

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren

GmbH

Maik Philipp

**ZEIG MIR DEINE CLIQUE, UND ICH
SAG DIR, WIE GERN DU LIEST ...**

**Erste Befunde aus einer
Längsschnittstudie zur peer group-
Relevanz für die Lesemotivation zu
Beginn der Sekundarstufe I**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 25. S. 32-51.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Maik Philipp

ZEIG MIR DEINE CLIQUE, UND ICH SAG DIR, WIE GERN DU LIEST ...

Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur peer group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe I

1 Die Entwicklung der Lesemotivation und -kompetenz von Jugendlichen zu Beginn der Sekundarstufe I

In Deutschland über Lesekompetenz¹ zu sprechen, das schließt zurzeit immer auch ein, die beiden large scale-Studien PISA und IGLU zu berücksichtigen. Diese beiden Studien kommen hinsichtlich der ermittelten Leistungen im Leseverstehen zu unterschiedlichen Befunden. Die Leistungen der 2006 in der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* getesteten Viertklässler sind vergleichsweise homogen, international auf hohem Niveau und weisen relativ geringe Differenzen zwischen Jungen und Mädchen auf (vgl. Hornberg et al. 2007, S. 202f.; Bos et al. 2007, S. 153); etwa jedes achte Kind gehört zur Risikogruppe, kann also bestenfalls explizit gegebene Einzelinformationen in Testtexten finden (13 Prozent, vgl. Bos et al. 2007, S. 116f.). Die Leistungen der im *Programme for International Student Assessment 2006* getesteten 15-Jährigen streuen hingegen hierzulande in ihren Leseleistungen deutlich stärker (am stärksten innerhalb aller OECD-Staaten), die Leistungen sind im Vergleich mit anderen Staaten etwas schlechter und die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen ausgeprägter – jede/r fünfte 15-Jährige gehört zur Risikogruppe (20 Prozent), an Hauptschulen ist es sogar jede/r zweite (50 Prozent), an Realschulen 7 Prozent und in Gymnasien knapp 1 Prozent (vgl. Drechsel/Artelt 2007, S. 229, 234, 241).

Diese holzschnittartigen Einzelbefunde deuten einen Scheren- oder auch Matthäuseffekt an, was die Entwicklung von Lesekompetenz angeht. Das bedeutet, dass anscheinend nach der (leistungsbasierten) Zuteilung auf Schularten sich die Leistungsschere in der Sekundarstufe öffnet. Ob das tatsächlich so ist, lässt sich nur zuverlässig mit den Ergebnissen von Längsschnittstudien ermitteln. Eine solche DFG-geförderte Longitudinalstudie mit dem Titel LISA (*Lesen in der Sekundarstufe*) unter Leitung von Jens Möller stammt aus Kiel. In LISA wurden seit 2004 bislang drei Mal Heranwachsende von Klasse 5 an im Abstand von 18 Monaten untersucht. Bei den Befragten handelt es sich um mehr als 1.400 für Schleswig-Holstein repräsentativ gezogene Schülerinnen und Schüler aus ca. 60 Klassen (Haupt-, Real- und Gesamtschule, Gymnasium). Die interessierenden Variablen sind Lesemotivation,² Lesekompe-

1 Zwar wird der Begriff Lesekompetenz je nach Studie und Disziplin sehr unterschiedlich definiert, und es gibt hier einen deutlichen Fokus auf kognitive Prozesse, aber er lässt sich allgemein auffassen als „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (Artelt et al. 2005, S. 11).

2 Zum Begriff „Lesemotivation“ muss hier eine Erläuterung erfolgen, denn dass die naive Vorstellung, man lese immer und nur um des Lesens willen oder aus reinem Interesse an einer Sache, obsolet ist, zeigen nicht nur das anspruchsvolle theoretische Modell der Lesemotivation von Möller und Schiefele (2004), sondern auch Forschungsergebnisse wie jene von Watkins und Coffey (2004). Das Konstrukt Lesemotivation lässt sich danach systematisieren, ob es sich um eine habitu-

tenz und Leseverhalten. In Abbildung 1 ist die Entwicklung von Lesekompetenz und -motivation im LISA-Sample in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe I dargestellt.

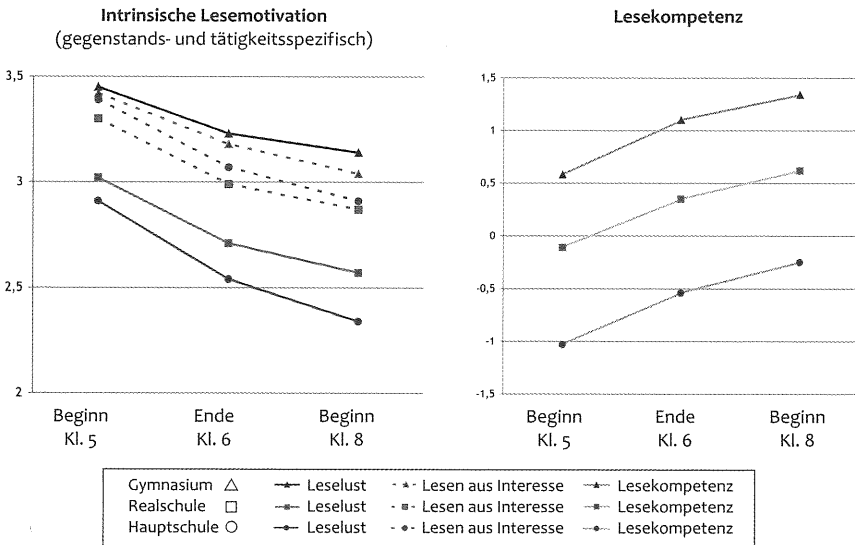


Abbildung 1: Entwicklung der gegenstands- und tätigkeitsspezifischen Lesemotivation sowie der Lesekompetenz über drei Schuljahre im LISA-Sample nach Schulart (latente Wachstumskurven, eigene Darstellung basierend auf Retelsdorf/Möller, 2008 a, b)

Links in der Abbildung ist der Verlauf der gegenstands- und tätigkeitsspezifischen intrinsischen Lesemotivation zu sehen. Der Wert kann zwischen 1 und 4 liegen; je höher er ist, desto ausgeprägter ist die Lesefreude. Rechts ist der Verlauf der Lesekompetenz dargestellt, die mit altersgemäßen Aufgaben aus IGLU bzw. der Hamburger Lernausgangsuntersuchung (LAU) ermittelt wurde. Was bei den Verläufen der Graphen auffällt, ist Folgendes:

- Sowohl bei der Leselust (tätigkeitsspezifische Lesemotivation, s. Anm. 2) als auch bei der Lesekompetenz bestehen von Anfang an schulartspezifische Unterschiede, während die

elle oder aktuelle Lesemotivation handelt und ob sie intrinsisch oder extrinsisch ist. Eine habituelle Lesemotivation bildet sich aus, wenn wiederholt sog. aktuelle Lesemotivationen auftreten. Darunter wird das „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“, gefasst (Artelt et al. 2005, S. 19). Motivationen können in- oder extrinsisch sein: „Intrinsische Motivation wird definiert als Bereitschaft, eine Aktivität durchzuführen, weil die Aktivität für sich selbst befriedigend bzw. belohnend ist“, was sowohl am Interesse am Text (gegenstandsspezifischer Anreiz) oder am Lesen an sich (tätigkeitsspezifischer Anreiz) liegen kann (ebd.). Von extrinsischer Motivation spricht man, „wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes liegen“ (ebd.). Es geht also um antizipierte Folgen des Lesens, die wahlweise angestrebt (z.B. Anerkennung in Form eines Lobes durch den Deutschlehrer) oder vermieden (etwa eine schlechte Note) werden. Oft wird in der gegenwärtigen Diskussion unter Lesemotivation die habituelle, intrinsische und hier die tätigkeitsspezifische aufgefasst, ohne dass das deutlich gemacht wird.

Entwicklung annähernd parallel verläuft, sodass hier kaum von einem Schereneffekt die Rede sein kann. Allerdings stimmt nachdenklich, dass Hauptschülerinnen und -schülern zu Beginn der achten Klasse trotz Zuwächsen nicht das Niveau an Lesekompetenz erzielt haben, das Realschülerinnen und -schülern schon Anfang der fünften Klasse hatten, und Jugendliche aus Realschulen erreichen in drei Schuljahren gerade so das Leistungsniveau, mit dem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in die Sekundarstufe starteten. Nicht ganz so parallel verläuft die abnehmende Entwicklung der Leselust, vom Verlust selbiger sind Jugendliche aus Hauptschulen allerdings am stärksten betroffen.

