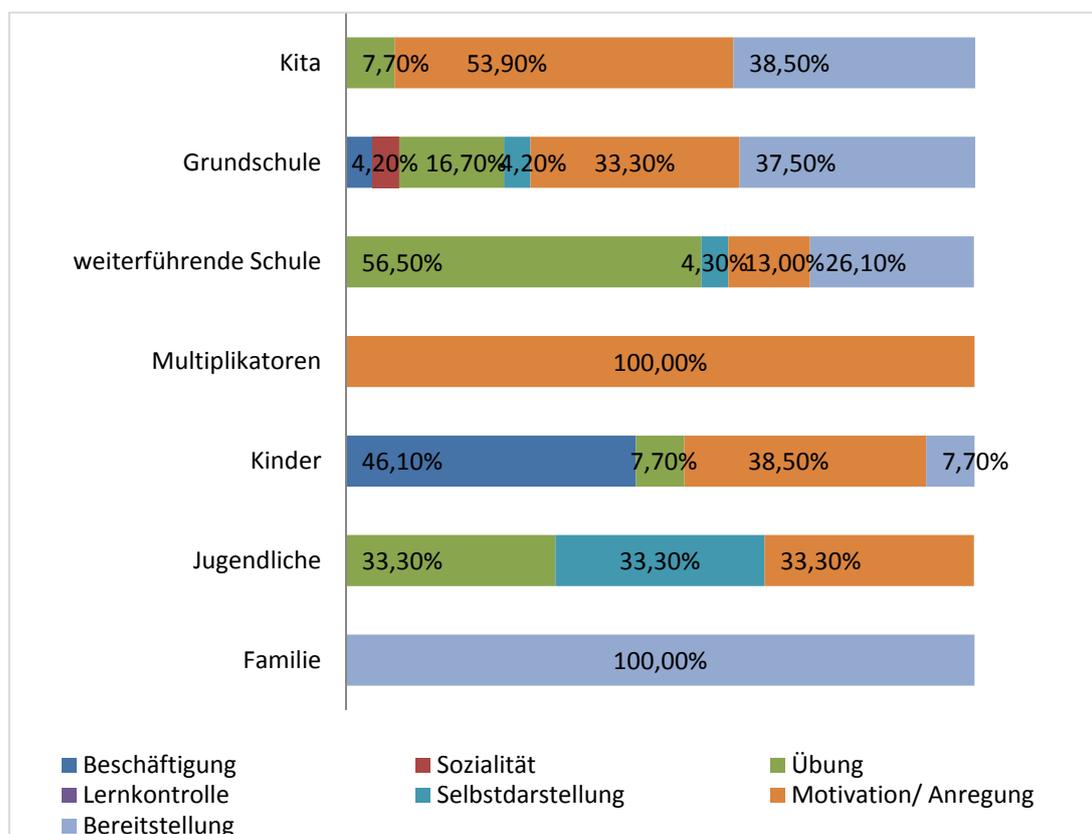


Abbildung 53: Gratifikationen der Förderangebote nach Zielgruppen (n=66; Mehrfachnennungen möglich)

4.2 MitarbeiterInnen Kita

Die Ergebnisbeschreibung der Institution Kita erfolgt zweigeteilt. Zunächst werden die Ergebnisse aus den Fragebögen (4.2.1) dargestellt, um nachfolgend die Daten der Interviews genauer analysieren zu können (4.2.2).

4.2.1 Ergebnisse Fragebögen

Insgesamt wurden die Ergebnisse aus 66 Fragebögen aus drei Städten verschiedener Bundesländer ausgewertet. Pro Kita findet sich jeweils ein Antwortbogen (15 Nordrhein-Westfalen¹¹¹, 35 Baden-Württemberg, 16 Sachsen-Anhalt). Der Rücklauf beträgt in NRW 75%, in Baden-Württemberg 53,03% und in Sachsen-Anhalt 53,33%.

4.2.1.1 Strukturelle Merkmale

Alle Antwortenden der Institution Kita sind weiblich. Bei der Frage nach dem biologischen Alter zeigt sich ein Schwergewicht bei den Alterskohorten ab 41 Jahren. So sind insgesamt 21 (31,82%) der Befragten im Alter von 41-50 Jahren und 28 (42,42%) über 50 Jahre alt.

Alter	NRW (n=15)	BW (n=35)	SA (n=15)	gesamt (n=66)	
				a. Z.	%
20-30	3	3	0	6	9,09
31-40	2	7	2	10	16,67
41-50	5	13	3	21	31,82
50 +	5	12	11	28	42,42

Tabelle 38: Alterskohorten der KitaleiterInnen

¹¹¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden nachfolgend alle Ergebnisse nur mit dem Kriterium Bundesland versehen. Dabei handelt es sich – wie im Forschungsdesign beschrieben – um einen Datenkorpus, der ausschließlich Aussagen zu jeweils *einer* Stadt in dem jeweiligen Bundesland erlaubt und keine repräsentativen Aussagen über das ganze Bundesland.

Die Anzahl der betreuten Kinder ist dabei in den Einrichtungen sehr unterschiedlich und variiert zwischen einem Minimum von ausschließlich zehn Kindern in einer baden-württembergischen Kita bis zu einem Maximum von 197 Kindern in einer Kita in Sachsen-Anhalt. Der Mittelwert (\bar{x}_{arithm}) liegt in Nordrhein-Westfalen bei 43,4, in Baden-Württemberg bei 53 und in Sachsen-Anhalt bei 94,46. Innerhalb der Einrichtungen finden sich auch Kinder mit Migrationshintergrund. Dabei weisen Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt Einrichtungen auf, in denen sich kein Kind mit Zuwanderungsgeschichte befindet. In den Einrichtungen in Baden-Württemberg liegt das Minimum bei fünf Kindern. Die Maximalwerte liegen in Nordrhein-Westfalen bei 24, in Baden-Württemberg bei 85 und in Sachsen-Anhalt bei zehn Kindern. Im Durchschnitt besitzen die befragten Kitas aus Baden-Württemberg den größten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Hier liegt das arithmetische Mittel bei 26,51 Kindern. In Nordrhein-Westfalen (\bar{x}_{arithm} 4,07) wie auch Sachsen-Anhalt (\bar{x}_{arithm} 3,39) zeigen sich deutlich geringere Werte. Die Kinder mit Migrationshintergrund liegen rund ein Siebtel unter dem Wert Baden-Württembergs. Schon die Fallanalyse der Bibliotheken zeigte das relativ unproblematische soziale Umfeld, in dem die Institutionen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt agieren.

<i>Kinder</i>	Anzahl Kinder			Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund		
	NRW (n=15)	BW (n=35)	SA (n=15)	NRW (n=14)	BW (n=32)	SA (n=13)
Minimum	15	10	25	0	5	0
Maximum	77	190	197	24	85	10
\bar{x}_{arithm}	43,4	53	94,46	4,07	26,51	3,39

Tabelle 39: Anzahl der betreuten Kinder allgemein und mit Migrationshintergrund

Auch die MitarbeiterInnen der Kitas sind – bis auf einen männlichen Mitarbeiter in einer nordrhein-westfälischen Einrichtung – rein weiblich. Deutlich zeigt sich hier der bis heute stark frauendominierte Beruf. Bei der Anzahl der Beschäftigten in den Einrichtungen variiert das Minimum zwischen einer MitarbeiterIn (neben der Leitung) in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg und zwei MitarbeiterInnen in Sachsen-Anhalt. Das Maximum liegt in Nordrhein-Westfalen bei zwölf, in Baden-Württemberg bei 53 und in Sachsen-Anhalt bei zwölf. Setzt man die Daten der zu betreuenden Kinder in ein Verhältnis zu den Angaben der Angestellten, zeigt sich in den Bundesländern eine ungleiche Relation der Fachkräfte zur Größe der Einrichtung. Angaben zur Fachkraft-Kind-Relation können hier nur mittelbar erfolgen. Innerhalb der Fragebögen wurde zwar nach der Anzahl der MitarbeiterInnen, nicht aber nach der Anzahl der vorhandenen Vollzeitäquivalente

des pädagogischen Personals gefragt. So wird an dieser Stelle unter Rückgriff auf die Daten nur der nachvollziehbare Schluss geleistet, wie viele MitarbeiterInnen jeweils einer Kita zur Verfügung stehen, nicht aber, wie viel pädagogisches Personal innerhalb des Tagesverlaufs in der Kita pro Kind verfügbar ist. Dennoch ist eine Kita mit einem größeren Personalstamm mitunter in der Lage, flexibler auf Ausfälle zu reagieren, als es eine Kita mit weniger Personalressourcen zu leisten vermag. In Nordrhein-Westfalen liegt das Verhältnis des pädagogischen Personals zu Kindern, unter Rückgriff auf die jeweiligen Mittelwerte, bei 1 ErzieherIn: 10,6 Kindern. In Baden-Württemberg bei 1 ErzieherIn: 7,7 Kindern und in Sachsen-Anhalt bei 1 ErzieherIn: 12,38 Kindern¹¹².

MitarbeiterInnen	Anzahl MitarbeiterInnen			Anzahl Männer		
	NRW (n=15)	BW (n=34)	SA (n=16)	NRW (n=14)	BW (n=35)	SA (n=16)
Minimum	1	1	2	0	0	0
Maximum	12	53	12	1	0	0
\bar{x}_{arithm}	4,07	6,88	7,63	0,07	0	0

Tabelle 40: Anzahl MitarbeiterInnen sowie Anzahl Männer

Auch das Betreuungsangebot variiert länderspezifisch. In Baden-Württemberg zeigt sich ein ausschließliches Halbtagsangebot deutlich häufiger als in Nordrhein-Westfalen beziehungsweise Sachsen-Anhalt. Ist in Nordrhein-Westfalen ein Halbtagsangebot nie, in Sachsen-Anhalt nur in zwei Kitas (12,5%) vorhanden, stellen 19 (57,58%) Kitas aus Baden-Württemberg den Eltern eine ausschließliche Vormittagsbetreuung zur Verfügung. Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt liefern vergleichbare prozentuale Angaben bei der Kategorie *Beides*. So leisten zehn (66,67%) der befragten Kitas in Nordrhein-Westfalen und zehn (62,5%) in Sachsen-Anhalt eine individuell wählbare Betreuungssituation. Nur fünf (15,15%) baden-württembergische Einrichtungen stellen dies zur Verfügung.

¹¹² Zum Vergleich der Ergebnisse mit statistisch repräsentativen Werten: Der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011 verzeichnet für Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der quantitativen Personalausstattung in Kindergartengruppen (Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt) einen Personalschlüssel von 1 ErzieherIn: 8,2 Kinder (vgl. Bock-Famulla/Lange 2011, 171), für Baden-Württemberg 1 ErzieherIn: 8,1 Kinder (vgl. ebd. 2011, 47). Für Sachsen-Anhalt liegt die durchschnittliche Fachkraft-Kind-Relation bei 1 ErzieherIn: 10,9 Kinder (vgl. ebd. 2011, 229). Die entsprechende Empfehlung der Bertelsmann Stiftung liegt bei einem Verhältnis von 1 ErzieherIn: 7,5 Kinder (vgl. ebd. 2011, 171).

Betreuungsangebot	NRW (n=15)		BW (n=33)		SA (n=16)		gesamt (n=64)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
halbtags	0	0,00	19	57,58	2	12,50	21	32,81
ganztags	5	33,33	9	27,27	4	25,00	18	28,13
beides	10	66,67	5	15,15	10	62,50	25	39,06

Tabelle 41: Betreuungsangebot

Die befragten Einrichtungen besitzen jeweils unterschiedliche Träger. Grundsätzlich dominant zeigen sich Stadt und Kommune als Träger sowie, vor allem in Baden-Württemberg, die Kirchengemeinden. Neben diesen *üblichen* Trägern finden sich bei den offenen Angaben in Nordrhein-Westfalen sowohl die Arbeiterwohlfahrt (AWO), das Deutsche Rote Kreuz (DRK), ein nicht näher spezifizierter Verein sowie zwei Elterninitiativen. Träger in Baden-Württemberg sind ebenfalls ein gemeinnütziger Verein, die evangelische Hochschule und eine Stiftung privaten Rechts. Eine kirchliche Stiftung ist in Sachsen-Anhalt Träger einer Kita.

Träger der Einrichtung	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		Gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Stadt	0	0,00	0	0,00	12	75,00	12	18,18
Kommune	8	53,33	14	40,00	2	12,50	24	36,36
Kirchengemeinde	2	13,33	17	48,57	1	6,25	20	30,30
privat	0	0,00	1	2,86	0	0,00	1	1,52
Anderer	5	33,33	3	8,57	1	6,25	9	13,64

Tabelle 42: Träger der Einrichtung

4.2.1.2 Medienausstattung/ Mediennutzung

Innerhalb der Fragebögen wurden die Institutionen auch zur vorhandenen Medienausstattung in der eigenen Einrichtung sowie zur individuellen -nutzung befragt. Bei der Medienausstattung zeigt sich grundsätzlich ein relativ guter Bestand bei den rückmeldenden Institutionen. So sind in Nordrhein-Westfalen alle befragten Kitas mit CD-Player und Kassettenrecorder ausgestattet. Elf (73,33%) Einrichtungen besitzen einen Computer, neun (60%) einen Fotoapparat und ein Radio. Über einen Fernseher sowie einen Overhead-Projektor verfügen drei (20%), einen Beamer sowie DVD-Player haben zwei (13,33%) der Kitas. Bei den offenen Nennungen gaben drei Einrichtungen an, einen Diaprojektor zu besitzen. Nur eine Einrichtung (6,67%) aus Nordrhein-Westfalen hat zur täglichen Arbeit eine Videokamera zur Verfügung. In Baden-Württemberg besitzen alle befragten Einrichtungen einen CD-Player, 34 (97,14%) einen Fotoapparat und 26 (74,29%) ein Radio. Immerhin 29

Kitas (82,86%) verfügen über einen Kassettenrecorder sowie einen Computer. Die Ausstattung mit einem Fernseher sowie einem DVD-Player ist in Baden-Württemberg prozentual etwas höher. Zehn (28,57%) Kitas haben einen Fernseher im Bestand, neun (25,71%) einen Videorecorder und sechs (17,41%) einen DVD-Player. Über eine Videokamera verfügen sechs (17,41%), über einen Overhead-Projektor vier (11,43%) Einrichtungen. Bei den offenen Nennungen finden sich der Verweis auf einen Laptop und eine elektrische Schreibmaschine. Bei den befragten Kitas in Sachsen-Anhalt existiert an keiner Stelle eine Vollausrüstung mit einem Medienträger. Analog zu den Kitas in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg zeigen die Angaben im Bereich CD-Player und Kassettenrecorder die höchsten Werte. So besitzen 14 (87,5%) Kitas in Sachsen-Anhalt diese Endgeräte. Deutlich besser sind die Kitas dabei mit Videorecorder und Fotoapparat (14; 87,50%), DVD-Player und Computer (13; 81,25%) sowie Fernseher (12; 75%) ausgestattet. Elf (68,75%) Kitas in Sachsen-Anhalt besitzen ein Radio, zehn (62,5%) einen internetfähigen Computer, sechs (37,5%) eine Videokamera und vier (25%) einen Beamer. Nur eine Kita (6,25%) verfügt über einen Overhead-Projektor.

Medienbestand	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		Gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
CD-Player	15	100,00	35	100,00	14	87,50	64	96,97
Kassettenrecorder	15	100,00	29	82,86	14	87,50	58	87,88
DVD-Player	2	13,33	6	17,41	13	81,25	21	31,82
Videorecorder	0	0,00	9	25,71	14	87,50	23	34,85
Fernseher	3	20,00	10	28,57	12	75,00	25	37,88
Computer	11	73,33	29	82,86	13	81,25	53	80,3
internetfähiger Computer	k.A.	-	k.A.	-	10	62,50	-	-
Videokamera	1	6,67	6	17,41	6	37,50	13	19,7
Fotoapparat	9	60,00	34	97,14	14	87,50	57	86,36
Beamer	2	13,33	8	22,86	4	25,00	14	21,21
Overhead-Projektor	3	20,00	4	11,43	1	6,25	8	12,12
Radio	9	60,00	26	74,29	11	68,75	46	69,7
Sonstiges	3	20,00	3	8,57	0	0,00	6	9,09

Tabelle 43: Medienbestand der Kitas

Im Bereich der Mediennutzung zeigen sich die Angaben der Kitas aus Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg relativ homogen. Deutlich wird, dass die Einrichtungen in Sachsen-Anhalt ein diversifizierteres Medienensemble in die tägliche Arbeit integrieren. Innerhalb der Kitas aus Nordrhein-Westfalen dominieren die visuellen, sekundären Medien Bilder-, Klapp- und Fühlbücher (15; 100%) sowie die auditiven, tertiären Medien Hörspiel- und Musikkassetten sowie Musik-CDs (14; 93,33%) und Hörspiel-CDs (13; 86,67%). Ebenfalls werden Gesellschaftsspiele von

allen nordrhein-westfälischen Kitas in die Arbeit integriert. Audiovisuelle, tertiäre Medien wie DVDs und Lernprogramme für den Computer werden nur von drei (20%), Spiele und Videos nur von zwei (13,33%) Einrichtungen genutzt. Bei den freien Nennungen finden sich Dias. Auch die Kitas in Baden-Württemberg gestalten den Kita-Alltag mit Bilderbüchern (35; 100%), Gesellschaftsspielen (43; 97,41%), Musik-CDs (33; 94,29%) und Musikkassetten (29; 82,86%) aus. Hörspiel-CDs (26; 74,29%) und -kassetten (24; 68,75%) werden hier prozentual weniger häufig im Rahmen der Tagesgestaltung genutzt. Sieben (20%) der Kitas integrieren Videos, fünf (14,29%) Spiele und 4 (11,43%) Lernprogramme für den Computer in die Arbeit. Bei den freien Nennungen findet sich zudem jeweils einmal der Verweis auf Konsolenspiele (Wii etc.), auf einen digitalen Bilderrahmen und auf eine konkrete Software des Office-Paketes (Powerpoint). Passend zur Medienausstattung der Einrichtungen in Sachsen-Anhalt nutzen diese deutlich häufiger die audiovisuellen Medien im Rahmen der Kita-Arbeit. Neben Bilderbüchern, Gesellschaftsspielen und Musik-CDs (15; 93,75%) sowie -kassetten (13; 81,25%) werden Videos (12; 75%), DVDs, Klapp-, und Fühlbücher und Hörspielkassetten (11; 68,75%) sowie -CDs (50%) genutzt. Mehr als doppelt so häufig wie die Kitas in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg nutzen die Einrichtungen in Sachsen-Anhalt Lernprogramme für den Computer (6; 43,75%) sowie Spiele (6; 37,5%) für den selbigen.

Mediennutzung	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bilderbücher	15	100,00	35	100,00	15	93,75	65	98,48
Klapp- & Fühlbücher	15	100,00	29	82,86	11	68,75	55	83,33
Gesellschaftsspiele	15	100,00	34	97,41	15	93,75	64	96,97
Videos	2	13,33	7	20,00	12	75,00	21	31,82
DVDs	3	20,00	9	25,71	11	68,75	23	34,85
Hörspielkassetten	14	93,33	24	68,75	11	68,75	49	74,24
Musikkassetten	14	93,33	29	82,86	13	81,25	56	74,24
Hörspiel-CDs	13	86,67	26	74,29	8	50,00	47	84,85
Musik-CDs	14	93,33	33	94,29	15	93,75	62	93,94
Lernprogramme f. d. Computer	3	20,00	4	11,43	7	43,75	14	21,21
Spiele f. d. Computer	2	13,33	5	14,29	6	37,50	13	19,7
Internet	k. A.	-	k. A.	-	4	25,00	k. A.	-
Sonstiges	3	20,00	3	8,57	1	6,25	7	10,61

Tabelle 44: Mediennutzung der Kitas

4.2.1.3 Einstellungen Leseförderung

Im Rahmen der Befragung wurden auch Angaben zum eigenen (Lese-) Förderselbstverständnis, zu den Zielen früher Leseförderung beziehungsweise den Einstellungen zu den Lesemedien der Kitas erhoben. Bei der Frage, was den Kitas im Hinblick auf Leseförderung besonders wichtig ist, gaben alle Befragten eine Rückmeldung. Die Anregung der Kinder zum eigenen Buchanschauen liegt mit 61 (92,42%) Votings auf Platz 1. Daneben steht mit geringem Abstand die Anschlusskommunikation im Sinne des Gesprächs mit Kindern über Texte (60; 90,91%). Nach Ansicht der Kita-MitarbeiterInnen hat die Rezeption von Büchern auch oftmals eine dienende Funktion, da hierdurch den Kindern Sachwissen vermittelt wird. 57 (86,36%) Einrichtungen ist dieser Aspekt bei der frühen Leseförderung besonders wichtig. Den Aspekt Kindern mit Vorlesen Freude bereiten empfinden 56 (84,85%) der Kitas als wesentlich. Mit Blick auf weitere Multiplikatoren von Leseförderung, den Eltern, geben 46 (69,70%) Kitas an, diese für die Leseförderung sensibilisieren zu wollen. Des Weiteren forcieren 57 (63,64%) der Einrichtungen, die Kinder für Sprache und Geschichten in unterschiedlichen Medien zu begeistern. 34 (51,52%) geben an, die Kinder im Sinne der Anschlusshandlung an Gelesenes zu Spiel und Kreativität anregen zu wollen. Eine propädeutische Orientierung, indem die Kinder durch die Kita-Arbeit auch auf das schulische Lesen vorbereitet werden, zeigen insgesamt nur 17 (25,76%) Einrichtungen. Besonders die Kitas aus Nordrhein-Westfalen profilieren sich durch diesen Aspekt. Neun (60%) der nordrhein-westfälischen Einrichtungen sehen den Stellenwert der frühen Leseförderung in diesem Bereich, nur sechs (17,14%) aus Baden-Württemberg und zwei (12,5%) aus Sachsen-Anhalt votieren für diesen Aspekt.

<i>Frühe Leseförderung</i>	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Eltern für Leseförderung sensibilisieren	15	100	24	68,57	7	43,75	46	69,7
Kindern mit Vorlesen Freude bereiten	15	100	30	85,71	11	68,75	56	84,85
Kinder zum eigenständigen Buchanschauen anregen	15	100	34	97,14	12	75,00	61	92,42
Mit Kindern über Texte in das Gespräch kommen	14	93,33	33	94,29	13	81,25	60	90,91
Kindern Sachwissen mit Hilfe von Büchern vermitteln	15	100	28	80,00	14	87,50	57	86,36
Kindern mit Büchern zu Spiel und Kreativität anregen	13	86,67	16	45,71	5	31,25	34	51,52
Kinder auf schulisches Lesen vorbereiten	9	60	6	17,14	2	12,50	17	25,76

<i>Frühe Leseförderung</i>	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Kinder für Sprache und Geschichten in unterschiedlichen Medien begeistern	15	100	20	57,14	7	43,75	42	63,64

Tabelle 45: Antwortverteilung auf die Frage: *Was ist Ihnen in ihrer Kita im Hinblick auf Leseförderung besonders wichtig?* (Mehrfachwahl möglich)

Zudem wurden die Kitas zum Nutzen der frühen Leseförderung befragt. 86 (83,33%) der Befragten sehen den Mehrwert im Bereich der Chancengleichheit. Auch sozial benachteiligten Kindern eine wesentliche Kulturtechnik nahezubringen wird von den Befragten aller Bundesländer – wenn auch mit unterschiedlichen prozentuellen Ausprägungen – an erster Stelle genannt. In diesem Kontext versteht sich auch der zweite Aspekt, fehlende primäre Lesesozialisation zu kompensieren, den 47 (71,21%) als wesentlich erachten. Anders als in den vorangehend dargestellten Daten liegt der antizipierte Mehrwert der Leseförderintervention bei 46 (69,7%) Kitas im Bereich der Vorbereitung auf die Schule. Doppelt so häufig votieren die Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen (15; 100%) im Vergleich zu den Kita-Verantwortlichen aus Baden-Württemberg (22; 62,86%) und Sachsen-Anhalt (9; 56,25%) für diesen Aspekt. Der letzte Punkt liegt im Bereich der Aufklärung. Auch Eltern die Notwendigkeit der frühen Leseförderung aufzeigen wird von 45 (69,18%) der Einrichtungen als Ziel der Leseförderung verstanden. Bei den offenen Nennungen gaben die Kitas aus Baden-Württemberg weitere Hinweise zum eigenen Leseförderverständnis. Neben der Erweiterung des Wortschatzes, dem Festigen von Sachwissen, der Förderung von Konzentrationsfähigkeit sowie allgemein der Sprachförderung gaben vier Befragte an, die Freude am Buch und Lesen etablieren zu wollen. So sei die „Freude am Buch [...] Lebensqualität in jeder Lebensphase“ (Nr. 8BW). Die offenen Antworten der Einrichtungen aus Sachsen-Anhalt forcieren ähnliche Bereiche. Neben dem allgemeinen „Kinder-für-Bücher-Begeistern“ (Nr. 11SA), sollen die Kinder „Freude am Lesen empfinden“ (Nr. 1SA) und „Freude, Gefühle und Wortschatzerweiterung“ (Nr. 6SA) erfahren.

<i>Nutzen Leseförderung</i>	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Auch Eltern die Notwendigkeit der frühen LF aufzeigen	13	86,67	25	71,43	7	43,75	45	68,18
Fehlende primäre Lesesozialisation kompensieren	12	80,00	26	74,29	9	56,25	47	71,21
Im Sinne von Chancengleichheit auch sozial benachteiligten Kindern eine wesentliche	13	86,67	32	91,43	10	62,50	55	83,33

Nutzen Leseförderung	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Kulturtechnik nahebringen								
Auf Schule vorbereiten	15	100	22	62,86	9	56,25	46	69,7
Sonstiges	5	33,33	8	22,86	3	18,75	16	24,24

Tabelle 46: Antwortverteilung auf die Frage: *Welchen Nutzen versprechen Sie sich von der frühen Leseförderung?* (Mehrfachwahl möglich)

Eine starke Buchorientierung zeigt sich auch in den Medieneinstellungen der Befragten. Likertskaliert wurden die Kita-Verantwortlichen zu Medienträgern und -handlungen befragt. Der Aussage *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt* stimmen – ohne länderspezifische Unterschiede – alle Befragten entweder voll zu (38; 59,38%) oder zu (23; 35,94%). Nur drei Verantwortliche votierten hier für Angaben unter dem Median. Der Wert eines Mediums bemisst sich nach Meinung der Befragten nicht an dem jeweiligen Inhalt, sondern recht phänomenologisch anhand der äußeren Form. Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt – dieses Bewusstsein vertreten die Kita-Verantwortlichen relativ geschlossen. Demnach gilt es im Rahmen der Leseförderung auch primär das Buchleseverhalten der Kinder positiv zu beeinflussen.

Bücher	NRW (n=15)		BW (n=33)		SA (n=16)		gesamt (n=64)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	9	60,00	22	66,67	7	43,75	38	59,38
stimme zu	6	40,00	11	33,33	6	37,50	23	35,94
stimme weniger zu	0	0	0	0	2	12,50	2	3,13
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	1	6,25	1	1,56
\bar{x}_{arithm}	1,4		1,33		1,81		1,46	
\bar{x}_{med}	1		1		2		1	

Tabelle 47: Antwortverteilung zur Aussage: *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt.*

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Antwortverteilung zu der Aussage *Das Buchlesen sollte in der Kita als Gegengewicht zur elektronischen Mediennutzung zu Hause angeboten werden* plausibilisieren. Aufgrund der durchgängig hohen Buchorientierung sollen, mit Blick auf die Zielgruppe, negative Medieneinflüsse im Elternhaus kompensiert werden. Hier stimmen, ebenfalls ohne nennenswerte länderspezifische Unterschiede, allerdings mit noch deutlicherem Trend im Bereich der uneingeschränkten Zustimmung, 47 (73,31%) der Befragten voll zu und 13 (20%) zu. Vier (6,15%) stimmen der Aussage weniger zu und eine Kita (1,54%) überhaupt nicht. Kitas zeigen eine relativ pejorative Bewertung der elektronischen Medien, denen im Rahmen der täglichen Arbeit das positiv konnotierte Buchlesen entgegengesetzt werden soll. Hier beweisen die Aussagen ebenfalls die generelle

Anschlussfähigkeit an die deutliche Buchorientierung der bibliothekarischen Förderangebote.

<i>Buchlesen als Gegengewicht</i>	NRW (n=15)		BW (n=34)		SA (n=16)		gesamt (n=65)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	12	80,00	23	67,65	12	75,00	47	72,31
stimme zu	3	20,00	7	20,59	3	18,75	13	20
stimme weniger zu	0	0	3	8,82	1	6,25	4	6,15
stimme überhaupt nicht zu	0	0	1	2,94	0	0	1	1,54
\bar{x}_{arithm}	1,2		1,47		1,31		1,37	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 48: Antwortverteilung zur Aussage: *Das Buchlesen sollte in der Kita als Gegengewicht zur elektronischen Mediennutzung zu Hause angeboten werden.*

So verweisen die Antworten auf die Aussage *Schon in der Kita muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die Kinder in ihrer Lebenswelt umgeben* ebenfalls auf die implizite Medienbewertung, die zum Ausgangspunkt von Leseförderintervention gemacht wird. Ausschließlich neun (14,06%) Einrichtungen stimmen der Aussage voll zu und stehen demnach einer prinzipiellen Erweiterung des Medienensembles in der Kita-Arbeit offen gegenüber. Immerhin 21 (32,81%) stimmen der Aussage zu, dass im Bereich der frühen Bildung mit allen lebensweltlich relevanten Medien der noch jungen Kinder gearbeitet werden soll. Analog zur Medienbewertung der Verantwortlichen geben 30 (46,88%) Befragte an, der Aussage weniger zuzustimmen, und vier (6,25%) stimmen der Aussage überhaupt nicht zu. Über 50% der Befragten votieren für eine Selektion der Medienträger in der Einrichtung, was – mit Blick auf die Angaben zur Mediennutzung – derzeit auch realisiert wird.

<i>Medien Lebenswelt</i>	NRW (n=15)		BW (n=33)		SA (n=16)		gesamt (n=64)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	2	13,33	4	12,12	3	18,75	9	14,06
stimme zu	5	33,33	9	27,27	7	43,75	21	32,81
stimme weniger zu	8	53,33	16	48,48	6	37,50	30	46,88
stimme überhaupt nicht zu	0	0	4	12,12	0	0	4	6,25
\bar{x}_{arithm}	2,4		2,61		2,19		2,45	
\bar{x}_{med}	3		3		2		3	

Tabelle 49: Antwortverteilung zur Aussage: *Schon in der Kita muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die Kinder in ihrer Lebenswelt umgeben.*

Die Kita-Verantwortlichen gaben zudem Antwort auf die Aussage *Bevor Kinder gar nicht lesen, sollten sie sich mit trivialen Texten (z. B. Comics) beschäftigen.* Gekoppelt an das Medium Buch zeigt sich, dass sich dieses unter Rückgriff auf formale und inhaltliche Kriterien als *gutes Buch* charakterisieren lassen muss, um

nach Meinung der Befragten vermittlungswürdig zu sein. Auch formal und inhaltlich triviale Texte zu akzeptieren anstelle eines ausbleibenden Umgangs mit schriftbasierten Texten, dem stimmen 22 (34,38%) nicht und 17 (26,65%) überhaupt nicht zu. Im Umkehrschluss bedeutet das: Über die Hälfte der Kita-Verantwortlichen (39, 60,94%) bewerten triviale Texte negativer als ausbleibende Erfahrungen mit Schrifttexten. Dem gegenüber stehen 18 (28,13%) Befragte, die der Aussage zustimmen, und sieben (10,94%), die voll zustimmen. Auffallend ist, dass besonders die Verantwortlichen aus Sachsen-Anhalt deutlich gegen eine Beschäftigung mit trivialen Texten votieren. Fünf Befragte (31,25%) stimmen weniger und acht (50%) überhaupt nicht zu. Der Mittelwert liegt mit 3,25, im Vergleich zu \bar{x}_{arithm} 2,4 in Nordrhein-Westfalen und \bar{x}_{arithm} 2,7 in Baden-Württemberg, eindeutig im Bereich der Ablehnung trivialer Texte.

Triviale Texte	NRW (n=15)		BW (n=33)		SA (n=16)		gesamt (n=64)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	2	13,33	4	12,12	1	6,25	7	10,94
stimme zu	6	40,00	10	30,30	2	12,50	18	28,13
stimme weniger zu	6	40,00	11	33,33	5	31,25	22	34,38
stimme überhaupt nicht zu	1	6,67	8	24,24	8	50,00	17	26,56
\bar{x}_{arithm}	2,4		2,7		3,25		2,76	
\bar{x}_{med}	2		3		3		3	

Tabelle 50: Antwortverteilung zur Aussage: *Bevor Kinder gar nicht lesen, sollten sie sich mit trivialen Texten (z. B. Comics) beschäftigen.*

Mit Blick auf eine Genderorientierung bei der frühen Leseförderung wurden auch Rückmeldungen zu der Aussage *Die Kita soll Texte anbieten, die die Interessen der Jungen und Mädchen differenziert trifft* erbeten. Hier zeigt sich eine größere Offenheit gegenüber einer möglichen Differenzierung und Berücksichtigung von kindseitigen Interessen. Insgesamt stimmen 20 Befragte (30,77%) der Aussage voll und 23 (35,38%) stimmen zu. 14 Befragte (21,54%) stimmen insgesamt weniger zu, zwölf (12,31%) überhaupt nicht zu. Die Angaben der Kitas aus Sachsen-Anhalt zeigen generell eine gering ausgeprägte Bereitschaft, individuelle Lektürewünsche der Kinder durch die entsprechende Textbereitstellung zu realisieren. Ähnlich wie bei der vorangegangenen Aussage, votieren die Befragten mit fast 50% deutlich gegen eine Genderorientierung. Wieder liegt das arithmetische Mittel (2,47) in

Sachsen-Anhalt unter den Werten von Nordrhein-Westfalen ($\bar{x}_{\text{arithm}} 2,13$) und Baden-Württemberg ($\bar{x}_{\text{arithm}} 2,03$).¹¹³

Genderorientierung	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=15)		gesamt (n=65)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	5	33,33	12	34,29	3	20	20	30,77
stimme zu	5	33,33	13	37,14	5	33,33	23	35,38
stimme weniger zu	3	20,00	7	20,00	4	26,67	14	21,54
stimme überhaupt nicht zu	2	13,33	3	8,57	3	20,00	8	12,31
\bar{x}_{arithm}	2,13		2,03		2,47		2,15	
\bar{x}_{med}	2		2		2		2	

Tabelle 51: Antwortverteilung zur Aussage: *Die Kita soll Texte anbieten, die die Interessen der Jungen und Mädchen differenziert trifft.*

Mit Blick auf die Notwendigkeit der Kitas, das Buchlesen anzuleiten, zeigt sich ein relativ homogenes Ergebnis bei der Aussage *In den Elternhäusern wird heute oftmals zu wenig vorgelesen*. Annähernd 70% (68,17%), das entspricht 45 der Befragten, stimmen dieser Aussage voll und 19 (28,79%) stimmen zu. Ausschließlich eine Kita-Verantwortliche aus Baden-Württemberg stimmt dieser These weniger zu und eine Befragte aus Sachsen-Anhalt überhaupt nicht zu. Die Gründe für die verstärkte Wahrnehmung des Bildungsbereichs Lesen in der Kita liegt nach eigener Einschätzung auch in der ausbleibenden Anregung seitens des Elternhauses. Und das, obwohl – das zeigen maßgeblich die Interviews mit den Kita-Verantwortlichen – die Hauptverantwortung für die Leseförderung bei den Eltern gesehen wird.

Vorlesen Elternhaus	NRW (n=15)		BW (n=35)		SA (n=16)		gesamt (n=66)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	10	66,67	25	71,43	10	62,50	45	68,18
stimme zu	5	33,33	9	25,71	5	31,25	19	28,79
stimme weniger zu	0	0	1	2,86	0	0	1	1,52
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	1	6,25	1	1,52
\bar{x}_{arithm}	1,33		1,31		1,5		1,36	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 52: Antwortverteilung zur Aussage: *In den Elternhäusern wird heute oftmals zu wenig vorgelesen.*

¹¹³ Inwiefern sich diese Unterschiede als Gegensätze zwischen einer westlichen, individualistischen *Ich-Kultur* gegenüber einer in Ostdeutschland lange Zeit vorherrschenden und weiter tradierten, kollektivistischen *Wir-Kultur* deuten lassen, können hier keine verbindlichen Aussagen geleistet werden.

4.2.1.4 Nutzung Förderangebote Bibliothek

Die Angaben im Bereich der Dauer der Kooperation mit der Bibliothek variieren deutlich. Die Nutzung der Angebote variiert zwischen einem Minimum von weniger als einem Jahr bei einer Kita aus Nordrhein-Westfalen bis zu einem Maximum von 40 Jahren in einer aus Baden-Württemberg. Der Mittelwert (\bar{x}_{arithm}) liegt in Nordrhein-Westfalen bei 9,85 Jahren, in Baden-Württemberg bei 16,79 Jahren und in Sachsen-Anhalt bei 9,4 Jahren.

Dauer	NRW (n=13)	BW (n=29)	SA (n=10)
Minimum	0	2	4
Maximum	30	40	25
\bar{x}_{arithm}	9,85	16,79	9,4

Tabelle 53: Dauer der Kooperation mit der Stadtbibliothek (Jahre)

Bei der Frage, wer diese Zusammenarbeit initiiert hat, liegt über die Hälfte der Nennungen bei der Stadtbibliothek. Hier ging das Engagement nach Einschätzung der Kita-Verantwortlichen vom bibliothekarischen Personal aus. Daneben geben 21 Befragte an, selber die Anregung zur Kooperation mit der örtlichen Bibliothek gegeben zu haben, beziehungsweise 20 (34,48%) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Initiative der Kollegen. Nur vier (6,9%) nennen die Eltern als Initiator.

Anregung	NRW (n=15)		BW (n=29)		SA (n=14)		gesamt (n=58)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Stadtbibliothek	10	66,67	11	37,93	9	64,29	30	51,72
Kollegen	2	13,33	9	31,03	9	64,29	20	34,48
Eltern	1	6,67	2	6,90	1	7,14	4	6,9
von mir selbst	2	13,33	17	58,62	2	14,29	21	36,21
Sonstige	0	0	2	6,90	0	0	2	3,45

Tabelle 54: Antwortverteilung auf die Frage: Von wem kam die Anregung, mit der Stadtbibliothek zusammenzuarbeiten? (Mehrfachwahl möglich)

Zudem wurde innerhalb des Fragebogens erhoben, welchen Nutzen die Kita-Verantwortlichen darin sehen, im Bereich der frühen Leseförderung mit der Bibliothek zu kooperieren. Deutlich zeigt sich ein Schwerpunkt im Bereich *Erweiterung des eigenen Bücherangebots* (60; 92,31%) und *Entlastung durch Materialbereitstellung* (45; 69,23%). Die Angabe, die Bibliothek *liefere Beratung, Unterstützung und Anregung* (41; 63,08%), wird auch durch die geringe *Kompetenzunterstellung* (13, 20%) seitens der Kita-Verantwortlichen relativiert.

Besonders die Kita-Verantwortlichen aus Baden-Württemberg (5, 14,71%) und Sachsen-Anhalt (2; 12,50%) bewerten die Bibliotheken nicht als kompetenten Partner. Zudem wird seitens der Einrichtungen der Mehrwert in der Bereitstellung von *Angeboten gesehen, die Abwechslung zum Kita-Alltag bieten* (40; 61,65%). Nur 25 Befragte gaben an, dass die Bibliothek als *Ideenlieferant* (25; 38,46%) fungiert, die in der Lage ist, den Kitas Handlungsempfehlungen für die eigene Arbeit zu geben. Auch an dieser Stelle zeigen sich deutliche länderspezifische Unterschiede. Votieren elf (73,3%) der Befragten aus Nordrhein-Westfalen für die Bibliothek als Ideenlieferant, stimmen dieser Aussage noch sieben (43,75%) aus Sachsen-Anhalt und nur sieben (20,59%) aus Baden-Württemberg zu. Insgesamt zeigt sich die Perspektive auf die Bibliothek wenig partnerschaftlich. Die befragten Kita-Verantwortlichen kooperieren vornehmlich mit Blick auf die Bibliothek als Dienstleister.

Nutzen Kooperation	NRW (n=15)		BW (n=34)		SA (n=16)		gesamt (n=65)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
B. bietet Beratung, Unterstützung und Anregung	14	93,33	20	58,82	7	43,75	41	63,08
B. bietet Entlastung durch Material	15	100	22	64,71	8	50	45	69,23
B. bietet Erweiterung unseres Bücherangebots	15	100	30	88,24	15	93,75	60	92,31
B. ist ein kompetenter Partner im Bereich des frühen Lesens	6	40	5	14,71	2	12,50	13	20
B. bietet Ideen, welche wir in unserer Einrichtung umsetzen	11	73,3	7	20,59	7	43,75	25	38,46
B. macht Angebote in ihren Räumen, die Abwechslung zur Kita-Arbeit bieten	13	86,67	15	44,12	12	75	40	61,54
Sonstiges	2	13,33	3	8,82	0	0	5	7,69

Tabelle 55: Antwortverteilung auf die Frage: *Welchen Nutzen Sie darin, die frühe Leseförderung in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek zu leisten?* (Mehrfachwahl möglich)

Dementsprechend gestaltet sich die Nutzung der Aktivitäten der Bibliotheken. Bei den Angaben der Befragten aus Nordrhein-Westfalen findet sich eine überdurchschnittlich häufige Akzeptanz (10; 66,67%) des Angebots *Vorlesepaten*, im Rahmen dessen Ehrenamtliche in der Kita Kinder vorlesen. Bei der gelegentlichen Nutzung finden sich überdurchschnittlich häufig die *Bücherkisten* als ein reines Bereitstellungsangebot der Bibliothek (10; 66,67) sowie die *Bibliotheksführung* (9; 60%) im Sinne einer Einführung in die adäquate Nutzung der Bibliothek. Das *Bilderbuchkino* wird von drei Kitas (20%) gelegentlich und von zwei (13,33%) häufig genutzt. Keine Befragte gab an, die Bücherkisten nie einzusetzen,

allerdings integrieren jeweils vier MitarbeiterInnen (26,67%) die Angebote Bilderbuchkino, Vorlesepaten und Bibliotheksführung nie in die eigene Arbeit.

Nutzung Angebote NRW	nie		hängt von Erzieher ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bücherkisten (n=15)	0	0	4	26,67	10	66,66	1	6,67
Bilderbuchkino (n=15)	4	26,67	6	40,00	3	20	2	13,33
Vorlesepaten (n=15)	4	26,67	0	0	1	6,67	10	66,67
Bibliotheksführung (n=15)	4	26,67	2	13,33	9	60,00	0	0
Fernleihe (n=15)	5	33,33	8	53,33	0	0	2	13,33

Tabelle 56: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Kitas NRW

Ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen sind *Vorlesepaten* das am regelmäßigsten genutzte Angebot in Baden-Württemberg. 22 (66,67%) der Kita-Verantwortlichen geben an, dieses häufig einzusetzen und fünf (15,15%) tun dies zumindest gelegentlich. Fast 50% (15; 46,88%) verwenden zudem häufig, sechs (18,75%) gelegentlich die *Minibibliothek*, eine Büchersammlung, welche den Kitas von der Bibliothek zur Verfügung gestellt wurde. Ein Viertel (8; 25%) der Befragten verwendet diese Büchersammlung allerdings nie. Sechs befragte ErzieherInnen gaben an, die Bücherkisten häufig zu nutzen, zwölf (50%) gelegentlich. Mit rund 30% (10; 29,14%) ist der Anteil der Kitas, die dieses Bereitstellungsangebot nie einsetzt, im Verhältnis zu Nordrhein-Westfalen vergleichsweise groß. Auch die *Bibliotheksführung* wird deutlich weniger kohärent in den Kita-Alltag integriert. Zwei Befragte (6,06%) nutzen diese häufig, neun gelegentlich (27,27%) und 14 (42,42%) nie.

Nutzung Angebote BW	nie		hängt von Erzieher ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bücherkisten (n=34)	10	29,14	1	2,94	17	50,00	6	17,56
Vorlesepaten (n=33)	6	18,18	0	0	5	15,15	22	66,67
Bibliotheksführung (n=33)	14	42,42	8	24,24	9	27,27	2	6,06
Minibibliothek (n=32)	8	25	3	9,38	6	18,75	15	46,88
Fernleihe (n=34)	17	50	4	11,76	5	14,71	8	23,53

Tabelle 57: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Kitas BW

In Sachsen-Anhalt werden mit drei Nennungen (20%) die *Bibliotheksführungen* besonders häufig genutzt. Zehn (66,67%) Befragte setzen diese gelegentlich ein und keine Kita nie. Auch die *Bücher- und Medienkisten* sind in den Alltag der Kitas integriert. Zwei (15,38%) der befragten ErzieherInnen verwenden diese häufig und neun (68,23%) gelegentlich. Sieben Kitas (53,58%) nehmen zudem das Angebot *Bilderbuchkino* gelegentlich wahr, während drei (23,08%) dieses nie in Anspruch

nehmen. Der *Bibliotheksführerschein* als eine Kombination von Bibliotheksführung und Bilderbuchkino wird von einer (7,69%) Kita-Verantwortlichen häufig, von vier (30,77%) gelegentlich und von sechs (46,15%) nie wahrgenommen. Der *Infobesuch für Erzieher* wird von rund der Hälfte der Befragten zumindest gelegentlich in Anspruch genommen (häufig: 2; 14,29%/ gelegentlich: 4; 28,57%).

Nutzung Angebote SA	nie		hängt von Erzieher ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bücher-/ Medienkisten (n=13)	2	15,38	0	0	9	68,23	2	15,38
Infobesuch für Erzieher (n=14)	6	42,86	2	14,29	4	28,57	2	14,29
Bibliotheksführung (n=15)	0	0	2	13,33	10	66,67	3	20,00
Bibliotheksführerschein (n=13)	6	46,15	2	15,38	4	30,77	1	7,69
Bilderbuchkino (n=13)	3	23,08	3	23,08	7	53,85	0	0
Fernleihe (n=15)	6	40,00	2	13,33	4	26,67	3	20,00

Tabelle 58: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Kitas SA

Dabei nutzen rund 44 befragte Kita-Verantwortliche die Angebote der Stadtbibliotheken auch gezielt zur Unterstützung bei der Umsetzung von Bildungsbereichen der auf Länderebene erlassenen Orientierungspläne für Kitas. Länderspezifisch zeigt sich, dass die Kitas in Nordrhein-Westfalen (5; 33,33%) und Baden-Württemberg (11; 34,38%) mehr als doppelt so häufig wie die Kitas in Sachsen-Anhalt (2; 13,33%) angeben, die Bibliotheksnutzung nicht an die Orientierungspläne zu koppeln. Insgesamt ist nur im Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg die Kooperation mit Bibliotheken schriftlich festgehalten und konkretisiert. Der Orientierungsplan für Baden-Württemberg benennt, neben der Förderung von Bildungsprozessen durch Aufsuchen anderer Orte („so u. a. die Bibliothek“ vgl. 2011, 17), allgemein die Kooperation mit Bibliotheken (vgl. ebd. 2011, 23) durch Besuche (ebd. 2011, 22) auch im Rahmen der Umsetzung des *Bildungs- und Entwicklungsfeldes: Sprache* durch Bibliotheksführerscheine (vgl. ebd. 2011, 38). Innerhalb der Bildungsvereinbarung für Nordrhein-Westfalen (2003) und der Bildungsvereinbarung für Sachsen-Anhalt (2004) findet sich kein expliziter Verweis auf die Kooperation mit Bibliotheken.

Orientierungspläne	NRW (n=15)		BW (n=32)		SA (n=15)		gesamt (n=62)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	10	66,67	21	65,63	13	86,67	44	70,97
nein	5	33,33	11	34,38	2	13,33	18	29,03

Tabelle 59: Antwortverteilung auf die Frage: *Nutzen Sie die Angebote der Stadtbibliothek gezielt zur Umsetzung der Bildungsbereiche aus den Orientierungsplänen für die Kita-Arbeit?*

Neun (60%) der Kitas aus Nordrhein-Westfalen, 26 (81,25%) aus Baden-Württemberg und neun (69,23%) aus Sachsen-Anhalt werden vom Träger ihrer Einrichtung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek unterstützt.

Unterstützung Träger	NRW (n=15)		BW (n=32)		SA (n=13)		gesamt (n=60)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	9	60	26	81,25	9	69,23	44	73,33
nein	6	40	6	18,75	4	30,77	16	26,67

Tabelle 60: Antwortverteilung auf die Frage: *Werden Sie vom Träger ihrer Einrichtung in Bezug auf die Kooperation mit der Stadtbibliothek unterstützt?*

Allgemein liegt die Unterstützung besonders im Bereich der Sachanschaffung (26; 60,47%) und der organisatorischen Hilfestellung (14; 32,56%). Neben der Unterstützung im Bereich der öffentlichen Darstellung (8; 18,6%) bleibt die personelle (6; 13,95%) und finanzielle (5; 11,63%) Ressourcenbereitstellung noch weitgehend unberücksichtigt. Erhalten die Kitas aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt keinerlei finanzielle Zuwendung seitens ihres Trägers, geben fünf ErzieherInnen aus Baden-Württemberg an, durchaus Mittel zur Realisierung der Kooperation zur Verfügung gestellt zu bekommen. Schaut man an dieser Stelle auf den Träger, handelt es sich bei vier der Befragten um die Kirchengemeinde und um eine kommunal getragene Kita.

Form Unterstützung	NRW (n=9)		BW (n=26)		SA (n=8)		gesamt (n=34)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
finanziell	0	0	5	19,23	0	0	5	11,63
organisatorisch	2	22,22	5	19,23	7	87,50	14	32,56
Sachanschaffungen	5	55,56	19	73,08	2	25	26	60,47
personell	2	22,22	1	3,85	3	37,50	6	13,95
öffentliche Darstellung	2	22,22	4	15,38	2	25	8	18,6
anderes	3	33,33	2	7,69	0	0	5	11,63

Tabelle 61: Antwortverteilung auf die Frage: *In welcher Form werden Sie von Ihrem Träger unterstützt?* (Mehrfachwahl möglich)

4.2.1.5 Bewertung Bibliothek

Insgesamt sind die erfolgten Bewertungen der ortsansässigen Bibliotheken positiv. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um ein antizipiertes Feedback seitens der Eltern und Kinder oder um das Feedback der ErzieherInnen selbst handelt. Wenn durch die Eltern eine Rückmeldung zu den Angeboten erfolgt, ist dieses weitgehend

im positiven Bereich. Im Vergleich geben die Eltern aus Nordrhein-Westfalen, so die Nennungen der Kita-Verantwortlichen, mit 66,67% (10) am häufigsten eine Rückmeldung. In Baden-Württemberg sind dies nur 38,24% (13) und in Sachsen-Anhalt 31,25% (5). Dabei erhält auch die Bibliothek in Nordrhein-Westfalen mit einem Durchschnitt von 1,4 die besten Bewertungen. Die Bewertungen in Baden-Württemberg zeigen ein \bar{x}_{arithm} von 1,69 und in Sachsen-Anhalt ein \bar{x}_{arithm} von 2,2. In den Bewertungen von Sachsen-Anhalt findet sich dabei keine *sehr positive* Rückmeldung seitens der Eltern.

Angebote Eltern	NRW (n=10)		BW (n=13)		SA (n=5)		gesamt (n=28)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	6	60	5	38,46	0	0	11	39,29
positiv	4	40	7	53,85	4	80	15	53,57
negativ	0	0	1	7,69	1	20	2	7,14
sehr negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,4		1,69		2,2		1,68	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 62: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: Eltern

Nach Aussage der ErzieherInnen geben die Kinder in Sachsen-Anhalt am häufigsten (13; 81,25%) ein Feedback zu den Angeboten. In Baden-Württemberg wird dies etwas weniger häufig geleistet (61; 76,21%) und in Nordrhein-Westfalen geben nur rund die Hälfte der Kinder eine Einschätzung (8; 53,33%). Dem gegenüber zeigt sich: Wenn in Nordrhein-Westfalen eine Rückmeldung durch die Kinder erfolgt, ist diese überdurchschnittlich positiv (\bar{x}_{arithm} 1,5). So bewerten nach Angaben der Kita-Verantwortlichen die Kinder die Angebote zu 62,50% sehr positiv und zu 25% positiv. In Baden-Württemberg votieren 55% (11) der Kinder sehr positiv und 40% (8) positiv (\bar{x}_{arithm} 1,5). In Sachsen-Anhalt zeigt sich eine nicht ganz so positive Bewertung. 38,46% (5) der Feedbacks sind sehr positiv und 53,85% (7) positiv (\bar{x}_{arithm} 1,69). Nur jeweils eine Kita eines jeden Bundeslandes gibt an, dass die Kinder hier auch negativ votieren.

Angebote Kinder	NRW (n=8)		BW (n=20)		SA (13)		gesamt (41)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	5	62,50	11	55,00	5	38,46	21	51,22
positiv	2	25,00	8	40,00	7	53,85	17	41,46
negativ	1	12,50	1	5,00	1	7,69	3	7,32
sehr negativ	0	0,00	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,5		1,5		1,69		1,56	
\bar{x}_{med}	1		1		2		1	

Tabelle 63: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: Kinder

Im Vergleich zu den Eltern und Kindern geben die Kollegen deutlich häufiger eine Rückmeldung zu den kooperierenden Bibliotheken und deren Veranstaltungsangeboten. In Sachsen-Anhalt teilen 93,75% (15) den Kollegen durch Feedbackschleifen ihre Einschätzung mit, in Nordrhein-Westfalen immerhin 86,67% (13) und in Baden-Württemberg 67,74% (21). Anders als bei den Einschätzungen von Eltern und Kindern liegt die Rückmeldung sehr positiv in keinem Bundesland bei über 50%. Durchweg homogen finden sich hier Nennungen in Baden-Württemberg bei 47,62% (10), in Sachsen-Anhalt bei 46,67% (7) und in Nordrhein-Westfalen bei 46,15% (6). Positiv bewerten die MitarbeiterInnen der Kitas aus Nordrhein-Westfalen zu 53,85% (7), aus Baden-Württemberg zu 47,62% (10) und aus Sachsen-Anhalt zu 46,67% (7). Nur jeweils eine kritische Stimme findet sich in den Einschätzungen aus Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt. Die lesedidaktischen Leerstellen werden seitens der Kita-Verantwortlichen nicht wahrgenommen, da die Angebote bislang angemessen die eigenen Orientierungen und Einstellungen im Bereich Leseförderung widerspiegeln.

<i>Angebote ErzieherInnen</i>	NRW (n=13)		BW (n=21)		SA (n=15)		gesamt (n=49)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	6	46,15	10	47,62	7	46,67	23	46,94
positiv	7	53,85	10	47,62	7	46,67	24	48,98
negativ	0	0	1	4,76	1	6,67	2	4,08
sehr negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,54		1,57		1,6		1,57	
\bar{x}_{med}	2		2		2		2	

Tabelle 64: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: ErzieherInnen

Neben dieser sehr guten Einschätzung der bibliothekarischen Förderangebote durch die Nutzer zeigt sich auch die Bewertung der Medienpräsentation innerhalb der Bibliothek sehr positiv. In Baden-Württemberg finden sich hier drei Stimmen (9,68%), in Sachsen-Anhalt ausschließlich eine Stimme (6,25%) unter dem Median 2.

<i>Bewertung Präsentation</i>	NRW (n=14)		BW (n=31)		SA (n=16)		gesamt (n=61)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	6	42,86	5	16,13	6	37,70	17	27,87
	8	57,14	23	74,19	9	56,25	40	65,57
	0	0	3	9,68	1	6,25	4	6,56
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,57		1,94		1,69		1,79	
\bar{x}_{med}	2		2		2		2	

Tabelle 65: Bewertung Präsentation der Medien

Die Kommunikation mit dem bibliothekarischen Personal wird ebenfalls als gut bis sehr gut bewertet. Votieren insgesamt 26 (41,27%) der Befragten für eine sehr gute Kommunikationspolitik mit der Bibliothek, schätzen 31 (49,21%) der Kita-Verantwortlichen diese als gut ein. Sechs (9,53%) liegen bei der Bewertung unter dem Median von 2.

Bewertung Kommunikation	NRW (n=15)		BW (n=32)		SA (n=16)		gesamt (n=63)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	8	53,33	11	34,38	7	43,75	26	41,27
	5	33,33	18	74,19	8	50	31	49,21
	1	6,67	3	9,68	1	6,25	5	7,94
ungenügend	1	6,67	0	0	0	0	1	1,59
\bar{x}_{arithm}	1,67		1,75		1,63		1,7	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 66: Bewertung Kommunikation mit bibliothekarischen MitarbeiterInnen

Auch bei der Bewertung der Öffentlichkeitsarbeit gibt sich weitgehend nur positive Stimmen, wenn auch – mit Blick auf das arithmetische Mittel – diese etwas weniger gut eingeschätzt wird als bei den vorangegangenen Aspekten. Gerade die Öffentlichkeitsarbeit der Bibliothek in Sachsen-Anhalt (\bar{x}_{arithm} 1,93), aber auch die der Bibliothek aus Baden-Württemberg (\bar{x}_{arithm} 1,86) sowie aus Nordrhein-Westfalen (\bar{x}_{arithm} 1,6) zeigen generell eine weniger positive Bewertung, auch wenn sich hier keinerlei Votings im Bereich ungenügend finden.

Bewertung Öffentlichkeitsarbeit	NRW (n=15)		BW (n=29)		SA (n=15)		gesamt (n=59)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	8	53,33	8	27,59	3	20	19	32,2
	5	33,33	17	58,62	10	66,67	32	52,54
	2	13,33	4	13,79	2	13,33	8	13,56
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,6		1,86		1,93		1,81	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 67: Bewertung Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek

Keine der befragten MitarbeiterInnen aus Nordrhein-Westfalen gibt an, Probleme bei der Umsetzung der bibliothekarischen Angebote gehabt zu haben. Dem gegenüber stehen acht (25%) Nennungen bei den Kitas aus Baden-Württemberg, die durchaus Schwierigkeiten bei der Umsetzung formulieren. Diese liegen auf der einen Seite im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit („Es könnten mehr Infos zu Veranstaltungen sein“ Nr. 6BW), bei pädagogischen Unstimmigkeiten („Lesepaten: Leider haben die Lesepaten eine andere Vorstellung von der Arbeit mit den Kindern. Enttäuschung,

wenn Kinder nicht mitmachen möchten“ Nr. 31BW), mangelnder Zeitressourcen („Würden gerne öfter mit den Kindern kommen, haben aber Schichtdienst, weil 10h geöffnet, und sind kaum fähig, ohne Überstunden mit einer kleinen Kindergruppe zu zweit zu den Öffnungszeiten der Stadtbibliothek vor Ort zu kommen“ Nr. 10BW), auf der anderen Seite spielen ästhetisch/ praktische Aspekte, bezogen auf die Minibibliothek, eine Rolle („Das orangene Regal war schwer unterzubringen, die Rollen haben das Gewicht nicht getragen. Die Farbe passt zu nichts“ Nr. 19BW). Auch in Sachsen-Anhalt geben zwei Kitas (12,5%) an, Probleme bei der Wahrnehmung der Angebote zu haben. In beiden Fällen äußern die Befragten, dass entweder aufgrund einer nicht vorhandenen Linienbusverbindung (vgl. Nr. 11SA) oder aufgrund der entstehenden Kosten bei Nutzung der bestehenden Busverbindung (vgl. Nr. 15SA) die Angebote in der Bibliothek nicht besucht werden können. Nach Meinung der Kita-Verantwortlichen besteht die Möglichkeit, der Bibliothek Ideen und Wünsche mitzuteilen. Besonders häufig (44; 78,57%) geschieht dies, indem sich die ErzieherInnen an die MitarbeiterInnen der Bibliothek wenden. Nur eine Befragte aus Baden-Württemberg gibt an, dass Ideen und Wünsche aktiv durch die bibliothekarischen MitarbeiterInnen erfragt würden. Die Selbsteinschätzung dominiert hier deutlich im Bereich der Aktivität seitens der Kita. Keinerlei Möglichkeit, Wünsche an das bibliothekarische Personal weiterzugeben, besteht bei fünf (18,52%) Kita-Verantwortlichen aus Baden-Württemberg sowie zwei (13,33%) aus Sachsen-Anhalt. Nur die Kita-Verantwortlichen aus Baden-Württemberg konkretisieren dieses Voting durch offene Angaben. Gründe für die ausbleibende Kommunikation über Bedarfe liegen sowohl in der Kita-Nutzung der Bibliothek („Wir nutzen die Stadtbibliotheken vorwiegend zur eigenen Vorbereitung – seit der Installation der Minibibliothek haben wir für die Kinder ausreichend eigene Bücher im Bestand“ Nr. 8BW; „kein Bedarf“ Nr. 5BW; „zur Zeit kein Bedarf“ Nr. 8BW), in der fehlenden Notwendigkeit, mit der Bibliothek zu kooperieren („Wir haben ein großes Bücherangebot“ Nr. 2BW), sowie schlicht in der fehlenden Einsicht, dass eine Kommunikation grundsätzlich möglich ist („Habe es noch nicht versucht“ Nr. 13BW; „Wir haben diese Möglichkeit noch nicht in Erwägung gezogen“ Nr. 31BW).

<i>Ideen und Wünsche</i>	NRW (n=14)		BW (n=27)		SA (n=15)		gesamt (n=56)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja, ich wende mich an die Mitarbeiter	14	100	17	62,96	13	86,67	44	78,57
ja, die Mitarbeiter erkundigen sich aktiv	0	0	1	3,70	0	0	1	1,79
nein	0	0	5	18,52	2	13,33	7	12,50

Ideen und Wünsche	NRW (n=14)		BW (n=27)		SA (n=15)		gesamt (n=56)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja, ich nutze die Möglichkeit des schriftlichen Feedbacks	k.A.	-	4	14,81	0	0	4	7,14

Tabelle 68: Antwortverteilung auf die Frage: *Haben Sie die Möglichkeit, Ideen und Wünsche zum Angebot der Stadtbibliothek einzubringen?*

Das Vertrauen in die Umsetzung der Anregungen und Wünsche ist bei fast allen Befragten gegeben (41; 95,35%). Bei der Frage, ob die Kita-Verantwortlichen grundsätzlich öfters in der Stadtbibliothek mit den Kindern arbeiten wollen, zeigt sich ein Bedarf. So votieren 38 (64,41%) der Befragten für diesen Wunsch. Diesen gegenüber stehen 21 (35,59%) Nennungen, die mit der derzeitigen Frequentierung der Bibliothek zufrieden sind und dementsprechend keinen Bedarf sehen.

Bedarf	NRW (n=13)		BW (n=31)		SA (n=15)		gesamt (n=59)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	9	69,23	19	61,29	10	66,67	38	64,41
nein	4	30,77	12	38,71	5	33,33	21	35,59

Tabelle 69: Antwortverteilung auf die Frage: *Würden Sie gerne öfters in der Stadtbibliothek mit den Kindern arbeiten?*

Im Rahmen von offenen Fragen wurden die Kita-Verantwortlichen gebeten, zudem das eigene Interesse an der Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek zu erläutern. Diese offenen Antworten wurden zu Oberkategorien zusammengefasst und in der nachstehenden Tabelle dargestellt. In diesem Zusammenhang findet sich stadtübergreifend das Hauptinteresse an der *Bereitstellung* von Büchern und Medien. So geben sechs Befragte in Nordrhein-Westfalen an, dass vor allem das Entleihen von Medien beziehungsweise das Zusammenstellen von Bücherkisten seitens der Bibliothek eine besondere Gratifikation für sie darstellt. Auch in Baden-Württemberg sehen zwölf der befragten Kita-Verantwortlichen den spezifischen Mehrwert bei der Kooperation in der Bereitstellung. Auf der einen Seite finden sich hier ebenfalls die Bücherkisten genannt, auf der anderen Seite wird aber auch die Koordination und Bereitstellung der Vorlesepaten besonders geschätzt. In Sachsen-Anhalt verweisen vier Befragte auf die Nutzung des Medienangebots der örtlichen Bibliothek. Das Entleihen sowohl von Kinder- und Jugend- als auch Fachliteratur für die ErzieherInnen ist ein Kooperationsgrund. Daneben wird auch die gegenseitige *Information und Aufklärung* geschätzt. Sowohl bei der Elternarbeit (vgl. Nr. 10NRW; Nr. 34BW) ist die Unterstützung der Bibliothek von Nutzen als auch bei der Aufklärung über neue Medien (vgl. Nr. 10NRW). Die *Nutzung von Förderangeboten* der Bibliothek wird ebenfalls in allen Bundesländern als Kooperationsinteresse

angeführt. Näher konkretisiert sich dies mit Blick auf spezifische Angebote wie Vorlesen (vgl. Nr. 11NRW; Nr. 16SA), Bibliotheksführungen (vgl. Nr. 10BW; Nr. 20BW) sowie Autorenlesungen (vgl. Nr. 8SA; Nr. 15SA). Im Bereich der Unterstützung bei der *motivationalen Anregung* förderbedürftiger Gruppen sehen zwei Befragte einen spezifischen Mehrwert bei der Kooperation (vgl. Nr. 12BW; Nr. 16SA).

Offene Antworten	NRW	BW	SA
Ausleihe/ Bereitstellung	<p>Nr. 1: „Informationsaustausch, Bücherausleihe, Lesepaten, Besuche mit Kindergruppen ab 3 Jahren“</p> <p>Nr. 2: „Allgemeines Interesse an Büchern/ Lesen“</p> <p>Nr. 4: „Lernen von kompetenten Ansprechpartnern, vielfältiges Buch- und Medienangebot“</p> <p>Nr. 9: „Bücher ausleihen, verschiedene Bücher zu einem bestimmten Thema zusammengestellt“</p> <p>Nr. 12: „Sprachkompetenz der Kinder weiter zu fördern durch Ausleihe/ Zusammenstellung von Bücherkisten nach Themenwunsch“</p> <p>Nr. 14: „Bücher und Medien können wir uns kostenfrei ausleihen, Fachliteratur für Erzieher und Praktikanten steht auch ausreichend zur Verfügung“</p>	<p>Nr. 4: „Bücherpaket/ Medienkoffer, Vorlesepaten, Vorlesenachmittage“</p> <p>Nr.6: „Antolin-Programm für die Großen“</p> <p>Nr. 8: „Kaum nötig, da immer mehr Fachliteratur in unserer eigenen Bibliothek vorhanden ist“</p> <p>Nr. 9: „Ausleihen von Büchern, Vermittlung/ Schulung von Lesepaten“</p> <p>Nr. 10: „Ausleihen von Fachliteratur, Leseinsel“</p> <p>Nr. 14: „Bücher zu entsprechenden Themen, Lesepaten, Leseinsel“</p> <p>Nr. 16: „In der Vorlesepatenschaft (Entlastung)“</p> <p>Nr. 20: „Fachbibliothek für Kitas“</p> <p>Nr.22: „Ausleihangebot, Vorlesepatenschaft“</p> <p>Nr. 24: „Nähe zur Einrichtung, Freundlichkeit und Offenheit des Personals, Erweiterung zu unserem Bücherbestand“</p> <p>Nr. 34: „Unser Interesse an der Kooperation mit der Stadtbibliothek sehen wir vor allem in der Unterstützung bei der Vermittlung von Vorlesepaten und bei der Elternarbeit, sowie bei der Ergänzung unserer eigenen Medien/ Bücher“</p> <p>Nr. 35: „Wir nutzen hauptsächlich den Bücher- und Medienverleih als auch das Angebot der Vorlesepatin“</p>	<p>Nr. 4: „Buchausleihe als Bereicherung der Angebote in der Kita, individuelle Bedürfnisse der Kinder durch verschiedene Buchthemen befriedigen“</p> <p>Nr. 6: „Fachliteratur“</p> <p>Nr. 8: „Freude am Lesen (interessante, neue Bücherwelt)“</p> <p>Nr. 15: „Bestehende Themen mit Kindern behandeln und dazu Bücher ausleihen“</p>

Offene Antworten	NRW	BW	SA
Information/ Aufklärung	Nr. 1: „Informationsaustausch“ Nr. 4: „Lernen von kompetenten Ansprechpartnern“ Nr. 9: „Elterninfo“ Nr. 10: „Informationen über neue Medien“	Nr. 34: „Elternarbeit“	Nr. 11: „In der Information gegenseitig“
Nutzung Angebote/ Projekte	Nr. 1: „Besuche mit Kindergruppen ab drei Jahren“ Nr. 11: „Gemeinsame Vorlese-Projekte in der Bücherei“	Nr. 10: „Besuche dort mit Kindern“ Nr. 14: „Programmangebote nutzen (am Vormittag)“ Nr. 20: „Kita-Führungen für Vorschüler“	Nr. 3: „Bei Projekten, bei der Erarbeitung von Konzepten, Raumgestaltung usw.“ Nr. 8: „Buchvorstellung durch Autoren (hautnah...)“ Nr. 15: „Interessante Autoren in der Bibliothek, die den Kindern aus ihren Büchern vorlesen“ Nr. 16: „Zusammenarbeit bei Projekten, Lesenachmittage“
Motivation		Nr. 16: „Freude am Lesen/ Bücher fördern, Fördern der Lesesozialisation bei manchen Familien mit Migrationshintergrund“	Nr. 12: „Hortkinder in der Ferienzeit zum Lesen bewegen“

Tabelle 70: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *Wo sehen Sie Ihre Interessen an der Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek?*

Des Weiteren wurden die Befragten um ihre eigene Einschätzung gebeten, wie man die Zusammenarbeit intensivieren und verbessern könnte. Die offenen Antworten wurden auch hier durch Kategorien geordnet. So geben zwei Erzieherinnen aus Nordrhein-Westfalen, vier aus Baden-Württemberg und zwei aus Sachsen-Anhalt an, grundsätzlich *keine* Verbesserungsvorschläge nennen zu können. Auf der einen Seite wird die derzeitige Form der Kooperation als gut eingeschätzt, dementsprechend seien keine Veränderung nötig (vgl. Nr. 2NRW; Nr. 13NRW; Nr. 9BW; Nr. 24BW; Nr. 35BW; Nr.3SA). Auf der anderen Seite wird darauf verwiesen, dass seitens der Kita keine Zeit- und Personalressourcen verfügbar seien, was eine Intensivierung ausschließt (vgl. Nr. 10BW; Nr. 6SA). Zwei Erzieherinnen aus Nordrhein-Westfalen wünschen sich einen Ausbau der gegenseitigen *Besuche* in der Bibliothek (vgl. Nr. 10NRW) sowie der eigenen Einrichtung (vgl. Nr. 12NRW). Verbesserungsvorschläge werden auch mit Blick auf die *Förderangebote* formuliert. Sowohl die verstärkte Berücksichtigung der Eltern als Zielgruppe von Informationsangeboten der Bibliothek (vgl. Nr. 4NRW; Nr. 9NRW; Nr. 33BW) als auch die konkrete Berücksichtigung von Kita-Kindern mit Blick auf altersspezifische Notwendigkeiten (vgl. Nr. 15SA), die Bereitstellung von Förderangeboten am Vormittag (vgl. Nr. 34BW) und Angebote, die seitens der Bibliothek in der Kita durchgeführt werden (vgl. Nr. 11SA), sind genannt. Die Befragten aus Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt votieren zudem für eine Verbesserung der *Informationspolitik* seitens der Bibliothek. Neben der Vereinbarung von festen Terminen (vgl. Nr. 3BW), verbunden mit festen Ansprechpartnern (vgl. Nr. 20BW), wird vor allem die Information durch die Bibliothek gewünscht – näher konkretisiert durch einen intensiveren Mailkontakt (vgl. Nr. 6BW) beziehungsweise das Internet (vgl. Nr. 15BW; Nr. 16SA), auch mit Blick auf neue Kinderbücher (vgl. Nr. 6BW) und Buchbesprechungen (vgl. Nr. 2SA). Zwei Kita-Verantwortliche aus Baden-Württemberg votieren darüber hinaus für mehr *Flexibilität* seitens der Bibliothek. Eine grundsätzliche Verlängerung der Entleihfrist für Bücherkisten (vgl. Nr. 8BW) wie auch der (bislang noch nicht) immer mögliche Besuch der Bibliothek (vgl. Nr. 5BW) werden in diesem Rahmen angesprochen.

Offene Antworten	NRW	BW	SA
Keine	Nr.2: „Wir werden über Neuheiten fast immer informiert und zu Veranstaltungen eingeladen“ Nr. 13: „Ist ok“	Nr. 9: „Für uns ausreichend“ Nr. 10: „Zusammenarbeit reicht völlig aus, Kooperation mit Bibliothek ist EIN Teil, es gibt aber noch mehr Kooperationspartner, die ebenfalls Zeit in Anspruch nehmen!“ Nr. 24: „Ausreichend“ Nr. 35: „Für unsere Einrichtung genügt das derzeitige Angebot“	Nr. 3: „Wir werden immer gut beraten“ Nr. 6: „Haben leider zu wenig Zeit, Erzieherstunden knapp bemessen“
Besuche	Nr. 10: „Häufigere Besuche in der Bücherei“ Nr.12: „Gegenseitiger Besuch“		
Veranstaltungen	Nr.4 „Angebote für Eltern in Kita (Vorstellung auf Elternabenden“ Nr. 9: „Evtl. durch Elternabende“	Nr. 33: „Elternabende in der Kita (mit Mitarbeitern der Bibliothek),gelegentliche Präsentationen in der Kita“ Nr. 34: „Evtl. mit Angeboten an Kita-Gruppen vormittags, ähnlich wie die Vorlese-Samstage“	Nr. 11: „Wenn Mitarbeiter der Bibliothek zu uns kommen könnten (z. B. für das Bilderbuchkino)“ Nr. 15: „Mehr Angebote, speziell für KITA – altersspezifisch“ Nr. 16: „Eine LeseAG gründen, ComputerAG“
Absprache/ Termine Information		Nr. 3: „Evtl. feste Termine vereinbaren“ Nr. 6: „Mehr Infofluss über Veranstaltungen, z. B. per Mail“ Nr. 15: „Liste mit neuen Kinderbüchern sowie Erscheinungsdatum in der Bücherei (erscheinen im Internet durch Infopost)“ Nr. 20: „Ansprechpartner für jeden Stadtteil“	Nr. 2: „Flyer, Aushänge, Infos für die Eltern, Buchbesprechung auch für die Kita“ Nr. 15: „Über Stadt/ Träger, mehr Information“ Nr. 16: „Internet nutzen zum gegenseitigen Informieren“
Flexibilität		Nr.5: „Wir liegen 50m von der Zweigstelle entfernt, kurzfristige Besuche am Vormittag sind nicht möglich, obwohl die Bücherei da geöffnet hat. Wir arbeiten sehr situationsorientiert, würden deshalb, wenn Kinder ein Thema interessiert, gerne Bücher dazu aus der Bücherei holen, was in der Vergangenheit mehrfach nicht möglich war. Schade eigentlich, so könnte man auch	

<i>Offene Antworten</i>	<i>NRW</i>	<i>BW</i>	<i>SA</i>
		Kindergartenkinder für die Bücherei begeistern.“ Nr. 8: „Beim Ausleihen von Bilderbüchern ist die Frist zu kurz, da man rechtzeitig vor dem Einsatz bestellen muss, um das Buch zu haben“	

Tabelle 71: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *Wie könnte man ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit noch intensivieren/ verbessern?*

Zudem finden sich innerhalb der offenen Nennungen Angaben zu der Frage, in welchem Bereich die Bibliotheksleitung unbedingt ansetzen sollte, um die Dienstleistung noch zu *verbessern*. Auch hier zeigt sich bei den Befragten die grundsätzliche Zufriedenheit mit der vorherrschenden Kooperationspraxis (vgl. Nr. 2NRW, Nr. 14NRW; Nr. 7BW; Nr. 16BW; Nr. 24BW). Dem gegenüber zeigen sich Verbesserungswünsche im Bereich der *Medienbereitstellung*, welche stärker systematisiert werden (vgl. Nr. 1NRW), ein breiteres Medienensemble umfassen (vgl. Nr. 30BW) wie auch ein mehrsprachiges Bücherangebot anbieten sollte (vgl. Nr. 14BW). Zudem zeigt sich ein Bedarf sowohl an weiteren *Förderangeboten* (vgl. Nr. 1NRW) als auch am generellen Ausbau und der Absprache über die Fördersettings (vgl. Nr. 16SA). Eine Aussage betrifft die *Räumlichkeiten* der Bibliothek, in der mehr gemütliche Lesecken für die Kinder erstellt werden sollten (vgl. Nr. 10NRW). Trotz der ausnehmend positiven Bewertung der Öffentlichkeitsarbeit, auch seitens der Kita-Verantwortlichen aus Sachsen-Anhalt, wird eine Verbesserung der Dienstleistung *Öffentlichkeitsarbeit* gesehen. Neben der direkten Ansprache der Kitas seitens der Bibliothek (vgl. Nr. 6SA) wird von einer Befragten der Wunsch geäußert, mehr „Reklame“ (Nr. 11SA) für die Angebote vorfinden zu können. Diese Angaben korrelieren auch mit dem Verweis auf eine stärkere Absprache im Rahmen der *Kooperation*. Neben dem unspezifischen Verweis auf eine generell stärkere Zusammenarbeit mit den Kitas (vgl. Nr. 15SA) sieht eine der Befragten eine wünschenswerte Dienstleistung in der Anschaffung von Wunschmedien der Kitas (vgl. Nr. 9SA).

Offene Antworten	NRW	BW	SA
keine	Nr. 2: „Von der Bibliotheksleitung kommen sehr gute Ideen, wie man die Dienstleistung verbessert“ Nr. 14: „Wir sind vollauf zufrieden“	Nr. 7: „Ist völlig ausreichend“ Nr. 16: „Ich finde, sie machen das schon ganz prima!“ Nr. 24: „Gut“	
Medienangebot	Nr. 1: „Bilderbücher nach Themen sortieren (zumindest im Computer), damit man sie schneller findet“	Nr. 14: „Umfassendes Angebot für Migranten, gleiche Bücher in unterschiedlichen Sprachen“ Nr. 30: „Es besteht noch Aufholbedarf, was Hörbücher und DVDs angeht!“	
Veranstaltungsangebot	Nr. 1: „Mehr Angebote für jüngere Kinder (2-3 Jahre)“		Nr. 16: „Flexiblere Angebotszeiten für die Kindergruppen, Angebote absprechen und erweitern“
Räumlichkeiten	Nr. 10: „Ansprechendere, gemütlichere Leseecken schaffen“	Nr. 4: „Die kleinen Büchereien der Ortsteile sollten erhalten bleiben, damit Besuche mit den Kindern zu Fuß auch weiterhin möglich sind“	
Öffentlichkeitsarbeit			Nr. 6: „Mehr Öffentlichkeitsarbeit, Angebote mehr unterbreiten“ Nr. 11: „Mehr Reklame machen für die Angebote“
Kooperation			Nr. 9: „Bei geplanten Neuanschaffungen die Wünsche der Kitas erfragen“ Nr. 15: „Direkt mit den Kitas zusammenarbeiten“

Tabelle 72: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *In welchem Bereich sollte die Bibliotheksleitung unbedingt ansetzen, um die Dienstleistung der Bibliothek noch zu verbessern?*

4.2.2 Ergebnisse Interviews

Die qualitativen Interviews mit MitarbeiterInnen der Kitas sollen über die Kooperationsformen mit den Bibliotheken, über Perspektiven auf die Institution Bibliothek wie auch über das jeweils individuelle Leseförderverständnis Auskunft geben. Letztlich stellt die Zusammenarbeit mit Institutionen der frühen Bildung einen wesentlichen Teil der Leseförderarbeit von Bibliotheken dar. Anhand von Leitfäden erfolgte ein Interview mit insgesamt acht Verantwortlichen von Kitas, exemplarisch und ergänzend zu den Fragebögen in Bezug auf ihre Einstellungen und Sichtweisen. Dies waren Einzelinterviews mit ausschließlich weiblichen Leiterinnen der Kitas. In einem ersten Schritt wurden, analog zu dem gewählten Verfahren der Grounded Theory und den damit verbundenen Datenauswertungsmethoden, die Daten durch offenes Kodieren in einzelnen Sequenzen (meist Wörter oder Sätze, kaum Abschnitte) mit einem Kode versehen, der nah am Text und deskriptiv entwickelt wurde. Auf diese Weise entstanden insgesamt 148 Kodes, welche sich hierarchisch in Kodes und Subkodes unterordnen ließen. Insgesamt wurden die aus dem Datenmaterial entwickelten Kodes auf 504 Textstellen in Anwendung gebracht. Durch das axiale Kodieren erfolgte eine Ausdifferenzierung, Strukturierung und Systematisierung der entwickelten Kodes. Es entstanden dabei sowohl neue Subkodes sowie die drei übergeordneten Kategorien *Lesen*, *Bibliothek*, *Kooperation*. Der Kodebaum wurde auf diese Weise neu organisiert. So besteht das vorhandene Kategoriensystem nicht nur aus einer sequentiellen Kodeliste, sondern weist auch eine differenzierte innere Struktur auf. Als Schlüsselkategorie wurde in einem letzten Schritt mit Hilfe des selektiven Kodierens die Kategorie *Kooperation* isoliert, welche mit ihren diversen Unterkategorien Hinweise und Aufschluss über die Art und Weise der Zusammenarbeit und die Bewertung derselbigen gibt. In der Darstellung der Ergebnisse soll gezeigt werden, inwiefern die Kategorien *Bibliotheken* und *Lesen* diese Kooperation der Kitas mit den Bibliotheken beeinflusst und steuert. Bei dieser selektiven Kodierung stellte die Kernkategorie den Mittelpunkt dar und die anderen Kategorien gruppieren sich systematisch um diese. Ein Überblick über die entwickelten Kodes und Subkodes sowie deren Struktur und auch über die Weise, wie diese zueinander in Beziehung gesetzt worden sind, findet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.2.2.1 Lesen

In den Interviews finden sich vielfach Perspektiven und Sichtweisen auf die Kulturtechnik *Lesen*. So werden sowohl Angaben zum gesellschaftspolitischen Diskurs als auch zum veränderten Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen gemacht. Zudem wird unter Rückgriff auf die persönliche Einstellung zum Lesen die Bedeutung des Lesens verargumentiert. Die häufigsten Aussagen lassen sich mit dem Code Leseförderung belegen. Nachfolgend werden, unter Rückgriff auf das Kategoriensystem zur Strukturierung der Ergebnisse, die Aussagen und Sichtweisen dargestellt.



Abbildung 54: Kategorie *Lesen* sowie deren *Kodes*

4.2.2.1.1 *Gesellschaftspolitischer Diskurs/ Mittelbereitstellung*

Aussagen zu einem gesellschaftlichen beziehungsweise bildungspolitischen Diskurs rund um die Notwendigkeit von Leseförderung machen vier der Befragten. Grundsätzlich bleiben die Ausführungen hier an der Oberfläche, eine explizitere Formulierung der wahrgenommenen Inhalte und Ausprägungen findet sich an keiner Stelle. So bejahen zwar drei der Befragten, dass eine stärkere Berücksichtigung rund um Fragen der Leseförderung wahrgenommen wird. In welcher Form sich der Diskurs allerdings ausgestaltet beziehungsweise welche Fragestellungen diskutiert werden, kann man nur am Rande erkennen.

Text: IW_K_3_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Gesellschaftspolitischer Diskurs

B_K_3_BW: Also, ich nehme es schon wahr, dass es (= Lesen) stärker in den Vordergrund gerückt wird.

Text: IW_K_2_SA

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Gesellschaftspolitischer Diskurs

B_K_2_SA: Also, es wird auf alle Fälle mehr diskutiert darüber, dass mehr gelesen werden sollte und alles.

Eine Kitaverantwortliche gibt an, keine besondere Berücksichtigung seitens der Gesellschaft oder Politik wahrzunehmen. Grundsätzlich sieht sie Fragen rund um Leseförderung in derselben Form thematisiert „als sonst auch“ (B_K_1_SA).

Text: IW_K_1_SA

Position: 6-6

Code: Lesen\ Gesellschaftspolitischer Diskurs

B_K_1_SA: Nein. Eigentlich finde ich da nichts wirklich, finde ich da nichts anderes als sonst.

Allerdings relativiert die Interviewte ihre eigene Aussage, da sie auf die ihrer Meinung nach vorherrschende zunehmende Berücksichtigung von Sprachstandserhebungen verweist. Sprachförderliche Aktivitäten sieht sie dabei in keinem unmittelbaren Zusammenhang zur Leseförderung.

Text: IW_K_1_SA

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Gesellschaftspolitischer Diskurs

B_K_1_SA: Gerade mal, dass wir diese Sprachstandserhebungen machen, dass da jetzt wieder ein bisschen mehr Augenmerk auf Sprache gelegt wird. Aber das ist ja mehr Sprache als Lesen. Höchstens eben das Leseverständnis. Aber eigentlich ist da nichts Neues.

Von einer baden-württembergischen Kita-Verantwortlichen wird die wahrnehmbare Diskussion über adäquate Formen der Leseförderung mit dem Rekurs auf eine vorhandene Mittelbereitstellung seitens der Stadt konkretisiert. So wird sowohl die Bereitstellung und Anschaffung von Büchern für Kitas als auch die Einstellung von Sprachförderkräften als Ergebnis einer erhöhten Relevanz von frühen Formen der Leseförderung verstanden.

Text: IW_K_3_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Mittelbereitstellung

B_K_3_BW: Also, jetzt allein auf unseren Bereich bezogen, dass die Stadt da auch Gelder investiert, um Sprachförderkräfte einzustellen. Das haben wir ja vorher immer alles so nebenbei alleine gemacht.

4.2.2.1.2 Leseverhalten/ Lesesozialisation

Generell sind sich alle Befragten einig, dass das (Buch-) Lesen in der Gesellschaft allgemein und im Besonderen bei den Kindern und Jugendlichen, auch durch eine fehlende familiäre Einbindung, abnimmt.

Text: IW_K_1_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Leseverhalten

B_K_1_BW: Gute Frage. Also, ich denke, dass das Lesen, ich denke schon abnimmt. Also, ich finde, das ist schon auf einem *abnehmenden Fall* (= absteigenden Ast), finde ich, oder? Also, so empfinde ich das zumindest schon.

Die Aussagen stützen sich dabei auf individuelle Beobachtungen und die subjektive Wahrnehmung. Theoretische oder auch seitens der Forschung beschriebene Ergebnisse werden in keinem Fall zur Differenzierung der These des schwindenden Leseverhaltens angeführt. Auch die Begründungen sind bei allen Befragten homogen und stereotyp: Das Problem sind die neuen Medien.

Text: IW_K_3_SA

Position: 5 – 5; 7 – 7

Code: Lesen\ Leseverhalten\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_K_3_SA: Dass die Kinder sich auf Videos, CDs und DVDs spezialisieren und weniger lesen, dass auch in den Familien weniger gelesen wird. [...] Also, wenn nicht vorgelesen wird, wenn nicht zugehört wird, werden Buchstaben verschluckt. Und wie gesagt, beim Film wird einfach nicht [so] konzentriert zugehört, wie es beim Lesen eben doch erfolgt dann.

Text: IW_K_3_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseverhalten\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_K_3_BW: Auch gerade, weil der Fernseher gerade Nummer eins ist, also nur noch Fernsehen gucken, keine Bücher mehr. Und Computer.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 23 - 23

Code: Lesen\ Leseverhalten\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_K_2_NRW: Auch bei Hausbesuchen sehe ich, dass bei den Kindern hauptsächlich das Fernsehen dominiert. Und [um] diese Kinder dann auch wirklich an das Buch heranzuführen, das halte ich für wichtig.

Letztlich werden den neuen Medien unterschiedliche Wirkungen unterstellt. So verdrängen sie das (gute) Buch, fungieren als *Zeitstaubsauger* und sind allgemein mitverantwortlich für die abnehmende Lesemotivation und die unterdurchschnittliche Lesekompetenz der Kinder. Neben dieser antizipierten Medienverwahrlosung der Kinder wird das veränderte familiäre Medienverhalten problematisiert. Neben dem fehlenden Erstkontakt mit Büchern sei vor allem die soziale Einbindung des Lesens im Rahmen des Vorlesens rückläufig, so die Befragten.

Text: IW_K_1_SA

Position: 7 – 7; 9 – 9

Code: Lesen\ Leseverhalten\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_K_1_SA: Na, in den Familien tritt das Lesen, das Vorlesen aus unserer Beobachtung immer mehr in den Hintergrund. Andere Medien sind da viel aktueller, und gerade deshalb ist es für die Kinder wichtig, dass sie hier eben auch an das Lesen, an die Bücher herangeführt werden. Und sie haben da auch ganz viel Spaß dran. [...] Na, ich glaube, dass es auch gar nicht mehr in den Familien so üblich ist, dass viel vorgelesen wird.

Nur zum Teil wird an dieser Stelle explizit auf gesellschaftliche Milieus verwiesen, die besonders von den negativen Einflüssen der neuen Medien betroffen sind. So sei der „Bildungshintergrund“ (B_K_3_BW, P5), aber auch der vorhandene Migrationshintergrund (vgl. B_K_3_SA, P17) ausschlaggebend für das Stattfinden,

aber auch die Art und Weise der Vorlesesituationen in der Familie. An einer Stelle wird vor einer eindimensionalen Pauschalisierung gewarnt: „Das kann man nicht generalisieren“ (B_K_1_BW, P5). Die Interviewten zeigen hier durchaus ein hohes Bewusstsein für die lesesozialisatorische Bedeutung der Familie. Besonders wird hervorgehoben, dass positive elterliche Lesevorbilder das Leseverhalten der Kinder begünstigen. Dabei wird die frühe Lesesozialisation, analog zu Ergebnissen aus der Leseforschung, als prägend für die weitere Lesekarriere eines Kindes definiert.

4.2.2.1.3 *Persönliche Einstellung Lesen/ Bedeutung Lesen*

Insgesamt ist der Grundtenor im Bereich der persönlichen Einstellungen zum Lesen homogen. So geben alle Befragten an, dass das Lesen in ihrem Leben einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Vor dem Hintergrund der eigenen Leseleidenschaft wird auch die Notwendigkeit der Leseförderung begründet.

Text: IW_K_1_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Persönliche Einstellung Lesen

B_K_1_BW: Mir sehr wichtig {=Leseförderung}, weil ich selber viel lese.

Lesekompetenz genießt in den Augen der Befragten eine starke Akzeptanz in der Gesellschaft und ist wichtig, um das eigene Leben autonom und handlungsfähig zu bestreiten. Zudem – das zeigen die Formulierungen der Befragten – ist die Texterschließung um ihrer selbst willen bedeutsam. Durchgängig beschrieben sich die Befragten als Viel- und Dauerleser. Angaben in diesem Zusammenhang formulieren eine stark lesebezogene Familie mit ausgeprägter Lesekultur. Zudem werden Hinweise auf die eigenen Kinder und deren ausgeprägtes Leseverhalten gegeben sowie das eigene leseeerzieherische Bemühen betont.

Text: IW_K_2_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Persönliche Einstellung Lesen

B_K_2_BW: Ich liebe Bücher. Ja, also, ich brauche ein Buch.

Text: IW_K_1_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Persönliche Einstellung Lesen

B_K_1_SA: Also, ich persönlich lese selber auch sehr gerne und ich lese auch gerne vor, und ja, ich selber finde es auch ganz wichtig. Also, ich lese auch sehr gerne und bin da auch so ein bisschen. [/] Auch bei meinen Kindern, dass die eben auch halt Bücher kriegen, geschenkt kriegen. Auch ein bisschen gucken, also, da gehe ich dann doch auch schon in eine Buchhandlung und lasse mich da auch mal beraten.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Persönliche Einstellung Lesen

B_K_1_NRW: Also bei mir kann ich sagen, ich lese selber sehr gerne.

