

Inner- und ausserschuliche Determinanten der Lesesozialisation

Autor(en): **Kassis, Wassilis / Schneider, Hansjakob**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse**

Band (Jahr): - **(2003)**

Heft 2

PDF erstellt am: **11.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-790671>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wassilis Kassis und Hansjakob Schneider

Inner- und auserschulische Determinanten der Lesesozialisation

Nicht erst seit der letzten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, BFS/EDK 2001) wird immer wieder betont, dass Lesekompetenz eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation an der modernen Informationsgesellschaft ist. Bereits die Autorinnen und Autoren der IEA-Studien zur Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen (z.B. Notter et al. 1996) und der IALS-Studie zur Lesekompetenz von Erwachsenen (z.B. Notter et al. 1999) weisen übereinstimmend auf Folgendes hin: Wer über schlechte Lesekompetenzen verfügt, ist weit über das berufliche Umfeld hinaus eingeschränkt: Von Zeitungen, über Gebrauchsanweisungen bis hin zu neuen Medien: Diese Personen können vom schriftlichen Informationsangebot nur bedingt profitieren und können andererseits den Anforderungen unserer Informationsgesellschaft nur bedingt genügen.

Lesekompetenz baut sich auf im langen und oft nicht linear verlaufenden Prozess, der Lesesozialisation, über die im deutschsprachigen Raum seit den 90-er Jahren intensiv geforscht worden ist. Für die Zwecke der vorliegenden Studie sollen wichtige Bereiche der Lesesozialisation genauer untersucht werden: Die Familie, die Schule, die Peers, die personalen Ressourcen der Jugendlichen und der sozialpsychologische Aspekt der Geschlechterrollenstereotypen.

1 Theorie

Die Familie übt auf die literale Sozialisation einen starken und in der Forschung gut dokumentierten Einfluss aus. Dabei ist anzumerken, dass die Variable Familie in Wirklichkeit ein Konglomerat von verschiedenen Wirkkräften darstellt, das Faktoren wie *sozioökonomischen Status, Bildungsnähe, Erziehungsstil, Familienform, Familiendynamik* und andere mehr umfasst. Hurrelmann et al. (1993) belegen den Zusammenhang zwischen einem literarisch interessierten Elternhaus und der literalen Sozialisation der Kinder, wobei die Mütter sich als besonders wichtige Vermittlungsinstanzen erweisen. Wieler (1997) identifiziert für das frühe Vorlesealter elterliche Interaktionsstile, die eher fördernd sind (z.B. Vorlesen nicht mit der Absicht, zu fördern; Akzeptieren der aktiven Rolle der Kinder auch beim Vorlesen; gemeinsame Buchauswahl). Sie stellt überdies fest, dass die von ihr identifizierten Interaktionsstile tendenziell schichtspezifisch sind. Der literalen Sozialisation zuträglichere Interaktionsstile finden sich eher in der bildungsnahen Schicht. Der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und erfolgreicher literaler Sozialisation ist in verschiedenen Studien bestätigt worden (für die Schweiz z.B. Notter 1999; Coradi Vellacott/Wolter 2002). Für die Schweizer Stichprobe der PISA-Studie zeigen Coradi Vellacott/Wolter (2002, S. 110) auf, dass die Bildungsnähe des Elternhauses einerseits direkt auf die Lesekompetenz einwirkt, andererseits auch indirekt über den Schultyp, den die Jugendlichen besuchen.

Ähnlich wie die Familie ist die Schule eine Variable, die als komplexes Konstrukt zu denken ist: Auch hier spielen Faktoren wie Bildungsnähe und sozioökonomischer Status eine Rolle. Zusätzlich sind auch die Klassenzusammensetzung, das Klassenklima und weitere Variablen für den Einfluss auf die literale Sozialisation mitverantwortlich.

Fragen im Zusammenhang mit der Zusammensetzung von Schulklassen wurden von Ruesch (1998, S. 175) untersucht. In seinem Pfadmodell werden 30% der Varianz bezüglich Lesekompetenz durch Faktoren des Individuums und der Familie erklärt, hingegen nur 7% durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse. Hurrelmann et al. (1993, S. 78ff.) betonen, dass das Lesen in der Freizeit vornehmlich durch die Familiensituation gesteuert werde, dass aber die Qualität der Leseförderung in der Schule, wenn auch nur sehr beschränkt, dazu beitragen könne.

