LITERALE RESILIENZ. WENN JUGENDLICHE MIT UNGÜNSTIGEN VORAUSSETZUNGEN BEIM LESEN DENNOCH ERFOLGREICH SIND

Andrea Bertschi-Kaufmann

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstrasse 20
5000 Aarau
andrea.bertschi@fhnw.ch

Schlüsselwörter: Leseforschung, Erziehungswissenschaft, Schule, Sozialisation

Zusammenfassung. *Literale Kompetenzen sind die Grundlage für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs und für das private und berufliche Fortkommen. Die PISA-Studien haben für die Schweiz aufgezeigt, dass eine grosse Risikogruppe existiert, welche diese Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit nur rudimentär erworben haben. Ein grosser Teil dieser Gruppe zeichnet sich durch einen bildungsfernen Hintergrund aus. Das dem vorliegenden Artikel zugrunde liegende Nationalfondsprojekt hat Jugendliche untersucht, die eine erfolgreiche Leseentwicklung durchlaufen haben, obwohl sie aus literalitätsfernen Elternhäusern stammen. Diese Jugendlichen unterscheiden sich von den nicht-erfolgreichen Jugendlichen unter anderem dadurch, dass sie literale Aktivitäten nicht in erster Linie als anspruchsvoll erleben, sondern dass sie diese mit emotionaler Gratifikation und mit Genuss verbinden.*

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Aspekte im Bereich Lesen. Für ausführlichere Informationen auch zu den theoretischen Zugängen zur Lese- und Schreibentwicklung sowie zu den Ergebnissen im Bereich Schreiben siehe Schneider, Bertschi-Kaufmann, Häcki-Buhofer, Kassis, Kronig, Beckert, Stalder & Wiesner (2009)

1. Einleitung

Kompetenzen im Umgang mit Schrift sind essenzielle Voraussetzungen für Schulerfolg sowie für eine günstige berufliche Platzierung und stellen zugleich eine Grundvoraussetzung von Bildung dar. Literalität als Basisqualifikation ist aber nicht nur als protektiver Faktor und aktive Ressource des Berufslebens, sondern der Lebensgestaltung überhaupt zu verstehen (z. B. Baumert et al., 2001, 29 ff.). Der Aufbau und die Nutzung literaler Ressourcen wiederum hängt wesentlich mit der sozialen Herkunft zusammen, das haben z.B. die Untersuchungen von PISA 2000 und 2003 aufgezeigt (u.a. Zahner, Rossier & Holzer, 2004; Ramseier & Brühwiler, 2003). Nur ungenügende literale Kompetenzen erwerben insbesondere jene Gruppen von Jugendlichen aus schriftfernen Umgebungen, für die sich kulturelle Klüfte zwischen den Sozialisationsorten Schule und Familie auftun (vgl. Gogolin et al., 2003).

Neben den ernüchternden Befunden zum engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lesekompetenz lässt sich aber das Phänomen beobachten, dass innerhalb von Gruppen sozial ähnlich platzierter Jugendlicher erhebliche Differenzen in Bezug auf den Umgang mit Schrift und auf literale Kompetenz bestehen (z. B. Groeben & Schroeder, 2004, 344). Wie diese Differenzen erklärbar sind und welche Konsequenzen sich daraus für die sprachliche Förderung ziehen lassen, ist bisher weitgehend ungeklärt. Insbesondere interessiert im Hinblick auf die häufig eingeforderte Ressourcenorientierung der Begriff der *Resilienz:* Welche spezifischen Schutzfaktoren gleichen die genannten Risiken der Jugendlichen aus und verhelfen ihnen zu einer erfolgreichen (oder mindestens misserfolgsarmen) Schullaufbahn?

Den Phänomenen des erwartungswidrigen literalen Erfolgs geht unser Forschungsprojekt "Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt" nach. Fokussiert werden dabei Faktoren der Lese- bzw. Schreibsozialisation, die Jugendliche mit ungünstigen Bedingungen stützen. Es wird von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (Zentrum Lesen) in Kooperation mit der Universität Basel (Abteilung Pädagogik und Deutsches Seminar) und der Universität Fribourg (Heilpädagogisches Institut) durchgeführt. Das Projekt (Laufzeit 2005-2008) ist ins Nationale Forschungsprogramm 56 (Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz) eingebettet und wird zusätzlich vom Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau sowie der PH Bern finanziert. Das Projekt untersucht Resilienz und insbesondere ihre Entwicklung; deshalb wurden von derselben Stichprobe zu zwei Zeitpunkten Daten erhoben. Im vorliegenden Artikel werden Daten aus dem ersten Messzeitpunkt und zum Lesen referiert.

Im nächsten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargelegt. In Kapitel 3 wird die Forschungsanlage beschrieben, darauf folgt der Resultate-Teil mit anschliessender Diskussion.

