



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

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

<https://doi.org/10.5169/seals-978514>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



ob Schneider, Andrea Bertschi-Kaufmann, Esther Wiesner, Annelies Häcki Buhofer, Christine Beckert, Wassilis Kassis, Ursula Sta

Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte¹

Hansjakob SCHNEIDER

Andrea BERTSCHI-KAUFMANN

Esther WIESNER

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau
hansjakob.schneider@fhnw.ch, andrea.bertschi@fhnw.ch, esther.wiesner@fhnw.ch

Annelies HÄCKI BUHOFFER

Christine BECKERT

Deutsches Seminar der Universität Basel, Nadelberg 4, CH-4051 Basel
annelies.haacki-buhofer@unibas.ch, christine.beckert@unibas.ch

Wassilis KASSIS

Ursula STALDER

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück,
Heger Tor Wall 9, D-49069 Osnabrück
wassilis.kassis@uni-osnabrueck.de, ustalder@uos.de

Winfried KRONIG

Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg,
Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg
winfried.kronig@unifr.ch

Literal competences are the basis of participating in social discourse and developing in private and professional areas. The PISA studies have proved the existence of a substantial group of adolescents in Switzerland who have not acquired sufficient reading competences at the end of their formal education. A large part of this group comes from backgrounds alien to literal activities. The research project on which this article is based investigates adolescents from such groups who, in spite of a risk background, have managed to develop successfully in reading and/or writing. The results presented demonstrate that these resilient pupils differ from the non-successful adolescents among other things in their motivation structure. They view reading and writing as easy fun activities with a high degree of emotional gratification. Their non-successful mates on the other hand tend to associate reading and writing mainly with strenuous effort and norms difficult to achieve. The conclusion could therefore be drawn that for adolescents from backgrounds alien to literacy it is important to experience reading and writing not only as a hard and difficult matter but also as activities associated with meaning for the individual. Little is known however as to how school, the formal instance of literal socialization, can stimulate positive literal motivations without neglecting the normative aspect of reading and writing.

Key words:

Reading, writing, education, school, socialization

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Forschungsprojekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (NFP 56) unterstützt. Der Artikel wurde im Januar 2008 eingereicht.

1. Einleitung

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 (z.B. Baumert *et al.*, 2001: 29 ff.). Aufbau und Nutzung literaler Ressourcen wiederum hängen wesentlich mit der sozialen Herkunft zusammen, das haben z.B. die Untersuchungen von PISA 2000 und 2003 aufgezeigt (u.a. Ramseier & Brühwiler, 2003; Zahner Rossier & Holzer, 2004). 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).

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 (Moser, 2002; Rüesch, 1998). 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?

Erfolg im Lesen und Schreiben zu definieren, ist allerdings alles andere als einfach. Ist erfolgreich, wer schnell und genau liest und wer orthographisch und grammatisch richtig schreibt? Oder beziehen wir als Erfolgskriterien auch komplexere Dimensionen von literalen Fähigkeiten ein? Wir plädieren im Folgenden für ein mehrschichtiges Verständnis von Kompetenz und untersuchen dementsprechend Entwicklungen in verschiedenen Bereichen. In dieser Konzeption stellt sich unweigerlich die Frage, ob Erfolg normalerweise auf allen Ebenen des Umgangs mit der Schrift parallel beobachtbar ist. Theoretische Erwägungen und empirische Daten lassen uns vermuten, dass dies nicht so ist: Jugendliche können erfolgreiche Informationsleserinnen und –leser sein, aber kaum in der Lage sein, die von vielen literarischen Texten geforderte Perspektivenübernahme zu leisten; und sie können dabei gleichzeitig in Schreibaufgaben mässige Resultate erzielen.

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 ist ins Nationale Forschungsprogramm 56 (Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz) eingebettet, wird zusätzlich vom Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau sowie der PH Bern finanziert und hat eine Laufzeit von 2005-2008. Das Projekt untersucht Resilienz und insbesondere ihre Entwicklung und hat deshalb von derselben Stichprobe zu zwei Zeitpunkten Daten erhoben. Im vorliegenden Artikel werden allerdings einzig Daten aus dem ersten Messzeitpunkt referiert, da die entsprechenden Entwicklungsdaten noch aufbereitet werden.

Der Kernbegriff unseres Vorhabens, die Resilienz, wird im nächsten Kapitel genauer erörtert. Im Kapitel 3 referieren wir theoretische Grundlagen. Die Forschungsanlage beschreiben wir in Kapitel 4. Darauf folgt ein ausführlicher Resultateteil mit anschliessender Diskussion.

2. Resilienz – ein vielschichtiger Begriff

Mit dem Resilienzbegriff wird in der Medizin und in der Psychologie seit vielen Jahren gearbeitet. Den verschiedenen humanwissenschaftlichen Fassungen des Resilienzbegriffs ist gemeinsam, dass die Fähigkeit oder die Befähigung zum Widerstand gegenüber Einflüssen gemeint ist, die eine gewünschte Entwicklung hemmen, gefährden oder ihr einen negativen Verlauf geben können.

Traditionell wird dabei zwischen Risiko- und Schutzfaktoren unterschieden. Als "protektiv" – oder "schützend" – werden in diesem Zusammenhang Faktoren beschrieben, die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko "normal" zu entwickeln. Resilienz ist das Produkt dieser schützenden Einflüsse (Werner, 2007: 20).

Die hauptsächliche Attraktivität des Resilienzbegriffs ist vermutlich darin zu sehen, dass er der Theoriebildung zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten und der Praxis neue Hoffnung gebracht hat. Der Begriff stimmt mit der mehrfach replizierten Beobachtung überein, dass ein bestimmter Faktor oder ein Faktorenbündel nicht zwingend zu einem erwartbaren Ergebnis führen muss. Es gibt immer wieder Kinder und Jugendliche, die auch unter widrigen Bedingungen eine erstaunlich erfolgreiche Entwicklung durchlaufen. Wenn es gelingen würde, Einflussgrössen zu identifizieren, welche einen Erfolg auch

unter belastenden Vorzeichen ermöglichen, liessen sich dadurch (immer deren Veränderbarkeit vorausgesetzt) Interventionsprogramme für die Praxis ableiten. Derartige Überlegungen nähren die Hoffnung, z.B. endlich aktiv etwas gegen den lang anhaltenden Bildungsmisserfolg von bestimmten Gruppen tun zu können.

Dies ist durchaus plausibel und doch problematisch². Ständig an der Grenze zur inhaltlichen Auflösung des Begriffs hat sich die kritische Debatte vor allem auf das konzeptuelle Verhältnis zwischen Risiko und Schutz zu bewegt.

An ihrem vorläufigen Ende ist zumindest klar geworden, dass ein protektiver Faktor etwas anderes sein muss als die positive Polung eines Risikofaktors. Denn wenn man die Abwesenheit eines Risikos bzw. dessen Umpolung bereits als einen Schutzfaktor auffasst, würde man sich nahe an der tautologischen Auflösung des Resilienzbegriffs bewegen. Es gäbe dann einfach Populationen mit und solche ohne Risiko. Wenn jene Individuen sich besser entwickeln, die auch weniger Risiken ausgesetzt sind, kann dies nicht mehr als Resilienz aufgefasst werden und es ist nichts Erwartungswidriges mehr darin zu erkennen. Die Spezifik des Phänomens liegt gerade im Umstand, dass sich Individuen bei identischen Risikolagen unterschiedlich entwickeln.

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 werdenden Enttäuschungen bei der Umsetzung von Interventionen.

3. Theoretische Zugänge zur Lese- und Schreibentwicklung

3.1 *Lese- und Schreibmotivation aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*

Im Rahmen der folgenden Ausführungen stellen wir uns die Frage, welchen Anreiz eine Lernsituation haben muss, damit sie jugendliche Lernende dazu bringt, sich mit Lese- und Schreibaktivitäten auseinander zu setzen. Welche Funktionen erfüllen diese von unserer Kultur als so zentral gewichteten Aktivitäten für die Jugendlichen, vor welchem Sinnhorizont geschieht dies und in welcher Beziehung stehen die Motivationen hierzu mit der Lesekompetenz in Verbindung?

² Für eine ausführliche Kritik vgl. Kronig (2007) und Rutter (1993). Einen breiten Überblick über den Resilienzbezug geben Opp *et al.* (2007).

So wird das Lesen von Kindern und Jugendlichen oft als weibliche Tätigkeit gesehen. Die Schulpraxis steht vor der Herausforderung, insbesondere Jungen und Kinder aus sozial schwachen Familien, welche in Bezug auf die Lesekompetenz eine Risikogruppe darstellen, zum Lesen zu motivieren. Stanovich (1986) konnte zeigen, dass die Lesezeit einen wichtigen Einfluss auf die Erweiterung des Wortschatzes und die Lesekompetenz hat.

Die Motivation setzt sich nach den Vorstellungen von Heckhausen aus zwei Komponenten zusammen: dem Anreiz eines Ergebnisses und der Wahrscheinlichkeit, dieses Ziel erreichen zu können (Heckhausen, 1977). Nach dem einfachen Modell von Heckhausen / Heckhausen (2006) führt eine Interaktion zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Situation zum motivierten Handeln. Dieses Handeln führt zu einem Ergebnis und hat schliesslich für die lernende Person bestimmte Folgen. Um die verschiedenen Handlungsalternativen zu erklären, wurde die Prozessebene mit den Erwartungstypen ergänzt. Rheinberg hat dieses Prozessmodell um die Anreizebene erweitert.