Die Peers sind bisher in der Literalitätsforschung im Wesentlichen als Quellen des Austauschs über Medienerfahrungen erkannt worden. Dieser soziale und kommunikative Prozess der gemeinsam mit anderen vollzogenen Rezeption von Medienangeboten wird *Anschlusskommunikation* genannt (vgl. Sutter 2002, 81). In der Anschlusskommunikation findet aber nicht nur ein die subjektive Rezeption ergänzender Aneignungsprozess statt, es werden auch Bedeutungen der Medienerzeugnisse konstruiert. Und schliesslich werden in diesem Prozess die Medien und ihre Erzeugnisse auch bewertet und kritisiert (Sutter 2002, 82).

Die personalen Ressourcen von Jugendlichen bauen sich wesentlich im Prozess der primären Sozialisation auf. Für den Schulerfolg zentral ist das schulische Selbstvertrauen, das Mass also, in dem eine Person sich als Person schätzt und schulisch als begabt empfindet. Diese Variable wirkt nicht ausschliesslich auf die Lesekompetenz, aber es ist zu erwarten, dass sie auch diesen Bereich mitsteuert.

Dass das biologische Geschlecht ein zuverlässiger Indikator für die Lesesozialisation ist, betonen viele Studien. In den letzten Jahrzehnten interessierte aber in der Erziehungs- und Sprachwissenschaft das Geschlecht tendenziell

ell weniger als biologisches Faktum und mehr als soziale Konstruktion (Gender) (Deaux 1998, Eckes et al. 2000, für Sprachwissenschaft: Tannen 1993, Oppermann 1995, bezüglich neue Medien: Ritter 1994, Schröder-Lenzen 1995). In empirischer Hinsicht plädiert Garbe (2002, S. 228) dafür, das soziale Geschlecht als abhängige Variable zu verstehen, die von verschiedenen unabhängigen Variablen beeinflusst wird. Solche Variablen wären etwa Einstellungen zur Position von Männern und Frauen in der Familie, in der Arbeitswelt oder unter Peers. Quantitativ-empirische Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen sozialem Geschlecht und literaler Sozialisation sind uns nicht bekannt (vgl. auch Garbe 2002, 226). Qualitativ orientierte Forschungen legen aber nahe, dass unabhängig vom biologischen Geschlecht Femininität tendenziell mit einer literarischen Lese- und Schreibpraxis einhergeht, Maskulinität eher mit Computernutzung (vgl. Garbe 2002, S. 23).

Zusammenfassend können wir in theoretischer Hinsicht feststellen, dass die Familie die Lesesozialisation in erheblichem Mass beeinflusst, viel stärker jedenfalls als die Schule. Stark ausgeprägte Geschlechterrollenstereotype haben, so kann man annehmen, eine hemmende Wirkung auf die Lesesozialisation. Ein angemessenes Selbstwertgefühl hilft, mit schulischen Herausforderungen Erfolg versprechend umzugehen. Dieser allgemeine Zusammenhang ist auch für die Lesekompetenz zu vermuten. Die Rolle der Peers ist bisher unseres Wissens nicht quantitativ erforscht worden. Aus der qualitativen Forschung können wir aber schliessen, dass Gespräche über Medienerfahrungen unter Peers sowohl affektiv (Genusserlebnisse austauschen) als auch kognitiv (gemeinsam über Medien und ihre Inhalte nachdenken) anregend auf die literale Sozialisation einwirken können (vgl. Sutter 2001).

Dieser kurze Überblick über die Forschungslage zeigt vor allem eines auf: Einzelne Faktoren und auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren sind bereits recht gut erforscht. Was hingegen noch fehlt ist eine Gesamtschau des Wirkungsgefüges von schulischen und ausserschulischen Faktoren, die das Lesen beeinflussen. In der vorliegenden Studie wird versucht, einen Schritt in diese Richtung zu tun.

