



Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Nationales Forschungsprogramm NFP 56

Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse

Programme national de recherche PNR 56

Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera

Programma nazionale di ricerca PNR 56

Schlussbericht

**Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus
schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn
Schriftaneignung trotzdem gelingt**

**Prof. Dr. Hansjakob Schneider, Institut Forschung und Entwicklung,
Pädagogische Hochschule FHNW**

**Prof. Dr. Annelies Häcki Buhofer, Deutsches Seminar,
Universität Basel**

**Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann, Institut Forschung und
Entwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW**

**Prof. Dr. Wassilis Kassis, Fachbereich Erziehungs- und
Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück**

**Prof. Dr. Winfried Kronig, Heilpädagogisches Institut,
Universität Freiburg i.Üe.**

0. Abstract

Misserfolg im Lesen und Schreiben ist nicht vorprogrammiert: Es gibt immer wieder Kinder und Jugendliche, die auch unter den Bedingungen eines bildungsfernen Umfelds eine erstaunlich erfolgreiche Entwicklung durchlaufen. Wenn es gelingt, Einflussgrößen zu identifizieren, welche einen Erfolg auch unter belastenden Vorzeichen ermöglichen und wenn diese Größen auch gesteuert veränderbar sind, dann lassen sich Interventionsprogramme für die Praxis ableiten. Derartige Überlegungen nähren die Hoffnung, aktiv etwas gegen den lang anhaltenden Bildungsmisserfolg bei bestimmten sozialen Gruppen tun zu können.

Die vorliegende Studie zeigt, dass literal resiliente Jugendliche sich von anderen Jugendlichen unter anderem durch den Sinn unterscheiden, den sie der Schriftlichkeit in ihrem Leben zuschreiben; anders gesagt: durch die Funktionen, die sie für das Lesen und Schreiben in ihrem Leben haben aufbauen können. Dabei ist es überdies wichtig, dass die Jugendlichen einen Zusammenhang zwischen ihrem privaten Tun und den schulischen Anforderungen herstellen können.

1. Einführung in die Problematik und Wissensstand

1.1 Ausgangslage

Kompetenzen im Umgang mit Schrift sind essenziell für Schulerfolg sowie für eine günstige berufliche Platzierung und stellen zugleich eine Grundvoraussetzung von Bildung dar. Literalität als Basisqualifikation ist aber nicht nur als wichtige Ressource des Berufslebens, sondern der Lebensgestaltung überhaupt zu verstehen. Aufbau und Nutzung literaler Ressourcen wiederum hängen wesentlich mit der sozialen Herkunft zusammen, das haben z.B. die Untersuchungen von PISA aufgezeigt. Ungenügende literale Kompetenzen erwerben insbesondere jene Gruppen von Jugendlichen aus schriftfernen Umgebungen, für die sich Klüfte zwischen den Erfahrungen in der Familie und den Erwartungen der Schule auftun. Im Umgang mit Heranwachsenden aus bildungsfernen (einheimischen oder immigrierten) Familien ist die Institution Schule einigermassen hilflos, insbesondere was die sprachkulturelle Integration und die Hinführung zu gesellschaftlich erwarteten literalen Leistungen betrifft.

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. Wie diese Differenzen erklärbar sind und welche Konsequenzen sich daraus für die sprachliche Förderung ziehen lassen, ist bisher weitgehend ungeklärt. Im Hinblick auf die möglichen Ressourcen, die diesen Jugendlichen zur Verfügung stehen, interessiert insbesondere der Begriff der Resilienz: Welche spezifischen Schutzfaktoren gleichen die genannten Risiken der Jugendlichen aus und verhelfen ihnen zu einer erfolgreichen Schullaufbahn?

1.2 Was ist Resilienz?

Definition

Den Phänomenen des erwartungswidrigen literalen Erfolgs ging das Forschungsprojekt „Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“ nach. Fokussiert wurden dabei Faktoren der Lese- bzw. Schreibsozialisation, die Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen in ihrer Entwicklung stützen. Die Tauglichkeit des Resilienzbegriffs ist aber nicht unbestritten, weshalb er im Folgenden aus theoretischer Perspektive beleuchtet und in seiner Anwendung in unserem Projekt dargestellt wird.

Der Resilienzbegriff wird in der wissenschaftlichen Diskussion nicht einheitlich gebraucht, die verschiedenen Fassungen fokussieren aber übereinstimmend die Fähigkeit oder die Befähigung zum Widerstand gegenüber Einflüssen, die eine gewünschte Entwicklung hemmen, gefährden oder ihr einen negativen Verlauf geben können.

Traditionell wird in Resilienzkonzepten zwischen Risiko- und Schutzfaktoren unterschieden. Als schützend werden Faktoren beschrieben, die den Heranwachsenden helfen, sich trotz einem hohen Risiko unauffällig zu entwickeln. Resilienz ist das Produkt dieser schützenden Einflüsse.

Resilienz braucht keine individuelle Eigenschaft einer bestimmten Person zu sein. Denn so wie das komplexe Ereignis „Bildungserfolg“ nicht ausschliesslich das Ergebnis individueller Fähigkeiten ist, so dürfte auch das als ‚Widerstand‘ interpretierte Phänomen nicht eine individuelle Angelegenheit sein. Dieser Befund ist für die vorliegende Forschungsstudie

wegleitend: Neben Merkmalen des Individuums wurden zahlreiche Faktoren seines Umfelds und seiner Interaktionen mit dem Umfeld in Betracht gezogen. Die hauptsächliche Attraktivität des Resilienzkonzepts ist darin zu sehen, dass er der Theoriebildung zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten und der Praxis neue Hoffnung gebracht hat.

Problematisierung

Trotz seiner Plausibilität ist das Konzept mit Problemen behaftet, die sich nicht leicht aus der Welt schaffen lassen. Wir nennen nur einige davon: Studien, die mit dem Resilienzkonzept arbeiten, haben u.a. damit zu rechnen, dass nicht ein einzelner Schutzfaktor auf einen einzelnen Risikofaktor wirkt, sondern dass komplexe Ursachenketten für die beobachtete Resilienz verantwortlich sind. Zudem wirkt ein Faktor nicht unter allen Bedingungen und in allen Ausprägungen auf dieselbe Weise; so kann z.B. die allzu hohe Ausprägung von Selbstvertrauen (ein an sich guter Schutzfaktor in verschiedenen Zusammenhängen) zu übermässig aggressivem Verhalten führen. Zudem kommt noch ein logisches Problem hinzu, das häufig zu wenig kontrolliert wird: Wenn sich aus einer risikobelasteten Gruppe nicht alle Individuen ungünstig entwickeln, kann das unterschiedlichste Gründe haben, die ausserhalb des Phänomens der Resilienz liegen.

Diese Einwände können nicht den Kerngedanken des Resilienzkonstrukts widerlegen. Aber sie überdecken dessen Plausibilität mit Unübersichtlichkeiten und Unwägbarkeiten. Und sie warnen vor einer zu schlichten Fassung des Konstrukts und den damit wahrscheinlich auftretenden Enttäuschungen bei der Umsetzung von Interventionen.

Dieser letzte Punkt ist im Zusammenhang mit unserer Studie besonders wichtig: Nicht alle Befunde unserer Studie werden in Interventionen umgesetzt werden können. Auch wenn in der Folge verschiedene Grössen identifiziert werden, welche die resilienten Jugendlichen von den anderen unterscheiden, dürfen wir dabei nicht vergessen, dass einige dieser Faktoren in keiner Weise beeinflusst werden können (z.B. das biologische Geschlecht) und dass bei anderen Faktoren unklar ist, in welchem Mass sie Interventionen zugänglich sind (z.B. Geschlechterstereotype). Für einen dritten Typ von Faktoren (z.B. einzelne Motivationen) wiederum ist in der Forschung bereits aufgezeigt worden, dass und wie sie verändert werden können.

Operationalisierung

Im konkreten Fall sind es immer Setzungen, die bestimmen, wer resilient ist: Welches Ausmass muss ein als problematisch erkanntes Merkmal annehmen, bis es die Risikoschwelle überschreitet? Was wird als Erfolg bzw. gewünschte Entwicklung definiert und wo liegt die Grenze zu durchschnittlicher Entwicklung oder Misserfolg? Je nach Strenge der gewählten Kriterien wird die als resilient bezeichnete Gruppe grösser oder kleiner.

In der vorliegenden Studie wurde aus mindestens zwei Gründen eine weite Fassung des Begriffs gewählt: Erstens sichert eine genügend grosse resiliente Gruppe eine ausreichende Zellbesetzung bei den anschliessenden Berechnungen zu deren spezifischen Eigenschaften. Zweitens führt eine zu enge Fassung des Begriffs schnell in die Problematik von Extremgruppenvergleichen, wodurch die untersuchten Effekte überschätzt werden.

Abgestützt ist die Definition auf einen der klassischen Zusammenhänge des Bildungserfolgs: Als Risikogruppe sind Schülerinnen und Schüler definiert, welche aus sozial unterprivilegierten Familien stammen. Diese wurde als unterstes Drittel des sozioökonomischen Status festgelegt. Dadurch fokussierte unsere Untersuchung ganz besonders ein Drittel der Gesamtstichprobe (zum ersten Messzeitpunkt waren das 500 Jugendliche).