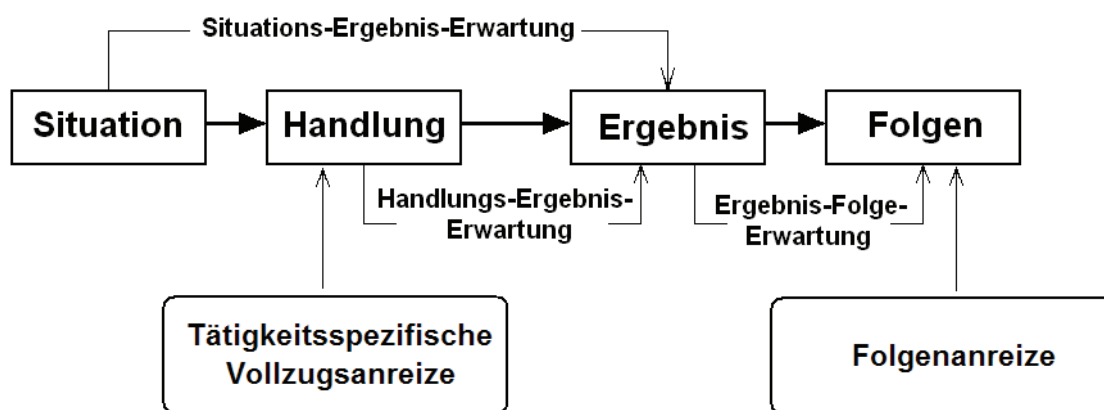


Abb. 1: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (Rheinberg, 2004a)

Ziel des Modells ist es, das Handeln zu erklären. Das Handeln findet immer in einer bestimmten Situation statt. In einer Lernsituation findet eine Bewertung der zu erwartenden Ergebnisse der Lernhandlung und der daraus resultierenden Folgen statt. Mit der Anreizebene kann erklärt werden, warum eine Person in einer bestimmten Situation lernt oder sich von der Lernhandlung zurückzieht.

Die Situation-Ergebnis-Erwartung beschreibt, wie sich eine Situation entwickeln würde, wenn sich eine Person entschliesst, nicht zu handeln (Rheinberg, 2004b). In der Situationsbewertung werden alle positiven und negativen Ergebnisse, die sich aus einer Situation ergeben, gegeneinander abgewogen. Kommt eine Person zum Schluss, dass sie auch durch Handeln kein besseres oder für sie positives Ergebnis erreichen kann, besteht kein Anreiz zu handeln (Heckhausen, 1977).

Bei den Handlungs-Ergebnis-Erwartungen handelt es sich um die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung drückt aus, inwieweit sich eine Person in der Lage sieht, das gewünschte Ergebnis durch eigene Anstrengung verändern zu können (Heckhausen, 1977). Ob wirklich gehandelt wird, hängt schliesslich auch von der Wichtigkeit des Ergebnisses ab und den sich daraus ergebenden Folgen. Ist das zu erreichende Ziel für die Person wichtig und hat das Nichterreichen des Zieles für die Person beeinträchtigende Folgen, wird sie eher die zielführende Tätigkeit ausführen, als wenn die Folgen bedeutungslos sind.

Eine Handlung wird aber nicht nur wegen ihrer Folgen ausgeführt. Die Tätigkeit kann auch für sich einen Anreiz darstellen, den Vollzugsanreiz.

Gerade das Lesen in der Freizeit stellt eine solche Tätigkeit dar. Bei der Lesemotivation wird insbesondere zwischen der Einstellung zum Lesen und den Gefühlen, die beim Lesen entstehen, unterschieden (Alexander & Filler, 1976, zit. in Wigfield & Guthrie, 1997). Es geht hier insbesondere um die intrinsische Motivation fürs Lesen, wozu auch das Interesse gehört. Das Interesse beeinflusst das Leseverständnis (Oakhill & Petrides, 2007) und die Lesezeit (Goetz *et al.*, 1983).

Die intrinsische Lesemotivation beinhaltet die Neugier, den Wunsch, etwas zu lernen, was für den Leser von besonderem Interesse ist. Dies sind Voraussetzungen dafür, dass die Lesenden vollständig in einer Geschichte aufgehen und die Umgebung um sich herum vergessen (Wigfield & Guthrie, 1997). Kinder mit einer höheren intrinsischen Motivation lesen häufiger und länger als weniger intrinsisch motivierte (Wigfield & Guthrie, 1997).

Auf der Anreizzebene sind nicht nur die Vollzugsanreize wichtig, sondern auch die Folgenanreize. Um motivational wirksam zu werden, muss ein Folgenanreiz stark ausgeprägt sein (Rheinberg, 2004a). Solche Folgen können auf sich selbst bezogen werden oder auf die Reaktion von anderen und haben von daher sowohl einen intrinsischen wie extrinsischen Charakter. Auf sich selbst bezogen bedeutet beispielsweise, dass man auf sich selber stolz ist, wenn man eine gute Leistung erbracht hat oder etwas besonders gut kann. Man kann sich aber auch besonders anstrengen, weil man weiss, dass man ohne gute Deutschkenntnisse und Lesefähigkeit Schwierigkeiten bekommen kann, sich einen bestimmten Berufswunsch zu erfüllen. Auf der anderen Seite möchte man aber auch die Anerkennung der Leistung von Familie, Lehrern und den Peers. Rheinberg & Wendland (2003) konnten zeigen, dass die Fremdbewertungsfolgen bei älteren Schülerinnen und Schülern eher abnehmen, aber bei einzelnen Schülern dennoch bedeutsam bleiben.

Von besonderer Bedeutung ist, wie sich die Person verhält, wenn ein Ziel nicht erreicht wurde. Zieht sich eine Person schon nach dem ersten

Auftauchen von Problemen zurück und sucht sich ein leichteres Ziel, oder strengt sie sich nun noch vermehrt an, um das ursprüngliche Ziel zu erreichen? Dieses Verhalten hängt stark mit der Zuschreibung von Erfolgen und Misserfolgen zusammen.

3.2 Leseforschung

Lesekompetenz wird im internationalen Kontext – so auch in demjenigen 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, dass das Individuum über Lesekompetenz Anschluss an die Kommunikations- und Informationsgesellschaft erhalten muss, um sich darin individuell weiterentwickeln zu können (Artelt *et al.*, 2001).

Zwar ist die Lesesozialisationsforschung mit der kognitionspsychologischen Modellierung von PISA so weit einverstanden und berücksichtigt die hier definierten Teilkompetenzen in ihrer linguistischen Analyse. Sie moniert allerdings, dass damit erst 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, und zwar in der gesamten Bandbreite von Unterhaltungsliteratur bis zu poetischen Gestaltungen. 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 (Häcki Buhofer *et al.*, 2007; Hurrelmann, 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*.

Diese Modellierung von Lesekompetenz ist an der Lesesozialisationsforschung orientiert und geht 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. Das Lesenlernen beginnt dabei nicht erst mit dem ersten Schriftkontakt, sondern im Prinzip von Lebensbeginn an, im Kontext der sprachkulturellen Praxis der Familie, wo – je nachdem – buchbezogen Geschichten erzählt werden. Das folgende Kapitel geht näher auf die Lesesozialisationsforschung ein.

3.2.1 Lesesozialisation und Resilienz

Wirksam für den Aufbau literaler Kompetenzen sind die Sozialisationsinstanzen, mithin diejenigen Faktoren in der Umgebung eines Individuums, die es prägen, die ihm Ideale, Einstellungen, Gewohnheiten und den Umgang mit Objekten und Situationen vorleben. Entsprechend ist es sinnvoll, literale Kompetenzen vor dem Sozialisationshintergrund zu untersuchen. Sozialisationsprozesse und ihre spezifische Ausgestaltung sind wegleitend und bilden die Voraussetzung für den Erwerb literaler Kompetenzen. Lesesozialisation findet an verschiedenen Orten statt: In informellen Kontexten wie innerhalb der Familie und im Umgang mit Peers oder mit Medien, aber auch im formellen Kontext von Schule und Ausbildung. Daneben sind die Persönlichkeitsmerkmale und die Wertorientierung des Individuums selbst von zentraler Bedeutung (vgl. Beinke *et al.*, 2005: 3 ff.; Groeben & Schroeder, 2004: 18).

Die Lesesozialisationsforschung untersucht im Zusammenhang mit der Ermittlung von Resilienz das Zusammenspiel der Sozialisationsinstanzen als Faktoren, die in ihrer jeweiligen Gestaltung der Prozesse förderlich oder hinderlich auf das Individuum einwirken und es in seiner literalen Entwicklung massgeblich günstig oder ungünstig beeinflussen (Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006).