Medialer Träger der gelesenen, aber auch im Rahmen der Leseförderung zu vermittelnden Texte ist ausschließlich das Buch. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass die Befragten durchaus auch andere Lesemedien rezipieren und auch in die Vermittlungsarbeit der Kita integrieren. Innerhalb der Interviews zeigt sich dennoch die starke Kopplung der Rezeptionshaltung Lesen an das Medium Buch. Vereinzelt finden sich auch Stimmen, die besonders anspruchsvolle Texte beziehungsweise „gute Jugendliteratur“ (B_K_2_BW, P3) zum Gegenstand von Bildungsprozessen machen wollen. Angaben zum eigenen Lesestoff finden sich kaum.

4.2.2.1.4 Leseförderung

Am häufigsten äußerten sich die befragten Kita-Verantwortlichen zu Aspekten rund um die *Leseförderung*. Unter anderem finden sich Meinungen zu Zielen und Zielgruppen, Verantwortlichen, beteiligten Medien, aber auch Angaben zu Form und Bedeutung von Leseförderung.

So ist nach Meinung der Befragten die Leseförderung allgemein wichtig und bedeutsam. An dieser Stelle finden sich kaum inhaltliche Konkretisierungen – ähnlich wie im Bereich der Bedeutung des Lesens. Gegenstand und Ziel der Leseförderung ist vor allem *Spaß an Büchern* zu vermitteln. Terminologisch verstehen die Kita-Mitarbeiter unter Lesen den technischen Vorgang der Buchstaben-Satz-Wortidentifikation zur Generierung von Textsinn. Vor diesem Hintergrund wird die Schulung und Vermittlung von auch seitens der Leseforschung kohärent betonten Vorläufertätigkeiten im Bereich des Lesens von den Kitas nicht immer als Leseförderung verstanden. Hier zeigen sich an manchen Stellen terminologische Unsicherheiten in Bezug auf die lesefördernde Kita-Arbeit.

Text: IW_K_3_BW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_K_3_BW: Also, jetzt in unserem Bereich, in diesem Kindergartenbereich würde ich sagen, geht es jetzt nicht so um das Lesen selber, sondern es geht hauptsächlich darum, den Spaß an Büchern zu vermitteln.

Als Bedingung für gelingende Leseförderung sowie als Begründung für die Notwendigkeit von Leseförderung wird explizit die eigene Zugewandtheit zu Büchern genannt. Hier finden sich wenige Verweise auf die gesellschaftliche, soziale oder individuelle Bedeutung des Lesens als Kulturtechnik.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 23 - 23

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_K_1_NRW: Ich finde, wenn man dahinter steht, wenn man Freude hat, lernen auch die Kinder, Freude an so einem Buch zu entwickeln, und das ist wichtig.

Text: IW_K_1_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_K_1_BW: Ich bin aber auch so ein Märchenfreak. Deswegen mache ich das mit den Kindern, weil ich einfach denke, das ist ein Literaturgut, das sonst verloren geht, ja. Das man den Eltern mal wieder nahebringen muss, weil sie oft denken, das ist grausam und schlecht, ja. Also, ihnen das auch mitzugeben, dass eben Märchen für Kinder oder überhaupt für Erwachsene eine Zuversicht in das Leben sind, ja. Wenn sie *psychologisch* {= psychisch} selber mal Probleme kriegen. Das Erste, was sie fragen, 'haben Sie ein Lieblingsmärchen gehabt', zum Beispiel, ja.

Auch dem subjektiv empfundenen Untergang der Buchlesekultur soll im Rahmen der Leseförderung und demzufolge bei den eigenen Vermittlungsangeboten entgegengewirkt werden.

Text: IW_K_2_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_K_2_BW: Als Verfechterin von einer guten Jugendliteratur bedauere ich, dass so wenig gelesen wird und das Buch so sehr in der allgemeinen Pädagogik in den Hintergrund gerät.

Ebenso werden von den Befragten die im Rahmen der Leseförderung einzubringenden *Lesemedien* deutlich hervorgehoben: Bücher, teilweise näher konkretisiert als Bilderbücher. Im Rahmen der Interviews findet sich an keiner Stelle eine andere Nennung als dieser Medienträger, obwohl auch die Ergebnisse der Fragebögen zeigen, dass in der täglichen Arbeit nicht nur dieser Medienträger Verwendung findet. Die Kita-Verantwortlichen argumentieren hier einfach nur nicht unter Rückgriff auf einen erweiterten Textbegriff, wie er in der Leseforschung mittlerweile gängig ist. Das liegt auch an der bereits oben beschriebenen Verknüpfung von Rezeptionsvorgang und Trägermedium.

Grundsätzlich herrscht Konsens in der Meinung, dass die frühe Anregung zum Lesen beziehungsweise der Umgang mit Büchern bedeutsam ist. Dabei wird auch die Rolle der Kita als früheste Bildungsinstitution im Kleinkind- und Kindesalter in ihrer propädeutischen Funktion betont.

Text: IW_K_2_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\Leseförderung\Bedeutung

B_K_2_B: Leseförderung sollte vor allem im Kleinkindbereich anfangen. Damit es möglichst, ja, integriert wird in den Gedanken, in das Gedankengut der Kinder. Wir haben auch sehr viele Kinder aus Familien, bei denen ich denke, dass der PC sehr stark ist, wo also das Buch durch den PC ersetzt wird.

Wer für eine gelingende Leseförderung verantwortlich ist und in welcher Form die Kita dieser Verantwortung nachkommt, wird bei den Interviewten mit variierenden Schwerpunkten beantwortet. Verantwortlich für eine adäquate Leseförderung ist nach Meinung einzelner Befragten vor allem die Familie, in der das Lesen vorgelebt und angeleitet werden sollte. Des Weiteren werden Kindergarten und Schule genannt, welche Hauptinitiator für das Lesen seien. Insgesamt finden sich geringe Variationen. So wird Leseförderung auf der einen Seite als gesamtgesellschaftlicher Auftrag verstanden, im Rahmen dessen klare Zuständigkeiten formuliert werden.

Text: IW_K_2_SA

Position: 8 - 8

Code: Lesen\Leseförderung\Verantwortung\gesamtgesellschaftlich

I: Wer ist Ihrer Meinung nach für Leseförderung verantwortlich?

B_K_2_SA: Na, jeder. Natürlich die Eltern, aber wir natürlich auch. Alle, die jetzt mit den Kindern in Kontakt sind. Oma, Opa, die ganze Familie und vor allem wir.

Text: IW_K_1_BW

Position: 19 - 19

Code: Lesen\Leseförderung\Verantwortung\gesamtgesellschaftlich

B_K_1_BW: Erzieher, Pädagogen, Lehrer, keine Ahnung, Eltern.

Auf der anderen Seite wird die gelingende Lesehabitualisierung in die Hauptverantwortung der Eltern gelegt, wobei die Kita zwar als potenzieller Unterstützer tätig wird, allerdings bei ausbleibendem Fördererfolg nicht verantwortlich gemacht werden soll.

Text: IW_K_3_BW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\Leseförderung\Verantwortung\Kita

B_K_3_BW: Die Eltern sind die Hauptverantwortlichen, so sehe ich das immer noch. Dadurch, dass es aber sehr schwierig ist, sind wir halt schon noch mehr in der Verpflichtung. Also, wenn jetzt jemand sagt: 'Ist mir gar nicht wichtig', klar, dann fällt das weg. Aber wenn das jetzt so wie in unserem Team ist, dass wir das alle als wichtig empfinden, dann liegt das bei uns. Und die Schule. Aber es ist für uns ungleich schwerer, gerade wenn die Eltern da nicht mitarbeiten, nicht kooperieren. Also, wir können das niemals so ganz aufholen, wenn wir die Unterstützung vom Elternhaus nicht haben.

Text: IW_K_3_SA

Position: 13 - 13

Code: Lesen\Leseförderung\Verantwortung\Eltern

B_K_3_SA: In erster Linie sind die Eltern verantwortlich, sage ich immer wieder. Wir im Kindergartenbereich können nur einen kleinen Teil dazu beitragen, aber aktiv müssten die Eltern mehr uns unterstützen.

Text: IW_K_1_SA

Position: 19 - 19

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Kita

B_K_1_SA: Es wäre schön, wenn sich die Eltern noch mehr verantwortlich fühlen würden in diesem Punkt. Aber in den Kindereinrichtungen? Ich glaube, die fühlen sich sehr verantwortlich dafür, und ich glaube auch, dass da auch sehr viel Wert drauf gelegt wird, den Kindern da alles nahzubringen, so wie ich es erlebe halt, ja.

Text: IW_K_2_BW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Kita

B_K_2_BW: Wir als Pädagogen sollten uns dafür verantwortlich fühlen. Natürlich ist es auch Sache der Eltern, ganz klar. Aber ja, erziehungsergänzend, was wir sind, gehört das auch in den Kindertagesstättenbereich.

Gerade die letztangeführte Sequenz zeigt, dass die Verantwortung seitens der Kita nicht als verbindlich definiert wird – auch unter Einbezug von ministeriellen oder bildungspolitischen Entscheidungen – sondern *geföhlt* wird. Grundsätzlich steht diese Haltung auch in Zusammenhang mit den Beweggründen für Leseförderung. Individuelle bibliophile Neigungen, verbunden mit persönlichem Engagement und der Intention, Kinder vor schädlichen Medieneinflüssen zu bewahren und Freude am Buch zu etablieren, ergeben zusammen kein kohärentes Förderkonzept. Obligatorisch ist die Aufgabe der Leseförderung dabei von Seiten der Kita-Verantwortlichen nicht definiert. Auch findet sich in keinem Interview der Rekurs auf Rahmen- beziehungsweise Orientierungspläne für den Bereich der frühen Bildung beziehungsweise damit verbundene konkrete Forderungen und Bildungsaufgaben. So kann die Wahrnehmung der Leseförderung, individuell oder als Team, zur Disposition gestellt werden, da eigentlich die Eltern den Hauptauftrag und in dieser Konsequenz auch die Hauptverantwortung tragen.

Grundsätzlich existiert bei den Befragten ein Bewusstsein für besondere *Zielgruppen* der Leseförderung. Auch wenn im Rahmen der Leseförderung vornehmlich alle Kinder angesprochen werden sollen, sind Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen und bildungsbenachteiligten Familien nach Ansicht der Befragten Hauptadressaten. Lesen wird in den Augen der Befragten als ein Habitus des oberen sozialen Milieus angesehen. Bei Familien mit Migrationshintergrund dominiere vor allem das Fernsehen (vgl. B_K_3_BW, P7).

Text: IW_K_1_NRW

Position: 23 - 23

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielgruppe\ Migrationshintergrund

B_K_1_NRW: Wir haben auch Eltern, die selber lesen, die selber auch gerne in die Bücherei gehen. Aber zum Beispiel die Migrantenkinder und so, wenn wir die haben, da müssen wir den Eltern auch schon mal sagen: 'Lesen sie Ihren Kindern Geschichten vor, gehen Sie in die Bücherei'.

Text: IW_K_3_SA

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielgruppe

B_K_3_SA: Also, wichtig für alle Kinder, sage ich so, wie es ist. Hauptsächlich auch für uns, wir sind ja eine Einrichtung mit vielen *Ausländeranteilkindern* (= mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund) hier. Und die erleben die deutsche Sprache ja meistens nur in unserem Kindergartenalltag.

Text: IW_K_3_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielgruppe\ bildungsbenachteiligtes Milieu

B_K_3_BW: Ja, gerade so bildungsferne Kinder. Wobei, also, ich finde erst mal alle Kinder.

Text: IW_K_2_SA

Position: 12 - 12

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielgruppe\ unspezifisch

B_K_2_SA: Na, ob es nun speziell Gruppen gibt? Wichtig ist es für jede Gruppe, für jedes Kind, egal ob es sozial besser *dargestellt* (= gestellt) ist oder schlechter *dargestellt* (= gestellt) ist. Wenn Sie da jetzt drauf hinaus wollen?

Hier wird auch mit Blick auf Chancengerechtigkeit argumentiert. Um die Bildungsschere nicht weiter auseinandergehen zu lassen, sei auch eine Leseförderung bei den weniger privilegierten Familien wichtig. Die familiären Ausgangsbedingungen werden von allen als exponiertes Kriterium für die Lesekarriere eines Kindes gesehen. Weil sich die Familien, nach Meinung der Interviewten, nicht über die Wichtigkeit von Leseförderung im Klaren seien, gelte es dort anzusetzen.

Über die *Formen* von Leseförderung, also Hinweise auf methodische und inhaltliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung und Ausgestaltung, werden nur wenige konkrete Aussagen gemacht. Das Vorlesen, das Etablieren von Vorlesesituationen und das Gespräch über Gelesenes werden besonders häufig von den Interviewten benannt. Dies wird sowohl durch die MitarbeiterInnen der Kitas geleistet als auch von den Vorlesepaten, die im Rahmen der Kooperation mit den Bibliotheken die Einrichtungen besuchen. Zudem wird der Wert auf die Habitualisierung des Umgangs mit Büchern gelegt, indem Bibliotheken oder Buchhandlungen besucht werden.

Text: IW_K_3_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Form

B_K_3_SA: Also, wir lesen vor, wir gehen und besuchen die Stadtbibliothek, bekommen dort auch Angebote. Wir gehen auch mit den Kindern in die Buchläden rein, damit Sie auch wissen, dass man diese Bücher auch kaufen kann. Verschenken auch als Geschenk, Bücher. [/] Also, das ist auch immer sehr wichtig, nicht nur Bilderbücher, sondern auch, wo etwas vorgelesen wird. Und es kommt auch bei den Eltern gut an, als Weihnachtsgeschenk oder als Geburtstagsgeschenke werden auch teilweise Bücher mit verschenkt.

Zudem findet sich bei einer Befragten der Hinweis, dass Texte auch szenisch interpretiert und dargestellt würden (B_K_1_SA, P15).

Die *Ziele* im Sinne von Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche durch Leseförderung ausbilden sollen, werden sehr ausführlich genannt. Hier findet sich eine Vielzahl an Sichtweisen und Nennungen, was durch Leseförderung eigentlich gefördert werden soll. Häufigste Nennung ist vor allem der Umgang mit Büchern und das Etablieren von Buchlesefreude sowie die grundsätzliche motivationale-emotionale Ansprache der Kinder.

Text: IW_K_2_BW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Umgang Buch

B_K_2_BW: Sie sollten wissen, was ein Buch ist. Dann ganz allgemein den Umgang mit Büchern trainieren. Was so ein Buch für ein Kind bedeuten kann. Was ich mit dem Buch erreichen kann. Also, nicht nur Wissenserweiterung, sondern auch fantasievolle Geschichten, versinken in eine andere Welt, Geschichten hören und weiterspinnen, all diese Dinge. Weil ich auch denke, dass manche Bücher einfach Klassiker sind, dass *sie* [= Kinder] das auch wissen. *Die* [= Klassiker] sind ja Volksgut.

Weiterhin werden sprachförderliche Aspekte als Ziele formuliert: Die Sprache allgemein und der Wortschatz im Besonderen sollen verbessert sowie das Allgemeinwissen weiter ausgebildet werden. Im Rahmen von Anschlusskommunikation können zudem individuelle Textbedeutungen in die Gruppe zurückgespielt und verhandelt werden. Das Hörverstehen, die Perspektivenerweiterung, die Wahrnehmung sowie die Fantasie werden ausgebildet und differenziert.

Text: IW_K_3_SA

Position: 15 - 15

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele

B_K_3_SA: Sie sollen praktisch zur Konzentration angeregt werden, zuhören, wiedergeben von dem Gelesenen. Und Fantasie regt ja auch so ein Buch *{sehr groß = besonders}* an. Wie gesagt und ja, das finde ich.

Text: IW_K_3_BW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele

I: Und wozu sollen die Kinder befähigt werden?

B_K_3_BW: Also, im ersten Moment finde ich, müssen sie nichts können, sondern das wird dadurch dann gefördert. Also Konzentration, Zuhören, Fantasie. Sich schon auch auf die Geschichte auch einlassen können, so einer Geschichte auch folgen zu können, so einer Handlung. Auch der Umgang mit dem Buch selber finde ich wichtig, dass die lernen, wie gehe ich mit dem Buch um. Vielleicht auch selber noch etwas dazu erzählen und sich mitteilen, ja auch, ja, das Sprechen wird angeregt. Der Wortschatz wird erweitert. Ich denke, wenn sie dann in der Lage sind, sich drauf einlassen zu können, auf so eine Geschichte und auch so eine Handlung, dann können sie sich auch neue Welten erschließen. Also, sie können ihren Horizont auch etwas erweitern dadurch.

Ein weiterer nennenswerter Aspekt ist die Sensibilisierung und Information von Eltern im Bereich der Leseförderung. Hier verstehen sich die MitarbeiterInnen der Kita explizit als Multiplikatoren. Die Eltern sollen implizit über die Bedeutung des frühen Lesens und über Formen der Förderung von Teiltätigkeiten im Bereich des Lesens aufgeklärt werden.

Text: IW_K_3_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Information Eltern

B_K_3_BW: Dann tun wir auch alles, damit die Kinder vielleicht heimgehen und das einfordern, 'Ich würde gerne lesen'. Es ist nicht so, dass man die Eltern erziehen will, aber dass das man etwas in Bewegung bringt.

Die Vielzahl der Nennungen zeigt, dass weitgehend individuelle Präferenzen, Orientierungen und Meinungen vorherrschen. So scheinen die Aussagen zu den Zielen auf jeden Fall theoriegestützt. Allerdings kann von keiner kohärenten normativen Orientierung, aus der die Ziele deduktiv entwickelt würden, gesprochen werden. Eher sind die Beobachtungen bei den Kindern der Ausgangspunkt für induktiv entwickelte Lernziele. Sicherlich ist die dadurch vorhandene *Kind- und Lebensweltorientierung* begrüßenswert. Unberücksichtigt sollte nicht bleiben, dass gerade im Rahmen der Qualitätssicherung und der stärkeren Berücksichtigung der Kita als *Ort der frühen Bildung* eine Orientierung an Verbindlichkeit schaffenden Leitlinien (wie u. a. den Orientierungsplänen) angezeigt wäre, auch um die Zusammenarbeit mit Bibliotheken zu konturieren und profilieren. Denn gerade durch die Vielzahl der Bedürfnisse seitens der Kita-Verantwortlichen ist unter Umständen für die Bibliotheken nicht immer nachvollziehbar, was den Kitas an Unterstützungsaktionen angeboten werden soll und kann.

Die Einschätzungen zur *Zielerreichung* sind, wenn sie von den Befragten formuliert werden, weitgehend optimistisch. Analog zu dem wenig leistungsbezogenen Arbeiten in der Kita wird der Erfolg der Lesefördermaßnahmen weitgehend am *Spaß der Kinder* bemessen.

Text: IW_K_1_SA

Position: 7 – 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielerreichung

B_K_1_SA: Es ist für die Kinder wichtig, dass sie hier eben auch an das Lesen, an die Bücher herangeführt werden. Und sie haben da auch ganz viel Spaß dran. Das ist das, was wir beobachten, dass sie eigentlich gar nicht genug vom Vorlesen kriegen können. Ja, das ist in letzter Zeit ganz extrem, also gerade mittags, bevor sie schlafen. Das finden sie sehr gut.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 25 - 25

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielerreichung

B_K_1_NRW: Wir merken schon, dass im Kleinen die Ziele erreicht werden. Gerade Kinder, die am Anfang nicht so gut sprechen können. Nach einem halben Jahr merkt man schon, was die Kinder für einen Fortschritt gemacht haben. Durch halt diese Sachen. Gerade bei den Kleineren, da hab ich ein paar Bücher angeschafft, diese richtig dicken Dinger, die sind der Renner bei uns.

Objektive Kriterien oder evaluierende Maßnahmen werden in keinem Fall benannt. Der Rekurs im Rahmen der Ziele auf den Ausbau von Sprachwissen legt eine solche Qualitätssicherung (direkt oder indirekt), auch durch die Sprachstandserhebungen, allerdings durchaus nahe. Nur eine Kita-Verantwortliche reflektiert ihren Anspruch, Leseförderung in der von ihr angestrebten und als wünschenswert erachteten Form umzusetzen.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 25 - 25

Code: Lesen\ Leseförderung\ Zielerreichung

I: Welche Ziele verbinden sich mit der Kooperation?

B_K_2_NRW: Das Ziel ist es, dass wir die Kinder näher an das Buch heranzuführen. Man könnte jetzt den Kindern auch die Gameboys an die Hand geben oder auch die Computer. Aber das halte ich nicht für wirklich gut. In vielen Familien stelle ich fest, dass die keine primäre Lesesozialisation leisten. Auch bei Hausbesuchen sehe ich, dass bei den Kindern hauptsächlich das Fernsehen dominiert. Und um diese Kinder dann auch wirklich an das Buch heranzuführen, das halte ich für wichtig.

I: Werden diese Ziele erreicht?

B_K_2_NRW: Ob wir es so schaffen, wie wir es möchten, das bezweifle ich. An das geschriebene Wort heranzuführen, das finde ich schon sehr schwer. Wir laden Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) auch hier zu Elternabenden ein, so dass sie ihre Einrichtung vorstellt. [...] Und das sind Angebote, aber wir können die Eltern auch nicht zwingen, die Angebote anzunehmen.

Als Hindernisse und Schwierigkeiten werden von den Verantwortlichen vor allem externe Kriterien wie Geld-, Personal- und Zeitmangel sowie die fehlende Anregung und Unterstützung der Kinder im Elternhaus genannt.

Text: IW_K_1_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Leseförderung\ Schwierigkeiten\ fehlende Anregung Elternhaus

B_K_1_BW: Dann das Schwierige, also, wenn Kinder daheim schon nicht damit konfrontiert werden, dann müssen wir hier quasi mehr arbeiten, um sie überhaupt an Bücher, um sie an das Lesen, an das Bilderbuchgucken zu bringen.

Text: IW_K_3_BW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Schwierigkeiten\ fehlende Anregung Elternhaus

B_K_3_BW: Aber es ist für uns ungleich schwerer, gerade wenn die Eltern da nicht mitarbeiten, nicht kooperieren. Also, wir können das niemals so ganz aufholen, wenn wir die Unterstützung vom Elternhaus nicht haben. Weil wir setzen an einem ganz anderen Punkt an, als wenn die aus einem Elternhaus kommen, in dem es vorher schon so eine Vorlesekultur gab. Das kann man nicht wieder völlig erreichen und wegmachen *dieses Manko* (= fehlende Leseanregung), das manche Kinder mitbringen in der Einrichtung, da bräuchten wir mehr Leute.

4.2.2.2 Bibliotheken

Von den Befragten wurden zudem Aussagen bezüglich der Sicht auf Bibliotheken als Bildungs- und Kultureinrichtung getätigt. Neben

Bewertungskriterien, welche die Qualität von Bibliotheken betreffen, werden Einschätzungen zu originären Kompetenzen von Bibliotheken

respektive bibliothekarischem Personal gegeben. Zudem wird das bibliothekarische Leseförder-Know-how bewertet und über die Zuschreibung der Bibliothek als *Bildungspartner* beziehungsweise *Dienstleister* abgewägt. Nachfolgend finden sich die Ergebnisse dargestellt.



Abbildung 56: Kategorie *Bibliothek* sowie deren *Kodes*

4.2.2.2.1 *Kriterien Bibliothek*

Im Bereich der Qualitätskriterien von Bibliotheken finden sich variierende Nennungen. Neben der allgemeinen „Kooperationsbereitschaft“ (B_K_1_BW, P29) herrscht analog zu dem präferierten Leitmedium der Kita-Verantwortlichen weitgehend Konsens darüber, dass Bibliotheken einen ausreichenden, „umfangreichen“ (B_K_1_SA, P27) und „vielseitigen“ (B_K_2_SA, P15) Bestand an Kinderbüchern, aber auch an Fachliteratur vorhalten sollten.

Text: IW_K_3_SA

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

I: Was sind Ihrer Meinung nach Kriterien einer guten Bibliothek?

B_K_3_SA: Erst mal, dass ich reinkomme und da ist eine angenehme Atmosphäre. Dass ich mich gut beraten fühle in der Bibliothek. Dass ich ausreichend Literatur finde. Ich beraten werde und, ja, das ist eigentlich schon, das sagt es eigentlich, und wie gesagt, dass auch der Büchervorrat eben ausreichend vorhanden ist, die Literatur.

Durch was sich diese Bücher auszeichnen sollten, wird kontrovers diskutiert. So findet sich auf der einen Seite der Anspruch, Bibliotheken sollten eine geeignete Auswahl an *guten* Kinderbüchern zur Verfügung stellen – somit auch durch diese Selektion ein anspruchsvolles Niveau halten und tradieren.

Text: IW_K_3_BW

Position: 13 - 13

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Vorauswahl

B_K_3_BW: Also, da finde ich, was ich jetzt bei den Büchern überhaupt so beobachte, die Themen werden immer komischer. *Windel wutsch* und *Schnuller weg* und solche Sachen. Also, da würden wir jetzt von einer Bibliothek erwarten, dass die da ein bisschen drüberstehen, keine Modethemen. [/] Also, jetzt nicht, das fällt mir jetzt nicht ein. Das darf auch nicht so weit weg sein von den Kindern. Es ist schon so, dass das modern ist, aber nicht jede Modeströmung mitmachen. Und, also, dieses Niveau, das finde ich auch wichtig, weil das gehört wieder zu dieser Horizonterweiterung. Denn sonst dreht sich wieder alles um diesen Dunstkreis, in dem die Eltern und die Kinder sowieso immer wieder stecken, ja.

Text: IW_K_1_BW

Position: 37 - 37

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand\ gute Bücher

B_K_1_BW: [Einen] Überblick zu verschaffen über gute Literatur, weil das kann man ja oft nicht, es gibt auch viel Schrott. Wir haben auch schon so ein Buch aus der Bibliothek rausgeholt. Wie hieß denn das? Weiß ich nicht mehr. Dieses oberhässliche Buch. Mit dem Elefanten? Furchtbar, furchtbar. Also das finde ich schon wichtig, dass die dann schon eine Vorabauswahl *finden* {= treffen}.

Auf der anderen Seite wird betont, dass Bibliotheken primär bereitstellend agieren sollten, ohne durch eine Vorauswahl den Buchbestand zu strukturieren.

Text: IW_K_2_SA

Position: 15 - 15

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_K_2_SA: Was sich so im Laufe der Jahre entwickelt hat, was ja früher auch noch nicht so war, dass sie auch verschiedene Medien anbieten. Man kann ja auch selber nicht alles haben, dass man da auch eine Möglichkeit hat, hinzugehen und sich das dann auszuborgen.

Text: IW_K_2_BW

Position: 13 - 13

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_K_2_BW: Dann natürlich eine Auswahl an Büchern *von-bis*. Das heißt das Geschmacksspektrum auch abdecken. In meinem Studium hieß es auch immer *gute Kinderbücher*. Ich denke aber, man muss auch nicht so gute Kinderbücher anbieten. Um dadurch ein Spektrum zu haben, um Leute erst mal herzubekommen, zu sehen, *was ist ein Buch*, und dann von einem auch zum anderen zu kommen. Ich würde also heute auch einen Comic in der Bücherei suchen und finden wollen.

Auch bei der Formulierung weiterer Kriterien zeigen sich heterogene und subjektive Ansichten im Bereich *guter Bibliotheken*. So wird betont, dass sich gute Bibliotheken auch durch eine „angenehme Atmosphäre“ (B_K_3_SA, P19-20) beziehungsweise „nette Leute, kompetente Leute“ (B_K_1_SA, P27), die ein „offenes Ohr“ (B_K_1_NRW, P23) haben, auszeichnen. Zudem sollen diese beratend tätig sein, indem sie „Hilfestellung“ (B_K_1_BW, P29) bei der Suche von Büchern, aber auch durch die Bereitstellung von Bücherkisten geben.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 21 - 21

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Information\ Überblick

B_K_1_NRW: Wichtig, dass wenn das Wissen fehlt oder man keine Ideen hat, dass man da wirklich anrufen kann oder persönlich vorbeigehen kann und sagen: *Das und*

das wollen wir machen, aber wir wissen nicht wo und wie und wo wir was finden'. Darüber machen die sich dann schon Gedanken und helfen einem mit dabei.

Nur eine Befragte fordert auch ein pädagogisches Know-how seitens des bibliothekarischen Personals.

Text: IW_K_2_SA

Position: 15 - 15

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Pädagogisches Know-how

B_K_2_SA: Kinderbibliothekarin, die sich speziell nur mit Kinderbüchern oder dem sage ich mal Erfahrungsbereich der Kinder auskennt und auch auf die Kinder eingehen kann, mit den Kindern umgehen kann. Das kann ja nun auch nicht jeder.

Nach Meinung der Befragten zeichnet sich eine gute Bibliothek ferner durch „bedarfsorientierte“ (B_K_2_BW, P27) beziehungsweise „gute“ (B_K_1_SA, P27) Öffnungszeiten aus, welche überdies „gut erreichbar, heute auch mit Parkplatzmöglichkeiten“ (B_K_2_BW, P13) sein sollte. Schon hier wird deutlich, dass Bibliotheken mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sind. Größtenteils sind die Kriterien wenig exotisch und bewegen sich im Bereich standardisierbarer Aspekte (Aktualität, Medienbestand, Öffnungszeiten, Erreichbarkeit, Information, Beratung) aus dem Dienstleistungssektor, welche überdies auch in der statistischen Evaluation von Bibliotheken herangezogen werden. Schwierigkeiten dürften subjektiv empfundene Aspekte wie Freundlichkeit oder auch eine gute Atmosphäre sein, die durch ihren niedrigen Standardisierungsgrad nur schwer, auch im Rahmen qualitätssichernder Maßnahmen seitens der Bibliotheken, umgesetzt werden können. Auch zeigen die Aussagen teils Unsicherheiten, welche Kriterien an Bibliotheken in Anwendung gebracht werden können. So sollen Bibliotheken zwar modern sein, aber auch nicht jede Modeströmung mitmachen und darüber hinaus auch niveauvoll arbeiten (vgl. B_K_3_BW, P13). Hier findet sich eine Diffusion der Kriterien seitens der Kita, die auch Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung durch Bibliotheken mit sich bringen dürften.

4.2.2.2.2 *Kompetenzen Bibliothek*

Text: IW_K_3_BW

Position: 17 - 17

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken\ Verwaltung

I: Welche ureigensten Kompetenzen haben Bibliotheken? Also, was können die, wofür sind die Experten?

B_K_3_BW: Gute Frage. (.) Mhm, die verwalten Bücher, ja. (.) Die verwalten Bücher, Gelder, die reparieren das, die organisieren den Verleih.

Text: IW_K_1_SA

Position: 29 - 29

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken\ Recherche

B_K_1_SA: Ja, Bücher verwalten und richtig suchen können. Genau. Ja. [...] die können ja im Computer gucken, was sie für Bücher haben. Wenn man halt sagt, `so ich brauche zu dem Thema das und das`, dass die dann ganz genau wissen, das haben wir, da müssen sie hingehen, und dann kriegt man es halt. Wo wir eine Stunde suchen würden, machen die das halt dann in fünf Minuten.

Text: IW_K_2_BW

Position: 15 - 15

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken\ Bereitstellung

B_K_2_BW: Bereitstellen von Büchern, ganz klar. (.) Dann auch Angebote, um Bücher schmackhaft zu machen, nahezubringen.

Nach Ansicht der Interviewten sind Bibliotheken vor allem Experten für die Buchverwaltung, -bereitstellung, -recherche aber auch -distribution. Dies wird sowohl ganz allgemein als Anspruch formuliert, da Bibliotheken besonders kompetent darin seien, sich einen Überblick über gute Literatur zu verschaffen (vgl. B_K_1_BW, P37). Es wird aber auch näher konkretisiert in Bezug auf „speziell den Kinder- und Jugendliteraturbereich“ (B_K_2_BW, P15). Im Rahmen der Distribution wird auch die besondere Eignung betont, dass Bibliotheken potenziell in der Lage seien, durch „Buchneuvorstellungen“ (B_K_1_BW, P37) beziehungsweise „Lesevorführungen“ (B_K_2_SA, P17) über noch unbekannte Texte und Schriftsteller zu informieren. Analog zu der bei den Fragebögen gezeigten geringen Kompetenzunterstellung im Bereich der Leseförderung wird auch bei der Formulierung der Kompetenzen die Eignung zu vermittlungsorientierten Tätigkeiten entweder gar nicht genannt oder relativiert.

Text: IW_K_3_BW

Position: 17 - 17

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken

I: Welche ureigensten Kompetenzen haben Bibliotheken? Also, was können die, wofür sind die Experten?

B_K_3_BW: Und manchmal habe ich den Eindruck, dass die von der Bücherauswahl her nicht so ganz, also jetzt mal nur für unseren Bereich, unseren pädagogischen Bereich, nicht so ganz in die Tiefe gehen. Das ist eher so ein bisschen so oberflächlich alles. Also es gibt viele, viele Bücher, die für uns als Erzieherinnen jetzt zum Beispiel sehr, sehr wertvoll und interessant sind, die es dort einfach nicht gibt. Und wo ich dann doch wieder selbst in eine Buchhandlung gehen muss und mir dann selber zusammensuchen muss. Also ich finde einfach, dass sie halt in unseren Bereich zu wenig fachkenntnisvollen Einblick haben.

4.2.2.2.3 Know-how Leseförderung

Die oben dargestellten Ausführungen stehen in engem Zusammenhang mit den Einschätzungen der Kita-Verantwortlichen zu dem Leseförderpotenzial der

Bibliotheken. Neben dem Zutrauen äußern die Befragten auch Vorbehalte gegenüber dem Bildungspartner Bibliothek. So wird als Anspruch, entsprechend der hohen Buchorientierung, formuliert, dass das bibliothekarische Personal „eigentlich alle Bücher“ (B_K_1_BW, P39) kennen und zudem „immer freundlich und immer gutgelaunt“ (ebd.) sein sollte. Grundsätzlich wird darauf verwiesen, dass sich die Bibliotheken im Bereich der Leseförderangebote verbessert haben, da das Angebot viel größer und vielfältiger geworden sei (vgl. B_K_2_SA, P 19). Wenn unter Leseförderung bereits schon die Bereitstellung von Lesemedien verstanden wird, zeigt sich eine positive Bewertung der Bibliothek. Hier wird von den Befragten allerdings nicht zur Kenntnis genommen, dass die geäußerten Einschätzungen weitgehend keine Vermittlungsaspekte im Bereich der Bibliotheken umfassen. So werden hauptsächlich zur Bewertung des lesefördernden Potenzials neben sozialen Kompetenzen materielle Überlegungen ins Feld geführt

Text: IW_K_1_SA

Position: 31 - 31

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Relativierung

B_K_1_SA: Ich glaube schon, dass die das können und dass die das kennen. Aber es ist ja halt auch alles ein finanzielles Problem. Und wenn eben nicht mehr Geld da ist, um die aktuellsten Sachen anzuschaffen, dann ist eben nichts da, ja.

Mit dem Blick auf die Arbeit mit Kindern im Rahmen von Angeboten wird der positive Tenor relativiert. Vor allem mit Rekurs auf den Hinweis, dass es „personenabhängig“ (B_K_3_BW, P19) zu betrachten sei, da „die eine, die hat das dann zufällig oder weil sie es menschlich kann oder weil sie selbst Kinder hat, aber *Können* ist ja etwas anderes, finde ich“ (B_K_1_BW, P47). Neben dem positiven Feedback mit Verweis auf erfolgreich besuchte Angebote der Kollegen

Text: IW_K_3_BW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Zutrauen

B_K_3_BW: Ich weiß auch von anderen Kindergärten und anderen Zweigstellen, wo *das* {= bibliothekarische Förderarbeit} auch gemacht wird und wo das wunderbar funktioniert, *die* {= bibliothekarische Mitarbeiter} das wirklich ganz toll machen.

werden zudem vorsichtig Vorbehalte gegenüber dem bibliothekarischen Leseförderpotenzial aufgrund der fehlenden pädagogischen Qualifikation geäußert.

Text: IW_K_3_BW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Vorbehalte

B_K_3_BW: [...] Bibliothekarin uns ein Bilderbuch vorgelesen hat und das war total chaotisch. Also, die konnte das einfach nicht, vom Pädagogischen her. Also, die hatte das gut gemeint und das war sehr nett und sie liebt Kinder sicher über alles, aber sie konnte es einfach nicht richtig umsetzen.

Text: IW_K_2_BW

Position: 17 - 17

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Vorbehalte

I: Wie schätzen Sie das Know-how von Bibliotheken im Bereich Leseförderung ein?

B_K_2_BW: Subjektiv weiß ich oder meine ich, dass viele Bibliothekarinnen und Bibliothekare sehr gut ausgebildet sind, aber im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur etwas nachholbedürftig [sind].

Text: IW_K_1_BW

Position: 47 - 47

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Vorbehalte

B_K_1_BW: Ich denke, da reicht manchmal sogar vielleicht eine Bibliothekarin nicht aus, da bräuchte man eigentlich eine Pädagogin als Verantwortliche darin oder Pädagogen, die dann solche Angebote sich überlegen. Oder kombiniert.

I: Warum?

B_K_1_BW: Weil die sich das dann überlegen können, wie sie das auch dann didaktisch und methodisch umsetzen können. Ich glaube nicht, dass das so eine Bibliothekarin kann. Glauben Sie das? Glaube ich nicht, oder hat die das in der Ausbildung? Also, das denke ich nicht. Gut, die eine, die hat das dann vielleicht zufällig oder weil sie es menschlich kann oder weil sie selbst Kinder hat, aber *Können* ist ja etwas anderes, finde ich.

Die anvisierte Expertise über fachliche Aspekte und Qualifikationen des bibliothekarischen Personals sowie den *Anspruch* an diese findet sich nur an einer Stelle.

Text: IW_K_3_BW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Anspruch

B_K_3_BW: Aber ich denke mal, ich gehe davon aus, wenn sie das Angebot machen, gehe ich eigentlich davon aus, dass sie in der Lage sind, das dann auch umsetzen. Dann ist das für mich schon eine Fachfrau. Ach, ich denke schon, dass sie dann auch, dass sollte sie dann eigentlich schon können, so ein Buch mit den Kindern erarbeiten oder so.

Der eigene fehlende kritische Blick, die terminologischen Unsicherheiten und mitunter unterdifferenzierte fachliche Einsichten (seitens der Kita-Verantwortlichen) erschweren an dieser Stelle die selbstständige Bewertung des Leseförderpotenzials von Bibliotheken. Nach Meinung der Befragten liegt der Schwerpunkt bei der Kooperation mit Bibliotheken hauptsächlich im Bereich der Buchbereitstellung und nicht bei der partnerschaftlichen Vermittlungsarbeit.

Text: IW_K_3_BW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Relativierung

B_K_3_BW: Aber es ist ja auch nicht ihr Job, oder? Ja, wir können jetzt auch nicht davon ausgehen, dass die das machen, was wir können. Wir können als Erzieherin auch nicht eine Bibliothek verwalten.

Bibliotheken können Leseförderung – hier findet sich unisono ein relativ positives Feedback. Aber letztlich muss die Frage gestellt werden, was die Kita-Verantwortlichen unter Leseförderung subsumieren. Hier scheinen der Anspruch an lesefördernde Bibliotheken und die Kenntnisse über das Leistungsspektrum von

Bibliotheken seitens der Kita einfach zu gering. Nach Meinung der Befragten hat die Bibliothek die Funktion, die richtigen Lesemedien auszuwählen und bereitzustellen. Eine eigene Bildungsverantwortung zu übernehmen und den Bibliotheken zuzuschreiben wird an dieser Stelle von den Interviewten nicht in Erwägung gezogen. Trotz dem oben noch verdeutlichten Ermessensspielraum bei der Frage nach der Verantwortung von Leseförderung durch die Kita-Verantwortlichen sehen sich diese im Vergleich zu den Bibliotheken als die eigentliche Institution mit Bildungsverantwortung (vgl. B_K_3_BW).

4.2.2.2.4 Bildungspartner/ Dienstleister

Text: IW_K_3_SA

Position: 38 - 40

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind Bibliotheken Bildungspartner oder Dienstleister?

B_K_3_SA: Also, ich sehe es mehr als Bildungspartner, also, das ist für uns das wichtigste A und O eben. Daraus holen wir uns die Fachliteratur, und auch die Kinder können darauf eingehen, wenn sie Literatur haben möchten. Oder sogar, wenn wir uns irgendwelche Theaterstücke angucken, holen wir uns dann das Material erst mal aus der Bibliothek und bereiten die Kinder dann darauf vor, und das ist einfach eine Bildungsache, deswegen.

Text: IW_K_2_SA

Position: 30 - 32

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

B_K_2_SA: Nein, auch Bildungspartner auf alle Fälle.

I: Warum?

B_K_2_SA: Na, weil wir eben uns auch Fachliteratur zu bestimmten Themen suchen können. Wir haben schon selber eine kleine Bibliothek zu bestimmten Themen und dem neuen Konzept, zu Programmen zusammengesucht.

Aus Sicht der Befragten sind Bibliotheken Dienstleister – auch wenn vereinzelt für das Etikett Bildungspartner votiert wird. Schaut man allerdings auf die Exemplifizierung der Zuschreibung Bildungspartner, zeigen sich primär Dienstleistungen. So wird zum Beispiel bei den oben aufgeführten Aussagen für den Bildungspartner argumentiert, aber bei den genannten Aspekten bei einer reinen Bereitstellung verharrt. Bibliotheken haben hiernach keine Bildungsangebote zu konzipieren, sondern ihre Funktion in der Bereitstellung. An einer Stelle wird, im Vergleich auf die eigene Institution Kita, auf eine Untrennbarkeit der beiden Aspekte verwiesen, da die Dienstleistung Bildung sei.

Text: IW_K_2_BW

Position: 28 - 30

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind Bibliotheken Bildungspartner oder Dienstleister?

B_K_2_BW: Ich würde das nicht gerne so getrennt machen. Ich sehe es ähnlich wie wir als Kindertageseinrichtung, wir sind vor allem Dienstleister, wir sind aber auch Bildungseinrichtung. (.) Also dienstleistende Bildungseinrichtung oder bildungseinrichtende Dienstleistung, das ist eine Mischform. Unsere Dienstleistung ist Bildung, so lässt sich das am besten sagen.

4.2.2.2.5 Kode-Matrix

Bibliotheken							
Kriterien Bibliothek	1						
Kooperationsbereitschaft						2	
Öffnungszeiten				1	1		
Erreichbarkeit				1			
Pädagogisches Know-how		1					
Zielgruppenorientierung		1					
Information\ Überblick		1				1	
Vielseitigkeit		1	1		1		
Aktualität	2						
Vorauswahl	1						1
Freundlichkeit	1				1		
Atmosphäre	1					1	
Beratung	1				1	1	1
Medienbestand	2	1		1			
gute Bücher	2			2			1
Kompetenzen Bibliothek							
Verwaltung	2				1		
Information					1	1	1
Bereitstellung					1		1
Auswahl	2						1
Recherche						1	
Distribution		1		2			
Know-how Leseförderung	1						
Anspruch	1						2
Entwicklung		2					
Relativierung	1					1	
Differenzierung	2						1
Zutrauen	1						
Vorbehalte	1				1		2
Bildungspartner\ Dienstleister	1	1	2		1	1	1

Abbildung 57: Kode-Matrix *Bibliothek*; Interviews MitarbeiterInnen Kita

4.2.2.3 Kooperation

Innerhalb dieser Schlüsselkategorie zeigen sich die Einstellungen und Sichtweisen der Interviewten zu der Zusammenarbeit mit der ortsansässigen Bibliothek. So werden u. a. die Intentionen und Ziele der gemeinsamen Leseförderpraxis benannt, die Art und Weise der Nutzung konkretisiert sowie

Bedarfe und Wünsche aufgezeigt.

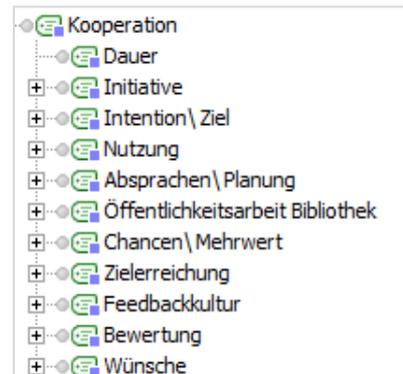


Abbildung 58: Kategorie *Kooperation* sowie deren *Kodes*

4.2.2.3.1 *Dauer/ Initiative*

Angaben darüber, wie die Kooperation begonnen hat und in welcher Form diese initiiert wurde, finden sich in den Interviews nur wenig. So wird betont, dass teilweise die Kooperation vor der eigenen Tätigkeit in der Institution etabliert wurde beziehungsweise dass aufgrund der langen Zeit keine genauen Angaben mehr möglich seien. Bei der Initiative zeigt sich ein Konsens: Fast alle Befragten gaben an, dass die Bibliothek auf die eigene Institution zugekommen sei und sich entweder mit einem konkreten Angebot (vgl. B_K_3_SA, P25/ B_K_2_NRW, P5/ B_K_3_BW, P30-31/ B_K_2_NRW, P7-8), mit Prospekten (B_K_1_BW, P34-35) oder mit Informationen zur eigenen Tätigkeit und Leistung (B_K_1_SA, P50-51/ B_K_1_NRW, P7) vorgestellt hat. Nur in einem Interview wird angegeben, dass die Initiative zur Zusammenarbeit von der Kita ausging, da ein konkreter Bedarf an Büchern verzeichnet wurde.

Text: IW_K_3_SA

Position: 41 - 42

Code: Kooperation\ Initiative\ seitens Institution

B_K_3_SA: Seit ich hier im Haus [bin]. Ich hatte ein Projekt gehabt über Feuer und da sind wir eigentlich so in diesen, ja, sind wir so reingekommen, dass ich nachgefragt habe: 'Wer ist für uns zuständig? Gibt es da jemanden?' und habe eigentlich, da habe ich den Kontakt hergestellt.

4.2.2.3.2 *Intention/ Ziele*

Vielfach finden sich Angaben, welche Ziele sich mit der Kooperation verbinden. Dabei argumentieren die Verantwortlichen mit Blick auf die eigene Institution. Nur in einem Interview werden Aussagen zu den möglichen Intentionen der kooperierenden Bibliotheken getroffen. Diese Absicht lässt sich dem Bereich Kundenbindung zuordnen.

Text: IW_K_3_SA

Position: 23 - 23

Code: Kooperation\ Intention\ Ziel\ seitens Bibliothek\ Kundenbindung

B_K_3_SA: So locken sie die Kinder auch ran und lassen sich da auch wirklich immer fantasievoll etwas einfallen, um auch die jüngeren Kinder in die Bibliotheken zu bekommen.

Aus dem Blickwinkel der Kitas werden die Intentionen der Zusammenarbeit auf der einen Seite mit Bezug auf die eigene Arbeit beschrieben. In diesem Sinne ist die Information über neue Bücher (B_K_3_SA, P29) ein wesentliches Kooperationsziel. Auf der anderen Seite wird mit Blick auf die Zielgruppe betont, dass Kinder früh den Bibliotheksgebrauch zur Förderung der Informationskompetenz habitualisieren (B_K_2_SA, P 41) beziehungsweise an die Bücher herangeführt werden sollen (B_K_1_NRW, P23). Des Weiteren wird der Mehrwert in der Aufklärung der Eltern gesehen.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 25 - 25

Code: Kooperation\ Intention\ Ziel\ seitens Institution\ Aufklärung

B_K_2_NRW: Wir laden Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) auch hier zu Elternabenden ein, so dass sie ihre Einrichtung vorstellt und dass sie den Eltern auch die Leselatte und die Bücherbabys vorstellt. Und das sind Angebote, aber wir können die Eltern auch nicht zwingen, die Angebote anzunehmen.

4.2.2.3.3 *Nutzung*

Die sächsischen Kitas kooperieren im Rahmen der Bibliotheksnutzung durch einen Kooperationsvertrag. In diesem ist die Zusammenarbeit der beiden Institutionen verbindlich festgelegt und näher konkretisiert. Die Wirkkraft des Selbigen wird von den Befragten allerdings relativiert. So wird von den Interviewten darauf verwiesen, dass die Zusammenarbeit sich weder verbessert noch verschlechtert habe.

Text: IW_K_3_SA

Position: 43 - 44

Code: Kooperation\ Nutzung\ Art und Weise\ Kooperationsvertrag

B_K_3_SA: Ja. Wir haben einen Kooperationsvertrag. Der ist aber erst später gekommen, der Kooperationsvertrag. Also, die Zusammenarbeit war schon viel eher, und der Kooperationsvertrag ist, glaube ich, jetzt drei oder vier Jahre alt. [/] Also, das war direkt eigentlich, ich empfinde das nicht so, weil, wie gesagt, die Arbeit war vorher schon super, und ob das nun auf dem Papier steht, für mich ist das eigentlich nur Papier, weil es vorher schon gut war.

Insgesamt werden die Angebote von den Kitas nach eigenen Aussagen weitgehend regelmäßig genutzt. Es finden sich auch zwei Angaben, die eine bedarfsorientierte Nutzung der Bibliothek formulieren, was durch die Anforderungen des Kita-Alltags bedingt ist.

Text: IW_K_1_BW

Position: 41 - 41

Code: Kooperation\ Nutzung\ Art und Weise\ sporadisch

B_K_1_BW: Also, das jetzt vorzuschreiben, diktieren: 'Du musst jetzt zweimal in der Woche oder alle vierzehn Tage in die Bücherei'. Das wird dann auch schwierig, und ich denke, das ist halt auch einfach ein Thema, Bücher muss ich auch emotional rüberbringen. Wenn wir hier Stress haben und drei Leute krank sind und ich haste in die Bücherei nur um das abzuholen, mache ich wahrscheinlich mehr kaputt, wie wenn ich mir sage: 'Wir rufen an, lassen die Bücher verlängern und gehen übernächste Woche ganz in Ruhe'.

Ansonsten finden sich bei der Nutzung regelmäßig und in das eigene Programm integrierte Bereitstellungsangebote der Bibliothek. So werden nach Angaben der Kita-Verantwortlichen die *Bücherkisten*, das *Vorlesen durch Vorlesepaten* in der eigenen Institution und *Büchereibesuche* (sowohl frei als auch im Rahmen einer Bibliothekseinführung) kontinuierlich wahrgenommen. Andere Angaben zur regelmäßigen Nutzung finden sich in keinem Fall. Letztlich wird die Bibliothek vor Ort so genutzt, wie sie im eigenen Leseförderkonzept der Kitas vorgesehen ist – als Einrichtung, die Bücher beschafft, sucht und bereitstellt.

Text: IW_K_1_SA

Position: 51 - 51

Code: Kooperation\ Nutzung\ Art und Weise\ Kooperationsvertrag

B_K_1_SA: Die haben *das* (= Buchbereitstellung) angeboten. Zuerst sind wir mal selber hingefahren und hatten uns dann die Bücher ausgesucht, und dann nachher war es dann so, dass wir wirklich bloß noch angerufen haben und gesagt haben: 'Wir suchen zu dem und dem Thema, für das und das Alter'. Und dann haben sie eine Kiste gepackt, und dann hat der Postbote die mitgebracht.

Zudem nutzen die MitarbeiterInnen der Kita die Bibliothek zur Vorbereitung der eigenen Arbeit und zum Entleihen von Fachliteratur.

Text: IW_K_2_SA

Position: 31 - 31

Code: Kooperation\ Nutzung\ Form genutzte Angebote\ Ausleihe verantwortliche Institution

B_K_2_SA: Na, weil wir eben uns auch Fachliteratur zu bestimmten Themen suchen können. Wir haben schon selber eine kleine Bibliothek zu bestimmten Themen und dem neuen Konzept, zu Programmen zusammengesucht.

Text: IW_K_2_BW

Position: 25 - 25

Code: Kooperation\ Nutzung\ Form genutzte Angebote\ Ausleihe verantwortliche Institution

B_K_2_BW: Teilweise gehen Mitarbeiterinnen in die Bücherei und holen sich Bücher zum Unterstützen ihrer Arbeit und ihrer Thematik, die sie gerade haben.

4.2.2.3.4 Absprachen/ Planung

Wie schon in den Fragebogen ersichtlich wurde, zeigt sich auch in den Interviews eine kohärente Zufriedenheit der Befragten in Bezug auf die Absprachen mit den BibliotheksmitarbeiterInnen. Alle wissen um konkrete Ansprechpartner. Die Zusammenarbeit im Sinne von Terminabsprachen und Medienbestellungen wird durchgängig positiv beschrieben.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 15 - 15

Code: Kooperation\ Absprachen\ Planung\ Ansprechpartner

B_K_2_NRW: Sehr gut. Frau [XY] {= Bibliotheksleitung} ruft uns an, wenn sie irgendwelche Fragen hat. Wir können auch jederzeit sie oder Mitarbeiterinnen anrufen, wenn wir irgendetwas auf dem Herzen haben. Und auch bei den Terminabsprachen, das klappt auch immer gut und flott, so dass wir uns da wirklich gut ergänzen.

Text: IW_K_1_SA

Position: 60 - 62

Code: Kooperation\ Absprachen\ Planung\ Angebotsnutzung

I: Wie läuft es mit Absprachen und der Kooperation mit dem Personal in der Stadtbibliothek?

B_K_1_SA: Ganz unkompliziert. Also, wenn wir uns da anmelden oder hingehen wollen, das klappt.

4.2.2.3.5 Öffentlichkeitsarbeit

Auch die Öffentlichkeitsarbeit aller drei Bibliotheken wird von den institutionalisierten Partnern weitgehend positiv bewertet. Allerdings finden sich durchaus – anders als im Bereich der Absprachen/ Planung – sowohl Ansprüche als auch Optimierungsvorschläge. Auf der einen Seite wird der Hinweis geäußert, dass sich die Bibliothek durch eine stärkere Pressearbeit zu profilieren hat und demnach ein „bisschen aktiver“ (B_K_3_SA, P59) sein sollte, auch „um sich nach außen hin mal

ein bisschen noch besser verpackt verkaufen“ (B_K_3_SA, P59) zu können. Damit wird auch das Ziel verbunden, die Eltern zum Beispiel durch „Flyer“ noch mehr über die laufenden Angebote und Programme zu informieren (B_K_2_SA, P19). Des Weiteren findet sich bei zwei Kita-MitarbeiterInnen aus Sachsen-Anhalt der Hinweis, dass eine Information der Einrichtungen, zum Beispiel durch E-Mail-Kontakt, nicht gegeben wäre.

Text: IW_K_2_SA

Position: 57 - 57

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ Wünsche seitens Institution

B_K_2_SA: Aber meine Leiterin sagt. Jetzt eigentlich über die Bibliothek selber bekommen wir keine E-Mails, auch keine Information über Angebote oder so.

Text: IW_K_1_SA

Position: 57 - 57

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ Pull

B_K_1_SA: Das weiß ich gar nicht. Kriegt man Mails von der Bibliothek? Weiß ich jetzt nicht. Nee? Glaube ich auch nicht. Und irgendwelche Veranstaltungshinweise, kriegen wir die? Auch nicht, also das wüsste ich jetzt nicht. Eigentlich wenden wir uns dann an die Bibliothek, wenn wir mal etwas auf dem Herzen haben.

Dementsprechend wird der Austausch beziehungsweise die Information über Aktionen der Bibliotheken von diesen Verantwortlichen als *pull*-Angebot charakterisiert. Die Kita-MitarbeiterInnen geben an, dass im Rahmen des Besuchs der Stadtbibliothek neue Angebote erfragt werden beziehungsweise die Information über Programme durch die Sichtung der Tageszeitung erfolgt (B_K_1_SA/ B_K_2_SA).

Text: IW_K_2_SA

Position: 21 - 21

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ Pull

B_K_2_SA: Wenn, wir gehen regelmäßig hin, dort wird uns dann gesagt, was als nächstes auf dem Programm steht, was es so gibt, oder ich erfahre es aus der Tageszeitung. [...] Also, dass wir direkt als Einrichtung angeschrieben oder informiert werden, ist eben nicht gegeben.

Die weiteren Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Art der Informationspolitik der Bibliothek als *push*-Angebot charakterisiert werden kann. So informiert die Bibliothek gezielt ihre kooperierenden Einrichtungen durch E-Mails, Anrufe oder Prospekte und Plakate, die zudem von den Kitas in der eigenen Einrichtung ausgehängt werden können. Auch die Pressearbeit der Bibliotheken wird hier als gelungen charakterisiert, da es sich auch „um große Artikel mit Bildern, nicht um Randspalten“ (B_K_2_NRW, P30-31) handelt.

4.2.2.3.6 Mehrwert

Im Bereich der Kategorie Mehrwert werden die Angaben der Kita-MitarbeiterInnen gebündelt, bei denen sich die spezifischen Gratifikationen durch die Kooperation mit der Bibliothek zeigen. Diese liegen auf der einen Seite schlicht in der Erweiterung des Medienbestandes. Durch die finanziell oft als prekär charakterisierte Lage der Kitas, bietet sich durch die Kooperation die Möglichkeit, den eigenen Bücherbestand kostengünstig aufzustocken.

Text: IW_K_1_BW

Position: 51 - 51

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ Erweiterung Medienbestand

B_K_1_BW: Klar, man hat nicht viel Geld gehabt, es waren fast nur die gleichen Bilderbücher im Kindergarten. Da haben wir gedacht, man kann ja auch Bücher ausleihen, so wie ich es daheim auch mache.

Ein weiterer Mehrwert liegt in der Bereitstellung von Angeboten, die für die MitarbeiterInnen keinen wesentlichen *workload* bedeuten. So wird gerade das Angebot der Vorlesepaten sowie das Packen der Bücherkisten seitens der Bibliotheken rege genutzt und auch positiv bewertet, da dies keine zusätzlichen Ressourcen seitens der Kitas benötigt. Gerade die Tatsache, dass sich die Bibliotheken bereit erklären, zusätzliche Angebote in ihr Leistungsspektrum zu integrieren, aber auch die Koordination ehrenamtlicher Vorlesepaten, welche den Kitas Unterstützung in der täglichen Arbeit bieten, sind wesentliche Kooperationsinteressen.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 7 - 7

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ kein Workload

B_K_1_NRW: Die waren auch bereit, für die Kindergärten besonders etwas zu entwerfen und rauszusuchen.

Text: IW_K_3_BW

Position: 31 - 31

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ kein Workload

B_K_3_BW: Also, andere haben auch andere Erfahrungen gemacht. Aber wir hatten also wirklich die Unterstützung auch noch anderweitig. *Die* (= Vorlesepatin) kommt so gerne, die liebt die Kinder so und die kommt auch zu jedem Fest und hilft da gerne mit und. (.) Also wir haben wirklich einen Glückstreffer gemacht, muss man sagen.

Zudem liegt der Mehrwert seitens der Kitas in der Vernetzung, Perspektivenerweiterung und Information – hauptsächlich bezogen auf das Medium Buch.

Text: IW_K_3_SA

Position: 29 - 29

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert

B_K_3_SA: Dass eben die Interessen ausgetauscht werden können und dass wir praktisch über den neuesten Stand im Bücherbereich informiert werden und das ist eigentlich für uns das Wichtigste.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 20 - 21

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ Vernetzung

I: Welches Interesse von Seiten der Kita führte zu der Beteiligung an den Angeboten der Stadtbibliothek?

B_K_2_NRW: Über den Tellerrand hinausschauen und uns nicht immer in unserer kleinen Einrichtung sehen.

4.2.2.3.7 Zielerreichung

Mit Blick auf die Zielerreichung zeigt sich seitens der Kita-MitarbeiterInnen ein spezifischer Optimismus. Grundsätzlich sehen diese ihre Ziele im Bereich der Kooperation mit den Bibliotheken erreicht. Dies wird auch unter Rückgriff auf das eingeholte Feedback der Schulen belegt, welche nach Ansicht einer Interviewten den Kindern einen „hohen Vorsprung“ (B_K_3_SA, P48-49) attestieren. In welchem Bereich dieser Vorsprung liegt beziehungsweise welche wesentlichen Vorläuferfähigkeiten die Kinder durch die Kooperation ausbilden konnten, wird allerdings nicht weiter erläutert.

Text: IW_K_3_SA

Position: 48 - 49

Code: Kooperation\ Zielerreichung\ Evaluation

I: Zeigt sich das irgendwie auf eine bestimmte Art und Weise bei den Kindern?

B_K_3_SA: Also, ich muss sagen, wir kriegen ja das Feedback von den Schulen wieder, wenn wir unsere Kinder in den Schulbereich abgeben. Sodass wir auch immer Rückmeldungen bekommen und gesagt bekommen, dass unsere Kinder sehr weit entwickelt sind, und das ist für uns eigentlich das A und O. Dass es da keine Schwierigkeiten gibt. Also, das fällt eben auf, wenn sie aus unserer Einrichtung kommen, dass eben wirklich die Kinder einen Vorsprung haben vor den Kindern, die von zu Hause kommen. Und das bestätigt uns in unserer Arbeit, dass das eigentlich richtig ist, was wir machen, und wir werden es auch weiter so machen.

Nur eine Stimme relativiert den Einfluss der lesefördernden Arbeit von Bibliotheken vor allem im Bezug auf das Erreichen expliziter *Problemgruppen*. Hier zeigt sich ein Bewusstsein für die Tatsache, dass Leseförderung – gerade auch durch Bibliotheken – oftmals noch *Heilung der Gesunden* (vgl. Marci-Boehncke 2007, 9) ist.

Text: IW_K_1_BW

Position: 57 - 57

Code: Kooperation\ Zielerreichung\ Zielerreichung

B_K_1_BW: Das kommt dann schon an, aber es springt natürlich nur den Leuten in das Auge, die sowieso interessiert sind. Gehen da wirklich Migranten [dahin] zum Vorlesen [hin]? Glaube ich nicht. Glauben Sie das? Das glaube ich nicht, dass die das wahrnehmen.

4.2.2.3.8 Feedbackkultur

Im Bereich der Feedbackkultur zeichnen sich als Gegenstände sowohl die Veranstaltungen als auch die Bücherkisten ab. Dass explizit in einem Metadiskurs die Kooperationsweise und -form durch Feedback optimiert wird, ist an keiner Stelle genannt. Hauptsächlich erfolgt eine Rückmeldung zum Attraktivitätsgrad der Veranstaltungen für die Kinder, aber auch durch das bibliothekarische Personal.

Text: IW_K_3_SA

Position: 29 - 29

Code: Kooperation\ Feedbackkultur\ Gegenstand\ Bücher\ Medien

B_K_3_SA: Und dass sie auch das Feedback von uns [auch] haben wollen: 'War es gut, ist es für Kinder ok?' Das finde ich eigentlich gut, dass da auch die Rückmeldung von uns erfolgen sollte, wie es ankommt bei uns.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 18 - 19

Code: Kooperation\ Feedbackkultur\ Gegenstand\ Veranstaltungen

B_K_1_NRW: Genauso ist es auch mit den Vorlesepaten, dafür werden Fortbildungen angeboten, da geht morgen meine Kollegin hin. Bei diesen Fortbildungen werden dann die Vorlesepaten des letzten Jahres eingeladen, damit die nochmal eine Rückmeldung geben, wie das gelaufen ist, ob da noch etwas zu verbessern ist und so. Also die interessieren sich auch wirklich, ob das so im Kindergarten ankommt oder nicht. Man könnte zwar Anregungen geben, aber die machen ja schon so viel. Aber wenn, dann nehmen die das schon auf.

Auch die von einer Kita aus Sachen-Anhalt fälschlicherweise angenommene ausbleibende Bereitstellung von Bücherkisten soll in Zukunft durch ein Feedback gelöst werden.

Text: IW_K_2_SA

Position: 39 - 39

Code: Kooperation\ Feedbackkultur\ Gegenstand\ Bücher\ Medien

B_K_2_SA: Bücherkisten bieten sie eben nicht an. Wir haben das von einem anderen Bücherladen bekommen. Letzten Sommer haben wir den geholt, mit einem Bollerwagen. Da haben wir so einen riesengroßen Bücherkoffer geholt und der reiste dann durch die ganzen Einrichtungen der Stadt. Das war auch ganz toll. Da war ich mit meinen Kindern, und wir haben den abgeholt. Das war so ein riesengroßer Koffer, und da waren ganz viele Spiele und eben alles Mögliche drin. Das wollten wir nämlich jetzt bei der Bibliothek beim nächsten Mal nochmal ansprechen, ob es da die Möglichkeit gibt, dass sie das vielleicht auch machen.

Gerade dieses Beispiel zeigt, dass die Kita-Verantwortlichen nicht immer adäquat über das Leistungsspektrum der örtlichen Bibliothek informiert sind. In diesem Falle wird das Angebot Bücherkisten der Bibliothek vermisst. Unberücksichtigt bleibt, dass die Bibliothek dieses durchaus anbietet und auch von den anderen befragten Kitas rege genutzt wird. Auch auf der Homepage der Bibliothek ist diese Möglichkeit explizit ausgewiesen.

Als Gegenstand des Feedbacks wird auch der Austausch über präferierte beziehungsweise als geeignet charakterisierte Genres für die Zielgruppe angesprochen.

Text: IW_K_1_SA

Position: 38-39

Code: Kooperation\Feedbackkultur\Gegenstand\Bücher\Medien

B_K_1_SA: Na, dass sie vielleicht mal so eine Erhebung machen würden, was wir uns als Erzieher für Bücher wünschen würden oder was die Kinder sich wünschen. Dass die ermitteln, was die Kinder gerne lesen wollen oder was die toll finden. Oder halt ja auch einfach, dass sie uns nach unserer Meinung fragen. Weil wir wissen ja, was die Kinder wirklich gerne hören, ja, was ihnen wirklich Spaß macht.

Da in diesem Fall die Interviewte die ErzieherInnen als die eigentlichen Experten für die kindseitigen Medieninteressen charakterisiert, wären Kommunikationsschleifen sowohl mit den Kindern als auch MitarbeiterInnen gewinnbringend. Hier besteht durchaus auch das Bewusstsein über den Mehrwert einfachster Formen der Evaluation. Bislang dominiert bei der Form der Rückmeldung das persönliche Gespräch. Schriftliches Feedback findet sich bei keiner Nennung. Dabei wird der Dialog von allen als gleichberechtigt charakterisiert. So geht die Initiative sowohl von der Bibliothek als auch von den KitamitarbeiterInnen aus.

Die insgesamt sehr positiv bewertete Zusammenarbeit der Partner Bibliothek und Kita, sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews, wird durch die hier aufgeführten Angaben relativiert. Auf der einen Seite zeigt sich die Unwissenheit einer Kita aus Sachsen-Anhalt über die konkreten Angebote der ortsansässigen Bibliothek (B_K_2_SA). Auf der anderen Seite wird wiederum von einer Kita-Verantwortlichen angedacht, dass eine Kommunikation über Buchpräferenzen der Kinder zur Verbesserung des Medienbestandes führen würde (B_K_1_SA), beides üblicherweise Selbstverständlichkeiten, um überhaupt von einer gelingenden, stabilen und kohärenten Kooperation mit gleichberechtigten Partnern sprechen zu können. Hier zeigt sich deutlich eine fehlende Rückkopplung der Bibliotheks- an die Kita-Arbeit.

4.2.2.3.9 Bewertung

Die Kooperation mit der Bibliothek ist seitens der Kitas grundsätzlich sinnvoll und wünschenswert. Aber auch Schwierigkeiten werden in den Interviews genannt, die hauptsächlich im Bereich des Personal- und Zeitmangels liegen.

Text: IW_K_2_BW

Position: 19 - 20

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

B_K_2_BW: Und dann sollte es noch mehr Kooperation sein. Aber ich denke, das ist [sowohl] von der Büchereiseite als auch auf unserer pädagogischen Seite einfach eine Zeitfrage. Aber Kooperation, sich kennen lernen, sich austauschen, wer macht was, wie, warum, finde ich eine wünschenswerte Geschichte.

Gerade Besuche in der Bibliothek sind nach Meinung einer Kita-Mitarbeiterin schwierig zu realisieren, da das benötigte Aufsichts- und Betreuungspersonal nicht immer von der Kita bereitgestellt werden kann (B_K_3_BW, P21). Als Grund wird darauf verwiesen, dass die Kitas „vollgepfropft mit Arbeit“ (B_K_1_BW, P41) seien.

Text: IW_K_3_BW

Position: 25 - 25

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

B_K_3_BW: Ja, denn ab fünf Kindern muss man eigentlich zu zweit los. Und das ist bei uns jetzt mit dieser ganzen veränderten Pädagogik, mit der Aufnahme durch das ganze Jahr, und da brauchen wir dann oft auch eine Erzieherin, die ein neues Kind eingewöhnt. Und dann sind vielleicht noch zwei in der Einrichtung für den ganzen Rest. Und ja, mehr als 10-15 Kinder würde ich da nicht mitnehmen wollen. Aber dafür bräuchte man dann schon wieder fast drei Leute. Also, das mangelt eigentlich da dran und auch daran, dass die Eltern uns auch immer weniger unterstützen. Weil sonst könnten wir da jemanden mitnehmen, und in manchen Jahren klappt es, in machen nicht. Je nachdem, was für eine Elternschaft man auch hat.

Auch bezüglich der Nutzung von Bücherkisten sieht eine Interviewte Probleme, da auf der einen Seite der Wunsch besteht, besonders „wertvolle“ Bücher selber anzuschaffen, und auf der anderen Seite die Rückgabe sowie Handhabe der Kiste Schwierigkeiten nach sich ziehen (B_K_3_BW, P29).

Text: IW_K_3_BW

Position: 29 - 29

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

B_K_3_BW: Haben wir schon benutzt (= Bücherkisten), aber selten. Es ist dann auch wirklich so, dass manche Bücher uns als so wertvoll erscheinen, dass wir die einfach selber haben möchten, und auch Bücher, wo man immer mal wieder reinguckt. Und das ist einfach für uns noch mal ein Aufwand [ist]. Dann dahin zu gehen, das abzuholen, daran zu denken, dass man das wieder rechtzeitig zurückbringt, zu gucken vielleicht, dass die Bücher hier auch nicht kaputt gehen [hier]. Das ist ja auch noch mal so ein Aspekt. Also kaufen wir es dann lieber selber. Und dann auch (.), die Bücher sind manchmal wirklich ekelig. Also, wenn dann die Bücher vergriffen [sind], und dann, je nachdem, der eine ist da empfindlicher, der andere weniger. Ich mag das dann manchmal schon gar nicht so anfassen.

Wie oben schon erläutert, wird die Öffentlichkeitsarbeit der Bibliotheken weitgehend positiv beschrieben. Die Bibliotheken stellen sich, nach Meinung der Kita-Verantwortlichen, insgesamt gut dar. Wünschenswert wäre allerdings eine noch intensivere Bereitstellung von Informationsangeboten seitens der Bibliothek – sowohl im Bereich der bibliothekarischen Arbeit selber als auch über das vorhandene Angebot.

Text: IW_K_2_SA

Position: 23 - 23

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Information

B_K_2_SA: Aber wir haben gesagt, es wäre sinnvoller, wenn in regelmäßigen Zeitabständen, vielleicht vierteljährlich oder so, mal jemand von den Bibliothekaren herkommen würde und sagen würde: `Das und das haben wir zur Auswahl, welches Angebot möchten Sie gerne wahrnehmen?` Und das ist, was ich noch ein bisschen vermisse.

Analog zu den Ergebnissen der Fragebögen zeigt sich, dass das Medienangebot allgemein, aber auch die Bücherkisten, insgesamt sehr positiv bewertet werden. Aussagen wie „Das Bücherangebot ist [...] sehr gut“ (B_K_2_NRW, P13) beziehungsweise „Die Bücherkisten, das hat auch immer gut geklappt [...], die haben uns da dann etwas zusammengepackt und hatten da dann noch unterschiedliche Sachen zu dem einen Thema“ (B_K_1_SA, P27) verdeutlichen den zufriedenen Gesamteindruck. Negative Aspekte zeichnen sich nur da ab, wo konkrete Buchwünsche der Kita-MitarbeiterInnen nicht von der Bibliothek befriedigt werden können (vgl. B_K_1_SA, P27) beziehungsweise die Bereitstellung der Bücherkisten zu viel Zeit in Anspruch nimmt (B_K_1_NRW, P15). Auch die Veranstaltungsarbeit der Bibliotheken wird weitgehend positiv bewertet. Die notwendige pädagogische Eignung wird, wenn sie an das bibliothekarische Personal angelegt ist, allerdings diskutiert (B_K_3_BW, P29/ B_K_2_SA, P47).

Im Bereich der Bewertung wird besonders die allgemeine Arbeitsweise von den kooperierenden Bibliotheken hervorgehoben. So ist die Zusammenarbeit als „sehr schön und top“ charakterisiert, wobei die Kita-MitarbeiterInnen „sehr zufrieden“ (B_K_3_SA, P25) seien.

Text: IW_K_2_NRW

Position: 27 - 28

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Arbeitsweise Bibliothek

B_K_2_NRW: Positiv, man merkt, dass die Stadtbibliothek für die Dinge lebt, für Bücher und die Medien. Und, also, negativ kann ich eigentlich gar nichts sagen.

Text: IW_K_1_NRW

Position: 19 - 19

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Arbeitsweise Bibliothek

B_K_1_NRW: Nein, ich finde das eigentlich gut wie es ist. Die versuchen ja immer auf dem neusten Stand zu bleiben und neue Ideen da mit reinzubringen. Und sagen auch sofort, das hab ich gelesen, das ist gut. Also, man merkt, dass die auch selber Ahnung haben und wissen, was dahinter steht. Das find ich bei denen toll. Ich find auch gut, dass die das Thema Kindergarten also auch ausgeweitet haben, da ist viel passiert und da sind die auf einem guten Weg.

Auch hier ist die positive Bewertung abhängig von der Art und Weise der Bibliotheksnutzung. So wird besonders betont, dass die Bereitstellung von Büchern, die Recherche nach Büchern und der Besuch der Bibliothek immer „gut klappt, wenn wir etwas brauchen“ (B_K_1_SA, P32). Das Angebot seitens der Bibliothek wird an dieser Stelle auch unisono als „ausreichend“ (B_K_2_NRW, P16) charakterisiert. Auch Absprachen rund um Termine zum Bibliotheksbesuch und zu Buchwünschen werden als positiv bewertet – „alles ganz unkompliziert“ (B_K_1_SA, P60-62) und „super – [...] da braucht man nur mal eben anrufen“ (B_K_1_NRW, P16). An dieser Stelle fällt auf, dass besonders der persönliche Kontakt verbunden mit konkreten Ansprechpartnern geschätzt wird. Nach Einschätzung der Kita-Verantwortlichen erleichtert dies wesentlich die gemeinsame Arbeit (vgl. B_K_1_BW, P53).

4.2.2.3.10 Wünsche

Trotz der insgesamt hohen Zufriedenheit mit den Angeboten der Bibliothek werden in den Interviews Wünsche formuliert. Auch hier zeigen sich die insgesamt sehr geringen Erwartungen an die Bibliotheken. Alle Unterstützung und Bereitstellung von Seiten der Bibliothek wird von den Kitas als Bonus empfunden, den man „dankbar“ (B_K_2_NRW, P16-17) annimmt. Dass die empfangenen Leistungen selbstverständliche Bibliotheksangebote sind, wird von keiner der Kita-Verantwortlichen so formuliert. So wird schon der mögliche Besuch mit den Kleinsten der Kitas als besonderer Mehrwert charakterisiert.

Text: IW_K_3_SA

Position: 37 - 37

Code: Kooperation\Wünsche

B_K_3_SA: Eigentlich bei uns, wie gesagt, unsere Wünsche werden alle erfüllt. Ich wüsste jetzt nichts, ich kann jetzt wirklich nichts, weil bei uns klappt das super schön. Wie gesagt, es wird auf diese kleinen Bereiche schon eingegangen. Wir können ja selbst mit unseren 2- bis 3-Jährigen schon in die Bücherei gehen. Welche Bücherei,

ich weiß nicht, ob es andere anbieten, also, ich kenne es nur von unserer, und das ist eigentlich top, also das ist super schön.

Zudem finden sich konkrete Anliegen zu Veranstaltungen, welche von den kooperierenden Bibliotheken noch nicht in der gewünschten Form in das eigene Spektrum integriert sind. Die MitarbeiterInnen benennen in diesem Zusammenhang „Autorenlesungen“ (B_K_2_NRW, P32/ B_K_1_BW, P41), Buchpräsentationen durch MitarbeiterInnen in der Kita (vgl. B_K_1_BW, P41-44/ B_K_2_BW, P23) sowie Informationsveranstaltungen für Eltern im Zuge von Elternabenden (vgl. B_K_2_SA, P23/ B_K_1_BW, P41). Zudem wird von einer Kita der Wunsch geäußert, dass die Bibliothek eine technische Ausstattung bereitstellen sollte, um der Kita die Möglichkeit zu geben, z. B. das Bilderbuchkino durchzuführen (vgl. B_K_2_SA, P26).

Text: IW_K_3_BW

Position: 27 - 27

Code: Kooperation\Wünsche\Buchbereitstellung

B_K_3_BW: Ja, wenn wir Bücher brauchen und wir rufen dann an und die besorgen das. Das wäre toll. So eine Vernetzung in ganz Deutschland, so :`*Wo ist das Buch*` (= Fernleihe), und dann müsste man kein Neues kaufen.

Auch an dieser Stelle zeigen sich wiederum Unklarheiten über das Leistungsspektrum von Bibliotheken. Die als Bedarf eingeforderte *Vernetzung* der Bibliotheken, um gewünschte Bücher zu beschaffen, ist längst im Rahmen der *Fernleihe* eine selbstverständliche Leistung.

4.3 MitarbeiterInnen Schule

Auch die Ergebnisse der Schulen werden – wie bei der Institution Kita – mit Blick auf die Datenerhebungsform getrennt voneinander analysiert. Auf die Darstellung der Ergebnisse der Fragebögen (4.3.1) folgt die Beschreibung der Daten aus den geführten Interviews mit den Schulverantwortlichen (4.3.2).

4.3.1 Ergebnisse Fragebögen

Insgesamt werden nachfolgend die Ergebnisse von 38 Fragebögen (12 Nordrhein-Westfalen, 19 Baden-Württemberg, 8 Sachsen-Anhalt) der drei Städte aus verschiedenen Bundesländern ausgewertet. Pro Schule findet sich jeweils ein Antwortbogen. Der Rücklauf beträgt in NRW 85,71%, in Baden-Württemberg 63,33% und in Sachsen-Anhalt 50%.

4.3.1.1 Strukturelle Merkmale

Anders als bei den ausschließlich weiblichen befragten Kita-Verantwortlichen ist die Geschlechterverteilung bei den Schulen ausgewogener. Insgesamt finden sich 14 (36,84%) männliche und 24 (63,16%) weibliche Schulleiter.

Geschlecht	NRW (n=11)	BW (n=19)	SA (n=8)	gesamt (n=38)	
				a. Z.	%
männlich	6	8	0	14	36,84
weiblich	5	11	8	24	63,16

Tabelle 73: Geschlecht der SchulleiterInnen

Die rückmeldenden LehrerInnen sind im Durchschnitt deutlich älter als die befragten ErzieherInnen. Da in den meisten Fällen die Schulleitungen die Fragebögen ausgefüllt haben dürften, ist dies auch plausibel. Bei insgesamt 37 Angaben liegen drei (8,11%) im Bereich der Alterskohorte 31-40, sieben (18,92%) in der Alterskohorte 41-50 und 27 (72,97%) in der Alterskohorte 50 und älter.

Alter	NRW (n=11)	BW (n=18)	SA (n=8)	gesamt (n=37)	
				a. Z.	%
20-30	0	0	0	0	0
31-40	3	0	0	3	8,11
41-50	0	4	3	7	18,92
50 +	8	14	5	27	72,97

Tabelle 74: Alterskohorten der SchulleiterInnen

In den Schulen Nordrhein-Westfalens variiert die Schüleranzahl zwischen zehn und 989 SchülerInnen (\bar{x}_{arithm} 311), in Baden-Württemberg zwischen 115 und 940 (\bar{x}_{arithm} 396) und Sachsen-Anhalt zwischen 95 und 600 (\bar{x}_{arithm} 389). Mit durchschnittlich 126,94 SchülerInnen haben die Schulen in Baden-Württemberg den höchsten Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Dieser liegt in Nordrhein-Westfalen bei rund einem Drittel weniger (\bar{x}_{arithm} 37) und in Sachsen-Anhalt bei einem Durchschnitt von 7,63.

SchülerInnen	Anzahl			mit Migrationshintergrund		
	NRW (n=12)	BW (n=19)	SA (n=8)	NRW (n=11)	BW (n=17)	SA (n=8)
Minimum	10	115	95	1	6	1
Maximum	989	940	600	100	380	22
\bar{x}_{arithm}	311	396	289	37	126,94	7,63

Tabelle 75: Anzahl der SchülerInnen allgemein und mit Migrationshintergrund

Die Verteilung der rückmeldenden Schularten zeigt sich relativ unausgeglich. Mit rund 45% sind in der Befragung die Grundschulen überrepräsentiert. Innerhalb der Erhebung sind zudem fünf (13,16%) Hauptschulen, zwei (5,26%) Realschulen, sechs (15,79%) Gymnasien, eine (2,63%) Sekundarschule und sieben (18,42%) Förderschulen vertreten¹¹⁴. Das liegt auf der einen Seite an der Anzahl der örtlichen Schulformen. Erwartungsgemäß sind die Grundschulen in den befragten Städten

¹¹⁴ Die verschiedenen Bundesländer zeichnen sich auch durch unterschiedliche Schulformen aus. So besitzt zum Beispiel Sachsen-Anhalt, anders als Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, kein dreigliedriges Schulsystem. Die in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg vorhandenen Haupt- und Realschulen sind in Sachsen-Anhalt in der Institution Sekundarschule zusammengefasst. Diese umfasst die Schuljahrgänge fünf bis zehn und ist ausgerichtet auf den Erwerb des Haupt- beziehungsweise Realschulabschlusses. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Fragebögen ohne einen als grundsätzlich sinnvoll erachteten, Blick auf die unterschiedlichen Schulformen ausgewertet. Aufgrund der kleinen Fallzahl können hier keine verbindlichen Aussagen geleistet werden. In diesem Zusammenhang sei auf ein bestehendes Forschungsprojekt der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung verwiesen, welches dezidiert den Blick auf die in Nordrhein-Westfalen vorhandenen Schulformen legt und unter Berücksichtigung dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten die Nutzung von beziehungsweise die Kooperation mit Bibliotheken untersucht.

weitaus häufiger vertreten als die allgemein bildenden Schulen ab der Jahrgangsstufe fünf. Auf der anderen Seite zeigen sich die Daten anschlussfähig an Ergebnisse anderer Untersuchungen. So zeigt die Evaluation der in Nordrhein-Westfalen vertraglich geregelten *Bildungspartnerschaften*, dass bislang vor allem Grundschulen und Gymnasien die Kooperation mit der Bibliothek eingehen und Förderangebote in die schulische Arbeit integrieren. So lässt sich eine fehlende Rückmeldung unter Umständen auch darauf zurückführen, dass eine Kooperation mit der Bibliothek bislang ausbleibt¹¹⁵.

Schulart	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=9)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Grundschule	4	33,33	9	47,37	4	50	17	44,74
Hauptschule	1	8,33	4	21,05	-	-	5	13,16
Realschule	1	8,33	1	5,26	-	-	2	5,26
Gymnasium	1	8,33	3	15,79	2	25	6	15,79
Sekundarschule	-	-	-	-	1	12,50	1	2,63
Förderschule	4	33,33	2	10,53	1	12,50	7	18,42

Tabelle 76: Anzahl der Schulformen

Analog zu den Kitas verfügen die Schulen in Baden-Württemberg etwas weniger häufig über eine Ganztagsbetreuung als die in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Die Unterschiede sind an dieser Stelle nicht so deutlich ausgeprägt wie bei den Kitas. So sind sechs (50%) der Schulen in Nordrhein-Westfalen als Normalschule, zwei (16,67%) sind als gebundener Ganztags und vier (33,33%) als offener Ganztags organisiert. In Sachsen-Anhalt agieren vier (57,14%) als Normalschule und drei (42,86%) als offene Ganztagschule. Zwölf (63,16%) Schulen aus Baden-Württemberg stellen den SchülerInnen eine Normalschule zur Verfügung, zwei (10,53%) eine Beschulung im gebundenen Ganztags und fünf (26,32%) im offenen Ganztags.

¹¹⁵ Auch im Rahmen der sieben geführten Interviews mit den Schulverantwortlichen findet sich nur eine Schulleitung einer Hauptschule aus Nordrhein-Westfalen. Die überdies angefragten Schulleitungen weiterführender Schulformen waren nicht bereit, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Recht homogen verwiesen diese im Rahmen des telefonischen Kontakts auf den Umstand, dass aufgrund der ausbleibenden Kooperation mit der Bibliothek keine Aussagen zu diesen getroffen werden könnten.

Schulform	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=7)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Normalschule	6	50	12	63,16	4	57,14	22	57,89
gebundener Ganzttag	2	16,67	2	10,53	0	0	4	10,53
offener Ganzttag	4	33,33	5	26,32	3	42,86	12	31,58

Tabelle 77: Beschulungsangebot

4.3.1.2 Medienausstattung/ Mediennutzung

Der Medienbestand der Schulen zeigt mit Blick auf die Bundesländer kaum nennenswerte Unterschiede. Die rückmeldenden Institutionen aus Nordrhein-Westfalen zeigen eine Vollausrüstung mit CD-Playern, Kassettenrecordern, DVD-Playern, Videorecordern, Computern und Overhead-Projektoren. Neun (91,79%) der Schulen verfügen über einen Beamer und zehn (83,33%) über einen Fernseher. Noch neun Schulen (75%) haben einen Fotoapparat im Bestand und drei (25%) eine Videokamera. In allen Schulen aus Baden-Württemberg befinden sich CD-Player, Kassettenrecorder, DVD-Player, Computer und Overhead-Projektor. Nur eine Schule besitzt keinen Fotoapparat. 17 (89,47%) verfügen über einen Videorecorder, Fernseher und einen Beamer. 15 (78,95%) Schulen können zudem in der täglichen Arbeit auf eine Videokamera zurückgreifen. Auch die Schulen in Sachsen-Anhalt sind mit CD-Player, Kassettenrecorder, DVD-Player, Videorecorder, (internetfähigem) Computer, Fotoapparat und Beamer ausgestattet. Sieben (87,5%) Schulen besitzen einen Fernseher und einen Overhead-Projektor, sechs ein Radio und fünf eine Videokamera. Eine Schule aus Sachsen-Anhalt verfügt zudem über einen Visualizer und ein Whiteboard. Insgesamt verfügen die Schulen in ihrem Bestand über ein diversifizierteres Medienensemble als die Kitas.

Medienbestand	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
CD-Player	12	100	19	100	8	100	39	100
Kassettenrecorder	12	100	19	100	8	100	39	100
DVD-Player	12	100	19	100	8	100	39	100
Videorecorder	12	100	17	89,47	8	100	37	94,87
Fernseher	10	83,33	17	89,47	7	87,50	34	87,18
Computer	12	100	19	100	8	100	39	100
internetfähiger Computer	-	-	-	-	8	100	-	-
Videokamera	3	25	15	78,95	5	62,50	23	58,97
Fotoapparat	9	75	18	94,74	8	100	35	89,74
Beamer	11	91,79	17	89,47	8	100	36	92,31
Overhead-Projektor	12	100	19	100	7	87,50	38	97,44
Radio	7	53,33	12	86,42	6	75	25	64,1

Medienbestand	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Sonstiges	1	8,33	2	10,53	1	12,50	4	10,26

Tabelle 78: Medienbestand der Schulen

Auch die schulische Mediennutzung zeigt sich recht einheitlich. So werden Sachbücher, Lexika, Videos oder DVDs von allen Schulen im Rahmen der Leseförderung genutzt. Fiktionale Literatur wird von den Schulen aller drei Bundesländer nur zu rund 50% angegeben. Diese Information erstaunt, ist doch anzunehmen, dass jede Schule – zumindest im Deutschunterricht – einen Lektürekorpus besitzt, bei dem die allermeisten Texte fiktionaler Natur sind. Warum an dieser Stelle nur die Hälfte der Schulverantwortlichen erwähnt, fiktionale Literatur im Rahmen der Leseförderung zu nutzen, bleibt offen. In Nordrhein-Westfalen nutzen zudem elf (91,67%) Schulen Musik-CDs und neun (75%) Hörspiele. Zehn (83,33%) gestalten Fördersettings mit Lernprogrammen aus, nur vier (33,33%) arbeiten mit Spielen für den Computer. Nur eine Schule aus Nordrhein-Westfalen besitzt eine Lernplattform. In Baden-Württemberg sind Musik (18; 94,75%) und Hörspiele (16; 84,21%) ebenfalls von einem großen Teil der Schulen in die Arbeit integriert. Auch Lernprogramme (17; 89,47%) werden wesentlich häufiger genutzt als die Spiele für den Computer (11; 57,89%). Drei (15,79%) Schulen in Baden-Württemberg arbeiten zudem mit einer Lernplattform. Musik und Filme werden von allen Schulen in Sachsen-Anhalt genutzt. Nur eine Schule gibt an, keine Hörspiele in die Leseförderarbeit zu integrieren. Sechs (75%) Schulen nutzen Lernprogramme und vier Schulen (50%) Spiele für den Computer. Lernplattformen sind von keiner Schule in die schulische Arbeit integriert.

Mediennutzung	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Sachbücher	12	100	19	100	8	100	39	100
Lexika	12	100	19	100	8	100	39	100
fiktionale Literatur	6	50	10	52,63	4	50	20	51,28
Videos	12	100	19	100	7	87,50	38	97,44
DVDs	11	91,67	19	100	8	100	38	97,44
Hörspielkassetten	8	66,67	14	73,68	7	87,50	29	74,36
Musikkassetten	7	58,33	17	89,47	8	100	32	82,05
Hörspiel-CDs	9	75	16	84,21	6	75	31	79,49
Musik-CDs	11	91,67	18	94,74	7	87,50	36	92,31
Lernprogramme f. d. Computer	10	83,33	17	89,47	6	75	33	84,62
Spiele f. d. Computer	4	33,33	11	57,89	4	50	19	48,72
Lernplattform	1	8,33	3	15,79	0	0	4	10,26

Tabelle 79: Mediennutzung der Schulen

Neben den Fragen zu Medienbestand und -nutzung wurde erhoben, inwiefern die befragten Schulen über eigene Bücher- und Mediensammlungen verfügen. Besonders Klassenbibliotheken sind bei insgesamt 22 (51,16%) Schulen vorhanden. 18 (41,86%) Schulen verfügen zudem über Medienbestände, welche sich an LehrerInnen richten. Wenn eine Schulbibliothek vorhanden ist, wird diese bei zehn Schulen von LehrerInnen geführt und bei fünf von SchülerInnen betreut. Besonders in Sachsen-Anhalt zeigt sich der höchste Anteil an gemeinsamen Schüler- und Lehrerbibliotheken (5; 62,5%). Im Gegensatz dazu hat Nordrhein-Westfalen den höchsten prozentualen Wert bei nicht vorhandenen Schüler- und Lehrerbibliotheken (5; 45,45%).

Schulbibliothek	NRW (n=16)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=43)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja, Klassenbibliotheken	6	54,55	13	68,42	3	37,50	22	51,16
ja, eine Lehrerbibliothek	5	45,45	12	63,16	1	12,50	18	41,86
ja, eine von Lehrern geführte Schülerbibliothek	0	0	6	31,58	4	50	10	23,26
ja, eine von Schülern betreute Schülerbibliothek	0	0	2	10,53	3	37,50	5	11,63
ja, eine gemeinsame Schüler- & Lehrerbibliothek	0	0	1	5,26	5	62,50	6	13,95
Nein	5	45,45	3	15,79	0	0	8	18,6

Tabelle 80: Antwortverteilung auf die Frage: *Haben Sie eine eigene Schulbibliothek oder Klassenbibliothek?* (Mehrfachwahl möglich)

4.3.1.3 Einstellungen Leseförderung

Die Leseförderung ist mit 69,23% in die Schulcurricula von 27 Schulen eingegangen.