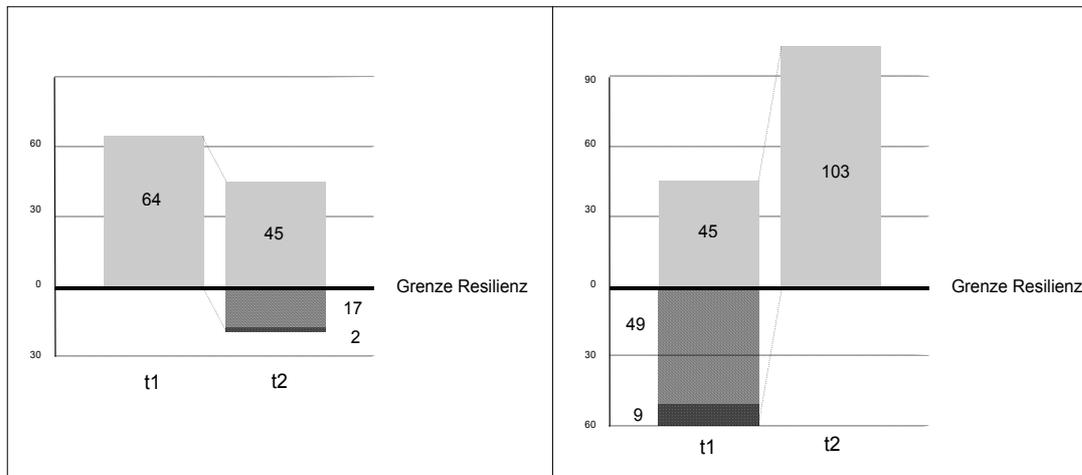
Als literaler Erfolg wurde gewertet, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im leistungsbezogenen Lesetest ELFE ein Ergebnis im obersten Drittel erzielt hat.

Dementsprechend handelt es sich bei der resilienten Gruppe um Schülerinnen und Schüler, welche trotz tiefem sozioökonomischem Status eine hohe Leseleistung aufweisen.

Illustration der zeitlichen Instabilität und Situationsbezogenheit von Resilienz

In jüngerer Vergangenheit ist immer deutlicher geworden, dass Resilienz nicht als eine Persönlichkeitseigenschaft zu begreifen ist, die sich stabil und kontinuierlich zeigt. Durch das gewählte Längsschnittdesign kann insbesondere der Befund zeitlicher Instabilität und Situationsbezogenheit von Resilienzphänomenen repliziert werden.

Bei einer gegebenen inhaltlichen Festlegung des Phänomens verändert sich dessen



Schwund von Resilienz

Zunahme von Resilienz

Vorkommenshäufigkeit im Zeitverlauf. Nach der in der Studie verwendeten Operationalisierung gelten zu t1 64 Schülerinnen und Schüler als resilient. Bis zum zweiten Messzeitpunkt hat sich diese Gruppe um 19 Schülerinnen und Schüler auf 45 verkleinert. Nach derselben Definition gelten also etwa 30 Prozent der ursprünglich als resilient definierten Jugendlichen nicht mehr als resilient. Umgekehrt setzt sich die Gruppe der zum zweiten Messzeitpunkt als resilient identifizierten Schülerinnen und Schüler (n = 103) nur zu 43 Prozent (n = 45) aus ursprünglich resilienten zusammen. Mehr als die Hälfte (57 Prozent) der bei t2 als resilient identifizierten Jugendlichen galt zum ersten Messzeitpunkt noch nicht als resilient.

1.3 Welche Jugendlichen sind von Risiken betroffen?

Aus den PISA-Studien lässt sich deutlich ablesen, dass unter den schlechten Leserinnen und Lesern folgende Gruppierungen besonders stark übervertreten sind:

- sozial benachteiligte Jugendliche
- Jugendliche aus Zuwandererfamilien
- männliche Jugendliche

Als eine der Untergruppen wären also z.B. die bildungsfernen Mädchen mit Migrationshintergrund zu identifizieren. Von ihnen zu unterscheiden sind andere Gruppen, z.B. ansässige Mädchen aus bildungsnahen Kreisen.

Dass Schülerinnen und Schüler keine homogene, sondern eine extrem heterogene Gruppe darstellen, ist aus vielen Untersuchungen und Statistiken bekannt. In der Erziehungswissenschaft befasst sich seit einigen Jahren die so genannte Intersektionalitätsforschung mit den Kreuzungen von Gruppierungskriterien und den sich daraus ergebenden Subgruppen. Das Wissen über subgruppentypische Merkmale und Entwicklungstendenzen ist aber noch so vage, dass es bisher erst in Ansätzen zu Umsetzungen für den Unterricht geführt hat. Es ist unser Ziel, diese theoretische Lücke für die Entwicklung von Schriftlichkeit mindestens teilweise zu füllen.

1.4 Was ist Erfolg?

Erfolg im Lesen und Schreiben zu definieren, ist alles andere als einfach. Ist erfolgreich, wer schnell und genau liest und wer orthografisch und grammatisch richtig schreibt? Oder beziehen wir als Erfolgskriterien auch komplexere Dimensionen von literalen Fähigkeiten ein? Als solche wären etwa emotionale, motivationale und kommunikative Zugänge zur Schriftlichkeit zu nennen. Für die Entwicklung von Jugendlichen hin zur Schriftlichkeit sind diese Dimensionen von hoher Bedeutung: Wer sich mit Lesen und Schreiben intensiv beschäftigt – und umgekehrt: wer schriftliche Aktivitäten als wichtigen Teil seines Lebens versteht – hat bessere Entwicklungsperspektiven auch im Hinblick auf das Können im engeren Sinn.

Wir plädieren im Folgenden deshalb für ein mehrschichtiges Verständnis von Kompetenz und untersuchen dementsprechend Entwicklungen in verschiedenen Bereichen. Diese erweiterte Sichtweise erzeugt allerdings ein Spannungsfeld zu den schulisch hauptsächlich selektionsrelevanten Leistungskriterien, und es ist eine der wichtigen Erkenntnisse unserer Forschung, dass Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund gerade auch in den Bereichen des emotional-motivational-kommunikativen Zugangs zur Schriftlichkeit zu stärken sind.

1.5 Fragestellungen

Aus diesen Überlegungen haben wir uns zum Ziel gesetzt, folgende Fragekomplexe auszuleuchten:

1. Durch welches Zusammenspiel von Bedingungen (Schule, Familie, Gleichaltrige, Medien) sind literale Sozialisation und literale Leistungen der Jugendlichen aus sozial unterprivilegierten Gruppen charakterisiert?
2. Welchen Umgang haben sozial ungünstig platzierte Jugendliche mit Schrift und wie lassen sich die dabei beobachtbaren unterschiedlichen Qualitäten von Lektüre und Textproduktion erklären?

1.6 Vorgehen

Das Projekt untersucht Resilienz und insbesondere ihre Entwicklung und hat deshalb von einer Stichprobe im Jahresabstand zu zwei Zeitpunkten Daten erhoben. Eingesetzt wurde zu beiden Zeitpunkten ein Fragebogen zu verschiedensten Aspekten der Lese- und Schreibsozialisation sowie zu Merkmalen der Persönlichkeit der Jugendlichen. Die Anfangsstichprobe bestand aus ungefähr 1500 Jugendlichen des 8. Schuljahrs in der Sekundarstufe 1.

Die Jugendlichen wurden zu beiden Zeitpunkten mit zwei verschiedenen Verfahren zur Erhebung von Lesekompetenz getestet, einem kognitiv orientierten Leseverstehenstest und einem Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung.

Etwa 70 Jugendliche wurden ebenfalls zu beiden Zeitpunkten zusätzlich bezüglich ihrer Schreibkompetenzen getestet. Von diesen wurden 14 zusätzlich eingehend zu ihrer literalen Entwicklung interviewt. Bei diesen Jugendlichen wurden ausserdem die Leseaktivitäten erhoben: Mit einer so genannten ‚SMS-Studie‘ haben wir den Lesealltag von Jugendlichen und ihre Bewertung desselben erforscht. Hier war die Frage leitend, wie Jugendliche ihren Lesealltag gestalten und welche Erfahrungen sie damit verbinden. Zu diesem Zweck haben wir einer Teilstichprobe von zehn Probandinnen und Probanden zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem Jahr an sieben aufeinander folgenden Tagen täglich sechs SMS geschickt und sie darin um Angaben zu ihren aktuellen Lesetätigkeiten gebeten.

Für die kleinste Unterstichprobe (14 Jugendliche zum Zeitpunkt t1, 9 zu t2) wurden Paare von Jugendlichen gleichen Geschlechts zusammengestellt, die sich bezüglich der Einflussgrößen ‚Alter‘, ‚soziale Herkunft‘, ‚sprachliche Herkunft‘ und ‚nonverbale Intelligenz‘ sehr ähnlich waren, sich aber in der Leseleistung deutlich unterschieden. So besteht ein Paar immer aus einer resilienten und einer nicht-resilienten Person. Die Analysen der Interviews fanden vor dem Hintergrund dieser Paarvergleiche statt und verfolgten das Ziel, Faktoren zu identifizieren und zu exemplifizieren, die als Indikatoren für Resilienz in Frage kommen.

2. Gewonnene neue Ergebnisse

2.1 Lesekompetenzen

Oben wurde das Konzept von Literalität vorgestellt, das neben kognitiven auch motivationale, emotionale und kommunikative Aspekte umfasst. An dieser Stelle wird nun geklärt, wie dieses Konzept in unseren Untersuchungen umgesetzt wurde. Leseleistung wurde mit zwei Tests gemessen, wobei der eine eher das kognitive und der andere das emotionale Verständnis abdeckte. Ein wichtiges Resultat in diesem Zusammenhang besteht in der Erkenntnis, dass die beiden Dimensionen des Leseverstehens zwar schwach miteinander korrelieren, sich aber keineswegs parallel entwickeln bzw. keineswegs gleich entwickelt zu sein brauchen. Dieser Umstand stellte für die Bestimmung von ‚Erfolg‘ eine besondere Herausforderung dar. Da der kognitive Lesetest (ELFE) im Gegensatz zum Test zur Erhebung der empathischen Leseleistung (TELL) standardisiert ist, wurde er als Erfolgskriterium für die statistische Analyse herangezogen. Als resilient bezüglich Lesen wurden also diejenigen Jugendlichen aus der Risikogruppe definiert, die überdurchschnittliche Werte im ELFE-Test aufwiesen.