Aus dieser Perspektive wird Sozialisation als aktiver Prozess verstanden, der sich auf verschiedenen Ebenen – wechselseitig und kommunikativ – zwischen dem Individuum und der Gesellschaft abspielt. Das nähere und weitere Umfeld bietet Werte, Denkweisen, Identifikationsmöglichkeiten und Definitionen an, die das lernende Individuum entweder übernehmen oder aber von sich weisen kann (vgl. Groeben, 2004: 164; Hurrelmann, 2004a: 185): Lesen lernt das Subjekt nicht in blosser Übernahme, vielmehr durchläuft es einen ständigen Prozess, den es im Austausch mit seiner näheren und weiteren Umwelt aktiv mitkonstruiert. Hierbei ist es immer wieder auf

Erwachsene und Peers in deren Funktion als die kompetenten Anderen angewiesen und damit auch auf eine textbezogene Ko-Konstruktion von Bedeutungen (Hurrelmann, 2004b).

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* (Hurrelmann *et al.*, 1993; Köcher, 1988; 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, in welchen beispielsweise literale Tätigkeiten metakommunikativ untermalt werden und in welchen der Habitus für Lesen vorgelebt wird, fördern nicht nur den Spracherwerb, sondern auch das Sprachbewusstsein. Aktiv nimmt das Kind sprachliche Varietäten bis zum Vorschulalter zwar erst (medial) mündlich auf (Hurrelmann, 2004b: 45f.), es erwirbt dabei aber bereits Wissen über konzeptionelle Schriftlichkeit, das später für das Lesen grundlegend ist (Artelt *et al.*, 2005: 75).

Erst vereinzelte Forschungsergebnisse liegen diesbezüglich zur *Schule* (Bertschi-Kaufmann, 2003, 2004; Runge, 1997) 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 bildungsfernen 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, 2004b: 50). Die Schule hat aber die Möglichkeit, Ungleichheiten abzupuffern: Guter Unterricht geht auf die Leseinteressen der Schüler und Schülerinnen ein und lässt sie mit ihren Meinungen, Fantasien, Wünschen etc. teilhaben (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Hurrelmann, 2004b: 51). Leseaktivität und Lesemotivation werden mit entsprechenden Angeboten verstärkt; Kinder und Jugendliche – auch jene aus schriftfernen Umgebungen – erhalten damit die Möglichkeit, Lesen als Habitus ins alltägliche Leben zu integrieren (vgl. Pieper *et al.*, 2004: 18f.).

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 Orientierungs-

punkt (Hurrelmann, 2004b: 55f.). Hierbei scheint der Grad der Nähe in der Beziehung wichtig zu sein: Beste Freundinnen und Freunde, Freundeskreis / Clique und sonstige Gleichaltrige sind getrennt voneinander zu erforschen. 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). Es gilt allerdings zu bedenken, dass Jugendliche nicht völlig frei in ihrer Wahl der Cliquen sind: Ihre Umgebung (Familie, Wohnort und Schule) stellt ihnen bloss eine begrenzte Auswahl an Sozialkontakten bereit (Hurrelmann, 2004b: 55f.).

Schliesslich ist der Einfluss der *Medien* zu untersuchen: Das Zurechtfinden im virtuellen Raum mit seinen entlinearisierten Texten etwa oder das Einordnen von Informationen nach Relevanz und Glaubwürdigkeit verlangen nach Eigenaktivität und einer medienkritischen Haltung (Holly, 2000). Im günstigen Fall fördern die Medien diese Kompetenzen (media- und information literacy), im ungünstigen Fall akzeptieren Nutzende Informationen jedweder Provenienz, ohne Differenzierungen vorzunehmen (Bertschi-Kaufmann *et al.*, 2006).

Lese-Entwicklungen finden an den eben erwähnten Sozialisationsorten also in je besonderer Weise statt; sie wirken auf die Individuen und sie wirken untereinander. Im Zusammenhang mit erfolgreicher Lesesozialisation – 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 Lese-sozialisationsprozess beteiligten Instanzen.

3.3 Schreibforschung

Schreibkompetenz wird in der internationalen Forschung auf andere Weise definiert als im Kontext der internationalen Organisationen wie insbesondere der UNESCO, wo ein ausgeprägter Alltags- und Berufsbezug besteht, weil literacy im Kontext des wirtschaftlichen Wachstums und der (nationalen) Entwicklungen gesehen wird (Literacy for life 2005, 22-24, 29, 153, 181, 267-271). Explizit zieht die UNESCO auch ausserschulische Erwerbssettings in Betracht (30) und spricht auch von "non-formal programmes or informal networks" (34), in denen entsprechende Lernprozesse sich abspielen (ausserhalb des "formal schooling").

Ludwig (2003) beschreibt die Entwicklung der Konzeptionen des Textschreibens in der Schule als einen Weg, der vom Textschreiben als Mittel der Persönlichkeitsbildung noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer Neufassung als "expressives" oder "personales" Schreiben führt, das im Dienste der Identitätsbildung gesehen wird bzw. auch als "kreatives" Schreiben bewertet wird; diese Konzepte stehen den literarischen Formen

näher als den Gebrauchsformen des Schreibens. Demgegenüber hat der "kommunikative" Ansatz im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts den Aspekt der schriftlichen Verständigung bzw. der Leserorientierung in den Vordergrund gestellt. Schliesslich hat die Schreibforschung der letzten Jahre den Prozess des Schreibens fokussiert. Die Entwicklungsmodelle des Schreibens sehen als Gipfel der Entwicklung das epistemische Schreiben als Mittel zur Erkenntnisbildung und der Produktion von neuem Wissen; sie würdigen assoziatives oder kommunikatives Schreiben lediglich als zu überwindende Durchgangsstadien und berücksichtigen wichtige Gebrauchsfunktionen des Schreibens – wie die ausgelagerte Speicherfunktion – überhaupt nicht (vgl. Feilke & Schmidlin, 2005: 181). Schreibmodelle bilden die vorkommenden Schreibprozesse unter der Teleologie eines maximal entwickelten Schreibens ab; was sie modellieren, ist oft nicht falsch, aber wenig auf die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Kontextualisierung des Schreibens ausgerichtet. Zudem leisten sie einer inadäquaten Beurteilung und Bewertung alltagsrelevanter Schriftlichkeit Vorschub und verhindern deren Valorisierung. Damit erreichen Schreibmodelle nicht die Förderung gesellschaftlich breit verankerter Schreibkompetenzen, die sie anstreben, sondern eher das Gegenteil.

Daran schliesst die kritische Reflexion unseres Ansatzes an: Es ist weder historisch noch entwicklungspsychologisch gesehen adäquat, die Entwicklung der Schreibkompetenzen unter der Zielperspektive hin zu wissenschaftlichem und literarischem Schreiben zu sehen und die Normalverbraucherinnen und –verbraucher der literalen Produktionsprozesse als defiziente Gestrandete auf diesem Weg zu beschreiben. Die Funktionalitäten für schulische und ausserschulische Zwecke und die sich daraus ergebenden Bedeutungszuschreibungen der Mehrheit der Bevölkerung sind zum Massstab für die Normalität der Schreibkompetenz zu machen, nicht ein Ideal, das nur 5-10% der Bevölkerung erreichen können. Zu diesen Normalfunktionen von Schreiben als Sprachproduktion gehören Alltagsprozesse wie Notiz- und Erinnerungszettel aller Art, aber auch die Ausgestaltung privater Reflexionsräume wie im Tagebuch oder im privaten Briefeschreiben sowie kommunikative Funktionen wie schriftliche Reklamationen – selbstverständlich auch in den verschiedenen elektronischen Formen.

Die Bedeutungszuschreibung der Schriftlichkeit hat sich auch in schriftferner Berufspraxis in einzelnen empirischen Untersuchungen als sehr hoch herausgestellt (vgl. Buhofer, 1983; Häcki Buhofer, 1989, 1993). Damit zusammenhängend ist auch die Motivation und Einstellung allgemein gesehen gut. Misserfolgserlebnisse bezüglich Rechtschreibung, Aufsatzkorrektur, Deutschnoten und Schulerfolg allgemein reduzieren die positive Wahrnehmung literaler Kompetenzen.

Die aktuelle Schreibforschung umfasst immer nur einzelne Aspekte dessen, was wir unter Schreibkompetenz erfassen möchten. Forschungsmethodo-

logisch ist eine Produktionskompetenz schwieriger zu fassen als eine Rezeptionskompetenz, die mit Tests leichter – weil standardisierter, in kürzerer Zeit und mit weniger Codierungsaufwand – erfasst werden kann. Das ist einer der Gründe dafür, dass PISA-Untersuchungen nicht das Schreiben, sondern das Lesen erfassen.

Und es ist der Grund dafür, weswegen wir mit ungefähr 1500 Schülerinnen und Schülern Lesetests und einen Intelligenztest, nicht jedoch einen Schreibtest unternehmen konnten, sondern uns mit den Schreibaufgaben auf 76 Schülerinnen und Schüler beschränken mussten. Auf der Ebene der subjektiven Daten haben wir jedoch ebenso intensiv nach dem Schreiben im schulischen und außerschulischen Alltag gefragt wie nach dem Lesen.

3.3.1 Schreibentwicklung

Wie für den Spracherwerb generell ist zwischen gesteuerter und ungesteuerter Entwicklung zu unterscheiden und auch ungesteuerte Entwicklung einzubeziehen. Mit anderen Worten, es sind nicht nur die gesteuerten Lehr- und Lernprozesse in der Schule zu beachten, sondern auch die ungesteuerten Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Kontexten (Häcki Buhofer, 1998).