Schulcurricula	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	9	75	14	76,68	4	50	27	69,23
nein	3	25	5	26,32	4	50	12	30,77

Tabelle 81: Leseförderung im Schulcurriculum

Das Bild bezüglich der Frage, was den Schulen im Hinblick auf Leseförderung besonders wichtig ist, zeigt sich disparat. Allgemein erhält die Aussage *Lesemotivation von SchülerInnen steigern* mit 35 (89,74%) Nennungen die höchste Zustimmung. Alle Schulen aus Baden-Württemberg, zehn (83,33%) aus Nordrhein-

Westfalen und sechs (75%) aus Sachsen-Anhalt befürworten diesen Aspekt. Neben diesem eher wenig standardisierbaren Gesichtspunkt geben 27 (69,23%) an, das *Sachtextverständnis auch in anderen Fächern als Deutsch* durch Leseförderung verbessern zu wollen. Mit sieben Zustimmungen (87,50%) stimmen die Schulen in Sachsen-Anhalt diesem Aspekt am häufigsten zu. Im Vergleich dazu stimmen neun (75%) aus Nordrhein-Westfalen dieser Aussage zu und nur etwas mehr als die Hälfte (11; 57,89%) der Bildungseinrichtungen aus Baden-Württemberg. Analog zu dieser kognitionsbasierten Perspektive findet sich als dritthäufigste Nennung (26; 66,67%) das *Nahebringen von Lesestrategien*. Zehn (83,33%) der Schulen aus Nordrhein-Westfalen, fünf (62,50%) aus Sachsen-Anhalt und elf (57,89%) aus Baden-Württemberg gaben an, dass ihnen dieser Aspekt im Rahmen der Leseförderung besonders wichtig ist. Auch das *flüssige Lesen der SchülerInnen zu verbessern* lässt sich einem pragmatischen Lesekonzept zuordnen. Noch knapp über die Hälfte der Bildungsinstitutionen votieren für diesen Aspekt. Hier finden sich mit elf (57,89%) Nennungen in Baden-Württemberg und vier (50%) Nennungen in Sachsen-Anhalt prozentual gesehen kaum länderspezifische Unterschiede. In Nordrhein-Westfalen stimmen nur vier (33,33%) Schulen für diesen Aspekt. Etwas weniger als die Hälfte geben an, dass ihnen die Aspekte *Kompensation von fehlender, primärer Lesesozialisation* (18; 46,15%) sowie *Aufklärung der Eltern über die Notwendigkeit von Leseförderung* (19; 48,72%) besonders wichtig seien. Das ist auch plausibel, da diese Handlungsaspekte besonders im Bereich der Grundschule angesiedelt sein dürften. Die Leseforschung zeigt, dass auch innerhalb der weiterführenden Schulen eine zunehmende Berücksichtigung der lesefernen Klientel dringend angezeigt wäre. Diese Einsicht ist noch nicht vollständig in das Bewusstsein der befragten Einrichtungen integriert. So zeigt sich, dass nur von rund einem Drittel der Schulen der Blick auf besonders förderbedürftige Gruppen gelegt wird. Die Gesichtspunkte *Schülern mit Migrationshintergrund den Anschluss in das kulturelle Umfeld zu ermöglichen* (14; 35,9%) beziehungsweise *sozial benachteiligten Schülern eine basale Kulturtechnik nahebringen* (12; 30,77%) sind mit Blick auf die Institutionen der drei Bundesländer unterschiedlich im Lesefördererselbstverständnis verankert. Die Berücksichtigung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird besonders in Baden-Württemberg (11; 57,89%) von mehr als der Hälfte der Schulen als wichtige Aufgabe angesehen. Berücksichtigt man die dargestellten strukturellen Merkmale sowie das soziodemografische Umfeld der Einrichtungen ist dies nachvollziehbar. Gerade die Institutionen in Baden-Württemberg verzeichnen in ihrer Schulstruktur den im Durchschnitt höchsten Anteil an SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte (\bar{x}_{arithm} 126,94).

Nur $\frac{1}{4}$ (3; 25%) der Schulen in Nordrhein-Westfalen betonen diesen Förderschwerpunkt. Hier ist die soziale Struktur auch deutlich weniger durch Bürger mit Migrationshintergrund geprägt – das verdeutlicht auch die Fallstudie. Gerade in Sachsen-Anhalt spielt dieser Aspekt eine untergeordnete Rolle. Wenn man bedenkt, dass die Anzahl der SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte in diesem Bundesland gering ist, erscheint das plausibel. Bei der Zustimmung zu dem Aspekt, *sozial benachteiligten Schülern eine Kulturtechnik nahebringen*, zeigen sich keinerlei Unterschiede in den Einrichtungen der drei Bundesländer. Jeweils nur rund $\frac{1}{3}$ der Schulen stimmen dieser Aussage zu. Die Aussagen, durch Leseförderung wesentlich *Identitätsarbeit zu ermöglichen* (6; 15,38%) sowie die *Reading Literacy* (4; 10,26%) zu verbessern, sind stark unterrepräsentiert.

Leseförderung	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
auch Eltern die Notwendigkeit der Leseförderung aufzeigen	4	33,33	9	47,37	6	75	19	48,72
SchülerInnen Lesestrategien nahebringen	10	83,33	11	57,89	5	62,50	26	66,67
Lesemotivation von SchülerInnen steigern	10	83,33	19	100	6	75	35	89,74
das flüssige Lesen von SchülerInnen verbessern	4	33,33	11	57,89	4	50	20	51,28
SchülerInnen mit MGH den Anschluss	3	25	11	57,89	0	0	14	35,9
Steigerung der Lesekompetenz	9	75	-	-	-	-		
SchülerInnen Identitätsarbeit ermöglichen	1	8,33	4	21,05	1	12,50	6	15,38
Verbesserung des Sachtextverständnis in anderen Fächern	9	75	11	57,89	7	87,50	27	69,23
fehlende primäre Lesesozialisation kompensieren	4	33,33	11	57,89	3	37,50	18	46,15
sozial benachteiligten SchülerInnen eine wichtige Kulturtechnik nahe bringen	4	33,33	5	26,32	3	37,50	12	30,77
Verbesserung der <i>Reading Literacy</i>	2	16,67	0	0	2	25	4	10,26
Sonstiges	0	0	0	0	1	12,50	1	2,56

Tabelle 82: Antwortverteilung auf die Frage: *Was ist Ihnen an Ihrer Schule im Hinblick auf Leseförderung besonders wichtig?* (Mehrfachwahl möglich)

Das Buch ist über alle Schulen verteilt das Leitmedium der Leseförderung. Ohne signifikante Unterschiede stimmen die Einrichtungen der drei Bundesländer der Aussage *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt* entweder mit 35,9% (14) voll zu bzw. mit 58,97% (23) zu. Nur bei zwei Institutionen aus Baden-Württemberg finden sich Angaben unter dem Median. Anschlussfähig an die Ergebnisse der Kitas

und die Einschätzungen des bibliothekarischen Personals ist der generelle Bildungswert des Trägermediums Buch, losgelöst von jedweden inhaltlichen Konstituenten, bei allen an der Leseförderung beteiligten Akteuren Konsens.

Bücher	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	5	41,67	6	31,58	3	37,50	14	35,9
stimme zu	7	58,33	11	57,89	5	62,50	23	58,97
stimme weniger zu	0	0	2	10,53	0	0	2	5,13
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,58		1,79		1,63		1,69	
\bar{x}_{med}	2		2		2		2	

Tabelle 83: Antwortverteilung zur Aussage: *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt.*

Heterogener zeigt sich die Antwortverteilung zu den Gründen des Buchlesens. Dass dieses auch als Gegengewicht zur *elektronischen Mediennutzung schulisch angeleitet* werden sollte, befürworten 18 (46,15%) mit voller Zustimmung und 15 (38,46%) mit Zustimmung. Auf der anderen Seite zeigen fünf Schulen (12,82%) eine weniger ausgeprägte Zustimmung und eine Schule (2,56%) aus Sachsen-Anhalt stimmt überhaupt nicht zu.

Buchlesen als Gegengewicht	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		Gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	4	33,33	10	52,63	4	50	18	46,15
stimme zu	7	58,33	6	32,58	2	25	15	38,46
stimme weniger zu	1	8,33	3	15,79	1	12,50	5	12,82
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	1	12,50	1	2,56
\bar{x}_{arithm}	1,75		1,63		1,88		1,72	
\bar{x}_{med}	2		1		1		2	

Tabelle 84: Antwortverteilung zur Aussage: *Das Buchlesen sollte als Gegengewicht zur elektronischen Mediennutzung zu Hause angeboten werden.*

Zwar wird das Buchlesen in weiten Teilen als Gegengewicht zur elektronischen Mediennutzung verstanden, trotzdem schließen die Schulen weniger häufig die Berücksichtigung der medialen Lebenswelt der SchülerInnen aus. Votieren rund die Hälfte der Kita-Verantwortlichen gegen die Integration aller Medien aus der Lebenswelt der Kinder, zeigen die Schulen hier eine deutliche Befürwortung des Schüler- und Lebensweltbezugs, welcher auch in den gesetzlich verankerten Bildungsplänen gefordert wird. So stimmen 26 (68,42%) der Bildungsinstitutionen der Aussage *in der Schule muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die SchülerInnen in ihrer Lebenswelt umgeben* voll zu und neun (23,68%) zu. Nur zwei

(11,11%) Schulen aus Baden-Württemberg und eine (8,33%) Einrichtung aus Nordrhein-Westfalen votiert deutlich unter dem Median 1.

Medien Lebenswelt	NRW (n=12)		BW (n=18)		SA (n=8)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	8	66,67	11	61,11	7	87,50	26	68,42
stimme zu	3	25	5	27,78	1	12,50	9	23,68
stimme weniger zu	1	8,33	2	11,11	0	0	3	7,89
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,42		1,5		1,13		1,39	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 85: Antwortverteilung zur Aussage: *In der Schule muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die SchülerInnen in ihrer Lebenswelt umgeben.*

Diese potenzielle Offenheit gegenüber verschiedenen Medienträgern zeigt sich auch im Bereich der Medieninhalte. Anders als die Befragten der Kitas, die deutlich gegen eine Beschäftigung mit trivialen Texten votierten, stimmen die Schulen der Aussage *Bevor Kinder gar nicht lesen, sollten sie sich mit trivialen Texten (z. B. Comics) beschäftigen*, deutlich häufiger voll zu (10; 26,32%) oder zu (13; 34,21%). Bedenklich häufig findet sich allerdings auch hier eine weniger ausgeprägte Zustimmung bei zwölf (31,58%) Institutionen. Zwei (11,11%) Schulen aus Baden-Württemberg und eine (8,33%) Einrichtung aus Nordrhein-Westfalen knüpfen die Rezeptionsleistung Lesen dezidiert an (ästhetisch) anspruchsvolle Texte. Nach Meinung dieser Schulverantwortlichen sollen SchülerInnen, in letzter Konsequenz, besser gar nicht lesen als weniger komplexe Texte zu rezipieren.

Triviale Texte	NRW (n=12)		BW (n=18)		SA (n=8)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	1	8,33	6	33,33	3	37,50	10	26,32
stimme zu	4	33,33	7	38,89	2	25	13	34,21
stimme weniger zu	6	50	3	16,67	3	37,5	12	31,58
stimme überhaupt nicht zu	1	8,33	2	11,11	0	0	3	7,89
\bar{x}_{arithm}	2,58		2,06		2		2,21	
\bar{x}_{med}	3		2		2		2	

Tabelle 86: Antwortverteilung zur Aussage: *Stimmen Sie der Aussage zu: Bevor Kinder gar nicht lesen, sollten sie sich mit trivialen Texten (z. B. Comics) beschäftigen.*

Ohne nennenswerte Unterschiede innerhalb der Bundesländer befürworten die Schulen eine potenzielle Offenheit und Berücksichtigung von Genderaspekten. 20 (52,63%) stimmen voll und 17 (44,74%) für eine Orientierung an individuellen Lektürepräferenzen von Jungen und Mädchen.

Genderorientierung	NRW (n=12)		BW (N=18)		SA (n=8)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	5	41,67	11	61,11	4	50	20	52,63
stimme zu	6	50	7	38,89	4	50	17	44,74
stimme weniger zu	1	8,33	0	0	0	0	1	2,63
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,67		1,39		1,5		1,5	
\bar{x}_{med}	2		1		1		1	

Tabelle 87: Antwortverteilung zur Aussage: *Die Schule soll Texte anbieten, die die Interessen der Jungen und Mädchen differenziert trifft.*

Der fehlenden Berücksichtigung von Vorlese- und Leseangeboten innerhalb der familiären Sozialisation stimmen auch die Verantwortlichen der Bildungseinrichtungen mit einer homogenen Antwortverteilung entweder voll zu (26; 66,67%) oder zumindest zu (12; 30,77%). Nur eine Stimme aus Nordrhein-Westfalen stimmt dieser Aussage weniger zu.

Vorlesen Elternhaus	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
stimme voll zu	8	66,67	13	68,42	5	62,5	26	66,67
stimme zu	3	25	6	31,58	3	37,50	12	30,77
stimme weniger zu	1	8,33	0	0	0	0	1	2,56
stimme überhaupt nicht zu	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,42		1,32		1,38		1,36	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 88: Antwortverteilung zur Aussage: *In den Elternhäusern wird heute oftmals zu wenig vorgelesen und gelesen.*

4.3.1.4 Nutzung Förderangebote Bibliothek

Bibliotheksbesuche wurden von 23 (85,19%) der befragten Schulen in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt in die eigenen Curricula integriert und auch inhaltlich ausgestaltet.

Bibliotheksbesuche	NRW		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=27)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	-	-	15	78,05	8	100	23	85,19
nein	-	-	4	21,05	0	0	4	14,81

Tabelle 89: Antwortverteilung auf die Frage: *Haben Sie Bibliotheksbesuche in ihrem Schulcurriculum inhaltlich ausgestaltet und verankert?*

Dabei kooperieren die Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von vier Jahren und maximal 20 Jahren mit der örtlichen Bibliothek (\bar{x}_{arithm} 12,5). In Baden-Württemberg findet sich die allgemein kürzeste Kooperationsdauer von zwei Jahren und die Maximaldauer von – symbolisch gesprochen – 100 Jahren (\bar{x}_{arithm} 20,07). Mit vier Jahren ist die Kooperationsdauer einer Institution aus Sachsen-Anhalt am niedrigsten. Die längste Kooperationsdauer beträgt in Sachsen-Anhalt 30 Jahre mit einem Durchschnitt von insgesamt rund 18 Jahren.

Dauer	NRW (n=8)	BW (n=13)	SA (n=6)
Minimum	4	2	4
Maximum	20	100	30
\bar{x}_{arithm}	12,5	20,07	18,17

Tabelle 90: Dauer der Kooperation mit der Stadtbibliothek (Jahre)

Nach Einschätzung der Befragten ging der Anstoß zur Zusammenarbeit in 27 (77,14%) Fällen von der Stadtbibliothek aus. 16 (45,71%) sehen die Anregung zudem bei den Kollegen. Die eigene Kooperationsinitiative bejahen nur zehn (28,57%) der befragten Schulleiter. Nur eine (2,86%) Schule aus Baden-Württemberg verweist darauf, dass Eltern die Kooperation initiiert haben.

Anregung	NRW (n=11)		BW (n=18)		SA (n=6)		gesamt (n=35)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Stadtbibliothek	11	100	11	61,11	5	83,33	27	77,14
Kollegen	5	45,45	8	44,44	3	50	16	45,71
Eltern	0	0	1	5,56	0	0	1	2,86
von mir selbst	3	27,27	6	33,33	1	16,67	10	28,57

Tabelle 91: Antwortverteilung auf die Frage: Von wem kam die Anregung, mit der Stadtbibliothek zusammenzuarbeiten? (Mehrfachwahl möglich)

Die wesentlichen Gratifikationen sehen die befragten Schulen sowohl im Bereich der *Abwechslung zur schulischen Arbeit* sowie der *Beratung, Unterstützung und Anregung* (jeweils 33; 84,62%) wie auch in der *Erweiterung des eigenen Bücherangebots* (32; 82,05%). Des Weiteren liegt der Mehrwert bei 27 (69,23%) Einrichtungen in der *Entlastung durch die Bereitstellung von Materialien* für die eigene Arbeit. Als *kompetenter Partner* wird die Bibliothek von insgesamt zwölf (30,77%), als *Ideenlieferant* von zehn (25,64%) Schulen bewertet. Hier weisen die befragten Schulverantwortlichen häufiger als die Kita-MitarbeiterInnen der Bibliothek explizit Kompetenzen im Bereich der Leseförderung zu und bewerten auch die innovative Ideengenerierung durch die Bibliothek häufiger positiv.

Nutzen Kooperation	NRW (n=12)		BW (n=19)		SA (n=8)		gesamt (n=39)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
B. bietet Beratung, Unterstützung und Anregung	11	91,67	14	73,68	8	100	33	84,62
B. bietet Entlastung durch Material	9	75	12	63,16	6	75	27	69,23
B. bietet Erweiterung unseres Bücherangebots	10	83,33	14	73,68	8	100	32	82,05
B. ist ein kompetenter Partner im Bereich der Leseförderung	5	41,67	4	21,05	3	37,50	12	30,77
B. bietet Ideen, welche wir in unserer Einrichtung umsetzen	1	8,33	4	21,05	5	62,50	10	25,64
B. macht Angebote in ihren Räumen, die Abwechslung zur schulischen Arbeit bieten	12	100	13	68,42	8	100	33	84,62
Sonstiges	0	0	1	5,26	0	0	1	2,56

Tabelle 92: Antwortverteilung auf die Frage: *Welchen Nutzen Sie darin, die frühe Leseförderung in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek zu leisten?* (Mehrfachwahl möglich)

Die Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote ist in Nordrhein-Westfalen vor allem bei den *Bücherkisten* und den *Führungen* kontinuierlich realisiert. So werden Bücherkisten von neun (75%) Schulen gelegentlich und von drei (25%) regelmäßig genutzt. Ähnlich hohe Werte erlangt die Aktion Bibliotheksführerschein, welche von sieben (58,33%) Institutionen gelegentlich und von einer (8,33%) Schule regelmäßig genutzt wird. Die Medienboxen werden von fünf (45,45%) nie genutzt. Drei (27,27%) der Schulen nutzen diese immerhin gelegentlich und nur eine häufig. Die Möglichkeit, Unterricht in der Bibliothek durchzuführen, wird von fünf (45,45%) Einrichtungen gelegentlich genutzt. Allerdings gibt eine gleiche Anzahl der befragten Schulen an, diese Möglichkeit nie durchzuführen. Auch das vornehmlich soziale Event der Lesenacht wird nur von fünf (41,67%) Schulen gelegentlich genutzt und von sechs (50%) überhaupt nicht.

Nutzung Angebote NRW	nie		hängt von Lehrer ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Antolin Bücherkisten (n=12)	6	50	1	8,33	2	16,67	3	25
Bibliotheksführung (n=12)	5	41,67	1	8,33	4	33,33	2	16,67
Bibliotheksführerschein (n=12)	3	25	1	8,33	7	58,33	1	8,33
Literaturwettbewerb (n=12)	3	25	2	16,67	7	58,33	0	0
Bücherkisten (n=12)	0	0	0	0	9	75	3	25
Unterricht i. d. Bibliothek (n=11)	5	45,45	0	0	5	45,45	1	9,09
Lesenächte (n=12)	6	50	1	8,33	5	41,67	0	0,00
Ganztagsprogramm (n=12)	7	58,33	0	0	3	25	2	16,67
Medienboxen (n=11)	5	45,45	2	18,18	3	27,27	1	9,09
Buchpromotion (n=10)	7	70	1	10	2	20	0	0

Nutzung Angebote NRW	nie		hängt von Lehrer ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bibliotheksrecherche (n=11)	7	63,64	0	0	4	36,36	0	0
Facharbeit (n=11)	8	72,73	0	0	3	27,27	0	0
Fernleihe (n=12)	9	75	1	8,33	2	16,67	0	0

Tabelle 93: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Schulen NRW

Quantitativ hat die Bibliothek in Baden-Württemberg weniger Angebote, die sich an Schulen richten. Eine Kooperation im Rahmen der Ganztagsbetreuung, wie sie in Nordrhein-Westfalen realisiert wird, bleibt aus. Die Schulverantwortlichen aus Baden-Württemberg zeigen deutlich häufiger Angaben im Bereich *hängt von Lehrer ab*. Klarheit über die Nutzung der bibliothekarischen Veranstaltungen besteht vor allem im Bereich der *Bücherkisten* und *Bibliotheksführungen* – hier zeigen die Daten Anschluss an die vorangehend dargestellte Antwortverteilung Nordrhein-Westfalens. Bücherkisten werden von elf (61,11%) der Schulen gelegentlich und von zwei (11,11%) häufig genutzt. Auch die Bibliotheksführung wird von neun (47,37%) Schulen in die eigene Arbeit integriert. Nur drei Schulen geben an, die Angebote Informationskompetenz und Medienkompetenz zumindest gelegentlich zu nutzen. Mit Blick auf die Schulartverteilung entspricht das rund $\frac{1}{3}$ der weiterführenden Einrichtungen, an welche sich diese Fördersettings richten. Das Angebot Recherchekompetenz wird von nur einer (5,56%) Schule gelegentlich genutzt.

Nutzung Angebote BW	nie		hängt von Lehrer ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bücherkisten (n=18)	0	0	5	27,78	11	61,11	2	11,11
Medienkisten (n=19)	0	0	9	47,37	8	42,11	2	10,53
Bibliotheksführung (n=19)	7	36,84	2	10,53	1	5,26	9	47,37
Informationskompetenz (n=18)	11	61,11	4	22,22	2	11,11	1	5,56
Medienkompetenz (n=18)	10	55,56	5	27,78	2	11,11	1	5,56
Recherchekompetenz (n=18)	14	77,78	3	16,67	1	5,56	0	0
Fernleihe (n=19)	6	31,58	7	36,84	3	15,79	3	15,79

Tabelle 94: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Schulen BW

Die Bibliothek in Sachsen-Anhalt hat gemessen an absoluten Zahlen die meisten Angebote für Schulen. Explizite Veranstaltungen für die Ganztageschulen finden sich auch hier nicht. Die befragten Institutionen nutzen besonders Bücherkisten und auch Medienzusammenstellungen. Vier (50%) entleihen die Bücherkisten gelegentlich und zwei (25%) häufig. Medienkisten werden von sieben (87,50%)

Einrichtungen zumindest gelegentlich genutzt. Eine Bibliotheksführung sowie eine Einführung in die Recherchemöglichkeiten wird von der Hälfte der Schulen zumindest gelegentlich genutzt. Gerade die von der Bibliothek erstellten und durchgeführten, inhaltlich orientierten Angebote wie *Buch und Schrift*, *Autoreninformation*, *Mangas*, *Lexikon*, *Nationalsozialismus* und *Fremde Welten* werden in keinem Fall mehr als gelegentlich genutzt. Bereitstellungsangebote sowie Einführungen in die Medienbestandsarbeit sind die am verbindlichsten in die schulische Leseförderung integrierten Aktionen.

Nutzung Angebote SA	nie		hängt von Lehrer ab		ja, gelegentlich		ja, häufig	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
Bücherkisten (n=8)	0	0	2	25	4	50	2	25
Medienkisten (n=8)	1	12,50	0	0	7	87,50	0	0
Bibliotheksführung (n=8)	2	25	2	25	3	37,50	1	12,50
Bilderbuchkino (n=8)	0	0	5	62,50	3	37,50	0	0
Bibliotheksrecherche (n=8)	2	25	2	25	4	50	0	0
Buch und Schrift (n=3)	2	66,67	1	33,3	0	0	0	0
Märchen (n=8)	2	25	2	25	3	37,50	1	12,50
Autoreninformation (n=8)	2	25	5	62,50	0	0	0	0
Mangas (n=8)	6	75	2	25	0	0	0	0
Lexikon (n=8)	4	50	4	50	0	0	0	0
Nationalsozialismus (n=8)	4	50	3	37,50	1	12,50	0	0
Fremde Welten (n=8)	3	37,50	4	50	1	12,50	0	0
Theater (n=8)	1	12,50	5	62,50	2	25	0	0
Fernleihe (n=8)	4	50	2	25	1	12,50	1	12,50

Tabelle 95: Nutzung der bibliothekarischen Förderangebote der Schulen SA

Rund $\frac{2}{3}$ – das entspricht 22 Schulen – werden vom Träger ihrer Einrichtung in Bezug auf die Kooperation mit der Stadtbibliothek unterstützt.

Unterstützung Träger	NRW (n=10)		BW (n=17)		SA (n=6)		gesamt (n=33)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	9	90	12	70,59	1	16,67	22	66,67
nein	1	10	5	29,41	5	83,33	11	33,33

Tabelle 96: Antwortverteilung auf die Frage: *Werden Sie vom Träger ihrer Einrichtung in Bezug auf die Kooperation mit der Stadtbibliothek unterstützt?*

Diese Unterstützung liegt bei neun (42,86%) Schulen im Bereich der *öffentlichen Darstellung* und bei acht (38,10%) im Bereich *Organisation*. *Personelle Ressourcen* bekommen sechs (28,57%) Schulen zur Verfügung gestellt und *finanzielle Ressourcen* vier (19,05%). Sachanschaffungen finden sich bei drei (14,29%) der befragten Einrichtungen.

Form Unterstützung	NRW (n=9)		BW (n=11)		SA (n=1)		gesamt (n=21)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
finanziell	2	28,57	2	18,18	0	0	4	19,05
organisatorisch	3	42,86	5	45,45	0	0	8	38,1
Sachanschaffungen	0	0	2	18,18	1	100	3	14,29
personell	1	14,29	5	45,45	0	0	6	28,57
öffentliche Darstellung	3	42,86	6	54,55	0	0	9	42,86
Anderes	0	0	2	18,18	0	0	2	9,52

Tabelle 97: Antwortverteilung auf die Frage: *In welcher Form werden Sie von Ihrem Träger unterstützt?* (Mehrfachwahl möglich)

4.3.1.5 Bewertung Bibliothek

Die Arbeit der Stadtbibliotheken verfügt über eine nachhaltig hohe Akzeptanz bei SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften. So zeigen auch die Bewertungen der Schulen überdurchschnittlich häufig eine sehr positive bis positive Haltung gegenüber der Bibliothek. Im Vergleich zu den Kitas äußern Eltern gegenüber den Lehrkräften weniger häufig eine Einschätzung zu den bibliothekarischen Förderangeboten. In Nordrhein-Westfalen bekommen drei (27,27%) der Schulen ein Feedback, in Baden-Württemberg fünf (26,26%) und in Sachsen-Anhalt nur eine (12,5%) Institution. Wenn allerdings eine Rückmeldung seitens der Eltern erfolgt, ist diese bei sieben (77,78%) sehr positiv und bei zwei (22,22%) positiv. Der Durchschnitt liegt hier bei der Bibliothek Nordrhein-Westfalens und Sachsen-Anhalts bei 1 und in Baden-Württemberg bei 1,4. An dieser Stelle finden sich keine kritischen Stimmen.

Angebote Eltern	NRW (n=3)		BW (n=5)		SA (n=1)		Gesamt (n=9)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	3	100	3	60	1	100	7	77,78
positiv	0	0	2	40	0	0	2	22,22
negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
sehr negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1		1,4		1		1,22	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 98: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: Eltern

Die SchülerInnen geben weitaus häufiger als ihre Eltern eine Einschätzung zu der Bibliothek und ihren Förderangeboten. In Sachsen-Anhalt bestätigen alle Schulen, Rückmeldungen zu erhalten. In Nordrhein-Westfalen zehn (90,90%) und in Baden-Württemberg 16 (84,21%) Befragte. Im Anschluss an die Antwortverteilung der Eltern zeigt sich auch hier eine überdurchschnittlich positive Bewertung. 18 Institutionen (52,94%) erwähnen, dass die SchülerInnen die Förderangebote positiv

beurteilen, 14 (41,18%) auch sehr positiv. Nur eine (6,25%) Schule aus Baden-Württemberg sowie eine (12,5%) aus Sachsen-Anhalt formulieren negative Beurteilungen durch die SchülerInnen. Der Mittelwert liegt hier mit \bar{x}_{arithm} 1,5 in Nordrhein-Westfalen, \bar{x}_{arithm} 1,63 in Sachsen-Anhalt und \bar{x}_{arithm} 1,75 in Baden-Württemberg etwas unter den Bewertungen der Eltern.

Angebote SchülerInnen	NRW (n=10)		BW (n=15)		SA (n=8)		gesamt (n=34)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	5	50	5	31,25	4	50	14	41,18
positiv	5	50	10	62,50	3	37,50	18	52,94
negativ	0	0	1	6,25	1	12,50	2	5,88
sehr negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,5		1,75		1,63		1,65	
\bar{x}_{med}	1		2		1		2	

Tabelle 99: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: SchülerInnen

In Nordrhein-Westfalen geben alle Einrichtungen an, Rückmeldungen von Kollegen im Hinblick auf die Förderangebote der Bibliothek zu erhalten. Ebenfalls bejahen dies 16 (84,21%) der Schulen in Baden-Württemberg und sieben aus Sachsen-Anhalt. Auch hier setzt sich der grundsätzlich positive Trend fort. Jeweils 16 (47,06%) Bildungsinstitutionen bewerten die Bibliothek als sehr positiv beziehungsweise positiv. Der Mittelwert liegt hier in Nordrhein-Westfalen bei 1,18 und Sachsen-Anhalt bei 2. An dieser Stelle finden sich zwei negative Feedbacks in den Schulen aus Baden-Württemberg, welche unter dem Mittelwert von 1,69 liegen.

Angebote LehrerInnen	NRW (n=11)		BW (n=16)		SA (n=7)		gesamt (n=34)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr positiv	9	81,82	7	43,75	0	0	16	47,06
positiv	2	18,18	7	43,75	7	100	16	47,06
negativ	0	0	2	12,50	0	0	2	5,88
sehr negativ	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,18		1,69		2		1,59	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 100: Bewertung der bibliothekarischen Förderangebote: LehrerInnen

Neben der antizipierten Bewertung durch Eltern, Kinder und Kollegen wurden auch die Befragten gebeten, sowohl die Medienpräsentation, die Öffentlichkeitsarbeit als auch die Kommunikationsstrukturen zwischen LehrerInnen und bibliothekarischem Personal zu bewerten. 13 (34,21%) Schulen empfinden die Medienpräsentation dabei als sehr gut und 24 (63,16%) als gut. Den höchsten Mittelwert hat dabei die Aussagenverteilung in Nordrhein-Westfalen mit 1,5. Sachsen-Anhalt liegt bei 1,63

und Baden-Württemberg bei 1,89. Hier findet sich auch eine ungenügende (5,56%) Einschätzung der Medienpräsentation.

Bewertung Präsentation	NRW (n=12)		BW (n=18)		SA (n=8)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	6	50	4	22,22	3	37,50	13	34,21
	6	50	13	72,22	5	62,50	24	63,16
	0	0	0	0	0	0	0	0
ungenügend	0	0	1	5,56	0	0	1	2,63
\bar{x}_{arithm}	1,5		1,89		1,63		1,71	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 101: Bewertung Präsentation Medien

Grundsätzlich werden die Kommunikationsstrukturen besser bewertet als die Medienpräsentation. 22 (57,89%) Schulen schätzen diese als sehr gut, 14 (36,84%) als gut ein. Nur eine (8,33%) Einrichtung in Nordrhein-Westfalen und eine (5,56%) aus Baden-Württemberg votieren hier unter dem Median von 1. Die Mittelwerte weisen die allgemein positivere Bewertung aus. Liegt dieser in Nordrhein-Westfalen bei 1,33, findet sich in Baden-Württemberg ein Mittelwert von 1,56 und in Sachsen-Anhalt von 1,5.

Bewertung Kommunikation	NRW (n=12)		BW (n=18)		SA (n=8)		gesamt (n=38)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	9	75	9	50	4	50	22	57,89
	2	16,67	8	44,44	4	50	14	36,84
	1	8,33	1	5,56	0	0	2	5,26
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,33		1,56		1,5		1,47	
\bar{x}_{med}	1		1		1		1	

Tabelle 102: Bewertung Kommunikation mit bibliothekarischen MitarbeiterInnen

Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit finden sich ebenfalls kaum negative Stimmen. Ausschließlich zwei (25%) Schulen aus Sachsen-Anhalt attestieren der Bibliothek mit Nennungen unter dem Mittelwert von 2 hier ein Verbesserungspotenzial. Ansonsten liegen die Einschätzungen gleichmäßig verteilt mit allgemein 17 (45,95%) Votings bei sehr gut und 18 (48,65%) bei gut. Im Vergleich erhält die Bibliothek in Nordrhein-Westfalen mit einem Mittelwert von 1,25 die beste, die Bibliothek in Sachsen-Anhalt mit einem Mittelwert von 2 die schlechteste Einschätzung.

Bewertung Öffentlichkeitsarbeit	NRW (n=12)		BW (n=17)		SA (n=8)		gesamt (n=37)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
sehr gut	9	75,0	6	35,29	2	25	17	45,95
	3	25	11	64,71	4	50	18	48,65
	0	0	0	0	2	25	2	5,41
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	0
\bar{x}_{arithm}	1,25		1,65		2		1,59	
\bar{x}_{med}	1		2		2		2	

Tabelle 103: Bewertung Öffentlichkeitsarbeit

Zwei (18,18%) Schulen aus Nordrhein-Westfalen und vier (21,05%) aus Baden-Württemberg gaben an, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der bibliothekarischen Förderangebote gehabt zu haben. Diese wurden von einer Institution aus Nordrhein-Westfalen und von drei Einrichtungen Baden-Württembergs durch offene Antworten konkretisiert. Auf der einen Seite stehen zielgruppenspezifische Herausforderungen einer erfolgreichen Umsetzung im Weg. So wird die *Antolin*-Kiste in einer Klasse aufgrund geringer Lesemotivation nicht genutzt (vgl. Nr. 7NRW) beziehungsweise die Bibliotheksführung seitens der Bibliothek zu früh angesetzt, da die Erstklässler hier noch nicht lesen können, was sich ungünstig auf den Erfolg derselbigen auswirkt (vgl. Nr. 18BW). Auf der anderen Seite werden fehlende Kapazitäten der Bibliothek als Schwierigkeit angeführt, da sowohl Autorenlesungen zu schnell ausgebucht (vgl. Nr. 6BW) sowie die Entleihfrist der *Antolin*-Bücherkisten zu kurz seien (vgl. Nr. 16BW).

Ideen und Wünsche an die Bibliothek werden nach Einschätzung der Schulverantwortlichen in Eigeninitiative weitergegeben. 41 (82,93%) sagen aus, sich bei zusätzlichem Bedarf an die MitarbeiterInnen der Bibliothek zu wenden. Feedback sowie Wünsche und Anregungen werden nach Einschätzung der Befragten zudem auch bei neun (21,95%) Schulen wahrnehmbar von Seiten der Bibliothek eingeholt. In keinem Fall findet eine Kommunikation über Wünsche nicht statt.

Ideen und Wünsche	NRW (n=15)		BW (n=18)		SA (n=8)		gesamt (n=41)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja, ich wende mich an die Mitarbeiter	10	90,91	16	88,89	8	100	34	82,93
ja, die Mitarbeiter erkundigen sich aktiv	5	45,45	2	11,11	2	25	9	21,95
nein	0	0	0	0	0	0	0	0
ja, ich nutze die Möglichkeit des schriftlichen Feedbacks	-		2	11,11	0	0	2	4,88

Tabelle 104: Antwortverteilung auf die Frage: *Haben Sie die Möglichkeit, Ideen und Wünsche zum Angebot der Stadtbibliothek einzubringen? (Mehrfachwahl möglich)*

Alle Schulen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg schildern den Eindruck, dass die formulierten Bedarfe auch von der Bibliothek umgesetzt werden. Nur eine Einrichtung aus Sachsen-Anhalt gibt an, dass die geäußerten Bedarfe von den Bibliotheken unberücksichtigt bleiben. Einer häufigeren Arbeit in der Bibliothek als außerschulischem Lernort stehen die Bildungsinstitutionen grundsätzlich offen gegenüber. So geben 27 (79,41%) der Schulen an, gerne öfters in der Stadtbibliothek arbeiten zu wollen. Sieben (20,59%) sehen keinen Bedarf an den Räumlichkeiten der Bibliothek.

Bedarf	NRW (n=11)		BW (n=16)		SA (n=7)		gesamt (n=34)	
	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%	a. Z.	%
ja	9	81,82	12	75	6	85,71	27	79,41
nein	2	18,18	4	25	1	14,29	7	20,59

Tabelle 105: Antwortverteilung auf die Frage: *Würden Sie gerne öfters in der Stadtbibliothek mit den SchülerInnen arbeiten?*

Durch offene Fragen wurden die Schulverantwortlichen auch zu ihrem Interesse an der Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek befragt. Im Vergleich mit den Kitas sind die Aussagen weniger diversifiziert. Die meisten Angaben lassen sich der Kategorie *Ausleihe/ Bereitstellung* zuordnen. Neben der Unterstützung in allen Fächern durch ein großes Buchangebot (vgl. Nr. 6NRW), wird auf die Erweiterung des eigenen Bestands durch das Entleihen von Medienbeständen (vgl. Nr. 6BW/ Nr. 9BW/ Nr. 16BW/ Nr. 1SA) auch in Form von Bücherkisten (vgl. Nr. 8NRW/ Nr. 16BW) und Klassenausleihen (vgl. Nr. 19BW) verwiesen. Auch die Möglichkeit, *Veranstaltungen* wie Führungen (vgl. Nr. 8NRW), Autorenlesungen (vgl. Nr. 9BW/ Nr. 18BW/ Nr. 19BW) sowie Recherchekurse (vgl. Nr. 8BW) nutzen zu können, werden als hauptsächliches Interesse genannt. Des Weiteren finden sich Nennungen aus dem Bereich *Information, Aufklärung und Unterstützung*. So liegt bei einer Schule die Intention in der „Öffnung der Schule nach außen“ (Nr. 3NRW). Zudem wird der unspezifische Hinweis gegeben, die Lesekompetenz in allen Bereichen fördern zu wollen (vgl. Nr. 3NRW). Den SchülerInnen einen Zugang zu verschaffen (vgl. Nr. 5BW), diese zur Bibliotheksnutzung anzuregen (vgl. Nr. 5BW) sowie eine Unterstützung bei der Vorbereitung auf den Unterricht zu geben (vgl. Nr. 3SA), wird ebenfalls genannt. Zudem liegt das Kooperationsinteresse der Einrichtungen im Bereich der allgemeinen *Motivation*. Die Lesemotivation und -interessen bei SchülerInnen zu steigern (vgl. Nr. 1NRW/ Nr. 7NRW/ Nr. 1SA), schlichtweg Leseförderung (vgl. Nr. 10BW) und mit Blick auf die Zielgruppe sozial benachteiligten Kindern einen Zugang zum Lesen und zu Büchern zu ermöglichen (vgl. Nr. 11BW), wird durch die Kooperation angestrebt.

Offene Antworten	NRW	BW	SA
Ausleihe/ Bereitstellung	Nr. 6: „Unterstützung in allen Fächern durch großes Buchangebot“ Nr. 8: „Bereitstellung von Bücherkisten“	Nr. 6: „Fremdsprachige Bücher, größere Medienvielfalt, Medienkoffer“ Nr. 9: „Mediennutzung für den Unterricht, Leseförderung“ Nr. 14: „Leseförderung und Materialangebot“ Nr. 16: „Bereitstellen von <i>Antolin</i> -Büchern, Zusammenstellung von themengebundenen Medienkoffern“ Nr. 18: „Literatur zu Unterrichtsthemen“ Nr. 19: „weiterhin regelmäßige Klassenausleihen“	Nr. 1: „Erweiterung des Angebots durch größere Medienangebote“
Information/ Aufklärung/ Unterstützung	Nr. 3: „Öffnung der Schule nach außen, Verbesserung der Lesekompetenz in allen Bereichen; Projektarbeit“	Nr. 5: „Zugang schaffen für Kinder“ Nr. 7: „Anregung und Ergänzung“	Nr. 3: „Unterstützung der Vorbereitung auf den Unterricht“
Nutzung Angebote/ Projekte	Nr. 8: „Führungen und Führerschein“	Nr. 8: „selbstständiges Vorbereiten der Schüler für Prüfungen oder Referate“ Nr. 9: „Ziel für einen Lerngang, z. B. Autorenlesung“ Nr. 16: „Lesungsangebote in der Bücherei für Schüler“ Nr. 18: „Lesungen, Mitarbeiter der Bibliothek in das Nachmittagsangebot einbauen (wöchentliche AGs)“ Nr.: 19: „weiterhin regelmäßige Autorenlesungen“	
Motivation	Nr. 1: „Lesemotivation der Schüler steigern, Schüler fit für den Beruf machen“ Nr. 7: „Förderung der Lesemotivation, Teilnahme an den Wettbewerben, besonders toll: da unsere Schüler schlechte Leser- und Schreiber sind - individuelle Wettbewerbe“	Nr. 10: „Leseförderung“ Nr. 11: „Zugang für Schüler, die oft sozial benachteiligt sind, zum Lesen/ zu Büchern!“	Nr. 5: „vor allem bei jüngeren Schülern das Leseinteresse am Leben erhalten, dazu hat die Bibliothek tolle Angebote“

Tabelle 106: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *Wo sehen Sie Ihre Interessen an der Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek?*

Die Schulverantwortlichen wurden zudem um ihre persönliche Einschätzung gebeten, durch was die Zusammenarbeit verbessert werden könnte. Die freien Antworten benennen vor allem den Ausbau von Veranstaltungsangeboten. Auf der einen Seite wird Verbesserungspotenzial bei der Zielgruppenorientierung (an dieser Stelle mit Blick auf die FörderschülerInnen) (vgl. Nr. 7NRW), auf der anderen Seite bei den Kapazitäten der Veranstaltungen (hier mit Blick auf Autorenlesungen) (vgl. Nr. 6BW/ Nr. 5SA) gesehen. Zwei Befragte aus Baden-Württemberg geben an, Bedarf bei Veranstaltungen im Bereich Recherche/ Medienschulung (vgl. Nr. 1BW/ Nr. 10BW) wie auch in Bezug auf den Umgang mit Forschungsliteratur (vgl. Nr. 8BW) zu sehen. Hier besteht seitens der Schulen Unwissenheit darüber, dass diese Angebote grundsätzlich im Spektrum der Bibliothek vorhanden sind. Zwei Institutionen aus Nordrhein-Westfalen berücksichtigen bei den Hinweisen die eigene Haltung und Wahrnehmung der Veranstaltungen. Auf der einen Seite allgemein die Angebote der Bibliothek an- beziehungsweise wahrzunehmen (vgl. Nr. 8NRW) sowie konkret Besuche in der Bibliothek stärker anzuleiten (vgl. Nr. 1NRW), wird als schulische Notwendigkeit in Bezug auf die Kooperationsverbesserung erachtet. Im Bereich der *Absprachen/ Termine/ Informationen* gibt eine Schule aus Nordrhein-Westfalen an, regelmäßige Koordinationstreffen als hilfreich einzuschätzen (vgl. Nr. 6NRW), wobei nach Meinung einer Einrichtung aus Sachsen-Anhalt alle Kollegen und Fachbereiche einbezogen werden sollten (vgl. Nr. 7SA). Konkrete Bereiche zur *Unterstützung* werden in der schulbibliothekarischen Arbeit gesehen (vgl. Nr. 18BW). Den Institutionen generell bei dem Unterhalt von Schulbibliotheken zur Seite zu stehen, ist an einer Stelle gewünscht. Lediglich ein Schulverantwortlicher schätzt eine Intensivierung aufgrund des Zeitmangels als unrealistisch ein (vgl. Nr. 1SA). LehrerInnen hätten keine Ressourcen zur Verfügung, um noch stärker die Kooperation mit der Bibliothek in den Blick zu nehmen.

Offene Antworten	NRW	BW	SA
keine			Nr. 1: „da für die Lehrtätigkeit die Zeit begrenzt ist, kann man die Zusammenarbeit kaum intensivieren“
Besuche	Nr. 1: „verstärkte Besuche der Bibliothek“		
Veranstaltungen	Nr. 7: „Aufbau für Förderschüler, redliche Stoffmenge, Schreibwettbewerbe“ Nr. 8: „indem die Schule Angebote an - bzw. wahrnimmt und eventuell Ganztagsbetreuung“	Nr. 1: „Anleitung für Schüler bei Recherche/ Medienschulung“ Nr. 6: „Mehr Angebote an Autorenlesungen – auch für Klasse 1-2“ Nr. 8: „Projektstage zu bestimmten Themen gezielt für bestehende Klassenstufen, Einführung in den Umgang mit Forschungsliteratur (Monografien und Zeitschriftenaufsätze) für die Oberstufe im Hinblick auf Präsentationsprüfungen“ Nr. 10: „Kurse anbieten zu Themen <i>Leseförderung</i> und <i>Recherchieren</i> “	Nr. 5: „Landesliteraturtage sind zu wenig, mehr Autoren heranholen, die mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten“
Absprache/ Termine/ Information	Nr. 6: „regelmäßigere Treffen Schule <-> Bibliothek“		Nr. 7: „Alle Kollegen und Fachbereiche intensiver einbeziehen (nicht nur Deutsch)“
Unterstützung		Nr. 18: „Unterstützung der Schule beim Betrieb der Schülerbibliothek“	

Tabelle 107: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *Wie könnte man Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit noch intensivieren/ verbessern?*

Weiterhin finden sich innerhalb der offenen Fragen Angaben darüber, in welchem Bereich die Bibliotheksleitung ansetzen sollte, um die Dienstleistung der Bibliothek zu verbessern. Auch hier zeigt sich bei den Befragten eine Zufriedenheit mit der vorherrschenden Kooperationspraxis (vgl. Nr. 1NRW/ Nr. 6NRW/ Nr. 8BW/ Nr. 1SA). Mit Blick auf das *Medienangebot* wird angeführt, die Übersichtlichkeit zu verbessern (vgl. Nr. 14BW), dieses hinsichtlich der Medienzusammenstellungen auszuweiten (vgl. Nr. 16BW) wie auch Sonderausleihzeiten für *Antolin*-Bücherkisten einzurichten (vgl. Nr. 16BW). Mit Blick auf das *Veranstaltungsangebot* sieht ein Schulverantwortlicher ein Desiderat in der Berücksichtigung weiterführender Schulen durch die Bibliothek in NRW (vgl. Nr. 9NRW). Auch die schulischen Zeitstrukturen werden nach Meinung eines Befragten nicht immer berücksichtigt, da viele Veranstaltungen am Nachmittag stattfinden würden (vgl. Nr. 19BW). Potenzial sieht ein Befragter aus Baden-Württemberg in der Verbesserung der bibliothekarischen Öffentlichkeitsarbeit. Auch in der Gesamtlehrerkonferenz die Projekte einer breiten Lehrerschaft vorzustellen wird als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Dienstleistung formuliert (vgl. Nr. 18BW).

Offene Antworten	NRW	BW	SA
keine	Nr. 1: „alles bestens!“ Nr. 6: „alles optimal“	Nr. 8: „schwer zu sagen“	Nr. 1: „Wir sind mit der Zusammenarbeit zufrieden“
Medienangebot		Nr. 14: „Übersichtlichkeit – insbesondere beim Medienangebot“ Nr. 16: „Sonderausleihzeiten für <i>Antolin</i> -Bücher, Mehrfachanschaffung von Medienkoffern, die sehr beliebt sind“	
Veranstaltungsangebot	Nr. 9: „erweitertes Angebot für weiterführende Schulen“	Nr. 19: „viele Angebote finden nachmittags statt. Mehr Vormittagsangebote“	
Öffentlichkeitsarbeit		Nr. 18: „Besuch der Mitarbeiter in Gesamtlehrerkonferenz, um die Angebote vorzustellen“	

Tabelle 108: Offene Antworten (kategorisiert) auf die Frage: *In welchem Bereich sollte die Bibliotheksleitung unbedingt ansetzen, um die Dienstleistung der Bibliothek noch zu verbessern?*

4.3.2 Ergebnisse Interviews

Anhand von Leitfäden wurden insgesamt sieben Schulverantwortliche exemplarisch und ergänzend zu den Fragebögen zu ihren Einstellungen und Sichtweisen interviewt. Darunter waren ausschließlich Einzelinterviews mit sechs weiblichen Schulleiterinnen sowie in Sachsen-Anhalt mit einer pädagogischen Mitarbeiterin. Bei der Befragung der Schulen fand derselbe Leitfaden Anwendung, welcher auch bei der Befragung der Kitas genutzt wurde. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die recht ähnliche Themenverteilung. Auch in dieser Auswertung ergeben sich drei große übergeordnete Kategorien: Lesen (74.4.2.1), Bibliotheken (74.4.2.2) und Kooperation (74.4.2.3), die nachfolgend anhand der Codes und Subcodes dargestellt und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

4.3.2.1 Lesen

In einem ersten Schritt erfolgt die Vorstellung der Sichtweisen auf die Kulturtechnik Lesen. Neben den Ausführungen zum gesellschaftspolitischen Diskurs äußern sich die Befragten ebenfalls zu der Art und Weise der Mittelbereitstellung sowie den Gründen des abnehmenden Leseverhaltens. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung des Lesens allgemein, besonders aber der Leseförderung durch die Befragten verdeutlicht. Nachfolgend werden unter Bezugnahme auf das erstellte Kategoriensystem die Aussagen systematisch dargestellt.



Abbildung 60: Kategorie *Lesen* sowie deren Codes

4.3.2.1.1 *Gesellschaftspolitischer Diskurs*

Die Interviewten geben an, einen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs in den letzten Jahren wahrzunehmen. Anders als bei der Befragung der Kitas sind die Aussagen zu diesem deutlich ausführlicher und theoriegestützt. So wird z. B. von zwei Schulverantwortlichen auf die vergleichende Schulleistungsstudie PISA

rekurriert, um zu verdeutlichen, durch welche Form und mit welchen Inhalten sich der Diskurs näher beschreiben lässt. Mit der Bekanntmachung der unterdurchschnittlichen PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 sei das Augenmerk verstärkt auf die Kulturtechnik Lesen sowie auf die schulische Leseförderung gelegt worden (vgl. B_S_1_BW, P5).

Text: IW_S_2_SA

Position: 4 - 4

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

I: Haben Sie in den letzten Jahren so etwas wie einen bildungspolitischen Diskurs rund um Leseförderung wahrgenommen? Und wenn ja, durch was zeichnet der sich aus?

B_S_2_SA: Doch, verstärkt haben wir das wahrgenommen. Da wir ja eine Grundschule sind und natürlich die Sprachförderung oder Sprache an sich sowieso eine große Rolle spielt bei unseren Kindern, die eingeschult werden, ist natürlich auch Leseförderung in der Grundschule sehr wichtig.

Auffallend ist, dass die Befragten im Rahmen des gesellschaftlichen Diskurses auch eine verstärkte Mittelzuwendung seitens Stadt oder Kommune ansprechen. Mit der zunehmenden Berücksichtigung des Lesens sei auch eine Bereitschaft seitens der Stadt spürbar gewesen, sich mit konkreten Sachmitteln (vgl. B_S_1_BW, P10) oder Geldern (vgl. B_S_2_BW, P4) zu engagieren. Des Weiteren ist im Zuge der Erarbeitung von Schulcurricula die Leseförderung an der Schule als „oberstes Ziel“ (B_S_3_BW, P3) verankert worden. Schon an dieser Stelle findet sich in dem angegebenen Interview der Hinweis, dass aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Überforderung der Eltern die Schule sich zunehmend leseförderlich engagieren müsse (B_S_3_BW, P3). Im Rahmen dieses notwendig werdenden, zunehmenden Engagements wird auch verstärkt mit der Bibliothek kooperiert.

4.3.2.1.2 Leseverhalten

In den Interviews wurden seitens der Schulverantwortlichen auch Gründe für das abnehmende Leseverhalten der SchülerInnen angesprochen. Weitgehend ähnlich zu den Ergebnissen der Leitfadeninterviews mit den Kitas sowie analog zu den Ergebnissen der Fragebögen argumentieren die Schulen hier homogen unter Rückgriff auf ein konkurrierendes Ensemble aus *neuen Medien*, welches die Buchlesefertigkeiten ungünstig beeinflusse. Als Gründe für das sinkende Leseinteresse werden auf der einen Seite die fehlende Buchbereitstellung im Elternhaus,

Text: IW_S_3_BW

Position: 39 - 39

Code: Lesen\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_S_3_BW: Der hat noch nie ein Buch zu Hause gehabt, also, das gibt es, so etwas. Die haben zwar einen Gameboy und alles Mögliche, aber Bücher gibt es nicht. Nicht mal in der Herkunftssprache. Das hat mich sehr arg erschüttert.

die generelle Konsumfreudigkeit der Kinder und Jugendlichen

Text: IW_S_1_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_S_1_BW: Weil die anderen Medien natürlich immer dominanter werden. Die Kinder finden es oft interessanter, wenn sie konsumieren können, an Stelle des Aktivwerdens.

und auf der anderen Seite allgemein die neuen Medien genannt.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Gründe für abnehmendes Leseverhalten

B_S_1_NRW: Die Kinder sitzen die meiste Zeit vor dem PC und vor Videospiele. Wenn man ein geschriebenes Wort liest, dann tut man dies Zeile für Zeile [tut] und viel intensiver. Dass man auf dem Bildschirm einfach überfliegt und nur bestimmte Bruchstücke rezipiert, wie zum Beispiel Comics. Ich erwisch mich da selber bei, auch wenn [ich] [an] am Bildschirm lese, dann überfliegt man einiges.

Diese Aspekte wirken sich nach Ansicht der Befragten hemmend auf eine intensive Beschäftigung mit bildungsrelevanten Medien aus. Differenzierte sowie Ergebnisse der Mediensozialisationsforschung berücksichtigende Aussagen zu Bedingungskontexten von Lesesozialisation finden sich an keiner Stelle. Nur eine Befragte äußert den Hinweis, dass die Kenntnis über den (Kinder- und Jugend-) Buchmarkt, der keineswegs unter Einbußen leiden muss, verwunderlich und gleichsam optimistisch stimmt.

Text: IW_S_1_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_S_1_BW: Obwohl ich auch gelesen habe, dass es, dass die Buchindustrie, sage ich jetzt mal, nicht darunter leidet, dass wirklich auch noch viele Bücher gekauft und auch aufgeschrieben werden, sage ich mal. Habe ich vor Kurzem noch selbst gelesen. War sehr verwundert, und ich würde mich freuen, wenn es so wäre, dass eigentlich das Buch auch noch seinen Stellenwert hat.

4.3.2.1.3 Bedeutung Lesen

Analog zu der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird Lesen von den Befragten mit dem Terminus der *Schlüsselkompetenz* belegt (vgl. B_S_2_BW, P4/ B_S_1_NRW, P21), das als „Grundlage für alles“ (B_S_1_SA, P9) zu

charakterisieren sei. Lesen wird als als Kulturtechnik verstanden, die wichtig sei, um im Leben zu bestehen und sich autonom zurechtzufinden. Relativ pragmatisch rekurren die Befragten auf den Gedanken der *gesellschaftlichen Teilhabe*, wie er z. B. auch in den normativen Ausführungen zu den empirischen Leseleistungsstudien betont wird.

Text: IW_S_3_BW

Position: 39 - 39

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_S_3_BW: Wer nicht lesen kann, der kann eigentlich gar nichts mit [//]. Ich kann keinen Fahrplan lesen. Ich kann beim Einkaufen nicht lesen, ich bin einfach mit allen dann [//].

Die bei den Kitas deutlich gewordene Kopplung der Rezeptionsleistung Lesen an den Medienträger Buch ist bei den Schulverantwortlichen in keiner vergleichbaren Form wahrnehmbar. Die Befragten zeigen sich deutlich offener gegenüber anderen Medien, die ebenfalls als Begründungszusammenhang für das Lesen angeführt werden. Das Lesen wird schulisch nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Unterrichtsmittel verstanden. Unterdurchschnittliche Textverstehensleistungen ziehen, nach Meinung von zwei Interviewten, unweigerlich Schwierigkeiten in allen Fächern mit sich (vgl. B_S_2_SA, P4/ B_S_1_BW, P7). Sich auf eigene Erfahrungen im Mathematikunterricht berufend, betont eine Befragte für SchülerInnen mit unzureichenden Lesefertigkeiten auch Schwierigkeiten in den weiterführenden Schulen, (vgl. B_S_2_SA, P4).

Text: IW_S_1_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_S_1_BW: Dass das Buch auch noch seinen Stellenwert hat. Und ich denke, es ist eine Grundkompetenz einfach auch. Wenn ich jetzt an die schulische Laufbahn schon allein denke. Es gibt keinen Mathematikunterricht, Textaufgaben ohne lesen können. Lesen - verstehen auch, also den Inhalt verstehen, und auch in den weiterführenden Schulen jetzt, Geschichte oder so. In Texten von früher, mit denen muss ich arbeiten, also von dem her ist das Lesen einfach eine Basis, ja, die man haben muss.

Auch die hohe propädeutische Funktion der Grundschule wird von einer Befragten hervorgehoben.

Text: IW_S_2_BW

Position: 4 - 4

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_S_2_BW: Ich halte Lesen grundsätzlich als die Schlüsselkompetenz, für die es auch bei uns an der Schule bildungsmäßig sogar Mittel gibt. Ich glaube, wer gut lesen kann, technisch gut lesen kann, [...], der hat den Schlüssel zu allem anderen. Wenn das nicht gelegt ist, hier in der Grundschule, dann sind da ganz viele Bereiche, zu denen man keinen Zugang hat.

Im Rahmen der Schulinterviews finden sich keine Angaben zu dem eigenen Leseverhalten der Interviewten beziehungsweise zu eigenen Lektürepräferenzen. Anders als bei den Kita-Verantwortlichen stützen sich die Aussagen hier auf ein breiteres theoretisches Know-how, so dass individuelle Lesepräferenzen und -einstellungen nicht zum Ausgangspunkt und Begründungszusammenhang von (Buch-) Leseförderung gemacht werden müssen.

4.3.2.1.4 Leseförderung

Die häufigsten Aussagen der Schulverantwortlichen betreffen den Bereich der schulischen Leseförderung. Diese ist nach Sicht der Befragten wichtig, da *Lesen können* eine notwendige Grundkompetenz darstellt. Mit Blick sowohl auf die schulische Laufbahn (vgl. B_S_2_SA, P6) als auch auf alle Belange des späteren Lebens (B_S_3_BW, P5) wird der Stellenwert der schulischen Leseförderung betont.

Text: IW_S_3_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_S_3_BW: Leseförderung hat eine ganz große Bedeutung, weil Lesen einfach eine basale Grundlage ist. Für alle Belange der Gesellschaft nachher, auch im späteren Leben, also die steht vor allem.

Zudem findet sich der Hinweis, dass die Bedeutung von Leseförderung unterschätzt wurde und wird (B_S_1_NRW, P23). So sei besonders PISA ein wichtiger Meilenstein gewesen, um die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Lesekompetenz hervorzuheben (B_S_1_BW, P5).

Text: IW_S_1_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_S_1_BW: Ich denke, das zeigt PISA, dass sich da, also, dass offiziell auch mehr Augenmerk auf das Lesen gelegt wird. Mehr Angebote dann gegeben sind, auch in den Schulen, dass wir die Leseförderung als sehr wichtigen Baustein unserer Aufgabe sehen. Wobei wir das als Schule schon immer sehr wichtig nahmen.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 23 - 23

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_S_1_NRW: Leseförderung wird einfach unterschätzt. Wie wichtig es ist, viel zu lesen. Wie wichtig es ist, einfach zu kommunizieren, Wortschatz auszubilden und auch seinen Horizont zu erweitern. Nicht nur durch Sach- und Fachbücher, sondern in allen Bereichen.

Vergleichbar mit den Angaben der Kita-Verantwortlichen wird die Leseförderung von den Befragten weitgehend als gesamtgesellschaftlicher Auftrag verstanden.

Text: IW_S_2_SA

Position: 10 - 12

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ gesamtgesellschaftlich

I: Wer ist Ihrer Meinung nach für Leseförderung verantwortlich?

B_S_2_SA: Alle. Angefangen von den Eltern [1], und denen das beizubringen ist ziemlich schwierig. Also, von den Kindern, die lesen können und die sinnerfassend lesen können, die machen das sowieso. Aber bei den anderen ist das eben sehr schwierig. Wenn Kinder uns dann erzählen, sie haben zu Hause kein Buch, also dann weiß man so, was so läuft. Und nur Schule schafft das nicht. Also Eltern, Lehrer, pädagogische Mitarbeiter, Erzieher, alle müssen natürlich mithelfen.

Dabei liegt die Verantwortung nicht ausschließlich bei dem Deutschunterricht, sondern ist auf die „ganze Schule“ (B_S_1_SA, P15-16) verteilt. Zudem zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Ausführungen der Kita-Verantwortlichen. Formulierten die Befragten der Kitas ihre Verantwortlichkeit für eine gelingende Leseförderung stets fakultativ, geben die Schulverantwortlichen Leseförderung homogen als obligatorische Aufgabe an. Zudem verweisen die Interviewten u. a. auf die wichtige Frühförderung im Elternhaus. Ausbleibende Anregungen zögen nach Einschätzung der Befragten unweigerlich Schwierigkeiten bei der schulischen Leseförderarbeit nach sich (vgl. B_S_3_BW, P11/ B_S_1_BW, P9/ B_S_1_NRW, P23). Aspekte wie der grundlegende Erstkontakt mit Büchern, aber auch Bibliotheken sowie das Vorlesen und Lesen üben (vgl. B_S_3_BW, P19) schaffen nach Meinung der Befragten eine tragfähige Disposition zum Lesen, welche auch motivationale Defizite beim Schriftspracherwerb (Leseknick 1) kompensieren könnten.

Text: IW_S_1_BW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Schule

B_S_1_BW: Schule und Elternhaus. Also, so diese beiden Zuspäler. Auch Elternhaus, die dann eine anregende Leseumgebung schaffen. Also, ich denke, Eltern sind Vorbilder, auch beim Lesen, das einfach. Vorlesen, wenn die Kinder auch selber sehen, wie die Eltern lesen. In der Schule ist das natürlich immer so ein bisschen auch mit (.), ja, oftmals mit Mühe und Anstrengung verbunden. Weil Schule macht ja nicht immer Spaß. Es ist ja auch anstrengend zu üben und lesen zu lernen. Und ich denke, wenn man von zu Hause schon das als Selbstverständliches mitkriegt, ist es vielleicht dann auch nicht so mühsam und anstrengend in der Schule Lesen zu lernen, auch wenn es dazugehört.

Ein Grund für eine ausbleibende familiäre Anregung liegt nach Meinung der Befragten sowohl in der zeitlichen und inhaltlichen Überforderung der Eltern (vgl. B_I_2_BW, P3/ B_S_3_BW, P37) als auch in der fehlenden Einsicht in die Notwendigkeit von Leseförderung (vgl. B_S_2_SA, P10-12).

Text: IW_S_3_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ gesamtgesellschaftlich

B_S_3_BW: Viele Eltern sind einfach überfordert damit, überfordert zum einen zeitlich, zum anderen oftmals auch inhaltlich. Also, es wird für mich viel an die Schule abgegeben. Wir hier haben als erstes, oberstes Ziel die Leseförderung, das ist im Schulcurriculum verankert, deshalb auch die enge Kooperation mit der Bücherei hier, durch das dann halt.

Die Kita-Verantwortlichen zeigen im Rahmen der Interviews grundsätzlich die Einsicht, dass es auch Aufgabe der Kitas ist, kompensierende Angebote zu machen. Allerdings sehen sich diese nicht explizit verantwortlich dafür. An dieser Stelle verweisen die Schulen (wenn auch nicht explizit) auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Kernlehrpläne, durch die die Leseförderung zu den ureigensten Aufgabengebieten der (Grund-) Schulen gehört. In diesem Zusammenhang erhält die Bibliothek als außerschulischer Partner ein anderes Gewicht – wenn auch keine andere Nutzungsweise (wie im Punkt Kooperation zu zeigen ist).

Text: IW_S_2_BW

Position: 6 - 6

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ gesamtgesellschaftlich

B_S_2_BW: Wir alle. Also, ich natürlich als Schule, habe ich ja auch ganz klar in meinem Bildungsauftrag. Im Bildungsplan steht es drin, dass ich gerade auch in der Leseförderung sehr aktiv sein soll, mich auch an außerschulische Partner wenden soll. Also, dieses Einbinden von schulischen Kompetenzen und außerschulischen Kompetenzen halte ich für sehr, sehr wichtig. Aber natürlich auch das Elternhaus hat eine ganz wichtige Vorbildfunktion. Vor allem, und ich denke mir, das ist ein Punkt, da müssten wahrscheinlich einige Beteiligte, bildungsferne Schichten zum Beispiel, noch sehr an sich arbeiten.

So wird die Bibliothek als Lesesozialisationsinstanz (vgl. B_S_1_NRW, P23) und Partner bei der Leseförderung (vgl. B_S_2_BW, P6/ B_S_3_BW, P3) beschrieben. Auch die Mittelbereitstellung seitens der Stadt, die implizit die Leseförderung durch außerschulische Partner unterstützt und somit den gesamtgesellschaftlichen Auftrag von Leseförderung mitträgt, wird als positiv bewertet.

Text: IW_S_1_BW

Position: 10 - 10

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ gesamtgesellschaftlich

B_S_1_BW: Was ich von der Stadt ganz gut finde, ist, dass einfach ein Angebot, wie zum Beispiel Bücherei, vorhanden ist [...]. Und auch so Kisten haben wir schon gehabt, so Taschen, die braucht man auch als Schule. Dass solche Angebote einfach gemacht werden, das finde ich auch wichtig.

Deutliche Unterschiede zu den Antworten der Kitas finden sich auch im Bereich der *beteiligten Medien* bei der Leseförderung. Fand sich an dieser Stelle bei den Kita-Verantwortlichen ein einheitliches Votum für das Leitmedium Buch, argumentieren die Schulen für ein deutlich breiteres Medienensemble. Dennoch wird auch seitens

der Schulverantwortlichen das Medium Buch in seiner Bildungsbedeutung hervorgehoben. Aufgrund der auch jeweils unterschiedlichen Leseleistungsniveaus einzelner Zielgruppen findet sich ein homogenes Votum für eine Vielzahl an Lesemedien, die sowohl von Bibliotheken bereitgestellt als auch schulisch vermittelt werden sollen. Schon an dieser Stelle zeigt sich auch ein Anspruch an die kooperierende Bibliothek. Diese soll die schulische Leseförderung auch durch die Bereitstellung einer Medienvielfalt unterstützen, da diese von den Schulen nicht gewährleistet werden kann.

Text: IW_S_2_SA

Position: 22 - 22

Code: Lesen\ Leseförderung\ Gegenstand\ Medien

B_S_2_SA: Oder so ganz aktuelle Bücher, weiß ich, dann lesen sie irgendwelche Comics oder so. Ich finde das auch wichtig, sie lesen ja dann, egal, wie das nun aussieht und ob es viel Schrift ist. Aber bei manchen sind wir ja froh, dass sie überhaupt ein Buch in die Hand nehmen, ja. Naja, natürlich auch viele Dinge, die die Schule eben braucht, ja. Medienboxen und weiß ich was, ja, Videos, CDs, CD-Roms, dass man sich also zu verschiedenen Themen das dann auch ausleihen kann. Das finde ich auch sehr wichtig.

Text: IW_S_2_BW

Position: 26 - 26

Code: Lesen\ Leseförderung\ Gegenstand\ Medien

B_S_2_BW: Dass ich auch gemerkt habe, es kommen natürlich auch andere Medien, also, wie zum Beispiel Hörkassetten oder auch CDs, die ich habe, kommen natürlich sehr gut an. Und man musste sich da selber als etwas älterer Mensch schon ein bisschen umstellen. Weil wir doch einfach alle sehr schriftfixiert sind, und die heutigen Kinder wachsen eben mit diesen neuen Medien auf. Und ich habe mir das dann eben auch angewöhnt, wenn ich ein Projekt mache, da gibt es dann auch mal eine Hörkassette über den *Kleinen Ritter* oder abschließend dann von *Was ist was* irgendwie einen Zusammenschluss *Das alte Rom*. Also, wir versuchen hier eine große Bandbreite reinzubringen. Um Kinder quasi auch mit allen Sinnen anzusprechen, also, diese Vielfalt der Medien, das ist natürlich auch eine Sache. [/] Und die sind ja auch teuer, gerade diese elektronischen Medien.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 29 - 29

Code: Lesen\ Leseförderung\ Gegenstand\ Medien

B_S_2_NRW: Wir haben hier zwar auch viele Bücher, aber die Stadtbibliothek ist schon etwas anderes. Meinetwegen, wenn die ein Sachthema haben, dass sie die Möglichkeit hätten, in die Stadtbibliothek zu kommen, um das Thema anhand der dortigen Materialien zu erarbeiten. Auch zum Beispiel mit den Computern.

Weiterhin zeigen die Befragten ein deutliches Bewusstsein für besondere *Zielgruppen* der Leseförderung, denen man durch Differenzierungsstrategien gerecht werden sollte. In diesem Zusammenhang wird auf der einen Seite das unterschiedliche Leseverhalten von Jungen und Mädchen angesprochen (B_S_2_BW, P8), welches gleichberechtigt zu berücksichtigen sei. Auf der anderen Seite wird die besondere Förderbedürftigkeit von bildungsbenachteiligten Kindern (B_S_2_SA, P16-18/ B_S_2_BW, P6/ B_S_1_SA, 27) sowie SchülerInnen mit Migrationshintergrund (B_S_2_SA, P15-16) betont.

Die *Ziele* der schulischen Leseförderung sind relativ deutlich und breit durch die Befragten beschrieben. Vereinzelt zeigen sich Aussagen zur „Medienerziehung“ (B_S_2_BW, P6), welche maßgeblich als eine Leseförderung im Medienverbund gesehen wird. Allerdings verstehen die Befragten weitgehend unter Leseförderung die Anleitung zum Umgang mit sowie zum Lesen von Büchern (vgl. B_S_3_BW, P9/ B_S_1_SA, P12). Mitunter erhält das Buch dabei die Eigenschaft des „wichtigsten Medienpartners“ (B_S_2_NRW, P23).

Text: IW_S_3_BW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Umgang Buch

B_S_3_BW: Kinder zum Lesen motivieren, dazu bringen, dass man Bücher liest, dass man Sachbücher liest.

Neben dem „Spaß am Lesen (B_S_1_SA, P21/ B_S_1_BW, P12) soll auch die „Freude an literarischen Texten“ (B_S_2_BW, P8) vermittelt und Anschlusskommunikation (B_S_2_SA, P8) etabliert werden. Ein Großteil der Nennungen verweist allerdings auf den Bereich der Ausbildung von technischen Lesefertigkeiten, da vor allem diese nötig seien, um im Leben und der Gesellschaft zurechtzukommen.

Text: IW_S_1_BW

Position: 12 - 12

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefertigkeiten

B_S_1_BW: Ja, also, erst mal soll das Kind Informationen entnehmen können, zurecht kommen im Alltag und in der Schule, im Beruf, natürlich, klar.

Text: IW_S_3_BW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefertigkeiten

B_S_3_BW: Kinder erst mal befähigen zum Lesen.

Text: IW_S_2_BW

Position: 8 - 8

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefertigkeiten

B_S_2_BW: Lesekompetenz aufbauen, dass sie das Lesen erlernen und dann aber auch das Lesen verstehen als eine Möglichkeit, die Welt zu verstehen. Also, die Welt wird mir dadurch erklärt. Dinge zu verstehen, also rein der Informationsinput, eine Information aufnehmen und verarbeiten.

Text: IW_S_1_SA

Position: 13 - 13

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefertigkeiten

B_S_1_SA: Grundsätzlich erst mal, dass ich den *Grundkurs* verstehe, dass ich lerne, alle Wörter und so weiter zu erlesen. Dass ich alles verstehen kann, was ich lese, dass ich es anwenden kann.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefertigkeiten

B_S_1_NRW: Dabei geht es nicht nur um die Lesefertigkeit, sondern das zu erfassen, was da steht. Also auch das, was da steht, zu erfassen, zusammenzufassen, wirklich dann zu sagen, in einem Text, dass ich drei Schlüsselworte finde, diese dann näher

erläutere und dann auch wieder erkenne. So in diesem Zusammenhang kann ich das dann wiederfinden.

Des Weiteren formulieren die Befragten auch indirekte Förderziele im Rahmen der Leseförderung wie u. a. die Verbesserung der Rechtschreibung, der Grammatik sowie die Verbesserung von Textmusterwissen (vgl. B_S_1_BW, P12). Zudem wird die Habitualisierung der Bibliotheksnutzung explizit als Ziel der Leseförderarbeit genannt. Kinder sollen sich „mit der Bibliothek vertraut machen“ (B_S_2_BW, P2) und „den ersten Kontakt mit einer Bücherei“ (B_S_3_BW, P19) herstellen – auch indem die SchülerInnen „in die Stadtbibliothek kommen, um Themen anhand der dortigen Materialien zu erarbeiten“ (B_S_2_NRW, P29).

Über die konkreten *Formen* der Leseförderung sowie Inhalte und Methoden finden sich kaum Angaben in den Interviews. Alle baden-württembergischen Schulverantwortlichen verweisen darauf, dass mit dem Leseförderprogramm *Antolin* gearbeitet wird. Dies dient sowohl der Berücksichtigung der unterschiedlichen Leseleistungsniveaus als auch der Motivationssteigerung der SchülerInnen. In diesem Zusammenhang wird die Bibliothek als wertvoller Partner gesehen, da diese die *Antolin*-Bücherkisten an die Schulen entleiht.

Text: IW_S_1_BW

Position: 14 - 14

Code: Lesen\ Leseförderung\ Form

B_S_1_BW: Die gehen sogar so weit, dass sie auf dem Buchrücken zum Beispiel auch *Antolin* vermerken. Da weiß man genau, die und die Klassenstufe *Antolin*. Was ja auch ein Anreiz ist und man also auch einen Computer ins Boot holen kann, weil manche Kinder einfach durch das noch mehr motiviert sind.

Wie auch bei der Darstellung der Fragebögen aufgezeigt, arbeiten die Schulen zudem unterstützend mit Klassen- und Schulbibliotheken wie auch eigenen Leseclubs beziehungsweise sie kooperieren mit den Bibliotheken im Rahmen des offenen Ganztags.

4.3.2.2.1 Auftrag/ Kriterien Bibliothek

Von den Schulverantwortlichen wird im Rahmen der Interviews auch der Auftrag von Bibliotheken näher bestimmt. Hier unterscheiden sich die Interviewergebnisse von Kitas und Schulen. So geben die KitamitarbeiterInnen keine genaueren Hinweise zu diesem Thema. Nach Ansicht der Schulen haben Bibliotheken grundsätzlich den Auftrag, Kindern und Jugendlichen einen Treffpunkt – auch im Rahmen der freizeitlichen Nutzung – zu bieten (vgl. B_S_3_BW, P38). Hier wird auch ein sozialer Aspekt deutlich gemacht. So wird von einer Interviewten betont, dass aufgrund des Fehlens eines Jugendtreffs am Ort die Bibliothek diese Aufgabe erfüllen würde (vgl. ebd.). Des Weiteren steht die Bibliothek – analog zu ihrem gesetzmäßigen Auftrag – nach Ansicht zweier Befragten in der Verpflichtung, Chancengerechtigkeit zu sichern (B_S_1_BW, P18). Medien („Bücher“ B_S_1_BW, P22), unabhängig vom sozioökonomischen Status des Elternhauses, kostenfrei entleihen zu können ist nach Meinung der Schulverantwortlichen ein wesentlicher Auftrag der Bibliotheken (vgl. B_S_1_BW, P18).

Text: IW_S_3_BW

Position: 21 - 21

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken\ Bereitstellung

B_S_3_BW: Auch das Angebot an Sachbüchern. Ich habe, wir haben auch viele Lernhilfen für Kinder, wo Eltern dann hingehen und sich diese ausleihen. Weil ich denke, sich Bücher anzuschaffen ist teuer und viele können sich das auch nicht leisten, und ich denke, da bietet die Bibliothek dann einen Ausgleich dafür.

Auch die Kooperation mit offenen Ganztagschulen und im Zuge dessen die Bereitstellung von Angeboten (vgl. BS_3_BW, P13) wird als wesentlicher Anspruch allgemein an Bibliotheken angelegt.

Innerhalb der Interviews geben die Befragten auch ihre Meinung zu allgemeinen Kriterien guter Bibliotheken an. Ähnlich zu den Kita-Verantwortlichen betreffen diese die Bereitstellung von diversen Angeboten, die die schulische Arbeit ergänzen und unterstützen.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 21 - 21

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Angebote

B_S_2_NRW: Angebote, die so leicht für uns umzusetzen sind und auch organisatorisch leicht umzusetzen sind.

Die Mehrheit der Nennungen beschreibt die Art und Weise des Medienbestandes. Dieser solle „umfangreiche“ (B_S_1_SA, P26), „fast aktuelle Literatur“ (B_S_2_SA,

P20-22) umfassen, die „kinderorientiert“ (B_S_1_NRW, P19) und ansprechend sein sollte (vgl. B_S_2_SA, P22).

Text: IW_S_3_BW

Position: 21 - 21

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_S_3_BW: Ja, zum einen ein Angebot an Literatur bereitzustellen.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_S_1_NRW: Und halt eben kinderorientiert, dass für unterschiedliche Leseneiveaus und für unterschiedliche Lesealter ein differenziertes Angebot bereitgestellt wird.

Dabei – und hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Angaben der Kita-Verantwortlichen – wird die Qualität der Bibliothek kohärent an der Vielfalt der Medienangebote bemessen. Homogen wird die Meinung vertreten, dass Bibliotheken besonders ihren privaten Nutzern, aber auch den Schulen ein differenziertes Medienspektrum zur Verfügung stellen sollten. Neben „Comics“ (B_S_2_SA, P22) umfassen die Nennungen „CDs und DVDs“ (B_S_1_SA, P29) sowie „Videos, CD-Roms“ (vgl. B_S_2_SA, P22) sowie „Hörkassetten“ (B_S_2_BW, P20-21).

Text: IW_S_2_SA

Position: 22 - 22

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_S_2_SA: Naja, natürlich auch viele Dinge, die die Schule eben braucht. Ja, Medienboxen und weiß ich was. (.) Ja, Videos, CDs, CD-Roms, dass man sich also zu verschiedenen Themen das dann auch ausleihen kann. Das finde ich auch sehr wichtig.

Text: IW_S_2_BW

Position: 20 - 21

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_S_2_BW: Auch aufgrund dieser breiter gewordenen Medienlandschaft. Wenn ich mir überlege, was es alles gibt, Hörkassetten und CDs und was es alles so (.) Das ist ja nicht mehr zu vergleichen mit vor sagen wir mal 30 Jahren oder so. Und ich finde das gut, wenn *hier* {= örtliche Bibliothek} eigentlich alle Medien angeboten werden und wenn man auch frühzeitig *die Leute* {= Bibliotheksnutzer} sich ins Haus holt, ja.

Dies ist bei den Schulen ein wichtiges Gütekriterium, da diese aufgrund fehlender Mittel nicht in der Lage sind, die benötigte Vielfalt an Medienformen in Eigeninitiative anzuschaffen.

Text: IW_S_2_BW

Position: 26 - 26

Code: Bibliotheken\ Kriterien Bibliothek\ Medienbestand

B_S_2_BW: So diese Vielfalt der Medien. Das ist natürlich auch eine Sache, und die sind ja auch teuer. Gerade diese elektronischen Medien. Also das finde ich, das hat natürlich einen Reiz, und das kann halt auch wahrscheinlich nur eine große Bücherei leisten. Dass sie sich diese modernen Medien eben auch in Vielzahl anschaffen kann.

Und ich denke mir, da hat sich eben auch die größte Sache verwandelt. Also, von diesen reinen Buchmaterialien zu eben noch weiteren Medien.

Anders als die Kita-Verantwortlichen denken die Schulen zudem dezidiert vermittlungsorientiert. Gute Bibliotheken zeichnen sich nach Meinung einer Befragten dadurch aus, dass diese nicht nur über ein breites Medienangebot verfügen, sondern darüber hinaus sowohl Hilfestellung bei der Nutzung und Recherche nach Medien geben können als auch im Rahmen der Ganztagsbetreuung zusätzliche Veranstaltungen bieten (vgl. B_S_3_BW, P13).

Text: IW_S_3_BW

Position: 13 - 13

Code: Bibliotheken\Kriterien Bibliothek\Medienbestand

B_S_3_BW: Das Angebot, die Unterstützung, wenn Kinder zum Beispiel Bücher nicht finden können, Lesungen anzubieten, einfach auch vielleicht im Rahmen der Ganztagschule Angebote zu machen. Dass man einfach Kinder in die Bibliothek bringt, dass man Kindern schmackhaft macht, eine Bücherei zu besuchen.

Zudem sollen Bibliotheken nicht nur den jungen Nutzern bei der Recherche zur Verfügung stehen, sondern nach Meinung einer befragten Schulverantwortlichen auch den institutionalisierten Partnern mit *Know-how* Unterstützung bieten.

Text: IW_S_2_BW

Position: 10 - 10

Code: Bibliotheken\Kriterien Bibliothek\Know-how Mitarbeiter

B_S_2_BW: Information. [Und] [Wenn] ich mich wirklich gerade hilflos fühle, dann möchte ich dahin gehen und sagen können, was ich gerne möchte, und hätte da auch gerne eine fachkundige Antwort.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\Kriterien Bibliothek\Know-how Mitarbeiter

B_S_1_NRW: Zudem, dass sich die Mitarbeiter eben gut auskennen und Bescheid wissen [und] [über] eben, was da steht.

Neben ansprechenden „Öffnungszeiten“ (B_S_1_BW, P14) sind weiterhin ausreichend Platz (vgl. B_S_1_SA, P14), die „räumliche Nähe“ (B_S_3_BW, P23) zu den Schulen, „Aktualität“ (B_S_1_NRW, P19), „Flexibilität“ (B_S_2_BW; P14) und „Übersichtlichkeit“ (B_S_2_BW, P10) wesentliche Qualitätskriterien. Mit Blick auf die Kooperation wird eine „permanente Kontaktsuche“ (B_S_2_NRW, P21) seitens der Bibliothek als wünschenswert erachtet. Zudem rekurriert eine Befragte auf soziale Kriterien, da das bibliothekarische Personal „mit den verschiedenen Gruppen von Menschen natürlich auch umgehen können“ (B_S_2_SA, P26) muss. Insgesamt zeigen sich die Antworten der Schulverantwortlichen durchaus heterogen. Weiterhin geben die angelegten Kriterien der Schulen Aufschluss über das eigene Selbstverständnis, besonders aber über die Perspektive auf Bibliotheken. Hier zeigt sich im Vergleich zu den Kitas eine deutliche Öffnung. Bibliotheken sind nicht nur für

die Bereitstellung von Medien verantwortlich, sondern sollen sich sowohl durch Vermittlungsaspekte als auch Know-how bei der Angebotskonzeption auszeichnen.

4.3.2.2.2 Kompetenzen Bibliothek

Im Rahmen der Interviews wurden auch originäre Kompetenzen von Bibliotheken durch die Befragten antizipiert. Hier finden sich allerdings recht verhaltene Aussagen darüber, was Bibliotheken können und welches Aufgabenspektrum sie übernehmen sollten. So betreffen die Aussagen primär Aspekte wie *Information*, verbunden mit einer *Medienbereitstellung*: „ein Angebot an Literatur bereitzustellen, [...] Beratung“ (B_S_3_BW, P21) beziehungsweise Recherche, „wenn Kinder zum Beispiel Bücher nicht finden können“ (B_S_3_BW, P13).

Text: IW_S_2_BW

Position: 12 - 12

Code: Bibliotheken\ Kompetenzen Bibliotheken\ Information

B_S_2_BW: Die sollten mich auch beraten können, was zum Beispiel die Stadtbücherei wirklich tut. Wenn ich zur Frau [XY] (= Leiterin Kinder- und Jugendbibliothek) gehe und sage: `Ich bräuchte mal ein paar Bücher über Europa oder Ritter`, dann war sie da auch immer sehr gerne bereit, mir hier ein Paket zusammenzustellen. Da ist natürlich ein Luxus. Das habe ich immer sehr genossen, wenn ich das nicht selber tun musste, wenn ich jemanden habe, der das für mich getan hat.

Zudem werden Bibliotheken auch durch eine Distributionsfunktion charakterisiert, durch welche Bedarfe von Nutzern zeitnah befriedigt werden sollten (B_S_2_BW, P12). Eine weiterhin aufgeführte Kompetenz von Bibliotheken betrifft die „Leseförderung“ (B_S_3_BW, P21). Wie und in welcher Form diese durch Bibliotheken ausgestaltet werden sollte, wird an dieser Stelle nicht weiter beleuchtet. Insgesamt sind die Aussagen hier deutlich weniger umfangreich als die der Kita-Verantwortlichen.

4.3.2.2.3 Know-how Leseförderung

Das zeigt sich ebenfalls in den entsprechenden Aussagen zum Know-how des bibliothekarischen Personals im Bereich Leseförderung. So wird im Rahmen der Interviews formuliert, dass „wer in einer Bücherei arbeitet, sich auch bei der

Leseförderung auskennen sollte“ (B_S_1_BW, P24). Auch hier wird dieser Anspruch differenziert, da das Vermittlungswissen immer „personenabhängig“ (B_S_1_BW, P24) zu bewerten sei beziehungsweise hier „differenziert“ (B_S_2_BW, P14) geantwortet werden müsse.

Text: IW_S_2_BW

Position: 14 - 14

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Differenzierung

B_S_2_BW: Ja, gut, das kann ich jetzt, da müsste ich differenziert antworten. Also, ich habe Kontakt mit einigen Damen schon gehabt. Frau [XY] (= Leiterin Kinder und Jugendbibliothek), den Namen habe ich ja schon erwähnt, ich denke mir, dass die also ein sehr (.), ja, breites Wissen hat, mich auch gut beraten kann. Ich habe aber auch schon mit anderen Damen gesprochen, die also alle sehr hilfsbereit immer waren, also, wenn sie mir nicht sofort irgendwie Antwort geben konnten, haben sie sich drum bemüht.

Ähnlich wie die Kita-Verantwortlichen wird das lesefördernde Know-how der Bibliotheken stark relativiert.

Text: IW_S_2_SA

Position: 44 - 44

Code: Bibliotheken\ Know-how Leseförderung\ Relativierung

B_S_2_SA: Also *sie* (= Lehrkräfte) sagen schon, wenn etwas so war, wie wir uns das nicht vorstellen. Ja, aber da kann ja die Bibliothek in dem Sinne dann nichts dafür, ja. Die suchen sich ja auch die Leute und die erzählen ihnen vielleicht irgendetwas, und nachher kommt da irgendetwas bei raus, ja, was für die Kinder nicht so war. Aber das haben wir hier jeden Tag auch.

So werden die Bemühungen und die Hilfsbereitschaft von MitarbeiterInnen besonders hervorgehoben, da die Verantwortlichkeit von Bibliotheken hauptsächlich in der Bereitstellung von Medien gesehen wird. Die darüber hinausgehenden Aktivitäten seitens der Bibliotheken sind nach Meinung der Schulverantwortlichen als zusätzliche *Benefits* zu verstehen, die es nicht zu bewerten gilt. Das zeigen auch die Einschätzungen innerhalb der Fragebögen. Ein universaler Anspruch an Wissen über Vermittlungsaspekte und -weisen wird seitens der Schulen nicht an das bibliothekarische Personal gestellt. Leseförderung ist deren eigene Profession und Kompetenz.

4.3.2.2.4 Bildungspartner/ Dienstleister

Im Bereich des *Etikettes* der Bibliotheken zeigen sich bei den Befragten Unsicherheiten. So finden sich homogen Angaben, die die Bibliothek als Bildungspartner charakterisieren.

Text: IW_S_3_BW

Position: 35 - 37

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind Bibliotheken Bildungspartner oder Dienstleister?

B_S_3_BW: Nein, ich finde es geht schon in Richtung Bildungsinstitution. Also, ich kann es nur von hier sagen, woanders kenne ich mich nicht aus, und da hat sich schon ein ganz gewaltiger Wandel in den letzten 15 Jahren vollzogen. Auch mit dem ganzen Medienangebot.

Bei der Antwort auf die Frage, was die Bibliothek zum Bildungspartner macht, verweisen die Befragten auf die Bereitstellung der Medien (vgl. B_S_3_BW, P37) und auf die Hilfestellung bei der Informationsbeschaffung (B_S_1_BW, P32).

Text: IW_S_1_BW

Position: 31 - 32

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Und was macht sie zum Bildungspartner?

B_S_1_BW: Na, eben zum Beispiel, dass man als [/]. Gerade so Leseförderung oder eben bei der Informationsbeschaffung kann man die mit ins Boot holen. Indem man sich ein Medienpaket ausleiht oder indem man dann eben bestimmte Bücher [/] oder zu einem bestimmten Thema mit den Kindern in die Bücherei geht, beispielsweise. Und das ist natürlich gleich auch eine Dienstleistung, dass sie einem die Bücher zur Verfügung stellen.

Auch die Schulen argumentieren bei der Beantwortung der Frage – ähnlich wie die Kita-Verantwortlichen – für die potenzielle Untrennbarkeit der beiden Aspekte.

Text: IW_S_2_BW

Position: 15 - 16

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind Bibliotheken für Sie Dienstleister oder Bildungseinrichtungen?

B_S_2_BW: Ich würde mal nicht sagen entweder oder, sondern wahrscheinlich beides. Das ist ja das, was sich wohl, glaube ich auch, gesellschaftlich gewandelt hat. Dass viele Institutionen ja Dienstleistungsinstitutionen werden. Also auch eine Schule ist ja in der Zwischenzeit nicht nur eine Bildungseinrichtung, sondern geht schon in Richtung *„wir haben Kunden und haben einfach einen bestimmten Qualitätsstandard, den wir abliefern“*. Und, ja, da hat wohl auch eine gesellschaftliche Verschiebung stattgefunden. Das mag die Bibliotheken betreffen, mag aber auch Schulen betreffen. Also, ich habe inzwischen auch Eltern da, die kommen und sagen: *„Wir möchten uns erst mal Ihre Schule anschauen, bevor wir herziehen“*. Es ist ein Kriterium, wie gut etwas ist, oder eine Einrichtung, eine öffentliche Einrichtung, und dann entscheide ich mich *„ist das etwas für mich“*? Ja, und das ist wohl eine Entwicklung, die verschiedene andere kulturelle Bereiche wohl auch betrifft.

4.3.2.3.1 Dauer/ Initiative

Die befragten Schulverantwortlichen kooperieren zwischen 25 Jahren (vgl. B_S_2_BW, P22), 15 (vgl. B_S_2_NRW, P4-5/ B_S_1_BW, P38) und sechs (vgl. B_S_2_SA, P42) Jahren mit der Bibliothek. Alle weiteren Verantwortlichen gaben an, dass sie keine konkrete Dauer nennen können. In Bezug auf die Initiative finden sich mehrheitlich Äußerungen, die die Kooperationsbemühungen seitens der Bibliothek betonen. Entweder trat diese mit konkreten Veranstaltungen an die Schule heran (vgl. B_S_1_NRW, P7/ B_S_2_NRW, 6-7) oder diese wurden durch ein gemeinsames Gespräch (vgl. B_S_2_SA, P30) initiiert. Eine baden-württembergische Schulleiterin erwähnt, dass es sich um ein gegenseitiges Entgegenkommen gehandelt hat.

Text: IW_S_3_BW

Position: 26 - 27

Code: Kooperation\ Initiative

I: Wie kam die Kooperation mit der Bibliothek zustande?

B_S_3_BW: Von beiden eigentlich. Wir haben ein Gespräch gehabt, als ich ganz frisch hier Schulleitung war. Und die haben uns das angeboten und wir haben das genutzt. Also das war so Gegenseitiges [?]. Ja, ich kann das jetzt nicht sagen, wer das initiiert hat, das war eigentlich ein Wunsch von beiden.

Zwei baden-württembergische Schulleiterinnen sehen die Initiative von der eigenen Institution ausgehend, da sich diese um die Anfahrt des Bücherbusses gekümmert habe (vgl. B_S_3_BW, P23/ B_S_1_BW, P38).

4.3.2.3.2 Intention/ Ziel

Die Ziele bei der Kooperation mit den Bibliotheken liegen auf der einen Seite in der Habitualisierung der Bibliotheksnutzung. Besondere Dringlichkeit habe diese Anleitung bei Kindern, die, in anregungsarmen Elternhäusern aufwachsend, diese Kultureinrichtung nicht kennen lernen konnten (B_S_3_BW, P13/ B_S_2_NRW, P24-25).