2. Theoretische Zugänge zur Leseentwicklung

Lesekompetenz wird im internationalen Kontext – so auch von PISA – als alltagsrelevante Grundkompetenz definiert (Artelt et al., 2001). Darunter fallen neben hierarchieniedrigeren Fähigkeiten wie der Entschlüsselung von Schrift und ihrer Bedeutungszuordnung zu Elementen der aussersprachlichen Welt hierarchiehöhere Fähigkeiten, konkret: Informationsentnahme, Textinterpretation und Textreflexion (zu dieser Differenzierung siehe Kintsch, 1998). Lesen wird damit pragmatisch und verhältnismässig schlicht als Problemlöseverhalten im Umgang mit Texten gefasst. Betont wird die Notwendigkeit, mit welcher das Individuum über Lesekompetenz Anschluss an die Kommunikations- und Informationsgesellschaft erhalten muss, um sich darin individuell weiterentwickeln zu können (Artelt et al., 2001).

Die Lesesozialisationsforschung ist mit der kognitionspsychologischen Modellierung von PISA so weit einverstanden und berücksichtigt die hier definierten Teilkompetenzen in ihrer linguistischen Analyse. Sie moniert allerdings, dass damit zwar einzelne Dimensionen umrissen werden, nicht aber das gesamte Phänomen, das sie unter "Lesekompetenz" verstanden wissen möchte.

Mehrere Kernprobleme lässt die PISA unterlegte Definition weitgehend aus: etwa Beweggründe für das Lesen, emotionales Involvement und Empathie beim Lesen sowie die Verständigung über das Gelesene bzw. die Anschlusskommunikation. Nicht berücksichtigt sind hier also motivationale, emotionale und interaktive Leistungen des Lesens als einer kulturellen Praxis im Umgang mit einer breiteren Rezeptionsbasis. Für den Erwerb von Lesekompetenz spielen nicht nur alltagsrelevante, sondern gerade auch erzählende Texte eine wichtige Rolle. Folgt man Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung, dürften gerade auch solche Texte, mit welchen Lesen als Genuss erlebt wird, massgeblich an der Leseentwicklung beteiligt sein (Beinke et al., 2005). Neben seiner Funktion für das Lernen trägt das Lesen so zur Persönlichkeitsbildung, zu ästhetischer und sprachlicher Sensibilisierung bei und im Rahmen literaler Entwicklungsprozesse werden Fähigkeiten erworben, die – über das Schriftlernen hinaus – zum Beispiel die Perspektivenübernahme und die Teilhabe an Kultur ermöglichen (Hurrelmann, 2007; Häcki Buhofer, 2007). Hurrelmann (2002, 16) schlägt ein sozialisatorisch orientiertes Kompetenzmodell vor, das neben der kognitiv-reflexiven Dimension auch kommunikativ-emotionale Komponenten enthält, nämlich *Motivationen, Emotionen* und *Anschlusskommunikation.*

Mit dieser Modellierung von Lesekompetenz geht die *Lesesozialisationsforschung* von einem interaktiven Ansatz aus: Lesekompetenz gilt weder als angeboren noch wird ihr Aufbau als Ergebnis isolierten Trainings verstanden. Vielmehr ist der Weg hin zu einem gewissen Niveau an Lesekompetenz ein ko-konstruktiver Erwerbsprozess, der in Interaktion mit der Umgebung stattfinden muss.

Wirksam für den Aufbau literaler Kompetenzen sind die Sozialisationsinstanzen. Entsprechend ist es sinnvoll, literale Kompetenzen vor dem Sozialisationshintergrund zu untersuchen. Lesesozialisation findet an verschiedenen Orten statt: In informellen Kontexten wie innerhalb der Familie, im Umgang mit Peers oder mit Medien, aber auch im formellen Kontext von Schule und Ausbildung. Daneben sind Persönlichkeitsmerkmale und Wertorientierung des Individuums selbst von zentraler Bedeutung (vgl. Groeben & Schroeder, 2004, 18; Beinke et al., 2005, 3 ff.).

Im Zusammenhang mit unserem Forschungsthema, der Resilienz, stehen sozialisatorische Momente im Zentrum, die als Risiko bzw. als Schutz gewertet werden können. Auf günstige bzw. ungünstige Konstellationen hin bereits erforscht worden ist v.a. die *Familie* (Köcher, 1988; Hurrelmann et al., 1993; Wieler, 1997): Je nach Bildung und Schichtzugehörigkeit lebt die Familie eine unterschiedliche Sprachkultur und verfolgt unterschiedliche Bildungsziele. Bedeutsam ist die Rolle der Familie, weil sie von Geburt an teils in geplanten, teils in spontan verlaufenden Prozessen unspezialisiert und ständig auf ein Individuum einwirkt. Stimulierende sprachliche Umgebungen, wo beispielsweise literale Tätigkeiten metakommunikativ untermalt werden und wo der Habitus für Lesen vorgelebt wird, fördern nicht nur den Spracherwerb, sondern auch das Sprachbewusstsein.