Die Hauptfrage, die wir mit den zwei noch vorzustellenden Strukturgleichungsmodellen untersuchen wollen, lautet: *Welche Wirkungen bestehen zwischen Familie, der Motivation im Deutschunterricht, Lehrpersonen, Mitschüler/innen, Geschlechterrollenstereotypen (bei den Jungen), den Leseerfahrungen, dem Selbstkonzept und den Lesekompetenzen von jugendlichen Schülerinnen und Schülern?* Über die Erklärung der interindividuellen Unterschiede der in dieser Stichprobe berücksichtigten weiblichen und männlichen Jugendlichen versuchen wir, einen Kernpunkt der Medienpädagogik aufnehmend, die Prädiktoren zu ermitteln, die zu diesen interindividuellen

Differenzen führen (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002a, 2002b). Strukturgleichungsmodelle erlauben über die Integration vieler Prädiktoren die genauere Erfassung und Erklärung der interindividuellen Unterschiede (so auch Steyer et al. 1997, S. 21ff.) bzgl. der Lesesozialisation Jugendlicher.

2 Methode

Die hier vorzustellende Studie stammt aus dem Nationalfondsprojekt «Lernen im Kontext neuer Medien».¹ Die hier präsentierten Daten stammen aus dem Teilprojekt «Wechselwirkungen zwischen Schule und Familie», das sich zum Ziel gesetzt hat, das Wirkungsgefüge von schulischen und ausserschulischen Variablen bezüglich der Lesekompetenz zu erhellen.

Im Folgenden wird die Anlage der Studie erläutert und die relevanten Variablen werden kurz vorgestellt:

Im Teilprojekt «Wechselwirkungen zwischen Familie und Schule» wurden 419 Jugendliche aus 22 Sekundarschulklassen schriftlich befragt. Es handelte sich um Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahres der Sekundarstufe B (Grundansprüche) und um Jugendliche der Sekundarstufe A (erweiterte Ansprüche). Die Jugendlichen waren im Durchschnitt zum Erhebungszeitpunkt fünfzehneinhalb Jahre alt. Fragebögen wurden ebenfalls an die Eltern und die Deutschlehrpersonen abgegeben.² Im Folgenden werden ausschliesslich die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen besprochen, dies gilt auch für die Einschätzung der Lesekompetenz.³

Die Fragebogenitems sind als Likert-Skalen mit vier Ausprägungen formuliert.⁴ Sie drehten sich unter anderem um die oben erwähnten vier Bereiche *Familie, Schule, Mitschüler/innen, personale Ressourcen* und *Geschlechterrollenstereotype*. Die folgende Liste gibt eine Übersicht über die diskutierten Variablen (versehen mit jeweils einem indikativen Item). In Tabelle 1 sind als Reliabilitätsmass für die berechneten Faktoren die Cronbach-Alpha-Werte der einzelnen Indikatoren ersichtlich.

A) Variablen der Familie

a1) Migrationsstatus und ethnische Herkunft

Im Fragebogen wurde mit verschiedenen Fragen abgeklärt, ob und in welchem Grad die Jugendlichen ein- oder mehrsprachig sind. Dabei wurden zwei Gruppen unterschieden, die in der empirischen Literatur in letzter Zeit öfters erwähnt wurden (z.B. Moser 2002, S. 126):

- Die Gruppe der Migrant/innen aus süd- und südosteuropäischen Ländern (Portugal, Spanien, Italien, Balkan und Türkei)
- Die Gruppe der restlichen Jugendlichen, d.h. der Jugendlichen aus Deutschschweizer Familien und die Migrant/innen aus anderen Gebieten (in unserer Stichprobe etwa Jugendliche aus England, Schweden etc.)