Bei komplexen statistischen Analysen zur Modellierung von Kausalzusammenhängen fanden aber beide Tests Eingang, was u. W. ein Novum in der Leseforschung darstellt. Im Folgenden geht es zunächst darum darzustellen, welche Sozialisationsfaktoren die Leseleistungen der Jugendlichen am besten voraussagen (a). Danach wird mit Blick auf die Intersektionalitätsforschung aufgezeigt, dass sich verschiedene Untergruppen diesbezüglich sehr deutlich voneinander unterscheiden (b). Schliesslich wird am Beispiel von Strukturgleichungsmodellen zu Lesemotivationen das für die Risikogruppe Spezifische herausgearbeitet, indem sozial tief platzierte Jugendliche mit den privilegierten Jugendlichen verglichen werden (c).

a) Die für Lesekompetenz wichtigen Sozialisationsfaktoren

Als Instrument zur Ermittlung der zur Resilienz führenden Sozialisationsfaktoren haben wir die Diskriminanzanalyse gewählt. Über die Diskriminanzanalyse kann ein Bündel von Faktoren identifiziert werden, das die Zuordnung zur Gruppe der resilienten oder nicht-resilienten Jugendlichen voraussagt.

In der Risikostichprobe sind folgende 14 Faktoren für die Erklärung der Lesekompetenz relevant:

Faktor	Inhalt
Ausserschulische Wertschätzung des Lesens	Aufforderung/Druck zum Lesen seitens der Eltern
Punktwert TELL (emot. Lesekompetenz)	Einfühlungsvermögen beim Lesen
Klassenniveau	Sek A (hohe Ansprüche), B (erweiterte Ansprüche), C (Grundansprüche)
Selbstwertbezogene Lesemotivation	Selbstverständnis als Leserin/Leser
Lehrpersoneneinschätzung: Lesekompetenz der Schülerin/des Schülers	Einschätzung der schriftlichen Fähigkeiten der Jugendlichen durch die Lehrperson
Soziale Unterstützung durch die Lehrperson	Gefühl der Jugendlichen von der Lehrperson sozial unterstützt zu werden.
Soziale Unterstützung durch Peers	Gefühl der Jugendlichen von ihren Peers sozial unterstützt zu werden.
Nutzenüberzeugung der Peers bezüglich Schreiben	Überzeugungen im Freundeskreis, dass Schreiben von Nutzen ist
Folgenanreize Lesen: gute Noten	Motivation: Gut lesen zu können ist wichtig, um in Schule und Beruf erfolgreich zu sein.
Literale Sozialisation in der Familie während der Kindheit	Gemeinsame literale Aktivitäten in der Familie während der Kindheit (Geschichten erzählen, vorlesen, Bibliotheksbesuche, ...)
Lehrpersoneneinschätzung: Zeitbeanspruchung durch Mehrsprachige in der Klasse	Mass der Zeit, welche die Lehrperson speziell für Mehrsprachige aufwendet
Coping: keine Resignation	Keine Resignationsneigung bei Schwierigkeiten vor Prüfungen
Lehrpersoneneinschätzung: Stellenwert von höheren Schreibfähigkeiten	Stellenwert von höheren Schreibkompetenzen (z.B. Perspektivenwechsel beim Schreiben)
Lehrpersoneneinschätzung: Entwicklungspotenzial der Schülerinnen und Schüler in Deutsch	Einschätzung des Entwicklungspotentials der Jugendlichen im Fach Deutsch durch die Lehrperson

Tab. 1: Prädiktoren für Resilienz zum Zeitpunkt t2 (Risikostichprobe kurz vor dem Austritt aus der Sekundarschule)

Wenn wir von einem allgemeingültigen Erklärungsmodell ausgehen, sind 14 Bestimmungsfaktoren für die Resilienz relevant (vgl. Tab. 1). Mit einer Wahrscheinlichkeit von 81.9 Prozent kann eine Person mit diesen 14 Bestimmungsfaktoren korrekt als resilient oder nicht-resilient klassifiziert werden. Zudem erklären diese Variablen 52.4 Prozent der Varianz in der Leseleistung (gemessen mit dem ELFE-Test).

Bereits aus den in Tabelle 1 dargestellten Dimensionen für die Risikostichprobe kann ein zentraler Schluss gezogen werden: Es ist nicht ein einziger Faktor, der über Erfolg oder Misserfolg von Jugendlichen mit tiefem sozioökonomischem Hintergrund entscheidet, sondern ein ganzes Konglomerat von heterogenen Einflüssen unterscheidet die resilienten Jugendlichen von anderen.

Man erkennt die Vielschichtigkeit der Zusammenhänge, wenn man sich vor Augen führt, dass die entscheidenden Grössen ganz verschiedenen Domänen zuzuordnen sind: Einerseits spielt der Freundeskreis eine wichtige Rolle (z.B. soziale Unterstützung durch die Peers), andererseits die literalen Aktivitäten in der Familie (literale Sozialisation während der

Kindheit), dann aber auch die Schule (z.B. Didaktik der Lehrperson sowie Beziehung zur Lehrperson, Klassenniveau) und schliesslich ganz wichtig auch Merkmale der Jugendlichen selbst (Coping, Motivationen).

Beeinflussbarkeit von Resilienz

Es ist wichtig zu verstehen, dass diese Liste noch keine Liste von Interventionen ist. So lässt sich beispielsweise die literale Sozialisation während der Kindheit, eine typische Variable der Dimension „Bildungsnähe“, nur schwer beeinflussen (und im Jugendalter rückwirkend natürlich überhaupt nicht mehr).

Zudem sind die einzelnen Faktoren mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht unabhängig voneinander; vielmehr bilden sich Motivationen in der Auseinandersetzung mit Familie, Peers, Schule heraus und werden von eigenen literalen Kompetenzen und Überzeugungen beeinflusst. Dieses Geflecht von Zusammenhängen ist aber derart komplex, dass man nicht von vornherein auf positive Entwicklungen hoffen darf, wenn an einer einzelnen Stelle interveniert wird.

Schliesslich ist durch die Diskriminanzanalyse noch nicht geklärt, wie die Wirkungszusammenhänge gerichtet sind: Sind Jugendliche erfolgreich, weil sie kaum Resignationstendenzen haben oder resignieren sie kaum, weil sie erfolgreich sind? Oder ist beides der Fall? Über solche Zusammenhänge können erst Strukturgleichungsmodelle Auskunft geben und gelegentlich scheinen sie auch in Selbstaussagen der Jugendlichen während der Interviews auf.

Nachdem das Umsetzungspotenzial der ersten Resultate problematisiert worden ist, soll nun nicht verschwiegen werden, dass die Interventionsforschung bereits Resultate erbracht hat, die auf Veränderbarkeit hindeuten. So haben Studien zeigen können, dass z.B. Interventionen des offenen Lese- und Schreibunterrichts, kombiniert mit einem Lesetraining, die Motivationslage von Jugendlichen der Sekundarstufe C in verschiedenen Bereichen deutlich verbessern können.

Was die literalen Aktivitäten in der Kindheit betrifft, so sind in der Schweiz momentan Bestrebungen im Gange, Literalität möglichst früh in junge Familien hineinzutragen. Das Projekt „Bookstart“ will, nach dem Vorbild aus England, das die familiäre Leseförderung mit einem Buchgeschenk gleich nach der Geburt anregen; in der Schweiz wird das Projekt von Bibliomedia Schweiz und dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien geführt. Diese Intervention soll wissenschaftlich begleitet werden, so dass auch in diesem Bereich in absehbarer gesichertes Wissen Zukunft zu erwarten ist.

b) Heterogenität

Noch komplexer wird die Ergebnislage durch die oben formulierte Erkenntnis, dass nach verschiedenen Differenzlinien Subgruppen unterschieden werden können. Der bisher erzeugte Eindruck, dass die 14 oben beschriebenen Bereiche für alle Jugendlichen der Risikogruppe gleichermaßen Gültigkeit haben, ist tatsächlich nicht richtig, denn für die nach den Differenzierungskriterien „Geschlecht“ und „sprachlicher Hintergrund“ gebildeten Untergruppen „einsprachige Mädchen“, „einsprachige Jungen“, „mehrsprachige Mädchen“ und „mehrsprachige Jungen“ zeigt sich ein je spezifisches Profil von Prädiktoren. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Verteilung von resilienten und nicht-resilienten Jugendlichen in diesen Teilgruppen.

Tiefer sozioökonomischer Status	Anzahl Personen	nicht-resilient	resilient	Anzahl Faktoren
Deutschsprachige Mädchen	115	66	49 (42 %)	5
Deutschsprachige Jungen	106	82	24 (22 %)	6
Mehrsprachige Mädchen	89	68	21 (23 %)	3
Mehrsprachige Jungen	93	84	9 (10 %)	6
Gesamt	403	300	103 (26 %)	14

Tab. 2: Diskriminanzanalyse der Teilstichprobe mit tiefem sozioökonomischem Status

Bereits die unterschiedlichen Prozentsätze der resilienten Jugendlichen pro Teilstichprobe weisen darauf hin, dass es sich teilweise um deutlich von einander abgrenzbare Gruppen handelt: Ein Viertel der gesamten Risikostichprobe kann nach unserer Definition als resilient bezeichnet werden (vgl. Tab. 2). Betrachtet man dann die Unterstichproben, so fällt auf, dass Resilienz tatsächlich ein sehr unterschiedlich verteiltes Phänomen ist: Während bei den deutschsprachigen Mädchen fast die Hälfte resilient ist, liegt dieses Verhältnis bei den

mehrsprachigen Jungen bei lediglich 10 Prozent. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass wir es im letzteren Fall mit einer Kumulation von Risikofaktoren zu tun haben.