Erst vereinzelte Forschungsergebnisse liegen diesbezüglich zur *Schule* (Runge, 1997; Bertschi-Kaufmann, 2004, 2003) vor: Die *Schule* ist eine Sozialisationsinstanz, die Wissen geplant vermittelt. Untersucht wird hier die Passung zwischen Familie und Schule, welche unterschiedlich ausfallen kann: Kinder aus bildungsnahen Familien profitieren in der Regel von den schulischen Angeboten, da sie an den im Elternhaus gesammelten (Vor-)Erfahrungen anknüpfen können. Kinder aus tieferen sozialen Schichten hingegen finden hier häufig keinen Anschlusspunkt. In der Mehrheit der Fälle werden also in der schulischen Sozialisation bereits vorhandene Vor- und auch Nachteile verstärkt (Hurrelmann, 2004, 50). Die Schule hat aber die Möglichkeit, diesem Phänomen gegenzusteuern (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Hurrelmann, 2004, 51).

Ebenfalls noch wenig erforscht ist die Rolle der *Peers*: Ersten Studien zufolge (Rosebrock, 2004) kommt den Peers in der Adoleszenz gar die bedeutsamste Rolle unter den Sozialisationsinstanzen zu. Jugendliche suchen sich zumeist ihren eigenen Weg und entfernen sich bewusst von Wertvorstellungen ihrer Eltern und Lehrpersonen. Die Gleichaltrigen sind ihr wichtigster Orientierungspunkt (Hurrelmann, 2004, 55f.). Die zentrale Stellung verleiht den Peers bedeutenden Einfluss auf Lesemotivation, Beschaffung von Lesestoff, Bedeutungszuweisung von Lesen, Einstellung zu und Art der Nutzung von Medien und letztlich auf die davon abhängige Lesekompetenz eines Individuums (Rosebrock, 2004).

Leseentwicklungen finden an den erwähnten Sozialisationsorten also in je besonderer Weise statt; sie wirken auf die Individuen und sie wirken untereinander. Im Zusammenhang mit erfolgreichen Leseentwicklungen – und insbesondere mit solchen, die unter auf Anhieb als ungünstig beurteilten Bedingungen zustande kommen – interessieren insbesondere die Wirkungszusammenhänge bzw. die Art des Zusammenspiels aller am Lesesozialisationsprozess beteiligten Instanzen.

3. Das Projekt "Literale Resilienz"

Das Forschungsprojekt "Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt" ist als Längsschnittstudie angelegt: Im Abstand von einem Jahr wurden 1503 Jugendliche der Sekundarstufe I in den Kantonen Aargau, beide Basel und Bern in ihren literalen Kompetenzen getestet und zu den kulturellen, pädagogischen und psychologischen Umständen befragt, in deren Zusammenhang sich das Lesen abspielt.

Im Zentrum des Interesses stehen dabei Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund, die in Leistungstests eher gute Resultate erbringen. Für diese Gruppe werden Schutzfaktoren gesucht, welche die literale Entwicklung unterstützt haben. Solche Faktoren können individual- bzw.

sozialpsychologischer Natur sein oder sie können mit dem Erziehungsumfeld in Familie oder Schule zusammenhängen.

3.1 Die quantitative Teilstudie

3.1.1 Fragebogen

Die Jugendlichen wurden im quantitativen Teil der Studie schriftlich zu einer grossen Anzahl verschiedener Dimensionen befragt: Sie gaben über ihre Lese- und Schreibgewohnheiten Auskunft und äusserten sich zu den Lese- und Schreibgepflogenheiten in der Familie, der Schule und der Gleichaltrigengruppen sowie zu erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekten wie Klassenklima, Motivationen oder Begabungsselbstbild.

Im Folgenden werden die für diesen Artikel zentralen Motivationsfaktoren, ihre Operationalisierung und ihre statistischen Kennwerte dargestellt. Im Bereich der Motivation wurden für Lesen unterschiedliche Skalen mit jeweils 3 bis 5 Items erhoben, die einen wesentlichen Einfluss auf die Lesekompetenz haben:

a) *Lesemotivation in der Freizeit*: Sie wurde mit 3 Items erhoben, z.B.: "Ich habe Lieblingsthemen, über die ich gerne lese". Die Varianzaufklärung dieses Faktors beträgt VA_{t1}=68.30 und das Cronbach's-Alpha α_{t1}=.77.
b) *Einstellung zum Lesen im Unterricht* (4 Items, z.B.: "Lesen im Deutschunterricht macht mir Spass"; VA_{t1}=76.53, α_{t1}=.90)
c) *Involvement* (3 Items, z.B.: "Beim Lesen fühle ich mit der Hauptperson"; VA_{t1}=72.12, α_{t1}=.81)
d) *Evasives Lesen* (3 Items, z.B.: "Ich lese, weil ich so in eine Welt eintauchen kann, die es nicht gibt"; VA_{t1}=75.00, α_{t1}=.83)
e) *Emotionales Wohlbefinden* (3 Items, z.B.: "Beim Lesen von Büchern fühle ich mich so richtig wohl"; VA_{t1}=72.84, α_{t1}=91)
f) *Situations-Ergebnis-Erwartung* (beinhaltet eine Bewertung der aktuellen Situation und inwiefern ein erhoffter zukünftiger Zustand auch ohne weitere Tätigkeiten erreicht werden kann; 4 Items, z.B.: "Beim Lesen ist für mich fast alles klar, da brauche ich nichts zu tun"; VA_{t1}=61.77, α_{t1}=.79)
g) *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* (die Erfolgszuversicht bei eigener Anstrengung; 4 Items, z.B.: "Wenn ich mich beim Lesen schwieriger Texte richtig anstrenge, bekomme ich auch eine gute Note"; VA_{t1}=55.89; α_{t1}=.74)
h) *Selbstwertbezogene Folgen* (3 Items, z.B.: "Gut lesen zu können, ist mir wichtig, damit ich mit mir zufrieden sein kann"; VA_{t1}=69.16, α_{t1}=.77)
i) *Betroffenheit und Anstrengungssteigerung nach einem Misserfolg im Fach Deutsch* (4 Items, z.B.: "Nach einer schlechten Note im Fach Deutsch grüble ich lange darüber nach, woran es lag"; VA_{t1}=57.70, α_{t1}=.76).

Der sozioökonomische Status ist operationalisiert als Mischindex aus dem beruflichen Prestige (ISEI, vgl. Meier, 2003) und dem Bücherbesitz im Haushalt, in welchem die Jugendlichen leben.

3.1.2 Tests

Die Lesekompetenzen wurden mit zweierlei Tests abgeklärt: Mit einem Erhebungsinstrument, das eher die kognitive Seite des Textverstehens, Informationsentnahme und -verbindung, abdeckt (ELFE, Lenhard & Schneider, 2006, für unsere Bedürfnisse leicht an die Altersstufe angepasst) und mit einem Test, der die Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung beim Lesen in den Blick nimmt (TELL, Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Erfolg wurde auf der Grundlage des Resultats im ELFE-Test bestimmt. Die nonverbale Intelligenz, einer der wichtigsten Prädiktoren für Lesekompetenz, wurde mit dem gängigen Intelligenztest CFT 20 (Weiss, 1998) erhoben.

Ziel der quantitativen Teilstudie ist es, das Zusammenspiel derjenigen Faktoren statistisch mit so genannten Strukturgleichungsmodellen abzubilden, die auf die literale Entwicklung der sozial unterprivilegierten Jugendlichen am bedeutsamsten einwirken.

3.2 Die qualitative Teilstudie

Verdichtet wird die Fragestellung des Projekts im qualitativen Teil in so genannten Fallpaarstudien, in denen je zwei Schülerinnen oder Schüler einander gegenübergestellt werden, die bezüglich der Leseaneignung unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen sind, die sich aber unterschiedlich entwickelt haben. Ein solches Fallpaar bilden beispielsweise zwei gleichaltrige Schweizer Mädchen aus vergleichbar tiefer Sozialschicht, mit durchschnittlichem IQ. Dabei weist das eine Mädchen im ELFE-Test überdurchschnittliche Leseleistungen auf, während das andere schwache Leseleistungen erbringt. Uns interessiert, welche Faktoren im konkreten Fall für solch unterschiedliche Entwicklungen bei ähnlicher Ausgangssituation verantwortlich sind. Untersucht wurden insgesamt 7 Fallpaare, also 14 Jugendliche.

Auf dem Hintergrund der Daten aus Fragebögen und Tests wurden die Jugendlichen dieser Fallpaare mündlich eingehend zu Aspekten der literalen Sozialisation befragt, die sie voneinander unterscheiden.

4. Resultate

Im folgenden Kapitel werden quantitative und qualitative Resultate referiert und teilweise aufeinander bezogen. Im Vordergrund stehen dabei die *Motivationen* als zentrale Grössen der Lese- und Schreibsozialisation (vgl. z.B. das Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation von Möller & Schiefele, 2004).

Die *quantitativen Resultate* (Kap. 4.1) stammen aus der Fragebogenuntersuchung und aus den Tests. Aus unserer Stichprobe wurden 500 Jugendliche mit vergleichsweise schlechten Ausgangsbedingungen (tiefer sozioökonomischer Status) ausgewählt. Für die darauf folgenden Analysen wurden die Jugendlichen aus dieser Teilstichprobe als nicht-resilient definiert, die beim ELFE-Lesetest unterdurchschnittlich abschnitten (n = 289). Jugendliche mit einer überdurchschnittlichen Testleistung wurden als resilient definiert (n = 66).