Die im Elternhaus gesprochenen Sprachen werden als Indikator für die ethnische Herkunft der Jugendlichen verstanden («Sprache(n), die du in der Familie sprichst: Welche der folgenden Sprachen betrachtest du als die Sprache, die du am besten beherrschst?»)

a2) Elterlicher Erziehungsstil (zwei Indikatoren)

- Unterstützend-beaufsichtigender Erziehungsstil (Bsp.: «Meine Eltern wissen ziemlich genau, ob ich meine Hausaufgaben gemacht habe.»)
- Strafend-kontrollierender Erziehungsstil (Bsp.: «Meine Eltern erwarten von mir, dass ich mich allem füge, was sie mir vorschreiben.»)

a3) Umgang der Jugendlichen mit Büchern im Elternhaus Diese latente Variable setzt sich aus zwei Einzelitems zusammen:⁵

- Anzahl Bücher im Besitz der Jugendlichen
- Buchlesezeit pro Woche

B) Schulische Variablen

b1) Schultyp

Die Jugendlichen stammten aus der Sekundarschule B (Grundansprüche) bzw. Sekundarschule A (erweiterte Ansprüche)

b2) Beziehung zu Mitschüler/innen

Diese latente Variable setzt sich aus zwei manifesten Variablen zusammen:

- Indikator «Beliebtheit bei Peers» (Bsp.: «Ich glaube, ich gehöre zu den beliebtesten Schüler/innen der Klasse.»)
- Einzelitem «Wohlfühlen in der Klasse» (Bsp.: «Wie wohl fühlst du dich mit deinen Freund/innen?»)

b3) Motivation im Leseunterricht

Diese Variable besteht aus einem Einzelitem: «Wenn wir im Deutschunterricht etwas lesen, mache ich gerne mit.»

C) Individuelle Variablen

Die latente Variable «Schulisches Selbstvertrauen» setzt sich aus zwei Indikatoren zusammen:

- «Begabungsselbstbild» (Bsp.: «Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen.»)
- «Selbstakzeptierung» (Bsp.: «So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben.»)

D) Allgemein-gesellschaftliche Variablen

- Indikator «Geschlechterrollenstereotype» (Bsp.: «Männer sind für technische und handwerkliche Berufe besser geeignet als Frauen.»)

E) Abhängige Variable: Selbstbeurteilung der Lesekompetenz

Die abhängige Variable besteht in der Selbstbeurteilung der Lesekompetenz durch die Jugendlichen (Bsp.: «Ich kann die

wichtigen Informationen aus einem Text entnehmen.»)

Tabelle 1: Reliabilität der eingesetzten Indikatoren

Skala	Zahl der Items	Cronbachs Alpha
Elterliche Kontrolle	3	0.8230
Elterliche Beaufsichtigung	4	0.7548
Familiäres Involvement	4	0.8217
Selbstakzeptierung	4	0.6760
Begabungsselbstbild	5	0.7330
Geschlechterrollenstereotype	5	0.7940
Beliebtheit bei Peers	3	0.8315
Selbstbeurteilung Lesekompetenz	3	0.8404

3 Strukturgleichungsmodelle als Auswertungsmethode

Lineare Strukturgleichungsmodelle sind konfirmatorische Verfahren, mit denen anhand empirischer Daten a priori formulierte Kausalhypothesen zur Erklärung von Merkmalszusammenhängen geprüft werden (vgl. hierzu Steyer et al. 2000). Dies ermöglicht das Aufdecken von Wirkungszusammenhängen zwischen den Merkmalen der schulischen Umwelt sowie des familiären und gesellschaftlichen Kontextes. Strukturgleichungsmodelle erachten wir auch deswegen als besonders angezeigt, weil sie als multivariate Forschungsmethode die Möglichkeit eröffnen, die Kausalrichtung komplexer Datenanalysen zu eruieren (vgl. Schnabel 1997), und weil sie zugleich die uns leitende Vorstellung der multifaktoriellen Erforschung des Phänomens Lesesozialisation stützen.

Im Rahmen des zu zeichnenden Strukturgleichungsmodells liessen wir uns primär von sachlogischen und theoriebasierten Überlegungen leiten. Zur Erklärung der Lesekompetenzen jugendlicher Schülerinnen und Schüler haben wir eine möglichst breite Erfassung ihrer familiären und schulischen Lebenswelt vorgenommen. Dieses breite Feld war uns deshalb wichtig, weil die Schule und die persönlichkeitsbeeinflussenden Kompetenzerwerbsprozesse innerhalb der Schule mit Faktoren zusammenhängen, die auch ausserhalb der Schule, in unserem Fall im Rahmen der Familie, Wirkungen haben. Diese Wirkungen beeinflussen ihrerseits sehr stark auch das Schulische.