- Etwas Ähnliches zeichnet sich bei der gegenstandsspezifischen Lesemotivation (Lesen aus Interesse) ab, allerdings sind hier die Unterschiede im Ausgangsniveau weniger ausgeprägt und der Rückgang moderater, was lesepädagogisch betrachtet viel Potenzial für Lesefördermaßnahmen mit (aus Sicht der Lernenden) interessanten Texten bietet.
- Auffällig ist ebenfalls der Knick in den Graphen, der zeigt, dass sich die größte Veränderung im Untersuchungszeitraum von Klasse 5 zu 6 ergibt. Sie ist in etwa doppelt so groß wie die vom Ende der sechsten Klasse hin zu Beginn der achten. Etwa zwei Drittel der in drei Schuljahren beobachtbaren Veränderungen finden also vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt statt, nur ein Drittel vom zweiten zum dritten Datenerhebungszeitpunkt; das gilt für alle drei Variablen.

Was aus dem Diagramm nicht hervorgeht, sind die geschlechtsspezifischen Veränderungen. An anderer Stelle weisen Retelsdorf und Möller (2008c) darauf hin bzw. nach, dass die Gesamttendenz (größte Veränderung von Klasse 5 zu 6) ähnlich ist, aber der Rückgang der gegenstandsspezifischen Lesemotivation und des Leseverhaltens die Jungen stärker betrifft, während die Mädchen in ihrer Lesekompetenz größere Zuwächse erzielen.

Aus den LISA-Befunden ergeben sich viele weitere Forschungsfragen, etwa diese:

1. Der starke Verlust an Lesemotivation geht mit einem starken Kompetenzzuwachs einher. Das ist insofern erwartungswidrig, als intrinsische Lesemotivation sowohl theoretisch vermutet (vgl. Möller/Schiefele 2004) als auch empirisch bestätigt Lesemenge und -kompetenz positiv voraussagt (vgl. Artelt et al. 2005, S. 19). Wie lässt sich dieses Phänomen konzeptualisieren und erklären?
2. Warum lässt sich kein Schereneffekt bei LISA beobachten, der sich nach dem vorsichtigen Extrapolieren der IGLU- und PISA-Befunde erwarten ließe? Bilden sich die Differenzen erst in der neunten Klasse so deutlich aus, was einige Befunde der Längsschnittstudie DESI andeuten (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*, vgl. Gailberger/Willenberg 2008, S. 65-67)? Oder setzt sich in der Sekundarstufe lediglich fort, was in der Grundschule an Unterschieden schon angelegt ist, worauf erste Befunde aus der Berliner Leselängsschnittstudie (vgl. McElvany/Kortenbruck/Becker 2007) ebenso wie die Befunde der ELEMENT-Studie (*Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin*, vgl. Lehmann/Lenkeit 2008, S. 25) hinweisen?
3. Und schließlich: Wie hängt der Verlust an intrinsischer Lesemotivation, der gerade Jungen und Jugendliche aus Hauptschulen besonders (be)trifft, mit anderen individuellen Merkmalen und sozialen Dynamiken zusammen, zum Beispiel solchen in den Lesesozialisationskontexten Familie, Schule und Gleichaltrige?

An die letzte Frage knüpft dieser Beitrag an, indem er einen Hinweis auf die steigende Bedeutsamkeit Gleichaltriger für Lesemotivation und -kompetenz von Klasse 5 zu Klasse 6 aufnimmt. Retelsdorf und Möller (2007) ermittelten im LISA-Sample den Stellenwert des Lesens bei den Freundinnen und Freunden (mit fünf Items wie „Ich spreche mit meinen Freunden über das, was wir lesen“ oder „Für meine Freunde ist Lesen wichtig“, $\alpha \geq ,74$) und dessen Korrelationen³ mit anderen lesebezogenen Variablen, nämlich:

- der Lesekompetenz: Hier gab es zu Beginn der fünften Klasse nur einen schwachen Zusammenhang ($r = ,06$), in Klasse 6 war er größer ($r = ,23$);
- dem lesebezogenen Selbstkonzept, d.h. der Selbsteinschätzung der eigenen Lesefähigkeit (vgl. Möller/Schiefele 2004, S. 111f., ein Beispiel-Item lautet „Ich kann Texte sehr gut und schnell verstehen“; zur Skalenbildung vgl. Möller/Bonerad 2007, S. 261-266), die schwach mit der peer-Skala korrelierte (Klasse 5: $r = ,16$, Klasse 6: $r = ,22$), und
- der Leselust: Unmittelbar zu Beginn der Sekundarstufe bestand bereits ein starker Zusammenhang ($r = ,42$), der eineinhalb Jahre noch wesentlich ausgeprägter war ($r = ,59$).

Bekanntlich sind Korrelationen keine Kausalitäten, die beiden letzten auffällig hohen Koeffizienten weisen aber darauf hin, dass es offenbar einen starken Zusammenhang zwischen eigenem und dem Lesen der Freundinnen und Freunde gibt. Diesen genauer zu untersuchen, erscheint geboten angesichts einer in der Jugend steigenden Relevanz der als peers bezeichneten gleichaltrigen Freundinnen und Freunden in vielen Belangen. Eine spannende, aber bislang unbeantwortete Frage ist, ob ein Zusammenhang zwischen der steigenden Bedeutung der Gleichaltrigen und der sinkenden Leselust existiert. Bisher überwiegen die Hypothesen zum peer-Einfluss bei weitem die Empirie (für einen Überblick vgl. Rosebrock 2004 und Philipp 2008a, S. 44-55). In diesem Aufsatz sollen daher einige Befunde aus einer eigenen Studie zur Relevanz der peers in der Lesesozialisation vorgestellt werden. Zunächst werden im zweiten Kapitel kurz ausgewählte Hypothesen präsentiert. Im dritten Kapitel steht dann die Empirie im Vordergrund; es enthält Ergebnisse aus einem Längsschnittforschungsprojekt. Im vierten und letzten Kapitel werden Schlussfolgerungen für die Leseforschung gezogen.

2 Peers und ihre Bedeutung in der Lesesozialisation – begriffliche und hypothetische Annäherungen

Aus der Leseforschung ist bekannt, dass die Familie die wichtigste Instanz in der Lesesozialisation ist (vgl. Hurrelmann 2004 und McElvany 2008, S. 69-96), und in der Bildungsforschung scheint sich sukzessive die Einsicht durchzusetzen, dass das beiläufige, alltägliche Lernen in informellen Settings für den Kompetenzerwerb mindestens so bedeutsam ist wie das formelle in Institutionen mit explizitem Bildungsauftrag (vgl. z.B. Büchner/Brake 2006; Grunert 2006; Rauschenbach 2007; Rohlf/Harring/Palentien 2008). Inzwischen wird selbst den peers ganz explizit zugestanden, ein Bildungsort zu sein (vgl. Harring/Rohlf/Palentien 2009).

³ Alle berichteten Korrelationen haben eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $r < ,05$. Der Stellenwert des Lesens bei den peers war zu beiden LISA-Messzeitpunkten an Gymnasien und bei Mädchen größer und der Zusammenhang zwischen dem Stellenwert des Lesens bei den Freunden über beide Messzeitpunkte recht stabil ($r = ,45$, vgl. Retelsdorf/Möller 2007).

Wenn von ‚peers‘ die Rede ist, wird im deutschsprachigen Raum oft der Begriff ‚Gleichaltrige‘ verwendet. Damit verliert man das Eigentliche allerdings aus dem Blick: die gleiche soziale Stellung bzw. den wichtigen Aspekt der Gleichheit und Ebenbürtigkeit, die im Sinne Youniss‘ (1994) auch als „symmetrische Reziprozität“ bezeichnet wird und nicht notwendigerweise der Altersgleichheit bedarf (vgl. von Salisch 2000, S. 347). Die Ebenbürtigkeit kommt laut von Salisch dadurch zustande, dass peers die gleiche Stellung gegenüber (Bildungs-) Institutionen und ihren Repräsentanten haben, in der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung ähnlich weit sind, gleiche Entwicklungsaufgaben und Lebensereignisse vor sich haben, untereinander ihre Ebenbürtigkeit anerkennen und Gleichrangigkeit als regulatives Prinzip ihrer Interaktionen beanspruchen (vgl. ebd., S. 347-350). Den peers wird allgemein sowohl negativer Einfluss unterstellt (z.B. bei Devianz und Drogenkonsum) als auch zugestanden, als ‚Entwicklungshelfer‘ und Ressource vielfältig positiv wirksam zu sein (vgl. exemplarisch von Salisch 2000; Oswald/Uhlendorff 2008). Diese Janusköpfigkeit gilt vermutlich auch für die Lesesozialisation, also all jene Prozesse, „die auf individuell-biografischer Ebene zur Entwicklung der Fähigkeit, Motivation und Praxis führen, geschriebene Sprache im Medienangebot zu rezipieren“ (Rosebrock 2006, S. 443). Hier vermuten Groeben und Schroeder (2004, S. 330-334) einen Teufels- und Engelskreis in der peer group, d.h. Gruppen von peers.