Feilke & Augst (1989) schlagen auf der Basis empirischer Untersuchungen zur Entwicklung des argumentativen Schreibens vor, die folgenden vier Teildimensionen zu unterscheiden, die – nach ihrer Auffassung – sukzessive in den Aufmerksamkeitsfokus der Schreibenden rücken: Die expressive, die kognitive, die textuelle und die soziale Problemdimension, die von subjekt- und erlebniszentrierten zu darstellenden, zu textuellen Ordnungsprinzipien (inkl. Orientierung an Mustern und Textkonventionen) zu einem vierten Entwicklungsniveau führt, das auf den Leser und auf einen involvierenden Darstellungsmodus mit Evaluationen und Dialogsimulationen zielt (vgl. u.a. die Darstellung in Feilke & Schmidlin, 2005: 181f.; Augst *et al.*, 2007). Becker-Mrotzek (1997) hat am Beispiel instruktiver Schreibfähigkeiten gezeigt, dass die Differenzierungsprozesse parallel in verschiedenen Dimensionen verlaufen können (Sachverhaltsdarstellung, Sprechhandlung, Organisation des Schreibprozesses). Der Einbezug von Textsortenkompetenzen bzw. ihrer Entwicklung führt zwar nicht zur Loslösung von sukzessiv konzipierten Entwicklungsmodellen, bringt aber tendenziell gehaltvollere Studien und Ergebnisse mit sich, währenddem Modelle des Schreibprozesses, die von der Planung ausgehen und bei der Überarbeitung enden, den Idealprozess für die Schule modellieren.

3.3.2 Schreibsozialisation

Vieles, was für die Lesesozialisation gilt, gilt auch für die Schreibsozialisation: So ist in der gesamten literalen Sozialisation der Umstand zentral, dass die ausserschulischen, ungesteuerten Lernprozesse nicht ausser Acht gelassen werden dürfen. Insofern sind die Sozialisationsinstanzen besser einzu-beziehen, die dem Individuum Ideal, Motivationen, Einstellungen, Gewohnheiten und einen praktischen Umgang vorleben.

Sozialisationsfragen sind in der Schreibforschung noch weniger gut untersucht als in der Leseforschung. Es gibt erst vereinzelt ethnographische Reflexionen familiärer Schreibpraxis (vgl. Barton, 1994; Fabre, 1993). Die Ausbildung von Schreibkompetenzen im Kontext der Mediennutzung wird bisher – ausser mit Bezug auf SMS – eher beschworen als untersucht. Nicht untersucht ist der Einfluss von Peers auf die Schreibsozialisation. Entsprechend dem Umstand, dass die Schule nicht nur als dominanter, sondern tendenziell auch als einziger Sozialisationsort des Schreibens wahrgenommen wird, ist bisher in erster Linie die Entwicklung des schulischen Schreibens untersucht.

Die Didaktik des Schreibunterrichts stützt sich auf Konzepte eines geplanten, reflektierten und überarbeiteten Schreibens (des Prototyps des schulischen Aufsatzschreibens) und bezieht die Legitimation dafür seit zwei, drei Jahrzehnten von bekannten kognitiven Schreibmodellen aus dem angelsächsischen Raum (Hayes & Flower, 1980), das Überarbeitung und Textrevision vorsieht, weniger jedoch die heute als wichtig erachteten Beurteilungsprozesse (vgl. Sieber, 2003).

Es ist sicher richtig, einen wichtigen Fokus der Aufgabe der Schule im Bereich der Beurteilungsaspekte zu sehen, die von der Fremd- zur Selbstbeurteilung führen: Gerade beim Sprechen über geschriebene Texte kann die Schule einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Schreibkompetenz leisten.

3.3.3 Lese- und Schreibsozialisation

Als Faktoren mögen für die Lese- und die Schreibsozialisation zwar die gleichen Instanzen wirksam werden (Familie, Schule, Peers, Medien); dies bedeutet aber in keiner Weise, dass die individuellen Entwicklungen im Lesen und im Schreiben parallel zu verlaufen brauchen. Jede Instanz mag für das Lesen und Schreiben ganz unterschiedliche Signale vermitteln und jede bzw. jeder Jugendliche wird – auch auf dem Hintergrund dieser Instanzen – für das Lesen und das Schreiben potenziell gesonderte Bedeutungen, Funktionen und einen gesonderten Umgang konstruieren. Beispielhaft sei dieser Sachverhalt an einer bestimmten Funktion der Schriftlichkeit verdeutlicht: Viele Jugendliche lesen und schreiben zur Verarbeitung von psychischen Prozessen. Sie lesen dann beispielsweise in Magazinen oder Büchern Texte, die ihre innere Problematik betreffen, oder sie schreiben verarbeitend in ihr Tagebuch. Dass beide Tätigkeiten parallel vorkommen, ist sicher kein

Einzelfall, aber auch nicht der Normalfall, denn es gibt keine über die Funktion der Verarbeitung hinausgehende innere Logik, welche die Lesesozialisation unmittelbar an die Schreibsozialisation koppelt.

4. Die Studie "Literale Resilienz"

Das Forschungsprojekt "Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt" ist als Längsschnittstudie angelegt: Im Abstand von einem Jahr wurden ca. 1500 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 und das Schreiben 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. sozial-psychologischer Natur sein oder sie können mit dem Erziehungsumfeld in Familie oder Schule zusammenhängen. Die Forschungsstudie verbindet quantitative mit qualitativen Herangehensweisen. Quantitativ ausgewertet werden Fragebogen und Tests, die qualitative Teilstudie umfasst Interviewdaten und Schriftdokumente von Jugendlichen.

4.1 Die quantitative Teilstudie

4.1.1 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 Gleichaltrigen-gruppen sowie zu erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekten wie Klassenklima, Motivationen oder Begabungsselbstbild.

Im Folgenden werden die für die Zwecke dieses Artikels wichtigen Motivationsfaktoren, ihre Operationalisierung und ihre statistischen Kennwerte dargestellt.

Im Bereich der Motivation wurden für Lesen und Schreiben unterschiedliche Skalen mit jeweils 3 bis 5 Items erhoben, von denen angenommen wird, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Lesekompetenz haben.

Beim Lesen handelt es sich um

- 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 $\alpha_{t1} = .77^3$
- b. *Einstellung zum Lesen im Unterricht* (4 Items, z.B.: "Lesen im Deutschunterricht macht mir Spass"; $VA_{t1} = 76.53$, $\alpha_{t1} = .90$)
- c. *Involvement* (3 Items, z.B.: "Beim Lesen fühle ich mit der Hauptperson"; $VA_{t1} = 72.12$, $\alpha_{t1} = .81$)
- d. *evasives Lesen* (3 Items, z.B.: "Ich lese, weil ich so in eine Welt eintauchen kann, die es nicht gibt"; $VA_{t1} = 75.00$, $\alpha_{t1} = .83$)
- e. *emotionales Wohlbefinden* (3 Items, z.B.: "Beim Lesen von Büchern fühle ich mich so richtig wohl"; $VA_{t1} = 72.84$, $\alpha_{t1} = .91$)
- 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"; $VA_{t1} = 61.77$, $\alpha_{t1} = .79$)
- g. *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* (die Erfolgszuversicht bei eigener Anstrengung; 4 Items, z.B.: "Wenn ich mich beim Lesen schwieriger Texte richtig anstrengte, bekomme ich auch eine gute Note"; $VA_{t1} = 55.89$; $\alpha_{t1} = .74$)
- h. *selbstwertbezogene Folgen* (3 Items, z.B.: "Gut lesen zu können, ist mir wichtig, damit ich mit mir zufrieden sein kann"; $VA_{t1} = 69.16$, $\alpha_{t1} = .77$)
- 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"; $VA_{t1} = 57.70$, $\alpha_{t1} = .76$)

Im Bereich Schreiben hoben sich drei Motivationsfaktoren mit jeweils 4 Frage-Items besonders heraus:

- a. *internale Kontrollüberzeugung* (z.B.: "Wenn man sich beim Schreiben Mühe gibt, kann man es auch"; $VA_{t1} = 52.60$, $\alpha_{t1} = .70$)

³ Cronbach's Alpha ist die statistische Kennzahl der Reliabilität, ein Mass für die Genauigkeit, mit der ein geprüftes Konstrukt gemessen wird. Werte ab .70 gelten als ausreichend. Varianzaufklärung ist ein Ausdruck für die Stärke des Zusammenhangs zwischen einer unabhängigen und einer abhängigen Variablen. Sie gibt an, wie viel Varianz der abhängigen Variable durch die unabhängige aufgeklärt wird. Multipliziert man diese Varianzaufklärung mit 100, so erhält man den Prozentanteil, den eine Variable zur Varianzaufklärung beiträgt. Dieser Prozentwert sollte über 50 liegen.

- b. *kognitive Herausforderung* (z.B.: "Am Schreiben für die Schule mag ich, dass ich genau merke, dass ich immer bessere Texte schreibe"; $VA_{t1} = 56.27$, $\alpha_{t1} = .74$)
- c. *Fremdbewertungsfolgen* (z.B.: "Gut schreiben zu können, ist mir wichtig, damit sich meine Eltern freuen"; $VA_{t1} = 60.52$, $\alpha_{t1} = .78$).