Mehrsprachige Jungen mit tiefem Sozialstatus: die schulfernste Risikogruppe

Bei den mehrsprachigen Jungen mit tiefem Sozialstatus konnten zum zweiten Zeitpunkt lediglich 9 von 93 Probanden als resilient identifiziert werden. Diese 9 resilienten Jungen unterscheiden sich von nicht-resilienten mehrsprachigen Jungen mit tiefem sozioökonomischem Status dadurch, dass sie (so die Ergebnisse aus einer Korrespondenzanalyse) sehr hohe Werte in den Bereichen elterliche Unterstützung, evasives Lesen, positive Selbstinstruktion und Selbstkonzept im Lesen aufweisen. Bemerkenswert an dieser Gruppe ist, dass die Ausbildung von Resilienz ausschliesslich auf der Basis von ausserschulischen Faktoren erfolgt. Diese Jugendlichen brauchen eine überdurchschnittliche Unterstützung durch die Eltern, welche ihnen hilft, ein positives kompetenzbezogenes Selbstkonzept aufzubauen und Lernstrategien bezogen auf die Selbstinstruktion zu entwickeln. Zudem spielt das Eintauchen in fremde Welten, das Anregen von Fantasie und das Vergessen des Alltags eine wichtige Rolle.

Deutschsprachige vs. mehrsprachige Mädchen: die strukturelle Komponente der schulischen Selektion

Nachdem innerhalb der schulfernsten Gruppe Faktoren der Resilienz herausgearbeitet wurden, wird nun aufgezeigt, worin sich die massgebenden Resilienzfaktoren zwischen zwei Teilstichproben unterscheiden. Wir betrachten dazu die deutschsprachigen und die mehrsprachigen Mädchen der Risikostichprobe (Tab.3):

Einsprachig deutschsprachige Mädchen	Mädchen mit mehrsprachigem Hintergrund
Literale Sozialisation in der Familie während der Kindheit	Klassenniveau
Selbsteinschätzung der Lesekompetenz: herkömmliche Medien	Selbstwertbezogene Folgenreize Lesen
Ausserschulische Wertschätzung des Lesens	Zeitaufwand für Mehrsprachige
Fremdeinschätzung der Lesekompetenz der Schülerin/des Schülers durch die Lehrperson	
Folgenreize Lesen: Fremdbewertungsfolgen	
Aufgeklärte Varianz von Resilienz: 32 %	Aufgeklärte Varianz von Resilienz: 26 %

Tab. 3: Bei den Unterstichproben der deutschsprachigen und der mehrsprachigen Mädchen sind unterschiedliche Faktoren bestimmend für Resilienz. Die aufgeklärte Varianz ist ein Mass für die Stärke des Zusammenhangs zwischen den genannten Faktoren und der Leseleistung.

Wir wollen nicht jeden Unterschied im Detail besprechen, sondern die grossen Linien aufzeigen: Auffällig ist, dass für die einsprachigen Mädchen die Selbst- und die Fremdeinschätzung der Lesekompetenz wichtige Indikatoren für Resilienz sind: Resiliente einsprachige Mädchen werden von ihren Lehrpersonen als leistungsstark im Lesen eingeschätzt und haben auch ein starkes Selbstkonzept bezüglich ihrer Lesekompetenzen entwickelt. Damit geht ausserdem ein Anreiz einher, der das Selbstkonzept betrifft: Für resiliente einsprachige Mädchen ist es wichtig, gut lesen zu können, damit sie von ihrer Umwelt (Lehrpersonen, Eltern, Peers) geschätzt werden. Lesen ist hier also auf Erfolg ausgerichtet, der einen sozialen Nutzen mit sich bringt.

Anders präsentiert sich die Situation bei den Mädchen mit mehrsprachigem Hintergrund. Mit grossem Abstand der wichtigste Indikator für diese Gruppe ist die schulische Selektion. Resiliente mehrsprachige Mädchen befinden sich tendenziell auf der Sekundarstufe B oder A, die nicht-resilienten besuchen den Sekundartyp C. Neben der teilweise durch die Leistungen gerechtfertigten Selektion offenbart sich hier ein strukturelles Problem, das die Forschung seit längerem erkannt hat: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden im Selektionsprozess deutlich öfter in tiefere Schultypen eingeteilt als einsprachige mit vergleichbarem Leistungsniveau. Die Schulstufen tragen dann mit ihren unterschiedlichen Anforderungs- und Förderprofilen weiter zur Vergrösserung der Leistungsheterogenität bei. Wichtig ist auch zu erkennen, dass für die resilienten mehrsprachigen Mädchen die Selbst- und Fremdbeurteilung der Leseleistung keine wesentliche Rolle spielen und dass wenig sozialer Anreiz besteht, gut lesen zu können.

Es ist dieser letzte Punkt, den wir im Folgenden am Beispiel des Zusammenhangs von Motivation und Leistung vertiefen wollen. Vorausgeschickt sei an dieser Stelle, dass die Unterstichproben in diesem Fall nicht so differenziert gewählt werden können, wie oben

dargestellt. Dies hat statistische Gründe: Eine Differenzierung nach Sozialstatus, Geschlecht und sprachlichem Hintergrund führt zu Teilstichproben, die zu wenig umfangreich sind für Analysen mit Strukturgleichungsmodellen, dem hier eingesetzten statistischen Verfahren.

c) Motivation und Leseleistung

In der neueren Forschung wird Motivation als Persönlichkeitsmerkmal angesehen, welches Ziele, kompetenzbezogene Einstellungen und Bedürfnisse beinhaltet, welche ihrerseits Aktivitäten und Leistungen bestimmen. Lesemotivation, das wird noch zu zeigen sein, ist ein multidimensionales Konstrukt, das pädagogisch wichtig ist, weil sie sich nicht nur positiv auf die Lesezeit auswirkt, sondern auch auf die Lesekompetenz.

Das Interesse am Lesen als Form der intrinsischen Motivation ist ein Konglomerat aus Neuigkeit, Komplexität und Situationskontrolle. Das Spannungsverhältnis von Neuigkeit und Komplexität weckt Interesse nur dann, wenn die Lesenden durch die Komplexität nicht überfordert sind und einen Text auch wirklich verstehen können. Anderenfalls geht das Interesse verloren. Deshalb wird es als notwendig erachtet, dass die Lesenden über Ressourcen und Fähigkeiten verfügen, um die Lesesituation zu kontrollieren.

Im vorliegenden Modell werden Neuigkeit und Interesse durch Involvement und evasives Lesen näher bestimmt. Damit sind Zustände gemeint, welche sich durch das Eintauchen in eine Geschichte und das Vergessen der äusseren Welt auszeichnen. Die Situationskontrolle ist geprägt durch die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die es ermöglichen, auch einen schwierigen Text zu bewältigen. Die Herausforderung definieren wir über das Ziel, gute Noten zu erreichen, aber auch über Interesse am Lernen. Dazu gehört, dass die Lesenden sich von textlichen Herausforderungen nicht abschrecken lassen. Dieses Merkmal nehmen wir auf, indem wir die Anstrengungsbereitschaft nach einem Misserfolgserlebnis einbeziehen. Mit diesen Komponenten können in der Gesamtstichprobe 28 Prozent der Varianz von Lesekompetenz aufgeklärt werden (vgl. Abb. 1). Um abzuklären, wie stark sozial unterprivilegierte Jugendliche sich vom Unterricht beeinflussen lassen, fügen wir diesem Modell die von den Jugendlichen empfundene fachliche Unterstützung durch die Lehrperson hinzu.

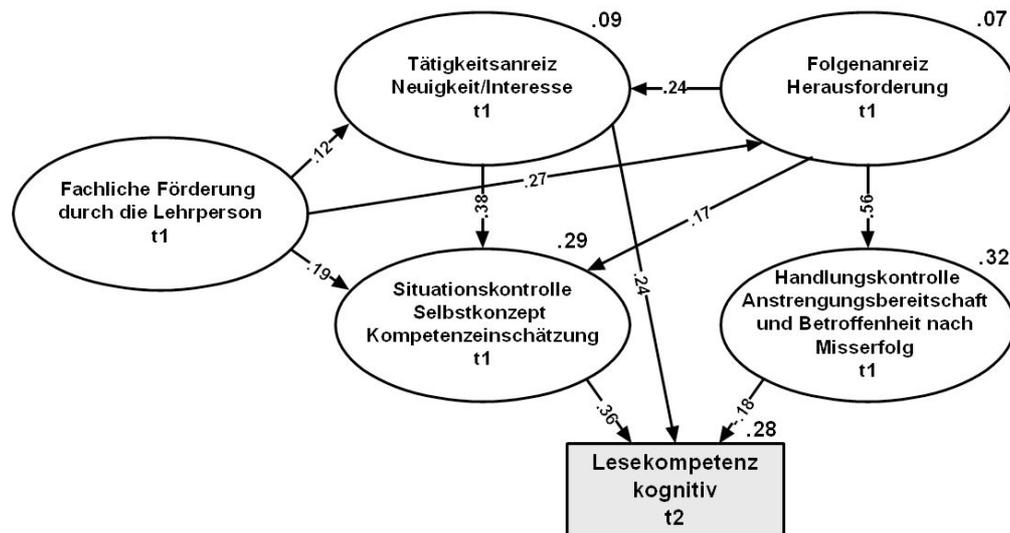


Abb. 1: Wirkung der fachlichen Unterstützung auf die Motivation (Anmerkung: Gesamtstichprobe N = 1181; (geschätzte Parameter = 31); $\chi^2(20) = 70.839$; $p = .000$; $\chi^2/df = 2.024$; NFI = .978; CFI = .988; RMSEA = .029)

Es zeigt sich auch in diesem Modell, dass die Vorhersage der Lesekompetenz stark vom familialen sozioökonomischen Status abhängt (vgl. Abb. 2). Die fachliche Förderung wirkt sich bei Jugendlichen mit tiefem Sozialstatus insbesondere auf die Folgenanreize aus. Insbesondere scheint die Wirkung der extrinsischen Motivation zu überwiegen, denn diese Jugendlichen arbeiten insbesondere auf gute Noten hin. Die Wirkung auf den Tätigkeitsanreiz und die Lesetätigkeit ist bei Jugendlichen mit tiefem Sozialstatus zwar vorhanden, ist aber – verglichen mit dem Modell für Jugendliche mit hohem Sozialstatus – gering. Bei Jugendlichen mit hohem Status wirkt sich die Wahrnehmung der fachlichen Förderung auf die eigene Kompetenzeinschätzung und damit auf ihr Selbstkonzept aus.