Peer groups sind jedoch nur ein Ausschnitt dessen, was Oswald und Uhlendorff als „Peersystem“ bezeichnen. Sie nehmen eine Systematisierung vor, indem sie organisierte Gleichaltrigengruppen, die nicht auf freiwilliger Wahl basieren und von Erwachsenen geleitet werden (z.B. Schulklassen), von solchen Gruppen unterscheiden, auf die die genannten Merkmale mit Ausnahme der freiwilligen Mitgliedschaft zutreffen (z.B. Sportvereine). Als dritte Kategorie benennen sie informelle, freiwillige peer-Beziehungen und -Gruppen, die nicht von Erwachsenen geleitet werden. Diese letzte Kategorie lässt sich noch einmal in mehr oder minder feste Zusammenschlüsse (Netzwerke wie z.B. Szenen, die bei einem bestimmten Verfestigungsgrad als Cliques bezeichnet werden können), in enge oder lose Freundschaften, dyadische peer-Beziehungen und in Liebesbeziehungen unterteilen (vgl. Oswald/Uhlendorff 2008, S. 190f.). Das mag verdeutlichen, wie komplex die alltägliche peer-Umwelt von Heranwachsenden ist, zumal es auch noch altersabhängige Veränderungen gibt, da sich zum Beispiel im Laufe der Zeit peer-Beziehungen und die Anforderungen verändern, die sie an Heranwachsende stellen und die Heranwachsende umgekehrt an sie adressieren (vgl. für Freundschaften von Salisch/Seiffge-Krenke 2008, S. 423-435). Allein das macht es zu einem ausgesprochen anspruchsvollen Unterfangen, den Einfluss von peers auf die Lesesozialisation valide zu ermitteln. Hinzu kommt, dass deren Prozesse ontogenetisch betrachtet in diversen Instanzen stattfinden, nämlich zunächst in der Familie und danach parallel in der Schule. Vermutlich erst dann erscheinen die peers auf der Bildfläche. Sie tauchen also im Ensemble der Lesesozialisationsinstanzen relativ spät auf, und dann sind sie lediglich *ein* Kontext, der außerdem in einem Wechselspiel mit anderen steht (vgl. Groeben/Schroeder 2004, S. 340-344). Dennoch bezeichnen Groeben und Schroeder die peer group – richtiger wäre es, allgemein von den peers zu sprechen – „als zentrale Instanz“ in der Jugend (ebd., S. 340). Die deutschsprachige Leseforschung hat die peers bislang eher stiefmütterlich behandelt, was die bislang einschlägigste Publikation zum Thema, der Aufsatz

von Rosebrock (2004), klar herausstellt. Er enthält indes zahlreiche fruchtbare Hypothesen für das Jugendalter, von denen einige hier vorgestellt werden sollen.

Zunächst erscheint es bedeutsam, einen kurzen Blick auf den Ablauf der Lesesozialisation zu werfen bzw. auf deren zwei kritische Zeiträume, in denen das Lesen abnimmt: erstens die Zeit nach dem Schriftspracherwerb etwa im Alter von neun Jahren und zweitens das Ende der Kindheit (etwa mit 13 Jahren) (vgl. Harmgarth 1997, S. 25f.). Neuere Studienergebnisse legen es nahe, dass der zweite Lesecknick sich inzwischen auf das Alter zwischen zehn und zwölf Jahren vorverlagert hat und bei Jungen deutlich stärker ausfällt (vgl. Böck 2007; S. 63f.; Retelsdorf/Möller 2008c). Der zweite Zeitpunkt ist zugleich der entscheidendere, er hat in der lesebiografischen Forschung die Bezeichnung „Lese Krise“ erhalten (vgl. Graf 2007, S. 72f.), die in ihrem Kern das Lesen von Büchern und hier Belletristik betrifft. Das bisherige kindliche und lustvolle Lesen wird schal, weil die Heranwachsenden kognitiv reifen, das Serielle an der bis dato noch geliebten Kinderliteratur durchschauen, sich durch die körperliche und geistige Reifung neue (Lese-)Bedürfnisse ergeben und außerdem die Lesemotivation stark nachlässt. Ob und wie die Jugendlichen die Buch- bzw. Belletristik-Lese Krise produktiv überwinden und Lesemotivation, -kompetenz und -verhalten neu justieren, ist vermutlich entscheidend dafür, ob jemand zum kompetenten Leser bzw. zur kompetenten Leserin wird. Dabei, so Rosebrock (2004, S. 275), könnten peers „für die Mittelschicht die entscheidende Instanz für den Ausgang der Lese Krise am Ende der Kindheit darstellen“. Dasselbe dürfte für Mädchen gelten, die wie höhere soziale Schichten einen stabileren Lesehabitus aufweisen (vgl. Philipp/Garbe 2008).

Wenn der hypothetische Einfluss der peers so groß ist, wie ihn Rosebrock veranschlagt, lohnt es sich, ihn noch genauer zu betrachten – und natürlich zu erforschen. Hier lässt sich ein kurzfristiger, direkter vor einem langfristigen, indirekten Einfluss unterscheiden. Der *direkte Einfluss* erstreckt sich auf die Lesemotivation und die Lesestoffe und ist vermutlich bei der Zeitschriftenlesesozialisation äußerst bedeutsam und ebenfalls für die Rezeption von Horror- und Fantasy-Literatur (vgl. Rosebrock 2004, S. 252, 265, 275). Der *indirekte Einfluss* bezieht sich auf die Entwicklung von Lesehaltungen und -kompetenz (vgl. ebd., S. 252). Bei all dem spielt die Anschlusskommunikation, d.h. die subjektive Aneignung von Medieninhalten in Gesprächen oder Interaktionen (vgl. Charlton/Sutter 2007, S. 33), anscheinend eine besonders große, möglicherweise sogar dominante Rolle (vgl. Pieper/Rosebrock 2004, S. 65f.). Rosebrock vermutet, dass aufgrund unterschiedlicher Konzepte und Funktionen von Freundschaften die lesebezogenen Gespräche zwischen Jungen und Mädchen differieren und Mädchen dadurch einen Vorteil haben (vgl. Rosebrock 2004, S. 255, 261-263, 275).

In eine ähnliche Richtung gehen die von Groeben und Schroeder hypothetisch postulierten Dynamiken innerhalb jugendlicher peer groups (vgl. Groeben/Schroeder 2004, S. 330-334). Sie beschreiben, welche Prozesse auf Gruppen- und individueller Ebene vermutlich ablaufen, in deren Folge Verfestigungen in Form eines Engelskreises bei weiblichen Mittelschicht-Jugendlichen bzw. eines Teufelskreises bei männlichen Jugendlichen aus der Unterschicht einsetzen. So bilden sich unter aktiver Beteiligung der Jugendlichen (sog. „Ko-Konstruktion“) wahlweise günstige resp. ungünstige Leseklimata und Dynamiken in den Cliques. Empirisch belegt ist das nicht, aber die Gruppendiskussionen, die Roch (2006) zum Thema Jugendzeitschriften mit Jugendlichen geführt hat, sind für Forschungen in diesem

Bereich ebenso inspirierende Referenzen wie die von Krüger et al. (2008) durchgeführte Studie zum Interdependenzverhältnis von Schule und peers sowie die Studie von Pieper et al. (2004) zur Lesesozialisation ehemaliger Hauptschülerinnen und -schüler.