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.

4.1.2 Tests

Die Lesekompetenzen wurden mit zweierlei Tests abgeklärt: Mit einem Erhebungsinstrument, das eher die kognitive Seite des Textverstehens, Informationsentnahme und -verbindung, abdeckt (ELFE⁴, 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). Dieses Vorgehen spiegelt teilweise die in Kapitel 3.2 postulierte erweiterte Konzeption von Lesekompetenz. Erfolg wurde auf der Grundlage des Resultats im ELFE-Test bestimmt. Dies ist eine Setzung, die noch zu diskutieren sein wird. Sie beruht auf der Tatsache, dass dieser Test als einziges Erhebungsverfahren als standardisiert bezeichnet werden kann.

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.

4.2 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 Schriftaneignung unter ähnlichen Bedingungen aufgewachsen sind, die sich aber unterschiedlich entwickelt haben. Ein solches Fallpaar bilden beispielsweise zwei gleichaltrige

⁴ ELFE ist ein normierter Leseverständnistest (Lenhard & Schneider, 2006). Es müssen Multiple-Choice-Fragen zu kurzen Textabschnitten beantwortet werden. Im Vordergrund stehen dabei die Teilkompetenzen "isolierte Informationsentnahme", "anaphorischer Bezug" und "Inferenzen bilden". Der Test ist für die Primarstufe geeicht, deshalb wurde er für die Zwecke des Projekts um 4 Frageitems erweitert.

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 (ähnliches Alter, ähnlicher IQ, ähnliche soziale und sprachliche Herkunft, gleiches Geschlecht) 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. Zusätzlich nahmen sie an einer Erhebung teil, die ihre schriftlichen Leistungen abklärt.

Konkret wurden die Schreibfähigkeiten der Jugendlichen mit einer Schreibaufgabe getestet, in der eine fiktive Situation vorgegeben wurde, die für die Jugendlichen mit einer Busse endet. Sie sollten daraufhin an die zuständige Instanz einen Brief schreiben, in dem sie um Aufhebung dieser Busse bitten. Aus einer Anzahl von vorgegebenen und ausformulierten Argumenten mussten sie drei auswählen und in den Brief integrieren. Ausgewertet wurden die Schriftstücke nicht nach grammatischen oder orthographischen Kriterien, sondern auf dem Hintergrund von funktional-pragmatischen Gesichtspunkten. Es wurde z.B. bewertet, ob die Strittigkeit des Sachverhalts in angemessen höflicher Weise vermittelt wird, inwiefern ein Appell realisiert wird und ob die Adressatenperspektive berücksichtigt wird⁵. Neben den 14 Jugendlichen der Fallpaarstudie nahmen noch weitere Jugendliche an der Schreibabklärung teil, so dass schliesslich Schreibdaten zu 76 Jugendlichen vorliegen.

Wegleitend für die Analyse der schriftlichen Texte ist ein Bild alltäglicher Schriftlichkeit, welche nicht grösstmögliche Explizitheit und Strukturiertheit erfordert, um ihren Zweck zu erfüllen (vgl. Kap. 3.3). In diesem Sinne liegt der Fokus auf Ansätzen zu einer funktionalen Schriftlichkeit, welche als Grundlage für befriedigende Formen von erwachsensprachlicher Schriftlichkeit dienen kann und innerhalb derer die monologische, raumzeitlich zumeist vom Adressaten getrennte Sprachproduktion mit unterschiedlichen Schreibstrategien gemeistert wird. Mit der Untersuchung der Vielfalt und Originalität der Schreibweisen von Jugendlichen distanziert sich dieses Konzept von einer im schulischen Schreibunterricht noch häufig anzutreffenden Betrachtungsweise von Schriftlichkeit als etwas schwierig zu Erlernendem und Kompliziertem. Denn aus dieser traditionell schulischen Sicht, die sich an der

⁵ Zu Einzelheiten der linguistischen Parameter und des Rating-Verfahrens siehe Häcki Buhofer et al., 2007.

Norm literarischer Ideale orientiert, können schulische Texterzeugnisse nur als defizitär erachtet werden.

Die hier vorgeschlagene Konzeption von Schreibkompetenz hat natürlich Konsequenzen für den Begriff von Resilienz: Nicht solche Jugendliche werden als literal erfolgreich betrachtet, die in der Schule vermittelte Textmuster schematisch reproduzieren und grammatikalisch oder orthographisch korrekte Texte verfassen können. Vielmehr gelten Jugendliche als resilient, die ein Bewusstsein für die Funktion und Vielschichtigkeit von Texten sowie die Wirkung von sprachlichen Mitteln entwickelt haben und dieses Wissen in Orientierung an Adressatinnen und Adressaten und am kommunikativen Zweck wirkungsvoll umzusetzen verstehen.

5. 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). Dabei ist die in Kapitel 3.3 ausgeführte These leitend, wonach die Bereiche des Lesens und des Schreibens bezüglich literaler Motivationen konvergieren, aber auch divergieren können. Aus Platzgründen fokussieren wir die Resultate in erster Linie auf den Bereich der Motivationen.

Die *quantitativen Resultate* (Kap. 5.1) stammen aus der Fragebogenuntersuchung und aus den Tests. Aus unserer Stichprobe wurden 500 Jugendliche mit vergleichsweise schlechten Ausgangsbedingungen (tiefer sozioökonomischer Status) ausgewählt (vgl. Abb. 2). Für die darauf folgenden Analysen wurden die Jugendlichen aus dieser Teilstichprobe als nicht-resilient definiert, die beim ELFE-Lesetest unterdurchschnittlich abschnitten. Jugendliche mit einer überdurchschnittlichen Testleistung wurden als resilient definiert.

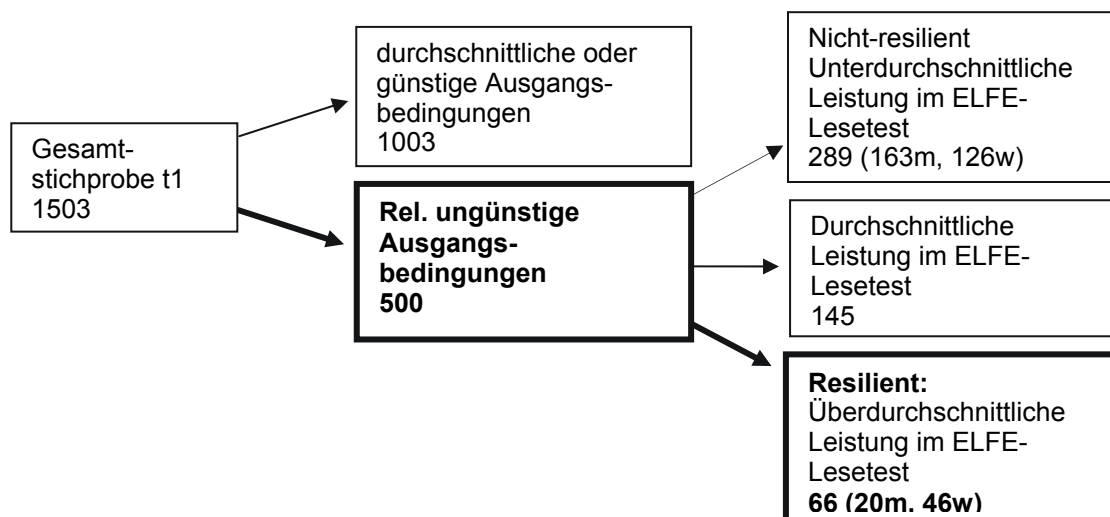


Abb. 2: Gesamtstichprobe und Teilstichproben

Die hier vorgestellten *qualitativen Daten* (Kap. 5.2) stammen aus den Interviews mit einem unserer Fallpaare. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviewdaten zweier sozioökonomisch eher ungünstig platzierter Mädchen, *Fabienne*⁶ (resilient) und *Sabine* (nicht-resilient), zeigen wir exemplarisch auf, dass und wie sowohl Divergenzen als auch Parallelen in der Lese- und der Schreibentwicklung 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 Kapitel 4 beschriebenen Motivationskomplexen festmachen lassen. Zunächst wollen wir diese Tendenz an den quantitativen Resultaten der 500 Jugendlichen mit eher ungünstigen Sozialisationsbedingungen aufzeigen (Kap. 5.1), danach werden wir exemplarisch ein Fallpaar mit einer nicht-resilienten und einer resilienten Jugendlichen darstellen (5.2).

⁶ Die Namen aller Versuchspersonen wurden aus Gründen des Datenschutzes geändert.

5.1 Literale Motivationen in der Gesamtstichprobe

	Anzahl Personen		Mittelwert		sig.	d
	nicht res.	res.	nicht 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

Tab. 1: Lesemotivationen; Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .001$; d (Trennschärfe = standardisierte Form eines Mittelwertunterschieds) bezeichnet die Grösse des Unterschieds; ab ungefähr dem Wert 0.30 gelten die Effekte als relevant; Wert .20 gilt als klein, .50 mittel und .80 als gross (Cohen, 1988)

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. Dies zeigt sich 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.