Text: IW_S_2_NRW

Position: 24 - 25

Code: Kooperation\ Intention\ Ziel\ seitens Institution\ Habitualisierung Bibliotheksnutzung

B_S_2_NRW: Für die Kinder war die Bücherei schon neu, da haben wir die Kinder zu anleiten können. Es sei denn, die Elternhäuser haben schon massiv die Kinder darauf vorbereitet.

Auf der anderen Seite wird betont, dass die Ziele bei der Kooperation in der „Leseförderung“ liegen (B_S_1_NRW, P21) – ebenfalls für jene Kinder, bei denen die Leseförderung „im Elternhaus so nicht unbedingt geleistet wird“ (ebd., P23). Auch hier antizipiert – wie auch bei den Kita-Verantwortlichen – eine Schulleiterin die Ziele der Bibliotheken. Diese seien im Bereich der Kundenbindung zu sehen, da sich diese durch die gemeinsame Arbeit auch „die künftigen Kunden ins Haus holen“ (B_S_2_BW, P20).

4.3.2.3.3 Nutzung

In Ergänzung zu den Fragebögen finden sich auch in den Interviews Angaben zu der Art und Weise der Nutzung und zu konkreten Nutzungsformen. Alle Interviewten betonen die regelmäßige Basis, die bei den Schulen aus Sachsen-Anhalt zusätzlich durch einen Kooperationsvertrag festgeschrieben sei, welcher die gemeinsame Arbeit strukturiert und inhaltlich konturiert.

Text: IW_S_1_SA

Position: 52 - 53

Code: Kooperation\ Nutzung\ Art und Weise\ Kooperationsvertrag

I: Ist das auch über einen Kooperationsvertrag festgelegt?

B_S_1_SA: Das {= Zusammenarbeit} war vorher schon. Aber der Kooperationsvertrag hat das Ganze eigentlich, wie soll ich es sagen, regelmäßiger gestaltet.

Zudem wird der Bibliotheksbesuch im Rahmen eines Jahresplanes festgehalten (vgl. B_S_3_BW, P25) beziehungsweise durch ein Schulprogramm konkretisiert (vgl. B_S_2_NRW, P13).

Nur eine baden-württembergische Bibliothek beschreibt die Kooperation mit einem „verbindlich-unverbindlichen“ Charakter, bei der die regelmäßige Nutzung der bibliothekarischen Veranstaltungen auch ohne feste Absprachen funktioniert (B_S_1_BW, P36).

Text: IW_S_1_BW

Position: 36 - 36

Code: Kooperation\ Nutzung\ Art und Weise\ verbindlich\ regelmäßig

B_S_1_BW: Also, ich denke, das hat einen verbindlichen-unverbindlichen Charakter. Also, das ist jetzt nicht so, dass es eine klare Absprache gibt. Aber das hat sich einfach mit der Zeit so ergeben. Dass man doch in Klasse 2 diesen Büchereiführerschein macht und dort hinget mal einen Vormittag. Eher in Klasse 3/4 gibt es die Angebote von den Autorenlesungen, die eigentlich auch regelmäßig von fast allen Klassen genutzt werden, von dem her.

In Bezug auf die Angebotsnutzung ist die schulische Kooperationsweise variantenreicher sowie verbindlicher als die der Kitas. Das liegt mitunter einerseits an der generell stärkeren Strukturierung des schulischen Alltags und der Bildungsarbeit, andererseits an der auf dem ministeriellen Wege im Rahmen der Bildungspläne vorgeschriebenen Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule. Beide nordrhein-westfälischen Schulen kooperieren mit der Bibliothek im Rahmen des offenen Ganztags. Wöchentlich wird hier von der Bibliothek eine Veranstaltung für die SchülerInnen entworfen und innerhalb der Bibliothek durchgeführt.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 9 - 9

Code: Kooperation\ Nutzung\ Form genutzte Angebote\ Ganztag

B_S_1_NRW: Wir arbeiten auch im Bereich Ganztagsschule mit der Stadtbibliothek zusammen. Wir sind jetzt im fünften Jahr Ganztagsschule, da hat sich die Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) sehr viel Mühe gemacht. Denn einfach mit den Kindern dahin gehen, das bringt nichts. Auch das ist immer projektbezogen. Immer an einem bestimmten Projekt wird gearbeitet. Jede Woche mittwochs gehen die dann in die Stadtbibliothek.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 11 - 11

Code: Kooperation\ Nutzung\ Form genutzte Angebote\ Ganztag

B_S_2_NRW: Was wir auch ganz konkret machen, wir haben zwei OGS Stellen. [...] Wir gehen jetzt mit der anderen offenen Ganztagsschule in die Bücherei, fahren aber dorthin. Und in der Bücherei macht dann die Betreuerin der OGS in Zusammenarbeit mit einer Mitarbeiterin der Bücherei Leseprojekte.

Ansonsten finden sich bei der Nutzung regelmäßig und in das eigene Programm integrierte Bereitstellungsangebote der Bibliothek wie *Bücher-, Medien- und Antolin-kisten* sowie die Nutzung diverser Veranstaltungen wie *Vorleseangebote* (vgl. B_S_3_BW, P15/ B_S_2_BW, P2), *Autorenlesungen* (vgl. B_S_1_BW, P36/ B_S_2_BW,P8/ B_S_3_BW,P25), *Bibliothekseinführungen* (B_S_2_SA, P28/ B_S_2_NRW, P11, B_S_2_BW, P2/ B_S_1_SA, P41), die *freie Ausleihe von Medien* durch die SchülerInnen (B_S_3_BW, P15/ B_S_2_BW, P2/ B_S_1_NRW, P23) beziehungsweise *Lesenächte* (B_S_1_NRW, P31/ B_S_2_NRW, P11/ B_S_2_SA, P28).

Nur eine Befragte formuliert Schwierigkeiten bezüglich der Ausleihe und Nutzung von Bücherkisten.

Text: IW_S_1_SA

Position: 42 - 44

Code: Kooperation\ Nutzung\ Form genutzte Angebote\ Bücherkisten\ Medienkisten

I: Und Bücherkisten oder Ähnliches, benutzen Sie die?

B_S_1_SA: Ja, weiß ich. Ich drücke mich davor, muss ich dazu sagen. Das wäre meine Verantwortlichkeit. Ich müsste sie holen, aber ich habe Angst davor, dass

etwas verschwindet, und da mitunter auch Bücher hier verschwunden sind, drücke ich mich davor. Und *sie* (= SchülerInnen) sollen das lesen, was wir hier haben.

Hier wiegt die eigene Sorge um das Verschwinden der Bücher schwerer als die ausbleibende Ausweitung der Medienangebote für die SchülerInnen. Deshalb wird in diesem Fall die eigene Schulbibliothek weitgehend zur Medienbereitstellung für die SchülerInnen genutzt, und das, obwohl das eigene Angebot als „veraltet“ eingeschätzt wird, „da ganz vieles aus DDR-Zeiten“ (B_S_1_SA, P29) sei.

4.3.2.3.4 Öffentlichkeitsarbeit/ Ansprechpartner

Grundsätzlich zeigen sich die Befragten mit der Öffentlichkeitsarbeit der Bibliothek zufrieden.

Text: IW_S_3_BW

Position: 33 - 33

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ push

B_S_3_BW: Die ist eigentlich gut. Also, die Büchereien sind gut bekannt und das Angebot ist auch gut bekannt.

Hier stützen die Angaben auch die Aussagen aus den Fragebögen. Die Öffentlichkeitsarbeit gestaltet sich dabei mehrheitlich durch *push*-Informationen über Veranstaltungen, Angebote und die Arbeitsweise der Bibliothek aus. Nur eine Schulverantwortliche verweist darauf, dass sie sich eigeninitiativ auf der Bibliothekshomepage informiert.

Text: IW_S_1_BW

Position: 44 - 44

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ pull

B_S_1_BW: Eigentlich schon. Also, aktuell, jetzt dieses Jahr, habe ich noch nichts zu Autorenlesungen, irgendeinen Flyer oder irgendwas, bekommen. Aber man kann ja auch die Homepage nutzen, sich gezielt informieren, wenn man so etwas vorhat. Also, ich denke, es muss ja auch nicht immer das Angebot in das Haus flattern, sondern man kann sich ja auch informieren.

Alle anderen Interviewten charakterisieren die Öffentlichkeitsarbeit der Bibliothek als *push*-Angebot, da durch Pressehinweise, Flyer, Einladungen und Veranstaltungshinweise die Schulen durch die Bibliotheken informiert würden (vgl. B_S_2_BW, P24/ B_S_2_NRW, P25-27).

Text: IW_S_2_SA

Position: 47 - 48

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ push

I: Die Öffentlichkeitsarbeit der Stadtbibliothek – fühlen Sie sich gut mit Informationen versorgt?

B_S_2_SA: Ja, doch, muss man sagen. Ja, sie bemühen sich auch, wenn Veranstaltungen sind, das in die Zeitung zu bringen. Oder wir machen das dann oder die anderen Schulen machen das dann. Das ist schon so [/]. Ja, und auch so ihre Flyer über Veranstaltungshinweise, das ist immer wichtig und kommt auch bei allen gut an, dadurch sind wir gut informiert, ja.

Neben diesen schriftlichen Hinweisen gibt überdies eine Schulverantwortliche aus Sachsen-Anhalt an, dass sich die Bibliothek durchaus auch telefonisch mit ihnen in Verbindung setze.

Text: IW_S_2_SA

Position: 28 - 28

Code: Kooperation\ Öffentlichkeitsarbeit Bibliothek\ push

B_S_2_SA: Wir kriegen ja auch immer eine Auflistung, was sie anbieten. Und dann ist das so, dass jede Klasse mindestens einmal im Jahr dort ist. Und sie rufen uns immer an, wenn irgendetwas ist: 'Wollen Sie kommen?' Und dann nutzen wir diese Angebote natürlich.

Von einer nordrhein-westfälischen Schulleiterin wird positiv angemerkt, dass die Bibliothek „massiv einlädt, man kann sich dem gar nicht entziehen“ (B_S_2_NRW, P13). Wünsche oder Optimierungsvorschläge die Öffentlichkeitsarbeit betreffend finden sich keine – anders als bei der Befragung der Kita-Verantwortlichen. So verfügen die Schulverantwortlichen nach eigenen Angaben auch über konkrete Ansprechpartner in der Bibliothek, welche bei Fragen und Anliegen stets angerufen werden können, „wenn irgendetwas ist“ (B_S_2_SA, P46).

4.3.2.3.5 Chancen/ Mehrwert

Der nennenswerte Mehrwert der Kooperation mit der Bibliothek liegt nach Meinung der Befragten im Bereich der Erweiterung des Medienbestandes. Die Art und Weise der Nutzung zeigt sich hier konform zu den Aussagen zu den Gratifikationen. Von den Schulverantwortlichen wird explizit der Zugang zu einem breiten Medienensemble positiv hervorgehoben. Hier bleiben die Kooperationsbeziehungen noch hinter dem Anspruch einer verbindlichen Bildungspartnerschaft, wie sie sowohl durch die Theorie der *Teaching Library* als auch durch die Kooperationsvereinbarungen der Länderministerien gefordert wird, zurück. Gerade die baden-württembergischen Bibliotheken, welche auf Länderebene noch über keine auch ministeriell verankerten Kooperationsverträge verfügen, betonen

ausschließlich die Erweiterung des Medienbestandes. Auch die Analyse der Förderangebote zeigte, dass die Bibliothek in Baden-Württemberg kaum konkrete Bildungsverantwortung übernimmt.

Text: IW_S_2_BW

Position: 26 - 26

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ Erweiterung Medienbestand

B_S_2_BW: Also, ein schneller Zugang zu Medien finde ich ganz toll. Eine Vielfalt von Medien. [!] Schnell da, halte ich auch für wichtig. Also gerade, wenn wir jetzt in [XY] {= Fächerverbund} an einem Projekttag arbeiten und ich weiß, ich werde das Thema so *und* so machen, dann ist es natürlich toll, wenn ich ganz schnell eine große Bandbreite von Medien habe.

Text: IW_S_1_BW

Position: 32 - 32

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ Erweiterung Medienbestand

B_S_1_BW: Bei der Informationsbeschaffung kann man die mit ins Boot holen, indem man sich ein Medienpaket ausleiht oder indem man dann eben bestimmte Bücher oder zu einem bestimmten Thema mit den Kindern in die Bücherei geht, beispielsweise. Und das ist natürlich gleich auch eine Dienstleistung, dass sie einem die Bücher zur Verfügung stellen.

Seitens der Schulen werden die Information und Kommunikation über die passende Buchauswahl positiv bewertet. So „bringen die einen weiter, welche Bücher jetzt bei den Kindern gut ankommen“ (B_S_1_BW, P32). Hier zeigt sich die Bibliothek auch als professioneller Partner im Bereich Medienselektion.

Zudem betont eine Schulleiterin den Mehrwert, dass durch die Bibliothek Angebote zur Verfügung gestellt werden, die weder mit Mittelbereitstellung noch mit Personalressourcen durch die Schulen verbunden seien. Dass Veranstaltungen – hier im Rahmen der Ganztagschule – von der Bibliothek konzipiert und durchgeführt werden, die sich durch keinen *workload* seitens der Schulen auszeichnen, wird als wesentliche Gratifikation charakterisiert. An dieser Stelle zeigt die Bibliothek durchaus Bildungsverantwortung, die auch von den Schulverantwortlichen grundsätzlich positiv bewertet wird. Gerade die Unterstützung des offenen Ganztags mit konkreten Bildungsangeboten scheint aus Sicht der Schulen ein explizites Kooperationsfeld für Bibliotheken.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 17 - 17

Code: Kooperation\ Chancen\ Mehrwert\ kein workload

B_S_2_NRW: Die Kooperation besteht darin, Projekte durchzuführen, die auch Geld kosten, die wir aber durchgesetzt haben, wieder auch hauptsächlich in der Ganztagschule. Ja, und die anderen sind alles auch Kooperation. Wenn wir jedes Jahr die Lesenächte machen und die *Piraten* {= Angebot Bibliothekseinführung}. Aber sehr gut finde ich vor allem, dass sie Projekte machen, die sie gewissermaßen extra erstellen. Hauptsächlich für die offene Ganztagschule.

4.3.2.3.6 Feedbackkultur

Zur etablierten Feedbackkultur von Schule und Bibliothek finden sich – verglichen mit den Interviews der Kita-Verantwortlichen – kaum Angaben. Bei den getroffenen Aussagen durch die Befragten ist der Tenor allerdings positiv. Gegenstände der Rückmeldung sind die Medienbereitstellungen und die Veranstaltungen. So wird betont, dass gerade im Rahmen des persönlichen Kontakts ein Feedback erfolgt – während oder nach Veranstaltungen (vgl. B_S_2_SA, P43) oder im Rahmen der Ausleihe, in der der *Klassenlehrer* durchaus über freie Zeit für das Gespräch mit den MitarbeiterInnen (B_S_3_BW, P 29) verfüge.

Text: IW_S_3_BW

Position: 29 - 31

Code: Kooperation\ Feedbackkultur\ Gegenstand\ Bücher\ Medien

B_S_3_BW: Ja. Also, wir haben einen ganz regen Austausch, auch telefonisch oder wenn man dort ist während der Ausleihe. Während sich die Kinder die Bücher aussuchen, hilft man zwar auch oftmals. Die sind jetzt aber so fit, dass der Klassenlehrer dann wirklich mit den Beschäftigten dort reden kann, und wir werden auch immer gefragt, welche Wünsche wir haben. Also, die ganzen *Antolin*-Bücher wurden angeschafft. Ziemlich viele, also fast nahezu alle. Dass auch die Kinder dann einmal die Bücher lesen können, die sie nachher bearbeiten können. Und das finde ich einfach toll, wenn eine Bücherei da das annimmt.

Text: IW_S_2_SA

Position: 43 - 44

Code: Kooperation\ Feedbackkultur\ Gegenstand\ Veranstaltungen

I: Geben Sie den Bibliotheken Feedback?

B_S_2_SA: Doch, das machen wir, das machen wir. Also, ich mache das jedenfalls immer so, wenn ich mit dabei bin. Ich bin auch ganz oft mit dabei, gehe dann mit den Kindern auch mit, mit den Klassen, und gucke mir das an. Dann sage ich sofort: 'War toll' und eine 'super Veranstaltung, können Sie wieder machen'. Oder auch mal: 'Derjenige hat an den Kindern vorbei erzählt'. Und so machen das meine Kollegen, würde ich sagen, auch.

Eine feste Feedbackkultur ist indes nicht realisiert. Wenn eine Rückmeldung erfolgt, dann eher sporadisch, spontan und zufällig, ohne eine wünschenswerte und feste Integration in Entscheidungszusammenhänge sowie qualitätsverbessernde Tätigkeiten.

4.3.2.3.7 Bewertung

Unter Umständen liegt ein möglicher Grund für das ausbleibende Feedback auch in der positiven Bewertung der Bibliothek. Hier zeigt sich, ähnlich wie bei der Befragung der Kita-Verantwortlichen, der vergleichsweise geringe Anspruch an die Bibliotheken. Aus Sicht der befragten Schulen sind Bibliotheken Unterstützer im

Bereich Medien- und Informationsversorgung. Eine Erweiterung der Tätigkeitsfelder zeigt sich stellenweise bei der gemeinsamen Arbeit von Schule und Bibliothek im Rahmen des offenen Ganztags.

Innerhalb der Interviews ist die Medienversorgung häufigster Gegenstand von Bewertungen. Zudem finden sich Einschätzungen zu den bibliothekarischen Veranstaltungen und der Außendarstellung. Gerade die Medien-/ Bücherkisten werden von den Schulverantwortlichen besonders positiv beurteilt. Auf der einen Seite wird hervorgehoben, dass die reine Bereitstellung sehr gut sei:

Text: IW_S_3_BW

Position: 23 - 23

Code: Kooperation\ Bewertung\ Gegenstand\ Medienbereitstellung

B_S_3_BW: Was ich gut finde, sind schon die Medienangebote, die es gibt. Also, das gibt es ja schon lange, und das finde ich sehr gut. Was ich auch gut finde, ist, von manchen Buchhandlungen kriegt man so Lesekoffer an die Schule. Also, das ist so ein bisschen der Ersatz dafür und das wird auch genutzt, das weiß ich. Weil wir haben das Angebot auch gekriegt von Büchereien hier am Gebietsort, wir brauchen es aber nicht, weil wir eben die Kooperation mit der Bücherei haben.

Auf der anderen Seite wird auch die Qualität derselbigen – besonders im Hinblick auf die vorhandene Vielseitigkeit – hervorgehoben.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 13 - 13

Code: Kooperation\ Bewertung\ Gegenstand\ Medienbereitstellung

B_S_1_NRW: Da muss man sagen, da hat sich einiges getan. Auch was Präsentation betrifft, sind die Mitarbeiter immer bemüht, Neuerscheinungen zu aktualisieren und zu präsentieren, vom Kinderbuchmarkt und vom Sachbuchmarkt. Es gibt ja auch Hörbücher und Videospiele, CDs und so weiter.

Auch das veränderte Selbstverständnis der Bibliothek wird an dieser Stelle angesprochen. So zeigt sich auch seitens der Schulverantwortlichen ein Bewusstsein dafür, dass Bibliotheken aufgrund des diversifizierten Medienangebots einen neuen Sammel- und Aufbewahrungsauftrag bekommen haben.

Text: IW_S_2_BW

Position: 26 - 27

Code: Kooperation\ Bewertung\ Gegenstand\ Medienbereitstellung

B_S_2_BW: Also, von diesen reinen Buchmaterialien zu eben noch weiteren Medien. Und da bin ich eigentlich auch froh []. Um die Unterstützung, die man da hat, weil man da einfach sieht, was gibt es, ja. Das ist sicher auch ein Feld, da mussten die Büchereien sicher umdenken, ja.

Eine Umorientierung im Rahmen der Vermittlungstätigkeiten findet sich an dieser Stelle allerdings nicht. Wenn nach Meinung der Schulverantwortlichen Bibliotheken konkrete Angebote konzipieren, liegen diese inhaltlich bei der Vermittlung von

Buchlesefreude, von Recherchekompetenz sowie bei Kompetenzen in Bezug auf das Zurechtfinden in der Bibliothek.

Text: IW_S_3_BW

Position: 37 - 37

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Angebote\Veranstaltungen

B_S_3_BW: Also, die haben ja wirklich eine Einführung gekriegt: 'Wie gehe ich vor, wenn ich mir etwas vorbestellen möchte oder welche Bücher sind hier, wie kann ich das gucken im Computer?' Und das können *die* (= SchülerInnen), das können selbst unsere Erstklässler, weil wir angefangen haben, gleich nach der *Einführung* (= Einschulung).

Aspekte von Medienkompetenz werden hier weder von den Kitas noch von den Schulen in das Aufgabenspektrum der Bibliotheken integriert. So findet sich auch eine stets positive Bewertung der Veranstaltungen, die von den Bibliotheken eigenverantwortlich oder in Kooperation mit LehrerInnen erstellt werden.

Text: IW_S_1_BW

Position: 28 - 28

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Angebote\Veranstaltungen

B_S_1_BW: Also, im Prinzip bin ich zufrieden mit den Angeboten.

Gerade die Tatsache, dass die Bibliothek hier auch eigenverantwortlich Programme für den offenen Ganzttag der nordrhein-westfälischen Schulen erstellt, wird positiv erwähnt.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 9 - 9

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Angebote\Veranstaltungen

B_S_1_NRW: Die Kinder gehen nicht einfach nur in die Stadtbibliothek und gucken, was es so alles gibt, sondern mit Programm.

Dabei scheint – explizit oder implizit – kein Bedarf an zunehmender bibliothekarischer Bildungsarbeit seitens der Schulen vorhanden zu sein. Dies korreliert auch mit den formulierten Sichtweisen auf Bibliotheken und den angenommenen Kompetenzen. Die Schulen agieren im Rahmen der Leseförderung zunächst souverän. Ein Bedarf an zusätzlichem Engagement durch die Bibliothek wird zum Beispiel von Seiten der pädagogischen Mitarbeiterin aus Sachsen-Anhalt nicht gesehen.

Text: IW_S_1_SA

Position: 41 - 41

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Angebote\Veranstaltungen

B_S_1_SA: Und wenn Bedarf ist, würden die Mitarbeiter der Bücherei auch zu uns kommen, wenn wir sie einladen. Aber das ist weniger der Fall, nutzen wir eigentlich auch nicht.

Auch die Arbeitsweise der kooperierenden Bibliotheken allgemein sowie die Absprachen mit dem bibliothekarischen Personal werden durchgängig positiv beschrieben. So geben die Schulen keinen gesteigerten Bedarf an, da ihnen „alles angeboten wird, was wir hier brauchen“ (B_S_3_BW, P19). Wie auch bei der Darstellung der Fragebogenergebnisse veranschaulicht, gibt es keine negativen Perspektiven.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 27 - 27

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Arbeitsweise Bibliothek

B_S_1_NRW: Aber an sich habe ich von Seiten der Lehrer, der Schüler und der Betreuer der Ganztagschule keine negativen Aspekte gehört.

Text: IW_S_2_SA

Position: 49 - 52

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Kooperation mit Personal

I: Wie bewerten Sie die Absprache und Kooperation mit der Bibliothek?

B_S_2_SA: Soll ich jetzt eine Zensur sagen?

I: Können Sie auch. Abschließend noch eine Note.

B_S_2_SA: Also, ich würde sagen 2+, ja.

Auch die Absprachen funktionieren nach Meinung der Schulverantwortlichen gut.

Text: IW_S_2_BW

Position: 24 - 25

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Kooperation mit Personal

B_S_2_BW: Und wie gesagt, wenn ich ein Anliegen habe, finde ich eigentlich bei irgendjemandem immer ein offenes Ohr für meine Bedürfnisse. Also, ich kann mich da eigentlich überhaupt nicht beschweren, muss ich sagen.

Durch die konkreten Ansprechpartner gelingt der Austausch, der auch aufgrund des persönlichen Engagements des bibliothekarischen Personals zustande kommt.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 17 - 19

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Kooperation mit Personal

I: Gibt es Schwierigkeiten in Hinblick auf Absprache und Kommunikation?

B_S_2_NRW: Wir machen das gut. Man muss hin, ob man will oder nicht. Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) lädt dann ein, gerade bei außerschulischen Projekten, die nicht am Vormittag liegen. Da lädt sie ein und wir treffen uns in der Bibliothek, und sie und die Mitarbeiter, die das umsetzen, sowie die Schulleitungen als auch die Betreuer der OGS, das wird dann alles sehr eng abgesprochen.

Die Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit wird von den Schulverantwortlichen als zeitgemäß beschrieben. So sind die Schulen der Meinung: „Da ist einfach alles vorhanden. Ständige Medienpräsenz, auch gerade die neuen Projekte. Anschreiben, Presse“ (B_S_2_NRW, P25-27).

Text: IW_S_2_SA

Position: 47 - 48

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Außendarstellung

I: Die Öffentlichkeitsarbeit der Stadtbibliothek: Fühlen Sie sich gut mit Informationen versorgt?

B_S_2_SA: Ja, doch. Muss man sagen. Ja, sie bemühen sie auch, wenn Veranstaltungen sind, das in die Zeitung zu bringen, oder wir machen das dann oder die anderen Schulen machen das dann. Das ist schon so, ja, und auch so ihre Flyer über Veranstaltungshinweise, das ist immer wichtig und kommt auch bei allen gut an, dadurch sind wir gut informiert, ja.

Text: IW_S_2_BW

Position: 14 - 14

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Außendarstellung

B_S_2_BW: Da gibt es ja diese Broschüren, Lesungen, die angeboten werden. Also, ich habe den Eindruck, dass die Bücherei schon sehr präsent da ist und auch ihre Kunden anspricht mit Angeboten.

Ähnlich wie bei den Kitas finden sich auch Schwierigkeiten bei der Kooperation. So werden von den Schulverantwortlichen mangelnde Zeitressourcen,

Text: IW_S_1_SA

Position: 39 - 39

Code: Kooperation\Bewertung\Gegenstand\Kooperation mit Personal

B_S_1_SA: Zeit, weil an sich unsere Zusammenarbeit finde ich nicht schlecht, die wir mit der Bibliothek haben. Aber die Unterrichtszeit ist begrenzt und man kann nicht immer loslaufen und dort viel aufnehmen. Das geht nicht. Also, man bräuchte einfach mehr Möglichkeiten in der Richtung.

fehlende Personalressourcen,

Text: IW_S_3_BW

Position: 23 - 23

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

B_S_3_BW: Wenn Sie sich das überlegen, wenn man mit Kindern zur Bücherei geht und ein ganzer Vormittag dann verloren geht. Dann braucht man Begleitpersonen, um dahin zu kommen, dann ist das für viele einfach eine Schlaufe zu groß.

und unzureichende Geldressourcen

Text: IW_S_2_NRW

Position: 19 - 19

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

B_S_2_NRW: Damit es auch wirklich klappt. Weil wir haben auch Probleme, auf dem Land, zum Beispiel, dass wir mit dem Bus dahin fahren müssen. Wer bezahlt und so?

genannt, die eine wünschenswerte Ausweitung der Kooperation erschweren. Wie oben schon angeführt, wird in einem Fall die Nutzung von Bücher- beziehungsweise Medienkisten nicht in Anspruch genommen, da der schulischen Mitarbeiterin die Übernahme zu riskant erscheint.

Text: IW_S_1_SA

Position: 42 - 44

Code: Kooperation\Bewertung\Schwierigkeiten

I: Und Bücherkisten oder Ähnliches, wissen Sie, ob das benutzt wird?

B_S_1_SA: Ja, weiß ich. Ich drücke mich davor, muss ich dazu sagen. Das wäre meine Verantwortlichkeit. Ich müsste sie holen, aber ich habe Angst davor, dass etwas verschwindet, und da mitunter auch Bücher hier verschwunden sind, drücke ich mich davor. Und *sie* (= SchülerInnen) sollen das lesen, was wir hier haben.

I: Ok.

B_S_1_SA: Also, das ist wirklich meine Angst, dass ich den Kopf hinhalte und die Sachen sind fort. Was soll ich dann tun?

4.3.2.3.8 Wünsche

Innerhalb der Interviews finden sich weiterhin Nennungen, welche zusätzliche Bedarfe aufzeigen. Die durchweg unkritischen Aussagen bei der Bewertung der Bibliotheken werden durch die Wünsche der Schulverantwortlichen relativiert. An dieser Stelle zeigen sich durchaus zusätzliche Arbeitsfelder für die Bibliotheken. Wie auch bei den Kita-Verantwortlichen sieht eine befragte Schulleitung ungenutztes Potenzial in der verstärkten Arbeit der Bibliothek vor Ort. So wird der Wunsch geäußert, dass die Bibliothek sich mit fest in das Schulprogramm integrierten Angeboten im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft bei der Leseförderung engagieren sollte.

Text: IW_S_2_SA

Position: 40 - 40

Code: Kooperation\Wünsche

B_S_2_SA: Also, ich würde mir wünschen, dass sie eine Arbeitsgemeinschaft übernehmen. Dass sie also einmal in der Woche zu uns kommen und dann den Leseclub, den vielleicht eine Erzieherin oder pädagogische Mitarbeiterin leitet, dass sie das hier in Angriff nehmen. Also, das wäre so mein Wunsch.

Auch zusätzliche Vormittagsangebote innerhalb der Bibliothek sind nach Aussage einer Schulverantwortlichen wünschenswert.

Text: IW_S_1_BW

Position: 28 - 28

Code: Kooperation\Wünsche

B_S_1_BW: Also, das habe ich auch hier genannt. Also, im Prinzip bin ich zufrieden mit den Angeboten. Manchmal denke ich, wenn ich den Flyer lese: 'Ach das wäre nett'. Aber das ist dann wieder samstags oder nachmittags. Und dann ist es halt schwierig, mit der Klasse hinzugehen. Also, dass einfach mehr Angebote in den Schulvormittagszeiten stattfinden, dass man dann auch die Möglichkeit hat, das zu nutzen als Klasse.

Ein zusätzliches Anliegen einer Schulverantwortlichen ist der Unterricht in der Bibliothek. Der antizipierte Mehrwert liegt nach ihrer Auffassung in der Nutzung der breiten Medienbestände sowie der technischen Ausstattung der Bibliothek – nicht in der Kooperation mit dem bibliothekarischen Personal im Sinne eines *team-teachings*.

Text: IW_S_2_NRW

Position: 29 - 29

Code: Kooperation\Wünsche

B_S_2_NRW: Ja, ich denke, besonders toll wäre es, wenn wir die Möglichkeit hätten, die Klassen regelmäßig, auch vormittags, in die Stadtbibliothek fahren zu können, an festen Terminen. Weil da könnte man auch Sachthemen oder anderes direkt in der Bücherei bearbeiten, vor Ort. Wir haben hier zwar auch viele Bücher, aber die Stadtbibliothek ist schon etwas anderes. Meinetwegen, wenn die ein Sachthema haben, dass sie die Möglichkeit hätten, in die Stadtbibliothek zu kommen, um das Thema anhand der dortigen Materialien zu erarbeiten. Auch zum Beispiel mit den Computern, die da stehen. Also, wirklich lernen, wie kann ich mich in der Recherche und dem Material zurechtfinden.

Sicherlich auch aufgrund der oben genannten Schwierigkeiten im Rahmen des Besuchs von Bibliotheken (fehlende Personal-, Zeit- und Geldressourcen) nennen zwei Schulen den Wunsch, durch die Bibliotheken ein Medienensemble zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Text: IW_S_1_NRW

Position: 32 - 33

Code: Kooperation\Wünsche

B_S_1_NRW: Dass man hier in der Schule wie so eine Art Präsenz hätte, dass hier aktuelle Dinge ausgestellt werden könnten. Das ist in einer so großen Schule schwer, weil diese Dinge auch betreut werden müssten, aber so was wäre sehr schön. Dass man auch Videos oder so was hat, will ich ja gar nicht. Aber zu aktuellen Themen, dass man da eine Ecke hätte, die für alle Kinder bekannt wäre.

Dabei ist allerdings das Bewusstsein für die Herausforderungen einer Schulbibliothek vorhanden. So geben beide Schulleitungen an, dass die Frage der „Betreuung“ (B_S_1_NRW, P32) beziehungsweise „Bewirtschaftung“ (B_S_2_BW, P26) einer Realisierung im Wege steht.

Text: IW_S_2_BW

Position: 26 - 26

Code: Kooperation\Wünsche

B_S_2_BW: Also, meine Traumvorstellung wäre natürlich, selber an der Schule direkt Medien zu haben. Also, ich finde es ganz toll, wenn Schulen die Möglichkeit haben, eine eigene Schülerbücherei zu haben. Wobei ich natürlich das Problem sehe, wer bewirtschaftet die.

Insgesamt zeigt sich, dass seitens der Schulen ein verstärkter Bedarf vorhanden und auch ein zusätzliches Engagement der Bibliotheken erwünscht ist. Die grundsätzlich niedrig zu charakterisierenden Ansprüche an Bibliotheken sowie die fehlenden Feedback- sowie Rückmeldungsschleifen führen zu einem Ausbleiben der verstärkten Kooperation der Institutionen Schule und Bibliothek.

4.4 MitarbeiterInnen Bibliothek

Anhand von Leitfäden wurden insgesamt 13 Verantwortliche von Bibliotheken exemplarisch in Bezug auf ihre Einstellungen zu Bibliotheken, der Leseförderung und der Kooperation mit Kitas und Schulen interviewt. Dabei ergeben sich in dieser Auswertung drei große, durch Kodierprozeduren erstellte Kategorien: Bibliotheken (74.4.1), Lesen (74.4.2) und Kooperation (74.4.3), deren Ergebnisse nachfolgend anhand der Codes und Subcodes dargestellt und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

4.4.1 Bibliotheken

Die Kategorie Bibliotheken umfasst sowohl generelle Aussagen zu den Ansprüchen an diese

sowie Kriterien guter Bibliotheksarbeit. Des Weiteren wurde durch die MitarbeiterInnen erläutert, welches Selbstverständnis diese besitzen.



Abbildung 66: Kategorie *Bibliothek* sowie deren Codes

4.4.1.1 Anspruch

Im Rahmen der Interviews formuliert das befragte bibliothekarische Personal allgemeine Ansprüche an Bibliotheken. Diese betreffen auf der einen Seite den Bereich des bereitzustellenden Medienensembles sowie soziale Aspekte.

Bei der Medienversorgung seien – so eine Befragte – mitunter auch die „alten Zöpfe“ (B_M_2_NRW, P34) abzuschneiden. Auch an dieser Stelle wird der Gedanke eines neuen Selbstverständnisses der Bibliotheken angesprochen, indem der jungen Kundschaft zunehmend *Neue Medien* zur Verfügung gestellt werden, um diese zu aktiven Bibliotheksnutzern zu erziehen.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 34 - 34

Code: Bibliotheken\ Anspruch\ breites Medienensemble

B_M_2_NRW: Ich denke, Bibliotheken müssen lernen, mit der Zeit zu gehen. Weil das ist nicht mehr das, was es früher war. Einfach dadurch, dass sich das Leseverhalten und das Medienverhalten ändert durch Internet, durch Fernsehen, durch Playstation und allem Möglichen. Da muss man dann auch mal die alten Zöpfe abschneiden und sagen: 'Natürlich ist Lesen toll, und Lesen ist immer noch besser als alles andere, gerade für Kinder und Jugendliche'. Aber wenn ich die Kinder nicht dazu kriegen kann, dann will ich sie eben zu irgendwelchen anderen Medien in die Bibliothek kriegen. Zum Beispiel durch die Wii-Station. Vielleicht sehen die Kinder dann auch, was es hier noch für tolle Sachen gibt, obwohl sie vielleicht sonst nie die Bibliothek betreten hätten. Man muss einfach neue Wege gehen und umdenken, weil so wie früher, so funktioniert das nicht mehr.

Zudem wird darauf verwiesen, dass die Bibliothek Bildungsverantwortung zu tragen habe, da ihr Nutzen auch in der Etablierung von „Spaß am Lesen, Lesefähigkeit- und Fertigkeit, der Möglichkeit, sich selbst weiterzubilden und zu informieren“, (B_M_1_BW, P3) liegt. Bemängelt wird an dieser Stelle die noch ausbleibende bildungspolitische Berücksichtigung der Bibliothek (vgl. B_M_1_BW, P3). Im Rahmen eines Interviews findet sich ein Verweis auf ein geändertes Selbstverständnis von Bibliotheken. Hier wird ein Vermittlungsaspekt im Rahmen der bibliothekarischen Arbeit genannt, der vor allem vor dem Hintergrund der Erschließung neuer Kundenstämme zu verstehen sei. Dies sei mittlerweile sowohl durch die Ausbildung des bibliothekarischen Personals angeleitet als auch durch einen veränderten Blick auf die Aufgaben von Bibliotheken (vgl. B_M_2_BW, P44-47).

Text: IW_M_2_BW

Position: 44 - 45

Code: Bibliotheken\ Anspruch

B_M_2_BW: Ich glaube, das kann sich heute kaum mehr einer leisten, dass es nur so über die Theke rübergeht. Bibliotheken sind eigentlich mehr als Medienausleihstellen im Selbstverständnis, und ich denke, das hat sich auch durchgesetzt. Also, selbst in der kleinsten Dorfbibliothek gibt es einen Bilderbuchnachmittag oder was weiß ich. Die tun eigentlich alle was. Ich denke, die Vorstellung, die sie ja jetzt auch im Kopf haben. Ich glaube so in der Leihkultur geht ein Ruck durch den Markt. Das kann sich keiner mehr erlauben.

I: Warum können sich Bibliotheken das nicht mehr erlauben?

B_M_2_BW: Ich bin ja jetzt auch schon lange im Beruf, und schon zu meinen Ausbildungszeiten war das eigentlich auch wichtig, sich neue Kundenschichten zu erschließen [/]. Oder so Aspekte wie soziale Bibliotheksarbeit hat damals auch eine große Rolle gespielt. Ich denke, dass wir schon von der Ausbildung her eigentlich mehr geprägt werden und wir uns auch bemüht haben, über die Jahrzehnte gerade dieses verstaubte Image endlich mal loszuwerden, das aber immer noch in den Köpfen rumspukt.

4.4.1.2 Kriterien

In der Kategorie Kriterien guter Bibliotheken finden die Angaben des bibliothekarischen Personals Anschluss an die Ergebnisse von Kita und Schule. Es werden sowohl standardisierbare Aspekte wie Öffnungszeiten, Personal, Medienbestand und Räumlichkeiten genannt als auch weniger standardisierbare Kategorien wie Kundenorientierung und Freundlichkeit.

Allgemein zeichnen sich nach Meinung der Befragten gute Bibliotheken dadurch aus, dass die Öffnungszeiten benutzerfreundlich gewählt werden (B_M_4_NRW, P35/ B_M_2_BW, P51/ B_M_1_SA, 19). Mit Blick auf die berufstätige Bevölkerung merkt eine Bibliotheksmitarbeiterin an, dass es sinnvoll wäre, die Öffnungszeiten auch in die Abendstunden zu verlegen. Mehrfach findet sich der Hinweis, dass Bibliotheken einen „Treffpunkt“ (B_M_1_NRW, P33) darstellen sollten, bei dem man mit Menschen in Kontakt kommt (vgl. B_M_5_NRW, P17/ B_M_1_NRW, P23) und Ansprache erfährt (B_M_1_BW, P35).

Text: IW_M_1_SA

Position: 19 - 19

Code: Bibliotheken\ Kriterien\ Öffnungszeiten

B_M_1_SA: Und viel Öffnungszeiten. Die Öffnungszeiten sind auch das A und O. Auch viele sagen: `Ja mein Gott, wer dann etwas will, der kommt auch in den vier Stunden mal'. Das ist nicht so. Man muss eigentlich rund um die Uhr aufhaben. Unsere Öffnungszeiten mit 35 Stunden in der Woche halte ich schon für richtig gut. Aber das heißt nicht, dass das nicht ausbaufähig wäre. [/] Wenigstens zweimal die Woche, einmal ist schon okay, aber zweimal, würde ich sagen, bis 19 oder bis 20 Uhr. Da kommen sie den Leuten entgegen.

Des Weiteren wird formuliert, dass Bibliotheken nicht nur „viel Personal“ benötigen (B_M_SA, P19), sondern dass dieses zudem „gut ausgebildet“ (B_M_6_NRW, P33) sein sollte. Das Angebot drückt sich weiterhin in einem aktuellen und vielfältigen Medienbestand aus – diesen Aspekt betonen alle befragten MitarbeiterInnen der Bibliotheken. Näher konkretisiert wird dieser unterschiedlich. Wird auf der einen Seite der Hinweis gegeben, dass Bibliotheken „eine Auswahl an Büchern, an aktuellen Büchern“ (B_M_4_NRW, P35) zur Verfügung stellen sollten, liegt auf der anderen Seite der Schwerpunkt auf „eine[r] gute[n] Ausstattung, [...] also gerade auch, was *Neue Medien* angeht“ (B_M_1_BW, P35). Zudem sollten die Räumlichkeiten die Kunden ansprechen und funktional sein (vgl. u. a. B_M_8_NRW/ P33, B_M_2_SA, P61). Neben diesen Faktoren werden auch Aspekte erwähnt wie zum Beispiel sowohl eine allgemeine Kundenorientierung

Text: IW_M_1_BW

Position: 35 - 35

Code: Bibliotheken\ Kriterien\ Kundenorientierung

B_M_2_BW: Ich denke, eine gute Bibliothek hat vor allem auch den menschlichen Faktor mit dabei, und dass jemand da ist, den man fragen kann, den man sich auch ansprechen traut und von dem man weiß, der hängt sich auch rein und schickt einen nicht kalt lächelnd, sagen wir mal, in den zweiten Stock: `Das finden sie schon`, sondern der im Zweifel auch, wenn er merkt, der Benutzer kommt nicht gut zurecht mit der Institution oder ist nicht so kund, der im Zweifel auch mitgeht. Der auch einmal ein Buch aufschlägt und nachschaut, steht wirklich das drin, was ich hoffe und vermute.

als auch ein generell freundliches Auftreten des bibliothekarischen Personals.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 33 - 33

Code: Bibliotheken\ Kriterien\ Freundlichkeit

B_M_8_NRW: Wie werde ich behandelt, ist die Behandlung offen, freundlich und hilfsbereit.

Bibliotheken, die ihren Schwerpunkt in der Kinder- und Jugendarbeit haben, sollten darüber hinaus Mitarbeiter beschäftigen, „welche Kinder lieben“ (B_M_6_NRW, P33). Dies wird als eine Notwendigkeit verstanden, um überhaupt die lesefördernde Arbeit zu leisten (vgl. ebd.). Eine Aussage betrifft auch die Kooperationsbereitschaft von Bibliotheken.

Text: IW_M_2_BW

Position: 51 - 51

Code: Bibliotheken\ Kriterien\ Veranstaltungsarbeit

B_M_2_BW: [Bibliotheken], die sich als Partner darstellen für andere Bildungseinrichtungen, die Auffassung [haben], *sich zu vernetzen*. Ich denke, das gehört alles so, das gehört einfach zum Handwerkszeug dazu. Das muss vorhanden sein.

So sei die Orientierung, sich als Partner auch für die umgebenden Bildungsinstitutionen zu verstehen, ein wesentliches Kriterium aktueller bibliothekarischer Arbeit.

4.4.1.3 Bildungspartner/ Dienstleister

Schon in dem oben genannten Zitat zeigt sich eine erste Perspektive auf das Selbstverständnis von Bibliotheken. Kooperation und Kundenorientierung sind für alle befragten MitarbeiterInnen wesentliche Gütekriterien von Bibliotheken. Bei der Frage nach der individuellen Perspektive auf Bibliotheken findet sich, ebenfalls anschlussfähig an die Ergebnisse von Kitas und Schulen, ein starkes

Selbstverständnis als Dienstleister. Dieses wird von einer Mitarbeiterin auch als Mehrwert bei der Entscheidung für eine bibliothekarische Laufbahn genannt.

Text: IW_M_2_BW

Position: 33 - 35

Code: Bibliotheken\Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind Sie Dienstleister oder Bildungseinrichtung?

B_M_2_BW: Eigentlich Dienstleister. Also, ich empfinde mich als Dienstleister. Ich bin bewusst mal nicht ins Lehramt gegangen und genieße eigentlich auch diese Seite, weil sie zu mir ja freiwillig kommen und ich dann etwas geben kann und (.). Ja, also, ich sehe mich als Dienstleister und ich glaub, so verstehen sich auch, so versteht sich auch das Kollegium überwiegend, ja.

Bei der Begründung für das eigene Selbstverständnis als Dienstleister wird vornehmlich auf die Tätigkeit der Bereitstellung von Medien rekurriert, indem man zum Beispiel durch die Fernleihe den Kunden die Bücher besorgen kann, welche sie benötigen (vgl. B_M_1_SA, P17).

Text: IW_M_1_SA

Position: 17 - 17

Code: Bibliotheken\Bildungspartner\ Dienstleister\ Bereitstellungsangebot

B_M_1_SA: Also, ich sehe mich auch als Dienstleister. Bildung ist sicherlich eine ganz wichtige Sache (.). Aber wir sind ja, letztendlich führen wir Dienste aus. Denn man muss das auch sehen als Dienstleistung.

Auch an dieser Stelle findet sich die Meinung, dass man die beiden Aspekte nicht getrennt voneinander sehen dürfe. So seien Bibliotheken „Dienstleister mit einem Bildungsauftrag“ (B_M_1_SA, P17). Zudem wird dezidiert auch ein Vermittlungsanspruch formuliert.

Text: IW_M_3_BW

Position: 34 - 35

Code: Bibliotheken\Bildungspartner\ Dienstleister\ Vermittlungsanspruch

I: Sind Bibliotheken Bildungsinstitutionen oder Dienstleister?

B_M_3_BW: Bibliotheken sind einfach (.). Also, sowohl als auch. Also, ich kann das nicht sagen, nur das eine oder nur das andere. Übungseinrichtung auf jeden Fall, sollten sie sein. Dienstleister sollten sie auch sein. Denn zur Dienstleistung gehört ja nicht nur die Information bereitstellen [/] oder zu Bibliotheken gehört nicht nur Informationen bereitstellen, sondern auch maßgeblich dazu [beitragen] beizutragen, an Informationen zu kommen. Also, die Information auch zu vermitteln und Wege zu zeigen, wie komme ich an die Information, das ist eine Dienstleistung. Also, von daher beides.

Auch im Bereich der Förderung von Lesespaß sind nach Meinung einer Befragten Bibliotheken gefordert, da sie außerschulisch durch diverse Veranstaltungsangebote, „wo für jeden was dabei ist“ (B_M_1_BW, P5), die Lesefertigkeiten von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen.

4.4.1.4 Kode-Matrix

Bibliotheken																																
Anspruch																					2			2								
breites Medienensemble																						1	1	1								
Treffpunkt																								1	1							
Kriterien																										1						
Aktualität																																
Öffnungszeiten																																
Personal																																
Veranstaltungsarbeit																																
Kundenorientierung																																
Freundlichkeit																																
Information																																
Medienbestand																																
Räumlichkeiten																																
Bildungspartner \ Dienstleister																																
Bereitstellungsangebot																																
Vermittlungsanspruch																																

Abbildung 67: Kode-Matrix *Bibliothek*; Interviews MitarbeiterInnen Bibliothek

4.4.2 Lesen

In den Interviews finden sich zudem Sichtweisen auf die Kulturtechnik Lesen sowie adäquate Formen bibliothekarischer Leseförderung. So wird neben dem gesellschaftspolitischen Diskurs und

der persönlichen Einstellung zum Lesen auch die Bedeutung des Lesens für die nachwachsende Generation betont. Weiterhin treffen die Interviewten sowohl Aussagen zu der Leseförderung allgemein als auch zum bibliothekarischen Leseförderselbstverständnis im Besonderen.



Abbildung 68: Kategorie *Lesen* sowie deren *Kodes*

4.4.2.1 Gesellschaftspolitischer Diskurs

Grundsätzlich geben die bibliothekarischen MitarbeiterInnen an, sehr wohl eine Zunahme des Themas Lesen im gesellschaftlichen Diskurs zu vernehmen. Allerdings zeigt sich die inhaltliche Konkretisierung sehr heterogen und teilweise unsicher.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 4 - 5

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

I: Wie erleben Sie den gesellschaftlichen Diskurs rund um Leseförderung?

B_M_7_NRW: Ich finde es sehr wichtig, dass darauf geachtet wird.

So finden sich auf der einen Seite Hinweise, die den Bereich der Leseförderung betreffen, verbunden mit der Einsicht, dass diese zunehmende Berücksichtigung erfährt.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 4 - 5

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

I: Wie erleben Sie den gesellschaftlichen Diskurs rund um Lesen?

B_M_4_NRW: Sagen wir es mal so, Leseförderung ist ein ganzes Stück Arbeit, wenn wir versuchen, verschiedene Partner dafür zu gewinnen. Ich würde aber sagen, wir sind auf einem ganz guten Weg, dass wir das in der Bibliothek hier gut hinkriegen, mittlerweile.

Neben der Bedeutsamkeit von Leseförderung finden sich erste Verantwortlichkeiten formuliert. Vordergründig wird in diesem Zusammenhang die mangelnde Einsicht der Eltern in die Notwendigkeit der familiären Anregung betont.

Text: IW_M_3_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

B_M_3_BW: Also, ich denke, Leseförderung ist in den Köpfen was sehr Wichtiges. Es hapert manchmal an der Durchführung. Also, jeder schreit, jetzt allgemein gesellschaftlich betrachtet, wie wichtig Leseförderung ist, aber es scheitert schon oft daran, dass Leute überhaupt in eine Buchhandlung gehen oder in eine Bibliothek und dann von sich aus zu Hause was tun. Es wird immer erwartet, dass Leseförderung von außen kommt und eigentlich nicht von innen raus, gesellschaftlich gesehen. Also, die Schule muss aktiv sein, Bibliotheken müssen aktiv sein, Buchhandlungen sollten überall präsent sein. Aber dass vieles auch aus der Familie kommen sollte, das glaube ich, ist so noch nicht ganz angekommen.

Zudem spricht eine Befragte davon, dass sie im Rahmen des gesellschaftspolitischen Diskurses vor allem die *Rehabilitierung* des Mediums Buch wahrnimmt. So wird dieses „nun wieder mehr in den Mittelpunkt gerückt [...], unabhängig von irgendwelchen Lesefördermaßnahmen. Es {= Buch} hat durch gute Literatur wieder einen Aufschwung erfahren“ (B_M_5_NRW, P5).

Des Weiteren wird die Verantwortung der Bibliotheken angesprochen, der Leseförderung nachzugehen. Dies sei nach Meinung der Befragten nicht in der wünschenswerten Verbindlichkeit auch durch die beziehungsweise innerhalb der Bildungspolitik verankert. Auch durch Bibliotheksgesetze sollten Bibliotheken vor diesem Hintergrund verbindlich in die Bildungskonzepte integriert werden, um eine nachhaltige Bibliotheksarbeit zu ermöglichen.

Text: IW_M_1_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

B_M_1_BW: Also, im Moment glaube ich, dass der Fokus sehr stark auf Bildung, schulische Bildung, vorschulische Bildung gelegt wird, aber eigentlich das Thema Lesen dabei eine, ja, untergeordnete Rolle zu spielen scheint. [/] Und Bibliotheken kommen in Deutschland, egal in welchem Bildungskonzept, nie vor. Das hat in Deutschland seltsamerweise keine Tradition, und keine Regierung traut sich, auch Bibliotheken wirklich verbindlich vorzuschreiben, als *Leseförderungsbildungseinrichtung*. Das ist bedauerlich im Unterschied zu manchen Ländern, die wirklich schon von alters her Bibliotheksgesetze haben, die bestimmte wenigstens Basisbibliotheken vorschreiben, hat Deutschland so was immer noch nicht. Und keine Regierung sieht einen Zusammenhang zwischen Spaß am Lesen, Lesefähigkeit und -fertigkeit, der Möglichkeit, sich selbst weiterzubilden und zu informieren.

Nur eine befragte Mitarbeiterin gab an, keinerlei Neuerungen beziehungsweise Fortschritte in der öffentlichen Diskussion um das Lesen zu erkennen. Hier zeigt sich deutlich die individuelle Zugewandtheit zu diesem Thema. Da aufgrund der fehlenden Verbindlichkeit keinerlei Konsens darüber besteht, in welcher Form und auf welche Weise Bibliotheken lesefördernd agieren sollen, ist das Wissen über *Lesen* hauptsächlich durch das Interesse Einzelner vorhanden.

Text: IW_M_2_SA

Position: 6 - 8

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

I: Wie erleben Sie den gesellschaftspolitischen Diskurs rund um Leseförderung?

B_M_2_SA: Ja, die Chefin spricht es öfter mal an. Wir sollen viele, viele Veranstaltungen machen, immer die Schulen anrufen und Briefe schreiben und uns in Erinnerung rufen, dass die Schulklassen auch zu uns kommen. [...] Also, ja, ich höre öfter mal das Wort Leseförderung, das stimmt, aber ich mache das, was man mir aufträgt, und gut.

4.4.2.2 Persönliche Einstellung

Text: IW_M_3_BW

Position: 8 - 9

Code: Lesen\ persönliche Einstellung Lesen

I: Welche persönliche Einstellung haben Sie denn zum Lesen?

B_M_3_BW: Ich liebe Lesen. Ich könnte, wenn es die Zeit erlauben würde, nichts anderes mehr tun als lesen. Also, Lesen ist für mich selber etwas ganz, ganz Wichtiges.

Gerade die persönliche Einstellung zum Lesen wird, im Vergleich zur wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit der Kulturtechnik, durch die Befragten sehr ausführlich und konkret erläutert. Alle Befragten geben an, dass sie eine sehr ausgeprägte (Buch-) Leseaffinität besitzen, was mitunter bei dem durch sie gewählten Beruf auch nicht weiter verwunderlich sei (vgl. B_M_2_NRW, P7). Ein leseorientiertes Elternhaus, verbunden mit einem vielfältigen Buchensemble, ausschließlich positive Erfahrungen mit dem Medium Buch sowie adäquate Leseförderung in der eigenen Familie und bei den eigenen Kindern werden von allen MitarbeiterInnen in variierender Weise als Sozialisationskontext formuliert.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 3 - 4

Code: Lesen\ persönliche Einstellung Lesen

B_M_7_NRW: Mir ist das sehr wichtig. Ich bin schon als Kind immer schon in Kontakt gekommen. Bei mir zu Hause gab es als Kind schon immer viele Bücher, und ich bin damit groß geworden. Ich lese auch, wenn es die Zeit zulässt, zuhause viele Bücher. Am liebsten lese ich Krimis/ Thriller. Und ich versuche das jetzt auch so an meine Kinder weiterzugeben. Bei uns zuhause liegt eigentlich immer was zu lesen, damit sich jeder bedienen kann.

Text: IW_M_1_BW

Position: 6 - 7

Code: Lesen\ persönliche Einstellung Lesen

I: Welche persönliche Haltung haben Sie denn zum Lesen?

B_M_1_BW: Ich lese an sich fürchterlich gerne, fürchterlich viel und bedaure, dass ich hier sehr viel in die Finger kriege, was ich auch gerne gelesen hätte, aber so viele Stunden hat kein Tag. Während der Arbeit kommt man halt nicht dazu, aber ich habe Lesen von ganz klein auf als positiv erfahren, bin aber auch in einem Elternhaus aufgewachsen, wo Bücher wirklich ständig da waren, mit dem Ergebnis [/], gut, eine ältere Schwester kam dann noch dazu [/], also mit dem Ergebnis, ich konnte lesen, bevor ich eingeschult wurde [...].

Auffallend häufig wird in den Interviews von den MitarbeiterInnen darauf Bezug genommen, welche individuellen familiären Ausgangsbedingungen das heutige Leseverhalten prägen und beeinflussen. Dabei zeigt sich zudem deutlich, dass die Tätigkeit Lesen vom bibliothekarischen Personal vor allem an den Bereich der Freizeitlektüre sowie an „Genuss und Entspannung“ (B_M_3_BW, P16) gekoppelt wird. So findet sich auch eine Vielzahl an Nennungen rund um den Lesestoff, dessen Träger konsequenterweise das Buch ist.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 2 - 3

Code: Lesen\ persönliche Einstellung Lesen

I: Wie wichtig ist Ihnen persönlich das Lesen?

B_M_2_NRW: Sehr wichtig, ohne Bücher geht bei mir gar nichts.

4.4.2.3 Bedeutung Lesen

Nach Meinung der Befragten ist Lesen generell als eine Schlüsselqualifikation zu verstehen.

Text: IW_M_2_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_2_BW: Leseförderung {= Lesen} einfach als Schlüsselqualifikation.

In den Interviews finden sich Einschätzungen zur generellen Bedeutung der Kulturtechnik Lesen. Auch an dieser Stelle basieren die Ausführungen weitgehend auf den eigenen Lesevorlieben.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_5_NRW: Und es ist mir schon sehr wichtig, dass es zum täglichen Leben dazugehört. Auch wenn ich jetzt nicht die Massen lese wie meine Kolleginnen, auch anderweitig viel beschäftigt bin. Aber es sollte einfach für jeden dazugehören zum Leben, das ist mir total wichtig.

Deutlich zeigt sich an dieser Stelle zudem eine Offenheit gegenüber potenziell anderen Lesemedien als dem Buch.

Text: IW_M_1_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_1_BW: Im Grunde ist es egal, wenn jemand sagt: 'Ich lese am liebsten Bildgeschichten, Comics.' Auch das sind Texte, und so ganz allmählich kommt bei vielen die Kurve vom Blasentext zum Volltext.

So wird im Rahmen des Begründungszusammenhangs auch darauf verwiesen, dass Lesekompetenz zur adäquaten Nutzung anderer Medien wesentlich sei.

Text: IW_M_1_SA

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_1_SA: Für Kinder halte ich es eben für eine grundlegende Notwendigkeit, sich durch Lesen eine ganz andere Welt zu erschließen. Erst mal das Lesen überhaupt zu erlernen. Auch wenn sie am Computer sitzen. Das ist ja immer das erste Argument, dass alle sagen: 'In unserer Zeit, wo so viele Medien auf uns einwirken, da liest ja keiner mehr.' Selbst das ist schwachsinnig, weil sie am Computer, wenn sie nicht gerade irgendwelche Spiele haben, wo sie nur auf Piktogramme tippen müssen, müssen sie ja auch lesen, und so fängt das eben mit Kindern an.

Text: IW_M_1_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_1_BW: Dazu kommt lesen können, Lesefertigkeit. Auch wenn ich am Computer arbeite, ich sollte lesen und verstehen können. (.) Vielleicht sogar noch mehr, als wenn ich es auf dem Papier habe. Und der Bildschirm fordert die Augen eigentlich noch mehr als ein Stück Papier. Den Kindern macht es zwar am Computer generell

mehr Spaß. [/] Wobei zum Schmökern machen, glaube ich, vielen Kindern, die gern lesen, auch Bücher mehr Spaß. Also, jetzt die so etwas Ungeübteren lesen sehr gerne am Computer.

Mit Blick auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche zeigt sich insgesamt eine durchaus pragmatische Haltung im Vergleich zu den an das eigene Leseverhalten angelegten Wertmaßstäben. Lesen wird von den MitarbeiterInnen als Werkzeug zur Informationsentnahme und gesellschaftlichen Teilhabe definiert, wobei sich im Rahmen der unten angeführten Begründung deutliche Parallelen zur Informationskompetenz zeigen.

Text: IW_M_3_BW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Bedeutung Lesen

B_M_3_BW: Weil die Kunst lesen zu können, und das ist ja eine ganz besondere Kunst, die nicht nur darum geht, Buchstaben zu erkennen, sondern auch Texte zu erfassen oder Gelesenes zu erfassen, brauchst du doch überall. Das brauchst du nicht nur beruflich, sondern auch zu Hause, brauchst du beim Einkaufen, brauchst du einfach überall. Man wird totgeschlagen mit Informationen, und die Information aber zu erfassen, ist was unwahrscheinlich Wichtiges. Und auch das zu unterscheiden können, `was ist wichtig, was ist eine unwichtige Information für mich persönlich, in meinem persönlichen Leben`, ist sehr wichtig.

4.4.2.4 Leseverhalten

Kenntnisse über den wissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen finden sich kaum. Dementsprechend sind auch die Vorstellungen über die in diesem Zusammenhang thematisierten Inhalte der Lesekompetenzförderung sowie Gründe für das abnehmende Leseverhalten recht vage. Auch die Perspektiven auf Problembereiche und Gefährdungen der Lese- und Buchkultur sind stark stereotyp und stützen sich vordergründig auf die eigene Wahrnehmung.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseverhalten

B_M_2_NRW: Aber wenn ich das so im Bekanntenkreis sehe, da geht das Lesen sehr unter. Und obwohl viel gemacht wird, steigen die Leute da nicht so drauf ein, und ich weiß nicht genau, woran es liegt. Das finde ich manchmal ein bisschen schade.

Vor allem Medien (besonders Internet und Fernsehen) werden als Gründe für das abnehmende Leseverhalten der Heranwachsenden angeführt. Dass dies grundsätzlich im Widerspruch zu den oben aufgeführten Aussagen steht, bei denen

die Lesetechnik nicht ausschließlich an das Buch geknüpft ist, wird seitens der Befragten nicht wahrgenommen.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 8 - 9

Code: Lesen\ Leseverhalten

I: Könnten Sie Ursachen formulieren, warum das Lesen untergeht?

B_M_2_NRW: Und bei den Kindern und Jugendlichen sind natürlich die neuen Medien das Problem. Ich meine, das Buch wird nie ganz verschwinden, weil ich denke, das hat so viel Reize. Wen das einmal gepackt hat, der wird's wahrscheinlich auch nicht loslassen. Aber die Kinder, die von Anfang an nicht so richtig rangeführt werden, die setzen sich dann doch lieber vor das Internet und schauen sich Youtube-Videos an, anstatt dann vielleicht mal ein Buch in die Hand zu nehmen.

Leseförderung wird in diesem Zusammenhang weitgehend als Buchleseförderung verstanden. In dessen Rahmen soll die primäre Orientierung der Kinder und Jugendlichen an digitalen Medien durch ein bildungsbedeutsames Medium ergänzt werden.

Text: IW_M_6_NRW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseverhalten

B_M_6_NRW: Weil die Kinder wahrscheinlich sonst nie ein eigenes Buch bekommen würden, und auch nie den Spaß daran erleben würden. Und das fände ich total frustrierend: Der Gedanke, dass Kinder fünf, sechs Jahre lang ihres Lebens nur mit digitalen Medien erst mal aufwachsen müssen. Und daran was zu ändern, ist meine größte Motivation.

Besonders Kinder mit Migrationshintergrund sind nach Meinung der befragten MitarbeiterInnen von der *Medienverwahrlosung* betroffen. Hier zeigt sich ein Bewusstsein für eine besonders förderbedürftige Klientel, wobei keine notwendige Differenzierung zwischen bildungsbenachteiligten und nicht-bildungsbenachteiligten Milieus geleistet wird. Stark verallgemeinernd folgern die Interviewten, dass Kindern mit Migrationshintergrund oftmals eine anregungsreiche Leseumgebung fehlt, in dessen Folge ein habitualisiertes Leseverhalten ausbleibt.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 19 - 19

Code: Lesen\ Leseverhalten

B_M_2_NRW: Dass wir unseren Schwerpunkt speziell auf die Förderung von Kindern und auch gerade die Migrantenkinder, die wenig Chancen haben, gelegt haben. Es gibt wenig ausländische Eltern, denen das wichtig ist. Und wenn die dann herkommen, werden Videos und DVDs ausgeliehen.

Text: IW_M_1_BW

Position: 13 - 13

Code: Lesen\ Leseverhalten

B_M_1_BW: Ich denke, auch in Elternhäusern mit Migrationshintergrund können oft einer oder manchmal auch beide Elternteile nicht wirklich flüssig lesen, sodass die Tageszeitung schon eine Herausforderung ist. Also ich denke, viele der Kinder wachsen einfach in einem leseferneren Umfeld auf, und wo andere Medien, auch Informationsmedien, aber greifbar sind, sagen wir Computer, auch Spielkonsolen oder

so, weil die einfach selbsterklärender sind. Da muss man nichts durchlesen, um mehr zu kapieren. Also, ich denke, daran liegt es.

4.4.2.5 Leseförderung

In der Kategorie Leseförderung finden sich Aussagen zur Bedeutung und Verantwortung der Leseförderung, Zielgruppen und Ziele. Die Aussagen zu der Bedeutung von Leseförderung bleiben recht allgemein. So ist es nach Meinung einer Befragten einfach „wichtig, früh anzufangen“ (B_M_8_NRW, P7), da man „gar nicht genug machen kann“ (B_M_2_NRW, P10). Gerade aufgrund der großen Medienkonkurrenz sollen Kinder, vor allem aus anregungsarmen Milieus (vgl. B_M_3_NRW, P7), an das Buch herangeführt werden.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Leseförderung\ Bedeutung

B_M_7_NRW: Weil ich denke, heutzutage, da sind so viele Medien, durch die man zugeschmissen wird, durch Fernsehen und Computer und allem drum und dran. Da finde ich es sehr wichtig, dass die Leseförderung zunimmt. [...] Dass wieder an das Buch herangeführt wird.

Besonders die positive Einstellung zu Lesestoffen und -medien wird seitens des bibliothekarischen Personals in den Blick genommen. So umfasst „Leseförderung nicht nur [...], das Lesen zu erlernen, sondern [...] auch diese Einstellung dazu, die Einstellung zu Texten, zu Schrift, zu Sprache“ (B_M_2_BW, P9). Erfahrungsgestützt formuliert eine Mitarbeiterin der Bibliothek, dass gerade der Spaß am Lesen dazu führe, dass Grammatik, Rechtschreibung und Formulierung einem „zufliegen“ (vgl. B_M_1_BW, P5). Bei der Frage nach den Verantwortlichen der Leseförderung zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt einerseits bei der informellen Sozialisationsinstanz Familie und andererseits bei klassisch an der Bildung beteiligten Institutionen wie Kita und Schule.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 14 - 15

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Eltern_Kita_Schule

I: Wer ist für Leseförderung verantwortlich?

B_M_5_NRW: Die Eltern in erster Linie mal. Klar, wir sind eine Institution, die die Bewohner drauf aufmerksam macht, wie wichtig das ist, und die auch die Eltern drauf aufmerksam macht, wenn es ihnen nicht so bewusst ist. Aber wir können da keine ganze Arbeit leisten. Das bleibt immer auf den Eltern zurück.

Dabei sind sich alle Befragten einig, dass Eltern die früheste und wirkungsmächtigste Sozialisationsinstanz im Bereich des Lesens seien (vgl. B_M_7_NRW, P12/ B_M_6_NRW, P11/ B_M_5_NRW, P14/ B_M_2_BW, P12).

Text: IW_M_3_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung

B_M_3_BW: Also, ich denke, Leseförderung ist in den Köpfen was sehr Wichtiges, es hapert manchmal an der Durchführung. Also, jeder schreit, jetzt allgemein gesellschaftlich betrachtet, wie wichtig Leseförderung ist, aber es scheitert schon oft daran, dass Leute überhaupt in eine Buchhandlung gehen oder in eine Bibliothek und dann von sich aus zu Hause was tun. Es wird immer erwartet, dass Leseförderung von außen kommt und eigentlich nicht von innen raus, gesellschaftlich gesehen. Also, die Schule muss aktiv sein, Bibliotheken müssen aktiv sein, Buchhandlungen sollten überall präsent sein, aber dass vieles auch aus der Familie kommen sollte, das glaube ich, ist so noch nicht ganz angekommen.

Die eigene Verantwortung bei der Leseförderung beschränken die bibliothekarischen MitarbeiterInnen. Hier zeigen die Antworten ein deutliches Selbstverständnis im Bereich der Unterstützung,

Text: IW_M_8_NRW

Position: 10 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Eltern_Kita_Schule

I: Wer ist für Leseförderung verantwortlich?

B_M_8_NRW: Also, in erster Linie natürlich die Eltern, da kann sich auch keiner drücken. Kinder müssen von den Eltern dahingeführt werden. Andererseits sind Erzieher und Lehrer genauso gefragt. Ja (.), und Bibliotheken unterstützen das. Ich würde uns nicht so sehen, dass wir verantwortlich gemacht werden, wenn es nichts wird. Weil wir ganz andere Notwendigkeiten brauchen, damit wir es überhaupt möglich machen können, dass Kinder Leseförderung erfahren, durch die Gelder halt.

Information

Text: IW_M_6_NRW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Bibliotheken

B_M_6_NRW: Und wir als Bibliothek sehen uns da auch ganz klar in der Verantwortung, progressiv an Leseförderung zu arbeiten. Und dieses Bewusstsein ganz laut zu propagieren und zu sagen: 'Hey, das ist wichtig, tut was dafür.'

und Anregung.

Text: IW_M_2_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Eltern_Kita_Schule

B_M_2_SA: Ja, Lehrer in erster Linie, denn Schüler gehen nun mal zuerst, oder quatsch, die Schüler gehen zu den Lehrern [/]. Aber, na klar, die Lehrer irgendwo, die ja auch mit den Schulklassen hierherkommen und dann müssen wir natürlich unser Bestes tun, um den Kindern klarzumachen: 'Guckt mal, Bücher sind etwas Tolles.' Irgendwo.

Demzufolge ist die Bibliothek nicht für gelingende Leseförderung verantwortlich, da sie vorrangig auf die Wichtigkeit von Leseförderung „aufmerksam macht“ (B_M_5_NRW, P15) und auch nicht den „unmittelbaren Kontakt zu Kindern hat“ (B_M_2_BW, P13). So zeigen die Antworten, dass Bibliotheken sich selbst in einer Funktion als fakultativer Unterstützer verstehen, auf welchen von Kita und Schule zurückgegriffen werden kann.

Text: IW_M_3_NRW

Position: 9 - 10

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ Bibliotheken

B_M_3_NRW: Und da ist ein Partner dann die Bibliothek, wo die Möglichkeit besteht, für die Schule sich Hilfe zu holen.

Nur an einer Stelle findet sich der Hinweis, dass Leseförderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, bei der auch Bibliotheken in Kooperation mit anderen Einrichtungen sich verantwortlich zeichnen müssen.

Text: IW_M_1_BW

Position: 14 - 15

Code: Lesen\ Leseförderung\ Verantwortung\ gesamtgesellschaftlich

I: Und wer ist dafür verantwortlich, für gelingende Leseförderung?

B_M_1_BW: Verantwortlich, ich meine, im Prinzip wären es die Eltern, wenn sie die Notwendigkeit erkennen würden. Aber ich denke mal, wer selbst nicht wirklich lesen kann, sieht das gar nicht, dass da ein Bedarf wäre. Und von daher, es kann eigentlich nur im Zusammenspiel vom Kindergarten bis Schule, Bibliothek, Freundeskreis, Jugendangebote, nur da kann es funktionieren.

Die Adressaten der Leseförderung sind nach Meinung der Befragten in weiten Teilen ganz allgemein „Kinder und Jugendliche“ (B_M_4_NRW, P6).

Text: IW_M_1_SA

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Adressaten\ Zielgruppen\ spezifisch

B_M_1_SA: Dann, wenn sie mit Büchern anfangen, und da kann man nicht sagen, bestimmte Gruppen sind da vorrangig.

An einer Stelle erfolgt der Verweis darauf, dass Leseförderung als lebenslange Aufgabe verstanden werden sollte und somit auch „normale Erwachsene“ (B_M_3_BW, P5) umfasst. Wie auch die Analyse der Förderangebote gezeigt hat, argumentieren (und planen) die bibliothekarischen MitarbeiterInnen unter Rückgriff auf Alterskohorten, die im Rahmen der Leseförderung erreicht werden sollen.

Text: IW_M_2_SA

Position: 16 - 18

Code: Lesen\ Leseförderung\ Adressaten\ Zielgruppen\ unspezifisch

B_M_2_SA: Na, das geht ja schon so früh wie möglich los, eigentlich. Vorschule, das ist eigentlich im Prinzip unsere erste Zielgruppe, die Vorschulkinder. Dann natürlich die ersten, zweiten Klassen, wenn sie langsam anfangen richtig zu lesen, und dann wiederum fünfte, sechste, wenn es dann sich entscheidet, 'Gehe ich auf das

Gymnasium, gehe ich auf die Sekundarschule?’ Eigentlich sind die alle gleich wichtig, die Zielgruppen.

Grundsätzlich findet sich seitens der Befragten ein vages Bewusstsein für besondere Zielgruppen der Leseförderung.

Text: IW_M_1_SA

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Adressaten\ Zielgruppen\ spezifisch

B_M_1_SA: Zu uns kommen nicht die, die nicht lesen, darum machen wir ja nach wie vor viele Veranstaltungen mit Schulen und Kindereinrichtungen, um Kinder im frühesten Alter an die Bibliothek [he]ranzuführen.

Gerade Kinder aus „bildungsfernen Schichten“ (B_M_1_NRW, P23), „bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche“ (B_M_2_BW, P56) beziehungsweise „Migrantenkinder“ (B_M_2_NRW, P19) werden von dem befragten bibliothekarischen Personal genannt. Unhinterfragt bleibt an dieser Stelle, dass die eigenen Förderangebote genau diese Zielgruppen nicht in den Blick nehmen.

Auch die formulierten Ziele von Leseförderung zeigen sich anschlussfähig an die Ergebnisse der Förderangeboteanalyse. Den Umgang mit Büchern anzuleiten wird relativ homogen als übergeordnetes Ziel benannt.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Umgang Buch

B_M_5_NRW: Dass die einfach die Chance bekommen, das Medium Buch kennenzulernen und zu sehen, was das für ein[en] Spaß macht, damit umzugehen.

Text: IW_M_2_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Umgang Buch

B_M_2_SA: Den Kindern klarzumachen: `Guckt mal, Bücher sind etwas Tolles.`

Text: IW_M_2_NRW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Umgang Buch

B_M_2_NRW: Ich finde überhaupt, dieses ruhige Beschäftigen mit einem Buch, das find[e] ich sehr wichtig.

Damit verknüpfen sich nach Meinung der Befragten weitere positive Wirkungen wie die Ausbildung von Kreativität (vgl. B_M_8_NRW, P9), Fantasie (B_M_2_NRW, P2/ B_M_5_NRW, P13/ B_M_3_BW, P15) und Sprachbewusstsein (vgl. B_M_1_BW, P11/ B_M_2_SA, P9). Anschlussfähig an die starke Buchorientierung sehen die Bibliotheken ihre Aufgabe vornehmlich in der Etablierung und Anleitung von Lesefreude, verbunden mit dem Gespräch über Gelesenes

Text: IW_M_3_BW

Position: 13 - 13

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefreude

B_M_3_BW: Die Liebe und Lust am Buch und am Lesen zu wecken und natürlich auch zu *können* (= Lesen können). Also, Liebe, Lust und Qualifikation für das Lesen, das ist das Wichtigste. Denn ohne Liebe und Lust und Freude am Lesen macht es keinen Spaß, und dann tut man es nicht.

und der Habitualisierung der Bibliotheksnutzung.

Text: IW_M_2_SA

Position: 13 - 13

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Überblick Bibliothek\ Habitualisierung Bibliotheksnutzung

B_M_2_SA: Wissen, wozu *sie* (= Bibliothek) gut ist, was wir für Angebote haben, was wir alles für verschiedene Bücher haben, zu verschiedensten Themen, auch das geht ja schon im Kindergartenalter los. Die lernen zum Beispiel richtige Körperpflege, Zähneputzen und so weiter. Da haben wir wunderschöne Bücher zu. Dann geht es in der Grundschule weiter, erstes Lesen, Buchstaben und so weiter, haben wir alles wunderbar da – bis zum Abitur. Unser Angebot ist wirklich vielfältig. Also, *die* (= Nutzer) wissen dann ganz genau, was sie hier zu finden haben, wo es steht, die Größenordnung lernen sie kennen. Wenn wir jetzt hier so eine Führung machen, wir gehen ja durch alle Ebenen einmal durch, zeigen wirklich jedes Regal fast einzeln, wo was steht. Und wir wollen, dass die hinterher ganz genau wissen: 'Aha da und da finde ich das und das.'

Des Weiteren finden sich, analog zur Bedeutung der Leseförderung, Ziele die dem Bereich der gesamtgesellschaftlichen Teilhabe zuzuordnen sind.

Text: IW_M_3_NRW

Position: 11 - 12

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ gesellschaftliche Teilhabe

B_M_3_NRW: Erstmals, dass sie im täglichen Leben zurechtkommen, dass sie zum Beispiel auch mal einen Busfahrplan lesen können, um zurechtkommen im Leben aber zuallererst. Aber natürlich auch, um Freude am Lesen zu haben, dass das auch Spaß macht und dass das auch wirklich gut ist.

Bibliotheken sehen gerade in der außerschulischen Anregung zum Lesen ihre Stärke. Den Spaß am Lesen zu vermitteln empfinden diese als ihren eigenen Mehrwert, welchen die Schulen nicht vergleichbar leisten können.

Text: IW_M_1_BW

Position: 5 - 5

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefreude

B_M_1_BW: Lesen ist also eigentlich eine absolute Kernkompetenz, und Bibliotheken können da eben beitragen, weil sie auch außerschulisch den Spaß daran vermitteln können. (.) Durch ein Angebot, wo für jeden dann doch eigentlich was dabei ist. Ich denke mal, der Spaß am Lesen ist vielleicht das, was die Bibliotheken ganz wichtig vermitteln und was Schule halt nicht so kann.

Bei der Ausgestaltung von Leseförderung liegt demnach der Fokus nicht auf der potenziellen Anschlussfähigkeit an schulische Kontexte, sondern in der Gestaltung eines komplementären Angebots. Dies wird auch als ein bedeutsames Alleinstellungsmerkmal von Bibliotheken verstanden.

Text: IW_M_1_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Lesefreude

B_M_1_SA: Aber wir wollen dann diese Leselust ja sehen. Also, es soll niemals wie eine Unterrichtsstunde sein. Auch Lehrer kommen manchmal mit der Vorstellung: 'Wir machen da mal eine Stunde in der Bibliothek.' Also, das halte ich für grundlegend falsch, dass es eine Fortführung wird und hier noch eine Unterrichtsstunde durchgeführt wird. Die Kinder sollen Spaß haben [...]. Sie können sie nicht eine halbe Stunde hinsetzen oder – ich würde das nicht machen – und nur etwas erzählen, dass sie zuhören.

Zudem sehen die Befragten die Ziele der Leseförderung auch in der Multiplikation, in deren Rahmen die Bibliotheken über die Bedeutung von Leseförderung aufklärt und informiert. Als potenzielle Zielgruppe werden sowohl ErzieherInnen genannt, welche bei der richtigen Buchauswahl unterstützt werden sollen (vgl. B_M_6_NRW, P7) als auch Eltern, denen die Notwendigkeit der frühen Leseförderung deutlich gemacht werden kann (vgl. B_M_2_NRW, P13).

Text: IW_M_6_NRW

Position: 15 - 15

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Information Multiplikatoren

B_M_6_NRW: Da ging es darum, dass Erzieherinnen noch viel intensiver in diesen Bereich Leseförderung einsteigen sollten, dass ich bei meiner eigenen Nichte das Gefühl hatte, da spielen Bücher so wenig eine Rolle in ihrem Kindergartenalltag, und ich dann gefragt habe, woran das liegt. Ja, das liegt daran, dass die Erzieherinnen auch einfach Schwierigkeiten haben, das richtige Buch zu finden.

Besonders die Befragten der nordrhein-westfälischen Bibliothek äußerten sich positiv über den Grad der Zielerreichung. Hier ist das Gefühl vorherrschend, dass sich die Anregung, Information und Unterstützung der Kinder sowie Eltern in einer deutlich wahrnehmbaren Steigerung der Bibliotheksnutzung abzeichnet. An dieser Stelle zeigt sich auch das primäre Interesse der Bibliothek, welches zwar nicht explizit bei den Zielen der Leseförderung genannt wurde, allerdings implizit das Handeln der Akteure bestimmt. So sind Bibliotheken vor allem im Rahmen der Kundenbindung und -akquise an den Kindern und Jugendlichen interessiert.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_1_NRW: Hier, an der Basis, sehe ich, [/] und weil ich ziemlich viel im Ausleihverkehr bin [/], es funktioniert. Die Arbeit, die wir leisten, bringt uns so viel junge Kunden, auch Kinder, die ohne ihre Eltern herkommen. Daran sieht man, es funktioniert, was wir machen, und das ist das Schöne daran.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 15 - 15

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Mehrwert

B_M_4_NRW: Und mit Schulklassen mache ich auch Lesenächte, was jetzt nicht ganz speziell Leseförderung ist, aber für die Kinder immer ein tolles Erlebnis, um sie auch an die Bibliothek zu binden.

So werden in Bezug auf die Qualitätskontrolle von Bibliotheken vornehmlich Ausleihzahlen, Nutzergruppen und Neukunden als statistische Werte erhoben, die über die Leistungsfähigkeit einer Bibliothek entscheiden. Auch in den Äußerungen wird darauf verwiesen, dass die Steigerung der Ausleihzahlen als ein Kriterium der Leistungsmessung verstanden wird.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 27 - 27

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_8_NRW: Wir merken ja, die Ausleihzahlen steigen immer.

Von Seiten des bibliothekarischen Personals werden die Förderangebote der Einrichtung anhand der Eignung bemessen, „neue Kundenschichten“ (B_M_2_BW, P47) für die Bibliothek zu gewinnen. Durchaus werden dabei auch Kundengruppen, die ebenfalls als besondere Zielgruppen der Leseförderung definiert wurden, in den Blick genommen, bei denen eine habitualisierte Bibliotheksnutzung nach Wahrnehmung des bibliothekarischen Personals eher unüblich ist.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 23 - 23

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_1_NRW: Auch Familien aus bildungsfernen Schichten, die dann hinzukommen. Das ist das Wichtigste. Klar, es gibt welche, die schon immer kommen. Aber man kann es auch schaffen, Kinder und Familien hierherzukriegen, bei dem es nicht gang und gäbe war, bei denen die Bibliothek im Leben nicht vorkam.

Der besondere Wert der Bibliothekseinführungen liegt dabei in der Möglichkeit, Schwellenängste zu dekonstruieren und das Image der Bibliothek zu verbessern, was nach Ansicht einer Befragten zu einer Zunahme der Bibliotheksnutzung führen soll.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 19 - 19

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_2_NRW: Auf eine interessante Art und Weise, so dass die danach auch sofort einen Ausweis haben wollen. Aber über so einen Umweg geht die Schwellenangst natürlich verloren. Das ist genial. Dass die Kinder nicht denken, da muss man immer ruhig sein und da sind nur Frauen mit Bleistiftröckchen und Knoten und Brille. Das ist ja heute nicht mehr so. Und so kann man dann auch Bibliothek anders erleben. Und das merken wir auch, dass Kinder, die dann mal hier waren und das positiv erlebt haben, dass die dann auch wieder kommen.

Kitas und Schulen werden dabei als Institutionen begriffen, die durch ihren weitestgehend obligatorischen Charakter Kinder aller Milieus in sich vereinen. Demnach können bei der Kooperation mit den genannten Einrichtungen auch Kinder und Jugendliche angesprochen werden, welche nicht familiär zu Bibliotheksbesuchen angeleitet werden. Seitens der Bibliothek besteht somit

einerseits der Anspruch der lesefernen Klientel, die Bibliotheksnutzung zu ermöglichen, andererseits verbindet sich damit die Aussicht auf steigende Nutzer- und Ausleihzahlen. Das Selbstverständnis des bibliothekarischen Personals zeigt sich, wie auch seitens der Bibliothekswissenschaft eingefordert, geprägt durch eine Dienstleistungsmentalität. Zunehmend finden sowohl marktwirtschaftliche Kriterien als auch verstärkt kunden- und serviceorientiertes Arbeiten Berücksichtigung.

Text: IW_M_1_SA

Position: 7 - 7

Code: Lesen\Leseförderung\Ziele\Zielerreichung

B_M_1_SA: [...] Sondern weil ich feststelle, die Kinder und Jugendlichen, ich spreche jetzt wirklich von der Kinderbibliothek, die lesen wollen, die kommen ja zu uns. Zu uns kommen nicht die, die nicht lesen. Darum machen wir ja nach wie vor viele Veranstaltungen mit Schulen und Kindereinrichtungen, um Kinder im frühesten Alter an die Bibliothek [he]ranzuführen.

An einer Stelle wird der vom bibliothekarischen Personal beschriebene positive Trend relativiert. Eine baden-württembergische Mitarbeiterin gibt an, dass bislang die Förderprojekte beziehungsweise die Bibliothek selber weitestgehend von einer lesenahen Klientel besucht werden, wonach die Bibliotheken „Heilung der Gesunden“ betrieben (B_M_2_BW, P56).

Text: IW_M_2_BW

Position: 56 - 57

Code: Lesen\Leseförderung\Ziele\Zielerreichung

B_M_2_BW: Wir wünschen [es] [sie] uns immer, auch die bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendliche[n]. Aber dass wir die kriegen, sehe ich eigentlich auch noch nicht. Es ist natürlich schon Heilung der Gesunden, das muss man schon sehen. Bei dieser *Aktion* (= spezielle Veranstaltung) haben wir so als Bonbon am Schluss ja die Aussicht auf ein Buchgeschenk, wenn ein Kind mit einem Elternteil hinkommt und sich anmeldet. Und da kommen jetzt tatsächlich auch mal Leute, die, denke ich, vorher noch nie einen Fuß hier bei uns reingesetzt haben. Also, vielleicht ist das jetzt mal ein Ansatz, auch andere, die das nötiger hätten, bei der Aktion mit zu erwischen. Aber ansonsten `eher nicht`, klar, wenn man mal ehrlich ist.

Ergänzend finden sich zwei Äußerungen, die die inhaltliche Arbeit und die Zielerreichung der Förderangebote bewerten. Analog zu dem starken Fokus auf frühe Leseförderung durch Vorlesen, wie es die Analyse der Förderangebote zeigte, betreffen die Wirkungsaussagen auch die Vorleseveranstaltungen der Bibliothek.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\Leseförderung\Ziele\Zielerreichung

B_M_8_NRW: Je früher man damit anfängt, habe ich das Gefühl, dass man dann auch sofort Erfolg spürt, dass man merkt, dass wenn man mit den Kindern spricht über das Gelesene, dass sie sich da gut ausdrücken können, dass die auch begeistert sind von den Geschichten und dass die auch dann davon erzählen.

Auf der einen Seite wird betont, dass sich durch das Vorlesen und das anschließende Gespräch über Gelesenes wahrnehmbar die Sprachfähigkeiten der Kinder verbessern würden. Zudem wird formuliert, dass auch die Begeisterung der Kinder deutlich zu spüren sei.

Text: IW_M_3_BW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_3_BW: Und ich habe hier jetzt zum Beispiel die Erfahrung gemacht durch dieses Vorlesen, wenn dann Kinder fertig sind, kann es passieren, die sitzen dann mit irgendeinem x-beliebigen Buch irgendwo da, können eigentlich gar nicht lesen, aber erzählen jetzt genauso, wie sie es gerade eben gesehen haben, ein anderes Buch. Und das finde ich schon mal ganz spannend. Und so etwas {= Veranstaltungsarbeit} müssten wir viel intensiver eigentlich auch noch betreiben.

Auf der anderen Seite findet sich der Hinweis, dass die Vorleseangebote sich durch eine spezifische Involviertheit der Kinder charakterisieren lassen, die sich darin ausdrückt, dass diese anschließend Vorlesegespräche imitieren würden. Deutlich zeigt sich hier der Wunsch nach einer intensiveren Förderung der Kinder, da die Veranstaltungen als bedeutsam für die junge Zielgruppe eingeschätzt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beim Wissenserwerb der MitarbeiterInnen die praktische Ausgestaltung von Leseförderung im Vordergrund steht. Kenntnisse über Ursachen, Strukturen und Prozesse im Bereich des Erwerbs von Lesefertigkeiten durch Lesesozialisation sind kaum vorhanden. Allerdings wird dieses Defizit nicht vom bibliothekarischen Personal wahrgenommen. So formulieren die Interviewten relativ homogen, dass sie keine Leerstellen in Bezug auf lesedidaktisches Wissen empfinden. Auf der anderen Seite zeigt sich das theoriegestützte, lesedidaktische Know-how weniger differenziert ausgebildet. Die MitarbeiterInnen der Bibliotheken sehen sich als Unterstützende für Lesemotivationsförderung, weil sie selbst Lesen für sich als persönlich bedeutsam empfinden.

4.4.2.6 Leseförder(selbst-)verständnis

Deutlich wird dies auch im letzten Punkt der Kategorie Lesen. Im Rahmen des Kodes Leseförder(selbst-)verständnis finden sich Angaben zu der Vergleichbarkeit der bibliothekarischen Arbeit, der Planung, Erstellung und Form der

bibliothekarischen Förderangebote, zu Aspekten von Qualitätssicherung und Schwierigkeiten bei der Arbeit.

Von den befragten MitarbeiterInnen der Bibliothek werden Angaben zur Vergleichbarkeit der eigenen mit anderen Bibliotheken getätigt. Hier zeigen sich erste Perspektiven auf das individuelle *Gefordert-Sein* durch Tätigkeiten, die in Bibliotheken noch nicht flächendeckend etabliert sind. Gerade durch den Rekurs aller drei evaluierten Bibliotheken auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche, verbunden mit der Notwendigkeit, vermittlungsorientierte Angebote zu erstellen und durchzuführen, finden sich Aktivitäten im bibliothekarischen Alltag, die über das originäre Berufsfeld hinausgehen. Da auch bis heute keine flächendeckende Integration von Vermittlungsweisen und -aspekten im Rahmen der Ausbildung von bibliothekarischem Personal vorzufinden ist, agieren hier die MitarbeiterInnen in Bereichen, zu denen sie mitunter keinen professionellen Zugang haben. Dennoch zeigt sich bei den Ergebnissen kein Bewusstsein über eine Überforderung. Wenngleich die MitarbeiterInnen betonen, dass sich die Arbeit von anderen Bibliotheken unterscheiden lässt, wird genau dieser Aspekt als Gratifikation hervorgehoben und generell positiv bewertet. So charakterisieren Sie auch das Engagement der eigenen Bibliothek als „einzigartig“ (B_M_8_NRW, P31).

Text: IW_M_8_NRW

Position: 31 - 31

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Vergleichbarkeit

B_M_8_NRW: Dass wir echt einzigartig zu sein scheinen. Ob das tatsächlich so ist, kann ich nicht beurteilen. Aber ich glaube, das Engagement würde ich mal als einzigartig beschreiben. Wir (.), als normale Stadtbibliothek sind wir schon anders.

Gerade weil das bibliothekarische Personal die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als zusätzliches *add on* in der täglichen Arbeit betrachtet sowie die Verantwortung für gelingende Leseförderung deutlich im Bereich der Eltern und Bildungsinstitutionen Kita und Schule sieht, wird der Schwerpunkt der Dienstleitungen im Bereich der Bereitstellung gesehen, auf welche durch andere Verantwortliche zugegriffen werden muss.

Text: IW_M_3_BW

Position: 39 - 39

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Vergleichbarkeit

B_M_3_BW: Kinder sind überall, ältere Menschen sind überall, und von daher wird die Leseförderung, [/] die ja zwar in erster Linie Kinder betrifft, aber bei den Erwachsenen nicht Halt machen darf, nie egal. So die Erreichbarkeit und dieses Signal nach außen ´kommt her, ich bin da ´ müsste eigentlich überall gegeben sein.

Bei der Entwicklung und Planung von Förderprojekten für bestimmte Zielgruppen zeigt sich eine Orientierung an Aspekten des *Fühlens* und *Ausprobierens*. In keinem Fall werden strategisch-planerische Aktivitäten, die sich auf Einsichten der Leseforschung stützen, benannt. Die Entwicklung der Angebote zeigt sich bestimmt durch einen sehr niedrigen Standardisierungsgrad, bei dem die Gefühle und spontanen Einfälle handlungsleitend erscheinen.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_8_NRW: Schwierig zu sagen. Ich guck mir die Medien an, die wir hier haben, und dann kommen mir schon die Ideen. Ich gucke mir das dann an und überlege, ob das funktionieren könnte.