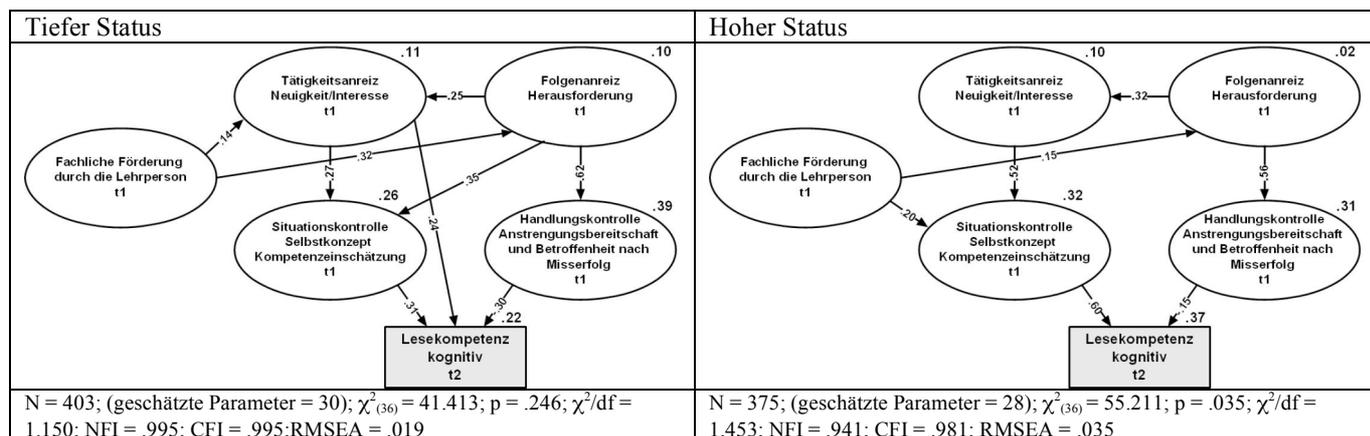


Abb. 2: Wirkung der fachlichen Unterstützung durch die Lehrperson auf Motivationen von Jugendlichen; Motivationsmodelle für tiefen und hohen Sozialstatus

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Jugendliche je nach sozialer Platzierung andere Motivationsstrukturen aufweisen. Bei erfolgreichen Jugendlichen mit hohem Sozialstatus überwiegt die Wirkung der intrinsischen Motivationen (Neugierde, Interesse), welche – moderiert über ein starkes Lesekonzept – zu hoher Leseleistung führen. Bei den sozial tief platzierten Jugendlichen hingegen dominieren die extrinsischen Motivationen, gute Noten zu erzielen und sich bei Misserfolg mehr anzustrengen.

Was den Einfluss der Schule betrifft, so liegt der markanteste Unterschied zwischen den Modellen darin, dass sich die erfolgreichen privilegierten Jugendlichen durch die fachliche Unterstützung der Lehrpersonen in ihrem Selbstkonzept gestärkt fühlen, während ein solcher Effekt bei den sozial tief platzierten nicht beobachtbar ist. Mit anderen Worten: Aus der Sicht dieser Jugendlichen ist Lesen in erster Linie eine Tätigkeit die verfolgt wird, um im Leistungswettbewerb bestehen zu können. Dabei fühlen sie sich von den Lehrpersonen in ihrem Selbstvertrauen, gut lesen zu können, nicht gestützt.

Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass die dominante Orientierung an der sozialen Bezugsnorm die sozial schwächeren Schülerinnen und Schüler tendenziell noch mehr schwächt. Eine Folgerung aus dieser Erkenntnis wäre, dass vermehrt individuelle, am Aufbau des Selbstkonzepts dieser Jugendlichen orientierte Bezugsnormen eingesetzt werden müssten, damit das Lesen für sie nicht nur zu einer schulischen Pflichtübung verkommt, sondern als etwas zu ihnen Gehöriges empfunden wird.

2.2 Schreibkompetenzen

Auch angesichts der Ergebnisse zu den Schreibkompetenzen ist eine vorwiegende Orientierung an sozialen Bezugsnormen zu problematisieren. Als Ergänzung zu den schulisch hoch selektionsrelevanten Leistungsdimensionen „Orthografie“, „Grammatik“ und „Stil“ wurden in unserer Studie bei der Erhebung der Schreibleistung Kriterien der Funktionalität in den Mittelpunkt gestellt. Dies ist eine deutlich andere normative Setzung als sie die Schule vornimmt, und es besteht die Gefahr, dass ein Vergleich mit den im schulischen Kontext festgestellten Leistungen dadurch erschwert wird. Wir sind aber der Ansicht, dass die Qualität eines Textes gerade auch an Kriterien gemessen werden sollte, welche Verständlichkeit, Adressaten- und Zielorientierung betreffen.

Wir stellen hier eine von zwei eingesetzten Schreibaufgaben vor, nämlich das Verfassen eines argumentativen Briefs. Als Ausgangssituation war den Jugendlichen folgende Situation vorgegeben:

Sie waren an einem See baden, vergassen die Zeit im Gespräch mit einer Bekannten und kamen deshalb sehr knapp zum Bahnhof, wo sie ihren Zug gerade noch erreichen konnten. Allerdings setzten sie sich nach dieser Aufregung aus Versehen in ein Abteil der ersten Klasse und wurden von Kontrolleuren dafür mit einer Busse von 80 Franken belegt. In einem Brief an den verantwortlichen Beamten der Bahn sollten sie eine Zurücknahme der Busse erwirken. Dabei mussten sie aus mehreren vorgegebenen, ausformulierten Argumenten drei auswählen und in einen Erfolg versprechenden Brief einbetten. Beurteilt wurden die Texte einerseits nach Kriterien ihrer funktionalen Angemessenheit (z.B. Textordnung, Relevanz der gewählten Inhalte, Höflichkeit), andererseits im Rahmen einer funktional-pragmatischen Textanalyse auf die Vielfalt der verwendeten sprachlichen Mittel hin.

Zwei Texte von Jugendlichen ungefähr gleichen Alters, welche sich mit derselben Schreibaufgabe unter denselben Bedingungen auseinandergesetzt haben, veranschaulichen die Spannweite der Aufgabenlösungen:

Text 1:

Lieber Herr Bernegg!

Ich schreibe sie an, um sie zu bitten, die Busse von 80.- Fr uns zu erlassen.

Ich schildere ihnen noch den Ablauf der ganzen Geschichte; um ihnen die ganze Sache zu erläutern:

Wir, 2 Kollegen und ich hätten um ein Haar den Zug verpasst. Also rannten wir in einem schnellen Spurt in den Zug, ohne auf die Abteile zu achten. Wir hatten uns 2. Klass Billette gekauft also fuhren wir nicht schwarz. Die Kontrolleure wollten uns gar nicht erst zuhören, sie schrieben uns einfach eine Busse von 80.- Fr auf.

Wir möchten sie bitten uns diese Busse zu erlassen, sie würde unser Taschengeld erheblich schädigen, und wäre ungerecht.

Wir finden auch, dass es unfair ist, uns wie Schwarzfahrer zu behandeln, denn wir hatten ja ein Billet.

Wir hoffen auf ein baldiges Zurückschreiben Ihrer seits mit positiven Auswirkungen.

Wir verbleiben in hoffnungsvollen Grüssen

Text 2:

Sehr geehrter Herr Bernegg

Wir hatten ehrlich, keine Ahnung das wir hier im flachen Abteil sind!

Wir hatten solchen stress! Ich finde es ungerecht das sie uns eine Busse von 80 Fr. geben. Es gibt andere die kaufen gar keine Fahrkarte und diese Leute behandeln sie gleich! Wen sich diesen Vorfall herum spricht, steht die SBB nicht gut da. Wegen eines solchen

Missverständnis, ein solches Theater machen. Wir sind nicht mit absicht in die 1. Klasse gestiegen, wir waren so im Stress, da haben wir nicht mehr auf die Klasse geschaut. Und dan haben wir uns einfach hinein gesetzt. Wir haben es wirklich nicht gemerkt. Also die 80 Fr. Busse ist wirklich übertrieben, finde ich. Wir haben es wirklich nicht gesehen. Das können sie uns glauben. Es tut uns Leid das wir soviel Unruhe gemacht haben.