5.1.1 Schreiben

	Anzahl Personen		Mittelwert		sig	d
	nicht res.	res.	nicht res.	res.		
Internale Kontrollüberzeugung Schreiben	285	65	2.88	2.69	*	0.30
Generelle Tätigkeitsanreize Schreiben: kognitive Herausforderung	282	65	2.58	2.40	*	0.28
Folgenanreize Schreiben: Fremdbewertungsfolgen	285	66	2.49	2.14	**	0.46

Tab. 2: Schreibmotivation; Anmerkung: * $p < .05$; ** $p < .001$

Bezüglich der Schreibmotivationen finden sich weniger und weniger deutlich ausgeprägte Unterschiede zwischen resilienten und nicht-resilienten Jugendlichen. Dies mag damit zu tun haben, dass die Jugendlichen auf dem Hintergrund eines Lesetests in Resiliente und Nicht-Resiliente eingeteilt wurden. Dass die Schreibmotivationen weniger deutliche Zusammenhänge zu Lesekompetenzen aufweisen als zu Schreibkompetenzen, würde unsere These stützen, wonach Lese- und Schreibentwicklungen nicht notwendigerweise parallel ablaufen.

Schreiben wird von den nicht-resilienten Jugendlichen im Vergleich zu den resilienten als eine grössere kognitive Herausforderung wahrgenommen. Positiv zu bewerten ist, dass sie sich als selber verantwortlich für die erbrachten Leistungen sehen. Die aus dem Schreiben resultierenden Folgen sind insbesondere auf Eltern und Lehrer bezogen. Den nicht-resilienten Jugendlichen ist es vergleichsweise wichtiger, gut schreiben zu können, damit die Eltern und Lehrperson zufrieden mit ihnen sind.

5.1.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die resilienten Jugendlichen sich durch eine höhere Lesemotivation auszeichnen. Dies bildet sich

auch in der insgesamt höheren Lesezeit ab, die resiliente Jugendliche für das Lesen von Büchern und Zeitschriften aufwenden.

Bei der Selbsteinschätzung der aufs Schreiben bezogenen Motivationen finden sich weniger und weniger stark ausgeprägte Unterschiede zwischen den resilienten und den nicht-resilienten Jugendlichen. Nicht-resiliente Jugendliche empfinden das Schreiben insgesamt als eine höhere kognitive Herausforderung. Von daher scheinen für diese Jugendlichen positive Rückmeldungen auf ihre Schreibaktivitäten wichtiger zu sein als für die resilienten Jugendlichen.

5.2 *Sabine und Fabienne: Literale Motivationen in den Interviews*

Im Sinne einer Triangulation werden in diesem Kapitel neben den quantitativen Ergebnissen auch qualitative Analysen und Resultate vorgestellt (vgl. Flick, 2004: 78). Die Daten dazu stammen aus dem Interview mit Sabine, einer von uns aufgrund des ELFE-Tests als nicht-resilient eingeschätzten Jugendlichen, und demjenigen mit Fabienne, einem von uns als resilient taxierten Mädchen⁷.

Sabine befindet sich nach eigenen Angaben in einer als problematisch erfahrenen Lebenssituation, die mit grossen Unsicherheiten verbunden ist. Als eine Möglichkeit, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, stellt sie ihre privaten literalen Tätigkeiten in den Dienst der Problembewältigung. Fabienne andererseits konstruiert sich als selbstsichere Jugendliche, für welche literale Tätigkeiten vornehmlich Genussfunktion haben. Während literale Aktivitäten für Sabine sprunghaft ablaufen und teilweise als momentane Reaktionen auf Krisensituationen gedeutet werden können, sind Lesen und Schreiben bei Fabienne viel stärker habitualisiert und gehören zu ihren Alltagsbedürfnissen.

5.2.1 Sabine, die nicht-resiliente Leserin

Sabine scheint ein Mädchen zu sein, das sich einfach treiben lässt, das Anregungen von aussen zwar aufnimmt, das selber aber kaum Ideen 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 auseinander zu setzen:

Sabine: Dsch äbä no schwierig, aso i cha mr das äbä nid so vorsteue und i weiss äbä würlklich nid gnau, was i de söu [...] aso, i bi ja scho paar Mau ga schnuppere, aber i ha niene gwüsst, "ja, das isch es itze!" und eh, ja... [...] i weiss zur Ziit eifach würlklich nid, was i wott mache und ds, aso ja-a, ds, das isch o für mi eigentlich o ziemlich schwierig.

⁷ Es handelt sich hier um eines der in Kapitel 4.2 angesprochenen Fallpaare.

Sabine weiss nicht, welchen Weg sie einschlagen möchte, was ihr grosse Sorgen bereitet; sie schafft es aber nicht, dem Problem aktiv entgegenzutreten. Mit den Peers redet sie nicht darüber; die einzige, welche ihr das Thema aufdrängt und damit regelmässig Konflikte provoziert, ist ihre Mutter. Enge Vertrauenspersonen, die ihr Halt geben und mit denen sie über alles reden kann, scheint sie keine zu haben. Sie ist Teil eines grossen Freundes- bzw. Bekanntenkreises, in welchem sie eher die Rolle der Mitläuferin einnimmt. Als Mitläuferin bzw. wenig initiative, eher 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 Stoffe 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.

Schreiben: Zentral für Sabines Schreibtätigkeiten ist das Tagebuchschreiben. Wie bei fast allen literalen Tätigkeiten ist auch die Idee zum Tagebuchschreiben von aussen, nämlich durch die Schule, an sie herangetragen worden. Sabine hat in der Folge unverzüglich eine grosse persönliche Bedeutung damit verbunden.

In Sabines Darstellung erhält gerade das stille, private Tagebuchschreiben seine Bedeutung als psychische Entlastung und ist mit intensiven Stimmungen verbunden. Es ermöglicht ihr, Erlebnisse zu verarbeiten und zu veräusserlichen. Hierbei erlebt sie die Lösung eines inneren Staus.

Sabine: Ebe, denn isch eifach, wenn i das cha uufschribe, denn isch aus nümme aus i mir inne [...] und denn gits fasch / aso, mängisch, da gits eifach wie-n-e Stou und denn muessi eifach das aus ufschribe, wüu denn geits mr nähäre eifach besser. Wüu, wüu i eifach aus ha chönne looswärde irgendwie (leicht lachend). [...] Doch, ich chönnts äuwä äfach scho mine Kolleginne verzeue oder so. Das gieng ebe wahrschiinlich scho. Aber es isch haut gliich nid s Gliiche.

Daneben hat Sabine seit Jahren eine Brieffreundin, schreibt also auch mit kommunikativer Absicht. Diese Brieffreundin ist ihr in der Primarschulzeit von der Schule vermittelt worden; die Brieffreundschaft rührt also – vergleichbar dem Tagebuchschreiben – aus dem schulischen Kontext, wird aber von Sabine bis zum heutigen Tag privat aufrechterhalten.

Sabines Motivation für den schulischen Schreibunterricht ist ambivalent: Einerseits nimmt sie wie erwähnt schulische Anregungen auf (beim Briefe- und Tagebuchschreiben) und schreibt gerne Aufsätze zu Themen, mit welchen sie sich auskennt – z.B. zu selber Erlebtem. Andererseits findet sie keinen Gefallen an Themen, die sie nicht interessieren oder ihr zu kompliziert sind und Mühe bereiten – meistens Aufsätze, in denen sie ihre eigene Meinung kundtun sollte.

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. Es hat somit einen ähnlichen Ursprung (innere Not) wie das Tagebuchschreiben. 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, etwa an Konflikte mit den Eltern:

Interviewerin: Em, und wie isch es jetzte, wänn du müesstisch ufs Läuse verzichte, aso was, was würdi dänn, was würdi fehle?

Sabine: Ehm, bi mir isch es so, wenn i lise, de isch eifach wie-n-e egeti Wäut. Und denn chani eigentlich so aus drumume vergässe und eifach... Ds isch no schön denn. De chami eifach uf das konzentriere u muess nüm meh a, a anders danke und so.
(...)

Interviewerin: (...) Aso, wie wichtig isch dir s Läuse im Vergleich zu, zu andere Sache?

Sabine: Aso, s Läuse isch mir nid so wichtig wie jetz äbä Unihockey spiele oder so, aber i makes natürlig o sehr gärn und so. Und es würd mir sicher öppis fähle, wenn is nid, wenn i nid chönnt läse. So.

Interviewerin: Und was wär dänn das, häschs Gefühl?

Sabine: Em, efach äbä das Abschaute u, und das I-die-eigeti-Wäut-Itouche und eifach, eifach so.

Interviewerin: Hmhmm. Jäh. Und was sind dänn das für Situatione, wo du irgendwie speziell irgendwie s Bedürfnis häsch, e so in e-n-anderi Wält iztauche?

Sabine: Efach, we, we s mir säuber gd nid so guet geit oder we, we s irgendwie Stress mit de Eutere git oder eifach so öppis, und denn, denn bini eigentlich froh, wenn i eifach es Buech cha läse nächetäre.