Die Ideen zu Förderangeboten stammen nach Aussage einer Befragten aus der subjektiven Wahrnehmung besonderer Defizite aus dem familiären Umfeld

Text: IW_M_6_NRW

Position: 15 - 15

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_6_NRW: Die Ideen entstehen sicher immer aus konkreten Lebenssituationen heraus. Diese Projektideen, wenn ich jetzt meine eigenen Ideen so betrachte, würde ich denken, viele Ideen entstehen aus privaten Kontexten heraus (.). Wo ich einfach Mangel erkenne oder wo ich sehe, das funktioniert überhaupt nicht.

oder aus dem praktischen Leben (vgl. B_M_3_NRW, P16).

Text: IW_M_3_NRW

Position: 16 - 17

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

I: Wie werden denn die Veranstaltungen in der Bibliothek entwickelt? Können Sie das beschreiben – von der Idee bis zum Projekt?

B_M_3_NRW: Ja, die Ideen entspringen aus dem praktischen Leben. Dann wird darüber diskutiert, 'wie könnte man es machen, wie sieht das aus', im Kreise der Kollegen. Dann geht unsere Leiterin meistens *denken*. Und dann entwickelt es sich da immer weiter. Dann wird einer ausgeguckt, der das dann machen könnte und umsetzen kann. Und dann versuchen wir es.

Zudem werden auch die Ansätze der Bibliotheksleitungen bei der Erstellung von Förderangeboten als maßgeblich erachtet.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 28 - 29

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

I: Wie werden denn die Veranstaltungen in der Bibliothek entwickelt? Können Sie das beschreiben – von der Idee bis zum Projekt?

B_M_7_NRW: Viele Ideen bringt Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) ein, und darüber wird dann gesprochen, wie man das hier umsetzen kann. Jeder bringt dann seine Ideen mit ein.

Text: IW_M_2_BW

Position: 22 - 23

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_2_BW_ Also da muss ich sagen, da ist maßgeblich eigentlich immer mein Chef der Antreiber. Er ist auch politisch und im Berufsverband engagiert und hat immer tausend Ideen und manchmal sage ich auch etwas ironisch, *Visionen*. Also, er ist da auch so ein bisschen die Hefe im Teig und treibt da auch so ein Stück weit. Er ist der Urheber letztendlich, und dann fangen wir an, das ein Stück weit auszugestalten, konkret zu überlegen.

Auffällig häufig verweisen die Angaben darauf, dass die Bibliotheksleitung bei der Erstellung neuer Angebote die Initiative ergreift (vgl. B_M_5_NRW, P22/ B_M_4_NRW, P 21). Auch bestehende Angebote anderer Bibliotheken werden von den Bibliotheken aufgenommen und für die eigenen sozialräumlichen Kontexte modifiziert (vgl. B_M_2_NRW, P21).

Text: IW_M_6_NRW

Position: 41 - 41

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_6_NRW: Und bei anderen neugierig gucken und daraus dann eigene Ideen entwickeln und schauen, ob wir das auch gut gebrauchen können.

Zudem wird von den Befragten angegeben, dass keine Aussagen zur Entstehung der Angebote getätigt werden können, da diese im Selbstverständnis der Bibliotheken „Tradition haben“ (B_M_1_BW, P 19) beziehungsweise schon lange in das eigene Veranstaltungsangebot integriert seien (vgl. B_M_2_SA, P20).

Text: IW_M_1_BW

Position: 19 - 19

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_1_BW: Also, entstanden ist es schon lange vor meiner Zeit. Es war einfach üblich. Und Gott sei Dank immer auch schon die *schöne Tradition* [= Bibliotheksführung].

Text: IW_M_2_SA

Position: 20 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

I: Vielleicht können Sie ja mal beschreiben, wie entsteht denn so ein Angebot?

B_M_2_SA: Also, die meisten Ideen jetzt, was die Veranstaltungen angeht, die waren schon da, lange bevor ich überhaupt angefangen habe. Die mache ich nur weiter, baue die ein bisschen aus, verändere die ein bisschen – so wie ich es am besten finde, ja. Und wenn mal etwas Neues kommt, man hat irgendwann mal so ein Spiel, hat das irgendwo in der Familie gehört oder im Fernsehen, was weiß ich, und dann denkt man sich eben etwas Neues aus.

Durch Probieren und Beobachten wird in allen Bibliotheken der Wert der Angebote bemessen wie auch Änderungsnotwendigkeiten eingeschätzt.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_8_NRW: Und Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) gibt dann letztlich ihren Segen. Und dann geht's los. Und im Angebot dann selber muss man halt die Kinder beobachten und auf die reagieren.

Aufgrund des niedrigen Standardisierungsgrades der Förderangebote, verbunden mit überwiegend weichen Zielen wie Lesefreude und Spaß an der Bibliothek, ist diese Herangehensweise auch plausibel.

Text: IW_M_3_BW

Position: 19 - 19

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_3_BW: Gut, jetzt in unserem speziellen Fall hier ist es einfach irgendwann mal Ausprobieren. Man dachte irgendwann mal: `Ja gut, man könnte den Kindern ja auch etwas vorlesen, wenn sie schon kommen.` Und dann über dieses: `Man könnte ja mal einfach` der Übergang zum: `Aha, so was kommt an, das sind Geschichten, damit kann man sie packen, auf die Art und Weise macht man es spannend.` Dann [haben wir] die Kinder mitmachen lassen, und so entwickelt sich das eigentlich. Also Kinderveranstaltungen, bei denen es um das Lesen geht, egal ob es Vorlesen oder auch ob es selber lesen [ist]. Denn so was kann man ja durchaus auch machen, dass Kinder quasi kommen zum Vorlesen. Aus dieser ersten Grundidee, und die liegt ja sehr nahe, Buch und Lesen und dann das Vorlesen [/], und [aus] diese[r] Grundidee entwickelt sich der Rest durch Erfahrung und Ausprobieren.

Die Bibliotheken agieren nach ihrer Einschätzung generell unterstützend. Eine Ergebnissicherung ist in den Förderangeboten nicht vorgesehen, da diese nach Meinung der Befragten im Vergleich zu schulischer Bildungsarbeit *nur* ergänzende Funktion haben soll. Nur in einem Fall werden zum Teil konkrete Planungsschritte formuliert beziehungsweise es wird die eigene Einschätzung des *workload* angesprochen.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 15 - 15

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Ideen\ Planung\ Entwicklung Veranstaltungen

B_M_8_NRW: Ja, ich hab es mir leichter vorgestellt. Es ist richtig Arbeit. Das fängt alles mit einem Konzept an. Man muss schauen, für wen macht man das, was hat man überhaupt für Möglichkeiten der Durchführung und welches Alter sollen *die* (= Nutzer) haben. Das sind kleine Sachen, die man erst mal klärt. Dann steht das Gerüst. Dann macht man sich einen Plan und dann muss man erst mal verdichten. Man muss schauen, was in einer Stunde zum Beispiel machbar ist. Welche Etappen ich da einbaue, damit auch die Zeit reicht. Auch das Organisatorische will ja geklärt sein.

Gerade diese formulierten Planungsweisen prägen auch den Gegenstand und die Form der Veranstaltungen. Die hohe Buchorientierung innerhalb der Angebote konstituiert sich aufgrund der individuellen Bedeutsamkeit für das bibliothekarische Personal, verbunden mit der fehlenden Berücksichtigung konkreter Ergebnisse der Lese- und Medienforschung. Die MitarbeiterInnen planen die Förderangebote zum einen nicht kompetenzorientiert, zum anderen ohne die Möglichkeiten der

Ergebnissicherung. Die individuell zur Kenntnis genommene abnehmende Buchleselust wird als schädlich für das Leseverhalten von Kindern eingeschätzt und dementsprechend kompensierende Angebote erstellt. Des Weiteren sollen und müssen neue Kunden durch aktive Einwerbung erschlossen werden. Daraus resultieren Angebote, welche maßgeblich in der Unterstützung der Bibliotheksnutzung liegen – das zeigte schon die Analyse der Förderangebote. „Bücher kennen lernen“ (B_M_6_NRW, P9), die „Liebe und Lust am Buch“ (B_M_3_BW, P13) fördern, „Kinder mehr an das Buch heranführen“ (B_M_7_NRW, P7) beziehungsweise Kindern klarzumachen, „Bücher sind etwas Tolles“ (B_M_2_SA, P11) sind homogen handlungsleitende Überzeugungen, die in der Konsequenz die Leitmedien (als Gegenstand) der Leseförderung bestimmen. Dabei ist die Überzeugung maßgeblich, dass besonders die frühe Förderung notwendig ist, um Bildungsbenachteiligungen auszugleichen.

Text: IW_M_2_BW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form

B_M_2_BW: Deswegen machen wir uns da so viele Gedanken, weil wir wissen, wenn wir die Kinder nicht früh abholen und dementsprechend fit machen in *dem Bereich* (= Lesen), dass wir das nie mehr aufholen können.

Text: IW_M_1_SA

Position: 9 - 9

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form

B_M_1_SA: Na besonders, besonders kann ich nicht sagen. Besonders alle Kindereinrichtungen. Das war früher auch nicht so meine Meinung, weil ich dachte immer: `Kindereinrichtungen. Mein Gott, mit vier Jahren übertreibt, es mal nicht. `Aber es ist wichtig, in dem Alter Kinder schon für das Buch zu interessieren.

Dementsprechend werden sowohl im Bereich der frühkindlichen Bildung als auch der Grundschuljahre verstärkt Vorleseangebote sowie Klassenführungen konzipiert.

Text: IW_M_2_BW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form

B_M_2_BW: Auf der einen Seite, indem wir ja zum Beispiel das Vorlesenetz maßgeblich geprägt und auch organisiert haben. Also, in der frühkindlichen Bildung, da setzen wir an. Auf der anderen Seite haben wir eine Aktion für Leseanfänger, für Erstklässler, die wir versuchen, wirklich stadtweit zu erreichen [...]. Überhaupt die [durch die] Bibliothek zu führen und dann gekoppelt auch [~~mit einem~~] [an ein] Buchgeschenk, [/] um auch die Information mit einer Bibliothekseinführung da noch anzudocken, da noch weiterzumachen. Das sind zwei wesentliche Punkte im frühkindlichen Bereich und im Lesestart. [...] Ja, gut, für die etwas Größeren. Wir versuchen systematisch Klassenführungen anzubieten, für Klasse 2, für Klasse 4, so, wie es der Bildungsplan vorsieht und, ja, gelegentlich mit einer Autorenlesung.

Die Kinder und Jugendlichen weiterführender Schularten werden – das zeigte ebenfalls die Analyse der Förderprojekte sowie die Auswertung der Schulfragebögen – von den Bibliotheken nicht als wesentliche Zielgruppe definiert.

Demnach finden sich auf der einen Seite prozentual weniger Angebote für die jugendliche Klientel wie auch auf der anderen Seite eine faktisch unterdurchschnittliche Nutzung seitens weiterführender Schulen aufgrund ausbleibender Angebote. Hier argumentieren die bibliothekarischen MitarbeiterInnen im Sinne eines *autopoetischen* bzw. selbsterhaltenden Systems, da sie immer wieder neu die Faktoren gegeben sehen, die zur ursprünglichen Entstehung beigetragen haben, und unter Rückgriff auf diese Förderangebote konzipieren. So besteht die Überzeugung, Kinder in einem frühen Alter für die Bibliothek begeistern zu müssen, was die Kompensation fehlender Buch- und Bibliotheksnutzung im Jugendalter nicht einschließt.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form\ Aufklärung

B_M_5_NRW: Wichtig ist, dass man ganz früh anfängt, dass man wirklich schon im Babyalter den Eltern sagt, dass sie mit ihren Babys Bücher anschauen sollen. `Oder lesen Sie denen schon etwas vor.` Und dann halt dranbleiben und vorlesen. Im Kindergartenalter auch schon aktiv mit dem Buch umgehen und, klar, in der Schule sowieso.

Die Aktivität seitens der Bibliotheken, fehlende Anregungen auch im Rahmen der Kooperation mit weiterführenden Schularten auszugleichen, ist als unterdurchschnittlich zu charakterisieren.

Im Rahmen der Äußerungen zeigt sich der Hinweis, dass bei der Konzeption der Förderangebote die Berücksichtigung der Kernlehrpläne erfolge und – unter Rückgriff auf diese – Veranstaltungen konzipiert werden (vgl. B_M_2_BW, P21/ B_M_1_SA, P9). Dennoch ist die Form der Veranstaltungen davon bestimmt, keine schulische Förderung zu betreiben, sondern eben „Leselust“ (B_M_1_SA, P9) aufzubauen. Hier zeigt sich eine deutliche Abneigung gegenüber einer Fortführung von schulischen Formen der Bildungsarbeit.

Text: IW_M_1_SA

Position: 11 - 11

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form

B_M_1_SA: Wir haben auch mit Lehrern über Lehrpläne gesprochen, welche Dinge wann im Unterricht dran sind, und haben versucht, das hier einzubeziehen in einer Veranstaltung. Wobei ich immer sage, wenn die jüngeren Kollegen da Veranstaltungen machen, dass man nicht diesen übertriebenen Wert [1], also nicht auf das Inhaltliche keinen Wert legen [1], aber es soll ja grob erst mal informiert werden zu einem Thema. Aber wir wollen dann diese Leselust ja sehen, also, es soll niemals wie eine Unterrichtsstunde sein. Auch Lehrer kommen manchmal mit der Vorstellung: `Wir machen da mal eine Stunde in der Bibliothek.` Also das halte ich für grundlegend falsch, dass es eine Fortführung wird und hier noch eine Unterrichtsstunde durchgeführt wird.

Bei den konkreten Nennungen der Förderangebote findet sich am häufigsten der Rekurs auf „systematische“ (B_M_2_BW, P21) Führungen, welche der besseren Orientierung der Kinder und Jugendlichen in der Bibliothek dienen sollen (B_M_1_SA, P 29/ B_M_2_NRW, P21/ B_M_1_NRW, P17).

Text: IW_M_1_BW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form\ Führungen

B_M_1_BW: Dass wir wenigstens die Schüler zur Klassenführung bekommen, damit sie dann die Kompetenz, mit [einer] Bibliothek umzugehen, überhaupt mal haben.

Text: IW_M_2_SA

Position: 13 - 14

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form\ Führungen

B_M_2_SA: Führung machen, wir gehen ja durch alle Ebenen einmal durch, zeigen wirklich jedes Regal fast einzeln, wo was steht. Und wir wollen, dass die hinterher ganz genau wissen: `Aha da und da finde ich das und das.`

Neben den Einführungen für Kinder und Jugendliche findet sich bei den Nennungen zur Form der Angebote zudem häufig das Vorlesen verbunden mit dem Gespräch über Gelesenes. Entweder die Organisation von Vorlesenetzwerken (vgl. B_M_2_BW, P21) oder das Vorlesen in Kitas (vgl. B_M_7_NRW, P8/ B_M_3_BW, P19/ B_M_2_SA, P5) und Schulen (vgl. B_M_3_NRW, P5) durch bibliothekarisches Personal wird überdurchschnittlich häufig von den MitarbeiterInnen benannt. Dabei zeigt sich auch der Hinweis, dass die vorhandene fehlende Verbindlichkeit zwar als Schwierigkeit empfunden wird, die allerdings aufgrund fehlender Ressourcen nicht behoben werden kann.

Text: IW_M_1_BW

Position: 17 - 17

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form\ Vorlesen\ Anschlusskommunikation

B_M_1_BW: Also, einmal im Monat zum Beispiel eine Vorlesestunde, das langt nicht. So was müsste man einmal pro Woche anbieten können, aber es geht halt leider personell nicht. Und gut, das, was wir anbieten, in Ergänzung zum schulischen Unterricht, das muss halt auch angenommen werden.

Einzig die nordrhein-westfälische Bibliothek konzipiert verbindlich Veranstaltungen in Kooperation mit dem offenen Ganzttag der städtischen Grundschulen.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Form\ OGS

B_M_4_NRW: Wir haben speziell bei dieser Ganzttagsschulenbetreuung (.), die wollten wir irgendwie ins Boot kriegen. Dass die auch die Möglichkeit haben, hier herzukommen. Und dann überlegen wir, wie können wir das hinkriegen und wie machen wir das Programm. Ich bereite dann das so vor, dass die Betreuerin, die mit den Kindern kommt, das nur durchführen muss. Die kriegt also alle Anweisungen, und den Raum stelle ich so weit, wenn das notwendig ist. Und dann wird das von denen durchgeführt, und die Kinder finden das ganz toll.

Insgesamt werden von den bibliothekarischen MitarbeiterInnen kaum blinde Flecken bei der eigenen Förderarbeit benannt bzw. diese wird weitgehend als sehr positiv charakterisiert.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 18 - 19

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ blinde Flecken

I: Gibt es etwas, was Ihnen in der Stadtbibliothek bei der Leseförderung fehlt?

B_M_8_NRW: Also, bei unserem Programm ist es schwierig, da noch irgendwas rauszupicken, wo man noch mehr machen könnte. Man könnte das, was man hat, noch besser ausbauen. Aber was das betrifft, ist Frau [XY] (= Bibliotheksleitung) auch immer super auf dem Weg. Immer klein anfangen und dann langsam draufbauen. Ich könnte nichts nennen, was mir fehlt, nein.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 18 - 20

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ blinde Flecken

B_M_7_NRW: Eigentlich find ich alles sehr gut. Hier wird sehr viel gemacht in puncto Leseförderung. Also, auch viel Öffentlichkeitsarbeit. Das find ich wirklich sehr gut.

Dabei liegen weitere Arbeitsbereiche weniger in der Optimierung der bestehenden Angebote, sondern in der Erschließung neuer Tätigkeitsfelder, in diesem Falle dem Ausbau von Schulbibliotheken (vgl. B_M_6_NRW, P28).

Text: IW_M_6_NRW

Position: 28 - 29

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ blinde Flecken

B_M_6_NRW: Der ganze Bereich der Schulbibliotheken ist ein einziges Desaster. Sowohl in [XY] (= Stadt) als auch in der ganzen Bundesrepublik. Wenn der Fleck schon mal weg wäre, dann säh' die Welt schon viel besser aus. Also, das finde ich wirklich katastrophal. Wir hängen immer am Nabel der Freiwilligkeit als Bibliothek. Wir haben keine gesetzliche Verordnung oder Verankerung. Dieses Arbeiten auf dem *Sprengtöpfchen* ist einfach ätzend.

Diese insgesamt unkritische Perspektive auf die eigene Arbeit konstituiert sich – neben dem unterdifferenzierten lesedidaktischen Know-how – auch aufgrund der fehlenden Qualitätssicherung. Gerade weil die Förderangebote sich am *Ausprobieren* (B_M_3_BW, P19), *Beobachten* (vgl. B_M_3_NRW, P17) und *Testen* (B_M_8_NRW, P15), ohne eine konsequente Erhebung der Nachhaltigkeit, bemessen, werden blinde Flecken in der eigenen Arbeit nicht erkannt. Im Gegenteil: Das subjektive Empfinden des steigenden Ausleihverkehrs wird als Qualitätskontrolle definiert (vgl. B_M_1_NRW, P7).

Text: IW_M_1_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Qualitätssicherung

B_M_1_NRW: Hier an der Basis sehe ich, und weil ich ziemlich viel im Ausleihverkehr bin, [dass] es funktioniert. Die Arbeit, die wir leisten, bringt uns so viel junge Kunden. Auch Kinder, die ohne ihre Eltern herkommen. Daran sieht man, es funktioniert, was wir machen und das ist das Schöne daran.

Wenn Förderangebote nach Meinung der bibliothekarischen MitarbeiterInnen nicht funktionieren, sind Strategien der Qualitätssicherung die *Weiterentwicklung* (vgl. B_M_3_BW, P19),

Text: IW_M_3_BW

Position: 19 – 19

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Qualitätssicherung

B_M_3_BW: [...] und dann über das Abgucken oder über andere Informationen dann meine eigene Veranstaltung. Auch erst wieder ausprobieren und dann besser machen oder weiterentwickeln, ja.

Veränderung und Anpassung (vgl. B_M_2_SA, P21)

Text: IW_M_2_SA

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Qualitätssicherung

B_M_2_SA: Also, die meisten Ideen jetzt, was die Veranstaltungen angeht, die waren schon da, lange bevor ich überhaupt angefangen habe. Die mache ich nur weiter, baue die ein bisschen aus, verändere die ein bisschen. So wie ich es am besten finde.

oder schlichtweg der *Verzicht* (vgl. B_M_2_NRW, P21).

Text: IW_M_2_NRW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Qualitätssicherung

B_M_2_NRW: Und das hat sich alles so über die Jahre entwickelt, und immer ist was Neues dazugekommen, oder wir haben gemerkt, das kommt nicht so gut an, das verstehen die nicht, und dann haben wir es weggelassen.

Vereinzelt werden Schwierigkeiten bei der Förderarbeit der Bibliotheken formuliert. Diese liegen ausschließlich im externen Bereich. So werden mangelnde Ressourcen in variierenden Formen von fast allen Befragten genannt. Fehlende Gelder (vgl. B_M_3_BW, P21/ B_M_1_NRW, P23), fehlendes Personal (vgl. B_M_1_SA, P19/ B_M_1_BW, P17/ B_M_3_BW, P21) und fehlende Zeit (vgl. B_M_4_NRW, P23) erschweren nach Meinung der Befragten die verbindliche Arbeit im Bereich Leseförderung (B_M_8_NRW, P11)

Text: IW_M_8_NRW

Position: 25 - 25

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Schwierigkeiten\ extern_Mangel an Ressourcen

B_M_8_NRW: Alles, was nicht so gut klappt, *scheitert dann daran* {= hängt damit zusammen}, dass die Mittel nicht so da sind, oder dass wir dann zu wenige Leute sind.

sowie die Kooperation mit den umgebenden Einrichtungen.

Text: IW_M_1_SA

Position: 15 - 15

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Schwierigkeiten\ extern_Mangel an Ressourcen

B_M_1_SA: Das ist nicht, dass die Lehrer da kein Interesse dran haben. Das ist falsch. Die haben genauso viel oder genauso wenig Zeit wie viele Bibliothekare inzwischen hier, weil wir einfach wenig Personal sind.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 21 - 21

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Schwierigkeiten\ räumliche Entfernung

B_M_4_NRW: Schwierig ist das mit den Orten, die nicht hier in [XY] (= Stadt) sind. Wir haben eine Schule, die kommt aus [XY] (= Stadtteil). Die müssen dann immer mit dem Bus kommen. Das ist für die schwieriger als für die anderen Schulen. Eine Schule ist hier um die Ecke, die haben 100 Meter, das ist dann einfacher.

Neben diesen externen Faktoren wird grundsätzlich die fehlende Verbindlichkeit bei der bibliothekarischen Arbeit betont.

Text: IW_M_6_NRW

Position: 29 - 29

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Schwierigkeiten\ Unverbindlichkeit

B_M_6_NRW: Wir hängen immer am Nabel der Freiwilligkeit als Bibliothek. Wir haben keine gesetzliche Verordnung oder Verankerung. Dieses Arbeiten auf dem *Sprengtöpfchen* ist einfach ätzend.

Text: IW_M_1_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ Leseförder(selbst-)verständnis\ Schwierigkeiten\ Unverbindlichkeit

B_M_1_BW: Bibliotheken kommen in Deutschland, egal in welchem Bildungskonzept, nie vor. Das hat in Deutschland seltsamerweise keine Tradition. Und keine Regierung traut sich, auch Bibliotheken wirklich verbindlich vorzuschreiben als *Leseförderungs- einrichtung*. Das ist bedauerlich im Unterschied zu manchen Ländern.

In welcher Form diese die Arbeit beeinflusst und prägt, wird von den Befragten allerdings nicht weiter konkretisiert.

4.4.3.1 Individuelle Voraussetzungen

Im Rahmen der individuellen Voraussetzungen finden sich Angaben zu der Motivation der MitarbeiterInnen, den Tätigkeitsfeldern und den eigenen Einschätzungen zum Know-how im Bereich Lesen und Medien.

Grundsätzlich schildern alle Befragten eine sehr ausgeprägte, persönliche Motivation, im kinder- und jugendbibliothekarischen Bereich tätig zu sein. So werden auf der einen Seite die abwechslungsreiche Arbeit (vgl. B_M_2_SA, P54/ B_M_1_NRW, P20), die Selbstverwirklichung (B_M_2_BW, P39), der Kontakt mit Menschen im Rahmen der Beratungstätigkeit (vgl. B_M_2_NRW, P30/ B_M_3_BW, P24), die Veranstaltungsarbeit (vgl. B_M_4_NRW, P30) sowie die Zukunftsfähigkeit des Berufs (B_M_8_NRW, P26) als Mehrwert hervorgehoben. Auf der anderen Seite wird bei der Begründung deutlich die Zielgruppe – Kinder und Jugendliche – betont. Allgemein diese „glücklich“ (B_M_6_NRW, P42) zu machen,

Text: IW_M_6_NRW

Position: 42 - 43

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

I: Was sind für Sie individuelle Gratifikationen der Arbeit?

B_M_6_NRW: Kann ich ihnen mit einem Satz beantworten: 'Wenn ich glückliche Kinder sehe, bin ich zufrieden.'

aber auch konkrete Hilfestellungen bei der Medien-/ Buchauswahl zu geben, wird als persönliche Gratifikation charakterisiert.

Text: IW_M_3_BW

Position: 24 - 25

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

I: Was gefällt Ihnen ganz persönlich hier an Ihrer Arbeit?

B_M_3_BW: Das ist der Umgang, der Umgang, der Kontakt, dieses Strahlen, wenn jemand kommt [...]. So dieses [/]. Also, das ist schon, was mir besonders gefällt. Tatsächlich das Erreichen durch Beratung, durch ein Buch-in-die-Hand-Drücken und sagen: 'Lies mal.' Diese Begeisterung am Lesen zu wecken oder dann auch dem Wunsch Nahrung zu geben.

Text: IW_M_1_SA

Position: 35 - 35

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

B_M_1_SA: Mir macht das einfach Spaß. [...] Wenn sie manchmal so junge Leute haben, die dann nicht so richtig wissen, nicht nur bei den Romanen[/], auch bei den Sachbüchern, ich brauche das zu dem Thema, dann sagen sie aber: 'Sie könnten doch auch', einfach die Beratung drumrum [/]: 'Sie könnten doch auch die Sache anders aufziehen.'

Text: IW_M_1_BW

Position: 30 - 31

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

B_M_1_BW: Das, was wirklich total motiviert, das ist, wenn ein Schüler oder eine Schülerin erzählt: 'Ach, übrigens, Sie haben mir da doch letzte Woche bei meinem

Thema für sowieso geholfen, ich habe übrigens eine Eins bis Zwei gekriegt'. Ey, da schwebt man mal so geschwind eine Etage höher auf der Wolke. Das ist einfach Klasse.

Die individuelle Zugewandtheit zu Büchern und Lesen wird auch im Rahmen der persönlichen Gratifikationen benannt. Der Umgang mit Medien (vgl. B_M_1_NRW, P 14) sowie das Gefühl, das Hobby zum Beruf gemacht zu haben (vgl. B_M_1_SA, P35), werden als Gründe für die Zufriedenheit der bibliothekarischen MitarbeiterInnen genannt.

Text: IW_M_1_SA

Position: 35 - 35

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

B_M_1_SA: Also, ich habe als, das klingt so, na, eigentlich pathetisch, ich lese einfach gerne. Ich habe schon immer gerne gelesen. Ich kann mir gar nicht vorstellen, mal so einen Tag ohne irgendetwas zu lesen zu verbringen. Ich [/], bei mir ist das so, dass mein Beruf mein Hobby ist.

In den Interviews finden sich zum Teil Angaben zu den Tätigkeitsfeldern. Die Befragten sind dabei allesamt für die Kinder- und Jugendarbeit zuständig und verrichten dabei Aufgaben rund um den Bestandsaufbau, die Bestandspflege, die Ausleihe, die Öffentlichkeitsarbeit, die Kundenbetreuung sowie die Veranstaltungsarbeit.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 15 - 15

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Tätigkeitsfelder\ Kooperation

B_M_4_NRW: Ich bin viel für Kinder- und Jugendarbeit zuständig. Ich arbeite natürlich auch Bücher mit ein und bin für Büroarbeiten und Ausleihe da. Ich mache aber auch viele Kinderveranstaltungen. Ich bin vorwiegend zuständig für die Betreuung der Ganztagschulen.

Text: IW_M_2_SA

Position: 5 - 5

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Tätigkeitsfelder

B_M_2_SA: Ich bin hier für die Kinderbibliothek vor allem verantwortlich, na, also Ausleihe, Beratung, ein bisschen auch die Bestandspflege und ein bisschen Bestellungen [...]. Das ist so mein Bereich. Dann mache ich mit Führungen für Kindergartengruppen, Schulklassen bis so fünfte, sechste Klasse ungefähr. Was mache ich noch? (.) Ja, Veranstaltungen. Wir haben verschiedene Themen. [...] Internetauftritt mache ich nebenbei noch auf der Homepage, was jetzt hier unsere Buchtipps anbelangt, unsere Veranstaltungen.

Deutlich zeigt sich, dass das Personal ein sehr heterogenes Arbeitsfeld hat. Das liegt mitunter auch an der Größe der befragten Bibliotheken sowie dem öffentlichen Bibliothekstyp. Hier zeigen sich die MitarbeiterInnen als *Allrounder* und weniger als Spezialisten. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die Einschätzungen zum individuellen Förderknow-how plausibilisieren. Das Personal leistet die Veranstaltungsarbeit weitgehend neben der „normalen Bibliotheksarbeit“ (B_M_2_NRW, P30) und dies ohne konkrete didaktische Professionalisierung. Die

eigene Informiertheit in Bezug auf adäquate, bibliothekarische Förderstrategien bewerten die befragten MitarbeiterInnen durchweg positiv. Eine befragte Angestellte charakterisiert sich sogar als überversorgt (vgl. B_M_2_BW, P53).

Text: IW_M_2_NRW

Position: 35 - 36

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

I: Wie fühlen Sie sich mit Informationen über Leseförderung versorgt?

B_M_2_NRW: Ja, eigentlich gut. Das, was ich brauche für meine Arbeit, da krieg ich eigentlich alles, auch hier dann gleich deponiert. Doch, da denke ich schon, dass das okay ist.

Text: IW_M_2_BW

Position: 51 - 53

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

B_M_2_BW: Viel zu viel eigentlich, von allen Seiten, ja. Ich denke dadurch, dass so viele verschiedene Einrichtungen, Träger da jetzt so fokussiert sind [...]. Aber die Infoflut ist gewaltig, und ich glaube, jeder weiß unheimlich gut Bescheid, und manchmal geht es einem eigentlich fast schon auf den Wecker weil man sich denkt, das kommt ja auch noch, ja. Also sehr, sehr gut. Sehr, sehr gut. Eher überversorgt.

Fehlende forschungstheoretische, didaktische und methodische Kenntnisse werden nur von zwei MitarbeiterInnen erwägt – diese gaben auch im Rahmen der Tätigkeitsfelder verstärkt die Veranstaltungsarbeit an.

Text: IW_M_6_NRW

Position: 40 - 41

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

I: Wie fühlen Sie sich mit Informationen zur Leseförderung versorgt?

B_M_6_NRW: Mit Informationen für Leseförderung fühle ich mich nur mittelmäßig versorgt. Also, es gibt Webseiten, die da Newsletter produzieren, klar, und Feuilletons von Zeitungen.

Text: IW_M_2_SA

Position: 24 - 32

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

I: Fühlen Sie sich im Bereich Leseförderung gut mit Informationen versorgt?

B_M_2_SA: Weniger, ich habe da nicht großartig viel mit zu tun, also. Gut, die Chefin.

Bei der Frage nach Informationen zur Leseförderung wird in einem Fall das individuelle Verständnis von Leseförderung – Buchbereitstellung – zum Anlass genommen, um eine positive Bewertung zu leisten. So könnten nach Meinung der Befragten grundsätzlich auch über die Fernleihe Bestände anderer Bibliotheken abgefragt werden.

Text: IW_M_7_NRW

Position: 30 - 31

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

I: Wie fühlen Sie sich mit Informationen zur Leseförderung versorgt?

B_M_7_NRW: Gut, alles was wir hier nicht bieten können, können wir ja in anderen Bibliotheken bestellen. Doch, ich fühle mich gut versorgt.

Die Informationspolitik zu Leseförderung zeigt sich dabei eher fremdgesteuert, d. h. das Personal wird von außen (Bibliotheksleitung/ Informationsdienste/ Internet) mit Broschüren, Zeitschriften und Büchern versorgt.

Text: IW_M_8_NRW

Position: 34 - 35

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

B_M_8_NRW: Sehr gut. Weil wir auch die Arbeit, die wir leisten – also, die Leseförderung für Kinder und Jugendliche – da wird einfach drauf geachtet, dass wir da die Informationen auch haben. Broschüren, Zeitschriften, da werden wir als Personal super versorgt. Sonst kriegen wir auch in Dienstbesprechungen immer Informationen.

Dennoch wird seitens der befragten MitarbeiterInnen auch betont, bei bestehenden Bedarfen selbst aktiv Informationen zu suchen.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 26 - 27

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

B_M_4_NRW: Da bin ich eigentlich recht zufrieden. Man kann sich ja aber auch alles heute aus dem Internet ziehen.

Text: IW_M_3_NRW

Position: 20 - 21

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Leseförderung

B_M_3_NRW: Also entweder ich bekomme schon etwas in die Hand gegeben als Hilfsmittel, oder ich versuche mir selber Material zu besorgen.

Die Art und Weise des Bestandsaufbaus – sowohl im Bereich der Bücher als auch in Bezug auf *andere Medien* – läuft analog zu der Art und Weise der Veranstaltungsarbeit. Neben der Orientierung an Bestsellerlisten, dem ekz-Informationsdienst und Rezensionshäften werden vor allem der Austausch mit Freunden, die Recherche über Neuerscheinungen bei diversen Onlinebuchhändlern und die Gespräche mit Kunden als wesentliche Informationsquellen genannt. Eine Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses wird zugunsten der „hohen Praxisorientierung“ (B_M_1_NRW, P8) von den meisten zurückgestellt.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 8 - 9

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Know-how\ Jugendliteraturpreis

B_M_1_NRW: Wir sind sehr praxisbezogen. Das ist selten, dass man irgendwelche Zeitschriften liest, wo irgendwelche Rezensionen drin sind.

Seitens des bibliothekarischen Personals werden vereinzelt Angaben zu besuchten Fortbildungen sowie -wünschen genannt. Neben einer Fortbildung zum richtigen Vorlesen (vgl. B_M_1_NRW, P3) wird von einer Mitarbeiterin der Wunsch geäußert, eine Weiterbildungsveranstaltung zur Leseförderung besuchen zu wollen, „denn es ist eine Sache, ob man im Betrieb vor sich *herdümpelt* oder ob man das mal aus

einer anderen Perspektive vermittelt bekommt“ (B_M_8_NRW, P36). Nur eine der befragten MitarbeiterInnen gab an, sich im Rahmen von Fortbildungen auch medienorientierten Informationen gewidmet zu haben.

Text: IW_M_1_BW

Position: 37 - 37

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Fortbildungen

B_M_1_BW: Also, ich werde im September an der Fortbildung *Lernort Bibliothek* teilnehmen, weil das mein Umfeld hier auch ganz gravierend betrifft. Ich habe kürzlich eine Fortbildung machen dürfen, da ging es um das Web 2.0 und ich fand es ganz apart. Ich dachte über das Web 2.0 weiß ich noch viel zu wenig, und hab bei der Fortbildung dann die Erkenntnis gewonnen, ich kenne das meiste, ich nutze verflücht vieles. Ich wusste nicht, dass das Web 2.0 ist. Also so Sachen, auch gerade was dann Neue Medien und so angeht und sonstige Möglichkeiten.

4.4.3.2 Kooperationsstruktur

Neben diesen individuellen Voraussetzungen des bibliothekarischen Personals, welche die Zusammenarbeit mit Kitas und Schulen implizit beeinflussen, wurde im Rahmen der Interviews auch auf die Kooperationsstruktur mit den umgebenden Bildungseinrichtungen eingegangen. Bei der Darstellung dieser Struktur finden sich sowohl Aussagen zu der Art und Weise der Kooperation, der Initiative, dem jeweiligen Mehrwert, der Feedbackkultur sowie zu den Schwierigkeiten.

Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit mit den Kitas und Schulen positiv bewertet (vgl. B_M_3_27/ B_M_1_SA, P7). Inhaltlich ist diese in weiten Teilen durch die Bereitstellung von Bücher- und Medienkisten sowie durch die Organisation von Vorlesepaten konkretisiert.

Text: IW_M_3_BW

Position: 29 - 29

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur

B_M_3_BW: Dass sich Kindergärten zum Beispiel auch anmelden, die dann sagen: 'Wir würden gerne nächste Woche kommen und brauchen was zum Thema XY'. Und dann erklären sie kurz, worum es geht, warum sie es brauchen, und dann habe ich die Möglichkeit, nicht nur bei mir zu gucken, sondern auch in der Hauptstelle zu schauen und Bücher herzubringen, sodass sie dann hier auch fündig werden.

Dabei zeichnen sich nach Einschätzung einer Befragten deutliche Unterschiede innerhalb der jeweiligen Organisationsform ab.

Text: IW_M_2_SA

Position: 46 - 48

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur

I: Wie würden Sie die Kooperationsstruktur mir den Einrichtungen bewerten?

B_M_2_SA: Das ist ganz unterschiedlich. Es gibt bestimmte Schulen, die rufen regelmäßig an, wir wollen das und das und das, weil sie genau wissen, was sie erwartet und was sie gut finden. Und eben andere Schulen muss man öfter mal auf die Füße treten, das ist klar, und Kindergärten genauso.

Gerade wenn die Zusammenarbeit über das reine Entleihen von Medienressourcen seitens der Kitas und Schulen hinausgeht, zeigen sich Herausforderungen. Diese betreffen vor allem die Form sowie die Initiative. Momentan erreichen die Bibliotheken die Kitas und Schulen durch ein regelmäßiges Veranstaltungsangebot, verbunden mit einer kontinuierlichen Informationspolitik und Ansprache.

Text: IW_M_2_SA

Position: 7 - 7

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Initiative

B_M_2_SA: Wir sollen viele, viele Veranstaltungen machen, immer die Schulen anrufen und Briefe schreiben und uns in Erinnerung rufen, dass die Schulklassen auch zu uns kommen.

Die befragten MitarbeiterInnen erachten dabei ein stärkeres Engagement seitens der Institutionen Kita/ Schule als wünschenswert. So besteht – vor allem mit Blick auf die Ergebnisse der Interviews mit Kita und Schule – momentan Uneinigkeit darüber, wer in welcher Form die Zusammenarbeit initiieren und organisieren soll. Argumentieren die Kitas/ Schulen dafür, die Bibliothek solle hier stärker aktiv werden, formuliert das Personal der Bibliothek, dass ein stärkeres Entgegenkommen seitens Kita und Schule sinnvoll sei.

Text: IW_M_2_BW

Position: 31 - 31

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Initiative

B_M_2_BW: Ich glaube einfach, dass wir noch mehr zu geben hätten oder dass wir unser Potenzial gar nicht richtig ausschöpfen können. Das liegt vielleicht an unserer Selbstdarstellung. Ich weiß es nicht (.). Ich meine, man hat das Gefühl, wenn dann einer konkret was will, sage ich: `Fordert uns doch einfach. Wir haben auch das Material, wir können es. Ihr könnt es einfordern. Macht es doch einfach.` Da wünsche ich mir durchaus, dass noch mehr kommen würden von außen, ja.

Nach Einschätzung der MitarbeiterInnen ist auch die Rückkopplung der bibliothekarischen Arbeit an die (vor-) schulischen Kontexte nur dann möglich, wenn die Kitas und Schulen über die bibliothekarischen Tätigkeitsfelder informiert

Text: IW_M_3_NRW

Position: 5 - 6

Code: Kooperation\ Bewertung\ Kooperation Kital Schule

B_M_3_NRW: Ich persönlich gehe auch in die *Schule lesen* {= Vorlesen}. Doch das ist denen auch wichtig, den Lehrern. Wenn man denen das vorschlägt, sind die da auch immer ganz begeistert.

und zudem Angebote erstellt werden, bei denen der *workload* auf Seiten der Bibliothek liegt.

Text: IW_M_1_SA

Position: 15 - 15

Code: Kooperation\Bewertung\Kooperation Kita\Schule

B_M_1_SA: Dass man wenigstens zweimal im Jahr in die Bibliothek kommt, dass man Elternabende hier durchführen kann und solche Dinge. Und wenn Sie der Gebende sind, dann nehmen die anderen auch ganz gerne. Sie müssen nur [/], die Initiative muss immer wieder von Ihnen ausgehen. Das ist halt so. Das ist aber auch nicht nur in der heutigen Zeit so. Das ist einfach so die Bequemlichkeit, die jedem Menschen so inne ist.

Auch aufgrund der fehlenden bildungspolitischen Verbindlichkeit führen diese Unklarheiten zu einer undifferenzierten und wenig systematischen beziehungsweise kohärent entwickelten Zusammenarbeit. Alle *Partner* verharren in der potenziell vorhandenen Kooperationsbereitschaft. Die Zusammenarbeit wird dabei allerdings nicht immer eigeninitiativ angeleitet. Das führt mitunter auch zu der Einschätzung einer Mitarbeiterin, die formuliert, „das Potenzial gar nicht richtig ausschöpfen zu können“ (B_M_2_BW, P31). Dabei ist das Bewusstsein über die Wichtigkeit von persönlichen Absprachen und „Vernetzung“ (B_M_2_BW, P51) seitens des bibliothekarischen Personals vorhanden.

Text: IW_M_1_SA

Position: 7 - 7

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur\Initiative

B_M_1_SA: Dann muss man eben ganz viele Kontakte mit Erziehern, egal welcher Art, haben und muss die immer wieder auch mit Leben erfüllen.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 27 - 28

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur\Initiative

B_M_1_NRW: Gerade Lehrer machen wir darauf aufmerksam, dass wir sie anrufen, und stellen unsere Programme vor: `Da und da haben wir dies und das.` Und dann müssen die sich bei uns anmelden. Wir schicken die Termine den Lehrern zu und dann rufen die meistens uns an. Wenn nicht, dann telefonieren wir da auch hinterher.

In einem Fall wird der Vorteil einer koordinierenden Instanz deutlich aufgezeigt. Im Rahmen einer Aktion der baden-württembergischen Bibliothek übernahm das geschäftsführende Rektorat der Stadt die Terminkoordination des Veranstaltungsbesuchs durch die Schulen.

Text: IW_M_2_BW

Position: 23 - 27

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur

I: Wie haben Sie die Kooperation mit den Schulen erlebt?

B_M_2_BW: Das lief für uns ziemlich geschickt. A stand der Rektor dahinter und das Sekretariat von dieser Schule hat eigentlich die Terminabwicklung übernommen. Also, so dass wir da jetzt gar nicht an Einzelne ran mussten, sondern es wurde uns echt zugearbeitet. Und das war natürlich toll, weil ich denke, es gibt auch die Stellung, die

das geschäftsführende Rektorat hat. Wenn von dort etwas kommt und es heißt: 'Macht zwei Termine, wann könnt ihr? Sagt uns die sofort!', dann funktioniert das. Also wir hätten da viel, viel länger gebraucht. Das war jetzt, ja.
I: Weil Sie da als Bibliothek geschlossen an die Schulen herankamen?
B_M_2_BW: Ja, genau. So hatte das tatsächlich eine ganz andere Bedeutung.

Dies wird als positiv hervorgehoben, da der Veranstaltungsbesuch „eine ganz andere Bedeutung“ (B_M_2_BW, P23) bekommen habe und die Bibliothek geschlossen an alle ortsansässigen Schulen herankam.

Gegenwärtig formulieren die MitarbeiterInnen nach ihrer Einschätzung ein hohes Engagement bei der aktiven *Einwerbung* von Kitas und Schulen.

Text: IW_M_1_SA
Position: 15 - 15
Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur
B_M_1_SA: Sie müssen immer wieder drauf hinweisen, kontinuierlich würde ich sagen, die Wichtigkeit der Bibliothek in den Vordergrund rücken.

So müssen Kitas und Schulen noch über den Wert der Institution Bibliothek aufgeklärt

Text: IW_M_1_BW
Position: 25 - 25
Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur
B_M_1_BW: Die Lehrer sind da auch so ein bisschen auf der 'Bedien-mich-mal-Schiene'. Das ist halt ein Angebot, nun ja: 'Ist gut für die Kinder, dass sie mal lernen, sich in der Bibliothek zurechtzufinden.' Lehrer sind oft auch gar nicht wirklich alle mit der Bibliothek vertraut. Leider. Und manchen, den[en] merkt man an, dass sie sich denken: 'nicht nötig'. [...] Manche sagen auch gleich: 'Interessiert mich nicht, ist mir schnuppe, ich unterrichte Physik und Mathe, ich sage es der Deutschlehrerin, die soll mit der Klasse dahin gehen.'

sowie zum Besuch der Bibliothek motiviert werden.

Text: IW_M_3_BW
Position: 27 - 27
Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur
B_M_3_BW: Bei Kindergärten, habe ich manchmal das Gefühl, die muss man auch ein bisschen mehr anschubsen. Dadurch, dass es jetzt die Lesepatent gibt, denken viele Kindergärten: 'Och, das ist ja genug, die bringen ja ihre Geschichten und bringen ja die Bücher in den Kindergarten.' Und dass aber der Schritt der Kinder in die Bibliothek auch ganz arg notwendig ist, das ist für manche noch ein bisschen schwer nachzuvollziehen. Dass dieser zweite Schritt auch stattfinden muss, nicht nur das Büchermögen und Bücher-vorgelesen-Kriegen, sondern auch der Gang in die Bibliothek.

Ein Grund für die teils schwierig zu realisierende Kooperation liegt nach Einschätzung der Befragten nicht in der mangelnden Bereitschaft, sondern beim externen Faktor Zeit. So wird formuliert, dass Schulen bei dem Besuch der Bibliothek eine deutliche Organisationslast zu tragen hätten. Hier zeigt sich ein

deutliches Bewusstsein für die schulische Arbeit und für die seitens der Schule vorhandenen Herausforderungen.

Text: IW_M_3_BW

Position: 27 - 27

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur

B_M_3_BW: Die Schule musste erst mal registrieren, sie müssten auch was tun. Sie müssten Zeit investieren, gerade zum Beispiel jetzt, wie es bei uns stattfindet, das Herkommen. Man muss das einfügen in den Schulplan des Monats, und das ist das, was vielen dann doch schwerfiel.

Auf der anderen Seite wird formuliert, dass die mangelnden schulischen Zeitressourcen auch explizit als Begründungszusammenhang für die Bibliotheksnutzung herangezogen werden.

Text: IW_M_1_SA

Position: 15 - 15

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur

B_M_1_SA: Das ist nicht, dass die Lehrer da kein Interesse dran haben, das ist falsch. Die haben genauso viel oder genauso wenig Zeit wie viele Bibliothekare inzwischen hier, weil wir einfach wenig Personal sind. Aber wenn sie sich immer wieder in Erinnerung rufen und sagen: 'Wir haben zu dem Thema aber eine ganze Box.' Da sind zehn Bücher drin, fünf Kassetten und so etwas, da brauchen sie gar nicht lange im Bestand suchen, dann können sie solche Sachen ausleihen.

An dieser Stelle zeigt sich ebenfalls die bereits angesprochene starke Orientierung der Schulen an der Medienversorgung anstelle einer verbindlichen Kooperation mit Bibliotheken als Bildungspartner.

Abspraken realisieren sich weitgehend durch den persönlichen Kontakt.

Text: IW_M_2_SA

Position: 48 - 49

Code: Kooperation\Kooperationsstruktur

B_M_2_SA: Telefon oder Briefe. Also, meistens telefonieren wir zuerst, dann geht das schon mal ganz gut, und manchmal kommt dann auch ein Brief hinterher, den schickt dann die Chefin eben los.

Im Rahmen der Interviews finden sich zudem Angaben über die Art und Weise der Feedbackkultur. Die Aussagen der Befragten finden Anschluss an die Einschätzungen der KITAS und Schulen im Rahmen der Fragebögen mit dem allgemein positiven Trend. Bei den inhaltlichen Konkretisierungen der Rückmeldungen zeigen sich die Angaben wenig diversifiziert. Weitgehend stagnieren die Feedbacks im Bereich der Bereitstellungswünsche, welche von den Bibliotheken umgesetzt oder angeschafft werden sollen. So werden Medien- sowie Recherchewünsche,

Text: IW_M_1_NRW

Position: 13 - 13

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Feedback

B_M_1_NRW: Jetzt gerade, wenn es darum geht, Buchwünsche oder Medienwünsche zu erfüllen, die erfüllen wir eigentlich fast immer, wenn es nicht ganz abgehobene Wünsche sind. Auch wenn Eltern oder Lehrer kommen: 'Das könnte man noch machen oder zum Thema könntet ihr mal noch mehr anschaffen.' Dann gehen wir darauf immer ein. Wir sind schon sehr kundenorientiert. Dadurch, dass wir viel mehr hier unten arbeiten (= Ausleihe), das kriegt sie (= Bibliotheksleitung) ja gar nicht immer so mit. Deswegen ist es wichtig, dass wir unsere Eindrücke schildern und weitergeben.

Wünsche in Bezug auf einen zusätzlichen Veranstaltungsbedarf

Text: IW_M_1_BW

Position: 24 - 25

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Feedback

I: Kriegen Sie Feedback von den Erziehern oder Lehrern? Und wenn ja, wie setzen Sie das um?

B_M_1_BW: Also, seitens der Lehrer kommt meistens sehr wenig. Ganz gelegentlich bekomme ich zum Beispiel einen thematischen Wunsch in Einführungen, ins Recherchieren, wo ich dann entsprechend auch noch rauskriegen [muss]: 'Ist jetzt nur an Bibliotheksbestände gedacht oder drüber hinaus auch Recherchieren im Internet etc.?' Und dann muss ich halt, je nachdem, was bei diesem Gespräch rauskam, erarbeiten, was wir dann als Veranstaltung praktisch durchführen.

beziehungsweise bezüglich der vorhandenen Veranstaltungsarbeit

Text: IW_M_2_SA

Position: 44 - 46

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Feedback\ inhaltlich

B_M_2_SA: Ja, teilweise. Nicht alle, aber manche sagen, was gut ist, was schlecht ist, klar, oder wie jetzt, sagen wir mal, die Veranstaltungen verlaufen sind, kriegen wir schon.

seitens der Interviewten unter das Feedback subsumiert. Betont wird, dass das Feedback der Institutionen von den MitarbeiterInnen auch als Anlass genommen wird, die Veranstaltungen zu modifizieren.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 22 - 22

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Feedback

B_M_2_NRW: Aber da muss man spontan reagieren und sagen können, das lassen wir jetzt weg, oder das ist noch zu schwer. Wir kriegen ja auch immer das Feedback von den Lehrern, und da sagen die auch, dass das so gut ist.

An dieser Stelle wird auch unter Rekurs auf das eigene Dienstleistungsselbstverständnis argumentiert.

Text: IW_M_2_BW

Position: 35 - 37

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Feedback

B_M_2_BW: Ja. Ich versuche auch die (= Feedbacks) umzusetzen. Ja, also, ich meine, das macht ja einen Dienstleister auch aus. Wir sind ja auch angewiesen auf

Bedürfnisse oder Bedürfnisäußerungen von außen, denn sonst kochen wir hier immer im eigenen Saft, und das kann es ja nicht sein.

Die eigene Arbeit und Kooperation mit umgebenden Einrichtungen der frühen Bildung und Schulen wird generell nicht als Besonderheit charakterisiert. So schätzen die Befragten durchweg die Kooperation sowie die Veranstaltungsarbeit als vergleichbar mit anderen Bibliotheken ein,

Text: IW_M_2_BW

Position: 42 - 43

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Vergleichbarkeit

B_M_2_BW: Ja, ich glaube schon. Doch, ich denke. Es gibt ja innerhalb der Bibliotheken auch einen regen Austausch auf verschiedenen Ebenen, und der eine lernt vom anderen. Da muss ja nicht jeder das Rad neu erfinden. Ich denke doch. Also, so an Angebot, ja, sind wir mit einer Bibliothek unserer Größe, glaub ich, schon vergleichbar mit mehreren anderen.

wenngleich auch die eigene Arbeit positiv herausgestellt wird.

Text: IW_M_2_NRW

Position: 31 - 32

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Vergleichbarkeit

I: Denken Sie, dass die Dienstleistungen hier vergleichbar sind mit denen in anderen Bibliotheken?

B_M_2_NRW: Es gibt bestimmt viele Bibliotheken, die auch Programme haben, aber ich denke, wir sind für so eine kleine Bibliothek schon relativ rührig. Und genau so wünsch ich mir das auch.

4.4.3.3 Bewertung

Im Rahmen der Interviews bewerten die bibliothekarischen MitarbeiterInnen den eigenen Medienbestand, die individuelle Veranstaltungsarbeit, die eigene Öffentlichkeitsarbeit sowie die Kooperationsstruktur mit Kitas und Schulen.

Die vorhandenen Medienressourcen werden durchweg positiv und als „wirklich vielfältig“ (B_M_2_SA, P13) eingeschätzt. In einem Fall wird dabei auch auf die korrespondierende Lesehaltung der Bibliotheksnutzer eingegangen. Der Vorteil liegt nach Angaben einer Mitarbeiterin aus Sachsen-Anhalt darin, dass „triviale Sachen“ (B_M_1_SA, P21) nicht angeschafft werden müssten, da diese im Rahmen von Buchgeschenken in den Bestand eingearbeitet werden könnten.

Text: IW_M_1_SA

Position: 21 - 21

Code: Kooperation\Bewertung\Medienbestand

B_M_1_SA: Die {= Medienbestand} müssen auch so das Klischee bedienen, ja, diese Vampirgeschichten oder Bibi Blocksberg, ja, selbst die Hexe musste mit dabei sein. Aber da haben wir den großen Vorteil, unserer Leser hier in [XY] {= Stadt}, ich will nicht sagen, erzogen zu haben, das klingt jetzt schon wieder so extrem, aber wir kriegen so viele Geschenke, dass ich in der Kinderbibliothek wirklich diese trivialen Sachen nicht kaufen muss. [...] Und wenn die in einem guten Zustand sind, arbeiten wir die natürlich auch ein.

Die MitarbeiterInnen, besonders der nordrhein-westfälischen Bibliothek, bewerten das eigene Angebot überdurchschnittlich positiv. In diesem Bereich finden sich in den Interviews keinerlei kritische Stimmen, Herausforderungen oder Schwierigkeiten. Äußerungen wie „find ich super, dass es eine stetige Steigerung gibt“ (B_M_8_NRW, P24), „find ich alles sehr gut. Hier wird sehr viel gemacht in puncto Leseförderung“ (B_M_7_NRW, P18), „wir haben uns die Leseförderung von Kindern und Jugendlichen auf die Fahne geschrieben, und ich denke, dafür werden wir auch sehr geliebt“ (B_M_2_NRW, P1) oder „trotzdem glaube ich, dass wir an einem Leistungslimit arbeiten, das die allermeisten Bibliotheken nicht schaffen“ (B_M_6_NRW, P35) veranschaulichen ein spezifisches Gefühl des Erfolgs und der Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit. Teils zeigen die MitarbeiterInnen ein – wenn auch unspezifisches – Bewusstsein dafür, dass grundsätzlich blinde Flecken in den Förderangeboten der eigenen Bibliothek vorhanden sind.

Text: IW_M_3_BW

Position: 20 - 21

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

I: Ja. Wie bewerten Sie denn das Veranstaltungsangebot der Bibliothek?

B_M_3_BW: Es wird relativ viel angeboten, das auch sehr gut angenommen wird, vom Vorlesen bis zum Selberschreiben. Mehr geht immer.

Dabei wird z. B. die unterdurchschnittliche Berücksichtigung der bibliothekarischen Angebote durch die weiterführenden Schulen von einer interviewten Mitarbeiterin an die fehlende Kooperationsbereitschaft der Schulverantwortlichen geknüpft.

Text: IW_M_1_BW

Position: 17 - 17

Code: Kooperation\Bewertung\ Kooperation Kita\ Schule

B_M_3_BW: Das, was wir anbieten, in Ergänzung zum schulischen Unterricht, das muss halt auch angenommen werden. Mit den Grundschulen klappt das sehr, sehr gut. Da ist die Kooperation mittlerweile super geglückt. Aber es wäre durchaus auch denkbar in Realschule oder Gymnasium.

Angaben zu unberücksichtigten Zielgruppen, Kompetenzen beziehungsweise Handlungsaspekten werden von den Befragten nicht getätigt. Dagegen finden sich Hinweise, warum die Ausweitung des Veranstaltungsangebots nicht möglich ist.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 17 - 17

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

B_M_5_NRW: Da könnte man sicherlich noch das eine oder andere ergänzend machen. Man könnte noch mehr Veranstaltungen machen, mit Geld könnte man auch noch schöne Veranstaltungen einkaufen. Es gibt wunderschöne Autoren, die ganz tolle Programme machen für Kinder, wo die auch richtig Spaß haben. Da fehlt uns einfach auch das Veranstaltungsgeld, dass man das Programm einfach ein bisschen auflockert und ein bisschen bunter gestaltet. Und ich denke, mit mehr Arbeitskräften und mehr Personal könnte man natürlich viel machen. Das, was wir mit den Kindergärten gemacht haben, die Delfin-4-Aktion, das haben wir jetzt mit einem Kindergarten gemacht, es wäre schön, das mit allen Kindergärten zu machen.

Die fehlende Berücksichtigung von einzelnen Altersgruppen, von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, die einseitige Medienauswahl innerhalb der Projekte sowie die faktisch ausbleibende Nutzung von bibliothekarischen Veranstaltungen durch ein u. a. bildungsbenachteiligtes Milieu, wie es Daten der Nutzerbefragung zeigen, wird von den MitarbeiterInnen nicht zur Kenntnis genommen. Nach deren Einschätzung deckt das vorhandene Angebot systematisch alle Bedarfe ab,

Text: IW_M_4_NRW

Position: 9 - 10

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

B_M_4_NRW: Die Kinder kommen in verschiedenen Altersstufen hierhin und werden durch verschiedene Angebote, freiwillige, aber auch Pflichtveranstaltungen mit der Schule, versorgt. Und ich denke, dass wir das relativ gut hinkriegen.

wobei auch eine Ergebnissicherung – an dieser Stelle als Alleinstellungsmerkmal formuliert – zur Optimierung der Angebote führt.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 19 - 19

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

B_M_1_NRW: Die Arbeit hier ist schon ein bisschen überdurchschnittlich. Aber ich würd mal sagen, das Besondere an uns ist, dass die Ideen, die wir haben, dass wir die auch umsetzen, und dann auch noch gucken, was kommen für Ergebnisse, und dann diese auch noch verbessern.

Worin diese Ergebnissicherung besteht, wird an dieser Stelle nicht durch die Befragte konkretisiert. Die durchgängig positive Selbsteinschätzung, die „Begeisterung der Kinder“ (B_M_2_NRW, P32), verbunden mit der antizipierten Wertschätzung durch andere Bibliotheken, reicht den nordrhein-westfälischen MitarbeiterInnen als Bewertungskriterien.

Text: IW_M_4_NRW

Position: 18 - 19

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

I: Wie bewerten Sie die Leseförderung der Bibliothek?

B_M_4_NRW: Dadurch, dass wir auch so viel Rückmeldung von anderen Bibliotheken und auch von der Stadt bekommen, denke ich, sind wir auf einem ganz guten Weg und haben auch viele Projekte hier als Erstes gemacht. Was natürlich auch als

Bestätigung für uns gesehen werden kann, dass viele Bibliotheken das in ganz Deutschland nachmachen. Ich denke schon, dass wir relativ führend sind in dem Bereich in Deutschland.

Eine tatsächliche Qualitätskontrolle im Sinne einer Evaluation der eigenen bibliothekarischen Veranstaltungen ist nicht in die Arbeit implementiert. Dementsprechend wird auch eine Modifikation und Optimierung der Förderangebote von keinem der Befragten ins Auge gefasst.

Text: IW_M_3_NRW

Position: 14 - 16

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

I: Gibt es etwas, was Ihnen in der Stadtbibliothek bei der Leseförderung fehlt?

B_M_3_NRW: Könnte ich jetzt eigentlich nichts sagen. Nein, da wüsste ich jetzt nichts.

Wenn die eigenen Veranstaltungen verbessert werden sollen, dann gelingt das nach Meinung der Befragten durch eine Ergänzung und Ausweitung des Angebots. Der wenig theoriegestützte Blick und die teils unsystematische Projektentwicklung sind als Gründe für die durchgängig positive Einschätzung zu nennen.

Schwierigkeiten bei der Veranstaltungsarbeit werden nur von einer Mitarbeiterin der Bibliothek aus Sachsen-Anhalt formuliert. Die Notwendigkeit, aufgrund von Personalmangel auf ehrenamtliche „Leseomis“ (vgl. B_M_1_SA, P 25) zurückgreifen zu müssen, verhindert nach ihrer Auffassung eine systematische Planung und Angebotsentwicklung. Auch die fehlenden Mittel (finanziell, personell, zeitlich) verhindern eine individuell zugeschnittene sowie systematisch entwickelte Bibliotheksarbeit.

Text: IW_M_1_SA

Position: 29 - 33

Code: Kooperation\Bewertung\ eigene Veranstaltungsarbeit

B_M_1_SA: Ich kann mich erinnern, dass man früher auch, da kam der Lehrer und hat gesagt: `Ich brauche mal zum Mittelalter eine Veranstaltung`, da sitzen Sie natürlich mal zwei, drei Tage dran und versuchen da Material zusammenzubringen und da eine Veranstaltung draus zu machen. Das ist personell auch nicht mehr machbar, weil sie diese Zeit gar nicht dafür haben. So haben wir ein Angebot, das umfasst schon einige Dinge und dann kann man das machen. Aber wir haben keine immer wieder kommenden Veranstaltungen. Also, dass man jetzt sagen kann [I], manche fragen: `Haben sie da irgendeinen Plan?` Aber ich glaube, das würden wir auch eher tun können, wenn man finanziell [I], da kommt man immer wieder auf das Geld zurück, wenn wir sagen könnten, ich habe für das Jahr, ich nehme das jetzt, ohne über Geld nachzudenken, ich habe da 50.000 Euro nur für Veranstaltungen. Dann kann man natürlich für das ganze Jahr planen.

Der positive Trend bezieht auch die Bewertung der eigenen Öffentlichkeitsarbeit mit ein. Neben der eigenen Internetpräsenz (vgl. B_M_1_SA, P33) informieren die MitarbeiterInnen nach eigenen Angaben ihre Kooperationspartner durch

Rundschreiben (vgl. B_M_1_SA, P33), Telefonanrufe (B_M_1_NRW, P28) und Pressearbeit (vgl. B_M_1_NRW, P26). Die eigene Selbstwahrnehmung und auch Außendarstellung wird dabei von einer Mitarbeiterin durchaus kritisch gesehen.

Text: IW_M_2_BW

Position: 31 - 33

Code: Kooperation\Bewertung\Öffentlichkeitsarbeit

B_M_2_BW: Ich denke, dass wir uns immer noch ein bisschen unter Wert verkaufen. Das mag vielleicht auch daran liegen, dass unserer Leistungen in der Regel ja kostenlos sind. Manchmal denke ich, das macht durchaus was aus. Im Schwäbischen heißt es ja: *‘Was nichts kostet ist nichts wert’*, und ich glaube, diese Haltung, die gibt es schon. Ja, oder wir treten zu bescheiden auf, weil wir ja also überwiegend frauendominiert sind in diesem Beruf. (.) Ich glaube manchmal schon, ja.

4.4.3.4 Wünsche

Die MitarbeiterInnen gaben in den Interviews Wünsche an, welche auf der einen Seite die Bibliothek, auf der anderen Seite die Ressourcen wie Öffnungszeiten, Medienbestand, Personal und Veranstaltungen betreffen. Die Bibliothek als Treffpunkt zu verstehen und dementsprechend auszustatten, wird von zwei MitarbeiterInnen genannt.

Text: IW_M_5_NRW

Position: 17 - 17

Code: Kooperation\Wünsche\Bibliothek

B_M_5_NRW: Zudem wäre es schön, wenn es für die Besucher so etwas wie einen Raum zum *Abhängen* geben würde. Gerade auch, dass das hier mehr zum Treffpunkt wird, nicht nur ein Gebäude, in dem man ein Buch ausleihen kann.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 23 - 23

Code: Kooperation\Wünsche\Bibliothek

B_M_1_NRW: Dass man da auch das Ganze hier als Haus der Begegnung sieht und nicht nur als Bücherei, in der man ausleiht. Denn die Kinder treffen sich hier, die verabreden sich hier und die verbringen ganze Nachmittage hier. Und da könnte man noch viel mehr für die Kinder machen, dass die wirklich auch so etwas wie einen Rückzugsraum [~~machen~~] [haben].

Daneben findet sich der Hinweis, dass die Öffnungszeiten erweitert, mehr Personal eingestellt (vgl. B_M_1_SA, P31) beziehungsweise der Medienbestand vergrößert werden sollte (vgl. B_M_1_NRW, P31).

Text: IW_M_2_SA

Position: 50 - 52

Code: Kooperation\Wünsche\Medienbestand

I: Wenn jetzt mal Geld keine Rolle spielen würde, was würden Sie sich hier für die Bibliothek wünschen?

5 Interpretation

Im folgenden Kapitel werden einerseits die im vorangehenden Teil beschriebenen Daten verdichtet und andererseits die Ergebnisse interpretiert. Zunächst wird die Interpretation zur Fallstudie und Inhaltsanalyse der bibliothekarischen Förderangebote (7.1) formuliert. Des Weiteren erfolgt eine Zusammenführung und Deutung der Ergebnisse der Fragebögen sowie Interviews der Kitas und Schulen (7.2). Darauf folgt die Interpretation der Interviewdaten des bibliothekarischen Personals (7.4).

5.1 Bibliotheken und ihre Förderangebote

Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass der Bestand der evaluierten Bibliotheken einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich der Printmedien besitzt. Durch das Bestandsangebot werden zwar generell auch die medialen Interessen von Kindern und Jugendlichen (CD, DVD, Hörkassetten, PC-Spiele) berücksichtigt (2.2.1), allerdings ist dieser primär buchorientiert. Das ausgeprägte Interesse der Kinder und Jugendlichen an elektronischen Medien (vgl. KIM 2010; JIM 2010; Marci-Boehncke/ Rath 2007) wird auch durch das faktische Ausleihverhalten deutlich (die nachfolgende Abbildung veranschaulicht exemplarisch den Medienbestand sowie die Medienausleihe der evaluierten Bibliothek in Nordrhein-Westfalen). Im Vergleich erfolgt die Entleihe der digitalen Medien doppelt so häufig wie die der Printmedien. Dabei ist der Bestand an DVDs/ Videos sowie Tonträgern mit jeweils rund fünf Prozent gemessen am Gesamtbestand extrem niedrig. Den medialen Nutzungsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen (2.2.1) wird hier nicht entsprochen. Schon im Bestandsaufbau sollten die Bibliotheken verstärkt die Medienpräferenzen aber auch inhaltlichen Präferenzen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen, auch um attraktive, niederschwellige Medienangebote zu leisten.

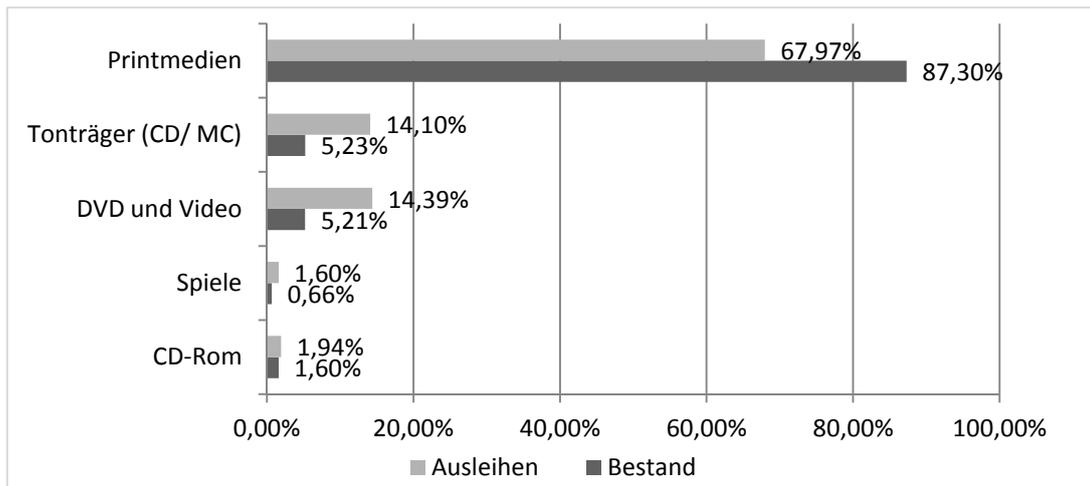


Abbildung 72: Medienbestand und Medienausleihe Bibliothek NRW

Mit Blick auf die Inhalte und Genrepräferenzen der Heranwachsenden zeigt eine amerikanische Studie aus dem Jahr 1999, dass die Verfügbarkeit des populären Materials in Schulen und Klassenzimmern sehr begrenzt ist (vgl. Worthy/ Moorman/ Turner 1999, 13). Weiterhin stellen (Schul-)Bibliotheken gerade für SchülerInnen aus einkommensschwachen Familien die meistgenutzte Form des Medienzugangs dar (vgl. ebd. 1999, 21), während SchülerInnen aus einkommensstarken Familien die Medien häufiger kaufen. Auch 2012 folgerte die EU High Level Group of Experts on Literacy, dass gerade Bibliotheken eine besonders Rolle bei der Bereitstellung von Medien für Jungen und Mädchen aller Alter und sozialer Lebenslagen spielen, da sie Zugang, Hilfestellung, Ermunterung und Anregung geben können (vgl. ebd. 2012, 40).

„More than ever, libraries have a key role in making books and stories available to everyone, while also making reading more visible. [...] Libraries have a vital role to play here, especially for families who cannot afford to buy many books or other reading material” (ebd. 2012, 41; 64).

Dabei müssen nicht nur die Medienträger berücksichtigt werden sondern eben auch die Inhalte, die über die Medien transportiert werden. Aussagen über die inhaltliche Ausrichtung des (Buch-)Bestandes der Bibliotheken und die Passung in Bezug auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen können hier nicht getroffen werden. Hier wäre eine Bestandsanalyse sicherlich erkenntniserweiternd.

Durch themenorientierte Programme und Veranstaltungen haben alle drei evaluierten Bibliotheken ihr Dienstleistungsangebot für die unterschiedlichen

Nutzergruppen erweitert. Einerseits wenden sich diese – weitgehend regelmäßig – an die private Nutzerschaft (u. a. Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren) sowie andererseits an institutionelle Partner wie Kita und Schulen. Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Bildungseinrichtungen immer auch durch das Vorhandensein spezieller Förderprojekte geprägt ist. Bei dem analytischen Blick auf ebendiese wird deutlich, dass rund 97% der Veranstaltungsangebote potentiell kooperativ ablaufen. Demnach wenden sich die Aktionen an Kinder und Jugendliche, die die Veranstaltung im Rahmen des Kita- oder Schulbesuchs nutzen, oder an Kita- und Schulverantwortliche, welche durch die Angebote mit Medien oder Informationen versorgt werden. An dieser Stelle zeigt sich ein ausgeprägtes Kooperationsbestreben seitens der Bibliotheken. Im Rahmen der eigenen Arbeit auch zusätzliche Bereitstellungsangebote sowie Fördersettings zu konzipieren, welche den zusammenarbeitenden Einrichtungen Unterstützung und Hilfestellung bei der Leseförderung geben, ist deutlich in das Selbstverständnis der Bibliotheken integriert. Von Seiten der Bibliothek – das zeigt die Befragung der MitarbeiterInnen – wird dies weniger als eine Übernahme von Bildungsverantwortung verstanden sondern als eine Maßnahme zur Kundenakquise und -bindung. So stellen die Kitas im Rahmen des freiwilligen Einrichtungsbesuchs, aber vor allem die Schulen verbunden mit der Schulpflicht, auch potenziell neue Nutzer bereit, welche die Bibliothek noch nicht familiär eingebunden besucht haben.

Im Rahmen der Befragung der privaten Nutzerschaft zeigt sich allerdings, dass in der Bibliothek besonders häufig Kinder und Jugendliche anzutreffen sind, welche durch ihre Familie zur Nutzung von Bibliotheken angeleitet wurden. Liegt die Verteilung in der nordrhein-westfälischen Bibliothek bei 60%, weisen die Bibliotheken in Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt über 70% der Nutzer auf, die angeben, ihren ersten Besuch mit der Familie gehabt zu haben. Im Vergleich: maximal 10% (NRW) der privaten Kunden besuchten die Bibliothek das erste Mal mit der Kita, maximal 16,12% (SA) mit der Schule. Die formalen Bildungsinstitutionen Schule und Kindergarten haben die Kompensation von Bildungsungleichheit nicht nachhaltig geleistet (vgl. Ehmke/ Jude 2010). Nur knapp 20 % der Nutzer haben den Zugang zur Bibliothek nicht von ihren Eltern, sondern durch die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule erhalten. Deutlich wird, dass die private Nutzung verstärkt seitens Kindern und Jugendlichen erfolgt, die über habitualisierte, familiär angeleitete Bibliotheksroutinen verfügen, was die Schlüsselrolle der Sozialisationsinstanz Familie erneut verdeutlicht (vgl. Marci-Boehncke/ Rath/ Müller 2012, 1; Hurrelmann 2004a, 45).

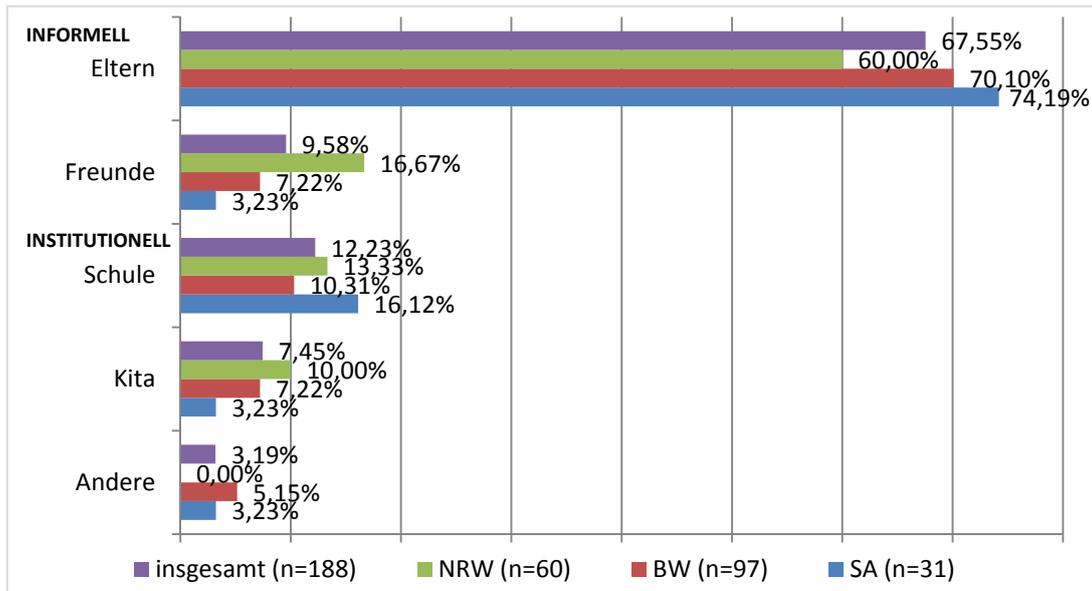


Abbildung 73: Antwortverteilung auf die Frage: *Mit wem warst du das erste Mal in der Stadtbibliothek?* (n=188)

Zudem wird deutlich, dass die evaluierte Bibliothek Sachsen-Anhalts ihre Projekte deutlich über die Kooperation mit den umgebenden Schulen profiliert. Rund 80% der Veranstaltungen sehen die Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen vor. Die evaluierte Bibliothek in Nordrhein-Westfalen wendet sich mit 68% der Angebote an die Kooperationspartner und die Bibliothek in Baden-Württemberg konzipiert etwas mehr als die Hälfte (55%) der Veranstaltungen mit Blick auf eine institutionelle Nutzung. Zudem zeigen die Projekte der baden-württembergischen Bibliothek einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich der reinen Medienversorgung. Die Analyse der länderspezifischen Rahmenvereinbarungen hat gezeigt, dass in Baden-Württemberg die Kooperationspraxis noch nicht durch eine verbindliche Vereinbarung etabliert ist. Das mag ein Grund für die bislang geringe Bereitstellung von Kooperationsangeboten für die Bildungseinrichtungen sein. Gerade die Bibliothek in Baden-Württemberg ist verglichen anhand der Kriterien Fläche, Medienbestand sowie Personalstellen die größte, evaluierte Bibliothek. Dabei agiert diese zudem durch eine Haupt- und zwei Zweigstellen. Gemessen an absoluten Zahlen stellt diese die wenigsten Angebote (17) für ihre Partner bereit (NRW: 21; SA: 26).

Die *Förderung* von Les- und Informationskompetenz (1.7.1.1; 1.7.1.3) steht bei den bibliothekarischen Angeboten deutlich im Vordergrund. Dagegen ist der Aspekt Medienkompetenz (1.7.1.2) insgesamt deutlich unterrepräsentiert. Weisen rund 68% der analysierten Veranstaltungen einen Schwerpunkt im Bereich Lesekompetenz auf, legen 28% ihren Fokus auf die Vermittlung von

Informationskompetenz (vgl. Lux 2007). Nur rund 4% lassen sich dem Bereich Förderung von Medienkompetenz (Formulieren von Medienkritik, Gestaltung von Medien, Nutzung von Medien und Wissen über Medien, Reflexion von medienkonvergenten Gefügen) (vgl. Aufenanger 2006; Baacke 1996; Theunert 2010) zuordnen. Zwar wird die Medienkompetenzförderung als ein gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel zunehmend durch die Bibliothekswissenschaft berücksichtigt (Volpers 2000, 2), deutlich zeigen sich jedoch die Grenzen beim Transfer dieser Einsicht in die bibliothekarische Praxis. Ein Grund liegt sicherlich auch in der nicht einfachen, aber notwendigen Differenzierung zwischen Informations- und Medienkompetenz (vgl. Kymes 2011). So sind die theoretisch und wissenschaftlich fundierten Unterschiede zwischen Medien- und Informationskompetenz den BibliothekarInnen nicht immer deutlich. Gerade der Begriff Medienkompetenz wird im bibliothekarischen Sprachgebrauch oftmals an Komplexität reduziert und findet sich kaum in bibliothekarischen Curricula beziehungsweise Forschungssettings (ebd. 2011, 184). Vornehmlich werden mit dem Terminus rein technische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine adäquate Nutzung von Medien erlauben, umschrieben. Lücke¹¹⁶ äußert sich dahingehend, dass die Informationskompetenz sowohl den Menschen als auch den Inhalt der Medien in den Vordergrund rückt und damit Medien Mittel zum Zweck seien (ebd. 2012, 33). *Ex negativo* leistet dies der Begriff Medienkompetenz nicht, da hier die Medien und eben nicht der Mensch im Mittelpunkt ständen. An dieser Stelle existiert neben der unklaren Verwendung des Medienbegriffes eine eindimensionale Begriffsbestimmung, die den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs schlicht ausblendet. Das zeigen auch die von Lücke vorgenommenen Ausführungen zur Bildungsbiografie von Individuen, in denen unter Lesekompetenz eine reine Buchlesekompetenz verstanden wird. Nach ihrer Einschätzung ist innerhalb der Lernbiographie ausschließlich die Lesemotivation/ -kompetenz bis zur Sekundarstufe I Vermittlungsaufgabe von Kita, Schule und eben Bibliotheken (ebd. 2012, 35). Erst ab der Sekundarstufe wird diese ergänzt durch die Förderung von Informations- und Medienkompetenz.

„Beim Spiralcurriculum steht die Lesekompetenz als Grundlage der Informationskompetenz im Mittelpunkt und damit logischerweise das Medium Buch.“

¹¹⁶ Birgit Lücke ist Leiterin der Stadtbücherei Warendorf und veranschaulicht in ihrem Artikel *Im Mittelpunkt: der Mensch oder Warum reden Bibliotheken lieber von Informationskompetenz und nicht von Medienkompetenz?* eine ähnliche Orientierung wie die evaluierten Bibliotheken.

Die Vermittlung von Informationskompetenz stellt durch die Vielzahl der Medienformen und vor allem durch die rasante Entwicklung von neuen medialen Produkten und Diensten alle Bildungspartner vor wesentlich größere Herausforderungen“ (ebd. 2012, 36).

Die Analyse der Förderangebote lassen sich in Zusammenhang bringen mit den oben angeführten Erläuterungen aus dem bibliothekswissenschaftlichen Diskurs. Auch bei den evaluierten Bibliotheken sind zwar grundsätzlich Einweisungen in den Umgang mit dem Internet vorhanden, diese beschränken sich allerdings weitestgehend auf die Recherche in Onlinekatalogen sowie den technischen Umgang mit dem Internet. Hier das breite Spektrum von Web 2.0-Anwendungen (Chats, Blogs, Wikis) – auch unter inhaltlichen und nicht nur technischen Aspekten (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2011) – in die Arbeit zu integrieren bleibt aus. So zeigt ein mit *Medienkompetenz* betiteltes Projekt aus Baden-Württemberg letztlich eine reine Rechercheorientierung. Auch die entsprechenden Angebote aus Sachsen-Anhalt (Mangas, Schriftsteller) enthalten keine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Medienträger, sondern haben ihren Fokus auf Recherchetätigkeiten.

Generell

„sind Abgrenzungsmerkmale zwischen den verschiedenen Kompetenzbegriffen hervorzuheben: Aufgrund der Herkunft aus dem Bibliothekswesen konnten konkrete – insbesondere angloamerikanische – Standardisierungen und Operationalisierungen von Informationskompetenz früher implementiert werden, als dies bei dem von Anfang an sehr offen gehaltenen Konzept der Medienkompetenz der Fall war. Zwar hat der Begriff Medienkompetenz eine größere Verbreitung gefunden, seine Offenheit, Unbestimmtheit und Eigenschaft als Projektionsflächenfunktion für unterschiedliche diskursive Inanspruchnahmen bediente zunächst bildungs- und wirtschaftspolitische Rufe nach mehr Medienkompetenz für alle gesellschaftlichen Zielgruppen“ (Gapski/ Tekster 2009, 24f).

Die Offenheit des Medienkompetenzbegriffs führt seitens des bibliothekarischen Personals zu Unsicherheiten. Vor diesem Hintergrund ist der Terminus noch nicht angemessen inhaltlich konkretisiert und durch Förderangebote realisiert. Für Bibliotheken stehen die Konzepte Lesekompetenz (weitgehend im Anschluss an eine sozialisationstheoretische Begriffsbestimmung ↗2.3.2) wie auch Informationskompetenz (als Befähigung zur Bibliotheksnutzung sowie generelle Recherche und Bewertungsstrategien) im Zentrum ihres Selbstverständnisses. Vor

diesem Hintergrund sind diese Orientierungen handlungsleitend bei der Erstellung von Veranstaltungen.

Beim Blick auf die *Zielgruppen* veranschaulichen die Ergebnisse, dass die Bibliotheken formal wichtige Alterskohorten im Blick haben. Bei der Verteilung der Angebote auf die angesprochenen Altersgruppen zeigt sich ein auf den ersten Blick ausgewogenes Verhältnis. Der Schwerpunkt liegt allerdings deutlich in der Kindheit beziehungsweise bei den Veranstaltungen für die Kitas und Grundschulen. Lesedidaktisch sind dies ohne Frage wichtige Zielgruppen (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2012, 190). Gerade in der frühen und mittleren Kindheit werden die Voraussetzungen für eine gelingende Habitualisierung des Lesens im Lebenslauf gelegt (Garbe/ Holle/ Jesch 2009, 183; Rosebrock/ Nix 2008, 22). Dabei weist die Grundschule dann durch den Schriftspracherwerb SchülerInnen in die grundlegenden Kulturtechniken Lesen und Schreiben ein (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007a, 96). Auf der einen Seite profitieren Kitas und Schulen von den anregungsreichen Kooperationsangeboten durch außerschulische Partner. Auf der anderen Seite sehen Bibliotheken in der noch wenig leistungsbezogenen und lebensweltorientierten Kita- sowie Grundschulpraxis eine wesentliche Korrespondenz zu den eigenen Vorstellungen von adäquater Leseförderung. Hier fühlen sie sich befähigt, durch eigene bibliothekarische Förderprojekte sowohl Anschluss an die (vor-)schulische Bildungsarbeit zu finden als auch bereichsspezifisches Wissen (Lesefreude, Bibliotheksorientierung) zu vermitteln. Dabei konzipieren die untersuchten Bibliotheken bislang keinerlei Angebote, die sich an die aus der Leseforschung bekannten Risikogruppen richten: Jungen (vgl. Stanat/ Kunter 2001), Migranten (vgl. Baumert/ Schümer 2001; Diefenbach 2007) und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. Pieper/ Rosebrock et al. 2004, Ehmke/ Jude 2010). Auch innerhalb der Veranstaltungen finden sich keinerlei Differenzierungsstrategien, durch die spezifische Lesedefizite einzelner Zielgruppen berücksichtigt werden könnten. Überhaupt müssten Jugendliche (und hier vor allem die „Adolescent Struggling Reader“ vgl. Garbe/ Holle 2009) intensiver angesprochen werden (vgl. Schoenbach/ Greenleaf et al. 2006). Für diese Lebensphase stehen momentan nur unregelmäßig stattfindende Formate bereit. Auch für die weiterführenden Schularten werden kaum inhaltsorientierte Kooperationsprojekte angeboten. Der Schwerpunkt liegt hier im Bereich der Bibliotheksführung und der Anleitung zu Recherchetätigkeiten. Darüber hinaus gestalten die Bibliotheken Informationsangebote für Multiplikatoren wie LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern, in denen die sie auf die Wichtigkeit des Lesens hinweisen und über eine sinnvolle

(frühe) Leseförderung informieren. Festzuhalten ist: Die Planung und Konzeption von Förderangeboten erfolgt bei den evaluierten Bibliotheken mit Blick auf bestimmte Alterskohorten und nicht – wie angebracht und lesedidaktisch notwendig – mit Blick auf bestimmte Zielgruppen und deren jeweils spezifischen Förderbedarf (vgl. Marci-Boehncke/ Rose 2012,193). Weiterhin bleibt unberücksichtigt, dass sich Kinder und Jugendlichen gerade auch innerhalb einer Alterskohorte durch heterogene Vorerfahrungen und Entwicklungsdispositionen auszeichnen, die sich aus den persönlichen Lebensumständen und der sozialen Umwelt des Subjekts ergeben und individualisierte sowie differenzierte Settings notwendig machen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007b, 11). Diese müssen von Bibliotheken bedacht werden, um einerseits Förderbedarfe zu erkennen sowie andererseits passungsgenaue Interventionen zu erstellen. Nur dadurch wird gewährleistet, dass die Veranstaltungen nicht die Interessen und Motivationen der Nutzer und vor allem der besonders förderbedürftigen Noch-nicht-Leser unberücksichtigt lassen (vgl. Abraham/ Kepser 2009, 90). Die untersuchten Angebote der Bibliotheken zeigen hier noch ein großes Potenzial bei der Berücksichtigung von lesedidaktisch eingeforderten Orientierungen, welche die Wahrnehmungs- und Sehgewohnheiten der Heranwachsenden berücksichtigen und sie produktiv weiterführen (Josting 2008, 101). Zusammenfassend kann diese Untersuchung die von Lux in ihrer Funktion als Präsidentin des BID auf dem Diskussionsforum des deutschen Bundestags formulierte Einschätzung bezüglich Handlungsfeldern und Reichweite deutscher Bibliotheken nicht bestätigen

„Mehr als 11000 Bibliotheken vermitteln Medien- und Informationskompetenz. Bibliotheken erreichen alle Altersgruppen und alle sozialen Schichten. Sie müssen eine wichtigere Stellung in der Diskussion der Enquetekommission erhalten“ (ebd. 2010).

Die Daten der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Nutzerbefragung verdeutlichen, dass die privaten Kunden von Bibliotheken als risikolose Klientel im Bereich Lese- und Medienkompetenz angesehen werden können. So lassen sich die Merkmale der Nutzergruppen der drei evaluierten Bibliotheken in Zusammenhang bringen mit empirischen Daten aus dem Bereich der Bildungssoziologie sowie Leseforschung. Aspekte wie Geschlecht, aber auch Herkunft und soziales Milieu korrelieren deutlich mit dem habitualisierten Bibliotheksbesuch als eine Form kultureller Praxis. Blickt man auf die soziodemografischen Aspekte von insgesamt 189 befragten Kindern und Jugendlichen, findet sich zunächst eine ausgeglichene Geschlechterverteilung mit

44,97% Jungen und 55,05% Mädchen. Angaben zur Häufigkeit und Dauer zeigen, dass die befragten Mädchen grundsätzlich häufiger und länger in der Bibliothek sind als die befragten Jungen. Die Nutzer lassen sich schwerpunktmäßig den Alterskohorten mittlere bis späte Kindheit zuordnen. So sind 31% der Nutzer im Alter von 5-9 sowie 39% im Alter von 10-12 Jahren. Zu 21% sind die Nutzer 13-15 Jahre alt und nur noch 9% 16 Jahre beziehungsweise älter. Besonders Kinder und

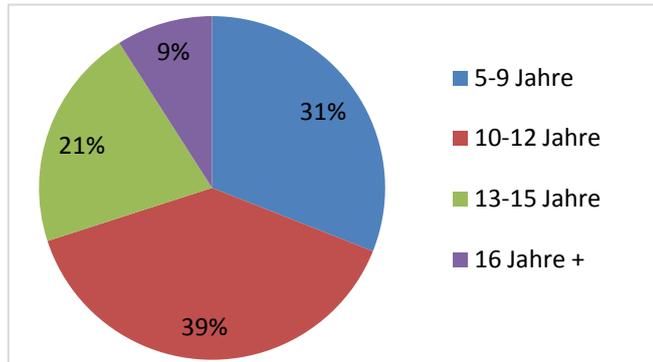


Abbildung 74: Alter der Nutzergruppen (n=189)

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der Bibliothek deutlich weniger häufig anzutreffen als junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Von den 189 Nutzern verfügen 28,57% über einen Migrationshintergrund, demnach stammen 71,43% der Kinder und Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Jungen mit Migrationshintergrund stellen die prozentual am wenigsten repräsentierte Nutzergruppe der Bibliotheken dar.

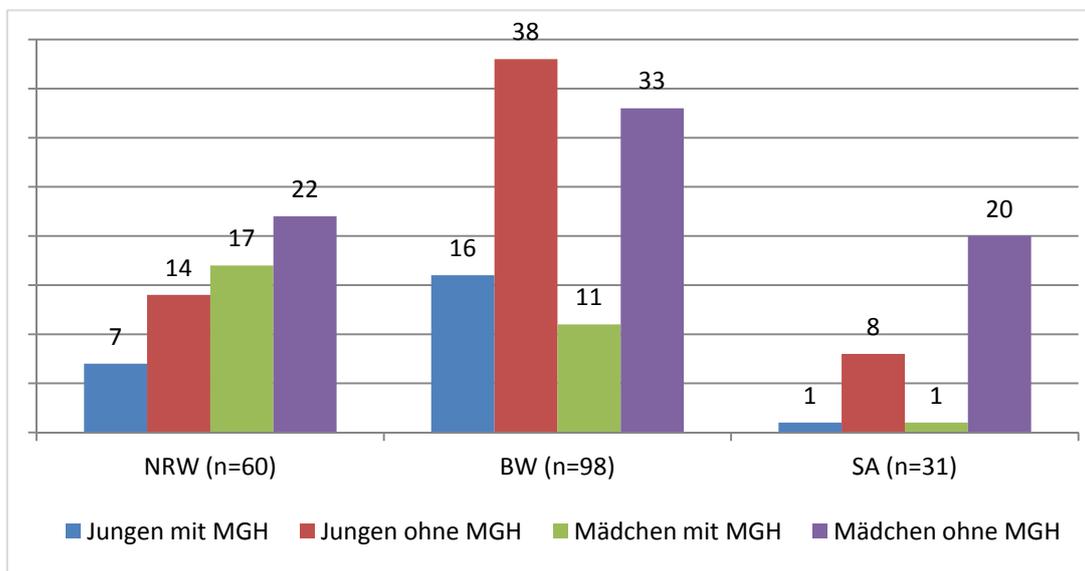


Abbildung 75: Nutzergruppen nach Geschlecht und Migrationshintergrund (n=188; Angaben in absoluten Zahlen)

Ebenfalls nutzen Heranwachsende aus einem bildungsorientierten Umfeld die Bibliotheken deutlich häufiger als Kinder und Jugendliche aus unter Umständen bildungsbenachteiligten Milieus.