Der Unterschied ist frappant. In Text 1 Textordnung, die Verwendung von Routineformeln, soziokulturell erwartete emotionale Beherrschtheit – insgesamt liegt ein guter Text vor. In Text 2 eine von emotionalem Aufruhr strukturierte Themenentfaltung, welche die Lesenden nach dem Medias-in-res-Prinzip in einen ihnen unbekanntem Sachverhalt fallen lässt – ein auch aus funktionaler Perspektive in vielerlei Hinsicht unbefriedigender Text. In beiden Texten fallen Verstösse gegen Orthografie und Interpunktionsregeln auf. Trotzdem, die „Fehler“ sind nicht das einzig Gemeinsame; auch pragmatische Qualitäten sind es, welche sowohl den ersten als auch den zweiten Text auszeichnen: die deutliche Kundgabe der eigenen Meinung, unterschiedliche beziehungsfördernde Elemente insbesondere im Briefschluss; ein weitgehender Sinn für das Wesentliche, der sich z.B. darin zeigt, dass auf die Erwähnung von unnötigen Details aus der Situationsbeschreibung verzichtet wird. Zur erfolgreichen Bewältigung einer alltäglichen Schreibaufgabe wie dieser ist keine maximale Strukturiertheit oder Explizitheit nötig; auch haben orthografische oder interpunktorische Unstimmigkeiten keine dominante Bedeutung. Hingegen würde ein Brief, aus dem nicht hervorgeht, dass eine Busse rückerstattet werden soll, sein Ziel verfehlen. Gefragt sind pragmatische Schreibkompetenzen, Fähigkeiten also, auf die Anforderungen einer konkreten Situation sprachlich angemessen zu reagieren und so einen situations-, zweck- und adressatenadäquaten Text zu verfassen.

Dabei geht es nicht um eine dichotomische Norm von „richtig oder falsch“. Vielmehr um eine graduelle „mehr oder weniger vorhandene Adäquatheit“, die an den soziokulturellen Normen und Werten des kommunikativen Handelns gemessen wird. Um den in der Aufgabenstellung des Teilprojekts Schreiben geforderten Brief zu verfassen, haben sich die Jugendlichen der Schreibstichprobe einer Vielfalt von sprachlichen Mitteln bedient und Wissensbereichen unterschiedlicher Art aktualisiert: Wissen um Kommunikationsnormen, Weltwissen, textuelles sowie im engeren Sinne sprachliches Wissen. Die Texte spiegeln in ihrer Unterschiedlichkeit die jeweiligen individuellen Schreib- und Lese-Erfahrungen, welche zur Ausbildung von je unterschiedlichen Schreibkompetenzen und diesen zugrunde liegenden Wissensbeständen geführt haben. Insgesamt zeugen sie von durchaus in befriedigendem Ausmass vorhandenen pragmatischen Schreibkompetenzen. Insbesondere sind aus funktionaler Perspektive keine kategorialen Unterschiede zwischen den im Lesen erfolgreichen (und als resilient definierten) und den anderen Jugendlichen zu erkennen.

Dies mag einerseits daran liegen, dass Lesen und Schreiben Fähigkeiten sind, die sich nicht parallel zu entwickeln brauchen, so dass ein Individuum zu einem Zeitpunkt z.B. gute Leistungen im Lesen erbringen kann, aber nur dürftige im Schreiben. Andererseits mag aber auch die Fokussierung funktionaler Aspekte und die Nichtbeachtung von Kriterien wie Rechtschreibung und Grammatik ein grundsätzlich anderes Bild der Schreibfähigkeiten vermitteln. Ausserhalb der Schule nämlich pflegen viele der in Bezug auf das Lesen nicht-resilienten Jugendlichen eine mehr oder weniger extensive und vielseitige Schreibpraxis, welche sich nur ansatzweise mit schulischen Praktiken und Anforderungen deckt. Gerade das ausserschulische Schreiben ist es aber, welches in Abstimmung mit individuellen Bedürfnissen gestaltet wird, im Kontext der Lebenswelt Bedeutung erhält, persönlich validiert wird und einen bedeutenden Beitrag zur Ausbildung von Schreibkompetenzen leistet.

2.3 Literale Praxis und Bedeutung von Literalität

Im vorhergehenden Kapitel wurden in den statistischen Auswertungen Bereiche identifiziert, die sich unter die Stichworte „literale Praxis“ und „Bedeutung von Literalität“ fassen lassen. Insbesondere wurde betont, dass es der Schule nur mässig gelingt, sozial unterprivilegierten Jugendlichen das Lesen als etwas zur Person Gehöriges zu vermitteln, dass der Aufbau eines stabilen Leseselbstkonzepts für diese Gruppe also keineswegs selbstverständlich ist. Wir wollen diese Ergebnisse hier aufnehmen und im Sinne der Ergebnistriangulation in Beziehung zu Resultaten aus den qualitativen Teilstudien setzen. Die qualitativen Bereiche der Studie bestehen aus einer SMS-Befragung zu den literalen Aktivitäten der Jugendlichen im Alltag und aus teilstrukturierten Leitfadenterviews.

Literales Selbstkonzept

Um ein wichtiges Resultat der Interviewanalysen vorwegzunehmen: Als wichtiger Faktor, der resiliente Jugendliche von anderen unterscheidet, konnte das literale Selbstkonzept ermittelt werden. Dieser Begriff bezeichnet das Selbstverständnis der Jugendlichen, Schreibende und/oder Lesende zu sein. Diese Haltung zeigt sich u.a. darin, dass literale Aktivitäten auch intrinsisch motiviert sind, dass diese Aktivitäten also mit einem persönlichen Sinn und mit dem Selbstwertgefühl verbunden sind. In ihrer Freizeit machen gerade auch die nicht-resilienten Jugendlichen vielfältige literale Erfahrungen mit Bildschirmmedien, wobei sie stabile literale Gewohnheiten aufbauen. Die so gewonnenen literalen Kompetenzen und Usancen müssen sie in der Schule aber weitgehend aussen vor lassen. So hat etwa die SMS-Teilstudie ergeben, dass die Verwendung des Computers weitestgehend in den Bereich der Freizeit fällt. Umgekehrt ist die Vorstellung vom „richtigen Lesen“ der Jugendlichen deutlich auf Buchlektüren ausgerichtet, so dass sie die literalen Erfahrungen, die sie beispielsweise mit Bildschirmmedien gemacht haben (z.B. Chatten), meist gar nicht als literale Praxis wahrnehmen (siehe unten unter dem Abschnitt zur Passung). Als Folge davon sehen sich viele Jugendliche nicht als Leser und Schreiberinnen und können also kein stabiles literales Selbstkonzept aufbauen. Wichtige Elemente der literalen Sozialisation von Jugendlichen mit tiefem Sozialstatus sind zudem folgende:

Literales Initiationsmoment

Um literale Bedeutungen überhaupt aufbauen zu können und zu einer literalen Praxis zu finden, ist in unserem Material ein Initiationsmoment identifizierbar, an das sich die literalen Tätigen erinnern bzw.: Literal Tätige bewahren eine solche Erinnerung und beziehen ihre ersten literalen Schritte darauf. Hierzu gehören etwa die Erinnerung an das Entdecken der Schrift, an den Übergang vom Kassettenhören zu den damit verbundenen ersten Leseversuchen, an die Einführung in die Schulbibliothek in der Primarschule, an das Entdecken einer packenden Buchreihe oder an den Kauf des ersten Gedichtbands. Mirco auf die Frage, seit wann er lese (Passage 1):¹

Sit ds erschte Harry Potter Buech isch use cho, das het mi guet dünkt. Vorhär hani o gläse, aber weniger. - Ehm, ender Chinderbüecher, da bini -, das gits itz öppe siebe Jahr, ds Harry Potter, oder no länger. Eifach nähär, hani richtig mit Büecher agfange, vorhär hani ender Mickey Mouse oder öppis gläse. Aber itze, richtigi Büecher. Ja.

¹ Die Übersetzungen der Interviewpassagen finden sich nach Nummern geordnet im Anhang. Wir präsentieren hier im Normalfall nur ein Zitat pro Dimension, es gäbe aber zu den ausgewählten Passagen zahlreiche ähnlich gelagerte.

Damit Jugendliche auch längerfristig literarisch aktiv bleiben, reichen Initiationsmomente alleine aber nicht aus, vielmehr bedarf es dazu verschiedener anderer Motivationen und Funktionen der Schriftlichkeit:

Lesen und Schreiben zu Kommunikationszwecken

Etliche Jugendliche haben über das Kommunizieren mit ihren Peers zum Lesen und Schreiben gefunden und weisen literalen Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Kontaktpflege und -organisation grosse Bedeutung zu. Tagtäglich unterhalten sie sich schriftlich mit ihren Freunden und Freundinnen über MSN und SMS, gelegentlich wechseln sie Briefe. Diese Formen des schriftlichen Austauschs – sie sind immer mit Lese- und Schreibprozessen verbunden – erfolgen in der Mehrheit der Fälle auf Schweizerdeutsch. Hierin sehen gerade schriftlich normschwächere Schüler und Schülerinnen einen positiven Nebeneffekt: Schreiben können, wie einem der Schnabel gewachsen ist, ohne sich an schriftsprachliche Normen halten zu müssen und trotzdem erfolgreich kommunizieren.

Anschlusskommunikation

Ausgiebige Gespräche über Bücher oder eigene Texte haben bei den meisten Jugendlichen der Risikostichprobe kaum Bedeutung in der Peergroup. Hingegen findet hier Anschlusskommunikation in einem weiteren Sinn (bzgl. Games und Funktionsweisen von Programmen in neuen Medien) oder in einem oberflächlicheren Sinn gerade auch in solchen Gruppen statt, die das Lesen von Büchern ablehnen: Man tauscht sich über die Qualität des jüngst erschienenen Multi-Player-Games aus oder bringt sich bezüglich News und Klatsch zu in der Peergroup beachteten Stars und Sternchen gegenseitig auf den neusten Stand, indem man auf diesbezügliche Internet-, Zeitschriften- oder Pendlerzeitungslektüre zurückgreift.