Die hier vorgestellten *qualitativen Daten* stammen aus den Interviews mit einem unserer Fallpaare. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviewdaten zweier sozioökonomisch eher ungünstig platzierter Mädchen, *Fabienne*[1] (resilient) und *Sabine* (nicht-resilient), zeigen wir exemplarisch auf, dass und wie sowohl Divergenzen als auch Parallelen in der Leseentwicklung von Individuen vorkommen können.

Erste empirische Resultate in unserer Studie weisen darauf hin, dass Unterschiede zwischen resilienten und nicht-resilienten Jugendlichen sich an den in Kap. 3 beschriebenen Motivationskomplexen festmachen lassen. Zunächst wollen wir diese Tendenz an den quantitativen Resultaten der 500 Jugendlichen mit eher ungünstigen Sozialisationsbedingungen aufzeigen (Kap. 4.1), danach werden wir exemplarisch ein Fallpaar mit einer nicht-resilienten und einer resilienten Jugendlichen darstellen (4.2).

4.1 Literale Motivationen in der Gesamtstichprobe

	Anzahl Personen		Mittelwert		
	nicht	res.	nicht	res.	d

[1] Die Namen aller Versuchspersonen wurden aus Gründen des Datenschutzes geändert.

	res.		res.		
Lesemotivation in der Freizeit	284	66	2.52	2.78	-0.29*
Involvement Lesen	285	65	2.42	2.95	-0.55**
Evasives Lesen	284	65	2.17	2.48	-0.32*
Einstellung zum Lesen im Unterricht	288	66	2.43	2.66	-0.28*
Situations-Ergebnis-Erwartung Lesen	286	65	2.47	2.79	-0.50**
Handlungs-Ergebnis-Erwartung Lesen (Erfolgszuversicht)	286	65	2.86	3.08	-0.40*
Generelle Tätigkeitsanreize Lesen: Emotionale Bestätigung	286	66	2.50	3.02	-0.64**
Folgenanreize Lesen: selbstwertbezogen	281	65	2.59	3.08	-0.61**
Betroffenheit und Anstrengungssteigerung nach Misserfolg	285	66	2.55	2.23	0.47**
Lesezeit	289	66	2.02	2.59	-0.52*

Anmerkung: *p <.05; **p<.001; d (Trennschärfe =standardisierte Form eines Mittelwertunterschieds) bezeichnet die Grösse des Unterschieds; ab ungefähr dem Wert 0.3 gelten die Effekte als relevant; Wert .20 gilt als klein, .50 mittel und .80 als gross (Cohen, 1988).

Tabelle 1: Lesemotivationen

Ein wichtiges Kennzeichen der Lesemotivation ist die Zeit, in der man liest. Die Lesezeit der nicht-resilienten Jugendlichen liegt im Durchschnitt bei maximal 15 Minuten pro Tag. Resiliente Jugendlichen lesen im Durchschnitt 15 Minuten bis 30 Minuten täglich in einem Buch. Die Lesezeiten für Zeitschriften sind insgesamt im Vergleich zum Buch ungefähr 15 Minuten kürzer, wobei die resilienten Jugendlichen sich auch hier zeitlich deutlich länger mit Zeitschriften beschäftigen als die nicht-resilienten Jugendlichen.

Es zeigt sich, dass die resilienten Jugendlichen insgesamt eine höhere Lesemotivation aufweisen, und zwar insbesondere beim Involvement und beim evasiven Lesen. Die resilienten Leserinnen und Leser können sich besser in eine Hauptperson einfühlen. Lesen hat für diese Jugendlichen den Zweck, in fremde Welten einzutauchen, um den eigenen Alltag zu vergessen. Die resilienten Jugendlichen haben auch eine positivere Einstellung zum Lesen im Unterricht. Dies zeigt sich auch in einer höheren Situations-Ergebnis-Erwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Jugendlichen mit einer höheren Situations-Ergebnis-Erwartung fällt das Lesen insgesamt leichter. Sie müssen sich nicht besonders anstrengen, um den lesebezogenen Erwartungen in der Schule gerecht zu werden. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung weist darauf hin, dass sie sich in der Lage sehen, auch mit schwierigen Texten umzugehen. Sie glauben, dass sie durch ihr eigenes Zutun, z. B. durch Anstrengung, auch einen schwierigen Text bewältigen können.

Die resilienten Jugendlichen weisen eine höhere intrinsische Motivation auf als die nicht-resilienten Jugendlichen: Bei den Resilienten wirkt sich das Lesen positiv auf die Stimmung aus, sie lesen, um sich wohl zu fühlen. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass für diese Jugendlichen die sich aus dem Lesen ergebenden Folgen selbstwertbezogen sind. Sie lesen aus einem inneren Antrieb heraus, weil sie es mögen und damit sie mit sich selber zufrieden sein können.