In Deutschland erlaubt der Besuch der Schulform auch Aussagen über den Grad der familiären Bildungsaspiration, verstanden als ein Komplex aus vornehmlich sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg Heranwachsender (vgl. Becker 2010, 6). So wird eine vorhandene Bildungsnähe/ -ferne grundsätzlich als relevante Determinante im Hinblick auf Schulentscheidungen und -leistungen der Kinder und Jugendlichen verstanden, welche intergenerational weitergegeben wird. Schon die bereits zitierten internationalen Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass das deutsche Bildungssystem bislang dieses Erbe nur unzureichend aufbricht (vgl. Bos et al. 2007a; Isler/ Philipp/ Tilemann 2010). Auch andere Längsschnittstudien haben nachgewiesen, dass die von Eltern und Kindern geäußerten Bildungsaspirationen mit den nachfolgend schülerseitig realisierten Bildungsergebnissen in Zusammenhang zu bringen sind (vgl. Beal/ Crockett 2010; Fergusson et al. 2008).

Innerhalb der eigenen Untersuchung zeigt sich deutlich eine ungleiche Verteilung der Nutzer über die Schularten. 35,79% der Befragten besuchen die Grundschule. Zudem finden sich prozentual relativ gleichberechtigt 30% der Kunden auf dem Gymnasium. Immerhin 17,37% der befragten Jugendlichen besuchen die Realschule. Nutzer der Haupt- und Förderschule sind erwartungsgemäß mit 6,32% sowie 1,58% stark unterrepräsentiert.

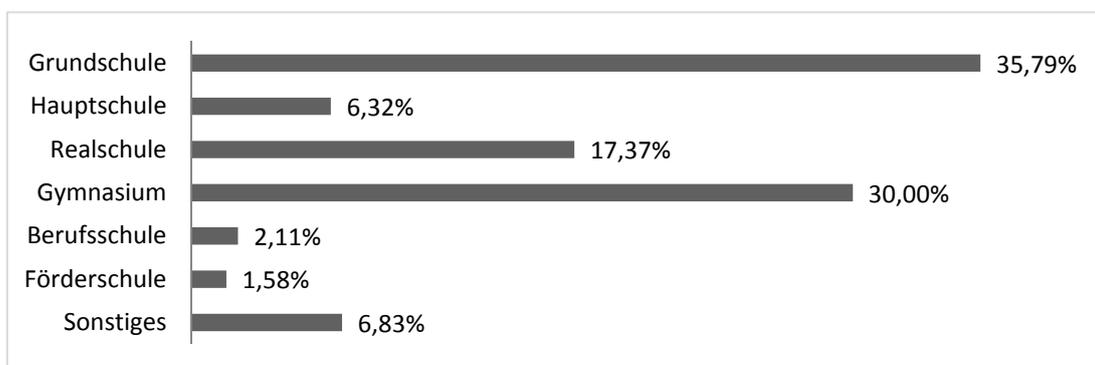


Abbildung 76: Schulartenverteilung Nutzer (n=190)

Es ist ersichtlich, dass die evaluierten Bibliotheken bislang die bildungsnahen, lesewilligen und lesemotivierten Kinder und Jugendlichen erreichen und dass dieser Trend des Weiteren durch die Konzeption von Angeboten für ebendiese Klientel verstärkt wird. So lässt sich die gezeigte Ungleichverteilung der Nutzerschaft auch mit der *leitmedialen Ausrichtung* des Bestandes, aber auch der Angebote in Zusammenhang bringen. Folgt man der Mediensystematisierung von Pross, orientieren sich die Bibliotheken im Hinblick auf mediale Träger in erster Linie an sekundären Medien (vgl. Pross 1972). Jugendkulturell attraktive Medien (vgl. Marci-

Boehncke/ Rath 2007) wie Comics im sekundären Medienfeld oder tertiäre Medien wie Handy, Internet (Web 2.0) und Musik bzw. lesedidaktisch sinnvolle Medienangebote wie Hörspiele werden unterdurchschnittlich bis gar nicht berücksichtigt (↗2.4.1). Gegenwärtig zeigen alle drei Bibliotheken eine überdurchschnittlich hohe Buchorientierung innerhalb der Angebote. Mit 85,71% dominiert dieses als Leitmedium innerhalb der Veranstaltungen. Zurückzuführen ist dies auch auf die innerhalb der Bibliothekspraxis konsensfähige Überzeugung (siehe vorangehendes Zitat Lücker), nach der das Buch unverändert als das wichtigste Medium zu charakterisieren ist.

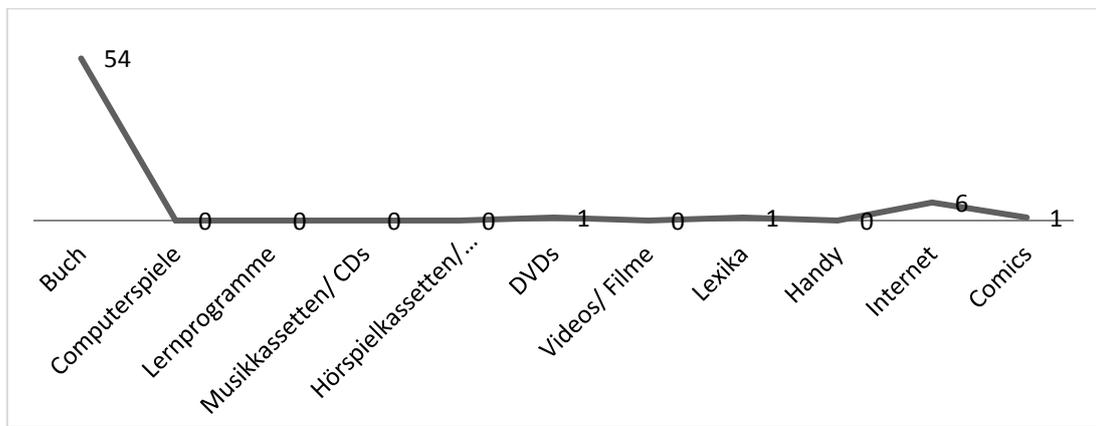


Abbildung 77: Leitmedien der bibliothekarischen Förderangebote (n=63; Angaben in absoluten Zahlen)

Eine Leseförderung muss heute über die Vermittlung von Inhalten durch das Medium Buch hinausgehen (vgl. Josting 2003, 40). Lesen als eine medienübergreifende Rezeptionskompetenz darf nicht länger an ausschließlich ein Trägermedium gekoppelt werden. Die Mediengesellschaft ist durch eine zunehmende Konvergenz der Medienangebote geprägt, innerhalb derer das Lesen nicht nur von Schrifttexten auf die Neue unverzichtbar wird (vgl. Marci-Boehncke 2010). An dieser Stelle Orientierung und Hilfestellung bei der Erschließung von multimodalen Texten zu bieten, ist auch eine wesentliche Aufgabe von Bibliotheken. Wie bereits gezeigt berücksichtigen die Veranstaltungen der Bibliotheken die Mediengewohnheiten insbesondere (bildungsferner) Jugendlicher nicht adäquat. Gerade diese setzen seit mehreren Jahren einen erweiterten Textbegriff (vgl. Weise 2013, 12) voraus. Um ein möglichst niederschwelliges Leitmedialangebot zu unterbreiten, welches auch Nutzergruppen erreicht, für die das Printmedium nicht mehr die primäre mediensozialisatorische Funktion erfüllt, müsste eine breitere Medienpalette berücksichtigt werden. Um sowohl Bibliotheksbesuche als auch die

Projektnutzung bei *Risikogruppen* (vgl. Stanat/ Schneider 2004) anzuleiten, wäre hier eine breitere mediale Orientierung im Angebot dringend angezeigt. Dazu sollte die Bibliothek unter Rückgriff auf ein breites Medienensemble ein anregendes Handlungs- und Erfahrungsmilieu bereitstellen.

Die hohe Buchorientierung korreliert deutlich mit den *Kompetenzaspekten* innerhalb der Veranstaltungen. Besonders häufig finden sich neben Bereitstellungsangeboten ohne Kompetenzorientierung die Förderung von Lesefreude und das Gespräch über Gelesenes. Bei der Vermittlung von Informationskompetenz dominieren bibliotheks- und recherchieorientierende Aspekte. Diese sind teilweise verbunden mit der Vermittlung medientechnischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier fördern beziehungsweise verstärken Bibliotheken konsequent die Kompetenzen, die eine adäquate Nutzung des Bibliothekbestandes erlauben. Damit eröffnet die Bibliotheken ein Lernfeld, das vor allem der Orientierung in der Informationsgesellschaft dient. Zudem zielen die Veranstaltungen auf die Förderung von (Buch-) Lesefreude, womit das Interesse und der Bedarf an dem primär bereitgehaltenen Medium der Bibliotheken gesteigert werden soll. Weiterhin ist mit den Angeboten häufig der Anspruch verbunden, die Lesemotivation bei der nachwachsenden Generation anzuleiten. Im Rahmen von Evaluationen ist allerdings die positive Beeinflussung von Leseselbstkonzepten durch eine vordergründig motivationale Ansprache schwierig erfass- und überprüfbar (vgl. Behnken/ Mikota 2009, 37). In diesem geringen Standardisierungsgrad sieht das bibliothekarische Personal einen besonderen Vorteil, da eine Erfolgskontrolle beziehungsweise qualitätssichernde Maßnahmen nur schwer möglich sind. Vor diesem Hintergrund argumentiert das befragte bibliothekarische Personal eben auch für Strategien des Ausprobierens und Beobachtens. Selbstreflexive Aspekte des Lesebewusstseins sowie die Förderung von Metakompetenzen wie Kontextwissen und metakognitives Strategiewissen (vgl. Carlisle et al. 2011), werden innerhalb der Projekte nicht berücksichtigt. Diese Aspekte finden auch deswegen keine Beachtung, da – das zeigen die Interviews mit den MitarbeiterInnen – schlichtweg kaum lesedidaktisches Wissen zu diesem Teilbereich besteht. Kurz gefasst: Was nicht bekannt ist, kann eben auch nicht zum Ausgangspunkt von Förderangeboten gemacht werden. Dies zeigt ebenfalls einen Zusammenhang mit den anvisierten Zielgruppen und der damit verbundenen fehlenden Orientierung an speziellen Förderbedarfen. Lesefreude bei einer Klientel zu etablieren, welche auf der einen Seite über anregungsreiche Lesesozialisationsverläufe verfügt und auf der anderen Seite rein kommunikative Anschlussbehandlungen mitträgt, schließt den Misserfolg weitgehend aus. Daraus

generiert sich dementsprechend ein spezifisches Gefühl des Erfolgs, was von Seiten des bibliothekarischen Personals als die hauptsächliche Gratifikation eingeschätzt wird.

Text: IW_M_6_NRW

Position: 42 - 43

Code: Kooperation\ individuelle Voraussetzungen\ Motivation

I: Was sind für Sie individuelle Gratifikationen der Arbeit?

B_M_6_NRW: Kann ich Ihnen mit einem Satz beantworten: 'Wenn ich glückliche Kinder sehe, bin ich zufrieden.'

Völlig unberücksichtigt bleiben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich dem Bereich Medienkompetenz (2.3.1) zuordnen lassen. Wenn mit dem Terminus Medienkompetenz, auch in der Außendarstellung, geworben wird, sind die darunter subsumierten Handlungen verkürzt auf rein technischen Aspekte des Medienumgangs. In diesem Sinne werden instrumentell-qualifikatorische beziehungsweise informative Details durch die Bibliotheken aufgezeigt und innerhalb der Angebote durch die Nutzer erprobt (s. Aspekt *Förderung*). Ästhetisch-kreative, reflexive oder produktive Kompetenzen sowie eine Medienkompetenzförderung über einen erweiterten Textbegriff bleiben seitens der Bibliotheken unberücksichtigt. Das muss ebenfalls vor dem unzureichenden Wissen über bestehende Kompetenzmodelle der bibliothekarischen Leseförderer verstanden werden. Bei unterdifferenzierten Kenntnissen über die Fähigkeits-/Fertigkeitsbündel von Lese-, Medien- und Informationskompetenz lassen sich diese zunächst nicht als Förderbedarf erkennen und demzufolge auch nicht durch spezielle Settings anleiten. Mittelfristig müssen bibliothekarische MitarbeiterInnen verstärkt medien- und lesedidaktische Kompetenzen aufbauen. Das Know-how über die Vermittlung solcher Fähigkeiten muss deshalb auch zeitnah in die Ausbildungsgänge und Fortbildungsangebote für BibliothekarInnen integriert werden (vgl. Julien/ Genius 2011, 109).

Gratifikation, Handlung und Setting stehen als Analysekategorien in einem engen Wechselverhältnis. So bestimmt das Setting zwangsläufig die Handlungen wie auch die Gratifikation seitens der Teilnehmer. Zusammenfassend stellen die Bibliotheken ihren privaten Nutzern vornehmlich Angebote im Bereich der Beschäftigung, den Kitas und Schulen im Bereich der Bereitstellung und Motivation/ Anregung zur Verfügung. Nur bei der Bibliothek aus Sachsen-Anhalt zeigt sich, analog zu der

prozentual überdurchschnittlichen Konzeption von Veranstaltungen für schulische Belange, ein Schwergewicht im Bereich der Übung. Gerade weil diese Bibliothek, wie oben erläutert, ausdrücklich die Schule durch Projekte anspricht, scheinen diese auch an die Notwendigkeiten schulischer Bildungsarbeit angepasst. Mit unter drei Prozent sind kaum Veranstaltungen im Bereich der Sozialität sowie entwicklungsbedingt gerade für Jugendliche attraktive Möglichkeiten der Selbstdarstellung vorhanden (vgl. Oerter/ Dreher 2002, 105). Keine Bibliothek verfügt über ein Angebot, welches eine Lernkontrolle beziehungsweise einen individuellen Lernfortschritt abbildet. Auch Anschlusshandlungen, die über rezeptive (Medien entleihen) und kommunikative (Gespräch über Gelesenes) Aspekte hinausgehen, finden sich kaum. Hier schöpfen die Bibliotheken bislang die Möglichkeiten der kreativen und produktiven Medienarbeit noch unzureichend aus.

Bibliotheken nehmen den aktiven Bildungsauftrag zur Zeit nur unzureichend wahr und verstehen sich in erster Linie als Sammlungsort von Trägermedien (Büchern) anstelle einer Institution, welche die Fähigkeit der Nutzer anleitet, mit den – heute oft multimedialen – Texten kompetent umzugehen – sprich: diese *lesen* zu können. Dazu gehören eben nicht nur die technischen Aspekte der Mediennutzung, sondern auch die inhaltliche, kompetente Orientierung *in* ihnen. Im Fokus der BibliothekarInnen dürfen deshalb auch nicht Bücher oder Medien stehen, sondern eben die Nutzer. Es bedarf also eines Umdenkens in der Leseförderung weg vom Leitmedium und hin zum Anwender.

5.2 MitarbeiterInnen Kita und Schule

Bei den Einstellungen zum *Lesen* und zur Leseförderung sowie bei der Art und Weise der Ausgestaltung finden sich Unterschiede zwischen den Institutionen Kita und Schule. In den Kitas zeigen die Verantwortlichen eine deutliche Präferenz für das Trägermedium Buch. Bei der Ausgestaltung von Leseförderung dominieren demnach Bilder- sowie Klapp- und Fühlbücher. Diese werden fast ausschließlich zur Gestaltung von Lesefördersettings herangezogen. Tertiäre Medien (DVD, Computerspiele, Lernprogramme, Fernseher, Internet) werden von den Kitas noch kaum bei der Gestaltung der frühen Leseförderung berücksichtigt (vgl. Marci-Boehncke/ Müller/ Strehlow 2012). Selbst Hörspiele sind vergleichsweise selten in die Arbeit integriert. Hier zeigen die Kitas, sowohl im Bereich der Ausstattung als auch der Nutzung, ein deutlich weniger diversifiziertes Medienensemble und eine stark rezeptive Haltung. Kitas werden, auch im derzeitigen Selbstverständnis der ErzieherInnen, noch als medienfreie Zonen verstanden. Im Vergleich dazu zeigt sich in der Institution Schule eine generell bessere Medienausstattung. Auch um dem unterschiedlichen Leseverhalten und den individuellen Leseneigungen der SchülerInnen Rechnung zu tragen, werden häufiger unterschiedliche Medien im Rahmen der schulischen Leseförderarbeit herangezogen.

Das Leseförderverständnis von Kitas ist weitaus besser anschlussfähig an die bibliothekarische Praxis als das der Schulen. Als primäre Aspekte der frühen Leseförderung nennen die MitarbeiterInnen der Kitas das Buchanschauen, über Texte reden und Kinder mit Vorlesen Freude bereiten (über 80%). Zwar liegt das Hauptziel der Fördersettings bei den befragten Schulen ebenfalls im Bereich Steigerung von Lesemotivation (rund 90%), dieses wird aber durch die Aspekte Verbesserung des Sachtextverständnisses (rund 70%) wie auch Vermittlung von Lesestrategien (67%) ergänzt. Die Einstellungen zur Leseförderung von Bibliothek und Kitas sind recht homogen. Mit dem durchaus auch kognitionsorientierten Lesekompetenzverständnis der Schulen verbinden sich darüberhinausgehende Fördererwartungen, die bislang von den Bibliotheken nur unzureichend berücksichtigt sind. Die von den Kitas als wesentlich erachteten Punkte der Leseförderung werden durchweg von den Förderangeboten der Bibliotheken bedient.

In diesem Zusammenhang erfüllt die Anleitung zur Buchrezeption nach Einschätzung der Kita-Verantwortlichen eine kompensatorische Funktion. Der durch elektronische Medien geprägten kindlichen Umwelt wird in der Kita-Arbeit durch eine verstärkte Berücksichtigung des Mediums Buch begegnet. Die Einsicht, dass kindliche Lebenswelten nicht medial gefährdet, sondern medial geprägt sind (Barthelmes/ Sander 2001), hat sich in den Einstellungen der Kita-Verantwortlichen noch nicht durchgesetzt (vgl. Six/ Gimmler 2007, 281). So wird weiterhin der Untergang der (Buch-) Lesekultur befürchtet, den es in der Kita durch eine besonders ausgeprägte Beschäftigung mit diesem Medium aufzuhalten gilt. In einigen Fällen wird auch durch die Befragten eine inhaltliche Bewertung der Buchlesestoffe vorgenommen. Nach deren Einschätzung sollen ausschließlich ästhetische und formal anspruchsvolle Texte Eingang in die Kita-Praxis finden. Welche Kriterien bei der Selektion und Bewertung durch die ErzieherInnen angelegt werden, wird an dieser Stelle nicht näher definiert. Konsensfähig bei den ErzieherInnen ist allerdings, dass das Buch nicht nur das wichtigste Medium überhaupt ist, sondern sich zudem durch Komplexität und wenig Trivialität auszeichnen sollte. Mit rund 60% stimmen die Kita-Verantwortlichen der Aussage zu, dass sich Kinder nicht mit trivialen Texten beschäftigen sollten. In der Konsequenz bedeutet das: Entweder lesen die Kinder nach Ansicht der Kita-Verantwortlichen das anspruchsvolle Buch oder überhaupt nichts. An dieser Stelle sind sich über die Hälfte die Befragten einig. Die Schulen zeigen hier eine etwas zeitgemäßere Perspektive. Nur knapp 40% der Befragten stimmen für eine ausschließliche Beschäftigung mit anspruchsvollen Texten.

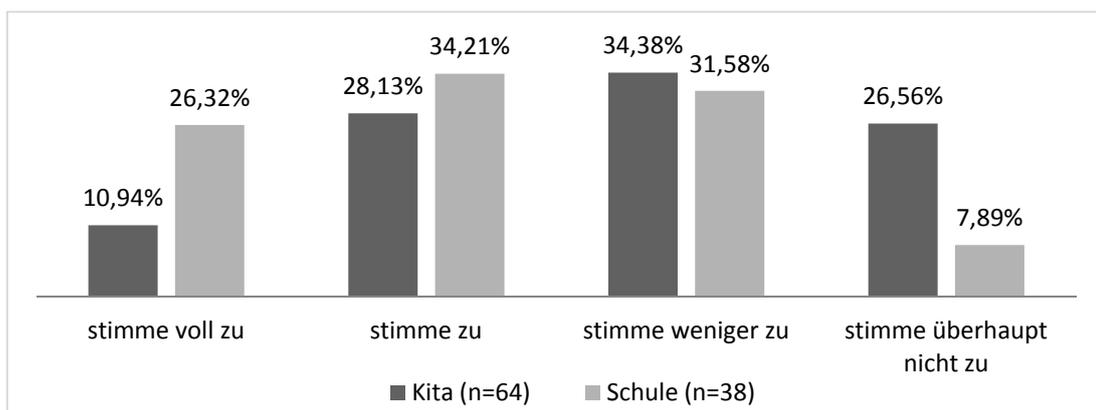


Abbildung 78: Antwortverteilung zur Aussage: *Bevor Kinder gar nicht lesen, sollten sie sich mit trivialen Texten (z. B. Comics) beschäftigen.* (n=102)

Eine vorurteilsfreie und schülerorientierte Medienkompetenzförderung, wie sie Marci-Boehncke/ Rath als Konsequenz aus den Daten ihrer umfassenden Ravensburger Jugendmedienstudie für Bildungskontexte formulieren (vgl. ebd.

2007, 241), ist vor allem in den Kitas noch ein Desiderat (vgl. Schneider et al. 2010, 111). Eine Medienmoralisierung, wie sie seit dem 19. Jahrhundert den jugendlichen Mediengebrauch belastet (vgl. Kerlen 2005), ist aber auch indirekt bei den Schulen spürbar. So stehen auch bei der schulischen Beachtung von Medien kompensierende Motive im Vordergrund, wobei die Befragten der Diversität des jugendlichen Mediengebrauchs kritisch gegenüberstehen. Im Unterschied zu den bewahrpädagogischen Haltungen der Kitas votieren die Schulen allerdings verstärkt für eine schülerorientierte Medienberücksichtigung, bei denen die unterschiedlichen medialen Formate als grundsätzlich bildungsrelevant erachtet werden.

Insgesamt ist das Know-how im Bereich Leseförderung bei den Schulen differenzierter als bei den Kitas. So wird zwar von den Befragten der Kitas darauf verwiesen, dass eine zunehmende Berücksichtigung des gesellschaftspolitischen Diskurses wahrnehmbar sei, durch welche Inhalte sich dieser auszeichnet, kann allerdings nicht näher konkretisiert werden. Zudem zeigt sich – ebenfalls anschlussfähig an die BibliothekarInnen – bei der Erläuterung des Begründungszusammenhangs für Leseförderung in der frühen Bildung eine hohe Dominanz von Mutmaßungen resultierend aus Beobachtungen und individueller Wahrnehmung. So wird nach Einschätzung der Kita-Verantwortlichen eine abnehmende Buchbeschäftigung seitens der Kinder wahrgenommen. Bei der Erläuterung zeigen sie jedoch wenige theorie- oder empiriegestützte Begründungszusammenhänge (vgl. Ergebnisse aus den Studien von Marci-Boehncke/ Rath/ Müller 2012; 16; Six/ Gimmler 2007, 202; Treptow 2012, 95). Im Gegenteil: Hier dominiert eine pejorative Sicht auf das konkurrierende Medienensemble, welches, als Zeitstaubsauger verstanden, die Kinder vom Buchlesen abhält.

In Bereich Lesen und Leseförderung zeigen die befragten Schulverantwortlichen durchgehend deutlich theoriegestützte Aussagen. Mit Rekurs auf Schulleistungsstudien wie auch auf die wahrgenommene Mittelzuwendung von Stadt und Kommunen für die Leseförderarbeit wird der gesellschaftspolitische Diskurs rund um die Kulturtechnik näher definiert. Das Wissen um die schlechten Leseleistungen der deutschen SchülerInnen dient als Begründungszusammenhang für eine intensive Leseförderung. Anders als bei Kitas und Bibliotheken werden durch die Schulen keine Aussagen zu eigenen Lesevorlieben beziehungsweise - gratifikationen herangezogen, um die Bedeutung des Lesens zu verdeutlichen und

zu unterstreichen. Dennoch findet sich auch seitens der Schulverantwortlichen der Hinweis, dass das alternative Medienangebot eine Ursache für die abnehmenden Leseleistungen sei. Daneben wird sowohl von Kitas als auch Schulen auf die fehlende Anregung seitens des Elternhauses verwiesen. Grundsätzlich wird die Bedeutung der Leseförderung von den Schulen nicht mit Blick auf die individuelle Leseneigung hervorgehoben. Hier betonen die Befragten, analog zum wissenschaftlichen Diskurs, die Funktionen des Lesens im Sinne einer Schlüsselkompetenz (§2.2.2). In Bezug auf die Terminologie sowie didaktische Überlegungen finden die Aussagen Anschluss an die Lesedidaktik. Diese lesedidaktischen Überzeugungen berücksichtigen auch die pragmatische Orientierung des Lesens im Sinne einer grundsätzlich zu gewährleistenden gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Baumert et al. 2002). Zudem werden seitens der Schulen mit Blick auf die Notwendigkeit der Leseförderung, grundsätzlich alle Fächer angeführt. Da auch diese schriftbasiert organisiert seien, obliege die Verantwortung für die Leseförderung nicht alleinigt dem Deutschunterricht. So wird Leseförderung von den Schulen als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, welche zudem als obligatorisch für die eigene schulische Bildungsarbeit gilt.

Im Unterschied dazu machen die Kita-Verantwortlichen die individuelle und subjektive Buchleseneigung zum Ausgangspunkt von Interventionen. Vor dem Hintergrund der eigenen Leseleidenschaft wird auch die Notwendigkeit der Leseförderung gesehen. Hier dominiert eine hohe persönliche Involviertheit verbunden mit der Überzeugung, den Kindern ein tradierungswürdiges und wertvolles Medium im Rahmen des Kita-Besuchs nahebringen zu müssen. Die Befragung der Kitas und Schulen macht deutlich, dass die Intention bei der Ausgestaltung der Leseförderung in der Förderung der Tätigkeit Lesen gekoppelt an das Medium Buch liegt. Das korrespondiert mit dem Habitus der Kooperationspartner Bibliothek. Ohne signifikante Unterschiede stimmen die befragten Kitas der Aussage *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt* mit rund 95% mindestens zu. Mit ebenfalls rund 95% votieren die Schulen analog zu den Kitas. Stimmen aber rund 60% der Kitas voll zu, sind es bei den Schulen rund 35%. Das Einvernehmen in der Skala stimme zu verhält sich mit rund 35% Kitas und rund 60% Schulen gegenteilig.

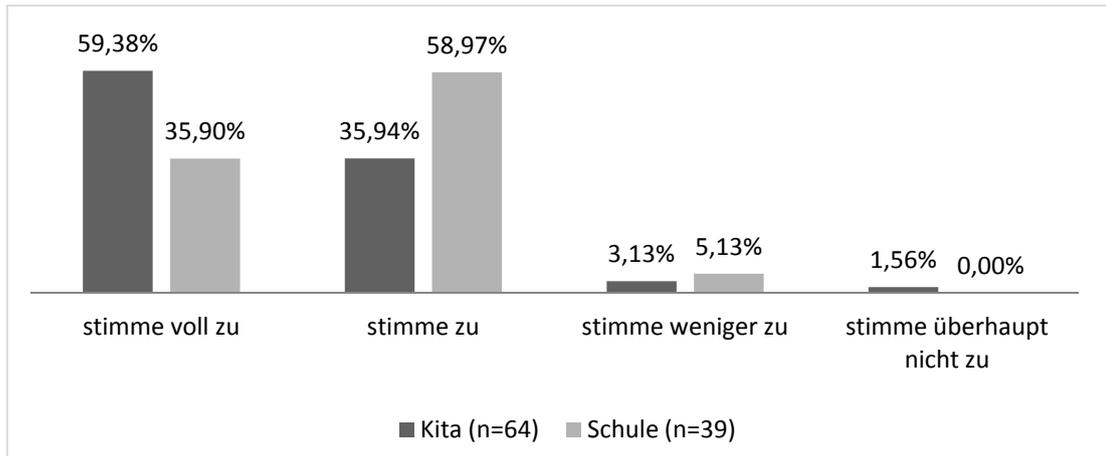


Abbildung 80: Antwortverteilung zur Aussage: *Bücher sind die wichtigsten Medien überhaupt.* (n=103)

Lesen erfolgt immer auch im Medienkontext und medienkonvergent. Lesedidaktisch wäre es daher geboten, eine breite Medienpalette bei der Gestaltung von Leseförderangeboten zu nutzen (vgl. Josting 2005, 86). Das Wissen um die Notwendigkeit von Medienkompetenzförderung ist vor allem in den befragten Schulen vorhanden. In der Kita hat sich diese Einsicht noch nicht durchgesetzt. So stimmen der Aussage *In der Kita muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die Kinder in ihrer Lebenswelt umgeben* nur 14,06% voll zu und 32,10% zu. Mit über 90% befürworten die Schulen die Integration der in der Lebenswelt der SchülerInnen vorhandenen Medien in den Unterricht. Über die Hälfte (53,13%) der befragten Kitas stimmt gegen eine solche Orientierung an den Medienpräferenzen. Im Vergleich: Bei den Schulen liegt der Wert bei 7,89%. Hier zeigt sich eine deutliche Schülerorientierung und ein ebensolcher Lebensweltbezug. Verbindlichkeit schaffende und die schulische Arbeit strukturierende Rahmenvorgaben (Bildungsstandards/ Kernlehrpläne) schützen hier vor der Orientierung an subjektiv als bedeutsam und wertvoll empfundenen Überzeugungen. Die Arbeit mit und die Berücksichtigung von den ebenfalls auf Länderebene erlassenen Orientierungsplänen scheint bei den Kitas noch unterentwickelt.

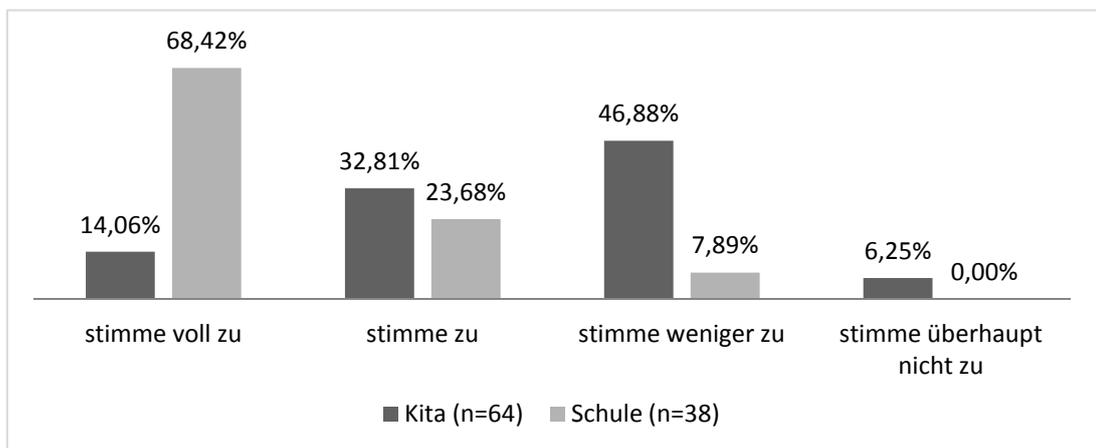


Abbildung 79: Antwortverteilung zur Aussage: *Schon in der Kita/ Schule muss mit allen Medien gearbeitet werden, die die Kinder/ SchülerInnen in ihrer Lebenswelt umgeben.* (n=102)

Die mangelnde Akzeptanz der *Neuen Medien* in den Kitas und zum Teil auch in den Schulen hat mehrere Ursachen. So manifestiert sich besonders in den Interviews der Kita-Verantwortlichen die These der Mediensubstitution an Stelle der wissenschaftlich belegten Mediendiversifikation. Das Buch wird in die Kita-Arbeit integriert, da es nach Meinung der Befragten nicht durch die Neuen Medien verdrängt werden darf. Theoretische oder auch seitens der Forschung beschriebene Ergebnisse werden in keinem Fall zur Differenzierung der beobachtbaren schwindenden Lesebereitschaft genutzt (§2.2.1). Neben der antizipierten Medienverwahrlosung der Kinder wird zudem das familiäre Medienverhalten problematisiert. Sowohl der Erstkontakt mit Büchern wie auch deren soziale Einbindung im Rahmen des Vorlesens seien rückläufig, so die Befragten. Defizite und die einseitige Orientierung der Settings (Vorlesen) innerhalb der Förderangebote der Bibliotheken werden von den Kitas nicht wahrgenommen. Das ist auch plausibel, da die Leseförderpraxis der Bibliotheken mit ihrem Fokus auf das Buch sowie kommunikative Anschlusshandlungen in besonderem Maße den Überzeugungen der Kitas von sinnvoller Leseförderung entspricht.

Allgemein zeigen sich bei den Kita-Verantwortlichen durchaus auch terminologische Unsicherheiten sowie Unklarheit darüber, welche Förderaktivitäten der frühen Leseförderung überhaupt zuzurechnen sind. Vornehmlich verstehen die Befragten unter Leseförderung das Etablieren von Buchlesefreude und nicht – so eine Interviewte – das *richtige* Lesen, unter dem der rein technische Lesevorgang verstanden wird. In der Konsequenz wird die richtige Leseförderung auch erst in den Schulen betrieben, da dort im Anfangsunterricht der Schriftspracherwerb angesiedelt ist. Im Selbstbild verstehen sich die Kitas vornehmlich als Unterstützer und Anreger, mit einer unterdurchschnittlich ausgeprägten propädeutischen Funktion. Da eben noch nicht das richtige Lesen im Sinne technischer Lesefertigkeiten, sondern vor allem die Habitualisierung von Vorläuferfähigkeiten (§2.2.3.1) in der eigenen Institution angeleitet werden, ist auch die eigene Verantwortlichkeit deutlich reduziert. Ein Bewusstsein für die Bedeutung und die Tragkraft dieser frühen Anregung (vgl. Groeben/ Schroeder, 320) wird kaum durch die Interviews formuliert. Grundsätzlich steht diese Haltung auch in Zusammenhang mit den Beweggründen für Leseförderung. Individuelle bibliophile Neigungen verbunden mit persönlichem Engagement und der Intention, Kinder vor schädlichen Medieneinflüssen zu bewahren und Freude am Buch zu etablieren, führen zu keinem kohärenten Förderkonzept. So findet sich in keinem Interview der Rekurs auf Rahmen- beziehungsweise Orientierungspläne für den Bereich der frühen

Bildung beziehungsweise damit verbundene konkrete Forderungen und Bildungsaufgaben. Auch die Vielzahl der genannten Ziele zeigt, dass hier individuelle Präferenzen, Orientierungen und Meinungen vorherrschen (vgl. Schneider et al., 111). So sind gerade die Zielaussagen zwar theoriegestützt, allerdings wird bei den Kita-Verantwortlichen keine übergeordnete normative Orientierung deutlich, aus welcher die Ziele deduktiv entwickelt würden. Vielmehr werden die Beobachtungen der Kinder zum Ausgangspunkt für induktiv entwickelte Lernziele gemacht. Sicherlich ist die dadurch vorhandene Kindorientierung begrüßenswert. Unberücksichtigt sollte nicht bleiben, dass gerade im Rahmen der Qualitätssicherung und der stärkeren Berücksichtigung der Kita als Ort der frühen Bildung eine Orientierung an Verbindlichkeit schaffenden Leitlinien (wie u. a. den Orientierungsplänen) angezeigt wäre. Dadurch bestünde auf der einen Seite die Möglichkeit, die frühe Leseförderung der Kitas an den lesedidaktischen Diskurs zurückzubinden. Auf der anderen Seite würde auch die Zusammenarbeit mit Bibliotheken stärker profiliert. Denn gerade durch die Vielzahl der Bedürfnisse seitens der Kita-Verantwortlichen ist unter Umständen für die Bibliotheken nicht immer nachvollziehbar, was den Kitas an Unterstützungsaktionen angeboten werden soll und kann. So verharren auch die Kitas bei der individuell als bedeutsam empfundenen Buchleseförderung, welche durch die Veranstaltungen der Bibliotheken weiter tradiert wird. Dabei ist in den Kitas durchaus ein Bewusstsein für besonders förderbedürftige Gruppen und das Wissen, dass das Lesen als Kulturtechnik milieuspezifisch variiert, vorhanden. Es besteht die Einsicht, dass auch im Sinne der Chancengerechtigkeit Kinder ohne anregungsreiche Sozialisationskontexte durch die Kooperation mit der Bibliothek an das Buch herangeführt werden sollen. Innerhalb der Interviews wird auch die Familie als früheste und wirksamste Lesesozialisationsinstanz (vgl. Hurrelmann 2004a, 45) angeführt. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die Kitas, anders als die Schulen, auch explizit als Multiplikator und charakterisieren die bibliotheksseitigen Informationsveranstaltungen für die Eltern als besonders bedeutsam. Die Einschätzungen zum Grad der Zielerreichung sind, wenn sie von den Befragten der Kitas formuliert werden, optimistisch. Analog zu dem wenig leistungsbezogenen Arbeiten in der Kita wird der Erfolg der Lesefördermaßnahmen weitgehend am Spaß der Kinder bemessen. Generell stellen die sekundären Sozialisationsinstanzen (Kita und Schule ↗2.1.3) die eigene Leistungsfähigkeit, im Sinne der ausbleibenden Kompensation von anregungsarmen Sozialisationsverläufen, in keinem Fall in Frage. Hintergrund dafür sind sicher auch die bislang besonders in der Kita

ausbleibenden evaluativen beziehungsweise wirksamkeitsüberprüfenden Maßnahmen.

Mit Blick auf *Bibliotheken* werden sowohl von den Interviewten der Kitas als auch der Schulen Ansprüche an die Art und Weise der Medienversorgung gestellt. Demnach ist das primäre Qualitätskriterium, möglichst viele und gute Bücher im Bestand zu führen. Schulen formulieren weiterhin Aspekte sozialer Bibliotheksarbeit (Bibliothek als Treffpunkt) beziehungsweise die Bereitschaft, grundsätzlich als Kooperationspartner für Bildungsinstitutionen aktiv zu sein. In weiten Teilen dominiert allerdings das Bild der Bibliothek als Buch- und Medienbereitsteller, wonach das bibliothekarische Personal von den umgebenden Bildungsinstitutionen noch nicht als „teaching partner“ (Montiel-Overall/ Jones 2011, 51) wahrgenommen wird. Das ist allerdings notwendig, um partnerschaftliche Beziehungen zu realisieren.

„Of critical importance among internal factors are teachers who recognize the role of school librarian as a teaching partner (ebd. 2011, 51).

An dieser Stelle finden die Ergebnisse Anschluss an die Daten der Studie von Montiel-Overall/ Jones zu den gegenseitigen Sichtweisen und Zuschreibungen von Lehrern und Schulbibliothekaren. So folgern die Autorinnen für amerikanische Kontexte, dass Lehrer und Bibliothekare in althergebrachten Kooperationsweisen verharren, wonach das bibliothekarische Personal die Lehrer mit Medienressourcen versorgt beziehungsweise für diese Recherchetätigkeiten übernimmt.

„This study supports previous findings that teachers are more engaged with school librarians in the types of collaborative activities which are generally considered traditional practices than those considered high-level collaboration. [...] These endeavours include school librarians helping teachers find library resources and materials (book, websites, references) and school librarians gathering resources for lessons taught by teachers. [...] Teachers did not perceive, that they shared responsibilities with school librarians“ (ebd. 2011, 68).

Unter Rückgriff auf das Kriterium des Dienstleisters findet in dieser Studie die Bewertung der evaluierten Bibliotheken statt, was zu einer vornehmlich positiven und unkritischen Auseinandersetzung mit dem Leistungsspektrum der Bibliotheken führt. Darüber hinaus sind sowohl die Hilfestellung bei der Bestandserschließung als

auch bedarfsorientierte Öffnungszeiten Anforderungen, die an die kooperierenden Bibliotheken gestellt werden. Hier decken sich die Qualitätskriterien der Kitas und Schulen mit den Nennungen des bibliothekarischen Personals wie auch den aus bibliotheksstatistischen Erhebungen (vgl. BIX; DBS) bekannten Variablen. Deutlich wird, dass die formulierten Aspekte kaum vermittlungsbasierte Tätigkeiten umfassen. Bislang sind BibliothekarInnen in der Fremdeinschätzung Buchverwalter und -bereitsteller. Wenn allerdings Aussagen zu Vermittlungsfragen und -weisen in den Interviews zu finden sind, dann wird durchaus die fehlende pädagogisch/didaktische Qualifikation problematisiert. Dazu finden sich einzelne Nennungen bei den Kitas. Die Schulen verweisen an dieser Stelle auf die Notwendigkeit, die Eignung personenabhängig einschätzen zu wollen. Ein universaler Anspruch an das bibliothekarische Personal, sich durch didaktische und methodische Kompetenzen auszuzeichnen, wird nur von einer Kita-Verantwortlichen im Rahmen der Interviews benannt. Hier zeigt sich, dass trotz der vielfach vorhandenen Ausgestaltung von Förderangeboten durch die Bibliotheken die Kitas und Schulen diesen keine verbindliche und universale pädagogische Eignung zuschreiben. Hervorgehoben ist dagegen die vorhandene Hilfsbereitschaft der Bibliotheken. Die bislang stattfindende Unterstützung wird als ein zusätzlicher *Benefit* an die umgebenden Einrichtungen verstanden, der nicht zu kritisieren ist. Besonders aus Sicht der Schulen ist Leseförderung die eigene Profession.

Bibliotheken können Leseförderung – diese Aussicht ist bei den Befragten beider Institutionen weitgehend konsensfähig. Aber letztlich muss die Frage gestellt werden, was die Verantwortlichen unter (bibliothekarischer) Leseförderung verstehen. An dieser Stelle ist der Anspruch an die lesefördernden Bibliotheken auf der einen Seite und die Kenntnisse über das Leistungsspektrum von Bibliotheken auf der anderen Seite bei den Befragten der Kitas und Schulen sehr gering. Nach Meinung der Befragten hat die Bibliothek die Funktion, die richtigen Lesemedien auszuwählen und bereitzustellen. Den Bibliotheken eine eigene Bildungsverantwortung zuzuschreiben, wird an dieser Stelle von den Interviewten nicht in Erwägung gezogen. Vor diesem Hintergrund ist auch die positive Einschätzung der bibliothekarischen Leseförderung zu sehen.

Die *Kooperation* zwischen Kita, Schulen und Bibliotheken konkretisiert sich vornehmlich im Bereich der Medienversorgung und dem Besuch von bibliotheksorientierenden Veranstaltungen. Die Förderangebote der Bibliotheken

sind dabei in weiten Teilen nicht verbindlich in die Kita- beziehungsweise Schulpraxis integriert. Die Nutzung von Bücher- und Medienkisten sowie die Bibliotheksführungen dominieren deutlich das Tagesgeschäft. Gerade die stärker inhaltlich ausgearbeiteten Konzepte werden nur sporadisch von den Bildungspartnern genutzt. An dieser Stelle wird bei der Weiterentwicklung der Kooperationspraxis ein großes Potenzial deutlich. Durch eine zunehmende Nutzung von inhaltsorientierten Veranstaltungen seitens der Kitas und Schulen würde die Verantwortung der Bibliotheken im Rahmen der Leseförderung gestärkt. Besonders im Bereich der Ganztagsbetreuung wie auch bei der Berücksichtigung förderbedürftiger Gruppen stehen noch ungenutzte Handlungsfelder für Bibliotheken bereit. Dabei ist es allerdings dringend erforderlich, dass seitens der Bibliotheken – diesen Anspruch formulieren vor allem die Schulen – die Bedarfe besser berücksichtigt und die Angebote stärker zielgruppenspezifisch konturiert werden. Mit Blick auf die Bibliothek in Baden-Württemberg zeigt sich, dass diese mit Institutionen kooperiert, die einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. Dieser Klientel bietet die Bibliothek allerdings nur ein zielgruppenorientiertes Fördersetting, welches sich zudem an private Nutzer richtet. Der Gebrauch der Bibliothek von Kitas mit Ganztagsbetreuung sowie Ganztagschulen unterscheidet sich nicht wesentlich von den Einrichtungen mit Halbtagsstruktur. Nur zwei Schulen aus Nordrhein-Westfalen geben an, die Bibliothek in die Gestaltung des offenen Ganztags zu integrieren. Gerade da sich beim offenen Ganztag die nachmittägliche Betreuungssituation wesentlich von der vormittäglich stattfindenden Beschulung unterscheidet, können hier zusätzliche Kooperationspraxen mit der Bibliothek etabliert werden. Die außerunterrichtliche Situation, verbunden mit der Loslösung von festen Stunden- und Jahresplanregelungen, scheint besonders geeignet, individuelle und differenzierte Fördersettings in der Kooperation mit Bibliotheken zu gestalten. Die Konzeption von AGs, Interessengruppen, aber auch die Berücksichtigung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf sind hier nur einige Möglichkeiten.

Die praktische Kooperation von Schulen und Bibliotheken ist, im Vergleich zu anderen Partnerschaften, in der Praxis noch wenig realisiert. Schaut man auf Ergebnisse einer Studie von Marci-Boehncke/ Rath zum außerschulischen Bildungsbedarf, wird deutlich, dass die Bibliotheken, als professionalisierte Partner im Bereich Leseförderung, prozentual einen geringen Stellenwert einnehmen (vgl. ebd. 2009b). Klar wird diese Schlussfolgerung besonders, wenn man als Vergleichszahl einen Blick auf die Kooperation mit *Ehrenamtlichen* legt. Diese

zeigen bei den Schularten Grundschule, Hauptschule, Werkrealschule mit rund 80% eine ähnliche Verteilung und gehen bei den Realschulen und Gymnasien auf rund 70% zurück. Die Praxis läuft somit der Forderung nach verstärkter Zusammenarbeit der Bildungspartner Schule und Bibliothek, wie sie in Kooperationsvereinbarungen der Länder (vgl. Deutscher Bildungsserver 2009), aber auch z. B. in den Bildungsplänen, Bildungsstandards und internationalen Expertisen (vgl. u. a. EU High Level Group of Experts on Literacy 2012, 88; 90) zu finden sind, weitgehend entgegen.

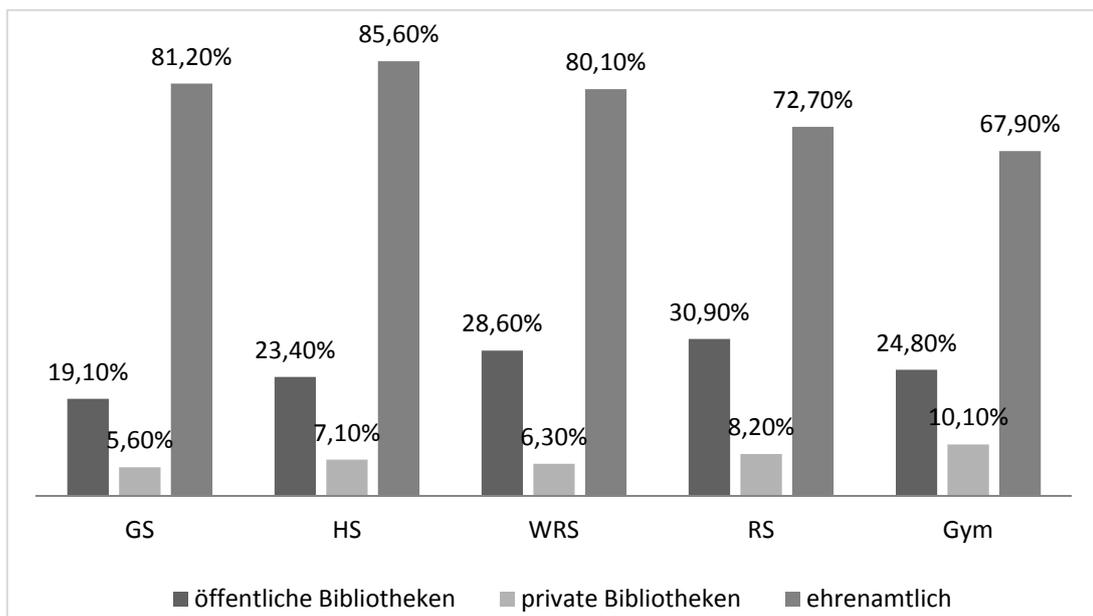


Abbildung 81: Kooperationspartner im Bereich außerunterrichtlicher Bildungsangebote (Marc-Boehncke/ Rath 2009b)

Alle in dieser Untersuchung evaluierten Bibliotheken gelten als Best-Practice-Beispiele bei der Arbeit als *Teaching Library* sowie bei der Kooperationspraxis mit ortsansässigen Kitas und Schulen. Gerade in Bezug auf eine verbindliche Kooperation zeigen die Kitas und Schulen eine hohe Zustimmung. So geben z. B. 85,19% der befragten Schulen an, Bibliotheksbesuche verbindlich in das eigene Schulcurriculum integriert zu haben. Die evaluierte Bibliothek Nordrhein-Westfalens arbeitet an dieser Stelle mit einem Spiralcurriculum, die Bibliothek in Sachsen-Anhalt mit Kooperationsvereinbarungen.

Dass Bibliotheken Bildungsverantwortung übernehmen sollen, ist deutlich sowohl seitens der Leseforschung als auch in die Überzeugung der Akteure eingegangen. Was an dieser Stelle fehlt, ist eine verbindliche Definition, in welchen Bereichen die Bibliothek ansetzen soll, was sie können muss und welche Leistungen auch von den

kooperierenden Partnern erwartet werden können. Gerade an dieser Stelle herrscht auch Unklarheit bei den Befragten der Institutionen Kita und Schule. Im Fremdbild werden Bibliotheken vornehmlich als Buchverwalter gesehen. Vermittlungsorientierte Ansprüche finden sich in einigen Interviews. Wenn diese vorhanden sind, werden diese allerdings von den Kitas schnell problematisiert sowie relativiert und auch seitens der Schulen extrem niedrig gehalten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bibliotheken von Kita- und Schulverantwortlichen noch nicht als Kompetenzzentrum oder als Lieferant didaktisch relevanter Innovationen angesehen sind. Die derzeitige Kooperationspraxis ist vornehmlich bestimmt durch den Mehrwert, das eigene Bücherangebot zu erweitern (Kita=92,31%; Schule=82,05%), Beratung, Anregung und Unterstützung zu bekommen (Kita=63,08%; Schule=84,62%) beziehungsweise durch die Bereitstellung von Material eine Entlastung zu erfahren (Kita=69,23%; Schule=74,36%). Die Kompetenzunterstellung ist besonders bei den Kitas (20%), aber auch den Schulen (30,77%) deutlich geringer ausgefallen. Als Lieferant von didaktischen Ideen werden Bibliotheken nur von 38,46% der Kitas und 25,64% der Schulen gesehen.

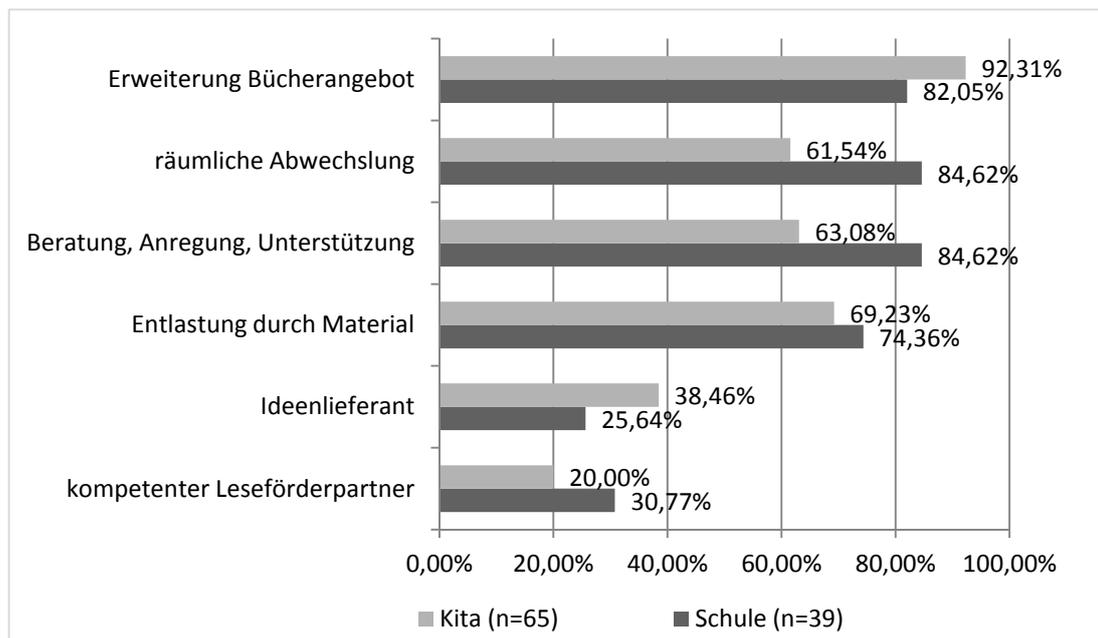


Abbildung 82: Antwortverteilung auf die Frage: *Welchen Nutzen sehen Sie darin, die (frühe) Leseförderung in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek zu leisten?* (n=104; Mehrfachwahl möglich)

Die Kitas, aber vor allem auch die Schulen sehen Leseförderung als ihre ureigenste Kompetenz an und kooperieren deshalb mit der Bibliothek vor allem unter dem Aspekt des Dienstleisters (vgl. Montiel-Overall/ Jones 2011, 68). Dabei relativiert gerade die geringe Kompetenzunterstellung die Einschätzung als Ratgeber. Dieses

Fremdbild auf die Bibliotheken prägt dabei auch die Nutzungsweise derselbigen von den Institutionen Kita und Schule. Wie oben schon in anderem Kontext erläutert, führen diese Einschätzungen in der Konsequenz zu einem Schwerpunkt bei der Nutzung von Bücherkisten, Vorlesepaten sowie Bibliotheksführungen bei den Kitas und Medienkisten, Führungen und Rechercheeinweisungen bei den Schulen. Gerade da nur die Hälfte der befragten Schulen angab, über eigene Material- und Büchersammlungen zu verfügen, sind hier die Ausweitangebote notwendig und sinnvoll. Dennoch zeigt sich das Verhältnis an dieser Stelle wenig partnerschaftlich. So besteht z. B. seitens der Kitas eine besondere Gratifikation in dem ausbleibenden *workload*, wenn Kinder durch Vorlesepaten betreut sind und ihnen zudem vorgelesen wird. Auch wenn hier zum Teil deutliche (pädagogische) Diskrepanzen zwischen dem Anspruch der Kitas und der Umsetzung der ehrenamtlichen Vorlesepaten formuliert werden, nutzen die Kita-Verantwortlichen dieses Angebot, schlicht um die Betreuungssituation zu verbessern. Vor diesem Hintergrund ist auch der Wunsch der Schulen zu verstehen, konkret inhaltlich ausgearbeitete und methodisch sinnvolle Angebote von der Bibliothek zu erhalten, die innerhalb des Lernorts Schule von bibliothekarischem Personal durchführbar sind. Gerade Kitas betonen, dass die personellen Ressourcen keinerlei freie Kapazitäten bieten und vor diesem Hintergrund Besuche in der Bibliothek schwierig zu realisieren sind. Zwar bieten die Träger der Kitas meist Unterstützung durch Sachanschaffungen. Die dringend notwendige Aufstockung der Ressourcen durch finanzielle wie auch personelle Zuwendungen bleibt in den meisten Fällen jedoch aus (unter 15%). Kein Geld, wenig Zeit und kaum Personalressourcen werden als externe Variablen, die die Kooperation erschweren, sowohl von den Beschäftigten der Kitas und Schulen wie auch dem bibliothekarischen Personal genannt.

Insgesamt bleibt die derzeitige Kooperationsbeziehung noch hinter dem Anspruch eines verbindlichen Bildungspartners, wie es sowohl das Modell der *Teaching Library* als auch die Kooperationsvereinbarungen der Länderministerien vorsehen, zurück. Allerdings sind die Institutionen mit der Kooperationspraxis zufrieden und bemerken hier keine Defizite. Rückmeldungen erfolgen hauptsächlich durch persönliches Feedback. Die Qualität der Zusammenarbeit bemisst sich dabei weitgehend am Attraktivitätsgrad der Veranstaltungen für die Kinder. Bislang führen Kitas/ Schulen und Bibliotheken keinen Metadiskurs, in dem Vereinbarungen, gegenseitige Erwartungen und Bedarfe innerhalb verbindlicher Feedbackschleifen besprochen werden. Allerdings wäre dies wichtig, um eine Nachhaltigkeit sowie zunehmend eine Wirksamkeitsüberprüfung anzuleiten. Nach Einschätzung der

Schulen liegen die bibliotheksseitigen Aufgaben besonders im Bereich der Motivation und Anregung. Damit verbunden sind recht allgemein gehaltene Lernziele wie u. a. die Habitualisierung der Bibliotheksnutzung. Die Bewertung ist auch deswegen überwiegend positiv, da die Erwartungen an die Bibliotheken extrem gering sind. Es fehlen feste Zuständigkeiten, Aufträge sowie Leistungsansprüche, anhand derer die Arbeit von Bibliotheken bemessen werden kann. Zudem wären diese hilfreich bei der Formulierung eines bibliothekarischen Leitbildes für die Außendarstellung. Hier liegt ein weiteres Handlungsfeld für Bibliotheken. Gerade in der Öffentlichkeitsarbeit existiert nach Sicht von Kitas und Schulen Verbesserungspotenzial. Innerhalb der offenen Nennungen findet sich der Verweis, dass sich Bibliotheken adäquat präsentieren und Kitas sowie Schulen z. B. durch E-Mails informieren sollten. Auf der anderen Seite zeigen sich auch Informationslücken bei den rückmeldenden Kitas und Schulen. So werden als Wünsche und Anregungen Veranstaltungen und Dienstleistungen genannt, welche bereits in das Angebot der kooperierenden Bibliothek integriert sind und von anderen ortsansässigen Einrichtungen auch genutzt werden. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Kommunikationsformen einerseits und nach dem erwartbaren Eigenengagement andererseits. Von den Institutionen Kita und Schule ist weitgehend der Anspruch an die Bibliothek formuliert, durch push-Informationen die umgebenden Einrichtungen aufzuklären und zu informieren. Nur in einem Fall wird in einem Interview darauf verwiesen, dass sich auch mit Wünschen und Nachfragen an die Bibliothek gewandt wird.

So zeigen die Einschätzungen der Kitas und Schulen eine grundlegend andere Selbstwahrnehmung als die Einschätzung des bibliothekarischen Personals. Diese betonen weitgehend homogen, dass keine Rückmeldung von den Institutionen erfolgt und diese stets durch eigenes Nachfragen eingeholt werden muss. Votieren Kitas und Schulen an dieser Stelle für ein stärkeres Entgegenkommen und eine professionellere Öffentlichkeitsarbeit durch die Bibliothek, sprechen sich die Bibliotheken für eine klare Kommunikation über Wünsche und Bedarfe durch die Kitas und Schulen aus. Erwähnt werden muss, dass die Schulen an dieser Stelle ein stärkeres Bewusstsein für den Umstand zeigen, dass Handlungsbedarf in den eigenen Reihen besteht. Gerade dass die Angebote der Bibliotheken verbindlicher genutzt beziehungsweise Koordinationstreffen etabliert werden sollten, wird diesbezüglich angesprochen. Ebenfalls besteht der Wunsch, Verantwortliche der Bibliothek im Rahmen der Gesamtlehrerkonferenz zum Meinungsaustausch einzuladen. Kita-Verantwortliche formulieren bislang keine entsprechenden

Erwartungen. Hier ist einfach unklar, in wessen Zuständigkeitsbereich die Koordination der Zusammenarbeit liegt und in welcher Form Kommunikationsschleifen etabliert werden sollten. Von Vorteil wäre sicherlich eine übergeordnete Koordinationsinstanz (vgl. Montiel-Overall 2005a), welche anhand von verbindlichen Standards und inhaltlichen Konkretisierungen die Zusammenarbeit strukturiert. Weiterhin böten Qualitätssicherungsmaßnahmen die Möglichkeit, die vorhandenen Angebote der Bibliotheken zu optimieren und die Passung zu gewährleisten. Besonders weil finanzielle und personelle Engpässe seitens der Bibliothek, aber auch der Kitas formuliert werden, sollten Ressourcen bewusst eingesetzt werden. Momentan sind die Förderangebote durch die Bibliotheken noch unzureichend evaluiert. Und auch die Kooperationspartner nehmen die blinden Flecken (u. a. wenig Zielgruppenorientierung, einseitige Medienberücksichtigung, kaum konkrete Kompetenzorientierung) nur unzureichend wahr. Im Gegensatz dazu tragen die Kitas die einseitige bibliothekarische Arbeitsweise durch die eigenen Förderpräferenzen. Die Schulen nutzen die Angebote sehr selektiv, indem vornehmlich Bücher- und Medienzusammenstellungen, bei denen die Ausgestaltung des Fördersettings innerhalb der Verantwortung der LehrerInnen liegt, genutzt werden. Eine verstärkte Kooperation seitens der Schulen würde sicherlich erfolgen, wenn die vorhandenen Angebote die schulischen Notwendigkeiten berücksichtigen würden. Besondere Dringlichkeit erhält hier die Berücksichtigung von konkreten Zielgruppen, wie sie sich auch über die unterschiedlichen Schulformen abbilden, sowie von schulischen Zeitfenstern. Unberücksichtigt bleibt, dass die Förderangebote die Nachfrage bestimmen, da diese momentan nur eine von vornherein buchsensibilisierte Klientel sowie Gut- und Gerne-Leser ansprechen. Bislang wird den Bibliotheken seitens der Schulen keine konkrete Bildungsverantwortung zugesprochen. Kitas sind indes noch unsicher, inwiefern sich diese bei der Leseförderung selbst verantwortlich sehen. In ihrer Selbsteinschätzung als Unterstützer und Anreger zeigen die Orientierungen ein hohes Anschlusspotenzial an das Selbstverständnis des bibliothekarischen Personals.

5.3 MitarbeiterInnen Bibliothek

Die befragten MitarbeiterInnen geben an, durchaus ein neues Selbstverständnis von *Bibliotheken* wahrzunehmen, welches sich vornehmlich in einer Erweiterung des Medienbestandes im Sinne eines geänderten Sammelschwerpunkts ausdrückt. Eine Schulverantwortliche formulierte diesbezüglich, dass die Funktion von Bibliotheken nicht alleinigt in der Aufbewahrung von Büchern gesehen, sondern ein breites Medienensemble erwartet wird. Dieser Auftrag wird seitens des befragten bibliothekarischen Personals grundsätzlich unterstützt, auch wenn der Bestand der drei evaluierten Bibliotheken einen eindeutigen Schwerpunkt im Bereich Printmedien zeigt. Die Interviewten sind sich über die Potenziale einer niederschweligen Bestandsarbeit bewusst. Dabei erschweren knappe Mittel nach Ansicht des Personals eine schnelle Umorientierung sowie Bestandsprofilierung im Bereich tertiärer Medien. Vor allem Filme liegen derzeit oftmals noch in Form von Videokassetten (Hörspiele und Musik auf Kassette) vor. Die benötigten technischen Dispositive stehen allerdings längst nicht mehr in allen Haushalten zur Verfügung. Angaben der KIM-Studie zeigen, dass 54% der Haushalte über einen Videorekorder, 53% über einen Kassettenrekorder verfügen (ebd. 2010, 7). 69% der Jugendlichen steht immerhin ein Videorekorder im Haushalt zur Verfügung (JIM-Studie 2011, 5). Grundsätzlich ist ein Bestand mit vielfältigen (tertiären) Medienformen anzuraten, da nicht nur, aber besonders Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus durch solch einen Medienbestand ein Besuch der Bibliothek attraktiv erscheint.

Weiterhin konkretisieren die Befragten auch den ihnen zugeschrieben Bildungsauftrag, welcher primär die Vermittlung von Lesespaß umfasst. Übergeordnetes Ziel seitens der Bibliotheken ist das Erschließen neuer Kundenstämme. So wird die Vermittlungsarbeit nicht immer als Selbstzweck verstanden, sondern ist deutlich an den Mehrwert der Kundenakquise gebunden. Da – in der Schlussfolgerung der Interviewten – die Bibliothek die Medien bereitstellt, auf welche bei einer habitualisierten Leseleistung zurückgriffen wird, führt eine Förderung von Lesespaß zu einem zunehmenden Medienbedarf und in der Konsequenz zur verstärkten Nutzung der Bibliotheken.

Mit Blick auf die Kriterien guter Bibliotheken äußern die bibliothekarischen MitarbeiterInnen differenzierte Ansichten. Besonders häufig liegen die Angaben im Bereich der standardisierten Aspekte, wie sie auch durch bibliotheksstatistische

Evaluationen erhoben werden (↗1.7). Benutzerorientierte Öffnungszeiten, ein guter, aktueller Bestand und ansprechende Räumlichkeiten sind nach Meinung fast aller Befragten Eigenschaften guter Bibliotheken. Daneben finden sich Merkmale wie die Freundlichkeit des Personals sowie eine allgemeine Kundenorientierung. Dieses Selbstverständnis korreliert mit dem Fremdverständnis der Institutionen Kita und Schulen, welche ebenfalls die Bibliothek als Dienstleister charakterisieren. Generell ist das bibliothekarische Personal zwar auch offen für Bildungspartnerschaften, was allerdings nicht notwendigerweise eigenverantwortliche Bildungsarbeit einschließt. So beschreiben die Bibliotheken die ausbleibende Bildungsverantwortung auch als wesentlichen Mehrwert der eigenen Arbeit. Da die Bibliotheken durch die Aktionen weitgehend nur die freiwilligen Nutzer ansprechen, zeichnen sich diese auch durch eine höhere, meist intrinsische Motivation aus, was wiederum die Veranstaltungsarbeit erleichtert. Hier wird ein Unterschied zur verbindlichen Beschulung gesehen und als individuelle Gratifikation betont, von der man sich auch ungern lösen möchte. In mehreren Fällen wird herausgestellt, sich im Rahmen der Veranstaltungen deutlich über eine motivationale Ansprache zu profilieren und eben nicht durch lernzielorientierte Aspekte. Auch mit Verweis auf die individuelle Berufsentscheidung betont eine Befragte, sich bewusst nicht für einen Lehramtsstudiengang entschieden zu haben, da die Offenheit der kinder- und jugendbibliothekarischen Arbeit als wesentlicher Vorteil empfunden wurde.

Die Ergebnisse zum *Lesen* zeigen Unsicherheiten im Bereich des theoriegestützten Wissens über den aktuellen gesamtgesellschaftlichen Diskurs sowie über adäquate Förderstrategien. Grundsätzlich sehen sich die befragten BibliothekarInnen bislang noch nicht für gelingende Leseförderung verantwortlich. Hier wird im Selbstverständnis eine ähnlich fakultative Verantwortung artikuliert, wie sie auch die Kita-Verantwortlichen angegeben haben. Nach Einschätzung der Befragten haben Bibliotheken bislang ihren Schwerpunkt in der Information, Aufklärung, Anregung und Medienbereitstellung. Alles darüber hinaus Tätigkeiten, welche, nach Ansicht der MitarbeiterInnen, den Bibliotheken als originärer Auftrag durch die Bildungspolitik zugeschrieben werden sollten. Weiterhin zeigen die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zum didaktischen Know-how, dass kaum fundiertes Wissen über Ursachen, Strukturen und hemmende Einflussfaktoren bei der Ausbildung von Lese- und Medienkompetenz vorhanden ist, obwohl sich die Befragten im Bereich praktischer Leseförderung recht sicher einschätzen. Hier sind die Daten anschlussfähig an Ergebnisse einer Studie von Marci-Boehncke/ Hellenschmidt, die u. a. die Selbstwirksamkeitseinschätzung von BibliothekarInnen untersucht hat (vgl.

ebd. 2012, ii). Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum subjektiv erfahrene Lese- und Mediensozialisationsverläufe als Richtschnur zur Gestaltung von Förderaktionen genutzt werden. Überproportional häufig liegt die Begründung für Leseförderung in der These, dass Lesen beziehungsweise Buchlesen für sie selber bedeutsam und bis heute wichtig sei (vgl. u. a. Marci-Boehncke/ Hellenschmidt 2012, 17) und deswegen auch die nachwachsende Generation in diesen Genuss gebracht werden solle. Dabei zeigen die Interviewten grundsätzlich eine hohe Motivation, den Heranwachsenden gerechtere Bildungschancen zu ermöglichen. Die subjektiv empfundene *Kinderliebe* ersetzt dabei – auch nach Einschätzung der Befragten – das fehlende Leseförderknow-how. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch plausibilisieren, warum die Eindimensionalität der Fördersettings derzeit von den BibliothekarInnen noch nicht zur Kenntnis genommen wird, obwohl diesen teils bewusst ist, dass Lesen als Rezeptionsvorgang mehr als das Buchlesen umfasst (§2.2.2). Der lesedidaktische Reflexionsgrad ist bei den Verantwortlichen einfach unterdurchschnittlich ausgeprägt. Weiterhin hat sich eine pragmatische Orientierung bei der konkreten Ausgestaltung von Leseförderung noch nicht niedergeschlagen. Insgesamt formulieren die Interviewten verstärkt die Norm des Lesens als ästhetische Erfahrung, welche sich der idealistisch-humanistischen Bildungsphilosophie (vgl. Hurrelmann 2004b, 283) zuordnen lässt. Außerdem betonen die Befragten, dass besonders Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus Anregung und Hilfestellung im Bereich des Lesens und des Buchumgangs erfahren sollten. Die Perspektiven über Problembereiche und Gefährdungen der Lese- und Buchkultur sind dabei stark stereotyp und stützen sich vordergründig auf die eigene Wahrnehmung beziehungsweise Beobachtungen. So sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und bildungsbenachteiligten Milieus nach Aussagen der Befragten besonders den Gefährdungen durch ein konkurrierendes Medienensemble ausgesetzt. Dies drückt sich nach Ansicht der Interviewten auch in einem eindimensionalen Ausleihverhalten aus, da diese im Rahmen des Bibliotheksbesuchs verstärkt tertiäre Medien (DVD, Computerspiele) entleihen würden. Diese Aussagen stehen dabei konträr zu der formulierten prinzipiellen Offenheit gegenüber anderen Lesemedien – was allerdings die bibliothekarischen MitarbeiterInnen nicht irritiert.

Auffallend ist, dass sich die Befragten durchaus über die Notwendigkeit von Medienbildung bewusst sind. So ist auf der einen Seite ein vielseitiger Medienbestand ein Gütekriterium von Bibliotheken, auf der anderen Seite werden die Förderangebote grundsätzlich medienaffin etikettiert. Das bibliothekarische

Personal zeigt hier ein deutliches Bewusstsein für das sozial sowie auch didaktisch Erwünschte. Indes werden Grenzen innerhalb der praktischen Medienförderarbeit deutlich. So enthalten die Konzepte einerseits das richtige Etikett (z. B. Angebot Medienkompetenz/ BW; Angebot Manga/ SA), welches eine medien- sowie inhaltsorientierte Arbeit vermuten lässt. Andererseits verdeutlicht die Analyse an dieser Stelle Kompetenzorientierungen, die in den Bereich Recherche und Bibliotheksorientierung fallen. Die Interviews zeigen die Bibliotheken als klaren Anbieter für buchbasierte Leseförderung, nicht so sehr als breite Mediathek. Dass diese Arbeit nicht anschlussfähig an die gegenwärtige Lese- und Mediendidaktik (7.2.4) ist, wird von den MitarbeiterInnen nicht zur Kenntnis genommen. Durchaus ist das Buchlesen als eine kulturelle Praxis des bildungsnahen Milieus beschrieben. Im Gegensatz dazu wird z. B. das Fernsehen als Freizeitpraxis eines distinkt wahrgenommenen, unteren, weniger privilegierten Milieus angesehen. Eine Partizipation der Bibliotheken bei der Lesekompetenzförderung wird von den Befragten allesamt als wertvoll und wichtig empfunden. Dabei möchten die selbst ausgewiesenen Dauer- und Vielleser das Lesen als Lebens- und Freizeitpraxis auch an die nachwachsende Generation weitergeben. So zeigt sich deutlich, dass das Lesen bei den BibliothekarInnen in lebensweltliche Interaktionen eingebettet ist und unter Rückgriff auf diese auch für die Leseförderung argumentiert wird. Die Bedeutung des Lesens fußt somit in der individuell als bedeutsam wahrgenommenen Leseerfahrung, welche gleichsam weitergegeben werden soll. In diesem Kontext erfolgt oftmals ein Verweis darauf, dass explizit Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder der unteren sozialen Milieus als Adressaten von Leseförderung verstanden werden. Dass bislang die Veranstaltungen vor allem für die privaten Nutzer nur diejenigen erreichen, die über generell anregungsreiche Sozialisationsverläufe verfügen, wird kaum problematisiert. Ebenfalls bleibt unberücksichtigt, dass kulturelle und milieuspezifische Grenzen durch die deutliche Buchorientierung der Veranstaltungsangebote scharf gezeichnet werden. Im Gegenteil: Die Ziele der Förderangebote liegen im Bereich der Etablierung von Lesefreude und der Anleitung des Buchumgangs. Somit zeichnen sich die Einstellungen des bibliothekarischen Personals konsequent auch in der leitmedialen Orientierung der Veranstaltungen ab. Das bibliothekarische Personal will die „Liebe und Lust am Buch“ (B_M_3_BW; P 13) fördern und setzt dieses Ziel auch in den Aktionen kohärent durch. Dass dies aus lesedidaktischer Perspektive zu kurz greift, ist aufgrund des fehlenden theoretischen Fundaments des bibliothekarischen Personals nicht wahrzunehmen.

Das Erreichen der anvisierten, bildungsbenachteiligten Zielgruppen wird durch eine Interviewte allerdings vorsichtig relativiert. Die Gründe in der eigenen Veranstaltungsarbeit zu suchen, wird auch hier nicht geleistet. Die Ursachen werden – ähnlich wie bei den Kitas und Schulen – im Bereich der fehlenden Anregung durch das Elternhaus gesehen, welches die Kinder nicht ausreichend für die Veranstaltungen motiviert. Übersehen wird zudem, dass die Angebote der Stadtbibliothek mit ihrer zur Lektüre verlockenden Natur an den Bedürfnissen eines bildungsbenachteiligten Milieus vorbeizielten. Technische Leseprobleme, wie sie oftmals bei dieser Leseklientel auftreten, machen die Bibliotheken bisher nicht zum Gegenstand ihrer Fördermaßnahmen. Anregungsarme Lesesozialisationsverläufe werden in diesem Zusammenhang durch die angebotenen leseanimierenden Verfahren eher geringfügig kompensiert. So folgern auch Rosebrock/ Nix mit Blick auf schwache Leser: „Sie lesen nicht viel, weil sie nicht gut lesen können, und sie verbessern sich nicht, weil sie nicht viel lesen“ (2008, 49).

Im kinder- und jugendbibliothekarischen Bereich auch das Augenmerk auf die Leseförderung zu legen, ist nach Einschätzung der Befragten plausibel, da sich Buch und Lesen gegenseitig bedingen. Die Verknüpfung von Trägermedium und Rezeptionsleistung findet sich kohärent in den Interviews. Gerade von der Leseforschung wird mittlerweile auf den erweiterten Text- und Lesebegriff zurückgegriffen, der die Tätigkeit des Lesens deutlich vom Trägermedium des Textes abkoppelt (vgl. Marci-Boehncke 2006; Marci-Boehncke 2008). Sowohl auf der Makro- als auch Mikroebene bleibt diese Einsicht bislang weitgehend unberücksichtigt. Begründungszusammenhänge, warum Bibliotheken im Rahmen der Leseförderung aktiv werden sollen, resultieren und rekurrieren stets auf die Verknüpfung von Lesen und Buch. Aus der Verwaltung des Buchbestandes ergeben sich quasi-natürlich Aufgaben, aus den eigenen bibliophilen Neigungen Fähigkeiten rund um die Vermittlung der notwendigen Rezeptionstechnik.

Die Ergebnisse dieser Studie veranschaulichen jedoch, dass diese angenommenen Aufgaben und Fähigkeiten in der Praxis Schwierigkeiten nach sich ziehen. Eine ausgeprägte individuelle Buchleseneigung ist sicherlich ausreichend, um sich mit Gleichgesinnten gegenseitig zu begeistern. Sie reicht allerdings nicht aus, um didaktisch sinnvolle Förderkonzeptionen zielgruppensensibel und methodisch sauber zu erstellen.

Die Bibliotheken haben ihren Sammelschwerpunkt nicht mehr nur im Buchbereich, zunehmend werden hier auch die Neuen Medien in den Bestand integriert – allerdings nicht in die Vermittlungsarbeit. Da diese Medien nicht den individuellen Medienpräferenzen der MitarbeiterInnen entsprechen (vgl. Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012, 17), wobei unter Umständen auch instrumentell-qualifikatorische Fähigkeiten fehlen, sind diese bei der Erstellung von Veranstaltungen schlicht ausgeklammert. Gerade weil das bibliothekarische Personal – auch ausbildungsbedingt – kaum Wissen über Leseforschung und professionelle Lesedidaktik aufweist, muss dieses dringend im Rahmen von Fortbildungen angeleitet und aufgebaut werden. Das mit hohem Eigenengagement im Rahmen des Selbststudiums erarbeitete Know-how ersetzt keine systematische Ausbildung. Die Haltungen und Einstellungen des bibliothekarischen Personals zeigen hier deutlich Anschluss an die der Kita-Verantwortlichen, was auch die Kommunikation und Kooperation dieser beiden Institutionen erleichtert. Das schulische Personal, welches durch die Kernlehrpläne klare Bildungsziele vorgegeben bekommt, kann dieser bibliothekarische Beliebigkeit nicht entsprechen und nutzt vor diesem Hintergrund die Bibliotheken als Abwechslung zur schulischen Arbeit. Diese fehlende pädagogische und didaktische Professionalisierung des bibliothekarischen Personals erschwert derzeit einen Diskurs auf Augenhöhe sowie eine verbindliche Kooperation. Auch die Arbeitsschwerpunkte im Bereich Anregung, Motivation, Vorlesen sowie Anschlusskommunikation, verbunden mit der prinzipiell erschwerten Evaluationsmöglichkeit, begünstigen diesen Trend. Eine Erfolgskontrolle muss bislang notwendigerweise im Bereich der Beobachtung und Messung der Nutzerbegeisterung liegen. Auf der anderen Seite fokussieren gerade die BibliothekarInnen institutionell etablierte Erfolgskriterien, die sich wesentlich im Bereich der Ausleihzahlen sowie der (Neu-) Kundenakquise erschöpfen.

Mit Blick auf das Aufgabenspektrum von Bibliotheken (Sammeln, Aufbewahren, Erschließen und Vermitteln vgl. Ruppelt 2006, 53) reduziert sich der Vermittlungsaspekt momentan auf die Bestandsvermittlung an Stelle einer wünschenswerten inhaltlichen Vermittlungsarbeit. Vor diesem Hintergrund ist es dringend geboten, die Vermittlungsfragen im Rahmen der Ausbildung stärker zu berücksichtigen und durch Fortbildungsangebote¹¹⁷ das Know-how der derzeitigen

¹¹⁷ Eine Blended Learning-basierte Form der Weiterbildung wird derzeit im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW und der Medienberatung NRW entwickelt und durchgeführt. „Ziel ist neben der Vermittlung aktuellen lesedidaktischen Wissens und praxisrelevanter Kenntnisse zur Leseförderung die Sensibilisierung für weniger gut erreichte Zielgruppen. In der Auseinandersetzung mit den Lebens- und Medienwelten

BibliotheksmitarbeiterInnen zu verbessern. Eine weitere Möglichkeit besteht sicherlich darin, pädagogisches Personal in die Bibliotheken zu integrieren, indem Stellen geschaffen werden, die in ihrem Profil die Veranstaltungsarbeit für Kinder explizit vorsieht.

Die *Kooperation* mit den umgebenden Bildungseinrichtungen Kita und Schule wird verstärkt als eine Aufgabe der bibliothekarischen Arbeit verstanden. Daneben machen die Ergebnisse deutlich, dass dies nur ein Bereich der Tätigkeitsfelder neben Bestandsaufbau, Bestandspflege, Organisation der Ausleihe, Öffentlichkeitsarbeit, Kundenbetreuung sowie Veranstaltungsarbeit ist. Die Befragten bezeichnen die tägliche Arbeit als sehr heterogen, verweisen allerdings auch darauf, dass dies ein besonderes Charakteristikum der eigenen Arbeit sei. Die Kooperationsstrukturen werden von Seiten des bibliothekarischen Personals als grundsätzlich positiv bewertet. Analog zu der durch die Fragebögen belegten faktischen Nutzung der Kitas und Schulen wird der Schwerpunkt in der Bereitstellung von Bücher- und Medienkisten wie auch in der Organisation von Vorlesepaten gesehen. Dabei besteht zwischen den Kooperationspartner Kita/Schule und Bibliothek Uneinigkeit darüber, wer die Initiative im Hinblick auf die Kooperation ergreifen soll. Konträr zu den Einstellungen der Kitas und Schulen, welche ein stärkeres Engagement seitens der Bibliothek als wünschenswert erachten, fordern die Bibliotheken eine bessere Bedarfsbeschreibung durch Kita und Schule. Gerade weil das bibliothekarische Personal die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als zusätzliches *add on* der täglichen Arbeit betrachtet sowie die Verantwortung für gelingende Leseförderung deutlich im Bereich der Eltern und Bildungsinstitutionen Kita und Schule sieht, wird die Dienstleistung hauptsächlich im Bereich der Bereitstellung gesehen. Auf diese Medienversorgung muss nach Ansicht des bibliothekarischen Personals durch die Verantwortlichen Kita, Schule sowie Familie eigeninitiativ zugegriffen werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Einschätzung nachvollziehen, die eigene Arbeit nicht an die schulische Praxis rückkoppeln zu wollen, sondern dezidiert komplementäre Veranstaltungen zu generieren. Spaß am Lesen zu vermitteln – das liegt nach Einschätzung der Befragten im Aufgabenspektrum der Bibliotheken und nicht der Schulen. Eine mögliche und auch sinnvolle Rückkopplung an die schulische Leseförderarbeit wird

von Kindern und Jugendlichen sind für die Teilnehmer Medien also zum einen selbst Arbeitsmittel, zum anderen Lerngegenstand – denn es geht um Verständnis für die Medien als *alternative Textformen*“ (Marci-Boehncke/ Hellenschmidt 2012).

seitens des interviewten bibliothekarischen Personals weitgehend als Einschnitt in die bislang frei und beliebig zu gestaltenden Tätigkeitsroutinen gesehen. An dieser Stelle ergibt sich die Frage, wo und an welcher Stelle sich Bibliotheken positionieren wollen und sollen. Aufgrund eines noch nicht gelebten Bildungsauftrags orientieren sich die Bibliotheken bislang eben an der Nachfrage, welche somit implizit das Angebot steuert und weniger an bestimmten Zielgruppen, die durch Veranstaltungen Kompetenzen ausbilden sollen. Weiterhin ist die Veranstaltungsarbeit geprägt durch eine starke Orientierung an *immer schon Dagewesenem*, „Althergebrachtem“ (Marci-Boehncke/ Hellenschmidt 2012, 24) sowie der Übernahme von Angeboten umgebender Bibliotheken. Dies wird auch durch die Praxis gestützt und als gängige Routine aufgezeigt. So werden im Rahmen des bibliotheksdidaktischen Diskurses Best-Practice-Beispiele in großer Zahl veröffentlicht.

Wenn die Bibliothek verbindlicher Bildungspartner werden will beziehungsweise soll, müssen BibliothekarInnen ihre didaktischen Kompetenzen verbessern, um mit Blick auf das eigene Umfeld und vor allem durch Rücksprache und Kooperation mit Kitas und Schulen passgenaue Interventionen planen zu können. Momentan herrscht innerhalb der bibliothekarischen Praxis noch eine starke Orientierung an den Angeboten anderer Bibliotheken verbunden mit einer Modifikation dieser Veranstaltungen (vgl. Best-Practice-Veröffentlichungen wie u. a. Keller-Loibl 2009). Aufgrund des nicht ausgeprägten didaktischen Know-hows ist unklar, anhand welcher Kriterien die Modifikation vorgenommen wird. Die Qualitätskontrolle besteht bislang im Beobachten und Ausprobieren. Hier sind dringend selbst- sowie fremdevaluative Strategien zu implementieren. Weiterhin werden Angebote zu stark anhand der Nachfrage erstellt – nicht mit Blick auf Zielgruppen. Dass die vorhandenen Angebote, verbunden mit den einseitigen Handlungsaspekten und Settings, die Nachfrage stark steuern, wird von den Bibliotheken nicht berücksichtigt. Dadurch erhalten diese das bibliothekarische Fördersystem in der selbstgewählten Form autopoetisch am Leben. Bislang bestehen noch zu wenig verbindliche Richtlinien im Bereich der bibliothekarischen Vermittlungsorientierung, die das subjektive Engagement orientieren und koordinieren (1.7.2), wobei die auf Länderebene erlassenen Kooperationsvereinbarungen einen wesentlichen Grundstein gelegt haben. Vor diesem Hintergrund wird die eigene Leseförderarbeit durchweg positiv bewertet, wobei sich der Erfolg an gestiegenen Ausleizahlen und Neuanmeldungen bemisst. So sind Bibliotheken besonders im Rahmen der Kundenbindung und -akquise an den Kindern und Jugendlichen interessiert.

Text: IW_M_1_NRW

Position: 7 - 7

Code: Lesen\ Leseförderung\ Ziele\ Zielerreichung

B_M_1_NRW: Hier an der Basis sehe ich, und weil ich ziemlich viel im Ausleihverkehr bin, [dass] es funktioniert. Die Arbeit, die wir leisten, bringt uns so viel junge Kunden. Auch Kinder, die ohne ihre Eltern herkommen. Daran sieht man, es funktioniert, was wir machen, und das ist das Schöne daran.

Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass im Rahmen der bibliothekarischen Qualitätskontrolle Ausleihzahlen, Nutzergruppen und Neukunden als statistische Werte über den Grad der Zielerreichung einer Bibliothek, aber auch über konkrete Mittelzuweisungen entscheiden. Hier müssen weitere, auch qualitative Indikatoren in die Leistungsmessung integriert werden sowie wirkungsmessende Ansätze in die Forschung implementiert werden (vgl. Naumann 2008, 2; Umlauf 2001, 41).

Nach Meinung der Befragten ist bei der Förderarbeit der Bibliotheken grundsätzlich immer *mehr* möglich, die Realisierung scheitert allerdings an externen Kriterien wie Personal-, Zeit- und Geldmangel. Eine kanadische Studie von Julien/ Genius, in der 788 Bibliothekare zur eigenen Vermittlungsarbeit befragt wurden, zeigt ebenfalls Nennungen der Angestellten aus diesem Bereich – verdeutlicht allerdings auch ein Bewusstsein für die Komplexität der Kooperationsarbeit mit den umgebenden Bildungsinstitutionen (ebd. 2011, 103).

„Despite these resource investments, a number of challenges to these instructional efforts have been identified. Many are instrumental: insufficient financial and technical support, insufficient time for preparation, and poor physical facilities. Other challenges, however, are less instrumental. These include a lack of commitment and professional support by library administrators, complex relationships with teaching faculty [...], and ambivalence about the teaching role” (ebd. 2011, 103).

Vor diesem Hintergrund ist es dringend geboten, die bibliothekarische Veranstaltungsarbeit zu analysieren und zu optimieren, um mit den vorhandenen Ressourcen eine breitere Klientel anzusprechen. So werden Dopplungen im Veranstaltungsangebot nicht wahrgenommen, was einer effizienten und bedarfsorientierten Arbeit im Wege steht. Feedbackschleifen im Rahmen eines Metadiskurses über die eigene Kooperationsarbeit sind bislang noch unterdifferenziert vorhanden, sollten aber dringend etabliert werden, um auf der einen Seite die systematische Angebotsentwicklung zu gewährleisten, aber auch auf der anderen Seite Klarheit über Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten zu erlangen.

6 Bibliothek als Bildungspartner: Bedingungen & Strukturprinzipien

Mit Blick auf die Interpretation der Daten soll nachfolgend der Handlungsbedarf auf der Makro-, der Meso- sowie der Mikroebene erläutert werden. Dabei wird grundsätzlich von Wechselwirkungen zwischen der *Mikroebene* (Individuen und ihre Handlungsroutinen), der *Mesoebene* (strukturelle Rahmenbedingungen der Institution Bibliothek) wie auch der *Makroebene* (Bibliothekssystem verbunden mit gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen) ausgegangen. Die Ergebnisse der Studie machen auf allen drei Ebenen Handlungsbedarf deutlich, um die *Bibliothek als Bildungspartner* zu etablieren.

Text: IW_M_1_BW

Position: 3 - 3

Code: Lesen\ gesellschaftspolitischer Diskurs

B_M_1_BW: [/] Und Bibliotheken kommen in Deutschland, egal in welchem Bildungskonzept, nie vor. Das hat in Deutschland seltsamerweise keine Tradition, und keine Regierung traut sich, auch Bibliotheken wirklich verbindlich vorzuschreiben, als *Leseförderungsbildungseinrichtung*. Das ist bedauerlich im Unterschied zu manchen Ländern, die wirklich schon von alters her Bibliotheksgesetze haben, die bestimmte wenigstens Basisbibliotheken vorschreiben, hat Deutschland so was immer noch nicht.

Auf der *Makroebene*, im Sinne der gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Rahmenbedingungen, besteht wesentlicher Handlungsbedarf in der rechtlichen Verankerung der Bibliothek als Kultur- und Bildungseinrichtung (vgl. Schleihagen 2009). Eine allgemeine und verbindliche Bibliotheksgesetzgebung existiert bisher nicht und ist auch aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik nicht ohne Weiteres zu realisieren (vgl. Plassmann et al. 2006, 59). Dennoch sollten die öffentlichen Bibliotheken dem Status einer freiwilligen Leistung enthoben werden. Dies würde eine verbindliche Unterhaltungspflicht seitens Stadt und Kommunen mit sich bringen, mit der auch eine inhaltliche Konkretisierung der bibliothekarischen Aufgaben verbunden wäre. Dadurch bestände die Möglichkeit, die Bibliotheken fest in die städtischen und kommunalen Bildungskonzepte zu integrieren und durch eine intensivere Kooperation die Qualität des Bildungssystems insgesamt zu verbessern (vgl. Kruij 2011, 13). So betonen u. a. Marci-Boehncke/ Rath mit Blick auf Educational Governance die Bedeutung der Einsicht, dass

„[...] Bildungsgerechtigkeit nicht von einzelnen Akteuren, sondern immer nur wirksam im Verbund unterschiedlicher Verantwortungsträger hergestellt werden kann“ (ebd., im Druck).