Goran auf die Frage, was Themen im Freundeskreis seien (Passage 2):

Und vor allem gueti Gspröchsthemene ha, nid so sinnlosi Sache. (...) Halt au Spieli, wo gad dusse sind, eh neuu Sache im Internet oder so. (...) Wenn e neuu Sitte uffgoht oder so und em neuu Infos iinechömmе oder wenn öppis Grosses passiert isch. (...) Mm, zu de neue Spieli, neuu Sportalage, Erwittrige vo Schuele oder so öppis.

Erfolgreiche Schüler und Schülerinnen aber tauschen sich darüber hinaus ausgiebig mit engen Bezugspersonen wie etwa der besten Freundin/dem besten Freund oder auch mit den Eltern über gelesene Bücher oder eigene Texte aus. Mirco etwa zeigt den Eltern eigene Texte, erprobt an ihnen die Textwirkung und berät mit ihnen den weiteren Handlungsverlauf. Die resilienten Mädchen und ihre beste Freundin besprechen Lektüre-Erfahrungen miteinander, empfehlen einander Bücher oder gehen regelmässig gemeinsam in die Bibliothek. Ebenso verhält sich Ana, eine nicht-resiliente Schülerin, die erst nach der Primarschule in die Schweiz gekommen ist: Sie zeigt der besten Freundin ihre selber verfassten Gedichte und tauscht sich intensiv mit ihr über deren Machart aus. Dass sie schulisch nicht erfolgreich ist, dürfte daran liegen, dass sie Deutsch erst seit kurzer Zeit als Zweitsprache erwirbt und als Fremdsprache lernt, wodurch sie grammatische und orthografische Fehler beim Schreiben ihrer pragmatisch starken Texte macht und dem Unterricht auf Deutsch weniger gut folgen kann als die Deutschsprachigen.

Hilfsnetze

Findet man nicht das inhaltlich und stilistisch treffende Wort für einen Gedichtreim, wendet man sich an eine Freundin oder eine kompetente Bekannte der Familie. Wollen die Buchstabenkombinationen nicht der gültigen Rechtschreibnorm entsprechen, zählt man auf die Hilfe des Vaters. Verstehen die Albanisch sprechenden Eltern die Briefe der Behörden nicht, unterstützt man sie bei der Übersetzung. Lese- und Schreibkompetenzen entwickeln sich ein Leben lang weiter; je nach individualbiografisch bedingter Erfahrung verfügen Menschen über unterschiedliche literale Kompetenzen, welche sie in sozialen Netzwerken ideal ergänzen können. Während resiliente Schüler und Schülerinnen hierbei auf kompetente Andere zurückgreifen, stehen den nicht-resilienten eher weniger qualifizierte Personen zur Verfügung bzw. sie erachten Erwachsene rascher als kompetente Anlaufstelle, die sie um Hilfe bitten können, so dass es an der Qualität der Hilfsnetze zu liegen scheint, ob eine Hilfeleistung zu Erfolg führt oder nicht. oder nicht.

Lesen und Schreiben als Krisenbewältigung

Literale Beschäftigungen können, häufiger bei Mädchen, ein Mittel zur Bewältigung von Problemen darstellen. In diesem Kontext berichten sie von evasivem Lesen, häufig verbunden mit involvierten Leseerlebnissen. Diese Lesemodi erlauben ihnen, ihre Probleme für eine Weile vergessen und in eine faszinierende Buchwelt flüchten und mitträumen zu können. Oder jene, die aus einer Art innerem Zwang heraus schreibend ihre Gefühle veräusserlichen und dadurch verarbeiten. Sie schreiben sich die Probleme von der Seele, bauen „Gefühlsstaus“ ab und fühlen sich hinterher erleichtert.

Sofie auf die Frage, was wäre, wenn sie gänzlich aufs Schreiben verzichten müsste (Passage 3):

Ja, s isch eifach nid so das! Auso i ha ja früecher hani mi dr Arm ufgschnitte und so Sache. Aso, i ha mi viu grisse. Und sit denn hani eifach afa Gedicht schribe. Und sit denn machis eifach nüm. Aso, i danke scho, es würd mr öppis fähle. (...) Und ja ...
Nei, i cha nid ohni Schribe! (lacht leicht) -- Und ou Gedicht, das muess eifach mängisch si.

Lesen und Schreiben mit Genuss

Lesen und/oder Schreiben kann auch einfach Freude bereiten. Man fühlt sich gut oder stolz, wenn man ein dickes Buch nach erfolgter Lektüre beiseite legt, einen selber verfassten fertigen Text vor sich hat oder das Reimen besonders gut gelungen ist. Die Gruppe der genussvoll lesenden Jugendlichen, dazu zählen resiliente und nicht-resiliente, beziehen ihre Gratifikation aus den positiven Gefühlen, die sich durch die Tätigkeit selbst und durch das erfolgreiche und beharrliche Beenden derselben ergeben.

Luisa beschreibt ihre Leseerlebnisse so (Passage 4):

Aso wenn i mol es Buech agfange ha, denn möchti am liebschte, ja eigentlich das Gefühl hani scho immer gha, denn möchti am liebschte eigentlich gar nüm uufhöre. Vor allem, wenn s de am spannen/ spannendschte wird und hm, mängisch föhli mi ou ähm, wie söllis sääge, wie wenn ich i dem Buech inne wäri, wie wenn i s/ das, das Züüg, wo döte stoht, würd miterläbe / isch au scho vorcho bi mir (lacht leise). (...) Und ja, wenn i, wenn is fertig gläse ha, föhli mi eigentlich au erliechteret. Aso ja, i weiss au nid, wie-n-is söll säge, ähm (...)

Fabienne verwendet grosse Sorgfalt darauf, ihr Tagebuch mit Fotos oder Bildern auszugestalten. Als Dokumentation ihres Lebens erinnert es sie später an fröhliche oder auch ernstere Erlebnisse und Gedanken, an frühere Gefühlszustände ihres Ichs (Passage 5):

Jetz hani scho wider es paar Sitte. Aso i i schribe nid nume. I chläbe ou Fotos i und auerlei. Auso i mache das eifach so gärn. [...] Und das isch eifach so mis Hobby näbebi [...] es isch aube no luschtig, das när aube z läse und so. Dasch so witzig.

Passung als Schlüssel zum Erfolg

Im Hinblick auf die Frage nach literalem Erfolg deutet die Analyse der Daten darauf hin, dass es einen Unterschied macht, ob die Jugendlichen eine Parallele zwischen ihren freizeithlich gehandhabten literalen Praxen und den in der Schule geforderten zu ziehen vermögen. Resiliente Jugendliche sind überzeugt, aus ihrer privat getätigten Schriftlichkeit einen Nutzen ziehen zu können. So sind sie der Meinung, das Geschichtschreiben oder das Führen eines Tagebuchs sei eine gute Schreibübung für das schulische Schreiben. Ähnliches kann für das Lesen beobachtet werden: Resiliente Jugendliche glauben, dank ihrer privaten Lesetätigkeit besser im schulischen Textverstehen zu sein, mehr Synonyme zur Verfügung zu haben und/oder eher Schreibideen generieren zu können, wenn sie in der Schule einen Aufsatz schreiben sollen.

Fabiennes Ausführungen zum Nutzen von freizeithlichem Lesen (Passage 6):

Aso, i danke, we d jetz es Buech nid gläse hesch oder das oder jenes, da passiert dir sicher nüt. Oder, du hesch ke Lücke i dim Läbe. Aber irgendwie o chli d Fantasie, wüu we me so viu Buecher liest oder so, irgendwie wird eim d Fantasie o chli ufpusht. I danke, we d när ir Schueu öppis muesch verzeue oder öppis schribe, hesch immer so chli haut Buecher im Hingergrund und chasch vo dert ou chli öppis näh. Und ig danke, die wo nid viu läse, die hei o chli weniger Ifäu und i danke scho, irgendwo ischs Läse sicher guet.

Das heisst: Resiliente Jugendliche können in der Freizeit gehandhabtes Lesen und Schreiben mindestens bezüglich gewisser Aspekte mit der schulisch gehandhabten Literalität verbinden; den nicht-resilienten gelingt dies weniger gut bzw. gar nicht.

Nicht zuletzt hat dieser Bruch auch damit zu tun, dass ein Grossteil der Jugendlichen sich der Bedeutung ihres freizeitlichen Lesens und Schreibens nicht bewusst ist: Da in der Schule ganz andere literale Tätigkeiten und Aufgaben gefragt sind als die in der Freizeit gehandhabten, sind sich Jugendliche häufig noch nicht einmal darüber bewusst, dass sie in ihrer Freizeit über literale Gewohnheiten verfügen und hierbei Kompetenzen erwerben, die Wertschätzung verdienen.

Diese Auffassung hat mit einem engen Lesekonzept zu tun. Lesen und Schreiben haben wir in ihrer gesamten Spannweite medial unterschiedlicher Aufbereitungen und bezüglich aller denkbaren Genres und kommunikativen Kontexte abgefragt und untersucht, um zu erfahren, welche literalen Praxen Jugendliche nachgehen und welche Bedeutungen von Literalität sie sich hierin aufbauen.

In den Interviews mit den Jugendlichen entsteht jedoch häufig der Eindruck, als sei für sie Lesen bloss das Lesen von Büchern. So hat denn auch die Analyse der Äusserungen der Jugendlichen zu Tage gefördert, dass sie – unabhängig von ihrer eigenen literalen Praxis – in der Mehrheit der Fälle ein traditionelles bzw. sehr enges Lesekonzept vor Augen haben: Sie verstehen unter Lesen ausschliesslich das Lesen von Büchern. Dementsprechend positionieren sie sich in ihrem literalen Selbstkonzept: Bloss in einem Fall sagt eine Probandin von sich, „ja, ich bin eine Leserin, ich lese täglich im Messenger und surfe im Internet“.