4.2 Sabine und Fabienne: Literale Motivationen in den Interviews

4.2.1 Sabine, die nicht-resiliente Leserin

"We s mir säuber gd nid so guet geit oder we, we s irgendwo Stress mit de Eutere git oder eifach so öppis, und denn, denn bini eigentlich froh, wenn i eifach es Buech cha läse nächetäre"

Motivationslage: Sabine scheint ein Mädchen zu sein, das Anregungen von aussen zwar aufnimmt, das selber aber kaum Ideen entwickelt und von sich aus wenig Motivation aufbringt. Triebkraft für Sabines literale Tätigkeiten ist ihre krisenhafte Lebenssituation. Anlass der aktuellen

Schwierigkeiten scheint das Unvermögen zu sein, sich mit der anstehenden Berufswahl auseinanderzusetzen. Enge Vertrauenspersonen scheint sie keine zu haben. Sie ist Teil eines grossen Freundes- bzw. Bekanntenkreises, in dem sie eher die Rolle der Mitläuferin einnimmt. Als passive, erst auf äussere Anregungen reagierende Persönlichkeit mit schwachem Selbstbewusstsein erscheint sie in den meisten im Interview angesprochenen Bereichen: Bücher liest sie auf Empfehlung der Schwester oder der Kolleginnen, die Wahl der berücksichtigten Lesestoffe macht sie ebenfalls von diesen Empfehlungen und nicht von eigenen Interessen abhängig, zur Zeitung greift sie auf Anregung der Eltern hin und um am Familientisch nicht von den Gesprächen ausgeschlossen zu sein.

Lesen: Sabines Darstellung ihres Selbstbilds als Leserin ist – wie ihre Ausführungen generell – mit Brüchen durchsetzt: Einerseits stellt sie sich als evasive Gelegenheitsleserin dar, wobei sie das Lesen im Vergleich zum Schreiben oder anderen Tätigkeiten nicht als vordergründig wichtig in ihrem Leben beschreibt. Andererseits erscheint sie als Fluchtleserin mit sporadisch akutem Lesebedürfnis als Reaktion auf Probleme – eine Funktionalisierung, die sie in ihrer Lesebiographie als bedeutsam darstellt. Sabine benutzt das Lesen dazu, aus der problematischen Realität in die schönere Fantasiewelt der Bücher zu tauchen. Sie kennt zwar das Gefühl, beim Lesen die Welt zu vergessen und ganz ins Buch zu tauchen – sie bemerkt sogar, das passiere ihr bei jedem Buch. Hierbei schätzt sie aber weniger das Erlebnis an sich, als vielmehr den Effekt, dabei nicht mehr an andere Probleme denken zu müssen.

Sabine schildert ihr Leseerlebnis bildhaft und schreibt ihm eine psychologische Unterstützungsfunktion zu. Damit zeichnet sich Sabine vielleicht nicht als hingebungsvolle, am Leseinhalt orientierte Leserin aus, sie hat damit aber eine Strategie gefunden, die ihr hilft, den eigenen Problemen nicht gänzlich hilflos gegenüberzustehen.

Für Sabines Einstellung zum schulischen Lesen ergibt sich eine Parallele zu ihrer privaten Funktionalisierung des Unterhaltungslesens: Spannende Bücher schätzt sie und diese motivieren sie auch zur aktiven Teilnahme an der Diskussion im Unterricht.

4.2.2 Fabienne, die resiliente Leserin

"Es cha scho si, aso, e chunnt viumau vor, dass i mitfiebere. Aso de chani ou fasch gar nümm ufhöre läse."

Motivationslage: Fabienne scheint, nicht nur, was Lesen, sondern auch, was sonstige Tätigkeiten wie gemeinsame Unternehmungen mit Freundinnen und Freunden oder der Familie angeht, eine zufriedene Persönlichkeit zu sein, die sich mit Lust denjenigen Dingen hingibt, die sie interessieren und die sie gerne tut. Sie ist jemand, die gleichzeitig andere, für sie weniger reizvolle Tätigkeiten schlicht auslässt. In diesem Zusammenhang ist auch ihre primäre Lesetätigkeit, das Lesen von Belletristik und Teenager-Zeitschriften, zu sehen. Fabiennes Zufriedenheit könnte der Grund dafür sein, weshalb ihre Selbstdarstellungen eine vergleichsweise klare und unwidersprüchliche Linie verfolgen. Dies zeigt sich gerade auch in Sequenzen, in denen es um Tätigkeiten geht, welche Fabienne nicht so gerne oder nach eigener Einschätzung nicht so gut macht – wie etwa Lesen mit Bildschirmmedien. Fabienne ist sich bewusst, dass sie hierin nicht besonders versiert ist, und berichtet darüber ohne erkennbare Beschönigungen oder Rechtfertigungen. Diese Selbstpräsentation lässt wiederum auf ihre gefestigte Persönlichkeit schliessen. Ähnliches ist mit Blick auf ihre Beschreibung der Familienkultur festzustellen: Fabienne verbringt vergleichsweise viel Zeit alleine mit Lesen oder dann mit den Eltern und dem jüngeren Bruder. Sie hegt deswegen weder negative Gefühle (etwa: Kontrolle, Generationenkonflikte) gegen die Eltern noch vermittelt sie den Eindruck, ihre für Jugendliche eher untypische Häuslichkeit rechtfertigen zu müssen.