Bislang wird die Routine sowie Nachhaltigkeit der bibliothekarischen Bildungsarbeit auch durch die fehlenden Personal- und Finanzressourcen erschwert. Hier ist zu überlegen, wie das ökonomische Kapital der Bibliotheken verbessert und verstetigt werden kann, was sich – das legen Studienergebnisse von Francis/ Lance nahe – positiv auf die Schulleistungen der Nutzer auswirken kann (vgl. ebd. 2011, 65). Ein Weg könnte sein, zeitgleich mit der Unterhaltspflicht durch Städte und Kommunen auch die finanziellen Mittel genauer zu definieren. Fehlende sichere Finanzierungsgrundlagen, verbunden mit dem Unwissen der Bibliotheken, über welche Zuwendungen sie verfügen können, wirken sich negativ auf die bibliothekarische Veranstaltungsarbeit aus. Oftmals agieren die Bibliotheken zudem unter dem Druck von Haushaltssperren beziehungsweise -sicherungskonzepten. Seitens der Bibliotheken lassen sich dadurch keine festen Angebotsstrukturen für Kitas und Schulen erstellen, da oftmals einfach unklar ist, ob und wie lange das Angebot überhaupt finanziert werden kann. Zudem bestünde mit der rechtlichen Sicherheit und dem verbindlichen Auftrag auch ein deutlicher Anspruch gegenüber den Bibliotheken, Bildungsverantwortung zu übernehmen. Dabei sollte überlegt werden, wie auf politischer Ebene ein bibliothekarisches Bildungskonzept ausgestaltet werden kann, welches den Kompetenzen des Personals entspricht und die Institutionen Kita und Schule sinnvoll ergänzt. Dringend sollte auch auf dieser Ebene konkretisiert werden, wie die Zusammenarbeit der genannten Institutionen zu realisieren ist. Erschwert wird dies sicherlich durch die variierenden politischen Zuständigkeiten der Bildungspartner. Sind Schulen allgemein den Schulministerien der Länder unterstellt, liegen Kitas und Bibliotheken weitgehend im Ressort der Kultusministerien. Ein Diskurs über Aufgaben, Bedarfe und Zuständigkeiten sollte deshalb nicht nur auf der Mikroebene in Form von Feedbackschleifen von Kita-, Schul- und Bibliotheksverantwortlichen erfolgen, sondern ist auch auf der Makroebene in Form eines verbindlichen Diskurses der jeweiligen Landesregierung zu führen. Eine stärkere Vernetzung birgt das Potenzial, bei der Steuerung der top-down Prozesse sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen als auch die Potenziale und Möglichkeiten aller betroffenen Institutionen gleichberechtigt und -gewichtig im Blick zu haben. Die Rahmenvereinbarungen der Länderministerien in Zusammenarbeit mit dem DBV sind sicherlich ein wichtiger Schritt. Die Analyse hat allerdings gezeigt, dass diese nicht immer in der Lage sind, die

Kooperationsstrukturen paritätisch auszugestalten. Innerhalb der Rahmenvereinbarungen der Länder liegt die Bringschuld schwerpunktmäßig bei den Bibliotheken, die die umgebenden Institutionen mit u. a. Veranstaltungen, Medien, Räumlichkeiten und Personal versorgen sollen (§1.7.2). Bei einer partnerschaftlichen Arbeit kann es allerdings langfristig nicht darum gehen, dass ausschließlich Kita und Schule bei Bedarf auf die personellen und materiellen Ressourcen der Bibliotheken zurückgreifen.

Verbindliche Strukturen, Verantwortlichkeiten und Leitlinien wären hilfreich, um die Bibliothek als Bildungspartner zu institutionalisieren und die Zusammenarbeit stärker zu systematisieren. Positiv würden sich diese sicherlich auch auf die Inhalte und die Organisation der Angebote auswirken. Gerade die Veranstaltungsarbeit muss seitens der Bibliotheken dringend an den aktuellen didaktischen Diskurs (§2.4) zurückgebunden werden. Zudem würden die Bibliotheken, welche in ihrer Eigenwahrnehmung über keine Lobby beziehungsweise gesellschaftliche Anerkennung verfügen, durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen aufgewertet. Im Sinne des symbolischen Kapitals wird durch eine Unterhaltspflicht die Bibliothek auch im Ansehen, in der Anerkennung und der eigenen Position gestärkt. Derzeit führt die Freiwilligkeit bei dem bibliothekarischen Personal deutlich zu Verunsicherung, da diese nach eigener Einschätzung die eigene Daseinsberechtigung immer wieder neu unter Beweis stellen müssen (vgl. Naumann 2008, 1). Mit einer solchen Herausforderung sehen sich die Partner Kita und Schulen nicht konfrontiert. Hierin liegt sicherlich auch ein Grund, warum bislang keine partnerschaftliche Kooperationspraxis etabliert werden kann. Neben dem noch unterdifferenzierten Know-how ist das derzeit unspezifische Profil der Bibliotheken sicherlich auch eine Ursache für die ausbleibende Kompetenzwahrnehmung durch die umgebenden Institutionen. Den Partnern Kita und Schule ist schlicht unklar, was Bibliotheken können und leisten sollen. Darüber hinaus zeigen die Kita-Verantwortlichen bezüglich adäquater Strategien vorschulischer Lese- und Medienförderung, analog zu den Befragten MitarbeiterInnen der Bibliotheken, ebenfalls Bedarfe. Auch weitere Studien (u. a. Marci-Boehncke/ Rath/ Müller 2012; Six/ Gimmler 2007; Schneider et al. 2010) verdeutlichen, dass gerade ErzieherInnen nicht adäquat auf die praktische Medienarbeit in der Kita vorbereitet sind und demnach Medienbildung in der frühen Bildung noch die Ausnahme bleibt (vgl. Marci-Boehncke/ Müller/ Strehlow 2012). Hier könnte die Bibliothek durch ein explizit mediendidaktisches Profil, wie es auch in dem sich ändernden Sammelschwerpunkt angelegt ist, zunehmend Aufgaben im

Bereich der Multiplikation übernehmen. Verbunden mit einem gesetzlichen Bildungsauftrag bestünde die Möglichkeit, analog zu den Orientierungsplänen der Kitas sowie den Kernlehrplänen der Schulen Bildungsstandards für die Bibliotheken zu definieren. So scheint es geboten, die personalen Kompetenzen und das individuelle Engagement des gesamten bibliothekarischen Personals verstärkt zu institutionalisieren und nachhaltig zu sichern. Die Ergebnisse zeigen, dass bislang vor allem die Bibliotheksleitungen die Veranstaltungen konzipieren. Hier sollte vermehrt die ganze Belegschaft die Bildungsverantwortung mittragen. Kohärent entwickelte Bildungsstandards für Bibliotheken schaffen ebenfalls Transparenz für die umgebenden Partner. Sowohl aus Gründen der Qualitätssicherung als auch, um die Bibliothek als innovatives, kreatives und zukunftsweisendes Leseförderzentrum zu akkreditieren und fest als lesedidaktischen Partner bei Kitas und Schulen zu etablieren, sind die vorgeschlagenen standardisierten Verfahren unverzichtbar. In diesem Zusammenhang scheint es unerlässlich, zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Neue Personalstellen müssten dabei auch die zunehmende Vermittlungsorientierung berücksichtigen. Wesentliche Fachkompetenzen der Stellen- und Beratungsprofile sollten im Bereich Pädagogik, (Jugend-) Sozialarbeit, Lese- und Mediendidaktik sowie Kinder- und Jugendbibliothekswesen liegen. Im Rahmen neu entstehender Bachelor- und Masterstudiengänge (vgl. Vonhof/ Stierand 2008) ließen sich derartige Berufsbilder vermutlich ohne zusätzlichen Personalaufwand an Hochschulen etablieren. Generell sollte in der Ausbildung des bibliothekarischen Personals über die stärkere Berücksichtigung von Vermittlungsweisen und -aspekten nachgedacht werden (vgl. Julien/ Genius 2011, 109). Die zusätzliche Qualifikation des bibliothekarischen Personals führt in der Praxis auch zu verstärkten Kooperationsbestrebungen mit den umgebenden Bildungsinstitutionen sowie in der Selbstwirksamkeit zu besseren Einschätzungen – das veranschaulichen auch Studienergebnisse von Francis/ Lance (2011). So resümieren diese mit Blick auf Daten aus der letzten Studie zum Einfluss von *Library Media Specialists* auf die Schulleistungen der Heranwachsenden:

„The findings of the Idaho study suggest that qualified librarians are more confident in their teaching abilities than paraprofessional library staff. Not only that, librarians who feel they are supported by teachers and administrators [...] are more likely to assess their own teaching of ICT standards as excellent” (ebd. 2011, 65).

Die Bereitschaft einiger Bundesländer, auch projektbezogene Stellen und Gelder bei der Realisierung der Kooperationsvereinbarungen anzuweisen, ist sicherlich sinnvoll und wünschenswert. Auf der anderen Seite sollten aber gerade Angebote, die sich an Kitas und Schulen richten, langfristig geplant und auch finanziert sein, um diese spiralcurricular in die Bildungskonzepte aller Beteiligten integrieren zu können.

Text: IW_M_2_BW

Position: 42 - 43

Code: Kooperation\ Kooperationsstruktur\ Vergleichbarkeit

B_M_2_BW: Es gibt ja innerhalb der Bibliotheken auch einen regen Austausch auf verschiedenen Ebenen, und der eine lernt vom anderen. Das muss ja nicht jeder das Rad neu erfinden.

Auf der *Mesoebene* ist es geboten, die Zusammenarbeit der Bibliotheken mit den Bildungsinstitutionen Kita und Schule durch eine feste Koordinationsinstanz zu strukturieren (vgl. Montiel-Overall 2005a). Diese Instanz sollte sich in der (vor-)schulischen Leseförderung (Orientierungsplan/ Bildungsplan, Lesecurricula, Kita-/ Schulorganisation, Medien- und Lesedidaktik) gut auskennen und ebenfalls bibliothekarische Zusatzqualifikationen besitzen. Hierzu können sowohl neue Stellenprofile geschaffen als auch bestehende genutzt werden. Besonders bereichernd wäre eine solche Koordinationsinstanz auf der kommunalen Ebene. Mindestens jedoch sollte ein solches administratives Organ auf Länderebene angesiedelt sein, so wie es derzeit z. B. in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der *Bildungspartnerschaft NRW* die nordrhein-westfälische *Medienberatung* übernimmt. Dieses Kompetenzzentrum leitet, organisiert und orientiert die Kooperationsaufgaben der beteiligten Partner und hat in diesem Sinne eine Dachfunktion. Besonders hervorzuheben ist zudem die evaluative Praxis, welche zu Zwecken der Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit die Arbeit begleitet und neue Perspektiven ermöglicht.

Auf der Mesoebene sollten Vermittlungs-und Förderaufgaben verbindlich in das eigene Leitbild integriert und vor allem im Selbstverständnis von Bibliotheken konkretisiert werden. Dazu gehört auch, dass Bibliotheken durch ein individuelles Bibliotheksscurriculum, orientiert an der Sozialstruktur ihres Umfeldes, die eigenen Bildungsaufgaben definieren. Um auch zielgruppenspezifische Förderkonzepte ausarbeiten zu können, sollten Bibliotheken verstärkt von den Bildungsinstitutionen sowie den Nutzern her denken. Dabei sind insbesondere ein früher Beginn der

Lesemotivationsförderung unter Beteiligung der Erziehenden/ Eltern sowie eine Einbindung von Familien mit Migrationshintergrund sowie jugendkulturell attraktive Angebote zu berücksichtigen. Nicht zuletzt aufgrund des fehlenden rechtlich festgeschriebenen Rahmens arbeiten die Bibliotheken stark als selbsterhaltendes System: Sie erreichen bislang vor allem die lesewilligen und -motivierten Kinder und Jugendlichen. Zudem verstärken die Bibliotheken diesen Trend, indem sie (unbewusst) Angebote für diese Klientel erstellen und anbieten. Hier muss das individuelle Verständnis dringend durch wissenschaftlich und forschungspraktisch generierte Standards ergänzt werden, um auch Heranwachsende einbeziehen zu können, die nicht über anregungsreiche Lesesozialisationsverläufe verfügen und somit besonders von ergänzenden Fördersettings profitieren würden. Dazu gehört auch, dass Bibliotheken stärker von Seiten der Forschung berücksichtigt werden. Durch *wissenschaftskonvergente* (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2011) Perspektiven auf die Institution Bibliothek, in die eben auch Ergebnisse der Lese- und Medienforschung eingehen, kann die Funktion von Bibliotheken durch wichtige Grundlagenforschung gestützt werden. Damit einher geht auch die Beachtung von qualitätssichernden Maßnahmen innerhalb der Bibliotheken (vgl. Kenney 2011). Insgesamt sollte sich die Leistungsmessung von Bibliotheken nicht nur in Erhebungen quantitativer Art (u. a. ISO 11620; BIX; DBS) abbilden, welche momentan verstärkt den Betriebsvergleich im Hinblick auf Kosten-Wirksamkeits-Relationen ermöglichen (vgl. Naumann 2008, 270). Dringend erforderlich sind angebotsorientierte qualitative Erhebungen, die – bezogen auf die Rahmenbedingungen der jeweiligen Bibliothek – Hinweise auf den Grad der Zielerreichung sowie strukturelle und lesedidaktische Anhaltspunkte geben können. Bislang werden evaluative Aspekte im Hinblick auf Förderangebote auch noch unzureichend in die Arbeit von Bibliotheken integriert. Für den Bereich der Selbstevaluation wäre an Verfahren zum Vergleich der Zielgruppenakzeptanz sowie Evaluationsinstrumente zur Erfassung der Effektivität, Nachhaltigkeit und Reichweite der Förderaktionen zu denken. Noch finden Ansätze einer Qualitätskontrolle bei den Aktionen der Bibliotheken durch Beobachten und Ausprobieren statt. So werden Elemente, die als wenig förderlich eingeschätzt werden, schlichtweg aus dem Programm genommen. Theoriegestützte Kriterien kommen dabei nicht zur Anwendung, die subjektive Einschätzung der MitarbeiterInnen ist ausschlaggebend. Auch bei der Mittelakquise haben zu Nachweiszwecken vor allem quantitative Evaluationsinstrumente Vorrang. Hier wären in Zukunft Verfahren wünschenswert, die auf der Basis verallgemeinerbarer

wissenschaftlicher Kategorien die Qualität der durchgeführten Aktionen und Projekte deutlich werden ließen.

Text: IW_M_2_BW

Position: 33 - 35

Code: Bibliotheken\ Bildungspartner\ Dienstleister

I: Sind sie Dienstleister oder Bildungseinrichtung?

B_M_2_BW: Eigentlich Dienstleister. Also, ich empfinde mich als Dienstleister. Ich bin bewusst mal nicht ins Lehramt gegangen und genieße eigentlich auch diese Seite, weil sie zu mir ja freiwillig kommen und ich dann etwas geben kann und (.). Ja, also ich sehe mich als Dienstleister, und ich glaub, so verstehen sich auch, so versteht sich auch das Kollegium überwiegend, ja.

Auf der *Mikroebene* besteht Handlungsbedarf im Bereich des didaktischen Know-hows des bibliothekarischen Personals. Sowohl in der Außendarstellung als auch im Selbstverständnis würde eine Kompetenzzuweisung und -überzeugung deutlicher erfolgen, wenn die Bibliothek als Leseförderzentrum akkreditiert und die Akteure professionalisiert wären (vgl. Montiel-Overall 2005a). Hier würde der Aufbau des kulturellen Kapitals im Sinne von Kenntnis über die aktuelle Lese- und Medienforschung, Sozialisationsbedingungen und -kontexte sowie didaktische Konsequenzen in erheblicher Weise das soziale Kapitel in Bezug auf Kooperation und Kommunikation mit ErzieherInnen und Schulverantwortlichen stärken. Momentan existiert an dieser Stelle noch kein gleichberechtigter Diskurs zwischen Kitas, Schulen und Bibliotheken. So arbeiten die Kitas und Schulen mit der Bibliothek zusammen, um die eigenen Medienbestände zu ergänzen und abwechslungsreiche Angebote zu erhalten. In der Zusammenarbeit mit Schulen können sich wichtige Synergieeffekte im Bereich der Leseförderung ergeben. Konkret ausgestaltet sollte sich Leseförderung unter Rückgriff auf Hörspiele, Comics, SMS-Texte, Emails, Filme und andere Medien, in denen sich literarische Muster finden lassen (72.4), ebenso unter Rückbezug auf aktuelle Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Josting 2008, 103ff). So sollte – auch durch verbindliche Orientierungen auf der Makroebene – der Anschluss an die schulische Praxis gesucht werden, das heißt, sich sowohl terminologisch sowie durch Kenntnisse schulischer Aufgaben und Notwendigkeiten zu professionalisieren. Auf der Angebotsebene impliziert das auch eine klare Kompetenzorientierung, welche nicht ausschließlich im motivationalen Bereich liegen sollte. Gerade die weiterführenden Schulen zeigen neben der Anregung von Lesefreude eine deutliche Präferenz an Zielen wie die Verbesserung der Verstehensleistungen und das Monitoring des eigenen Leseverstehens durch Lesestrategien (Schoenbach/ Greenleaf et al. 2006).

Dies sind Aspekte, welche bislang in der Ausgestaltung der bibliothekarischen Leseförderarbeit noch wenig berücksichtigt werden. Bibliotheken sollten weiterhin – im Rahmen der Kooperation mit Schulen – die schulartenbezogenen Differenzen im Blick behalten und hier als souveräner Partner differenzierte Settings bereitstellen. Im Bereich der weiterführenden Schulen wären vor allem die Hauptschulen stärker anzusprechen, deren SchülerInnen von einer Berücksichtigung der Bibliotheken besonders profitieren würden. Hier soll nicht gegen die Kooperationspraxis mit Gymnasien votiert werden, allerdings wäre es im Sinne der Chancengerechtigkeit wichtig, auch anderen SchülerInnen bei den besonderen Herausforderungen, die das Lesen an sie stellt, als außerschulischer Partner zur Seite zu stehen. Die oft wenig habitualisierten Leseselbstkonzepten dieser SchülerInnen sollten auch unter Rückgriff auf ein vielfältiges Medienensemble und mit vielfältigen Handlungs- und Betätigungsformen (vgl. Spinner 2003) ausdifferenziert werden.

Generell agieren Bibliotheken immer häufiger in einem Umfeld, welches sich durch soziale, ethnische, religiöse und kulturelle Disparität auszeichnet. In der Medienforschung wird vielfach darauf hingewiesen (vgl. u. a. Rath/ Marci-Boehncke 2004), dass unterschiedliche soziale Milieus sich auch durch ihre jeweils verschiedenen Mediennutzungspräferenzen und ihre Medienpraxis konstituieren. Die Berücksichtigung von dieser sozialen aber auch geschlechtlichen Heterogenität, welche als Konsequenz zielgruppenspezifische Angebote mit gendersensiblen, multikulturellen und -lingualen Inhalten sowie niedrigschwelligen Leitmedialangeboten notwendig macht, muss auch durch Bibliotheken geleistet werden um Chancengleichheit zu sichern (vgl. Hoppe/ Josting 2006, 7). Veranstaltungen, die auf die Lese- und Medienkompetenzausbildung von Kindern und Jugendlichen abzielen, sind konkret auf das soziale Umfeld der Bibliotheken abzustimmen – bestehende Best-Practice-Konzepte dürfen nicht starr übernommen, sondern müssen modifiziert werden, um eine Passung zu gewährleisten. Anzudenken wäre ebenfalls ein Paradigmenwechsel, wie er u. a. bei der Evaluation des betrieblichen Handelns der Bibliotheken geleistet wurde. Die Verfahrensweisen sollten einfach wechseln, weg von der momentanen Input-Orientierung, die vorgibt, welche Bildungsinhalte vermittelt werden müssen, hin zu einer Output-Orientierung als Kompetenzen (vgl. Willenberg 2010, 124ff) formuliert, durch welche festgehalten wird, was Kinder und Jugendliche – auch durch bibliothekarische Förderangebote – lernen sollen. Auch den Kitas und Schulen wurde bereits durch die Erstellung der Orientierungs- und Kernlehrpläne dieser Weg vorgegeben. Mit einem vergleichbaren bibliothekarischen Vorgehen ergibt sich auch ein wichtiger Common

Sense bei der Ausgestaltung von Fördersettings. Bibliotheken könnten hier – nicht nur terminologisch, sondern auch strukturell und inhaltlich – Anschluss finden an die entsprechenden (vor-)schulischen Vorgaben an die Bildungsarbeit. Mit Blick auf das bibliothekarische Personal verbindet sich damit der Anspruch, dass dieses das eigene didaktische, pädagogische, entwicklungs- und lernpsychologische Wissen differenziert, um passgenaue Interventionen für den spezifischen sozialräumlichen Kontext konzipieren zu können.

Das deutlich breitere Verständnis von adäquaten Förderstrategien wie auch die etwas größere Offenheit gegenüber vielfältigen Medienformen seitens der Schulen sollte auch von Kitas und Bibliotheken mitgetragen werden. Kitas dürfen nicht länger als medienfreie Zonen verstanden werden, bei denen ausschließlich Angebote generiert werden, die konträr zu den Medienpräferenzen der Kinder stehen. In Deutschland zeichnet sich bereits vor Schuleintritt im Bereich der literarischen und medialen Sozialisation eine Bildungsbenachteiligung ab, von der Kinder aus bildungsfernen Milieus sowie mit Zuwanderungsgeschichte verstärkt betroffen sind (Marci-Boehncke/ Rath/ Müller 2012). Die medialen Erfahrungen der Kinder sind dementsprechend sehr unterschiedlich (vgl. Marci-Boehncke 2011, 148ff). Hier ist auch in der frühen Bildung eine lebensweltorientierte Vermittlung von technischen aber auch inhaltlichen Medienformen anzuleiten. Gerade weil sich die familiär etablierte Mediennutzung innerhalb bildungsbenachteiligter Milieus deutlich von dem Habitus bildungsnaher Familien unterscheidet (Pieper/ Rosebrock et al. 2004), sollte im Sinne der Bildungsgerechtigkeit früh zu kreativer und kompetenzorientierter Medienarbeit angeleitet werden. Dazu muss eben auch in Bibliotheken die Leseförderung deutlich medienkonvergent ausgestaltet sein. Unter Rückbezug auf den erweiterten Textbegriff sollten zunehmend kompetenzorientierte (vgl. Willenberg 2010, 132) wie auch handlungsdiversifizierte Settings gestaltet werden. Lesen sollte als Kulturtechnik verstanden sein, die heute eine wesentliche Prägung durch den konvergenten Medienmarkt (vgl. Marci-Boehncke 2010) erhält und die grundsätzlich auf viele Medien anzuwenden ist. Die mediale Konvergenz hat Konsequenzen für alle Ebenen des Handlungs- und Symbolsystems Literatur (Ewers 2012). Sowohl für Produktionsprozesse, bei der Gestalt und dem Gehalt der Medienprodukte, für die Rezeption und Aushandlungsprozesse bei den Nutzern als eben auch für die Distribution. Bibliotheksverantwortliche besitzen immer auch eine distributive Funktion und müssen von daher selbst konvergent agieren sowie medienkonvergente Strukturen vermitteln können. Die Identität eines modernen Bibliothekars sollte – unter besonderer Berücksichtigung der Leseprozesse – nicht

nur technisch, sondern auch inhaltlich medienaffin sein (vgl. Marci-Boehncke 2012) – was momentan noch nicht immer der Fall ist, das bezeugen Aussagen zur Selbsteinschätzung der Medienkompetenz (vgl. Marci-Boehncke/ Hellenschmidt 2012, 20) sowie -präferenz (vgl. ebd. 2012, 17).

Lesen erfolgt im Medienkontext und medienkonvergent, und „es ist daher lesedidaktisch sinnvoll, den Überstieg von präsentativen zu repräsentativen, diskursiven Medien wie Büchern im Blick zu behalten“ (Marci-Boehncke 2005, 37). Bislang haben Bibliotheken nur auf der Makro- und Mesoebene eine Umorientierung angeleitet. Die längste Zeit waren Bibliotheken (auch aus diachroner Perspektive) – Hüter und Aufbewahrungsstätten von vordergründig Geschriebenem. Die mediatisierte Gesellschaft (vgl. Krotz 2006; Krotz 2007), die demografischen Entwicklungen sowie zunehmend plurale Lebensformen sind zentrale Einflussfaktoren, die auf sämtliche Bildungssituationen rückwirken (vgl. Heimbach-Steins 2011, 124) und damit auch Bibliotheken vor neue Herausforderungen und Aufträge stellen. Gerade in den letzten Jahren sind Bibliotheken zunehmend mit Veränderungen im Selbst- und Fremdbild konfrontiert worden. So wird gegenwärtig vor allem auf der Makro-, aber auch Mikroebene darüber diskutiert, ob Bibliotheken sich vornehmlich an einem Dienstleistungsprofil oder an einem verstärkt herangetragenem Bildungsauftrag orientieren sollen. Das Berufs- und Selbstbild des bibliothekarischen Personals ist dabei geprägt durch – auch historisch gewachsene – originäre Aufgaben (1.1). Die Einsicht, dass Bibliotheken deutlich stärker und sichtbarer Bildungsverantwortung zu übernehmen hätten, wird neuerdings vorrangig durch Politik, Berufsverbände, Bibliothekswissenschaft und Forschung vertreten. Viel wichtiger ist indes, dass sich auch das bibliothekarische Personal mit dieser Verantwortung identifizieren kann. Neben der Professionalisierung im Bereich Vermittlungsarbeit und -weisen muss somit auch in der Selbstwahrnehmung der BibliothekarInnen das Aufgabenspektrum erweitert werden (vgl. Julien/ Genius 2011, 109). Entscheidend ist, dass die Verantwortung auch aus eigenständiger Überzeugung und individueller Kompetenzwahrnehmung (*bottom-up*) resultiert. Sich selbst und die Institution als Akteure mit Bildungsauftrag zu verstehen, ist dabei wesentlich. So folgert auch Kruijff mit Blick auf Kooperationsdefizite im Bildungswesen, dass eine reine top-down Steuerung nicht geeignet ist, um neue Handlungsfelder in bestehende Berufsprofile zu integrieren.

„Bei komplexen Herausforderungen, bei denen die Zuordnung der korrespondierenden Aufgaben nicht oder nur unzureichend geklärt ist, ist es nicht

überraschend, dass es zu Diffusionen, Verschiebungen und Vermeidungen von Verantwortung kommt – und dies sogar dann, wenn von einer Seite versucht wird, das Verantwortungsdefizit durch top-down Steuerung zu beheben. [...] Veränderungen, die bürokratisch *von oben* [Herv. i. O.] implementiert werden sollen, werden offenbar viel zu oft nicht akzeptiert, deshalb hinausgezögert, ganz umgangen oder, wenn es nicht anders geht, allenfalls ohne Eigenmotivation und ohne Engagement umgesetzt“ (ebd. 2011, 12).

Bislang zeichnen sich die MitarbeiterInnen der Bibliotheken zwar durch eine ausnehmend hohe Motivation bei der Vermittlung von individuell präferierten Medienformen aus, die von Kruijff formulierten Aussparungen finden sich dennoch deutlich im Bereich Medienarbeit. So weist die Bibliothekswissenschaft schon seit geraumer Zeit auf die Bedeutung von bibliothekarischer Medienförderarbeit hin (vgl. Schneider 2007), dieser Auftrag wird allerdings durch die Bibliothekspraxis in weiten Teilen schlicht übersehen. Auch eine explizite Verantwortung für eine gelingende Lese- und Medienförderung findet sich noch nicht. Im Gegensatz dazu argumentieren die Befragten verstärkt für die Bibliothek als Dienstleister. Auch in der Außendarstellung sollten sich Bibliotheken als professioneller Bildungspartner etikettieren an Stelle der oft zur Disposition gestellten *Kultureinrichtung*. Bibliotheken sollten zu Mediotheken avancieren, welche schon terminologisch eine Institution definieren, die ihren Nutzern ein diversifiziertes Medienangebot für Information, individuelle Weiterbildung und Freizeitgestaltung bietet.

Weiterhin sind dringend die Kommunikationsschleifen mit den umgebenden Einrichtungen der frühen Bildung wie auch der Schulen auszubauen. Dadurch würde die teils vorhandene *Erwartungs-Erwartung* von angemessenen Förderstrategien aufgebrochen, die bislang die Kooperation von Kita, Schule und Bibliothek belastet und wesentliche Ressourcen bindet (Montiel-Overall 2005b, 44). Die Kommunikation über gegenseitige Wünsche und Bedarfe wie auch der Metadiskurs über die eigene Kooperationsform und Kooperationspraxis ist sicherlich eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit zu intensivieren und echte Netzwerkstrukturen zu realisieren. So betont Kruijff, dass „auf diese Weise [...] Motivation, Ziele und Potenziale der Handelnden als individuelle und kooperierende Akteure wieder deutlicher in den Blick [kommen]“ (ebd. 2011, 14). Auch diese Untersuchung hat gezeigt, dass Kitas und Schulen, bislang nicht wissen, was Bibliotheken leisten können und vor allem leisten wollen. Angenommene Hierarchieebenen besonders seitens der Schulen aber auch der Kitas erschweren zudem den gleichberechtigten Diskurs über eine synergetische Partnerschaft.

Umgekehrt zeigen die Bibliotheken durchaus ein Bewusstsein für die besonderen Herausforderungen schulischer Arbeit, operieren aber bislang bei der Darstellung der eigenen Arbeit nicht unter Rückgriff auf eine schulisch etablierte Terminologie. Auch die Kitas zeigen kein souveränes Bewusstsein mit Blick auf die Leseförderung und wären gegenüber didaktisch-methodischen wie auch inhaltlichen Hinweisen einer kompetenten Leseförderorganisation aufgeschlossen. Die Bibliothek ist darüber hinaus als besonderer Lern- und Erfahrungsort positiv belegt. Auch Eltern zeigen im Kita-Alter der Kinder noch ein hohes Interesse an Bildungsunterstützung – besonders auch für den Bereich der prä- und paraliterarischen Kommunikation. Vorleseangebote für Kinder im Vorschulalter allein reichen hier nicht aus. Stattdessen ermöglichen z. B. durch die Bibliothek organisierte Vorleseübungen für Eltern, dass sich *in* den Familien entsprechende Lesegewohnheiten etablieren (vgl. Marci-Boehncke/ Rose 2012). Dies sollte – gerade auch für die Risikogruppen – offensiver als bisher genutzt werden (vgl. Morgan/ Goldstein 2004).

7 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit sowie die damit verbundene Studie hatten die Aufgabe, die notwendigen Bedingungen und Strukturprinzipien, welche die Vermittlungsarbeit von Bibliotheken befördern und beeinflussen, herauszustellen. Im Rahmen der Beschäftigung mit theoretischen wie auch forschungsseitigen Ergebnissen wurde verdeutlicht, dass mit dem Konzept der *Teaching Library* die Bibliotheken in ihrer Funktion erweitert werden und neue Aufgaben erhalten. Nicht mehr nur das Sammeln, Erschließen und Benutzen, sondern vor allem das Vermitteln steht im Vordergrund. Die Vermittlungsaufgaben sind dabei nicht ausschließlich bestandsorientierter Natur, sondern liegen im Bereich der Lese-, Medien- und Informationskompetenzförderung. Hier zeigen sich deutlich sowohl gesamtgesellschaftliche als auch konkret bibliothekswissenschaftliche Erwartungen an die Öffentlichen Bibliotheken. Besonders seitens der Bibliothekswissenschaft wird die Überzeugung ausgedrückt, dass Bibliotheken eigenverantwortlich Bildungsangebote an private wie auch institutionelle Nutzer erstellen sollen. Bibliotheken und ihre Förderpraxis haben bislang im Forschungskontext eine verhältnismäßig geringe Beachtung erfahren. Durch die Forschung wurden die Wahrnehmung des Bildungsauftrags, die Art und Weise der Ausgestaltung von Fördersettings sowie die Kooperationsroutinen mit Vorschule und Schule noch zu wenig untersucht. Hier zeigt sich der US-amerikanische Diskurs wesentlich weiter als die derzeit vorhandene deutsche Diskussion. So dominieren vor allem eine Vielzahl an Best-Practice-Maßnahmen die deutschsprachigen Publikationen. Jüngst wurde die außerschulische Leseförderung von Bibliotheken durch die Stiftung Lesen (2012) bewertet, welche neben Bibliotheken und Kitas auch Jugendämter zu Angeboten und Maßnahmen der Leseförderung befragt und diese Ergebnisse in einer Handreichung veröffentlicht hat.

Im Rahmen dieser Studie wurde sich methodologisch für ein Verfahren sowie Forschungsdesign entschieden, welches dem notwendigerweise explorativen und offenen Charakter der Forschungsfragen entspricht. Multidimensional erfolgte die Analyse und Beschreibung des Gegenstands Bibliothek wie auch der kooperierenden Einrichtungen durch Fallstudie, Fragebögen und Leitfadeninterviews. Dabei wurde drei übergeordneten Forschungsfragen nachgegangen.

<p><i>Makroebene Politik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welcher Handlungsbedarf besteht seitens der Bildungspolitik, um Bibliotheken in ihren Aufgaben zu unterstützen und Verantwortlichkeiten zu stärken?
<p><i>Mesoebene Gegenstand: bibliothekarische Fördermaßnahmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie müssen die lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Maßnahmen aussehen, die sinnvoll an die vorschulische beziehungsweise schulische Bildungsarbeit anknüpfen und sie wirkungsvoll weiterführen?
<p><i>Mikroebene Akteure: bibliothekarisches Personal, Kita, Schule</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Bedingungen und Kooperationsweisen müssen für eine tragfähige Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen Kita/ Schule und Bibliothek etabliert werden?

Ergänzend zu den derzeit vor allem stark quantifizierenden Erhebungen standen Aspekte im Vordergrund, die einer rein standardisierten Analyse eher schwer zugänglich sind. Der Schwerpunkt lag in der rekonstruktiven Erfassung von sowohl Selbst- wie auch Fremdbildern der Kooperationspartner Bibliothek, Schule und Kita. Zudem sollte deutlich gemacht werden, wie Bibliotheken, Kitas und Schulen im Bereich der Leseförderung die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten einschätzen. Im Rahmen der Fallstudie wurde der Blick auf rechtliche Rahmenbedingungen und sozialräumliche Kontexte der drei evaluierten Bibliotheken gelegt, welche immer auch den Aktionsraum und -rahmen vorgeben und mitbestimmen. Die erhobenen Daten dienten vordergründig der Theoriegenerierung. Die Ergebnisse und Interpretationen erlauben Rückschlüsse auf die gegenwärtige Förderpraxis von Kitas, Schulen sowie Bibliotheken, welche auch Erklärungszusammenhänge für die jeweils eigene, aber auch gemeinsame lesefördernde Praxis ermöglichen. Ein besonderer Fokus lag auf dem Wissen, den Erfahrungen, Einstellungen, Sichtweisen, dem Selbst- wie auch Fremdverständnis im Hinblick auf bibliothekarische Fördersettings. Nachfolgend sollen die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und gebündelt werden. Ein Ausblick schließt diese Arbeit ab.

<p><i>Makroebene Politik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welcher Handlungsbedarf besteht seitens der Bildungspolitik, um Bibliotheken in ihren Aufgaben zu unterstützen und Verantwortlichkeiten zu stärken?
--

Bislang zeigt sich, dass vor allem Bibliothek und Schule innerhalb unterschiedlicher Felder agieren, die – wo möglich – vereinheitlicht oder zumindest stärker aufeinander bezogen werden sollten. Das umfasst sowohl die Vereinheitlichung von politischen Zuständigkeiten, gesicherte Finanzierungsrichtlinien als auch die

Etablierung von bibliothekarischen Bildungsstandards. Um die Verantwortung von Bibliotheken in der Bildungslandschaft zu etablieren, ist für sie der Status einer Bildungsinstitution verbindlich festzuschreiben. Damit einher gingen dann auch wesentliche Gratifikationen im Bereich des *symbolischen Kapitals* der bibliothekarischen MitarbeiterInnen, da die Bibliotheksarbeit aufgewertet und gesamtgesellschaftlich als bedeutsam und wichtig charakterisiert würde.

Mesoebene Gegenstand: bibliothekarische Fördermaßnahmen

- Wie müssen die lese-, medien- und informationskompetenzfördernden Maßnahmen aussehen, die sinnvoll an die vorschulische beziehungsweise schulische Bildungsarbeit anknüpfen und sie wirkungsvoll weiterführen?

Die seitens der bibliothekarischen MitarbeiterInnen verdeutlichten Einstellungen zu Lese- und Medienförderung zeigen eine hohe Anschlussfähigkeit an die Überzeugungen der Kitas. Beide präferieren eine Leseförderung, die sich vornehmlich durch das Trägermedium Buch realisiert und als Anschlusshandlung kommunikative Settings vorsieht. Hier sollten Bibliotheken in Zukunft weniger den Anschluss an die Kita-Praxis suchen, sondern diese deutlich durch medienaffine Förderangebote ergänzen und im Rahmen dessen als Multiplikator ErzieherInnen sowie Eltern die Notwendigkeit einer frühen, aktiven Medienarbeit aufzeigen. Um die bibliothekarischen Förderangebote an die schulische Bildungsarbeit anzubinden, ist es dringend geboten, kompetenzorientierte Angebote zu erstellen. Der starke Fokus auf eine motivationale Anregung wird zwar durchaus auch von Schulen als wichtig erachtet, diese legen aber zunehmend den Blick auf die Verbesserung von Verstehensleistungen im Bereich des Lesens. Generell scheinen die Schulen einem breiten Medienensemble gegenüber offener eingestellt, wenngleich das nach Meinung der Befragten die Bedeutung des Buches als wichtigstes Bildungsgut nicht schmälert. Auf jeden Fall zeichnet sich die schulische Praxis durch eine deutliche Lebenswelt- und Schülerberücksichtigung aus. Diese muss auch von Bibliotheken in den Blick genommen werden. Dringend sollten die Bibliotheken innerhalb ihrer Angebote die unterschiedlichen Lerndispositionen, Medienpräferenzen und Förderbedarfe von SchülerInnen verschiedener Schularten berücksichtigen. Um die bibliothekarische Arbeit zunehmend evaluieren zu können sowie die Leistungsfähigkeit zu belegen, sollten des Weiteren Formen des Qualitätsmanagements etabliert werden, die bislang noch nicht in die Arbeit eingegangen sind.

Mikroebene Akteure: bibliothekarisches Personal, Kita, Schule

- Welche Bedingungen und Kooperationsweisen müssen für eine tragfähige Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen Kita/ Schule und Bibliothek etabliert werden?

Momentan zeigt sich die Zusammenarbeit noch wenig partnerschaftlich. Schulen und Kitas kooperieren primär mit der Bibliothek als Dienstleister. Bei den Angaben, warum eine stärkere Zusammenarbeit schwierig erscheint, liegt der Schwerpunkt auf dem ökonomischen Bereich. Nach Einschätzung der Befragten fehlt es an Geld, Zeit und Personal, um eine tragfähige und verbindliche Zusammenarbeit zu etablieren. Unterschätzt werden an dieser Stelle noch die Bedeutung des kulturellen (im Sinne von Wissen und Information) sowie des sozialen Kapitals (im Sinne von Feedbackschleifen und der Etablierung eines Metadiskurses über Vorstellungen, Wünsche und Bedarfe). Diese Aspekte werden von den Befragten nicht als ausschlaggebend für eine gelingende/ nicht gelingende Zusammenarbeit der Institutionen wahrgenommen. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass gerade diese Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Kooperationspraxen der Akteure haben. In der Konsequenz bedeutet das, dass das bibliothekarische Personal Einsichten und Handlungsempfehlungen der aktuellen Lesedidaktik beachtet und dadurch die Förderangebote optimiert. Dazu müssen auch im Rahmen von Aus- und Fortbildungen¹¹⁸ Kenntnisse und Wissen zu diesem Bereich erworben beziehungsweise zeitnah in die Ausbildungsprofile des bibliothekarischen Personals integriert werden. Auf der anderen Seite sollten sich Kommunikationsstrukturen bei den Beteiligten stärker als bisher durch Nachhaltigkeit und Kohärenz auszeichnen. Bisher finden sich Gespräche, die entweder den Attraktivitätsgrad der Veranstaltungen für die Kinder zum Gegenstand haben oder Wünsche zum Angebot formulieren. Sinnvoll scheint es, dies durch einen Metadiskurs über die Kooperationsbeziehungen zu ergänzen, durch den die Beteiligten Aufschluss über Fähigkeiten und Fertigkeiten der jeweiligen Institution erlangen. So ist in Kitas und Schulen nicht immer klar, was Bibliotheken leisten können und für welchen Bereich sich diese verantwortlich zeichnen. Hier muss auch innerhalb der Bibliothek über neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit nachgedacht werden, die auf jeden Fall auch Neue Medien wie Rundmailsysteme sowie die Präsenz und Pflege der eigenen

¹¹⁸ Dies geschieht in Nordrhein-Westfalen durch Blended Learning-gestützte Einheiten, welche in Kooperation der Medienberatung NRW mit dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport in Auftrag gegeben und von der Technischen Universität Dortmund unter Leitung von Gudrun Marci-Boehncke durchgeführt und begleitet werden. Auch hier findet eine anschließende Evaluation statt, um Mehrwert und Gelingensbedingungen herauszustellen.

Homepage umfassen. Hierdurch kann tagesaktuell und ressourcensparend eine breite Öffentlichkeit angesprochen werden. Bislang fielen die Nennungen noch auf den Briefkontakt beziehungsweise Telefonate. Dies ist sicherlich sinnvoll – unter arbeitsökonomischen Gesichtspunkten ist eine telefonische Informationspolitik allerdings zu optimieren. Auch feste Treffen im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen, Erziehermeetings sowie Informations- und Elternabenden sind unbedingt auszubauen.

Deutlich zeigt sich, dass die gegenseitige Abhängigkeit der Makro-, Meso- und Mikroebene eine Herausforderung bei der Etablierung der Bibliothek als Bildungspartner darstellt. So führen zum Beispiel singuläre Interventionen auf der Makroebene nicht notwendigerweise zu einer Anpassung innerhalb der Meso- und Mikroebene und vice versa. Weitere Untersuchungen sind besonders im Bereich der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der bibliothekarischen Fördermaßnahmen angezeigt. Diese Aspekte konnten mit dieser Studie nicht erfasst werden. So wurde durch das Forschungsdesign vornehmlich beschrieben, welcher lesedidaktische Reflexionsgrad sich bei der Konzeption der augenblicklich angebotenen Maßnahmen erkennen lässt. Neben der Kategorialanalyse der bestehenden Förderangebote müssten vor allem die Inhalte und Passung der Interventionen differenzierter analysiert werden – mitunter auch durch die Datenerhebung der (teilnehmenden) Beobachtung. Momentan resultieren die Beschreibungen der Förderangebote noch aus der Selbstdarstellung der Bibliotheken, was keine detaillierten Aussagen darüber erlaubt, wie die Angebote ausgestaltet werden. Zudem sind Untersuchungen erforderlich, welche die Kooperation von Bibliotheken und Schulen wie auch Bibliotheken und Kitas repräsentativ erfassen. In dieser Studie wurden Aussagen getroffen, welche aufgrund der kleinen Fallzahl und dem gewählten Verfahren nicht zu verallgemeinernden, für eine Grundgesamtheit geltenden Einsichten führten. Nichtsdestotrotz ermöglichen die hier aufgezeigten Ergebnisse grundsätzliche Perspektiven auf die lesedidaktischen Kompetenzen und Einschätzungen von Bibliotheken, welche weitere Forschungsansätze orientieren können. Die Kooperation von Kitas und Bibliotheken ist von geteilten Einstellungen geprägt – allerdings ist die derzeit realisierte Förderpraxis mit Blick auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs schlicht nicht zeitgemäß. Bei der Kooperation von Bibliothek und Schule müssen zunächst gemeinsame Schnittmengen herausgestellt und verdeutlicht werden. Hier sollten im Rahmen weiterer Forschung die Möglichkeiten sowie die Bedingungen von wirksamen Lese- und Medienbildungsprozessen in den beiden Institutionen untersucht werden.

Ein solches Forschungsprojekt, welches die Kooperationspraxis von Schule und Bibliothek in mehreren Bundesländern mit und ohne Kooperationsvereinbarungen untersucht, wurde bereits seitens der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung der Technischen Universität Dortmund unter Leitung von Gudrun Marci-Boehncke initiiert. Weitere wichtige, durch die Forschung zu berücksichtigende Gesichtspunkte liegen im Bereich der medienintegrativen Bibliotheksarbeit und den Auswirkungen auf die Kooperationspraxis mit Kitas. Im Rahmen dieser Studie wurden ausschließlich drei Bibliotheken mit Blick auf ihre lesefördernde Praxis und ihre Kooperationsbeziehungen untersucht. Es scheint sinnvoll, das angelegte Forschungsdesign auch auf weitere Bibliotheken auszuweiten, um eine tragfähige Datenbasis erstellen zu können und die erhobenen Daten weiter zu qualifizieren. Da alle Bibliotheken – besonders im Diskurs der Bibliothekspraxis – als besonders gelungene Beispiele für *Teaching Libraries* gelten, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse die derzeitige Kooperationspraxis sowie die Bildungsarbeit von Bibliotheken positiver darstellen, als dies gegenwärtig deutschlandweit der Fall ist. Dies gilt es im Rahmen weiterer Evaluation näher zu analysieren und zu überprüfen.

8 Literaturverzeichnis

- AASL (2011): School libraries count. National longitudinal survey of school library programs. Unter:<http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/researchandstatistics/slcsurvey/2011/AASL-SLC-2011-FINALweb.pdf> (Zugriff: 18.01.2012).
- Abels, Heinz/ König, Alexandra (2010): Sozialisation: Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Reihe Praxis Deutsch. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.
- Abraham, Ulf (2010): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 137-158.
- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Abteilung Schule und Kultur des Landesverwaltungsamts (2011): Maßnahmen und Jahresplan 2011/2012 Sachsen-Anhalt. Unter: http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/LVwA-Bibliothek/Schule/Fachstelle/Bibliotheken/Oeffentliche_Bibliotheken/Schule_und_Bibliotheken/01_Ma%C3%9Fnahmeplan.pdf (Zugriff: 15.05.2011).
- ALA (1989): Presidential Comitee on Information Literacy. Final Report. Chicago. Unter: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#opp> (Zugriff: 10.03.2009).
- Artelt, Cordula/ Neumann, Johannes/ Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lesekompetenz. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johanna/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann. S. 73-113.
- Artelt, Cordula/ Schlagmüller, Matthias (2000): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169-196.
- Artelt, Cordula/ Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang/ Schiefele, Ulrich/ Lehmann, Rainer (2004): 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139-163.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/ Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 9-19.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.
- Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service GmbH. S. 15-22.

- Aufenanger, Stefan (2001): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. In: Beck, Uwe/ Sommer, Winfried (Hrsg.): Tagungsband edut@ain 2000. Karlsruhe: Karlsruher Messe- und Kongress GmbH. S.15-21.
- Aufenanger, Stefan (2006): Medienkritik: Alte und Neue Medien unter der Lupe. In: Computer+Unterricht. Jg. 16, H. 64. S. 6-9.
- Aufenanger, Stefan (2008): Mediensozialisation. In: Sander, Uwe/ Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87-92.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt. S. 112-125.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter et al. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 31-35.
- Baacke, Dieter/ Sander, Uwe/ Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske+Budrich.
- Bainbridge, Joyce/ Carbonaro, Mike/ Wolodko, Brenda (2002): Teacher Professional Development and the Role of the Teacher Librarian. Unter: http://www.ucalgary.ca/iejll/bainbridge_carbonaro_wolodko (Zugriff: 16.01.2012).
- Barsch, Achim (2010): Filmkanon und Curriculum. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopäd. S. 67-81.
- Barthelmes, Jürgen/ Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen. Band 2. München und Opladen: Leske+Budrich.
- Battles, Matthew (2003): Die Welt der Bücher. Eine Geschichte der Bibliothek. Düsseldorf: Artemis und Winkler Verlag.
- Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (2002) (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard/ Stanat, Petra (2001): PISA-Programme for International Student Assessment: Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 285-310.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (2001) (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. 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: Leske+Budrich. S. 323-410.
- Baumgart, Franzjörg (2004): Theorien der Sozialisation. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Baur, Nina/ Lamnek, Siegfried (2005): Einzelfallanalysen. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 241-252.

- Beal, Sarah J./ Crockett, Lisa J. (2010): Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment. In: *Developmental Psychology* Jg. 46, H. 1. S. 258-265.
- Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Band 137. Mannheim. Unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> (Zugriff 07.09.2012).
- Behnken, Imbke/ Mikota, Jana (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf: Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (1995) (Hrsg.): Lesen in der Schule: Perspektiven der schulischen Leseförderung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (1997) (Hrsg.): Öffentliche Bibliothek und Schule. Neue Formen der Partnerschaft. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2000) (Hrsg.): Lesen fördern in der Welt von morgen: Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2002): Bibliothek 2007: Bibliotheksentwicklung in Deutschland. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/prj_5337.htm (Zugriff: 30.05.2012).
- Bertelsmann Stiftung (2011): Bibliotheken. Unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-53A3700D-9A7F9414/bst/hs.xsl/338.htm> (Zugriff: 11.04.2011).
- Bertelsmann Stiftung/ Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V. (2004) (Hrsg.): Bibliothek 2007. Strategiekonzept. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-E4E4E6C3-28E99069/bst/xcms_bst_dms_15192_15193_2.pdf (Zugriff: 12.12.2012)
- Bertelsmann Stiftung/ Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW (2005) (Hrsg.): Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007a): Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in der Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/ Zug: Friedrich Verlag/ Klett/ Balmer. S. 96-109.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007b): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/ Zug: Friedrich Verlag/ Klett/ Balmer. S. 8-18.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Kassis, Wassilis/ Sieber, Peter (2004) (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. München: Juventa.
- BibIG LSA (2010): Bibliotheksgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 16. Juli 2010. Unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/2kfy/page/bssahprod.psml;jsessionid=C334FAF000ABB5DBA245CF98D5F0A238.jp54?doc.hl=1&doc.id=jlr-BibIGSTrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=12&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BibIGSTrahmen> (Zugriff: 08.09.2011).
- BID (2011a): Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen. Unter: <http://www.bideutschland.de/download/file/Medien-%20und%20Informationskompetenz.pdf> (Zugriff: 21.07.2011).
- BID (2011b): Medien- und Informationskompetenz – immer mit Bibliotheken und Informationseinrichtungen! Unter: <http://www.bideutschland.de/deutsch/aktuelles/?news=76> (Zugriff: 22.07.2011).

- Bluhme, Katharina (2008): „Der kleine Hobbit“. Schüler erarbeiten einen Comic zur Klassenlektüre. In: Deutschmagazin. Jg. 5, H. 6. S. 61-63.
- BMBF (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschung Band 17. Bonn. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (Zugriff: 20.02.2011).
- Böck, Margit (1998): Leseförderung als Kommunikationspolitik: Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Böck, Margit (2007): Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Salzburg: Universität Salzburg. Unter: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF> (Zugriff: 07.11.2011).
- Bock-Famulla, Kathrin/ Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht standardisierter Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 88, Beiheft 4. S. 63-81.
- Bolz, Norbert (1993): Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München: Fink.
- Bonfadelli, Heinz (1985): Die Wissenskluft-Konzeption: Stand und Perspektive der Forschung. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München: Ölschläger. S. 65-86.
- Bonfadelli, Heinz (2010): Jugend, Migration und Medien. Perspektiven, Befunde und Folgerungen für die Medienbildung. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 257-270.
- Börder, Mette (2008): Literatur hören im Deutschunterricht der Grundschule am Beispiel von Martin Baltscheits Gold für den Pinguin. In: Wermke, Jutta (2008): Hörerziehung – Hörbücher – Leseförderung. kJ&m. München: kopäd. S. 30-34.
- Bos, Wilfried/ Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/ Faust, Gabriele/ Fried, Lilian/ Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/ Valtin, Renate (2007b): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin. Unter: http://www.bmbf.de/pubRD/IGLU_zusammenfassung.pdf (Zugriff 10.05.2011).
- Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/ Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/ Faust, Gabriele/ Fried, Lilian/ Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/ Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 225-247.
- Bos, Wilfried/ Valtin, Renate/ Vos, Andreas/ Hornberg, Sabine/ Lankes, Eva-Maria (2007a): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, Wilfried/ Hornberg, Sabine/ Arnold, Karl-Heinz/ Faust, Gabriele/ Fried, Lilian/ Lankes, Eva-Maria/ Schwippert, Knut/ Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. S. 81-109.
- Böttger, Klaus-Peter (2012): Stellungnahme des BIB zur OECD-Studie „PISA 2000“. Unter: <http://www.bib-info.de/verband/positionen/stellungnahme-pisa.html> (Zugriff 30.05.2012).
- Bowler, Leanne/ Large, Andrew (2008): Design-based Research for LIS. In: Library and Information Science Research. Jg. 30, H. 1. S. 39-46.
- Brandt, Susanne (2010): Mit PISA in die Schiefelage. Ein Essay. In: LIBREAS. Library Ideas. Jg. 6, H. 1 (16) S.4-9.
- Bräuer, Christoph (2010): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar (2010): Lese- und

- Literaturunterricht Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 153-197.
- Brüggen, Niels (2009): Mediendidaktik. In: Schorb, Bernd/ Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopäd. S. 190-192.
- Bruhn, Manfred (2011): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 8. Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Bryant, Josephine/ Dobbie, Allison/ Froud, Robert N. (2004): Digitalisierung kultureller Ressourcen – ein praktischer Leitfaden für Öffentliche Bibliotheken. Internationales Netzwerk Öffentlicher Bibliotheken der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bucher, Priska (2002): Schule und Bibliothek: Nutzung von Synergieeffekten im Rahmen der Leseförderung. In: Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 162-176.
- Bucher, Priska (2003): Leseförderung in der Schule. Chancen und Herausforderungen. Medienheft Dossier 19. Unter: http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_BucherPriska.pdf (Zugriff: 03.03.2010).
- Bucher, Priska (2005): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. 2., unveränderte Auflage. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Buhrfeind, Anne/ Dankert, Birgit/ Ermers, Uschi/ Franzmann, Bodo/ Gollhardt, Heinz/ Harmgarth, Friederike/ Hladej, Johanna/ Kleedorfer, Jutta/ Laier, Monika/ Mittrowann, Andreas/ Tschirky, Rosmarie (2006): Leseförderung. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. 2. unveränderter Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 471-518.
- Callison, Daniel/ Harvey, Carl, A./ Hill, Rhonda/ Humphrey, Jack/ Preddy, Leslie/ Taylor, Laura/ Tilley, Carol (2004): Survey of Indiana School Library Media Programs: A Collaborative Project between the Association for Indiana Media Educators&Indiana University. Indianapolis: School of Library and Information Science. Unter: <http://www.ifonline.org/Units/Associations/aime/Data/index.htm> (Zugriff: 02.02.2010).
- Campbell, Sandy (2008): Defining information literacy in the 21st Century. In: Lau, Jesus (Hrsg.): Information Literacy: International Perspectives. IFLA Publications 131. München: Saur. S. 17-26.
- Carlisle, Joanne/ Kelcey, Ben/ Berebitsky, Dan/ Phelps, Geoffrey (2011): Embracing the Complexity of Instruction: A Study of the Effects of Teachers' Instruction on Students Reading Comprehensions. In: Scientific Studies of Reading. Jg. 15, H. 5. S. 409-439.
- Charlton, Michael (2007): Das Kind und sein Startkapital. Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. München: kopäd. S. 25-40.
- Charlton, Michael/ Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit, Medienjugend. Weinheim: Beltz.
- Christmann, Ursula/ Groeben, Norbert (2006): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. 2. unveränderter Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 145-224.
- Christmann, Ursula/ Rosebrock, Cornelia (2006): Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/ Methodik. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim: Juventa. S. 155-177.
- Coddington, Cassandra Shular (2009): The Effects of Constructs of Motivation that Affirm and Undermine Reading Achievement Inside and Outside of School on Middle School

- Students' Reading Achievement. Dissertation. University of Maryland: Baltimore.
 Unter:
http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/9821/1/Coddington_umd_0117E_10740.pdf
 (Zugriff: 21.10.2012)
- Dankert, Birgit (2003): Der Schiefe Turm von PISA. Schulbibliotheken in Deutschland und Österreich. In: BuB. Jg. 52, H. 5. S. 314-319.
- Dankert, Birgit (2008): Bibliotheken und Schulbibliotheken als Instrument der Förderung von Risikogruppen. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopäd. S. 114-125.
- Dannenber, Detlev/ Haase, Jana (2008): In 10 Schritten zur Teaching Library – erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 101-137.
- DBS (2011a): Gesamtauswertung Berichtsjahr 2010. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/auswertungen/gesamt/dbs_gesamt_dt_10.pdf (Zugriff: 26.12.2011).
- DBS (2011b): Öffentliche Bibliotheken – Gesamtstatistik. Berichtsjahr 2010. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/auswertungen/oeb_bund_10.pdf (Zugriff: 26.12.2011).
- DBS (2011c): Wissenschaftliche Bibliotheken – Gesamtstatistik Berichtsjahr 2010. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/auswertungen/wb_gesamt_10.pdf (Zugriff: 26.12.2011).
- DBS (2011d): Bibliotheken zählen. Datenposter. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/aktuell/Datenposter/datenposter2010_web.pdf (Zugriff: 26.12.2011).
- DBV (1997): Bibliotheksarbeit für Kinder und Jugendliche. Unter: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/89/96/96/967969689/_data_stat/www.dbi-berlin.de/dbi_ber/kiju/thesen.htm (Zugriff: 22.07.2011).
- DBV (2008): Bibliotheksgesetz. Musterentwurf. Unter: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/Musterbibliotheksgesetz_09_04_08.pdf (Zugriff: 21.11.2013)
- DBV (2011): Fachgruppen. Unter: <http://www.bibliotheksverband.de/fachgruppen.html> (Zugriff: 11.04.2011).
- Dehn, Mechthild/ Payrhuber, Franz-Josef/ Schulz, Gudrun/ Spinner, Kaspar H. (2006): Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. 2. unveränderter Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 568-638.
- Denzin, Norman K. (1970): The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Chicago: Aldine.
- Deutscher Bildungsserver (2009): Kooperationsvereinbarungen der Länder über die Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule. Unter: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=6407> (Zugriff: 12.02.2010).
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission *Kultur in Deutschland*. Unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (Zugriff: 17.11.2011).
- DGI (2011): Profil DGI. Unter: <http://www.dgd.de/profil.aspx> (Zugriff: 11.04.2011).
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und Befunden. Wiesbaden: VS Verlag.

- Dinter, Stefan/ Krottenthaler, Erwin (2007): Comics machen Schule. Möglichkeiten der Vermittlung von Comics im Schulunterricht. Ein Projekt des Literaturhauses Stuttgart, gefördert durch die Robert Bosch Stiftung. Seelze: Kallmeyer.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (1994): Comics für Kinder. Kategorien und aktuelle Tendenzen des kinderliterarischen Comics. In: Informationen zur Deutschdidaktik. Jg.18, H. 3. S. 27-43.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2002): Schrift und Bild als Lesevorgabe im Comic. In: Deutschunterricht. Jg. 55, H. 2. S. 17-20.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2009): Phänomen Comic-Roman. Zur Entstehung und Entwicklung der Graphic-Novel. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Harr Harr. Comic in Kinder- und Jugendliteratur*. kjl&m. München: kopäd.
- Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Egmont Ehapa Verlag (2008): KidsVerbraucherAnalyse 2008. Unter: http://www.ehapa-media.de/pdf_download/Praesentation_%20KVA08.pdf (Zugriff: 01.02.2009)
- Egmont Ehapa Verlag (2012): Kids Verbraucher Analyse 2012. Pressemitteilung. Unter: <http://www.egmont-mediasolutions.de/services.php?studien> (Zugriff: 28.12.2012).
- Ehmke, Timo/ Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johanna/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann. S. 231-255.
- Eisenberg, Michael B. (2004): It's all about learning: Ensuring That Students Are Effective Users of Information on Standardized Tests. Unter: <http://www.galeschools.com/pdf/Eisenberg.pdf> (Zugriff: 22.07.2011).
- Eisenberg, Michael B./ Berkowitz, Robert E. (1990): Information problem-solving: the Big Six Skills approach to library&information skills instruction. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- ekz.bibliotheksservice GmbH (2011): Wir über uns. Unter: <http://www.ekz.de/index.php?id=690> (Zugriff: 12.04.2011).
- Elias, Sabine (2009): Väter lesen vor: soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familiären Lesesozialisation. Weinheim/ München: Juventa.
- Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M.: Campus.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Unter: http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-final-report_en.pdf (Zugriff: 21.12.2012).
- Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: UTB.
- Ewert, Gisela/ Umstätter, Walther (1999): Die Definition der Bibliothek. In: Bibliotheksdienst. Jg. 33, H. 6. S. 957-971.
- Fabian, Bernhard (1988): Bibliothek und Aufklärung. In: Arnold, Werner/ Vodosek, Peter (Hrsg.): Bibliotheken und Aufklärung. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 1-21.
- Fabian, Bernhard (1998): Der Gelehrte als Leser. Über Bücher und Bibliotheken. Hildesheim: Georg Olms.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München: Oldenbourg.
- Feierabend, Sabine/ Klingler, Walter (2008): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung drei- bis 13jähriger 2007. In: Media Perspektiven. H. 4. S. 190-203.
- Feierabend, Sabine/ Mohr, Inge (2004): Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. Mediennutzung von Klein- und Vorschulkindern. In: Media Perspektiven. H. 9. S. 453-461.

- Feil, Christine (2005): Webangebote für Vorschulkinder. My first net. Unter: <http://www.lpr-hessen.de/files/Dr.%20Feil.pdf> (Zugriff: 09.09.2011).
- Feilke, Helmuth (2011): Zeitungstexte. In: Praxis Deutsch. Jg. 38, H. 225. S. 4-13.
- Fergusson, David M./ Horwood, John L./ Boden, Joseph M. (2008): The Transmission of Social Inequality: Examination of the Linkages between Family Socioeconomic Status in Childhood and Educational Achievement in Young Adulthood. In: Research in Social Stratification and Mobility. Jg. 26, H. 3. S. 277-295.
- Fett, Othmar (2004): Impact – Outcome – Benefit. Ein Literaturbericht zur Wirkungsmessung für Hochschulbibliotheken. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft. H. 142. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. Unter: <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h142/h142.pdf> (Zugriff: 29.09.2012).
- Flick, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 309-318.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Forschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe/ v. Kardoff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (1995) (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union. S. 119- 123.
- Forum Informationskompetenz (2011): Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken. Unter: <http://www.informationskompetenz.de/> (Zugriff: 22.07.2011).
- Francis, Briana Hovendick/ Lance, Keith Curry (2011): The Impact of Library Media Specialists on Students and How It Is Valued by Administrators and Teachers: Findings from the Latest Studies in Colorado and Idaho. In: TechTrends. Jg. 55, H. 4. S. 63-70.
- Frederking, Volker (2006): Neue Medien im Deutschunterricht. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band. 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 554-560.
- Frederking, Volker/ Josting, Petra (2004): Der Vielfalt eine Chance ...: Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. In: ebd. (Hrsg.): Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-18.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2008) (Hrsg.): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (2010) (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fritzsche, Joachim (2004): Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 202-249.
- Fromme, Johannes/ Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: merz. Jg. 54, H. 5. S. 46-55.
- Fthenakis, Wassilios/ Schmitt, Anette/ Witel, Andrea/ Gerlach, Franz/ Wendell, Astrid/ Daut, Marike (2009) (Hrsg.): Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gailberger, Steffen/ Dammann-Thedens, Katrin (2008): Förderung schwacher und schwächster Leser durch Hörbücher im Deutschunterricht. Theoretische und

- praktische Anregungen zur Förderung der Leseflüssigkeit. In: Wermke, Jutta (2008): Hörerziehung – Hörbücher – Leseförderung. kJ&m. München: kopäd.
- Gailberger, Steffen/ Willenberg, Hainer (2008): Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 60-71.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gapski, Harald/ Tekster, Thomas (2009): Informationskompetenz in Deutschland Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Unter: http://www.bui.haw-hamburg.de/pers/ursula.schulz/teaching_library_2/informationskompetenz_in_deutschland.pdf (Zugriff: 21.11.2012)
- Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation-Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.S. 21-40.
- Garbe, Christine/ Holle, Karl (2009): Merkmale guter Förderkonzepte für Adolescent Struggling Readers. Erste Ergebnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/ München: Juventa. S. 269-282.
- Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.
- Gattermaier, Klaus (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.
- Gaus, Detlef (2005): Bibliotheken als Bestandteil eines zukünftigen Bildungssystems. PISA und die Folgen oder: Über Belastbarkeit und Hintergründe eines neuen Deutungsmusters. In: BuB. Jg. 57, H. 4. S. 274-283.
- Geulen, Dieter (2000): Sozialisation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 99-132.
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: de Gruyter.
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gölitzer, Susanne (2007): Lesesozialisation. In: Lange, Günter/ Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 202-225.
- Götz, Maya (2007): Fernsehen von 0,5 bis 5. Eine Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: TelevIZion. Jg. 20, H.1. S. 37-40.
- Götz, Maya/ Bachmann, Sabrina/ Hofmann, Ole (2007): Von Kuschelein bis Erziehungshilfe. Funktionen des Fernsehens im Alltag von 0- bis 5-jährigen Kindern aus Elternsicht. In: TelevIZion. Jg. 20, H.1. S. 31-36.
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebioografien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa. S. 97-125.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groeben, Norbert (2004a): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion. Methodisch-methodologische Problem(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann,

- Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 145-169.
- Groeben, Norbert (2004b): Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 11-35.
- Groeben, Norbert (2006): Zur konzeptuellen Struktur des Konzepts Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Weinheim: Juventa. S. 11-25.
- Groeben, Norbert/ Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen-Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 306-348.
- Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 11. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guthrie, John T./ Coddington, Cassandra (2009): Reading Motivation. In: Wentzel, Kathy R./ Wigfield, Allan (Hrsg.): Handbook of Motivation at School. New York: Routledge. S. 503-525.
- Haas, Gerhard (2002): PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: Praxis Deutsch. Jg. 29, H. 176. S. 68-71.
- Hacker, Rupert (2000): Bibliothekarisches Grundwissen. 7., neu bearbeitete Auflage. München: Saur.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammer, Michael/ Hurrelmann, Bettina/ Nieß, Ferdinand (1995): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. 2. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz. Eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/ Böhm-Kasper, Oliver/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-17.
- Heimbach-Steins (2011): Kooperative Bildungsverantwortung zwischen Familie/Elternhaus, kirchlichen Trägern, Kommunen und Gesetzgeber – Sozialethische Perspektiven. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Krup, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 123-142.
- Heintz, Kathy (2011): Entwürfe von Plänen für Bibliotheksgesetze in den anderen Bundesländern. In: Steinhauer, Eric W./ Vonhof, Cornelia (Hrsg.): Bibliotheksgesetzgebung. Ein Handbuch für die Praxis, insbesondere im Land Baden-Württemberg. Bad Honnef: Bock+Herchen.
- Hilke, Wolfgang (1989): Grundprobleme und Entwicklungstendenzen des Dienstleistungsmarketing. In: Hilke, Wolfgang (Hrsg.): Dienstleistungsmarketing. Schriften zur Unternehmensführung. Band 35. Wiesbaden: Gabler. S. 5-44.
- Hochholzer, Rupert/ Wolff, Christian (2006): Informationskompetenz – status quo und Desiderate für die Forschung. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Germanistik und Institut für Medien-, Informations- und Kulturwissenschaft. Unter: http://www.opus-bayern.de/uni-regensburg/volltexte/2006/747/pdf/HochholzerWolff_Informationskompetenz.pdf (Zugriff 22.07.2011).

- Hochschulbibliothekszenrum des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Fakten und Perspektiven 2010. Jahresbericht. Unter: http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/jahresberichte/Jahresbericht_2010_web.pdf (Zugriff: 03.01.2012).
- Hohlfeld, Michael/ Lindstädt, Birte/ Rosemann, Uwe/ Tempel, Bernhard (2012): Bibliotheksverbände und virtuelle Fachbibliotheken. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 129-139.
- Homann, Benno (2008): Standards und Modelle der Informationskompetenz – Kooperationsgrundlagen für bibliothekarische Schulungsaktivitäten. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang. S. 81-101.
- Homeyer, Eva (2008): Informationskompetenz an Grundschulen. Probleme und Perspektiven für Schulen und Lehrer. Mit einem wertenden Überblick der Fortbildungsangebote in den einzelnen Bundesländern. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen.
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz: UTB.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-100.
- Hurrelmann, Bettina (1999): Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Kölner Psychologische Studien. Jg. 4, H. 1. S. 105–115. Unter: <http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/Literatur/begriffe.pdf> (Zugriff: 24.11.2013)
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch. Jg. 29, H. 176. S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2004a): Sozialisation 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-61.
- Hurrelmann, Bettina (2004b): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 280-306.
- Hurrelmann, Bettina (2006a): Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretische Prämissen. In: Hurrelmann, Bettina/ Becker, Susanne/ Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa. S. 15-31.
- Hurrelmann, Bettina (2006b): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 123-149.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/ Zug: Friedrich Verlag/ Klett/ Balmer. S. 18-29.
- Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (2004): Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL. Jg. 23, H. 1. S. 175-186.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus/ Ulich Dieter (1998): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5., neu ausgestaltete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.

- Hussy, Walter/ Schreier, Margrit/ Echterhoff, Gerald (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Hüther, Jürgen (2005): Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopäd. S. 234-240.
- IFLA (2004): Richtlinien für die Serviceleistungen von Kinderbibliotheken. Sektion Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Unter: <http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines-de.pdf> (Zugriff: 20.07.2011).
- IFLA (2008): Richtlinie für Bibliotheksdienstleistungen für Babys und Kleinkinder. Unter: <http://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100-de.pdf> (Zugriff: 22.07.2011).
- IFLA (2011): About. Unter: <http://www.ifla.org/en/about> (Zugriff: 11.04.2011).
- Isler, Dieter/ Künzli, Sybille. (2010): Lernwelten – literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. Unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf (Zugriff: 29.11.2011).
- Isler, Dieter/ Philipp, Maik/ Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Jenkins, Henry/ Clinton, Katie/ Purushotma, Ravi/ Robison, Alice, J./ Weigl, Margaret (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation) (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Chicago: Mac Arthur.
- Jochum, Uwe (1993): Kleine Bibliotheksgeschichte. Stuttgart: Reclam.
- Josting, Petra (2001): Medienverbund, Deutschunterricht und Medienkompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Jg. 53, H. 3. S. 174-185.
- Josting, Petra (2003): Den kompetenten Umgang mit allen Medien fördern! In: Grundschule. Jg. 35, H.2. S. 38-40.
- Josting, Petra (2005): Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang. S. 71-90.
- Josting, Petra (2006): Medienkompetenz. In: Kliever, Heinz-Jürgen/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 497-500.
- Josting, Petra (2008): Jugendliteratur im medienintegrativen Deutschunterricht: ein Ansatz zur Leseförderung. In: Plath, Monika/ Mannhaupt, Gerhard (Hrsg.): Kinder – Lesen – Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 97-114.
- Josting, Petra/ Hoppe, Heidrun (2006) (Hrsg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen: Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München: kopäd.
- Julien, Heidi/ Genius, Shelagh K. (2011): Librarians Experiences of the Teaching Role: A National Survey of Librarians. In: Library & Information Science Research. Jg. 33, H. 2. S. 103-111.
- Kachel, Debra, E. and the Graduate Students of LSC 5530 School Library Advocacy (2011): School Library Research Summarized: A Graduate Class Project. School Library & Information Technologies Department Mansfield University, Mansfield, PA. Unter: <http://libweb.mansfield.edu/upload/kachel/ImpactStudy.pdf> (Zugriff: 18.01.2012).
- Kallmeyer, Werner/ Klein, Wolfgang/ Meyer-Hermann, Reinhard (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung. Königstein: Ts.
- Kämper van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar (2010): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar (2010): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien,

- gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper, van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar (2010): Lese- und Literaturunterricht Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keller-Loibl, Kerstin (2009): Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit. Im Auftr. der Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken des Deutschen Bibliotheksverbandes e.V. Bad Honnef: Boch+Herchen.
- Kenney, Brian (2011): Better Data, Better Libraries – Statistics are more important than ever. In: School Library Journal. S. 13.
- Kepser, Matthis (2010a) Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis. In: ebd. (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopäd. S. 7-35.
- Kepser, Matthis (2010b): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeit mit (Spiel-)Filmen. In: ebd. (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopäd. S. 187-240.
- Kerlen, Dietrich (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Herausgegeben von Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun. Weinheim: Beltz.
- Kerres, Michael (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (2006): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161-178.
- Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 245-267.
- Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang et al. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Kindler, Heinz (2007): Emotionsregulation im Kindes- und Jugendalter: Ein Überblick. In: merz. Jg. 51, H. 4. S. 8-13.
- Kirsch, Irwin/ de Jong, John/ Lafontaine, Dominique/ McQueen, Joy/ Mendelovits, Juliette/ Monseur, Christian (2003) (Hrsg.): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD Publishing.
- Klatt, Rüdiger/ Gavriilidis, Konstantin/ Kleinsimlinghaus, Kirsten/ Feldmann, Maresa et al. (2001): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Endbericht. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung/ Projektträger Fachinformation. Unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t267.pdf> (Zugriff: 21.11.2013).
- Klauda, Susan (2008): The relations of children's perceived support for recreational reading from parents and friends to their motivation for reading. Dissertation. Baltimore: University of Maryland. Online-Ressource. Unter: <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/8832/1/umi-umd-5860.pdf> (Zugriff: 26.11.2011)
- Klauda, Susan L. (2009): The role of Parents in Adolescents Reading Motivation and Activity. Educational Psychology Review. Jg. 21, H. 4. S. 325-363.
- Kliwer, Hans-Jürgen (2003): Literatur hören. Überlegungen zu einem Curriculum. In: merz. Jg. 46, H. 3. S. 164-168.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff: 21.03.2010)

- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zugriff: 21.03.2010)
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Zugriff: 22.11.2013)
- Koch, Peter/ Oestereicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Geschichte. Romanistisches Jahrbuch 36. S. 15-43.
- Köhler, Horst (2007): Bibliotheken als ganz besondere Orte. Festrede anlässlich des Festaktes zur Wiedereröffnung der Anna-Amalia-Bibliothek. Unter: <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1160&rubrik=5> (Zugriff 30.05.2012).
- Koontz, Christie/ Gubbin, Barbara (2010) (Hrsg.): IFLA Public Library Service Guidelines. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Korte, Hermann (2011): Einführung in die Geschichte der Soziologie. 9., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köster, Juliane (2006): Inferenzbildung – Was Vorwissen für die Lesekompetenz bedeutet. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leserziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer. S. 120-128.
- Köster, Juliane (2008): Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In: Bremerich-Voß, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 162-183.
- Krashen, Stephen (2012): The Spectacular Role of Libraries in Protecting Students from the Effects of Poverty. In: Journal of School Library Association of New South Wales. Jg. 4, H. 1. S. 3-6.
- Krauß-Leichert, Ute (2008): Teaching Library – eine Einführung. In: Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.): Teaching Library – eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang. S. 7-11.
- Kron, Friedrich Wilhelm (2001): Grundwissen Pädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München u.a.: Reinhardt.
- Kron, Friedrich/, Sofos, Alivisos (2003): Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozesse. München u.a.: Reinhard.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Krotz, Friedrich (2006): Mediatisierung und Globalisierung als Wandlungsprozesse und die so genannte Digitale Spaltung. In: Volkmer, Ingrid/ Wiedemann, Dieter (Hrsg.): Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft. GMK-Schriften zur Medienpädagogik: Band 38. Bielefeld: GMK. S. 60-69.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Susanne (2007): Tatort Bibliothek: Wir kriegen sie alle! Ideen zur Förderung der Lesemotivation. Institut für angewandte Kindermedienforschung. Unter: http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite/Tatort_Bibliothek.pdf (Zugriff: 22.07.2011).
- Kruij, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruij, Gerhard (Hrsg.): Kooperative

- Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 11-37.
- Kruse, Gerd (2008): Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/ Zug: Friedrich Verlag/ Klett/ Balmer. S. 176-189.
- Kuchenbuch, Katharina (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. In: Media Perspektiven. Jg. 40, H. 1. S. 2-11.
- Kuhlthau, Carol C. (1991): Inside the search process. Information seeking from the user's perspective. In: Journal of the American Society for Information Science. Jg. 42, H. 5. S. 361-371.
- Kuhlthau, Carol C. (1997): Learning in digital libraries. An information search process approach. In: Library trends. Jg. 45, H. 4. S. 708-724.
- Kühn, Peter (2003): Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht. In: Lernchancen. Jg. 6, H. 35. S. 4-9.
- Künzli, Sybille/ Isler, Dieter/ Lehmann, Regula (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Mikroprozesse der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 30, H. 1. S. 60-73.
- Kymes, Angel (2011): Media Literacy and Information Literacy: A need for Collaboration an Communication. In: Action in teacher education. Jg. 33, H. 2. S. 184-193.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lampert, Claudia (2005): Grounded Theory. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 516-527.
- Landry, Susan H./ Smith, Karen E. (2006): The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills. In: Dickinson, David K./ Neumann Susann B. (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Volume 2. New York: Guilford Press. S. 135-148.
- Lange, Andreas/ Eggert, Susanne (2007): Stimmungsregulation durch Medien. Emotionen und Emotionsregulierung durch Medien und die Medienpädagogik. In: merz. H. 4. S. 6-7.
- Lange, Andreas/ Sander, Ekkehard (2010): Mediensozialisation in der Familie. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 180-191.
- Ligocki, Reinhard (1988): Anfänge der Leihbibliothek in der Zeit der Aufklärung. In: Arnold, Werner/ Vodosek, Peter (Hrsg.): Bibliotheken und Aufklärung. Wiesbaden: Harrassowitz. S. 177-185.
- Lison, Barbara (2008): Bibliothek & Information Deutschland (BID) – Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände. Jahresbericht für die Zeit vom Januar 2007 bis März 2008. Unter: <http://www.bideutschland.de/download/file/Jahresbericht%202008-09.pdf> (Zugriff: 08.04.2011).
- Lison, Barbara (2009): Zwischen Förderalismus und Kommunalverfassung: Deutschlands Bibliotheken zwischen allen Stühlen. In: Hohoff, Peter/ Knudsen, Per (Hrsg.): 97. Deutscher Bibliothekertag in Mannheim 2008. Wissen bewegen. Bibliotheken in der Informationsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann. S. 31-39.
- Loch, Werner (1969): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber, Erich (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt. S. 122-141.

- Lorenz, Matthias (2010): Filmnarratologie und Literaturdidaktik. Neue Ansätze zum filmischen Erzählen für den Unterricht. In: ebd. (Hrsg.): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer. Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 7-19.
- Lücke, Birgit (2012): Im Mittelpunkt der Mensch oder Warum reden Bibliotheken lieber von Informationskompetenz und nicht von Medienkompetenz? In: Gapski, Harald (Hrsg.): Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Band 12. München/ Düsseldorf: kopäd. S. 33–39.
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien: WUV.
- Lukesch, Helmut/ Peez, Helmut (2001): Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland. Regensburg: S. Roderer.
- Lux, Claudia (2007): Information Literacy in der Zusammenarbeit von Schule und Bibliotheken. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/ Zug: Friedrich Verlag/ Klett/ Balmer. S. 198-214.
- Lux, Claudia (2010): Mehr als 11000 Bibliotheken vermitteln Medienkompetenz! Unter: <https://forum.bundestag.de/showthread.php?144-Mehr-als-11000-Bibliotheken-vermitteln-Medienkompetenz!> (Zugriff: 06.06.2012)
- Lux, Claudia/ Sühl-Strohenger, Wilfried (2004): Teaching Library in Deutschland. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken. Wiesbaden: Verlag Dinges und Frick.
- Mägdefrau, Jutta/ Vollbrecht, Ralf (2003): Lesen in der Freizeit von Hauptschülern. In: Media Perspektiven. H. 4. S. 187-193. Unter: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/04-2003_Vollbrecht.pdf (Zugriff: 17.07.2011).
- Maiwald, Klaus (2010): Filmdidaktik und Filmästhetik. Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 219-237.
- Marci, Boehncke, Gudrun/ Hellenschmidt, Anja (2012): Endbericht der Fortbildung „Experten für das Lesen - Eine Blended-Learning-Qualifizierung für BibliothekarInnen“ 2011 bis 2012 in Düsseldorf in Kooperation mit der Medienberatung NRW im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW, der TU Dortmund und dem Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung der FH Köln. Dortmund.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2005): Unter der Lupe: Das Buch und seine Fans im Medienschwungel. In: Didaktik Deutsch. J. 11, H. 18. S. 31-46.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006): Jungen lesen Filme: Medienerziehung als Gender-Mainstreaming in der Grundschule. In: Josting, Petra/ Hoppe, Heidrun (Hrsg.): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht. München: kopäd. S. 106-133.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2007): Leselust stärken. Stadtbibliothek Ludwigsburg organisiert Leseförderung. In: Lehren und Lernen. Jg. 33, H. 5. S. 9-14.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang. S. 79-94.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2009): „Hallo, SpongeBob!“ oder: Kindliche Mediennutzung im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen/ Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke-Preis Jahrbuch 4. Schwerpunkt: Medienverweigerung oder Förderung kindlicher Medienkompetenz? Bielefeld. S. 37-50.

- Marci-Boehncke, Gudrun (2010): Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 482-502.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Verantwortungsk Kooperationen zur Medienbildung: Zwischen Selbstsozialisation und Erziehungsverantwortung – ein Blick in die frühe Bildung. In: Heimbach-Steins, Marianne/ Kruip, Gerhard (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 143-159.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Müller, Anita/ Strehlow, Christina (2012): Das Ypsilon in der Astgabel – Wie Kita-Kinder mit digitalen Medien die Welt und die Sprache erkunden. In: Brinkmann, Erika/ Valtin, Renate (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen mit neuen Medien. DGLS 14. S. 102-122.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2006): Jugend – Medien – Bildung. Der Diskurs. Weinheim: Juventa.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2007) Jugend – Werte – Medien. Die Studie. Weinheim: Beltz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2008): Jugendliche Medienexperten. Mediengewohnheiten haben Konsequenzen für die Leseförderung. In: JuLit. Fachzeitschrift zur Kinder- und Jugendliteratur. Jg. 34, H. 3. S. 12-19.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009a) Jugend – Werte – Medien. Das Modell. Weinheim: Beltz
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2009b): Außerunterrichtlicher Bildungsbedarf: Erste Ergebnisse einer Schulstudie zum Ganztagesbedarf in Baden-Württemberg. Pressemappe der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung vom 16.2.2009. Ludwigsburg.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Jonas, Hartmut/ Josting, Petra (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht 2010. Jahrbuch. München: kopäd. S. 21-38.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. (Unter Mitarbeit von Anita Müller und Habib Günesli). Schriftenreihe MedienBildungForschung Band 2. kopäd: München.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (im Druck): Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, Anja/ Schorb, Bernd (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik 10.
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias/ Müller, Anita (2012): KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik Online. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung. Unter: <http://www.medienpaed.com/22/marci-boehncke1212.pdf> (Zugriff: 01.01.2012).
- Marci-Boehncke, Gudrun/ Rose, Stefanie (2012): Leseförderung in Bibliotheken. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 187-194.
- Marotzki, Winfried/ Nohl, Arnd-Michael/ Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp/ Jennull-Schieffer, Brigitte (2005): Triangulation und *Mixed Methodologies* in entwicklungspsychologischer Forschung. In Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag. S. 515-527.

- McAlenney, Athena Lentini/ Coyne, Michael D. (2011): Identifying At-Risk Students for Early Reading Interventions: Challenges and Possible Solutions. In: *Reading&Writing Quarterly*. Jg. 27, H. 4. S. 306-323. Unter: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10573569.2011.596100> (Zugriff: 13.02.2013)
- McElvany, Nele (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann.
- McElvany, Nele/ Becker, Michael (2009): Häusliche Lesesozialisation – Wirkt das Vorbild der Eltern? In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 37, H. 3. S. 246-261.
- McElvany, Nele/ Becker, Michael/ Lüdtke, Oliver (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Jg. 41, H. 3. S. 121-131.
- McLuhan, Marshall (1968): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. München: Econ Verlag.
- Mead, George Herbert (1988): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, Margaret (1972): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. 3. Auflage. Freiburg: Olten.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005) (Hrsg.): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008) (Hrsg.): KIM-Studie 2008. Kinder+Medien. Computer+Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009) (Hrsg.): *JIMplus*. Nahaufnahmen 2009. Einstellungen und Hintergründe zum Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen. Qualitative Zusatzbefragung zur JIM-Studie 2009. Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIMplus/2009/JIMplusNahaufnahmen2009Print.pdf> (Zugriff: 25.12.2012).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009) (Hrsg.): JIM-Studie 2009. Jugend, Information (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010) (Hrsg.): JIM-Studie 2010. Jugend, Information (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010) (Hrsg.): KIM-Studie 2010. Kinder+Medien. Computer+Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011) (Hrsg.): JIM-Studie 2011. Jugend, Information (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Meffert, Heribert/ Bruhn, Manfred (2009) (Hrsg.): Dienstleistungsmarketing. Grundlagen, Konzepte Methoden. 6. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Mehmeti, Sandra (2008): Lesespaß! Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Bibliotheken. Arbeitshilfe Leseförderung der Landesbüchereinstelle Rheinland-Pfalz. 4., aktualisierte Auflage. Unter: http://www.bibliothekportal.de/fileadmin/user_upload/content/themen/bildung/dateien/Rh_P_lesepass_broschuere.pdf (Zugriff: 22.07.2011).
- Mey, Günter/ Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Kempf, Wilhelm/ Kiefer, Marcus (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher*

- Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. Berlin: Regener. S. 100-152.
- Mey, Günter/ Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-51.
- Miller, Jamie/ Want, Jinchang/ Whitacre, Lisa (2003): Show Me Connection: How School Library Media Center Services Impact Student Achievement. Quantitative Resources&Jefferson City, MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education and Missouri State Library. Unter: <http://dese.mo.gov/divimprove/curriculum/librarystudy/libraryresearch.pdf>. (Zugriff: 01.02.2010).
- Ministerium für Gesundheit und Soziales (2004): Bildungsprogramm für Kitas Sachsen Anhalt. Unter: http://www.kitas-im-dialog.de/download/recht_bildungsprogramm.pdf (Zugriff: 08.07.2012).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2011): Orientierungsplan Kita Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Unter: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285728/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf (Zugriff: 08.07.2012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012): Bildungspartner NRW. Bibliothek und Schule. Unter: <http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/> (Zugriff 03.08.2012).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Unter: <https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/1343/bildungsvvereinbarung.pdf> (Zugriff: 08.07.2012).
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education and the Missouri State Library (2003): Show Me Connection: How School Library Media Center Services affect Student Achievement. Unter: <http://dese.mo.gov/divimprove/lmc/documents/plainenglish.pdf> (Zugriff 15.01.2012).
- Möller, Jens/ Schiefele, Ulrich (2004): 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: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101-125.
- Montiel-Overall, Patricia (2005a): Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. Unter: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory> (Zugriff: 24.12.2012).
- Montiel-Overall, Patricia (2005b): A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration. In: School libraries worldwide. Jg. 11, H. 2. S. 24-48.
- Montiel-Overall, Patricia/ Jones, Patricia (2011): Teacher and School Librarian Collaboration: A Preliminary Report of Teachers Perceptions about Frequency and Importance to Student Learning. In: The Canadian journal of information und library science. Jg. 35, H. 1. S. 49-76.
- Moore, Mark Harrison (1995): Creating Public Value: Strategic Management in Government. Cambridge/ London: Harvard University Press.
- Morgan, Lindee/ Goldstein, Howard (2004): Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook reading. In: Journal of Early Intervention Jg. 26, H. 4. S. 235-252.
- Morgan, Paul L./ Farkas, George/ Hibell, Jacob (2008): Matthew Effects for Whom? In: Learning Disability Quarterly. Jg. 31, H. 4. S. 187-198.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mullan, Killian (2010): Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading. In: *Journal of Research in Reading*. Jg. 33, H. 4. S. 414-430.
- Müller, Anita/ Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (2012): KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang. Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung. Unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/393> (Zugriff: 26.12.2012).
- Müller, Karla (2007): Hörbücher. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopäd. S. 96-107.
- Naumann, Ulrich (2008): Individuelle Leistungsmessung in Bibliotheken. In: Flitner, Ursula (Hrsg.): *Kooperation versus Eigenprofil?: 25. bis 28. September 2007 in der Technischen Universität Berlin*. [Arbeitsgemeinschaft der Spezialbibliotheken, Sektion 5 im Deutschen Bibliotheksverband]. Karlsruhe: Universitäts-Verlag. S. 269-291.
- Neumann, Johannes/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johanna/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann. S. 23-73.
- Neumann, Manfred (2003): Die Mängel waren längst bekannt. PISA 2000 – eine bildungspolitische Nachlese. In: *BuB*. Jg. 55, H. 4, S. 329-243.
- Neuss, Norbert (2005): Fallstudien in der medienpädagogischen Forschung. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 152-161.
- NFIL (2011): Definition of Information Literacy. Unter: <http://infolit.org/definitions/> (Zugriff: 21.07.2011).
- Niesyto, Horst (2004): *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz*. Ludwigsburg: Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Niesyto, Horst (2010): Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 313-324.
- Nöth, Winfried (2000): *Handbuch der Semiotik. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Oakleaf, Megan (2010): *Value of Academic Libraries: A Comprehensive Research Review and Report*. Chicago: Association of College and Research Libraries (ACRL). Unter: http://www.acrl.ala.org/value/?page_id=21 (Zugriff: 08.07.2012).
- Oakleaf, Megan (2011): *What's the Value of an Academic Library? The Development of the Value of Academic Libraries Comprehensive Research Review and Report*. Australian Academic and Research Libraries. Unter: <http://meganoakleaf.info/aarl2011.pdf> (Zugriff 15.01.2012).
- OECD (2009): *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD.
- Oerter, Rolf/ Dreher, Eva (2002): *Jugendalter*. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. S. 258-317.
- Ontario Library Association (2006): *A study by Queen's University and People for Education. School libraries & student achievement in Ontario*. Unter: http://www.accessola.com/data/6/%20rec_docs/137_eqao_pfe_study_2006.pdf. (Zugriff: 12.02.2010).
- Pfost, Maximilian/ Dörfler, Tobias/ Artelt, Cordula (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Jg. 42, H. 3. S. 167-176.

- Philipp, Maik (2008): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: LIT.
- Philipp, Maik (2010): Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, Maik (2011a): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2011b): Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. Unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (Zugriff: 21.12.2011).
- Philipp, Maik/ Garbe, Christine (2007): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (auf CD-ROM). Seelze-Velber: Friedrich.
- Philipp, Maik/ Sturm, Afra (2011): Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. In: Didaktik Deutsch. H. 31. S. 68-95.
- Pieper, Irene/ Rosebrock, Cornelia/ Volz, Steffen/ Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Plassmann, Engelbert (2004): Studium und Ausbildung des Bibliothekars. In: Frankenberger, Rudolf/ Haller, Klaus (Hrsg.): Die moderne Bibliothek. Ein Kompendium der Bibliotheksverwaltung. München: Saur. S. 344-365.
- Plassmann, Engelbert/ Rösch, Hermann/ Seefeldt, Jürgen/ Umlauf, Konrad (2006): Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung.
- Poll, Roswitha (2004): Bibliotheksmanagement. In: Frankenberger, Rudolf/ Haller, Klaus (Hrsg.): Die moderne Bibliothek. Ein Kompendium der Bibliotheksverwaltung. München: Saur. S. 93-117.
- Poll, Roswitha (2006): Was dabei herauskommt: Wirkungsforschung für Bibliotheken. Unter: <http://fiz1.fh-potsdam.de/volltext/zfbb/07400.pdf> (Zugriff 05.12.2013).
- Poll, Roswitha/ te Boekhorst, Peter (1998): Leistungsmessung in wissenschaftlichen Bibliotheken – Internationale Richtlinien. München: Saur.
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film-Funk-Presse-Fernsehen. Darmstadt: Carl Habel.
- Prüfer, Peter/ Rexroth, Margit (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen: Ein Überblick. In: ZUMA Nachrichten. Jg. 20, H. 39. S. 95-116.
- Raithel, Jürgen/ Dollinger, Bernd/ Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rath, Matthias (2000): Medienwirkungsforschung in Deutschland – eine Annäherung. In: Kerlen, Dietrich/ Kirste, Inke (Hrsg.): Buchwissenschaft und Buchwirkungsforschung (VIII. Leipziger Hochschultage für Medien und Kommunikation). Leipzig: Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft. S. 89-98.
- Rath, Matthias (2002): Identitätskonzepte und Medienethik. In: Müller, Renate/ Glogner, Patrick/ Rhein, Stephanie/ Heim, Jens (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien brauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/ München: Juventa. S. 152-161.
- Rath, Matthias (2004): Weltaneignung als Lesen: Das Animal Symbolicum und das Buch. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposium (Buchwissenschaftliche Forschungen 4). Wiesbaden: Harrassowitz. S. 61-76.