3 Empirisches aus der PEER-Studie

Das Anliegen der längsschnittlich angelegten PEER-Studie (*Peer Effects on Early Adolescent Reading*) besteht darin, die Zusammenhänge von Cliques-Leseorientierung und individuellem Lesen zu ermitteln. Die Hauptfragen der PEER-Studie lauten: 1.) Wie verändern sich schulart- und geschlechtsspezifisch Lesemotivation und -verhalten in der Zeit vor bzw. während der sog. Lesekrise? 2.) Haben Cliques (als ein Teil des ‚peer-Systems‘) darauf einen Einfluss?

Das Design der Studie ist quantitativ. Zwar bietet sich bei einem so unerforschten Bereich wie der Rolle der peers in der Lesesozialisation durchaus ein qualitatives Vorgehen an, das Einblicke in Gruppendynamiken und subjektive Bedeutungszuschreibungen erlaubt, und genau solcher Studien, die weitere Hypothesen generieren, bedarf es. Jedoch ist es ebenfalls längst überfällig, sich zu vergewissern, ob sich die empirisch induzierten Hypothesen von Rosebrock (2004) erfahrungswissenschaftlich auf breiter Basis, das heißt mit möglichst vielen untersuchten Personen, bewähren, um so endlich die terra incognita zu erkunden und mit einiger Sicherheit etwas über Wirkungszusammenhänge zu erfahren.

In der PEER-Studie habe ich im Rahmen meiner Promotion Schülerinnen und Schüler aus niedersächsischen Haupt- und Realschulen und Gymnasien zu Beginn der Sekundarstufe I befragt, einmal in der Mitte der Klasse 5 (Dezember 2006-Februar 2007, $N = 501$, Alter: $M = 10,6$ Jahre) und ein weiteres Mal am Ende der sechsten Klasse (Juni 2008, $N = 519$, Alter: $M = 12,1$ Jahre).⁴ Die Teilnahmequote war mit mehr als 80 Prozent erfreulich hoch. Das nicht-repräsentative Sample stammte aus zehn Schulen, von denen mit Ausnahme von zwei Hauptschulen in zwei Dörfern die restlichen acht in drei Städten liegen (zwei Kleinstädte (ca. 9.000 Einwohner) und eine Mittelstadt (ca. 70.000 Einwohner)). Hinweise auf ‚Problemschulen‘ fanden sich nicht, ebenso wenig auf eine besonders starke Leseförderung im Schulprogramm. Die Gymnasien hatten deutlich größere Jahrgänge, sie waren bis zu siebenzünftig, die Hauptschulen hingegen nur zweizünftig. Die Schulklassen unterschieden sich gleichfalls: Ihre Größe lag zwischen 16 an Hauptschulen und 31 an Gymnasien. Der ländliche Kontext mit einem geringen Migrantenanteil (im Sample nur ca. 11 Prozent) und die nicht-repräsentative Stichprobe schränken die Verallgemeinerbarkeit der Befunde ein.

⁴ Die Entscheidung für dieses Sample hatte mehrere Gründe. Erstens bilden sich nach dem Schulwechsel nach der vierten Klasse oftmals neue Cliques in den Schulen, deren Mitglieder zwar wechseln mögen, aber in der Regel in ihren Eigenschaften einander stark ähneln (vgl. zur schulischen Motivation z.B. Kindermann 2008). Zweitens gab es zum Zeitpunkt der Planung der Studie kaum deutschsprachige (längsschnittliche) Forschungsergebnisse für den Beginn der Sekundarstufe I, was sich derzeit ändert (vgl. z.B. die LISA-Studie). Und schließlich, drittens, dürfte nach allem, was bekannt ist, mit dem Übergang von der Kindheit in die Jugend peers (lese-)sozialisatorisch noch bedeutsamer werden.

In diesem Beitrag sollen nahezu ausschließlich Ergebnisse über die untersuchten Jugendlichen aus sechsten Klassen⁵ zum Leseverhalten (3.1), zur Lesemotivation und zur Leseorientierung der Cliques (3.2) vorgestellt werden. Sie werden insbesondere im Teil 3.2 mit den Werten aus Klasse 5 unterfüttert; allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Daten nicht längsschnittlich interpretieren werden sollten. Sie beinhalten zu beiden Messzeitpunkten noch die Werte jener Befragten, die entweder nur beim ersten oder beim zweiten Mal an der Studie teilnahmen (jeweils ca. ein Fünftel), entsprechend ist im Diagramm zur Lesemotivation auch keine Verbindungslinie zwischen den Werten aus beiden Messzeitpunkten enthalten.

3.1 Das Leseverhalten der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler

Die Sechstklässler sollten angeben, wie häufig sie die Belletristik, Zeitschriften, Zeitungen, Sachbücher und Comics lesen. In Abbildung 2 sind die Antworten auf die ersten drei Fragen dargestellt.

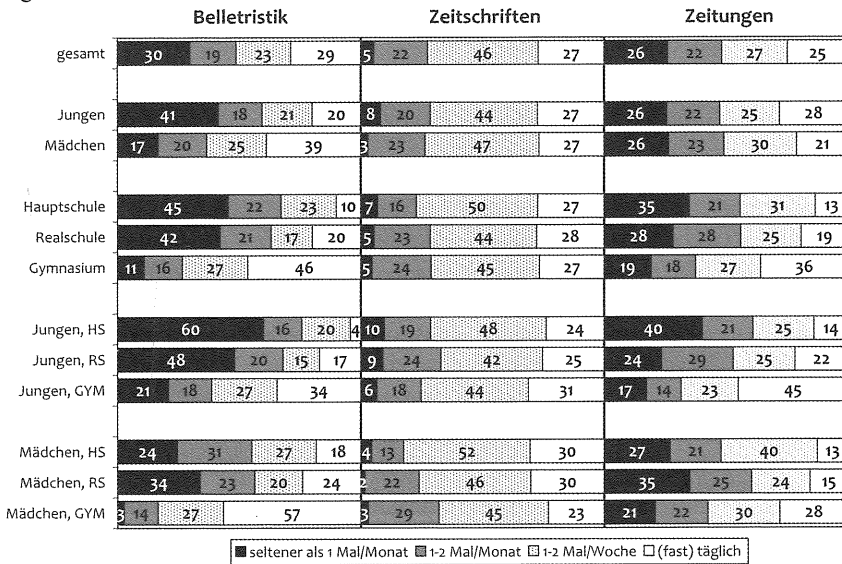


Abbildung 2: Lesetätigkeiten in der Freizeit in Prozent nach Geschlecht, Schulart und Geschlecht x Schulart

⁵ Die Stichprobe bestand aus 279 Jungen (77 besuchten die Hauptschule, 104 die Realschule und 98 das Gymnasium) und 240 Mädchen (50 Hauptschülerinnen, 74 Realschülerinnen und 116 Gymnasiastinnen) aus 24 Klassen.

Sämtliche Angaben aus Klasse 5 basieren auf den Antworten von 492 Kindern. Die Diskrepanz von 9 Kindern in Klasse 5 ($N = 501$ bzw. 492) ergibt sich daraus, dass die Fragebögen einer Hauptschulklasse erst dann ausgefüllt vorlagen, als die Datenauswertung bereits beginnen musste. Um nicht unnötige Verwirrung durch unterschiedliche Werte in den einzelnen Publikationen zu stiften, die aufgrund nur neun zusätzlicher Befragter zustande kommen, werden im Folgenden nur Daten präsentiert, die in Kurzform bei Philipp 2008b und ausführlich 2008a dargestellt sind; die längsschnittlichen Analysen für die 396 zweimalig Befragten werden in der Dissertation veröffentlicht (Philipp 2010).

Belletristik liest die Hälfte aller Jugendlichen wenigstens wöchentlich, hierbei bestehen sehr große Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Schularten, und diese Unterschiede setzen sich in der Kombination beider Merkmale fort. Besonders groß fallen die Differenzen zwischen männlichen Hauptschülern und Gymnasiastinnen aus, deren Werte nahezu spiegelverkehrt gegenüber stehen. Das Belletristiklesen war beim ersten Messzeitpunkt insgesamt ausgeprägter: Von allen Befragten lasen 41 Prozent (fast) täglich (Jungen: 29 Prozent, Mädchen: 56 Prozent) und 22 Prozent seltener als einmal im Monat (Jungen: 30 Prozent, Mädchen: 11 Prozent). An den Haupt- und Realschulen lag der Anteil jener, die seltener als monatlich Geschichten lesen, in Klasse 5 bei 34 bzw. 35 Prozent (Gymnasium: 6 Prozent). Die Gruppe, die nahezu täglich Romane goutiert, machte in Klasse 5 jeweils 27 Prozent aller Kinder aus Haupt- und Realschulen aus und mehr als jedes zweite aus Gymnasien (58 Prozent, vgl. Philipp 2008a, S. 72).