Lesen: Demgegenüber ist das Bücher- und Zeitschriftenlesen Fabiennes persönliches Steckenpferd. Die explizite Frage, ob sie sich als Leserin empfinde, bejaht Fabienne und betont, sie sorge in der Regel dafür, immer etwas zu lesen haben. Lesen ist fest in Fabiennes Tagesablauf

eingebettet. Sie liest hauptsächlich, um zu entspannen, um in Buchwelten einzutauchen und um so die Fantasie anzuregen. Den Genuss unterstreicht sie, indem sie es sich zum Lesen auf dem Bett und mit Musik gemütlich macht. Am häufigsten liest Fabienne Liebesgeschichten aus der Jugendabteilung. Charakteristisch für ihr Lesen ist das genussvolle und involvierte Abtauchen in die Buchwelt. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass Fabienne nicht nur involviert, sondern je nach Genre teilweise auch evasiv liest.

Die Freude am Lesen und an der Beschaffung von neuem Lesestoff teilt Fabienne mit ihrer besten Freundin. Diese extensiv ausgelebte Gemeinsamkeit mit der vertrautesten und wichtigsten Person innerhalb der Peergroup fördert Fabiennes Lesemotivation zusätzlich.

Abgesehen vom reinen Genusslesen erzählt Fabienne noch von weiteren Lesegelegenheiten, die auf andere Motivationsgefüge schliessen lassen. So nutzt sie Sachbücher oder Gebrauchstexte als Inspirationsquelle für neue Ideen, was ihr Hobby Kochen angeht. Gemeinsam mit der Familie versucht sie sich an den neuen Rezepten. Obwohl das Lesen von Sachbüchern oder Gebrauchstexten damit zentral zu Fabiennes Alltag gehört, nimmt sie die Beschäftigung mit diesen Texten kaum als "Lesen" wahr, denn hierunter versteht sie in erster Linie das genussorientierte Buchlesen. Fabienne ist auch in der Schule eine motivierte Leserin, was sie explizit erwähnt.

4.2.3 Vergleich

Bezüglich der Lesemotivation ergibt sich insofern eine Parallele bei beiden Mädchen, als Fabienne vor allem das Lesen um ihrer selbst willen und verbunden mit einer Genusserfahrung ausübt, während Sabine Lesen viel eher in der Funktion einer psychischen Entlastung praktiziert. Fabiennes aktive Auseinandersetzung mit Literalität aufgrund eigener Interessen und zur Bedürfnisbefriedigung steht Sabines passiver Haltung gegenüber. Sabine wartet auf Anregungen aus ihrem sozialen Umfeld, die sie ungeachtet ihrer inhaltlichen Interessen aufnimmt. Die daraus resultierenden Tätigkeiten kann sie sogar aufrechterhalten. Grund dafür dürfte ihre Fähigkeit sein, von aussen an sie Herangetragenes sinnvoll zu funktionalisieren. In welchem Ausmass Sabine solche Tätigkeiten tatsächlich mit eigenen Interessen vereinbaren kann bzw. in welchem Ausmass sie sich einfach anpasst, bleibt offen.

Als weiterer wichtiger Punkt ist der Unterschied im Verhältnis von privaten und schulischen literalen Motivationen zu nennen: Fabienne fühlt sich in beiden Domänen motiviert, bei Sabine hingegen sind etliche Brüche zu verzeichnen.

5. Resultate im Überblick: Risiko und Schutz

Die quantitativen und die qualitativen Resultate weisen darauf hin, dass für literal resiliente Jugendliche Gratifikationen des Lesens im Vordergrund stehen, die eng mit ihrem Innenleben verknüpft sind. Ganz wesentlich ist der Genuss und der Spass am Lesen, der sich durch emotionales Involviert-Sein ergeben kann und der verbunden ist mit der Grundhaltung, dass Lesen keine schwierige und anstrengende Tätigkeit sei.

Ganz anders lässt sich die Motivationslage der nicht-resilienten Jugendlichen beschreiben: Für sie steht nicht der Lesegenuss im Vordergrund, sondern die Sorge um Leistung und Beurteilung durch Eltern, Mitschülerinnen und -schüler sowie Lehrpersonen. Es sind also eher extrinsische Motivationen, welche die nicht-resilienten Jugendlichen zum Lesen und Schreiben antreiben.