- Rath, Matthias (2009): Wissenschaftskonvergenz Medienpädagogik. Medienkompetenz als Schnittfeld von Medienpädagogik, KMW und anderer Wissenschaften. In: Hipfl, Brigitte/ Wieser, Matthias (Hrsg.): Medienjournal Jg. 33, H. 3: Medienpädagogik. S. 11-23.
- Rath, Matthias (2010): Vom Flaschenhals zum Aufmerksamkeitsmanagement. Überlegungen zum Online-Journalismus und einer Ethik der öffentlichen Kommunikation 2.0. In: Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik. H. 1. S. 17-24.
- Rath, Matthias (2011): „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopäd. S. 237-243.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2004): „Geblickt?“ – Medienbildung als Coping-Strategie. In: Schavan, Annette (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 200-229.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2005): Jugend und Medien in Deutschland. Ein Vorwort in memoriam Dietrich Kerlen. In: Kerlen, Dietrich: Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie. Weinheim und Basel: Beltz. S. 9-13.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (2011): Medienbildung konvergent: Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. München: kopäd. S. 21-37.
- Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun/ Müller, Renate/ Niesyto, Horst (2002): Medien zwischen Pädagogik, Didaktik und interdisziplinärer Forschung. In: Fingerhut, Karl-Heinz/ Melenk, Hartmut/ Rath, Matthias/ Schweizer, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. S.132-146.
- Rauchmann, Sabine (2009): Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz. Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-didaktischer Kenntnisse in Deutschland. Unter: <http://edoc.huberlin.de/dissertationen/rauchmann-sabine-2009-11-11/HTML/front.html> (Zugriff: 22.07.2011).
- Rauchmann, Sabine (2012): Vermittlung von Informationskompetenz. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 194-200.
- Rehm, Margarete (1991): Lexikon Buch – Bibliothek – neue Medien. München u. a.: Saur.
- Reichertz, Jo (2007): Abduction: the logic of discovery of Grounded Theory. In: Bryant, Anthony/ Charmaz, Kathy C. (Hrsg.): The SAGE handbook of Grounded Theory. London: Sage publ. S. 214-228.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2002): Mediendidaktik und Wissensmanagement. Unter: <http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf> (Zugriff 05.06.2012).
- Ribble, Mike (2012): Digital citizenship. Unter: <http://www.digitalcitizenship.net/> (Zugriff: 18.01.2012).
- Richter, Karin/ Plath, Monika (2007): Lesemotivation in der Grundschule – Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Richter, Tobias/ Christmann, Ursula (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Weinheim: Juventa. S. 25-59.
- Rideout, Victoria J./ Hamel, Elizabeth (Kaiser Family Foundation) (2006) (Hrsg.): The media family. Electronic media in lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents. Menlo Park, CA: KFF.

- Rodney, Marcia J./ Lance, Keith Curry/ Hamilton-Pennell, Christine (2002): Make the connection. Quality School Library Media Programs Impact Academic Achievement in Iowa. A Research Project by Iowa Area Education Agencies. Unter: http://www.iowaareaonline.org/pages/uploaded_files/Make%20The%20Connection.pdf (Zugriff: 08.07.2012).
- Rösch, Hermann (2012): Die Bibliothek und ihre Dienstleistungen. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 89-110.
- Rose, Stefanie (2009a): Lesen ist sportlich. BRAVO Sport als gender-orientiertes Printmedium im Unterricht. In: Marci-Boehncke, Gudrun/ Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 67-85.
- Rose, Stefanie (2009b): Zwischen Public Private Partnership und Charisma: Außerunterrichtliche Bildungsangebote evaluieren. Mit Überlegungen zu einer Didaktik der Texterschließungsangebote öffentlicher Bildungsträger. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Rose, Stefanie (2011): Crossover-Aspekte in aktuellen Kinderbuchverfilmungen. In: Rath, Matthias/ Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. München: kopäd. S. 81-95.
- Rose, Stefanie/ Köberer, Nina (2008): „Musik gefällt jedem, darum...“ – Medienverhalten und Medienkritik jugendlicher Musikexperten. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 11/2008. Unter: <http://ph-ludwigsburg.de/2081.html> (Zugriff: 08.07.2012).
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung. Literarisches Leben in der Schule. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 153-174.
- Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa. S. 250-279.
- Rosebrock, Cornelia (2007): Reading Literacy und Lesekompetenz. Die kognitive Dimension des Lesens und die innere Beteiligung des Lesers. Unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778> (Zugriff: 20.12.2011).
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/ München: Juventa.
- Roß, Dieter (1997): Traditionen und Tendenzen der Medienkritik. In: Weßler, Hartmut/ Matzen, Christiane/ Jarren, Otfried/ Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Perspektiven der Medienkritik: Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation in der Mediengesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 29-45.
- Ruppelt, Georg (2006): Bibliotheken. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. 2. unveränderter Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 394-432.
- Sahlberg, Pasi (2007): Education policies for raising student's learning: the Finnish approach. In: Journal of Education Policy, Jg. 22, H 2, S. 147–171. Unter <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20policies%20for%20raising%20earning%20JEP.pdf> (Zugriff: 05.12.2011).
- Saxer, Ulrich (2002): Zur Zukunft des Lesens in einer Mediengesellschaft. In: Bonfadelli, Heinz/ Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum. S. 235-245.
- Schäfer, Alfred (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorie. Opladen: Leske+Budrich.
- Scheytt, Oliver (2005): Kommunales Kulturrecht. München: Beck.

- Schleihagen, Barbara (2008): Bibliotheksgesetze in Europa – Mittel politischer Steuerung und Gestaltung. Unter: http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/bibliotheken/international/dateien/Bibliotheksgesetze_in_Europa.pdf (Zugriff: 07.04.2011).
- Schmid-Barkow, Ingrid (2010): Lesen – Lesen als Textverstehen. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 218-231.
- Schmitz, Wolfgang (1983): Deutsche Bibliotheksgeschichte. Bern u. a.: Lang.
- Schmitz, Wolfgang (2000): Das Buch als Bibliotheksgut an der Schwelle zum elektronischen Zeitalter. In: Kerlen, Dietrich/ Kirste, Inka (Hrsg.): Buchwissenschaft und Buchwirkungsforschung. VIII. Leipziger Hochschultage für Medien und Kommunikation. Leipzig: Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft. S. 77-89.
- Schneider, Beate/ Scherer, Helmut/ Gonser, Nicole/ Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Schriftenreihe der NLM. Berlin: Vistas Verlag.
- Schneider, Hansjakob (2009): Literale Resilienz – Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa. S. 203-217.
- Schneider, Hansjakob/ Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Häcki Buhofer, Annelies/ Kassis, Wassilis/ Kronig, Winfried/ Beckert, Christine/ Stalder, Ursula/ Wiesner, Esther (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. Bulletin. Suisse de Linguistique Appliquée 89. S. 65-97. Unter: http://doc.ero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20090420155955-KP/Schneider_Hansjakob_-_Die_Erfolgreiche_literale_Entwicklung_20090420.pdf (Zugriff: 29.11.2011).
- Schneider, Roland (2007): Bibliotheken als Bildungspartner der Schulen: Impulse – Entwicklungsstand – Chancen – Perspektiven. In: Lison, Barbara (Hrsg.): Information und Ethik – Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges&Frick. S. 245-247.
- Schneider, Ronald (2006): Bibliotheken als Bildungspartner: Erfahrungen aus der Arbeit der DBV-Expertengruppe Bibliothek und Schule. In: BuB. Jg. 58, H. 4. Bad Honnef: Bock+Herrchen. S. 329-332.
- Schnell, Rainer/ Hill, Paul/ Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Schnotz, Wolfgang/ Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61-99.
- Schoenbach, Ruth/ Greenleaf, Cynthia/ Cziko, Christine/ Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Neue Leseförderung in weiterführenden Schulen. Berlin. Cornelsen.
- Schorb, Bernd (2009a): Medienbildung. In: Schorb, Bernd/ Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin: Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis. München: kopäd. S. 187-190.
- Schorb, Bernd (2009b): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz. Jg. 53, H. 5, S. 50-56.
- Schramm, Holger (2005): Mood-Management durch Musik. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Schramm, Holger/ Wirth, Werner (2007): Stimmungs- und Emotionsregulation durch Medien. In: merz. Jg. 51, H. 4. S. 14-23.

- Schuldt, Karsten (o.J.): Der Zusammenhang von Schulbibliothekssystemen und PISA-Ergebnissen ist nicht evident. Unter: <http://karstenschuldt.milten.lima-city.de/biwi/DerZusammenhangVonSchulbibliothekssystemenUndPISA.pdf> (Zugriff 30.05.2012).
- Schultka, Holger (2002): Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliothekdienst. Jg. 36, H. 11. S. 1486-1449.
- Schultz-Jones, Barbara (2009): Collaboration in the School Social Network. School library media specialists connect. Knowledge Quest. In: Journal of the American Association of School Librarian. Jg. 37, H. 4. S. 20-25.
- Schulz, Lena (2011): Vermittlung von Informationskompetenz an der Grundschule: Erarbeitung eines integrativen Praxiskonzepts für den Deutschunterricht. Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft, (Kölner Arbeitspapiere zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft; 56). Unter: <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/papers/kabi/volltexte/band056.pdf> (Zugriff: 25.07.2011).
- Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seefeld, Jürgen/ Syré, Ludger (2007): Portale zu Vergangenheit und Zukunft. Bibliotheken in Deutschland. 3. überarbeitete Auflage. Hildesheim/ Zürich/ New York: Georg Olms Verlag.
- Six, Ulrike/ Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas Verlag GmbH.
- Small, Ruth V./ Snyder, Jaime/ Parker, Katie (2009): The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I. In: School Library Media Research, Vol. 12, 2009 Unter: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/small> (Zugriff: 08.07.2012).
- Spanhel, Dieter (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik?. In: forum medienethik. H. 1. Unter: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_medienkompetenz/spanhel_medienkompetenz.pdf (Zugriff: 20.12.2011).
- Spanhel, Dieter (2010): Mediensozialisation in der Schule. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 208-218.
- Spinner, Kaspar H. (2003): Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. S. 175-190.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 125-138.
- Spinner, Kaspar H. (2006a): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33, H. 200. S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2006b): Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen/Donau (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer Verlag. S. 120-128.
- Spitzer, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 2. Auflage. München: DTV.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Stanat, Petra/ Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich. S. 251-259.
- Stanat, Petra/ Rauch, Dominique/ Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johanna/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann. S. 200-231.
- Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cornelia/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 243–273.
- Stanovich, Keith. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. S. 360–407. Unter: http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf (Zugriff: 05.12.2011).
- Steinhauer, Eric W. (2007): Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland: Praxis – Probleme – Perspektiven. In: Lison, Barbara (Hrsg.): Information und Ethik – Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges&Frick. S. 375-386.
- Steinhauer, Eric W. (2012): Die Bibliothek und ihre Träger. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 246-266.
- Stiftung Lesen (2012): Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. Schriftenreihe der Stiftung Lesen. H. 11. Mainz
- Straub, Ingo (2006): Medienpraxiskulturen männlicher Jugendlicher. Medienhandeln und Männlichkeitskonstruktionen in jugendkulturellen Szenen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strotmann, Mareike (2010): Medien in der mittleren und späten Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 133-144.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stuckel, Eva-Maria (2001): Der Ort für Bücher schlechthin – die Bibliothek. <http://www.kfvr.de/bibliothek.html> (Zugriff: 23.02.2010).
- Sühl-Strohmeier, Wilfried/ Dannenberg, Klaus (2011): Teaching Library. Unter: <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/informationskompetenz/teaching-library.html> (Zugriff: 18.06.2011).
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen, Konstanten, Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süss, Daniel/ Hipeli, Eveline (2010): Mediensozialisation im Lebensverlauf. Medien im Jugendalter. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 142-150.
- Süss, Daniel/ Lampert, Claudia/ Wijnen, Christine W. (2010) (Hrsg.): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tashakkori, Abbas/ Teddlie, Charles (2003): Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks u. a.: Sage publ.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Theunert, Helga (2005): Kinder und Medien. In: Hüther, Jürgen/ Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopäd. S. 195-222.
- Theunert, Helga (2009): Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd/ Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis. München: kopäd. S. 188-204.
- Theunert, Helga (2010): Medienangeignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 127-141.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Todd, Ross J. (2003): Student Learning Through Ohio School Libraries. A summary of the ohio research study. Unter: <http://www.oelma.org/StudentLearning/documents/OELMAResearchStudy8page.pdf> (Zugriff: 08.07.2012).
- Todd, Ross J./ Kuhlthau, Carol C./ OELMA (2003): Student Learning Through Ohio School Libraries. The Ohio Research Study Fact Sheet. Unter: <http://www.oelma.org/StudentLearning/documents/OELMAResearchStudy2page.pdf> (Zugriff: 18.01.2012).
- Treptow, Sandra (2012): Was verstehen Erzieherinnen unter Medienerziehung?: Ergebnisse einer empirischen Studie an ausgewählten Kindergärten in Nord-Württemberg. München: kopäd.
- Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 209-221.
- Treumann, Klaus-Peter/ Meister, Dorothe M./ Sander, Uwe/ Burkatzki, Eckhard/ Hagedorn, Jörg/ Kammerer, Manuela/ Strotmann, Mareike/ Wegener, Claudia (2007) (Hrsg.): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/ oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: merz. Jg. 54, H. 3. S. 48-53.
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo (2010): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden. Handbuch Medienpädagogik. Band 2. München: kopäd.
- Tuten, Tracy L./ Urban, David J./ Bošnjak, Michael (2002): Internet Surveys and Data Quality: A Review. In: Batinic, Bernad/ Reips, Ulf-Dietrich/ Bošnjak, Michael (Hrsg.): Online Social Sciences. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. S. 7-26.
- Umlauf, Konrad (1998): Trends bibliothekarischer Berufsbilder. In: Buch, Rolf (Hrsg.): Berufsfeld Bibliothek. Kommunikation – Kundenorientierung – Qualitätsmanagement. Freie Universität zu Berlin: Referat Weiterbildung.
- Umlauf, Konrad (2001): Marketing und Leistungsmessung. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft. H. 95. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h95/h95.pdf> (Zugriff: 29.09.2012).
- Umlauf, Konrad (2012a): Theorie der Bibliothek. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 25-33.
- Umlauf, Konrad (2012b): Medien in Bibliotheken. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 110-121.

- Umlauf, Konrad (2012c): Öffentliche Bibliotheken. In: Umlauf, Konrad/ Gradmann, Stefan (Hrsg.): Handbuch Bibliothek. Stuttgart: Metzler. S. 381-387.
- UNESCO (1971): Annahme der IFLA-ISO-Empfehlungen für die Vereinheitlichung der internationalen Bibliotheksstatistik durch die Generalversammlung der UNESCO. Band 18. In: Zeitschrift für Bibliothekswesen.
- UNESCO (1994): Public Library Manifesto. Unter: <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/eng.htm> (Zugriff: 20.07.2011).
- UNESCO-Manifest (1999): Lehren und Lernen mit der Schulbibliothek. Berlin: Bundesvereinigung Dt. Bibliotheksverband.
- VDB (2011): Portrait. Unter: <http://www.vdb-online.org/verein/> (Zugriff: 11.04.2011).
- Veith, Hermann (1996): Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. Frankfurt a. M./ New York: Campus.
- Veith, Hermann (2008): Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/ Grundmann, Matthias/ Walper, Sabine: Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 32-56.
- Vester, Heinz-Günther (2009): Kompendium der Soziologie II: Die Klassiker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, Heinz-Günther (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollbrecht, Ralf (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, Karsten/ Sting, Stephan/ Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske+Budrich. S.13-24.
- Volpers, Helmut (2000): Medienkompetenzvermittlung – Aufgabe und Chance für öffentliche Bibliotheken. Fachhochschule Köln. Unter: <http://www.bibnrw2000.de/material/vortrag-volpers.pdf>. (Zugriff: 16.03.2009).
- von Glasenapp, Gabriele/ Graf, Susanne/ Roßbach, Corinna/ Odag, Özcan/ Hurrelmann, Bettina (2006): Zeit des Eintritts in die Mediengesellschaft. Bürgerliche Bildungstraditionen auf dem Prüfstand: Familienkulturen und familiäre Lesekulturen um 1980. In: Hurrelmann, Bettina/ Becker, Susanne/ Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa. S. 292-390.
- Vonhof, Cornelia/ Stierand, Elisabeth (2008): Bologna ist im Bibliotheks- und Informationssektor angekommen – Ein Überblick über die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge. In: Bibliothek. Forschung und Praxis. Jg. 32, H. 3. S. 293-317.
- Vorstius, Joris/ Joost, Siegfried (1980): Grundzüge der Bibliotheksgeschichte. 8. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Weber, Susanne/ Brake, Anna (2005): Internetbasierte Befragung. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59-84.
- Wegener, Claudia (2010): Mediensozialisation im Lebensverlauf. Medien in der frühen Kindheit. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 125-133.
- Weimann, Karl-Heinz (1975): Bibliotheksgeschichte. München: Verlag Dokumentation.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 17-31.
- Weinhold, Swantje (2007): Schriftspracherwerb. In: Lange, Günter/ Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 2-34.

- Weise, Marion (2013): Kinderstimmen – Eine methodologische Untersuchung zum multiperspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens. Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung. Unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/30136> (Zugriff: 14.10.2013)
- Wermke, Jutta (1995): „Der verborgene Sinn“. Plädoyer für eine Grundschule des Hörens. In: Härle, Gerhard (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Friedenspädagogik. Geschlechter-Diskurs. Literatur. Sprache. Didaktik. Festschrift für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag. Essen: Die Blaue Eule. S. 119-133.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: kopäd.
- Wermke, Jutta (1998): Hör-Ästhetik. In: medienpraktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 22, Heft 1. S.15-18.
- Wermke, Jutta (2008): Hörerziehung im Deutschunterricht. In: ebd. (Hrsg.): Hörerziehung – Hörbücher – Leseförderung. kjl&m. München: kopäd. S. 3-10.
- Wermke, Jutta (2010) Hörästhetik und Hördidaktik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 180-198.
- Whelan, Debra Lau (2004): A new Ohio study shows how school libraries help students learn. In: School Library Journal. Unter: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA377858.html> (Zugriff: 08.07.2012).
- White, Bozena (2007): Are Girls better Readers than Boys? Which Boys? Which Girls? In: Canadian Journal of Education. Jg. 30, H. 2. S. 554-581.
- Wiedemann, Peter (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. S. 440-445.
- Wiedemann, Verena (2007): Freier Zugang zur Information als Grundrecht für moderne Gesellschaft. In: Lison, Barbara (Hrsg.): Information und Ethik – Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick. S. 17-25.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuchrezeption mit vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa. S. 45-60.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Wieler, Petra (2010): Buch – Lesesozialisation. In: Vollbrecht, Ralf/ Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 231-240.
- Willenberg, Heiner (2010): Kompetenzen im Literatur- und Sprachunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 124-134.
- Witzler, Gudrun (2008): Wert und Wirkung von Bibliotheken. In: Bibliothek. Forschung und Praxis. Jg. 32, H. 3. S. 279-292.
- Wollscheid, Sabine (2008): Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Worthy, Jo/ Moorman, Megan/ Turner, Margo (1999): What Johnny likes to read is hard to find in school. In: Reading Research Quarterly. Jg. 34, H. 1. S. 12-27.
- Wurzbacher, Gerhard (1974): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. 3. Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

- Zillmann, Dolf (1988): Mood-management. Using entertainment to full advantage. In: Donohew, Lewis/ Sypher, Howard/ Higgins, Tory (Hrsg.): Communication, social cognition and affect. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. S. 147-171.
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: BIBLIOTHEKSTYPOLOGIE (HACKER 2000; PLASSMANN ET AL. 2006; SEEFELD/ SYRÉ 2007)	39
ABBILDUNG 2: BIBLIOTHEKSTYPOLOGIE NACH VERSORGBEREICH (HACKER 2000; PLASSMANN ET AL. 2006; SEEFELD/ SYRÉ 2007).....	42
ABBILDUNG 3: MITGLIEDER DES BID SEIT JULI 2004 (SEEFELD/ SYRÉ 2007, 71)	46
ABBILDUNG 4: DIENSTLEISTUNGSBEREICHE GEORDET NACH BIBLIOTHEKARISCHEN BASISFUNKTIONEN (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: BRUHN 2011, 20; HILKE 1989, 4; RUPPELT 2006, 394)	57
ABBILDUNG 5: STAKEHOLDER GROUPINGS (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: CRAM 2000, 23 ZIT. N. FETT 2004, 16).	58
ABBILDUNG 6: BIX ZIELDIMENSIONEN UND INDIKATOREN FÜR ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: BIX 2012)	61
ABBILDUNG 7: EXEMPLARISCHES INDIKATORENRASTER DER DBS MIT DEN ERGEBNISSEN FÜR 2010 IN DER GRÖßENKLASSE 20.000 BIS 30.000 EINWOHNER (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: DBS 2012)	62
ABBILDUNG 8: LEITMEDIUM DER ANGEBOTE. *WEITERE MÖGLICHE LEITMEDIEN ZU GRUPPE ANDERE MEDIEN AGGREGIERT (N=241).....	69
ABBILDUNG 9: VERHÄLTNISS DER PROZESSE (GUDJONS 2003, 180)	88
ABBILDUNG 10: MEHREBENENMODELL DER SOZIALISATION (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: GROEBEN 2004A, 147FF)	99
ABBILDUNG 11: GERÄTEBESITZ DER KINDER 2010 NACH GESCHLECHT. ANGABEN DER HAUPTERZIEHER (KIM 2010, 8)	105
ABBILDUNG 12: MEDIENBINDUNG 2010 NACH GESCHLECHT. ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: AM WENIGSTEN VERZICHTEN KANN ICH AUF...? (KIM 2010, 17)	106
ABBILDUNG 13: GERÄTEBESITZ JUGENDLICHER 2010 NACH GESCHLECHT (JIM 2010, 8)	109
ABBILDUNG 14: WICHTIGKEIT DER MEDIEN 2010 NACH GESCHLECHT (JIM 2010, 13).....	110
ABBILDUNG 15: GRÜNDE FÜR DIE WICHTIGKEIT DER MEDIEN (JIMPLUS 2009)	111
ABBILDUNG 16: NUTZUNGSENTWICKLUNG DER PRINTMEDIEN 2004-2010 TÄGLICH/ MEHRMALS PRO WOCHE (ANGABEN IN PROZENT; JIM 2010, 23)	116
ABBILDUNG 17: VERHÄLTNISS VON LITERARISCHER UND LESESOZIALISATION (VGL. GARBE/ HOLLE/ JESCH 2009, 171)	118
ABBILDUNG 18: PROTOTYPISCHES VERLAUFSSCHEMA EINER GELINGENDEN LESESOZIALISATION VON MITTELSCHICHTANGEHÖRIGEN (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: PHILIPP 2011A, 20)	119
ABBILDUNG 19: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: WIE GERNE LIEST DU BÜCHER (OHNE SCHULBÜCHER)? (KIM 2010, KIM 2008)	126
ABBILDUNG 20: ANTWORTVERTEILUNG NACH GESCHLECHT UND KLASSENSTUFE AUF DIE FRAGE: MACHT DIR DER DEUTSCHUNTERRICHT SPAß – SEHR? (RICHTER/ PLATH 2007, 75 ZIT. N. GARBE/ HOLLE/ JESCH 2009, 195)	127
ABBILDUNG 21: GESPRÄCHSTHEMEN MIT FREUNDEN TÄGLICH/ MEHRMALS PRO WOCHE NACH GESCHLECHT (JIM 2005, 54)	131
ABBILDUNG 22: GESPRÄCHSPARTNER. ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: MIT WEM SPRICHT DU ÜBER GELESENES? (MARCHI-BOEHNCKE/ RATH 2007)	132
ABBILDUNG 23: LESEORIENTIERUNG VON CLIQUEN 10- BIS 11-JÄHRIGER NACH GESCHLECHT UND SCHULART (PHILIPP 2008, 106).....	133
ABBILDUNG 24: REKURSIVES ERWARTUNGS-WERT-MODELL DER LESEMOTIVATION (MÖLLER/ SCHIEFELE 2004, 105)	136
ABBILDUNG 25: MEDIENKOMPETENZ NACH BAACKE (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: BAACKE 1996, 120F).....	141
ABBILDUNG 26: MEDIENKOMPETENZ NACH AUFENANGER (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: AUFENANGER 2006, 6FF; ROSE/ KÖBERER, 2008).....	142
ABBILDUNG 27: THEORETISCHE STRUKTUR DER LESEKOMPETENZ IN PISA (ARTELT ET AL. 2004, 143)	147
ABBILDUNG 28: THEORETISCHE STRUKTUR DER LESEKOMPETENZ IM SOZIALISATIONSKONTEXT (HURRELMANN 2007, 24FF)	148
ABBILDUNG 29: LESEDIKATISCHE KONZEPTE (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: KRUSE 2008, 17)	156
ABBILDUNG 30: GROUNDED THEORY ALS ITERATIVER PROZESS (MEY/ MRUCK 2009, 111)	181
ABBILDUNG 31: HANDLUNGEN IM RAHMEN DES FORSCHUNGSPROZESSES (KROTZ 2005, 167)	181
ABBILDUNG 32: MATERIALE UND FORMALE THEORIEN NACH GLASER/ STRAUSS (KROTZ 2005, 191)	186
ABBILDUNG 33: ÜBERSICHT ZUR DATENERHEBUNG UND -AUSWERTUNG	190

ABBILDUNG 34: ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSPROZESS (DIE ZAHLEN INNERHALB DER KLAMMERN GEBEN DIE ANZAHL DER GEFÜHRTEN INTERVIEWS/ DER BEANTWORTETEN FRAGEBÖGEN AN; *DIE DATEN ZU NUTZERN WERDEN NUR IN KLEINEN TEILEN/ DIE DER FÖRDER GAR NICHT IN DIESE ARBEIT MIT EINBEZOGEN).....	193
ABBILDUNG 35: VERANSTALTER DER FÖRDERANGEBOTE (N= 66; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	219
ABBILDUNG 36: LERNORTE DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	220
ABBILDUNG 37: FÖRDERSCHEWERPUNKTE DER FÖRDERANGEBOTE (N= 66; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	222
ABBILDUNG 38: ZIELGRUPPEN DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	224
ABBILDUNG 39: FÖRDERANGEBOTE AN INSTITUTIONALISIERTE KOOPERATIONSPARTNER (N= 66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	225
ABBILDUNG 40: FÖRDERANGEBOTE AN PRIVATE NUTZER (N= 66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	225
ABBILDUNG 41: ZIELGRUPPEN DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	226
ABBILDUNG 42: LEITMEDIEN (*WEITERE MÖGLICHE LEITMEDIEN ZU GRUPPE ANDERE MEDIEN AGGREGIERT) DER FÖRDERANGEBOTE NACH ZIELGRUPPEN (N=63).....	227
ABBILDUNG 43: SETTINGS DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	230
ABBILDUNG 44: SETTINGS DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	230
ABBILDUNG 45: SETTINGS (ZU GRUPPEN AGGREGIERT) DER FÖRDERANGEBOTE NACH ZIELGRUPPEN (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	232
ABBILDUNG 46: HANDLUNGEN DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	234
ABBILDUNG 47: HANDLUNGEN DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	234
ABBILDUNG 48: HANDLUNGEN (ZU GRUPPEN AGGREGIERT) DER FÖRDERANGEBOTE NACH ZIELGRUPPEN (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	236
ABBILDUNG 49: KOMPETENZASPEKTE DER FÖRDERANGEBOTE (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH, ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN).....	239
ABBILDUNG 50: KOMPETENZASPEKTE (ZU GRUPPEN AGGREGIERT) (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	240
ABBILDUNG 51: KOMPETENZASPEKTE (ZU GRUPPEN AGGREGIERT) NACH ZIELGRUPPEN (N=66; MEHRFACHWAHL MÖGLICH).....	241
ABBILDUNG 52: GRATIFIKATIONEN DER FÖRDERANGEBOTE (N=66).....	242
ABBILDUNG 53: GRATIFIKATIONEN DER FÖRDERANGEBOTE NACH ZIELGRUPPEN (N=66; MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....	243
ABBILDUNG 54: KATEGORIE <i>LESEN</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	275
ABBILDUNG 55: KODE-MATRIX <i>LESEN</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN KITA.....	287
ABBILDUNG 56: KATEGORIE <i>BIBLIOTHEK</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	288
ABBILDUNG 57: KODE-MATRIX <i>BIBLIOTHEK</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN KITA.....	295
ABBILDUNG 58: KATEGORIE <i>KOOPERATION</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	296
ABBILDUNG 59: KODE-MATRIX <i>KOOPERATION</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN KITA.....	309
ABBILDUNG 60: KATEGORIE <i>LESEN</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	335
ABBILDUNG 61: KODE-MATRIX <i>LESEN</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN SCHULE.....	345
ABBILDUNG 62: KATEGORIE <i>BIBLIOTHEK</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	345
ABBILDUNG 63: KODE-MATRIX <i>BIBLIOTHEK</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN SCHULE.....	352
ABBILDUNG 64: KATEGORIE <i>KOOPERATION</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	352
ABBILDUNG 65: KODE-MATRIX <i>KOOPERATION</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN SCHULE.....	366
ABBILDUNG 66: KATEGORIE <i>BIBLIOTHEK</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	367
ABBILDUNG 67: KODE-MATRIX <i>BIBLIOTHEK</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN BIBLIOTHEK.....	372
ABBILDUNG 68: KATEGORIE <i>LESEN</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	372
ABBILDUNG 69: KODE-MATRIX <i>LESEN</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN BIBLIOTHEK.....	398
ABBILDUNG 70: KATEGORIE <i>KOOPERATION</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	398
ABBILDUNG 71: KODE-MATRIX <i>KOOPERATION</i> ; INTERVIEWS MITARBEITERINNEN BIBLIOTHEK.....	414
ABBILDUNG 72: MEDIENBESTAND UND MEDIENAUSLEIHE BIBLIOTHEK NRW.....	416
ABBILDUNG 73: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>MIT WEM WARST DU DAS ERSTE MAL IN DER STADTBIBLIOTHEK?</i>	418
ABBILDUNG 74: ALTER DER NUTZERGRUPPEN (N=189).....	423

ABBILDUNG 75: NUTZERGRUPPEN NACH GESCHLECHT UND MIGRATIONSHINTERGRUND (N=188; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN)	423
ABBILDUNG 76: SCHULARTENVERTEILUNG NUTZER (N=190)	424
ABBILDUNG 77: LEITMEDIEN DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE (N=63; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN)	425
ABBILDUNG 78: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>BEVOR KINDER GAR NICHT LESEN, SOLLTEN SIE SICH MIT TRIVIALEN TEXTEN (Z. B. COMICS) BESCHÄFTIGEN.</i> (N=102)	430
ABBILDUNG 79: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>SCHON IN DER KITA/ SCHULE MUSS MIT ALLEN MEDIEN GEARBEITET WERDEN, DIE DIE KINDER/ SCHÜLERINNEN IN IHRER LEBENSWELT UMGEBEN.</i> (N=102)	433
ABBILDUNG 80: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>BÜCHER SIND DIE WICHTIGSTEN MEDIEN ÜBERHAUPT.</i> (N=103)	433
ABBILDUNG 81: KOOPERATIONSPARTNER IM BEREICH AUßERUNTERRICHTLICHER BILDUNGSANGEBOTE (MARCI-BOEHNCKE/ RATH 2009B)	439
ABBILDUNG 82: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WELCHEN NUTZEN SEHEN SIE DARIN, DIE (FRÜHE) LESEFÖRDERUNG IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER STADTBIBLIOTHEK ZU LEISTEN?</i> (N=104; MEHRFACHWAHL MÖGLICH)	440
TABELLE 1: UNTERSUCHUNGSBEREICH, ANZAHL SOWIE FORM DER DATENERHEBUNG	5
TABELLE 2: KERNDATEN DER ÖFFENTLICHEN UND WISSENSCHAFTLICHEN BIBLIOTHEKEN FÜR DAS BERICHTSJAHR 2010 DER DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSSTATISTIK (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: DBS 2011A; DBS 2011B; DBS 2011C)	44
TABELLE 3: BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGE AUS DEM INFORMATIONSBEREICH AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: VONHOF/ STIERAND 2008)	54
TABELLE 4: VERGLEICHSGRUPPEN FÜR ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN (BIX 2012)	60
TABELLE 5: VERGLEICH DER US-AMERIKANISCHEN <i>INFORMATION LITERACY</i> KONZEPTIONEN (EISENBERG 2004)	72
TABELLE 6: KOOPERATIONS- BZW. RAHMENVEREINBARUNGEN IN DEN BUNDESLÄNDERN (EIGENE DARSTELLUNG. STAND 24.06.2011)	77
TABELLE 7: VERGLEICH DER KOOPERATIONS- UND RAHMENVEREINBARUNGEN DER BUNDESLÄNDER (EIGENE DARSTELLUNG. STAND 24.06.2011)	80
TABELLE 8: FUNKTIONSVIELFALT DER MEDIEN (VOLLBRECHT 2003, 15)	101
TABELLE 9: ARD/ ZDF-STUDIE KINDER UND MEDIEN 2003. MEDIENAKTIVITÄTEN (JEDEN TAG ODER FAST JEDEN TAG) DER 2- BIS 5-JÄHRIGEN NACH GESCHLECHT UND ALTERSKOHORTEN (EIGENE DARSTELLUNG. QUELLE: FEIERABEND/ MOHR 2004, 457)	103
TABELLE 10: ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DER KINDHEIT NACH HAVIGHURST (OERTER/ DREHER 2002, 270)	107
TABELLE 11: ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DER JUGEND NACH HAVIGHURST (OERTER/ DREHER 2002, 270)	108
TABELLE 12: UNTERSCHIEDBARE PROZESSE DES LESENLERNENS (WEINHOLD 2007, 8FF)	125
TABELLE 13: ANTWORTVERTEILUNG NACH GESCHLECHT UND KLASSENSTUFE AUF DIE FRAGE: <i>WELCHE BÜCHER/ GESCHICHTEN LIEST DU GERN?</i> (ANGABEN IN PROZENT; RICHTER/ PLATH 2007, 64)	128
TABELLE 14: <i>READING LITERACY</i> UND LESEKOMPETENZ (ROSEBROCK 2007)	149
TABELLE 15: ELF ASPEKTE LITERARISCHEN LERNENS (SPINNER 2006A, 6FF)	160
TABELLE 16: ENTWICKLUNG DES MEDIENBESTANDES VON AMERIKANISCHEN SCHULBIBLIOTHEKEN (AASL 2011, 8) ..	167
TABELLE 17: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WHO TEACHES DIGITAL CITIZENSHIP IN YOUR SCHOOL OR DISTRICT?</i> (AASL 2011, 14)	168
TABELLE 18: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WHICH OF THE FOLLOWING AREAS OF DIGITAL CITIZENSHIP ARE INCORPORATED INTO YOUR CURRICULUM?</i> (AASL 2011, 15)	168
TABELLE 19: ANTWORTVERTEILUNG VON SCHÜLERINNEN DER KLASSENSTUFE 3-12 AUF DIE FRAGE: <i>IN WHICH WAY DO THE SCHOOL LIBRARIES HELP YOU TO LEARN?</i> (WHELAN 2004)	169
TABELLE 20: ANTWORTVERTEILUNG VON SCHÜLERINNEN DER KLASSENSTUFE 3-12 AUF DIE FRAGE: <i>HOW HELPFUL THE SCHOOL LIBRARY IS TO YOU WITH YOUR GENERAL READING INTERESTS?</i> (TODD 2003, 3)	170
TABELLE 21: KOORDINATIONS- UND KOOPERATIONSWEISEN VON GRUNDSCHULLEHRERINNEN MIT SCHULBIBLIOTHEKARINNEN (VGL. MONTIEL-OVERALL/ JONES, 60)	174
TABELLE 22: KODIERPROZEDUREN NACH STRAUSS BEZIEHUNGSWEISE STRAUSS/ CORBIN (ZIT. N. MEY/ MRUCK 2011, 41)	185
TABELLE 23: FORSCHUNGSFRAGEN BEZOGEN AUF GEGENSTAND/ INSTITUTION	189
TABELLE 24: FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK IN NORDRHEIN-WESTFALEN NACH ZIELGRUPPEN (STAND 2009)	207
TABELLE 25: FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK IN BADEN-WÜRTTEMBERG NACH ZIELGRUPPEN (STAND 2010)	212

TABELLE 26: FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK IN SACHSEN-ANHALT NACH ZIELGRUPPEN (STAND 2011).....	216
TABELLE 27: VERGLEICH DER DREI EVALUIERTEN BIBLIOTHEKEN ANHAND DER KRITERIEN <i>BUNDESLAND, STUDIENPLATZIERUNGEN, SCHULSTRUKTUR, STADT UND BIBLIOTHEK</i> (EIGENE DARSTELLUNG)	217
TABELLE 28: KATEGORIE <i>VERANSTALTER</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	219
TABELLE 29: KATEGORIE <i>LERNORT</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	220
TABELLE 30: FÖRDERANGEBOTE NACH VERANSTALTER UND LERNORT (N=66; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN)	220
TABELLE 31: KATEGORIE <i>FÖRDERUNG</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	221
TABELLE 32: KATEGORIE <i>ZIELGRUPPE</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i> (ZU GRUPPEN AGGREGIERT).....	222
TABELLE 33: KATEGORIE <i>LEITMEDIUM</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	226
TABELLE 34: KATEGORIE <i>SETTING</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i> (ZU GRUPPEN AGGREGIERT)	228
TABELLE 35: KATEGORIE <i>HANDLUNG</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i> (ZU GRUPPEN AGGREGIERT)	232
TABELLE 36: KATEGORIE <i>KOMPETENZ</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i> (ZU GRUPPEN AGGREGIERT)	237
TABELLE 37: KATEGORIE <i>GRATIFIKATION</i> SOWIE DEREN <i>KODES</i>	241
TABELLE 38: ALTERSKOHORTEN DER KITALEITERINNEN.....	244
TABELLE 39: ANZAHL DER BETREUTEN KINDER ALLGEMEIN UND MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	245
TABELLE 40: ANZAHL MITARBEITERINNEN SOWIE ANZAHL MÄNNER	246
TABELLE 41: BETREUUNGSANGEBOT	247
TABELLE 42: TRÄGER DER EINRICHTUNG	247
TABELLE 43: MEDIENBESTAND DER KITAS.....	248
TABELLE 44: MEDIENNUTZUNG DER KITAS	249
TABELLE 45: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WAS IST IHNEN IN IHRER KITA IM HINBLICK AUF LESEFÖRDERUNG BESONDERS WICHTIG? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	251
TABELLE 46: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WELCHEN NUTZEN VERSPRECHEN SIE SICH VON DER FRÜHEN LESEFÖRDERUNG? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	252
TABELLE 47: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>BÜCHER SIND DIE WICHTIGSTEN MEDIEN ÜBERHAUPT.</i>	252
TABELLE 48: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>DAS BUCHLESEN SOLLTE IN DER KITA ALS GEGENGEWICHT ZUR ELEKTRONISCHEN MEDIENNUTZUNG ZU HAUSE ANGEBOTEN WERDEN.</i>	253
TABELLE 49: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>SCHON IN DER KITA MUSS MIT ALLEN MEDIEN GEARBEITET WERDEN, DIE DIE KINDER IN IHRER LEBENSWELT UMGEBEN.</i>	253
TABELLE 50: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>BEVOR KINDER GAR NICHT LESEN, SOLLTEN SIE SICH MIT TRIVIALEN TEXTEN (Z. B. COMICS) BESCHÄFTIGEN.</i>	254
TABELLE 51: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>DIE KITA SOLL TEXTE ANBIETEN, DIE DIE INTERESSEN DER JUNGEN UND MÄDCHEN DIFFERENZIERT TRIFFT.</i>	255
TABELLE 52: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>IN DEN ELTERNHÄUSERN WIRD HEUTE OFTMALS ZU WENIG VORGELESEN.</i>	255
TABELLE 53: DAUER DER KOOPERATION MIT DER STADTBIBLIOTHEK (JAHRE).....	256
TABELLE 54: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>VON WEM KAM DIE ANREGUNG, MIT DER STADTBIBLIOTHEK ZUSAMMENZUARBEITEN? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	256
TABELLE 55: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WELCHEN NUTZEN SIE DARIN, DIE FRÜHE LESEFÖRDERUNG IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER STADTBIBLIOTHEK ZU LEISTEN? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	257
TABELLE 56: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER KITAS NRW	258
TABELLE 57: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER KITAS BW	258
TABELLE 58: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER KITAS SA.....	259
TABELLE 59: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>NUTZEN SIE DIE ANGEBOTE DER STADTBIBLIOTHEK GEZIELT ZUR UMSETZUNG DER BILDUNGSBEREICHE AUS DEN ORIENTIERUNGSPÄNEN FÜR DIE KITA-ARBEIT?</i>	259
TABELLE 60: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WERDEN SIE VOM TRÄGER IHRER EINRICHTUNG IN BEZUG AUF DIE KOOPERATION MIT DER STADTBIBLIOTHEK UNTERSTÜTZT?</i>	260
TABELLE 61: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>IN WELCHER FORM WERDEN SIE VON IHREM TRÄGER UNTERSTÜTZT? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	260
TABELLE 62: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: ELTERN	261
TABELLE 63: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: KINDER	261
TABELLE 64: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: ERZIEHERINNEN	262
TABELLE 65: BEWERTUNG PRÄSENTATION DER MEDIEN.....	262
TABELLE 66: BEWERTUNG KOMMUNIKATION MIT BIBLIOTHEKARISCHEN MITARBEITERINNEN	263
TABELLE 67: BEWERTUNG ÖFFENTLICHKEITSARBEIT BIBLIOTHEK	263
TABELLE 68: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>HABEN SIE DIE MÖGLICHKEIT, IDEEN UND WÜNSCHE ZUM ANGEBOT DER STADTBIBLIOTHEK EINZUBRINGEN?</i>	265

TABELLE 69: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WÜRDEN SIE GERNE ÖFTERS IN DER STADTBIBLIOTHEK MIT DEN KINDERN ARBEITEN?</i>	265
TABELLE 70: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>WO SEHEN SIE IHRE INTERESSEN AN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DER STADTBIBLIOTHEK?</i>	268
TABELLE 71: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>WIE KÖNNTE MAN IHRER MEINUNG NACH DIE ZUSAMMENARBEIT NOCH INTENSIVIEREN/ VERBESSERN?</i>	271
TABELLE 72: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>IN WELCHEM BEREICH SOLLTE DIE BIBLIOTHEKSLEITUNG UNBEDINGT ANSETZEN, UM DIE DIENSTLEISTUNG DER BIBLIOTHEK NOCH ZU VERBESSERN?</i>	273
TABELLE 73: GESCHLECHT DER SCHULLEITERINNEN	310
TABELLE 74: ALTERSKOHORTEN DER SCHULLEITERINNEN	311
TABELLE 75: ANZAHL DER SCHÜLERINNEN ALLGEMEIN UND MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	311
TABELLE 76: ANZAHL DER SCHULFORMEN	312
TABELLE 77: BESCHULUNGSANGEBOT	313
TABELLE 78: MEDIENBESTAND DER SCHULEN	314
TABELLE 79: MEDIENNUTZUNG DER SCHULEN	314
TABELLE 80: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>HABEN SIE EINE EIGENE SCHULBIBLIOTHEK ODER KLASSENBIBLIOTHEK? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	315
TABELLE 81: LESEFÖRDERUNG IM SCHULCURRICULUM	315
TABELLE 82: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WAS IST IHNEN AN IHRER SCHULE IM HINBLICK AUF LESEFÖRDERUNG BESONDERS WICHTIG? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	317
TABELLE 83: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>BÜCHER SIND DIE WICHTIGSTEN MEDIEN ÜBERHAUPT.</i>	318
TABELLE 84: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>DAS BUCHLESEN SOLLTE ALS GEGENGEWICHT ZUR ELEKTRONISCHEN MEDIENNUTZUNG ZU HAUSE ANGEBOTEN WERDEN.</i>	318
TABELLE 85: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>IN DER SCHULE MUSS MIT ALLEN MEDIEN GEARBEITET WERDEN, DIE DIE SCHÜLERINNEN IN IHRER LEBENSWELT UMGEBEN.</i>	319
TABELLE 86: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>STIMMEN SIE DER AUSSAGE ZU: BEVOR KINDER GAR NICHT LESEN, SOLLTEN SIE SICH MIT TRIVIALEN TEXTEN (Z. B. COMICS) BESCHÄFTIGEN.</i>	319
TABELLE 87: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>DIE SCHULE SOLL TEXTE ANBIETEN, DIE DIE INTERESSEN DER JUNGEN UND MÄDCHEN DIFFERENZIIERT TRIFFT.</i>	320
TABELLE 88: ANTWORTVERTEILUNG ZUR AUSSAGE: <i>IN DEN ELTERNHÄUSERN WIRD HEUTE OFTMALS ZU WENIG VORGELESEN UND GELESEN.</i>	320
TABELLE 89: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>HABEN SIE BIBLIOTHEKSSESUCHE IN IHREM SCHULCURRICULUM INHALTLICH AUSGESTALTET UND VERANKERT?</i>	320
TABELLE 90: DAUER DER KOOPERATION MIT DER STADTBIBLIOTHEK (JAHRE)	321
TABELLE 91: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>VON WEM KAM DIE ANREGUNG, MIT DER STADTBIBLIOTHEK ZUSAMMENZUARBEITEN? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	321
TABELLE 92: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WELCHEN NUTZEN SIE DARIN, DIE FRÜHE LESEFÖRDERUNG IN ZUSAMMENARBEIT MIT DER STADTBIBLIOTHEK ZU LEISTEN? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	322
TABELLE 93: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER SCHULEN NRW	323
TABELLE 94: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER SCHULEN BW	323
TABELLE 95: NUTZUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE DER SCHULEN SA	324
TABELLE 96: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WERDEN SIE VOM TRÄGER IHRER EINRICHTUNG IN BEZUG AUF DIE KOOPERATION MIT DER STADTBIBLIOTHEK UNTERSTÜTZT?</i>	324
TABELLE 97: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>IN WELCHER FORM WERDEN SIE VON IHREM TRÄGER UNTERSTÜTZT? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	325
TABELLE 98: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: ELTERN	325
TABELLE 99: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: SCHÜLERINNEN	326
TABELLE 100: BEWERTUNG DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE: LEHRERINNEN	326
TABELLE 101: BEWERTUNG PRÄSENTATION MEDIEN	327
TABELLE 102: BEWERTUNG KOMMUNIKATION MIT BIBLIOTHEKARISCHEN MITARBEITERINNEN	327
TABELLE 103: BEWERTUNG ÖFFENTLICHKEITSARBEIT	328
TABELLE 104: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>HABEN SIE DIE MÖGLICHKEIT, IDEEN UND WÜNSCHE ZUM ANGEBOT DER STADTBIBLIOTHEK EINZUBRINGEN? (MEHRFACHWAHL MÖGLICH)</i>	328
TABELLE 105: ANTWORTVERTEILUNG AUF DIE FRAGE: <i>WÜRDEN SIE GERNE ÖFTERS IN DER STADTBIBLIOTHEK MIT DEN SCHÜLERINNEN ARBEITEN?</i>	329

TABELLE 106: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>WO SEHEN SIE IHRE INTERESSEN AN DER ZUSAMMENARBEIT MIT DER STADTBIBLIOTHEK?</i>	330
TABELLE 107: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>WIE KÖNNTE MAN IHRER MEINUNG NACH DIE ZUSAMMENARBEIT NOCH INTENSIVIEREN/ VERBESSERN?</i>	332
TABELLE 108: OFFENE ANTWORTEN (KATEGORISIERT) AUF DIE FRAGE: <i>IN WELCHEM BEREICH SOLLTE DIE BIBLIOTHEKSLEITUNG UNBEDINGT ANSETZEN, UM DIE DIENSTLEISTUNG DER BIBLIOTHEK NOCH ZU VERBESSERN?</i>	334
TABELLE 109: VERGLEICH DER KOOPERATIONS- UND RAHMENVEREINBARUNGEN DER BUNDESLÄNDER (EIGENE DARSTELLUNG. STAND 24.06.2011)	517
TABELLE 110: KATEGORIENSYSTEM ZUR THEORIEGELEITETEN INHALTSANALYSE DER BIBLIOTHEKARISCHEN FÖRDERANGEBOTE	520
TABELLE 111: KODEMATRIX DER FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK NRW (N= 25; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN)	525
TABELLE 112: KODEMATRIX DER FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK BW (N= 20; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN)	530
TABELLE 113: KODEMATRIX DER FÖRDERANGEBOTE DER BIBLIOTHEK SA (N= 21; ANGABEN IN ABSOLUTEN ZAHLEN) .	535

10 Anhang

10.1 Vergleich der Kooperations- und Rahmenvereinbarungen der Bundesländer

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
Berlin	<p>*ÖB als externer Lernort</p> <p>*Systematische & umfassende ZUSA</p> <p>*Empfehlung zur Kooperation</p>	<p>*Lese-, Sprach-, Medien- und Informationskompetenz</p>	<p>*Kita</p> <p>*Schule</p> <p>*ÖB</p>	<p>*Befähigung zu konstruktivem Umgang mit Information</p> <p>*Selbstständiges Lernen</p>	<p>*Kita: Zugang zu ÖB erleichtern, Öffnung für ÖB</p> <p>*Schule: in eigener Verantwortung U-Einheiten mit ÖB-besuch planen</p>	<p>*Neue Formen von Klassen- & Gruppenführungen</p> <p>*Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche</p> <p>*Angebote von Autorenlesungen</p> <p>*Themenbezogenen Unterricht in der ÖB/ thematische Medienzusammenstellungen & Bereitstellung von Lern- und Unterrichtshilfen</p> <p>*Leseaktionen wie z.B. Lesewettbewerbe, Lesenächte, Projektstage</p> <p>*Vorlesen mit kreativen Spielaktionen, Eltern-Kind-Veranstaltungen</p>	<p>*Unterstützung bei der Entwicklung weiterer/ neuer Curricula</p> <p>*Hinweise durch Publikationen und Fortbildungsveranstaltungen</p>	<p>*Gemeinsame Fortbildungen ErzieherInnen, LehrerInnen & BibliothekarInnen</p>

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
						*Elternversammlungen i.d. ÖB; Medienpräsentationen i.d. ÖB		
Brandenburg	*ÖB als Lernort *Systematische, umfassende Kooperation *Strategische Partnerschaft →Abschluss von regionalen Kooperationsvereinbarungen	*Freude am Lesen *Förderung Lesekultur *Lese- & Informationskompetenz (Medienkompetenz)	*Kita *Schule *ÖB	*Frühe & andauernde Lesemotivation	*Regelmäßige Nutzung der kooperativen Angebote	*Neue Formen der Klassen- & Gruppenführung *Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche *Unterricht in der ÖB als Training & zur Bereicherung von Lehrinhalten verschiedener Unterrichtsfächer *Verstärkte Angebote von Autorenlesungen & Diskussionen, Leseaktionen, wie z.B. Lesewettbewerbe, Lesenächte & Projektstage, als lesefördernde Methoden mit dem Ziel der Ausbildung von Lesemotivation und Lesekompetenz *Eltern-Kind-Abende, Elternversammlungen i.d. ÖB *Medienpräsentation i.d. ÖB, Einführung i.d. Umgang mit neuen Medien *Fortbildung von ErzieherInnen & LehrerInnen in Kooperation mit	*Verweis in Veröffentlichungen/ Fortbildungsveranstaltungen für Kitas auf Angebote Bibliothek *Verpflichtung der Schulen per Rundschreiben zu ÖB-Besuch, künftige Rahmenlehrpläne decken ÖB-Besuch ab	*ÖB stellen die notwendigen technischen Voraussetzungen & die Medien (Internet, Faktenwissen auf CD-beziehungsweise DVD-ROM, Lernsoftware) bereit

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
						anderen Einrichtungen		
Bremen	*Schule & ÖB haben gemeinsame Aufgaben zu erfüllen *Umfassende und systematische ZUSA	*Lese Freude *Lese- kompetenz *Arbeits- und Recherche- methoden *Befähigung kritischer Umgang mit Medien & Information	*Schule *ÖB	*Lese Förderung *Lese Freude & Lesemotivation *SchülerInnen sollen für das Lesen gewonnen werden, für die Unterschiedlichkeit von Medien sensibilisiert werden *Befähigung zu konstruktivem Umgang mit Information *Selbst- ständiges Lernen	k.A.	*Alle Formen von Klassen- & Gruppenführungen *Bereitstellung unterrichtsbegleitende Bücherboxen/ Klassensätze *Unterstützung Lesclubs, Unterricht i.d. ÖB., Aktionsformen wie Treffpunkt Bibliothek, Bremer Autoren für Bremer Schüler, Lesefest, Lesewettbewerbe, Lesestart, Sommerleseclub, Schülersprechstunde (Projektarbeit), Angebote für Autorenbegegnungen *Einführung Eltern, LehrerInnen, Referendare *Medienpräsentation *Vermittlung medienübergreifender Informationsrecherche *Einführung in digitale Angebote der ÖB.	*Einbezug der Arbeit/ Angebote von ÖB in Rahmenlehrpläne *Erarbeitung Handreichung mit Beispielen & methodischem Vorgehen	*Schulen stellen technische und infrastrukturelle Ressourcen zur Verfügung *Empfehlung: SchülerInnen nutzen ÖB kostenlos

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
						<p>*Präsentation von Projektarbeiten der Schulen</p> <p>*Einführung in ÖB-Angebote & Vermittlung von Recherchekompetenz</p>		
Hessen	<p>*Schule & ÖB haben gemeinsame Aufgaben zu erfüllen</p> <p>*Umfassende & systematische ZUSA</p> <p>*Generierung von win-win Situation (mit Blick auf Ausbau Ganztagschulen)</p> <p>→Abschluss von regionalen Kooperationsvereinbarungen mit curricularer Struktur</p>	<p>*Lese Freude</p> <p>*Lesekompetenz</p> <p>*Arbeits- und Recherchemethoden</p> <p>*Befähigung kritischer Umgang mit Medien und Information</p>	<p>*Schulen</p> <p>*Schulbib.</p> <p>*ÖB</p>	<p>*Leseförderung, Lese Freude & Lesemotivation</p> <p>*Sensibilisierung für die unterschiedlichen Medien</p> <p>*Befähigung zu konstruktivem Umgang mit Information</p> <p>*Selbstständiges Lernen</p> <p>*Abbau Bildungsbenachteiligungen</p>	k.A.	<p>*Aktive Ausgestaltung von Angeboten: Klassen- & Gruppenführungen</p> <p>*Vermittlung Methoden Informationsrecherche</p> <p>*Unterricht i.d. ÖB.</p> <p>*Leseaktionen wie Projektstage, Lesewettbewerbe, Lesenächte</p> <p>*Medienpräsentation, Einführung i.d. Umgang mit Medien</p> <p>*Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens</p> <p>*Präsentation von Projektarbeiten der Schulen</p>	<p>*ZUSA ist bereits in Lehrplänen verankert</p> <p>*Regelmäßiger Besuch festgelegt</p> <p>*SB werden ausgebaut (Beratungsleistungen, Ausstattung, Einrichtung Projektbüro, Fortbildungsveranstaltungen)</p> <p>*Staatliche Einrichtungen der Lehrerbildung vermitteln i. Koop. mit ÖB bibliothekarische & bibliotheksdidaktische Kompetenzen</p>	<p>*Projektförderung durch Ministerium für Wissenschaft/Kunst</p> <p>*ÖB sollen technische Ressourcen und Medienausstattung für Umgang mit Schule optimieren</p>

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
Mecklenburg Vorpommern	<p>*Gemeinsamer Auftrag von Schulen & ÖB</p> <p>*Systematische & umfassende Kooperation</p> <p>→Abschluss von regionalen Kooperationsvereinbarungen, welche Aussagen zu Unterricht, Projekttagen und Schülerpraktika umfassen</p>	<p>*Lesekompetenz, Informationskompetenz; Medienkompetenz</p>	<p>*Schule</p> <p>*ÖB</p> <p>*WB</p>	<p>*Freude am Lesen</p> <p>*Befähigung zu einem konstruktiven Umgang mit Information, lebenslanges Lernen</p>	<p>*Schulen sollen Veranstaltungen nutzen und mitgestalten</p> <p>*U.U. Lehrkraft als Ansprechpartner für ÖB</p>	<p>*Neue Formen der Klassen- & Gruppenführung</p> <p>*Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche, Unterricht in der ÖB als Training & zur Bereicherung von Lehrinhalten verschiedener Unterrichtsfächer</p> <p>*Verstärkte Angebote von Autorenlesungen & Diskussionen</p> <p>*Leseaktionen, wie z.B. Lesewettbewerbe, Lesenächte & Projekttage als lesefördernde Methoden, Eltern-Kind-Abende, Elternversammlungen i.d. ÖB</p> <p>*Medienpräsentation i. d. ÖB, Einführung i.d. Umgang mit neuen Medien</p> <p>*Fortbildung von LehrerInnen in Kooperation mit anderen Einrichtungen,</p>	<p>*Verweis in Veröffentlichungen/ Fortbildungsveranstaltungen für KITAS auf Angebote ÖB</p> <p>*Verpflichtung Schulen per Rundschreiben zu Besuch</p> <p>*Künftige Rahmenlehrpläne decken ÖB-Besuch ab</p>	<p>*ÖB stellen die notwendigen technischen Voraussetzungen & die Medien bereit</p>
NRW	<p>*Systematische Zusammenarbeit</p> <p>*Verankerung in individuellen</p>	<p>*Lesekompetenz, Informationskompetenz,</p>	<p>*Schule</p> <p>*ÖB</p> <p>*(Medien-</p>	<p>*Lern- und Bildungschancen der SchülerInnen verbessern</p>	<p>*Schulen entwickeln & setzen Medienkonzepte um</p>	<p>*Bieten sich den Schulen ihres Einzugsbereichs als Bildungspartner an</p>	<p>*Die Kommunen in NRW gestalten die Kooperation von Schule und ÖB</p>	<p>*Kompetenzteams NRW unterstützen die Kooperation von Schule, ÖB & kommunalem</p>

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
	Leitbildern → Individuelle Kooperations- vereinbarungen zwischen Schulen/ Bibliotheken		zentren)	*Qualität von Unterricht/ Schulen steigern	*(SchülerInnen haben Zugang zu geeigneten Medien/ erhalten Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz) *Integrieren ÖB in ihr Medienkonzept /fachliche Lernmittel- konzepte		*Bezirksregierungen unterstützen die ÖB bei der Kooperation mit den Schulen	Medienzentrum in pädagogischer wie organisatorischer Hinsicht *Erarbeitung Fortbildungs- konzept Schulung BibliothekarInnen
Rheinland- Pfalz	*Verbindliche Rahmenverein- barung: Abschluss Dienstleistungs- vertrag zwischen ÖB und Ganztagsschule (in Ergänzung zu ggf. vorhandenen Schulbib.)	*Lese- kompetenz, Informations- kompetenz, Medien- kompetenz	*Ganztags- schulen *ÖB	*Aktive Information *Kreative Beschäftigung rund um Literatur, Lesespaß, Medienvielfalt *Medien- kompetenz *Informations- recherche und	*Schule stellt Räume zur Verfügung *Dienstaufsicht obliegt Schule	*Dienstleistungen werden durch qualifiziertes Personal erbracht *ÖB konzipiert inhaltlich und methodisch Unterricht, legt Ganztagsschule eine erläuternde Beschreibung der Dienstleistung vor *ÖB erstellt Erfahrungsbericht *Fachaufsicht über eingesetztes Personal	*Staatliche Büchereistellen: Unterstützung durch Fortbildungen/ Schulungen, beratende Dienste, Information, Konzeption beispielhafter. Leseförderprojekte	*Land erstattet Kosten der ÖB für hauptamtliche Fachkräfte

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
				Informations- verarbeitung				
Sachsen	*Verstärkte, systematische Zusammenarbeit *Strategische Partnerschaft →Abschluss lokale Kooperationsvereinbarung SB/ ÖB	*Informations- kompetenz als Sammelbegriff für Lese-, Medien-, Informations- kompetenz	*Kita *Schule *ÖB *WB	*ÖB als Lernorte, an denen Kinder unabhängig von Herkunft/ familiären Rahmen- bedingungen, Zugang zu Medien und Information erhalten *Vermittlung von Informations- kompetenz	*Kitas werden zu Wahrnehmung von ÖB.- angeboten angeregt *Die Schulen werden durch Lehrpläne auf Bedeutung von ÖB hingewiesen	*Projekt Lesestart *Neue Formen der Klassen- & Gruppenführung, Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche *Medienbereitstellung & Gestaltung von Veranstaltungen für Kitas, Unterricht in der ÖB *Autorenlesungen & Diskussionen, Leseaktionen, wie z.B. Projektstage, Lese Wettbewerbe, Lesenächte; Eltern-Kind-Veranstaltungen, Elternabende i.d. Bibliothek, Medienpräsentation i.d. Bibliothek *Einführung i.d. Umgang mit neuen Medien *Einführung i.d. Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens *Präsentation von Projektarbeiten der Schulen	*Bestärken die Ausbildungs- einrichtungen für ErzieherInnen, die Vermittlung von Informations- kompetenz mit Unterstützung von ÖB in Ausbildungs- ordnungen aufzunehmen	*Landesfachstelle sammelt Konzepte für ZUSA Schule/ Kita und ÖB *Unterstützt und berät ÖB. bei Kooperations- vereinbarungen *Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen zur Leseförderung/ Vermittlung Informations- kompetenz für LehrerInnen, ErzieherInnen, BibliothekarInnen
Sachsen- Anhalt	*Schule & ÖB haben	*Lese- kompetenz	*Schule	*Befähigung kritischer	*U-Einheiten mit ÖB-Besuch	*Neue Formen der Führung von Schulklassen	*In Handreichungen (Reihe „Richtlinien,	*Schulen stellen technische und

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
	gemeinsamen Auftrag zu erfüllen *Bibliothek als externer Lernort *Umfassende und systematische ZUSA →Abschluss von regionalen Kooperations- vereinbarungen, welche Aussagen zu Unterricht, Projekttagen und Schülerpraktika umfassen	*Medien- kompetenz	*ÖB	Umgang mit Information für lebenslanges Lernen *Förderung Lesekultur *Langfristige Lesemotivation SchülerInnen	planen *U.U. Lehrkraft als Ansprech- partner für ÖB	*Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche *Verstärkte Angebote von Autorenlesungen & Diskussionen mit Autoren *Leseaktionen, wie z.B. Lesewettbewerbe, Lesenächte & Projektstage als lesefördernde Maßnahmen mit dem Ziel der Ausbildung von Lesemotivation und Lesekompetenz *Eltern-Kind-Abende, Elternversammlungen i.d. Bibliothek *Medienpräsentationen i.d. Bibliothek *Fortbildung von LehrerInnen in Kooperation mit anderen Einrichtungen	Anregungen, Grundsätze“) werden entsprechende Hinweise zum Unterricht/ methodische Empfehlungen aufgenommen *Zur Unterstützung der Verabredung langfristig wirksamer Kooperations- vereinbarungen zwischen Schulen & ÖB werden den ÖB zweckgebunden Projektmittel zur Verfügung gestellt	infrastrukturelle Ressourcen zur Verfügung *Fortbildungen für Lehrkräfte/ Mitarbeiter Bibliothek *ÖB stellen für die ZUSA mit Schulen ihre vorhandenen technischen Ressourcen, die Medien, (Printmedien, audiovisuelle und digitale Medien) & Internetangebote
Schleswig- Holstein	*Systematische, umfassende ZUSA *Schule und ÖB haben gemeinsamen	*Lese-, Informations- und Medien- kompetenz	*Schule *ÖB	*Pflege und Förderung der Lesekultur *Effektiver Ressourcen-	*Besuch von ÖB im Unterricht zu berücksichtigen und jeweils in der Grundschule, in	*Neue Formen der Führung von Schulklassen & des Bibliotheksunterrichts *Vermittlung von Methoden zur Informationsermittlung	*Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig- Holstein (IQSH) hält für Lehrkräfte	*Schulen stellen technische und infrastrukturelle Ressourcen zur Verfügung

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
	Auftrag zu erfüllen *ÖB als externer Lernort →Abschluss von regionalen Kooperationsvereinbarungen, welche Aussagen zu Unterricht, Projekttagen und Schülerpraktika umfassen			einsatz *Langfristige Lesemotivation SchülerInnen	den Sekundarstufen I und II & im Methodikunterricht *Regelmäßige Planung & Durchführung von U-Einheiten in ÖB	*Angebote von Autorenlesungen & Diskussionen mit Autoren; Leseaktionen, wie z.B. die jährliche Kinder- & Jugendbuchwoche, Lesenächte & Projekttag als lesefördernde Maßnahmen *Eltern-Kind-Abende, Elternversammlungen i.d. ÖB; Medienpräsentationen i.d. ÖB; Bereitstellung von unterrichtsbegleitenden Medienboxen & Klassensätzen mit außerschulischen Medien *Gegen Unkostenbeteiligung bietet BVSH mobile Schülerbücherei/Schulbibliotheksstelle	entsprechende Unterstützungsangebote bereit	*ÖB stellen für die Zusammenarbeit mit Schulen ihre vorhandenen technischen Ressourcen, die Medien, (Printmedien, audiovisuelle und digitale Medien) & Internetangebote
Thüringen	*Verstärkte systematische, umfassende Kooperation, strategische Partnerschaft → Abschluss von regionalen Kooperations-	*Lese-, Medien- und Informationskompetenz	*Schule *ÖB	*Kritischer & konstruktiver Umgang mit Information *SchülerInnen sollen für das Lesen gewonnen werden,	k.A.	*Neue Formen der Klassen- & Gruppenführungen *Vermittlung von Methoden zur Informationsrecherche *Unterricht i.d. Bibliothek *Leseaktionen wie z.B. Projekttag, Lesewettbewerbe, Lesenächte i.d.	*Beachtung der Arbeit mit Bibliotheken in den Lehrplänen/ Handreichungen *Unterstützung der SB, um zu integriertem Bestandteil des	*ÖB stellt für die ZUSA mit den LehrerInnen & SchülerInnen ihre vorhandenen technischen Ressourcen & die Medien (Printmedien, audiovisuelle

Bundesland	Kooperationsart/ Verbindlichkeit	Kompetenz- aspekte	Partner	Ziele/ Gratifikationen	Beitrag Kita/ Schule	Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)	Beitrag Ministerien	Bereitstellung Ressourcen
	vereinbarungen, welche Aussagen zu Unterricht, Projekttagen und Schülerpraktika umfassen			Unterschiedlich keit von Medien sensibilisiert werden *Selbst- ständiges Lernen *Abbau Bildungs- benachteiligung en		ÖB *Angebote von Autorenlesungen & -diskussionen *Eltern-Kind-Veranstaltungen, Elternabende i.d. ÖB *Medienpräsentation in der ÖB *Einführung i.d. Umgang mit neuen Medien *Einführung i.d. Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens *Einordnung & Verankerung des Rechercheprozesses i.d. Lern- und geistigen Arbeitsprozess *Präsentation von Projektarbeiten der Schulen in ÖB	pädagogischen Konzepts der Schulen zu werden *SB erfüllen Bildungs- und Erziehungsauftrag *Lehrpläne empfehlen Schulen den Besuch ÖB *Empfehlung an die Hochschulen, in die SO der Lehramts- studiengänge die Vermittlung von Medien- und Informations- kompetenz mit Hilfe von WB aufzunehmen *Zur Unterstützung der Verabredung langfristig wirksamer Kooperations- vereinbarungen	und digitale Medien) & Internetangebote bereit *Entwicklung Fortbildungs- angebote für LehrerInnen, ErzieherInnen & MitarbeiterInnen

<i>Bundesland</i>	<i>Kooperationsart/ Verbindlichkeit</i>	<i>Kompetenz- aspekte</i>	<i>Partner</i>	<i>Ziele/ Gratifikationen</i>	<i>Beitrag Kita/ Schule</i>	<i>Beitrag Bibliotheken (durch Landesverbände des DBV vertreten)</i>	<i>Beitrag Ministerien</i>	<i>Bereitstellung Ressourcen</i>
							zwischen Schulen & ÖB werden den ÖB zweckgebunden Projektmittel zur Verfügung gestellt	

Tabelle 109: Vergleich der Kooperations- und Rahmenvereinbarungen der Bundesländer (Eigene Darstellung. Stand 24.06.2011)

10.2 Transkriptionslegende

Zeichen	Bedeutung
(.)	Pause
[/]	neuer Gedanke/ Gedankensprung
<i>Beispiel</i>	im übertragenen Sinne
[//]	fehlendes Wort/ Wörter bzw. unverständlich
[...]	Kürzung/ Auslassung
[Beispiel]	hinzugefügtes Wort des Interviewers
[Beispiel]	gestrichenes Wort des Interviewers
<i>abnehmenden Fall</i> {= absteigenden Ast}	Anmerkung oder Erläuterung des Interviewers
`...`	Wörtliche Rede

10.3 Kategoriensystem Förderangebote Bibliothek

Kategorie	Kodes
Veranstalter	Veranstalter Bibliothek allein
	Kooperationsprojekt mit anderer Institution
Finanzierung	Eigenfinanzierung
	Sponsoring
	Kostenpflichtiges Angebot
Förderung	Informationskompetenz
	Medienkompetenz
	Lesekompetenz
Zielgruppe	Vorschule
	Grundschule
	Weiterführende Schule
	Familie
	explizit Migranten
	explizit Mädchen
	explizit Jungen
	Kinder
	Jugendliche
	Multiplikatoren
Lernort	Bibliothek
	Kita/ Schule
	Außerhalb
Medialer Träger - Beteiligte Medien	Buch
	Internet
	Spiele für den Computer
	Lernprogramme für den Computer

Kategorie	Kodes
	Musikkassetten/ CDs
	Hörspielkassetten/ CDs
	DVDs
	Videos
	Lexika
	Comics
	Handy
Medialer Träger - Leitmedium	Buch
	Spiele für den Computer
	Lernprogramme für den Computer
	Musikkassetten/ CDs
	Hörspielkassetten/ CDs
	DVDs
	Videos
	Lexika
	Handy
	Internet
	Comics
Kompetenzen	Mediennutzung
	Medienkritik
	Mediengestaltung
	Medienkunde
	Medienkonvergenz reflektieren
	Medienrecherche
	medienübergreifendes Handeln
	Orientierung Leseförderung
	Orientierung Bibliothek
	Orientierung Sprachförderung
	Sprachförderung
	Lesestrategien kennenlernen
	Lesefreude entwickeln
	Bedeutung für andere vermuten
	Texte kritisieren
	Kontextwissen herstellen
	Kontextwissen aktivieren
	Texte präsentieren
	Texte auswählen
	Texte <i>erfahren</i> (sinnlich)
	Texte weiterschreiben
	Texte umsetzen (malen+basteln)
	über Texte reden
	Texte zusammenfassen
	Texte suchen (recherchieren)
	Texte kennenlernen (Inhalt)
	Leseausdruck üben
	Lesegeflüchtigkeit trainieren

Kategorie	Kodes
	Lesefähigkeit üben
	ohne Kompetenzorientierung
Gratifikation	Beschäftigung
	Bereitstellung
	Sozialität
	Übung
	Lernkontrolle
	Selbstdarstellung
	Motivation/ Anregung
Handlung	zu Texten medienhandeln (Foto, Film, etc.)
	zu Texten musizieren analog
	zu Texten schreiben
	zu Texten arbeiten/ werken/ malen
	über Texte sprechen
	Texte lesen
	mit Medien umgehen
	Wissenserwerb/ Zuhören
	Medien ausleihen
	ohne Handlungsaspekt
Setting	Medienausleihe
	Medienanschlusskommunikation
	Mediensuche
	Medienspiel
	Medienproduktion
	Medienrezeption
	Leise-Lesen
	Laut-Lesen
	Selbst-Lesen
	Vorlesen
	Information

Tabelle 110: Kategoriensystem zur theoriegeleiteten Inhaltsanalyse der bibliothekarischen Förderangebote

10.4 Kodematrix Förderangebote Bibliothek NRW

Förderangebote NRW	NRW Gesamt (n=25)	Bilderbuchkino	Lesetreff	Internetaus	Lesecub Junior	Sommerleseclub	Schreibworkshop	Bücherbabys	Leselatte	Bilderbuchkino on tour	Bücherkisten	Antolin Bücherkisten	Bilderbuchkinokisten	Medienboxen	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführerschein	Vorlesepaten	Sprachtests	Lesenächte	Buchpromotion	Literaturwettbewerb	Facharbeit	Bibliotheksrecherche	Ganztagprogramm	Unterricht in der Bibliothek
Veranstalter																										
Bibliothek	8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kooperation	17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Förderung																										
Informationskompetenz	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Medienkompetenz	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesekompetenz	18	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
Zielgruppe																										
Vorschule	6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Grundschule	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
Weiterführende Schule	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
Familie	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Migranten	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Mädchen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Jungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kinder	4	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jugendliche	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Multiplikatoren	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernort																										
Bibliothek	13	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1

Förderangebote NRW	NRW Gesamt (n=25)	Bilderbuchkino	Lesetreff	Internetkurs	Leseclub Junior	Sommerleseclub	Schreibworkshop	Bücherbabys	Leselatte	Bilderbuchkino on tour	Bücherkisten	Antolin Bücherkisten	Bilderbuchkinokisten	Medienboxen	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführerschein	Vorlesepaten	Sprachtests	Lesenächte	Buchpromotion	Literaturwettbewerb	Facharbeit	Bibliotheksrecherche	Ganztagsprogramm	Unterricht in der Bibliothek
Schule/ Kita	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	
Außerhalb	6	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
Leitmedium																										
Buch	23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Spiele für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernprogramme für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musikkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hörspielkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DVDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lexika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Handy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Comics	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kompetenzen																										
Mediennutzung	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Medienkritik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediengestaltung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkunde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkonvergenz reflektieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienrecherche	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0

Förderangebote NRW	NRW Gesamt (n=25)	Bilderbuchkino	Lesetreff	Internetkurs	Leseclub Junior	Sommerleseclub	Schreibworkshop	Bücherbabys	Leselatte	Bilderbuchkino on tour	Bücherkisten	Antolin Bücherkisten	Bilderbuchkinokisten	Medienboxen	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführerschein	Vorlesepaten	Sprachtests	Lesenächte	Buchpromotion	Literaturwettbewerb	Facharbeit	Bibliotheksrecherche	Ganztagsprogramm	Unterricht in der Bibliothek
medienübergreifendes Handeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Leseförderung	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Bibliothek	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Sprachförderung	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sprachförderung	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesestrategien kennenlernen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesefreude entwickeln	5	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Bedeutung für andere vermuten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte kritisieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontextwissen herstellen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontextwissen aktivieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte präsentieren	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte auswählen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Texte erfahren (sinnlich)	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte weiterschreiben	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Texte umsetzen (malen+basteln)	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
über Texte reden	5	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Texte zusammenfassen	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte suchen (recherchieren)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Texte kennenlernen (Inhalt)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

Förderangebote NRW	NRW Gesamt (n=25)	Bilderbuchkino	Lesetreff	Internetkurs	Leseclub Junior	Sommerleseclub	Schreibworkshop	Bücherbabys	Leselatte	Bilderbuchkino on tour	Bücherkisten	Antolin Bücherkisten	Bilderbuchkinokisten	Medienboxen	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführerschein	Vorlesepaten	Sprachtests	Lesenächte	Buchpromotion	Literaturwettbewerb	Facharbeit	Bibliotheksrecherche	Ganztagprogramm	Unterricht in der Bibliothek
Leseausdruck üben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesegeläufigkeit trainieren	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesefähigkeit üben	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ohne Kompetenzorientierung	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Gratifikation																										
Bereitstellung	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Beschäftigung	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Sozialität	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Übung	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Lernkontrolle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbstdarstellung	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Motivation/ Anregung	11	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
Handlung																										
zu Texten medienhandeln (Foto, Film, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten musizieren analog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten schreiben	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
zu Texten arbeiten/ werken/ malen	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte szenisch gestalten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
über Texte sprechen	8	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0
Texte lesen	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Förderangebote NRW	NRW Gesamt (n=25)	Bilderbuchkino	Lesetreff	Internetkurs	Leseclub Junior	Sommerleseclub	Schreibworkshop	Bücherbabys	Leselatte	Bilderbuchkino on tour	Bücherkisten	Antolin Bücherkisten	Bilderbuchkinokisten	Medienboxen	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführerschein	Vorlesepaten	Sprachtests	Lesenächte	Buchpromotion	Literaturwettbewerb	Facharbeit	Bibliotheksrecherche	Ganztagprogramm	Unterricht in der Bibliothek
mit Medien umgehen	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Wissenserwerb/ Zuhören	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Medien ausleihen	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ohne Handlungsaspekt	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Setting																										
Medienausleihe	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Medien-anschlusskommunikation	6	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Mediensuche	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Medienspiel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienproduktion	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Medienrezeption	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Leise-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Laut-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbst-Lesen	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Vorlesen	4	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Information	6	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

Tabelle 111: Kodematrix der Förderangebote der Bibliothek NRW (n= 25; Angaben in absoluten Zahlen)

10.5 Kodematrix Förderangebote Bibliothek BW

Förderangebote BW	BW Gesamt (n=20)	Bilderbuch	Märchen/ Malen	Vorlesen (englisch)	Kinderfilm	Vorlesen (mehrsprachig)	Autorenlesung	Adventskalender (Vorlesen)	Homepage Kinderbücherei	Vorlesepaten	Medienpädagogische Workshops	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführung Schule	Minibibliothek	Bücherkisten	Medienkisten	Klassensätze	Handapparate	Informationskompetenz	Medienkompetenz	Recherchekompetenz
Veranstalter																					
Bibliothek	8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kooperation	12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Förderung																					
Informationskompetenz	7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
Medienkompetenz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesekompetenz	13	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Zielgruppe																					
Vorschule	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Grundschule	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
Weiterführende Schule	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
Familie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Migranten	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Mädchen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Jungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kinder	8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jugendliche	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Multiplikatoren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernort																					
Bibliothek	14	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1

Förderangebote BW	BW Gesamt (n=20)	<i>Bilderbuch</i>	<i>Märchen/ Malen</i>	<i>Vorlesen (englisch)</i>	<i>Kinderfilm</i>	<i>Vorlesen (mehrsprachig)</i>	<i>Autorenlesung</i>	<i>Adventskalender (Vorlesen)</i>	<i>Homepage Kinderbücherei</i>	<i>Vorlesepaten</i>	<i>Medienpädagogische Workshops</i>	<i>Bibliotheksführung Kita</i>	<i>Bibliotheksführung Schule</i>	<i>Minibibliothek</i>	<i>Bücherkisten</i>	<i>Medienkisten</i>	<i>Klassensätze</i>	<i>Handapparate</i>	<i>Informationskompetenz</i>	<i>Medienkompetenz</i>	<i>Recherchekompetenz</i>
Schule/ Kita	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
Außerhalb	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leitmedium																					
Buch	14	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Spiele für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernprogramme für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musikkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hörspielkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DVDs	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lexika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Handy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Comics	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kompetenzen																					
Mediennutzung	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Medienkritik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediengestaltung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkunde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkonvergenz reflektieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienrecherche	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
medienübergreifendes Handeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Leseförderung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Förderangebote BW	BW Gesamt (n=20)	<i>Bilderbuch</i>	<i>Märchen/ Malen</i>	<i>Vorlesen (englisch)</i>	<i>Kinderfilm</i>	<i>Vorlesen (mehrsprachig)</i>	<i>Autorenlesung</i>	<i>Adventskalender (Vorlesen)</i>	<i>Homepage Kinderbücherei</i>	<i>Vorlesepaten</i>	<i>Medienpädagogische Workshops</i>	<i>Bibliotheksführung Kita</i>	<i>Bibliotheksführung Schule</i>	<i>Minibibliothek</i>	<i>Bücherkisten</i>	<i>Medienkisten</i>	<i>Klassensätze</i>	<i>Handapparate</i>	<i>Informationskompetenz</i>	<i>Medienkompetenz</i>	<i>Recherchekompetenz</i>
Orientierung Bibliothek	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Sprachförderung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sprachförderung	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesestrategien kennenlernen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesefreude entwickeln	6	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bedeutung für andere vermuten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte kritisieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontextwissen herstellen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontextwissen aktivieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte präsentieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte auswählen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte <i>erfahren</i> (sinnlich)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte weiterschreiben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte umsetzen (malen+basteln)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
über Texte reden	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte zusammenfassen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte suchen (recherchieren)	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Texte kennenlernen (Inhalt)	5	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leseausdruck üben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesegeläufigkeit trainieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesefähigkeit üben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

<i>Förderangebote BW</i>	<i>BW Gesamt (n=20)</i>	<i>Bilderbuch</i>	<i>Märchen/ Malen</i>	<i>Vorlesen (englisch)</i>	<i>Kinderfilm</i>	<i>Vorlesen (mehrsprachig)</i>	<i>Autorenlesung</i>	<i>Adventskalender (Vorlesen)</i>	<i>Homepage Kinderbücherei</i>	<i>Vorlesepaten</i>	<i>Medienpädagogische Workshops</i>	<i>Bibliotheksführung Kita</i>	<i>Bibliotheksführung Schule</i>	<i>Minibibliothek</i>	<i>Bücherkisten</i>	<i>Medienkisten</i>	<i>Klassensätze</i>	<i>Handapparate</i>	<i>Informationskompetenz</i>	<i>Medienkompetenz</i>	<i>Recherchekompetenz</i>
ohne Kompetenzorientierung	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Gratifikation																					
Bereitstellung	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Beschäftigung	5	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sozialität	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Übung	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Lernkontrolle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbstdarstellung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Motivation/ Anregung	6	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Handlung																					
zu Texten medienhandeln (Foto, Film, etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten musizieren analog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten schreiben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten arbeiten/ werken/ malen	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte szenisch gestalten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
über Texte sprechen	6	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte lesen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
mit Medien umgehen	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Wissenserwerb/ Zuhören	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Medien ausleihen	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
ohne Handlungsaspekt	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

<i>Förderangebote BW</i>	<i>BW Gesamt (n=20)</i>	<i>Bilderbuch</i>	<i>Märchen/ Malen</i>	<i>Vorlesen (englisch)</i>	<i>Kinderfilm</i>	<i>Vorlesen (mehrsprachig)</i>	<i>Autorenlesung</i>	<i>Adventskalender (Vorlesen)</i>	<i>Homepage Kinderbücherei</i>	<i>Vorlesepaten</i>	<i>Medienpädagogische Workshops</i>	<i>Bibliotheksführung Kita</i>	<i>Bibliotheksführung Schule</i>	<i>Minibibliothek</i>	<i>Bücherkisten</i>	<i>Medienkisten</i>	<i>Klassensätze</i>	<i>Handapparate</i>	<i>Informationskompetenz</i>	<i>Medienkompetenz</i>	<i>Recherchekompetenz</i>
Setting																					
Medienausleihe	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Medienanschlusskommunikation	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediensuche	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Medienspiel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienproduktion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienrezeption	4	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Leise-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Laut-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbst-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vorlesen	7	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Information	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 112: Kodematrix der Förderangebote der Bibliothek BW (n= 20; Angaben in absoluten Zahlen)

10.6 Kodematrix Förderangebote Bibliothek SA

Förderangebote SA	SA Gesamt (n=21)	Vorlesewettbewerb	Leseart	Geburtstagskiste	Leserucksack	Informationsbesuch Erzieher	Bücherkisten	Medienkisten	Bilderbuchkino	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführerschein Schule	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksrecherche	Buch und Schrift	Märchen	Lesesommer XXL	Autoreninformation	Mangas	Lexikon	Nationalsozialismus	Fremde Welten	Theater
Veranstalter																						
Bibliothek	4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Kooperation	18	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Förderung																						
Informationskompetenz	7	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Medienkompetenz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesekompetenz	15	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Zielgruppe																						
Vorschule	4	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Grundschule	10	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1
Weiterführende Schule	10	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
Familie	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Migranten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Mädchen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
explizit Jungen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kinder	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Jugendliche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Multiplikatoren	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Förderangebote SA	SA Gesamt (n=21)	Vorlesewettbewerb	Lesestart	Geburtstagskiste	Leserucksack	Informationsbesuch Erzieher	Bücherkisten	Medienkisten	Bilderbuchkino	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführerschein Schule	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksrecherche	Buch und Schrift	Märchen	Lesesommer XXL	Autoreninformation	Mangas	Lexikon	Nationalsozialismus	Fremde Welten	Theater
Lernort																						
Bibliothek	15	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Schule/ Kita	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Außerhalb	4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Leitmedium																						
Buch	18	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
Spiele für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lernprogramme für den Computer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musikkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hörspielkassetten/ CDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DVDs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lexika	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Handy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comics	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Kompetenzen																						
Mediennutzung	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Medienkritik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediengestaltung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkunde	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienkonvergenz reflektieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

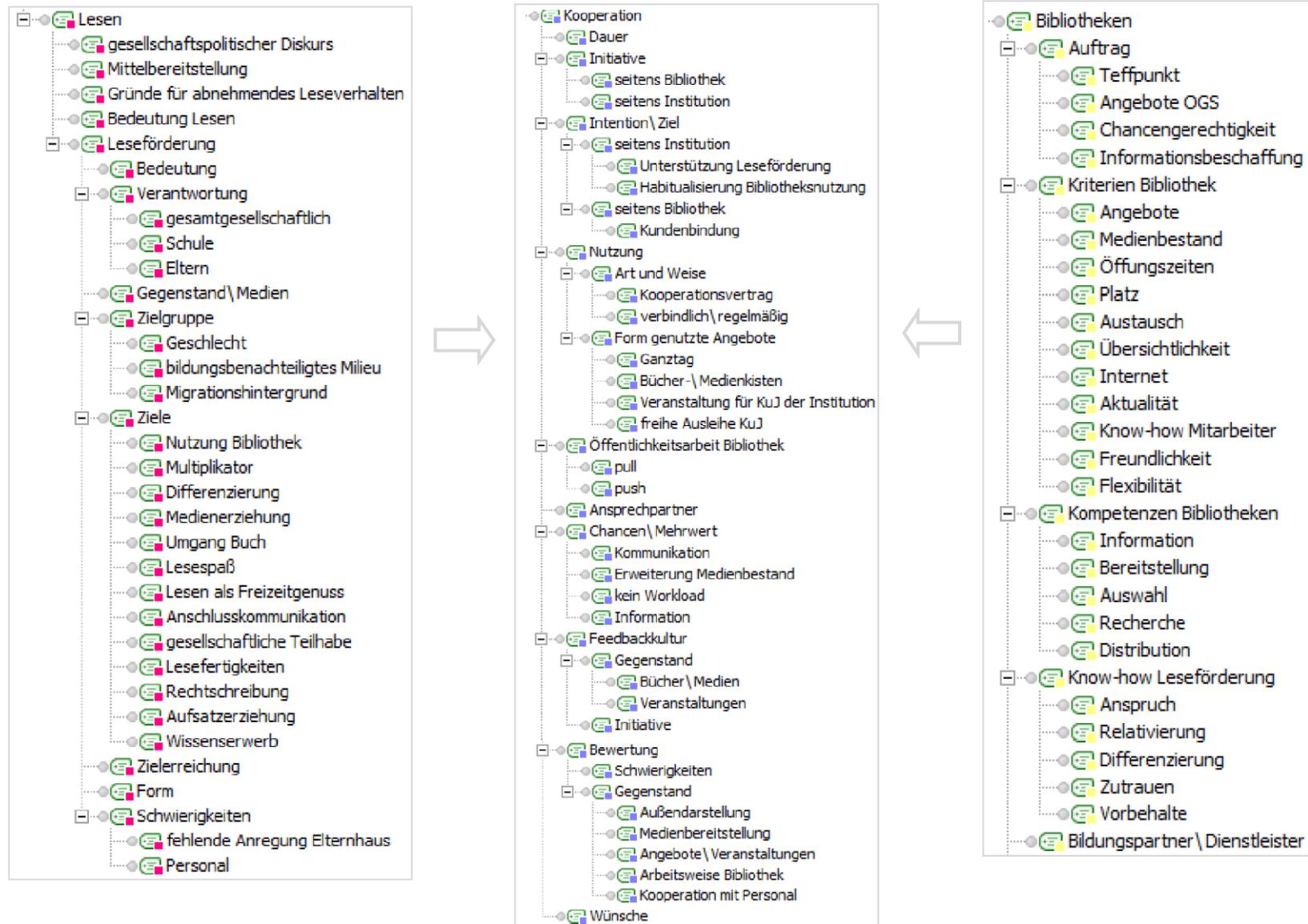
Förderangebote SA	SA Gesamt (n=21)	Vorlesewettbewerb	Lesestart	Geburtstagskiste	Leserucksack	Informationsbesuch Erzieher	Bücherkisten	Medienkisten	Bilderbuchkino	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführerschein Schule	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksrecherche	Buch und Schrift	Märchen	Lesesommer XXL	Autoreninformation	Mangas	Lexikon	Nationalsozialismus	Fremde Welten	Theater
Medienrecherche	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
medienübergreifendes Handeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Leseförderung	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Bibliothek	5	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orientierung Sprachförderung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sprachförderung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesestrategien kennenlernen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lesefreude entwickeln	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Bedeutung für andere vermuten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte kritisieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kontextwissen herstellen	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0
Kontextwissen aktivieren	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte präsentieren	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Texte auswählen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte <i>erfahren</i> (sinnlich)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte weiterschreiben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte umsetzen (malen+basteln)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
über Texte reden	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Texte zusammenfassen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte suchen (recherchieren)	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Texte kennenlernen (Inhalt)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
Leseausdruck üben	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Förderangebote SA	SA Gesamt (n=21)	Vorlesewettbewerb	Lesestart	Geburtstagskiste	Leserucksack	Informationsbesuch Erzieher	Bücherkisten	Medienkisten	Bilderbuchkino	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführerschein Schule	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksrecherche	Buch und Schrift	Märchen	Lesesommer XXL	Autoreninformation	Mangas	Lexikon	Nationalsozialismus	Fremde Welten	Theater
Lesegeläufigkeit trainieren	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Lesefähigkeit üben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ohne Kompetenzorientierung	4	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gratifikation																						
Bereitstellung	4	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beschäftigung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sozialität	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Übung	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0
Lernkontrolle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbstdarstellung	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Motivation/ Anregung	8	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Handlung																						
zu Texten medienhandeln (Foto, Film, etc.)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten musizieren analog	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten schreiben	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
zu Texten arbeiten/ werken/ malen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Texte szenisch gestalten	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
über Texte sprechen	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Texte lesen	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
mit Medien umgehen	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Wissenserwerb/ Zuhören	9	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0

Förderangebote SA	SA Gesamt (n=21)	Vorlesewettbewerb	Lesestart	Geburtstagskiste	Leserucksack	Informationsbesuch Erzieher	Bücherkisten	Medienkisten	Bilderbuchkino	Bibliotheksführung Kita	Bibliotheksführerschein Schule	Bibliotheksführung Schule	Bibliotheksführung	Buch und Schrift	Märchen	Lesesommer XXL	Autoreninformation	Mangas	Lexikon	Nationalsozialismus	Fremde Welten	Theater
Medien ausleihen	4	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ohne Handlungsaspekt	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Setting																						
Medienausleihe	4	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienanschlusskommunikation	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Mediensuche	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
Medienspiel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Medienproduktion	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Medienrezeption	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
Leise-Lesen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Laut-Lesen	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbst-Lesen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Vorlesen	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Information	11	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0

Tabelle 113: Kodematrix der Förderangebote der Bibliothek SA (n= 21; Angaben in absoluten Zahlen)

10.8 Kodesystem Interviews MitarbeiterInnen Schule



10.9 Kodesystem Interviews MitarbeiterInnen Bibliothek