Etwa Goran auf die Frage, ob er ein Leser sei (Passage 7):

Ehnder nid. (...) Aso, ich cha / ich lies zum Bispiel keini Buecher, das findi nid guet, so ab und zue mol, zweimol im Jahr oder dreimol im Jahr emol e Lektüre, das goht no, oder. Aber so (unverständlich) bini eigentlich nid.

Die Interviewerin gibt Inputs, nennt andere Lesestoffe. Auf die Frage, ob Goran die 20-Minuten-Zeitung lese, antwortet er (Passage 8):

Das liisi, aber dasch au Nochrichte. Das / über das rede mr denn au.

Mit einer erweiterten Konzeption von Lesen und Schreiben vor Augen hat die Analyse unserer Interview- und SMS-Daten ergeben, dass die meisten Jugendlichen in ihrer Freizeit literal tätig sind; dabei ist diese Erkenntnis sowohl für die Forschung als auch für die Jugendlichen selbst erstaunlich.

Fazit

Jugendliche tragen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenswelten unterschiedliche Bedürfnisse an Schriftlichkeit heran. Eines verbindet sie: die Bedeutung, die sie für Lesen und/oder Schreiben gefunden haben. Bei einigen ist sie eher persönlicher Art, bei anderen wird sie von einer gemeinsamen Ko-Orientierung und Wertschätzung in der Familie oder dem Freundeskreis mitgetragen. Im Gespräch werden nicht nur gelesene oder eigene Texte besprochen, literale Erfahrungen ausgetauscht und Wirkungen diskutiert, sondern auch Einstellungen ausgebildet und verändert, Bedeutungen verhandelt und Kompetenzen erworben. Dies sind Aspekte eines ausserschulischen und damit nicht gesteuerten Sozialisationsprozesses, welche ihren eigenen Beitrag an gesellschaftlich geforderte und hoch validierte Lese- und Schreibkompetenzen leisten. Ihre Berücksichtigung im schulischen Unterricht kann nur eine Bereicherung des Curriculums darstellen.

3. Fazit und Empfehlungen

Unser Forschungsprojekt hat mit dem Blick auf Heranwachsende aus tiefer sozialer Schicht vielfältige Ergebnisse hervorgebracht, die wir an dieser Stelle zusammenfassen und theoretisch beurteilen wollen.

Schule für wen?

Als wichtiges Resultat hat sich herausgeschält, dass die so genannte Risikogruppe in sich bezüglich der Lesesozialisation sehr heterogen ist und sich z.B. nach Geschlecht und Migrationsstatus kategorisieren lässt. Resiliente deutschsprachige Mädchen beispielsweise

orientieren sich tendenziell an schulischen Erfolgskriterien. Für resiliente Mädchen aus Zuwandererfamilien hingegen spielen weniger die Einstellungen eine Rolle, dafür ist hauptsächlich die externe Zuteilung in einen höheren Sekundarschultypus massgebend, der sie gleichermassen stärker fordert und fördert. Die problematischste Gruppe bilden die mehrsprachigen Jungen mit tiefem Sozialstatus: Bei ihnen ist literalitätsbezogene Resilienz kaum vorhanden, und wenn Resilienz sich bei ihnen einstellt, dann sind nach unseren Erkenntnissen ausschliesslich ausserschulische Faktoren für den Erfolg massgebend. Man kann generell folgendes feststellen: Das Handeln von Lehrpersonen vermag gerade die sozial schwächeren Jugendlichen nicht in ihrem kompetenzbezogenen Selbstkonzept zu stärken. Viele Jugendliche verstehen sich nicht als Leser und Schreiberinnen und können also kein stabiles literales Selbstkonzept aufbauen. Wir leiten aus diesen Befunden ab, dass in der Schule ein spezifischer literaler Habitus gepflegt wird, der an der Lebenswelt der Jugendlichen mit tiefem Sozialstatus vorbeizieht.

Aus dieser Situation kann einerseits gefolgert werden, dass die Schule auf die besondere Lage der schriftfernen Jugendlichen reagieren sollte. Andererseits aber ist die Schule nicht die einzige Sozialisationsinstanz für das Lesen und Schreiben und ihr Einfluss ist daher auch begrenzt.

Lesen und Schreiben in Familie und unter Peers

Als Resilienzfaktoren ausserhalb der Schule wurden literale Aktivitäten und Gespräche über Schriftliches in der Familie identifiziert: Wo Lesen und Schreiben als etwas ganz Alltägliches gepflegt wird, entwickeln sich Jugendliche zu literal besonders tätigen Menschen und sie werden dabei unter anderem auch von Mitgliedern ihrer Familie unterstützt. Tiefer Sozialstatus ist, das lässt sich aus diesen Befunden schlussfolgern, nicht dasselbe wie Bildungsferne.

Auch die Gleichaltrigengruppe spielt eine besondere Rolle: Einerseits sind viele Lese- und Schreibaktivitäten auf Gleichaltrige gerichtet. Darin offenbart sich eine reichhaltige, wenn auch nicht unbedingt normkonforme, literale Praxis. Sie reicht von Brieffreundschaften über SMS zum Chat im MSN. Andererseits sind Freundinnen und Freunde aber auch Partner in der Kommunikation über Geschriebenes: Man besucht mit der besten Freundin regelmässig die Bibliothek oder bespricht selber verfasste Gedichte mit ihr und baut so eine Art literale Zweisamkeit auf; oder man spekuliert mit seinem Freund über den Inhalt des nächsten Harry-Potter-Bandes. Auf diese Art werden Lesen und Schreiben ins Feld des Sozialen versetzt und erhalten so besonderen Wert für die Jugendlichen.

Resiliente Jugendliche

Menschen sind vielen Einflüssen zugänglich, letztlich aber zeichnen sich Entwicklungen immer durch einen grossen Anteil an Eigenem aus. Dieses Eigene ist in unserer Studie ein Konglomerat von personennahen Merkmalen wie Resignationsneigung, Motivationen im Zusammenhang mit persönlichen Lebenslagen oder das literale Selbstkonzept. Nicht alle resilienten Jugendlichen zeichnen sich durch hohe Werte bei allen diesen Variablen aus, nicht alle nicht-resilienten halten sich für literal minderwertig, nicht alle sind schnell resigniert und unmotiviert. Aber literal resiliente Jugendliche haben typischerweise lebensweltlich wichtige Funktionen für Schriftlichkeit gefunden. Dazu gehören soziale und kommunikative Bedürfnisse ebenso wie Psychohygiene, Unterhaltungsbedürfnis und Erfolgsorientierung. Letztere erfüllt sogar eine wichtige Scharnierfunktion: Für resiliente Jugendliche ist die Einstellung typisch, dass ihre privaten literalen Tätigkeiten auch für die Schule von Nutzen sind. Diese Erkenntnis sollte Eingang in Überlegungen zu schulischen Interventionen finden.

Empfehlungen

Aus unserer Studie geht mehrfach hervor, dass Resilienzfaktoren nicht direkt mit einzelnen Interventionen in Verbindung gebracht werden können und dass die komplexe Wechselwirkung zwischen den Resilienzfaktoren keine allzu grossen Erwartungen an Umsetzungsmassnahmen zulässt. Angesichts des sozial bedingten Auseinanderklaffens von Leistungen sind aber Massnahmen, soweit sie von den Befunden angezeigt sind, dringend geboten.

Diese Massnahmen werden nicht nur, aber auch die Schule betreffen. Schulische Aktivitäten zielen bislang jedoch ein Stück weit an der Risikogruppe der sozial Schwachen vorbei. Gleichzeitig zeichnen sich resiliente Jugendliche durch ein gutes literales Selbstkonzept aus. Ein Merkmal davon ist das Vorhandensein von lebensweltlich bedeutsamen Funktionen von Schrift und schulische Förderkonzepte müssten dies stärker einbeziehen.

Wir schlagen ausgehend von diesen Erkenntnissen vor, dass die Schule zunächst einmal festzustellen versucht, welche literalen Tätigkeiten Jugendliche (auch sozial benachteiligte) in welchen Funktionen ausüben. Dabei dürften als Wertmassstäbe nicht der schulische

Kanon und die schulischen Normen im Zentrum stehen, sondern die Funktionalität der Handlungen. Wenn die private Schriftlichkeit auch im Unterricht wahrgenommen und anerkannt wird, ist eine wichtige Voraussetzung gegeben für den Aufbau eines stabilen literalen Selbstkonzepts, und zwar gerade für Jugendliche, die in ihrem privaten Umfeld wenig Wertschätzung für die Schrift erfahren. Und erst wenn bekannt ist, was Schülerinnen und Schüler aus welchen Gründen schriftlich tun, können weitere, differenziertere Funktionen im Unterricht angeregt werden.

Im Übrigen tut die Schule auch ganz allgemein gut daran (und sie tut es auch vermehrt), die funktional-sozialen Zusammenhänge von Schriftlichkeit in Alltag und Beruf stärker in den Vordergrund zu rücken, denn der Prototyp etwa des herkömmlichen Schulaufsatzes findet nur noch in den wenigsten beruflichen und lebensweltlichen Zusammenhängen eine Entsprechung.

Grundsätzlich sollte Schule als System besser auf eine chancengerechte Selektion achten: Sozial ungünstig platzierte Jugendliche, besonders wenn sie aus Zuwandererfamilien stammen, sind teilweise ungeachtet ihrer Leistungen in den anspruchstiefen Schulstufen überrepräsentiert.

In der Schweiz bildet das EDK-Projekt HarmoS eine gute Grundlage für einige dieser Anliegen: Durch die Festsetzung von Mindeststandards (und nicht von Regelstandards wie z.B. in Deutschland) ist zum einen garantiert, dass die Vorstellungen von Leistung harmonisiert und reflektiert werden. Zum anderen lässt gerade das Konzept der Mindeststandards auch Raum offen für einen individuell fördernden Umgang mit den Jugendlichen.