Deutlich ähnlicher sind sich die Geschlechter und die Schularten, was die Nutzung von Zeitschriften in Klasse 6 betrifft. Drei Viertel aller Befragten lesen mindestens wöchentlich darin, besonders oft nutzen Jugendliche aus Hauptschulen sie, und hier im Vergleich gerade die Mädchen. In Klasse 5 waren Zeitschriften noch nicht ganz so angesagt (zwei Drittel aller Befragten, die angaben, diese Periodika zu nutzen, lasen sie maximal 1-2 Mal in der Woche (66 Prozent)), wobei die Werte der Mädchen geringer waren (35 Prozent lasen höchstens einmal im Monat Zeitschriften (Jungen: 19 Prozent), 6 Prozent seltener (Jungen: 9 Prozent), vgl. Philipp 2008a, S. 74). Mädchen haben also gewissermaßen dieses Medium für sich entdeckt.

Bei den Zeitungen,⁶ die die Hälfte des Samples mindestens einmal pro Woche liest, ähneln sich die Geschlechter, dafür weniger die Schularten. Dieses Printmedium ist speziell an Gymnasien gefragt, wobei hier knapp die Hälfte der Jungen (fast) täglich zum Periodikum greift; der Anteil der Hauptschülerinnen ist ebenfalls auffällig hoch. Eine weitere Besonderheit weisen insgesamt die Realschülerinnen in der Nutzung von Büchern und Zeitungen auf, denn ein Drittel von ihnen liest in diesen Medien seltener als einmal im Monat.

Von Interesse ist natürlich überdies, welche Buch- und Zeitschriftengenres die Jugendliche bevorzugen. Dazu sollten sie die Namen der drei zuletzt gelesenen Bücher sowie die Namen der Zeitschriften nennen, die sie lesen. Angelehnt an die Kategoriensysteme für Bücher von Bertschi-Kaufmann (2000, S. 126-130) und für Zeitschriften von Böck (2000, S. 67) wurden die zahlreichen Nennungen zusammengefasst. Abbildung 3 zeigt die Buchpräferenzen bei den acht am häufigsten genannten Genres; Abbildung 4 die Zeitschriften-Vorlieben.

Die Befragten gehören eindeutig der Harry Potter-Generation an – Romane aus der Septologie wurden am häufigsten genannt, und das Genre Phantastik (inkl. Gruselgeschichten) steht mit einem Drittel der Nennungen hoch im Kurs. Krimis und realistische Geschichten lesen die Befragten ebenfalls gern. Etwas weniger gefragt sind Abenteuergeschichten und Problemerzählungen. Die Unterschiede zwischen den Schularten sind insgesamt weniger groß als die zwischen Mädchen und Jungen. Jungen lesen im Vergleich eher phantastische, Kriminal- und Abenteuergeschichten, während Mädchen realistischen und Tiergeschichten den Vorzug geben, dafür aber keine Comics nannten. Die Geschlechtsdifferenzen finden sich im Großen und Ganzen an allen Schularten wieder. Dabei fällt auf, dass Mädchen an formal

6 Die Häufigkeit der Zeitungsnutzung wurde nur beim zweiten Messzeitpunkt erfragt.

niedrigeren Schulen eher zu realistischen Geschichten denn zu phantastischer Belletristik tendieren. Bei den Gymnasiastinnen ist das genau anders herum. Im Vergleich mit Klasse 5 zeigte sich, dass die realistischen Erzählungen bei Mädchen und an Hauptschulen beim ersten Mal nicht so häufig genannt wurden, ebenfalls erfreuen sich in Klasse 6 Problemerkzählungen wesentlich größer Popularität (vgl. Philipp 2008a, S. 82).

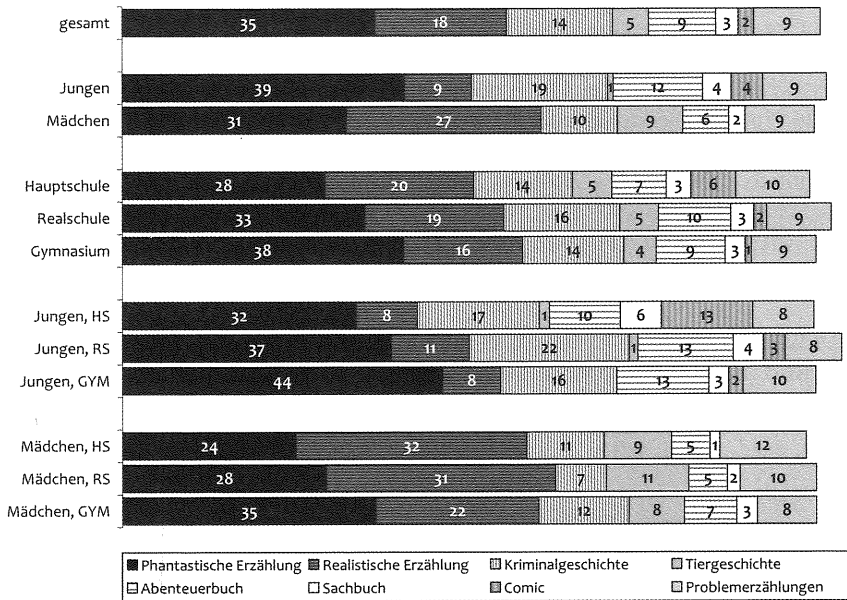


Abbildung 3: Buch-Genrepräferenzen von Sechstklässlern in Prozent nach Geschlecht, Schularart und Geschlecht x Schularart

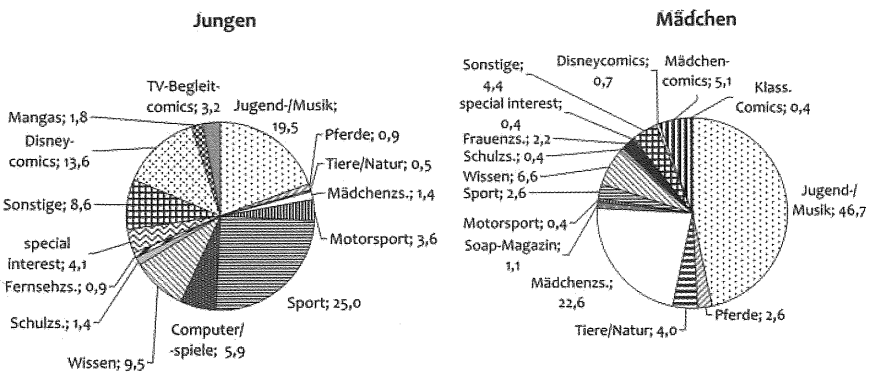


Abbildung 4: Zeitschriften-Genrepräferenzen von Jungen und Mädchen in Prozent

Für die Zeitschriften werden wegen der Vielzahl der Genres, nämlich 19, die Werte gleich für die Geschlechter ausgewiesen. Denn hier sind die Unterschiede so groß, dass es wenig sinnvoll erscheint, die Werte des Gesamtsamples oder der Schularten vorzustellen. In Abbildung 4 ist zu sehen, dass Mädchen am häufigsten Jugend- und Musikzeitschriften wie die „Bravo“ oder auch Mädchenzeitschriften wie „Girl“ nannten. Unter Jungen dominieren hingegen die von Mädchen überhaupt nicht genannten Sport-Magazine wie „Bravo Sport“ und Computer(spiel)magazine. Auch Wissensmagazine wie „Geolino“ nannten sie häufiger als Mädchen. Sie bilden also analog zu den Disney-Comics eine männliche Domäne im Sample. Die Geschlechterdifferenzen bei den Jugend-/Musikzeitschriften fallen im Vergleich mit Klasse 5 noch größer aus; damals nannte eins von drei Mädchen Titel aus diesem Genre (34 Prozent) und knapp jeder vierte Junge (23 Prozent, vgl. Philipp 2008a, S. 86). Bemerkenswert erscheint, dass trotz einer gewissen Homogenität, die die in Abbildung 2 dargestellte quantitative Nutzung des Mediums Zeitschrift suggeriert, die Differenzen zwischen den Geschlechtern inhaltlicher Art sind. Dieser Aspekt ist gerade für Lesefördermaßnahmen mit Periodika wichtig und lässt erahnen, welche Themen in Anschlusskommunikationen mit den peers relevant sind.