Interviewerin: Und suechsch du dir dänn speziell, je nach Stimmung, wo du dänn grad bisch, ähm verschieden Buecher uus, aso jetz irgendwie vom Inhalt her, oder chas dänn äfach irgend es Buech si, häsch du da irgendwie...?

Sabine: Em, nei, denn lisi eifach gd das, wo-n-i dranne bi, u das cha de irgend öppis si.

Sabine schildert ihr Leseerlebnis bildhaft ("das Abschaute u, und das I-die-eigeti-Wäut-Itouche") 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 gegenüberzustehen⁸.

⁸ Sabine gilt zum Zeitpunkt t1 als nicht-resilient, weil ihr ELFE-Testwert unterdurchschnittlich ist. Es ist aber offensichtlich, dass Lesen und Schreiben in ihrem Alltag fest verankert sind und klare Funktionen haben. Je nach Erfolgskriterium könnte Sabine deshalb als literal resiliente

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:

Sabine: [...] we s spannend isch gsi oder so, de chani no guet drüber diskutierte, aso wie jetz das isch gsi und so, aber irgendwie, we s mi nid so intressiert, de ischs aube no schwierig, aso irgnedwie öppis drüber z verzeue oder so.

5.2.2 Fabienne, die resiliente Leserin

Motivationslage: Fabienne scheint, nicht nur, was Lesen und Schreiben, 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 und Schreiben 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. Gerade auch an den Wochenenden ist sie häufig und gerne mit ihnen zusammen, um Pizza zu backen und einen Film zu schauen. 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, weder vor der Interviewerin noch vor ihren Peers.

Schreiben: Im Vergleich zum Lesen nimmt das Schreiben in Fabiennes Darstellungen einen verhältnismässig geringen Stellenwert ein. Fabienne gibt sich als Gelegenheitsschreiberin, welche schreibt, wenn sie im schulischen Kontext dazu verpflichtet ist oder wenn sie privat gerade Lust dazu hat. Sie ist

Person konstruiert werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Sabine zu t2 auch nach dem ELFE-Kriterium als resilient gilt. Ob die verbesserte Lesefähigkeit von den durch die Lebenskrise angeregten literalen Tätigkeiten ursächlich herbeigeführt wurde, lässt sich aufgrund unserer Daten nicht beantworten.

der Meinung, man schreibe ja schliesslich in der Schule schon genug. Die Art und Weise, wie sie ihr Tagebuch führt, vermittelt einen Eindruck davon, dass es neben dem alltäglichen, funktionalen Schreiben für sie auch ein genussvolles, mit gestalterischen Aspekten verbundenes Schreiben gibt. Sie hat Freude daran, die Einträge um Illustrationen oder andere Informationen zu ergänzen, wodurch sich für sie ein auch im wörtlichen Sinn farbiges, interessantes Bild ihres vergangenen Lebens ergibt:

Fabienne schreibt Tagebuch: Nume, wenn i s Bedürfnis ha. Würkli [...] Das fingi eigentlich de interessant. I ha irgendwie scho s fünfte Tagebuech itz agfange. Und das fingi intressant nä-är, [...] auso, wenn i ke Luscht ha oder nütt [...] Spannends passiert isch, genau (lachend), schribis nid uuf. Aber süsch, äbä, schribe-n-i aube no viu oder de chläbi o Biudli dri oder irgendöppis, äbä Informatione oder so. (lacht) Oder, ja. Eigentlich nid so oft. I me muess scho gnue ir Schuou schribe (lacht)

Die Funktion der Unterhaltung spielt also eine bedeutende Rolle – nur in ihren Augen nennenswerte Inhalte geraten hinein – und ihre Freude beim gestaltenden Darstellen und späteren Lesen, mithin also die Bewahrungsfunktion als Erinnerungsstütze.

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

Interviewerin: Du würdsch (...) vo dir säge, bisch du e Läserin oder nid?

Fabienne: Ja mou, scho. Aso, i ha immer es Buech näbe mim Bett. Das isch nie läär oder so. I ha ou Büecher, em woni / wo mir säuber ghöre, woni imene Büecherregau ha. Und wenn i haut mau nid i Biblärä go oder so – das chunnt o mau, aso nid oft, wirklich nid oft, chunnt das emou vor – de nimmi o vo deet use. Oder äbä Heftli oder / i ha eigentlich immer öppis da zum Läse. Aso i bi wirklich e Läseratte (lacht verlegen)

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:

Interviewerin: Jetzt em, was, was dänksch, was bringt dir s Läse? Aso, wieso / wie fühlst di während em oder eh hinterem Läse? Oder was dänksch, wieso genau, dass du das machsch?

Fabienne: I danke, s git Fantasie. Dänki. Jo, we me jetz e Gschicht liest, wo irgend – weiss nid – äbä vomene Liebespärlä oder weiss doch nid, ds git irgendwie Fantasie. Aso, und das duet eim eifach guet, we me mou cha abschaute und es Buech z läse. Und wüklich i die Gschicht inezgah.

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass Fabienne nicht nur involviert, sondern je nach Genre teilweise auch evasiv liest. Die Frage der Interviewerin fasst zusammen, was Fabienne bis zu dem Punkt im Interview erzählt hat, und wird als Bild angeboten, das Fabienne verifiziert:

Interviewerin: Ähä. Und emm, aso so s richtige/s Läse isch für di so – nimm ich a – das Läse, wo di so richtig, ebe, du vertiefsch di dri und und und em träumsch mit oder eh...?

Fabienne: Ja, aso mou, scho. Aso s chunnt o chli druf ab, ja, wie s e chli gschriben isch. Aso, je nach däm, wie d Outorin / öb sie s vo sich us schribt, vorere angere Sicht, je nach däm gseht mes o chli anders. Und ja. Es cha scho si, aso, e chunnt viumau vor, dass i mitfiebere. Aso, de chani ou fasch gar nümme ufhöre läse. De muessi eifach / oder zum Bispiu bi de / ds einzige wo-n-i lise usser Le/ ehm Liebesromane, si Krimis. Vom ehm [UNVERST.] Ds si so em / e so, ja Krimis, so vieu über Mord und so, und dert isch jedes Mou, wenn es Kapitu / dr letscht Satz, bevor s z Änd geit, isch eifach so spannend, dass me muess witterläse. Und nä-är dert, dert hani eifach mängisch es Buech gad fertig. De lisis när gad fertig. (...) Ja. S isch aube so schwierig, dert ufzhöre, wiu me liest e Satz, jo zum Bispiu, ja, "er machte die Tür auf und dann...", u nä-är hörts uf. U nä-är, do muess me eifach witterläse! S geit gar nid anders (lachend).

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. Die Bedeutung von Lesen in Fabiennes Leben zeigt sich denn auch darin, dass die gemeinsamen Bibliotheksbesuche das erste sind, was Fabienne auf die Frage nach ihren Freizeitaktivitäten nennt:

Fabienne: Zum Bispiu äbä, mini beschi Fründin, mi / i fings eifach toll aso, mir gö gärn zäme i Biblärä, nä-är düe / suche mr aube enang Bücher, nä-är, "hesch ds u das scho gläse und das?". (...) und we s det nütt het, goni eigentlich meischtens so dert häre, woni weiss, wo die guete Buecher si (schmunzelnd). Goni zu de Liebesromane/ eh: Liebesromane, Jugendbuecher, Jugenderzählige, när li / luegi dert düe, öb i eis finge, und wenn i eis gseh, wo villicht minere Fründin gfaut, de nimms mau mit, när zeigeres, und när ja. Nä-är gö mr na / goni aube meischtens no ueche...

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:

Fabienne: Da nimmt üsi Lehrerin [...] git ab und zue e Tegsch, u nä-är läse mr dä düe. Do bini ou immer ganz drbi. Und i lises ou gärn. I lis wüklisch ou gärn ir Schou.

Diese Aussage bezieht sich allerdings auf Texte zu Sachthemen (z.B. ist zum Zeitpunkt des Interviews gerade das Träumen Unterrichtsgegenstand).

Vergleich: Bezüglich der Lese- und Schreibmotivation ergibt sich insofern ein Gegensatz zwischen beiden Mädchen, als Fabienne vor allem das Lesen, aber auch das private Tagebuchschreiben um ihrer selbst willen und verbunden mit einer Genusserfahrung ausübt, während Sabine Lesen wie

Schreiben viel eher in der Funktion einer psychischen Entlastung praktiziert. Gut illustrieren lässt sich diese bei der Funktionalisierung des Tagebuchschreibens: bei Fabienne das lustvolle und kreative Gestalten, bei Sabine das Schreiben aus einer als bedrückend empfundenen Situation heraus zum Zweck der Erleichterung. Hierbei befasst sich Sabine lesend und schreibend mit Stoffen, die von aussen an sie herangetragen worden sind, die sie aber dennoch für sich zweckvoll einsetzt. Fabiennes aktive Auseinandersetzung mit Literalität aufgrund eigener Interessen und zur Bedürfnisbefriedigung steht Sabines reaktiver 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.