In diesem Zusammenhang hat die qualitative Analyse eines Fallpaars eine mögliche Auswirkung dieser Motivationslage exemplifiziert: Fabienne liest aus innerem Antrieb und zeichnet sich durch ein eigenaktives Vorgehen im Umgang mit literalen Tätigkeiten aus (eigenständige Lektürewahl, allenfalls im Austausch mit Peers, unangefochtene Einbettung in den Alltag etc.).

Die Frage, ob resiliente Jugendliche Literalität in ihr persönliches Leben integrieren können, weil sie dafür begabter sind als nicht-resiliente, oder ob persönliche Nähe zur Schrift umgekehrt den kognitiven Erfolg bewirkt, lässt sich auf Grund unserer bisherigen Analysen nicht eindeutig beantworten. Zu ihrer Beantwortung bedarf es statistischer Strukturgleichungsmodelle, mit deren Erstellung wir momentan noch beschäftigt sind.

So viel lässt sich aber vermuten: Ein spezifischer Schutzfaktor von erfolgreichen Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten scheint es zu sein, dass Lesen für sie nicht in erster Linie mit Normerwartungen verbunden ist, sondern mit Spass und Genuss. Es scheint also wichtig zu sein, dass die Schule neben ihren Leistungsanforderungen gerade für risikobehaftete Jugendliche auch ein Bewusstsein für den Genuss aufbaut, der mit Lesen verbunden sein kann. Wie das Unterrichtsgeschehen dazu beitragen könnte, intrinsische literale Motivationen bei Jugendlichen aus Risikogruppen aufzubauen, ist erst in Ansätzen erforscht. Immerhin liegt mit Bertschi-Kaufmann & Schneider (2006) eine Studie vor, die zeigt, dass ein Leseunterricht, der Jugendlichen viel Freiheit in Lektüreauswahl und -gestaltung lässt, bei Klassen der Sekundarstufe C (tiefstes Anspruchsniveau der Sekundarstufe) die Motivation deutlich verbessert. Wir meinen aber nicht, dass einzig auf den anspruchsvolleren Sekundarniveaus normorientierte Schriftlichkeit vermittelt werden sollte. Vielmehr plädieren wir dafür, dass genuss- und spassorientierte Aspekte besonders bei den erfolglosen Jugendlichen nicht zu kurz kommen dürfen.

Schliesslich weisen wir darauf hin, dass mit dem Fokus auf Motivationsfaktoren zwar ein wichtiger, aber nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Spektrum des Wirkungsgefüges ausgewählt wurde, das die literale Sozialisation ausmacht. Für unser Forschungsvorhaben haben wir zahlreiche weitere Aspekte berücksichtigt, die in komplexere Modelle der Schriftsozialisation von Jugendlichen einfliessen werden, die sich trotz Entwicklungsrisiken als erfolgreich erweisen.

6. Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert, J., Klime, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen (Lese + Budrich).

Baumert, J., Stanat, P., Demrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen (Leske + Budrich).

Beinke, I., Charlton, M. & Viehoff, R. (2005). *Interessen von Lesern an Medieninhalten und Lesestrategien/Verarbeitungsmodi. Ein knapper Forschungsüberblick*.

Bertschi-Kaufmann, A. (2003). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern.* Aarau: Sauerländer.

Bertschi-Kaufmann, A. (2004). Lese- und Schreibaktivitäten in multimedialen Umgebungen: Langzeitbeobachtungen. In Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 75-95). WeinheimL: Juventa.

Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen - Messungen - Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt "Lese- und Schreibkompetenzen fördern". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 393-424.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* New York: Erlbaum.

Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (=Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107).

Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-348). Weinheim, München: Juventa.

Häcki Buhofer, A. (2007). Leseförderung in der Schweiz. *Schweizer Monatshefte,* 03/04, 18-20.

Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch,* 176, 6–18.

Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-28). Seelze-Velber, Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Klett und Balmer) (= Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Lesesozialisation. Leseklima in der Familie. Band 1.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Köcher, R. (1988). *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten*. Frankfurt am Main: Verlag der Deutschen Buchhändler-Vereinigung) (=Sonderdruck aus: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXII).

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler.* Göttingen: Hogrefe.

Meier, U. (2003). *Handbuch zur Berufsdatenbank.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.

Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (s. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23-58.

Rosebrock, C. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S: 250-279). Weinheim, München: Juventa.

Runge, G. (1997). *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.* Würzburg: Königshaussen & Neumann.

Schneider, H.-J., Bertschi-Kaufmann, A., Häcki Buhofer, A., Kassis, W., Kronig, W., Beckert, C., Stalder, U. & Wiesner, E. (2009). Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen - motivationale Aspekte. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 65-97.

Weiss, R. H. (1998). *Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20*. Göttingen: Hogrefe.

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

Zahner Rossier, C. & Holzer, T. (2004). Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen. In Schweiz, B. (Hrsg.), *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht* (S. 29-45). Neuchâtel, Bern: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.