3.2 Individuelle Lesemotivation, Leseorientierung in den Cliques und die Zusammenhänge zwischen beiden Konstrukten

Nach den Einblicken in die Nutzungshäufigkeit und inhaltlichen Präferenzen stellt sich die Frage, wie gern die Schülerinnen und Schüler lesen. Die *Lesemotivation* (hier verstanden als habituelle, intrinsische und tätigkeitsspezifische Lesemotivation, s. Anm. 2) wurde mit einer sieben Aussagen umfassenden Skala erfasst, die vor allem aus der PISA-Skala „Leselust“ stammen (vgl. Kunter et al. 2002, S. 286f.). Die Befragten gaben an, wie sehr sie Aussagen wie „Ich lese nur, wenn ich muss“ oder „Ich lese gern“ zustimmen. Der Mittelwert wurde gebildet, sobald fünf Items gültig beantwortet vorlagen; er kann zwischen 1 und 4 liegen, wobei ein höherer Wert auf eine höhere Lesemotivation schließen lässt. Die Skala hatte eine gute Reliabilität ($\alpha \geq ,84$, zur Skalenbeschreibung vgl. Philipp 2008a, S. 89f.). Die *Leseorientierung in der Clique* wurde mit einer eigens für PEER geschaffenen 13 Items umfassenden Skala ermittelt (vgl. ebd., S. 103f.). Mit war operationalisiert, ob die Clique ein leseförderliches Umfeld bildet. Ein Beispiel-Item lautet: „Wenn wir etwas Spannendes gelesen haben, unterhalten wir uns darüber im Freundeskreis.“ Die interne Konsistenz der Skala lag bei $\alpha \geq ,80$; der Mittelwert wurde berechnet, wenn zehn Aussagen gültig beantwortet waren. Die Werte können ebenfalls zwischen 1 und 4 liegen und sind ähnlich zu interpretieren wie die der Lesemotivation. Da nur Kinder mit Cliquenzugehörigkeit (80 Prozent in Klasse 5, 86 Prozent in Klasse 6) die Fragen zur Leseorientierung ihrer Clique beantwortet haben, beziehen sich die entsprechenden Werte in Abbildung 5 nur auf diese Gruppe. In der Grafik sind die Mittelwerte beider Skalen und Standardabweichungen (*SD*) dargestellt.

Die Lesemotivation aller Befragten liegt in Klasse 6 bei einem hoch erscheinenden Wert von $M = 3,08$, der Mittelwert der Cliquenleseorientierung mit $M = 2,39$ etwas unter dem theoretischen Skalenmittelwert. Bei beiden Variablen haben Mädchen höhere Werte als Jungen, und die Schularten unterscheiden sich ebenfalls, wobei Jugendliche aus Haupt- und Realschulen

einander eher ähneln und ihre Werte gleichzeitig unter denen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten liegen. Die Werte unterscheiden sich außerdem in der Kombination der Merkmale Schulart und Geschlecht, und der Vergleich der Extremgruppen zeigt: Jungen aus Haupt- und Realschulklassen sind deutlich weniger lesemotiviert ($M = 2,57$ bzw. $2,71$) und bewegen sich in weniger leseaffinen Cliques ($M = 2,16$ bzw. $1,96$) als Mädchen aus Gymnasien (Lesemotivation: $M = 3,63$; Leseorientierung in der Clique: $M = 2,87$). Was frappiert, ist die Ähnlichkeit der Werte von Mädchen und Befragten aus Gymnasien auf der einen Seite und den Jungen sowie den Befragten aus Haupt- und Realschulen auf der anderen.

Diese Befunde decken sich im Muster der Ähnlichkeiten mit denen aus der fünften Klasse. Zum ersten Messzeitpunkt lag die Leselust jedoch etwas höher ($M = 3,25$), was vor allem auf die Mädchen ($M = 3,47$) und Kinder aus Gymnasien zutraf ($M = 3,59$). Jungen ($M = 3,07$) ähneln eher den Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen ($M = 2,80$) und Realschulen ($M = 3,02$). Der Wert der Leseorientierung in den Cliques lag bei $2,64$ und bei Mädchen höher als bei Jungen ($M = 2,86$ vs. $2,47$). Die Schularten unterschieden sich ebenfalls, wobei die Hauptschulwerte denen der Realschule ähnelten (Hauptschule: $M = 2,41$, Realschule: $M = 2,43$) und unter dem Mittelwert von Kindern aus Gymnasien ($M = 2,91$) lagen.

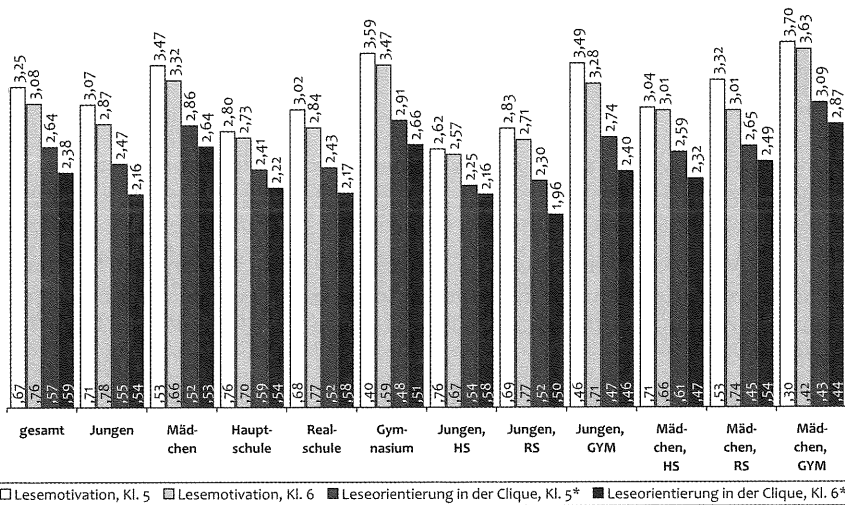


Abbildung 5: Lesemotivation und -orientierung in der Clique nach Geschlecht, Schulart und Geschlecht x Schulart (Ngesamt, Lesemotivation = 488(Kl. 5) bzw. 516(Kl. 6); Ngesamt, Leseorientierung der Clique = 378(Kl. 5) bzw. 433(Kl. 6); am unteren Ende der Säulen: Standardabweichung (SD); * nur für Befragte mit Cliquen-zugehörigkeit)

Zwischen individueller Lesemotivation und kollektiver Cliques-Leseorientierung besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient liegt in Klasse 6 bei einem hohen Wert von $r = ,64$ ($p < ,001$; Klasse 5: $r = ,48$; $p < ,001$) und bleibt selbst dann noch hoch, wenn die Variablen Schulart und Geschlecht kontrolliert werden ($r = ,53$, $p < ,001$). Daher lohnt sich die Frage, inwiefern die Leseorientierung der peers zur rechnerischen

Vorhersage der Lesemotivation beiträgt. Zu diesem Zweck wurde – analog zu den Analysen der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler (vgl. Philipp 2008a, S. 127f.) – eine multiple hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. Dabei geht es darum, die Unterschiede in der individuellen Lesemotivation mittels anderer Variablen statistisch zu erklären; in einer multiplen Regression wird ermittelt, „wie viel jede dieser Variablen bei statistischer Kontrolle der jeweils anderen und alle Variablen zusammen zur Vorhersage beitragen“ (Rost 2007, S. 142). In einer multiplen hierarchischen Regressionsanalyse werden nacheinander Variablen in die Berechnung eingefügt, um zu prüfen, ob die neu eingefügten Prädiktoren überzufällig zusätzliche Unterschiede, die sog. Varianz (R^2), aufzuklären vermögen. Einschränkend sei angemerkt, dass damit keine Kausalitäten gezeigt werden können (vgl. dazu Rost 2007, S. 143-147), sondern nur Zusammenhänge. Das liegt auch darin begründet, dass es sich um Daten eines Messzeitpunktes handelt.