6. 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.). Am Beispiel von Sabine wird ausserdem ersichtlich, wie eine als unbefriedigend und problematisch empfundene persönliche Situation Lese- und Schreibmotivationen ganz unterschiedlich beeinflussen kann: Während für sie, die nicht-resiliente Jugendliche, die Flucht aus dem Alltag als zentrale Lesemotivation bezeichnet werden kann, ist ihre Schreibpraxis von einem

äusserst aktiven Umgang mit Problemen geprägt. Offen bleibt, ob ihre Tagebucheinträge auf die Lösung von Problemen gerichtet sind oder ob das Aufschreiben von persönlichen Erfahrungen als solches sie entlastet, ohne dass eine eigentliche Problembewältigung stattgefunden hat. Interessant ist auf jeden Fall, dass eine identische Ausgangslage für das Lesen und das Schreiben zu sehr unterschiedlichem Verhalten führen kann.

Gerade diese Divergenzen führen uns dazu, den Begriff der Resilienz für das Lesen und das Schreiben auszudifferenzieren: Ein Individuum kann im Lesen eine erfolgreiche Sozialisation durchlaufen und gleichzeitig dem Schreiben kaum Bedeutung abgewinnen (und umgekehrt).

Dieser Differenzierung nach *Modalität* (Lesen vs. Schreiben) ist eine komplexere Differenzierung von Resilienz nach *Erfolgskriterium* beizufügen: So wenig wie Jugendliche unseres Erachtens im Lesen als resilient einzig auf der Grundlage ihrer kognitiven Lesekompetenzen bezeichnet werden können, so wenig reicht ein einziges Kriterium aus, um den Erfolg im Schreiben zu umreissen. Aus sozialisationstheoretischer Sicht muss Erfolg auch bedeuten können, dass Jugendliche das Lesen und Schreiben in ihr persönliches Leben integrieren und dass sie ihre eigenen Bedeutungen dafür finden.

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 und Schreiben für sie nicht einzig mit Normerwartungen verbunden ist, sondern mit der Erfahrung von Sinn. Es scheint also wichtig zu sein, dass die Schule neben ihren Leistungsanforderungen gerade für risikobehaftete Jugendliche auch ein Bewusstsein für Funktionen aufbaut, die mit Lesen und Schreiben verbunden sein können. 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, bei dem die Jugendlichen viel Freiheit in Lektüreauswahl und Gestaltung des Leseprozesses haben, bei Klassen der Sekundarstufe C (tiefstes Anspruchsniveau der Sekundarstufe) deutliche Motivationsverbesserungen erreicht. Wir meinen aber nicht, dass einzig auf den anspruchsvolleren Sekundarniveaus normorientierte Schriftlichkeit vermittelt werden sollte; vielmehr plädieren wir dafür, dass eine Bandbreite lebensweltlicher Funktionen der Literalität besonders den erfolglosen Jugendlichen nahe gebracht werden sollten.

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. Wie in Kapitel 4 angedeutet, haben wir für unser Forschungsvorhaben zahlreiche weitere Aspekte berücksichtigt, die in komplexere Modelle der Schriftsozialisation von Jugendlichen einfließen werden, die sich trotz Entwicklungsrisiken als erfolgreich erweisen. Diese Analysen werden aber späteren Publikationen vorbehalten bleiben.

LITERATUR

- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976): Attitudes and reading. Newark, DE (International Reading Association).
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn / Berlin. (= Bildungsreform 17).
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klime, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & H. Weiss (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske & Budrich), 69-137.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter Frankfurt a. M. (Lang).
- Barton, D. (1994): Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford (Blackwell).
- Baumert, J., Stanat & P., Demrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich), 15-68.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- 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: A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim (Juventa), 75-95.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hollenstein, A. & Wiesner, E. (2006): Lesen, schreiben, neue Medien. (= Educaguides.ch. Verfügbar unter: <http://www.literacy.educaguides.ch>. 11.1.2008).
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006): Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt "Lese- und Schreibkompetenzen fördern". In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(3), 393-424.

- Buhofer, A. (1983): Das alltägliche Schreiben im Berufsleben. Eine Analyse am Beispiel eines Industriebetriebs in der deutschen Schweiz. In: S. Grosse (Hg.): *Schriftsprachlichkeit*. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel). (= *Sprache der Gegenwart*, 59), 137-178.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York (Erlbaum).
- Fabre, D. (Hg.) (1993): *Ecritures ordinaires*. Paris (POL).
- Feilke, H. & Schmidlin, R. (Hg.) (2005): *Literale Textentwicklung: Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt a. M. (Peter Lang).
- Feilke, H. & Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: G. Antos & H.-P. Krings (Hg.): *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen (Niemeyer), 297-327.
- Flick, U. (2004): *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Goetz, E. T., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. & Radin, D. I. (1983): Reading in Perspective: What Real Cops and Pretend Burglars Look for in a Story. In: *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 500-510.
- 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).
- Groebe, N. (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: N. Groebe & B. Hurrelmann (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München (Juventa), 145-168.
- Groebe, N. & Schroeder, S. (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: N. Groebe & B. Hurrelmann (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München (Juventa), 306-348.
- Häcki Buhofer, A. (1989): *Ecrire au quotidien. Réflexions à partir d'une enquête en usine*. In: *Ecriture et formalismes. Revue de linguistique DRLAV*, 41, 19-32.
- Häcki Buhofer, A. (1993): Instrumentelles Schreiben im Alltag. Schriftliche Versandhandelskommunikation. In: I. Werlen (Hg.): *Schweizer Soziolinguistik-Soziolinguistik der Schweiz*. Neuchâtel (Presse Univ.), 213-232.
- Häcki Buhofer, A. (1998): Schreiben vor und in der Schule. In: J. Hollenweger & T. Studer (Hg.): *Lesen und Schreiben in der Schule: Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs*. Bern (Peter Lang), 65-83.
- Häcki Buhofer, A. (2007): Leseförderung in der Schweiz. In: *Schweizer Monatshefte*, 03/04, 18-20.
- Häcki Buhofer, A., Schneider, H. & Beckert, Ch. (2007): Mehrsprachige Jugendliche im Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. In: *Linguistik online* 32(3), 49-70.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: L.-W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (Erlbaum), 3-30.
- Heckhausen, H. (1977): Achievement Motivation and Its Constructs: A Cognitive Model. In: *Motivation and Emotion*, 1(4), 283-329.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hg.) (2006): *Motivation und Handeln*. Heidelberg (Springer).
- Holly, W. (2000): Was sind "neue Medien" – was sollen "neue Medien" sein? In: G. Voss, W. Holly & L. Boehnke (Hg.): *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Opladen (Leske + Budrich). 79-106.
- Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Hurrelmann, B. (2004a): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: N. Groebe & B. Hurrelmann (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München (Juventa), 169-201.

- Hurrelmann, B. (2004b): Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), 37-60.
- Hurrelmann, B. (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber, Zug (Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Klett und Balmer). (= Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung), 18-28.
- 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 a. M. (Verlag der Deutschen Buchhändler-Vereinigung). (= Sonderdruck aus: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXII).
- Kronig, W. (2007): Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In: G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München (Ernst Reinhardt), 212-226.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen (Hogrefe).
- Literacy for life. Education for all. EFA Global Monitoring Report 2006. Paris (Unesco Publishing).
- Ludwig, O. (2003): Geschichte der Didaktik des Texteschreibens. In: U. Bredel, H. Günther & P. Klotz (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn (UTB), 171-177.
- Meier, U. (2003): Handbuch zur Berufsdatenbank. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik BFS).
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), 101-124.
- Moser, U. (2002): Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: Bundesamt für Statistik BFS & Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel (BFS, EDK), 113-135.
- Oakhill, J. V. J. & Petrides, A. A. (2007): Sex Differences in the Effects of Interest on Boys' and Girls' Reading comprehension. In: British Journal of Psychology, 98(2), 223-235.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hg.) (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München (Ernst Reinhardt).
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S. & Wirthwein, H. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim (Juventa).
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003): Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25(1), 23-58.
- Rheinberg, F. (2004a). Motivation. Stuttgart (Kohlhammer).
- Rheinberg, F. (2004b). Motivationsdiagnostik. Göttingen (Hogrefe).
- Rheinberg, F. & Wendland, M. (2003): Abschlussbericht zum DFG-Projekt 'Veränderung der Lernmotivation in Mathematik und Physik: eine Komponentenanalyse und der Einfluss elterlicher sowie schulischer Kontextfaktoren' (Th 14/1-8). Universität Potsdam.

- Rosebrock, C. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim / München (Juventa), 250-279.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern (Peter Lang). (= Explorationen 18).
- Runge, G. (1997): Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Rutter, M. (1993): Resilience: Some Conceptual Considerations. In: Journal of Adolescent Health, 14, 626-631.
- Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A. (2006): Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Ein Forschungsprojekt zur literalen Resilienz. In: Bulletin Leseforum Schweiz, 15, 8-11.
- Sieber, P. (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: U. Bredel, H. Günther & P. Klotz (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn (UTB), 208-223.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. In: Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Weiss, R. H. (1998): Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20. Göttingen (Hogrefe).
- Werner, E. E. (2007): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: G. Opp & G. Fingerle (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München (Reinhardt), 20-31.
- Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim (Juventa).
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. In: Journal of Educational Psychology, 89(3), 420-432.
- Zahner Rossier, C. & Holzer, T. (2004): Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen. In: B. Schweiz (Hg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel, Bern (Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), 29-45.