Prädiktoren	Standardisierte β -Koeffizienten			
	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4
Geschlecht (1 = Junge, 2 = Mädchen)	,28***	,30***	,25***	,10*
Schulart (1 = HS, 2 = RS, 3 = GYM)	,36***	,22***	,26***	,19***
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-,04	-,05	-,02	-,01
Leseclima in der Familie		,32***	,28***	,16***
Schulfreude und Spaß am Deutschunterricht			,25***	,16***
Leseorientierung in der Clique				,43***
ΔR^2		,084***	,058***	,116***
R^2	,241	,325	,383	,499
korrigiertes R^2	,235	,318	,375	,491

Tabelle 1: Multiple, hierarchische Regression von Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, Leseclima in der Familie, Schulfreude/Spaß am Deutschunterricht sowie Leseorientierung in der Clique auf die Lesemotivation ($N = 391$) (***) $p < ,001$; (**) $p < ,01$, (*) $p < ,05$)

Die in Tabelle 1 dargestellte Regression umfasst vier Schritte, in der zunächst strukturelle Merkmale wie besuchte Schulart, Geschlecht und Migrationshintergrund eingehen, die bekanntermaßen mit Unterschieden in Lesekompetenz und -motivation zusammenhängen. Danach werden in der Reihenfolge ihres Auftretens in der Lesesozialisation weitere Indikatoren eingeführt. Aus der Familie betrifft dies im zweiten Schritt den Wert auf der Skala „Leseclima in der Familie“ (vier Items, z.B. „Unsere ganze Familie liest gern“, $\alpha = ,73$, der Skalenmittelwert wurde bei Vorliegen von mindestens drei Items berechnet, vgl. zu den Items der Skala Philipp 2008a, S. 94). Für die Schule wurde im dritten Schritt der Mittelwert aus den Zustimmungen zu den beiden Items „Ich gehe gern zur Schule“ und „Der Deutschunterricht macht mir Spaß“ gebildet (sofern beide Fragen gültig beantwortet wurden, $\alpha = ,66$). Die peer group wurde im vierten und letzten Schritt mit der Skala „Leseorientierung in der Clique“ einbezogen.

Aus Platzgründen soll hier nur der vierte Schritt beschrieben werden. In den vorherigen Schritten wurden durch neu aufgenommene Variablen sukzessive mehr Unterschiede

in der Lesemotivation aufgeklärt (ΔR^2 ist immer signifikant gestiegen), und bis auf den Migrationshintergrund erwies sich jeder Prädiktor als bedeutsam. Im letzten Schritt konnte fast die Hälfte der Unterschiede in der Lesemotivation auf sechs Variablen zurückgeführt werden (korrigiertes R^2 : ,49). Ob ein Jugendlicher ausländische Eltern hat oder im Ausland geboren wurde, spielte statistisch gesehen keine Rolle für die Lesemotivation ($\beta = -,01$). Bedeutsamer war, ob es sich bei den Befragten um einen Jungen oder ein Mädchen handelte, denn die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht geht mit höherer Lesemotivation einher ($\beta = ,10$). Ebenfalls steigt in formal höheren Schularten die Freude am Lesen ($\beta = ,19$). Dasselbe ist der Fall, je häufiger Eltern und gesamte Familie lesen ($\beta = ,16$) und je lieber die Jugendlichen zur Schule gehen bzw. je mehr Spaß ihnen der Deutschunterricht macht ($\beta = ,16$). Auffällig hoch ist das Beta-Gewicht für die peer-Leseorientierung ($\beta = ,43$), was darauf hindeutet, dass die Cliques der Befragten bedeutsam für die Lesemotivation sind, und zwar – das ergibt sich aus der Logik der hierarchischen Regression – über bekannte Variablen hinaus.⁷ Dieses Ergebnis erscheint bei aller gebotenen Vorsicht in der Interpretation ermutigend für Lesefördermaßnahmen mit der Unterstützung von peers (vgl. dazu erste Vorschläge für die Grundschule von Philipp 2009 und die Übersicht zur Leseanimation bei Rosebrock/Nix 2008, S. 90-113). Gewissheit, ob peers tatsächlich die Lesemotivation beeinflussen und nicht nur rechnerisch bei einem bzw. zwei Querschnitt(en) die Lust am Lesen vorhersagen, werden freilich erst weitere Analysen der Längsschnitt-Daten bringen.

4 Ausblick

Peers scheinen in ihrer Wichtigkeit für das Lesen in der Jugend bislang stark unterschätzt worden zu sein und sollten deshalb dringend weiter erforscht werden. Denn wenn es sich als zutreffend erweisen sollte, dass peers in einer der sensibelsten Phasen der Lesesozialisation, der Lesekrise am Ende der Kindheit, maßgeblich und womöglich dominant Einfluss ausüben, gewinnt diese Forschungsfrage gesellschaftliche Brisanz. Der u.U. von (geschlechts- und schulart-)spezifischen peer-Leseorientierungen mitverursachte Abbruch einer Lesekarriere ist äußerst prekär; offenbar gibt es nämlich eine Kette vom Lesen-Wollen übers tatsächliche Lesen hin zum Lesen-Können, die auch dem Modell von Möller und Schiefele (2004) inhärent ist. Laut Artelt et al. (2005, S. 19) zeige die bisherige Leseforschung, „dass alle Formen der Lesemotivation zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) beeinflussen und auf diese Weise die Lesekompetenz fördern.“ Wenn im ungünstigsten Fall soziale Abwahlprozesse in peer-Kontexten stattfinden – sei es, weil Lesen als Streber-, Kinder- oder Mädchen-Angelegenheit entwertet wird, weil Bezüge zum eigenen Leben und Lesen in der Schule fehlen, weil im Sinne der Stigmata-Hypothese von Fend (1997, S. 133f.) das fehlende Lesen-Können selbstwertdienlich mit der (kollektiven) Ablehnung des Lesen-Wollens kaschiert wird oder weil

7 Das war bereits bei den Fünftklässlern der Fall. Das Ergebnis der multiplen hierarchischen Regression mit $N = 357$ Befragten zum ersten Messzeitpunkt waren 41,7 Prozent aufgeklärte Varianz (korrigiertes $R^2 = ,417$) und folgende standardisierten Beta-Koeffizienten im letzten Schritt: Geschlecht ($\beta = ,24; p < ,001$), Schulart ($\beta = ,32; p < ,001$), Migrationshintergrund ($\beta = -,00; p = ,974$), Leseklima in der Familie ($\beta = ,15; p < ,01$), Schulfreude und Spaß am Deutschunterricht ($\beta = ,16; p < ,001$) und Leseorientierung in der Clique ($\beta = ,15; p < ,01$).

die leistungsorientierte Verteilung auf Schularten im Sinne einer Segregation nolens volens dafür sorgt, dass es in Hauptschulen eben kaum leseaffine peers gibt resp. geben kann, die das eigene Lesen unterstützen könnten (vgl. Schümer 2004; Solga/Wagner 2007) –, dann ist damit immer auch die Frage nach dem späteren Erfolg im Leben tangiert. Lesekompetenz gilt schließlich nicht umsonst als Schlüsselkompetenz. Doch diese Überlegungen sind an eine entscheidende Bedingung geknüpft: nämlich an den Nachweis, dass peers einen empirisch beobachtbaren Einfluss auf die Lesemotivation haben. Und der steht noch aus.

In einer eigenen Studie mit mehr als 500 Jugendlichen konnte bereits zum ersten Messzeitpunkt in Klasse 5 gezeigt werden, dass die Leseaffinität der Clique ein Prädiktor für die Lesemotivation über bekannte Variablen hinaus ist (vgl. Philipp 2008a, S. 127f. und Anm. 7). Die in Tabelle 1 dargestellte gleiche Berechnung weist bei Sechstklässlern darauf hin, dass dieser rechnerische Vorhersagewert und damit möglicherweise der tatsächliche, lebensweltliche Zusammenhang zwischen eigenem und fremdem Lesen angestiegen zu sein scheint. Auf diesen strafferen Konnex deuten ferner die höheren Korrelationskoeffizienten in Klasse 6 hin, die sowohl beim LISA- als auch im PEER-Sample beobachtbar sind. Es handelt sich hierbei aber keinesfalls um einen simplen Ursache-Wirkungszusammenhang im Sinne ‚Leseorientierte peers führen zu mehr Lesemotivation‘, denn es ist ohne weiteres denkbar, dass sich lesebegeisterte Jugendliche zu lesefreundlichen Cliquen zusammenschließen und Lesemuffel unter sich bleiben. Es stellen sich mithin neue und weitere Fragen zur Relevanz der peers in der Lesesozialisation:

- Eine und vermutlich die wichtigste lautet: Was ist Henne, was Ei? Ist die Lesemotivation Folge des Umgangs mit lese(un)freundlichen peers (Sozialisation) oder suchen sich Jugendliche peers aus, deren Lesemotivation zu ihrer eigenen passt und schaffen so ein leseaffines Umfeld aus Leseratten und Bücherwürmern (Selektion) – oder verstärkt sich beides?
- Zu fragen ist ebenso, ob der peer-Einfluss dauerhaft oder ephemer ist und ob er sich je nach Lese-Medium gleich oder anders gestaltet.
- Aufgeklärt werden müssten außerdem die vermutlich sehr komplexen Wechselwirkungen zwischen Schule, Familie und peers sowie anderen Variablen.
- Eine weitere zu bearbeitende Forschungsfrage betrifft das zu modellierende Verhältnis von Lesekompetenz, -motivation und den peers. Hier ist zuvorderst ein theoretischer Unterbau nötig, der der Entwicklungsdynamik und der Genealogie der peer-Beziehungen (vgl. Krappmann 1993, S. 44-55) ebenso gerecht wird wie den je nach peer-Kontext vermutlich unterschiedlichen Wirkungen (vgl. dazu Kindermann 2008). Anders gesagt: Dass sich peer-Beziehungen entwicklungsbedingt verändern und bei Kindern bspw. „Schönwetter-Freundschaften“ zu beobachten sind, während in der Adoleszenz eher Selbstoffenbarung und Vertrauen gefragt sind, muss ebenso berücksichtigt werden wie der Aspekt, dass das ‚peerSystem‘ unterschiedliche Kontexte mit mutmaßlich spezifischen Einflussmechanismen umfasst.

Hilfreich für ein besseres Verständnis der peer-Dynamiken sowie -prozesse – und nicht zuletzt für lesepädagogische Interventionen – wie auch für die theoretische Präzisierung der Mechanismen wären ethnografische Studien (vgl. zur Problematik fehlender Studien zu den peer-Einflussprozessen den Überblick von Prinstein/Dodge 2008). Insofern ist es für die

deutsche Leseforschung wünschenswert, dass infolge der großen Aufmerksamkeit, die das Thema Lesen seit der ersten PISA-Studie hierzulande erfährt und unter den Anzeichen von PISA 2009 mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz, mehr bzw. überhaupt Studien über die peer-Einflüsse durchgeführt werden. Die ersten Befunde der PEER-Studie verweisen darauf, dass dieses Stiefkind der Leseforschung deutlich mehr Aufmerksamkeit verdient.

Literatur:

- Artelt, Cordula et al. (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Bildung Sauerländer
- Böck, Margit (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verlag
- Böck, Margit (2007): Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Bos, Wilfried et al. (2007): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 109-160
- Büchner, Peter; Brake, Anna (Hg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Charlton, Michael; Sutter, Tilmann (2007): Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: Transcript
- Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 225-247
- Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Huber
- Gailberger, Steffen; Willenberg, Heiner (2008): Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 60-71
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Groeben, Norbert; Schroeder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 306-348

- Grunert, Cathleen (2006): Bildung und Lernen – ein Thema für die Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim: Juventa, S. 15-34
- Harmgarth, Friederike (Hg.) (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hg.) (2009): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peer Groups als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen [Arbeitstitel]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hornberg, Sabine et al. (2007): Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried et al. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 195-223
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 169-201
- Kindermann, Thomas A. (2008): Can We Make Causal Inferences about the Influence of Children's Naturally-Existing Social Networks on their School Motivation? In: Card, Noel A.; Selig, James P.; Little, Todd D. (Hg.): Modeling Dyadic and Interdependent Data in the Developmental and Behavioral Sciences. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates [Manuskriptversion]
- Krappmann, Lothar (1993): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen, Ann Elisabeth; Salisch, Maria von (Hg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Göttingen: Hogrefe, S. 37-58
- Krüger, Heinz Hermann et al. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen: Barbara Budrich
- Kunter, Mareike et al. (2002): PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Lehmann, Rainer; Lenkeit, Jenny (2008): ELEMENT: Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin: Humboldt Universität
- McElvany, Nele (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann
- McElvany, Nele; Kortenbruck, Marthe; Becker, Michael (2007): Freude am Lesen: Entwicklung und Bedeutung der Lesemotivation von Klassenstufe 3 bis 6. Vortrag auf der 70. Tagung der „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ (AEPF), 10.-12. September 2007, Lüneburg
- Möller, Jens; Bonerad, Eva-Maria (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 1, S. 259-267
- Möller, Jens; Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich et al. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende

- Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-124
- Oswald, Hans; Uhlendorff, Harald (2008): Die Gleichaltrigen. In: Silbereisen, Rainer K.; Hasselhorn, Marcus (Hg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 189-228
- Philipp, Maik (2008a): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit
- Philipp, Maik (2008b): VIPs in der Lesesozialisation? Zum (geschlechtsspezifischen) Einfluss der Gleichaltrigen auf Lesekarrieren. In: Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate (Hg.): Checkpoint Literacy – Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 196-214
- Philipp, Maik (2009): Untereinander das Wort zu Wort kommen lassen. Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule zur Leseförderung genutzt werden kann. In: Titel, Volker (Hg.): Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter – wissenschaftlicher Diskurs und praktische Initiativen (im Druck)
- Philipp, Maik (2010): Leseorientierung in der peer group. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss der peer group auf die Lesesozialisation von SchülerInnen der Sekundarstufe I [Arbeitstitel]. Dissertationsschrift. Universität Lüneburg
- Philipp, Maik; Garbe, Christine (2008): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 2. Aufl., Seelze-Velber: Friedrich, auf der CD-ROM
- Pieper, Irene et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia (2004): Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher. In: SPIEL, H. 1, S. 63-79
- Prinstein, Mitchell J.; Dodge, Kenneth A. (Hg.) (2008): Understanding Peer Influence in Children and Adolescents. New York: Guilford Press
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 4, S. 439-453
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2007): Die Entwicklung der Lesekompetenz und -motivation von der 5. zur 6. Klasse. Welchen Einfluss hat die Peergroup? Vortrag auf der 70. Tagung der „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ (AEPF), 10.-12. September 2007, Lüneburg
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2008a): Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation: Schereneffekte in der Sekundarstufe? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (im Druck)
- Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2008b): Lesemotivation und Lesekompetenz: Schulformabhängige Entwicklungen in der Sekundarstufe? Vortrag auf der 71. Tagung der „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ (AEPF), 25.-27. August 2008, Kiel

Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2008c): Reading Motivation: Decline in Adolescence and Relations to Sex, Reading Behaviour, and Literacy. Poster präsentiert auf dem XXIX Internationalen Psychologie-Kongress, 20.-25. Juli 2008, Berlin

Roch, Henning (2006): „Der Dr. Sommer beantwortet das ja eigentlich immer“. Jugendzeitschriften im Alltag. In: Huber, Nathalie; Meyen, Michael (Hg.): Medien im Alltag. Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Hamburg: Lit, S. 169-189

Rohlf, Carsten; Haring, Marius; Palentien, Christian (Hg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 250-279

Rosebrock, Cornelia (2006): Literarische Sozialisation. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 443-450

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Rost, Detlef H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz

Salisch, Maria von (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred (Hg.): Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 345-405

Salisch, Maria von; Seiffge-Krenke, Inge (2008): Entwicklung von Freundschaften und romantischen Beziehungen. In: Silbereisen, Rainer K.; Hasselhorn, Marcus (Hg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 421-459

Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-114

Solga, Heike; Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-215

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Watkins, Marley W.; Young Coffey, Debra (2004): Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. In: Journal of Educational Psychology, H. 1, S. 110-118

Anschrift des Verfassers:

*Maik Philipp, Institut für Psychologie, Leuphana Universität Lüneburg, 21332 Lüneburg,
philipp@uni.leuphana.de*

Danksagung

Ich danke dem anonymen Gutachter für seine konstruktive Kritik und Jan Retelsdorf (Universität Kiel) für die Überlassung einiger seiner Vortragsfolien. Für die praktische und sehr engagierte Unterstützung bei der Datenerhebung und tlw. auch -eingabe bei der zweiten Erhebung danke ich herzlich meinem Lüneburger Kollegen Dietmar Göllitz und den Studierenden Ann Christin Eiweileit, Marit Knobloch, Myriam Mensing, Alexandra Schulz, Danielle Sievers, Jann-Derk Ysker, Tobias Witte und Timm Wohler.