4 Ergebnisse

Bevor nun die Ergebnisse zu den einzelnen Strukturgleichungsmodellen vorgetragen werden, sei vorweg bemerkt, dass die Lesekompetenzentwicklung von Mädchen und Jungen getrennt betrachtet werden muss. Rechnerisch erwies sich nämlich das gemeinsame Modell insofern als unterkomplex, als die verschiedenen Kennwerte dieses Modells erheblich schlechter ausfielen als die Kennwerte des Mädchen- bzw. des Jungenmodells.

4.1 Strukturgleichungsmodell «Lesekompetenz weiblicher Jugendlicher»

Bereich familiäre Sozialisation:

- Mädchen aus der Schweiz und aus nicht-südost-europäischen Ländern besuchen im Unterschied zu den Jugendlichen aus Südost-Europa signifikant häufiger ($t(218) = -4.626, p < .001.$) einen Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen. Der Pfadkoeffizient beträgt -0.300 .
- Mädchen aus der Schweiz und aus nicht-südost-europäischen Ländern besitzen im Unterschied zu den Mädchen aus Südost-Europa, Pfadkoeffizient -0.170 , signifikant mehr ($t(218) = -2.997, p < .01.$) eigene Bücher.
- Eine gute familiäre Einbettung (unterstützender Erziehungsstil) der Mädchen beeinflusst das schulische Selbstvertrauen und damit die Selbstakzeptierung und das Begabungsselbstbild der Mädchen positiv ($t(218) = 3.502, p < .001.$). Der Pfadkoeffizient beträgt 0.380 .
- Der aktive Umgang der Mädchen mit Büchern im Elternhaus unterstützt sehr stark (Pfadkoeffizient 0.380) die Lesekompetenz ($t(218) = 3.959, p < .001.$).
- Die Motivation im Leseunterricht wird stark ($t(218) = 3.821, p < .001.$) vom aktiven Umgang der Mädchen mit Büchern im Elternhaus gefördert. Der Pfadkoeffizient beträgt 0.320 .
- Eine gute familiäre Einbettung (unterstützender Erziehungsstil) der Mädchen ist für einen aktiven Umgang mit Büchern im Elternhaus sehr (Pfadkoeffizient beträgt 0.280) förderlich ($t(218) = 2.777, p < .01.$).

- Ein aktiver Umgang mit Büchern im Elternhaus fördert (Pfadkoeffizient 0.240) seinerseits das Begabungsselbstbild der Mädchen ($t(218) = 3.246, p < .01.$).

Bereich schulische Sozialisation:

- Weibliche Jugendliche, die einen Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen, haben intensivere Beziehungen ($t(218) = 2.229, p < .05.$) zu ihren Mitschüler/innen. Der Pfadkoeffizient beträgt 0.180 .
- Ein hohes schulisches Selbstvertrauen fördert die Lesekompetenz ($t(218) = 3.691, p < .001.$). Der Pfadkoeffizient beträgt 0.330 .
- Gute Beziehungen zu den Mitschüler/innen unterstützen sehr stark (Pfadkoeffizient 0.62) das schulische Selbstvertrauen ($t(218) = 5.433, p < .001.$) der Mädchen.
- Eine hohe Motivation im Leseunterricht unterstützt die Lesekompetenz ($t(218) = 4.057, p < .001.$). Der Pfadkoeffizient beträgt 0.300 .

Die Selbstbeurteilung der Mädchen, so das vorläufige Fazit, wird stark aus dem schulischen Selbstvertrauen gespeisen, das seinerseits sehr stark von den Erfahrungen mit Peers beeinflusst wird.

4.2 Strukturgleichungsmodell «Lesekompetenz männlicher Jugendlicher»

Bereich familiäre Sozialisation:

- Jungen aus der Schweiz und aus nicht-südost-europäi-

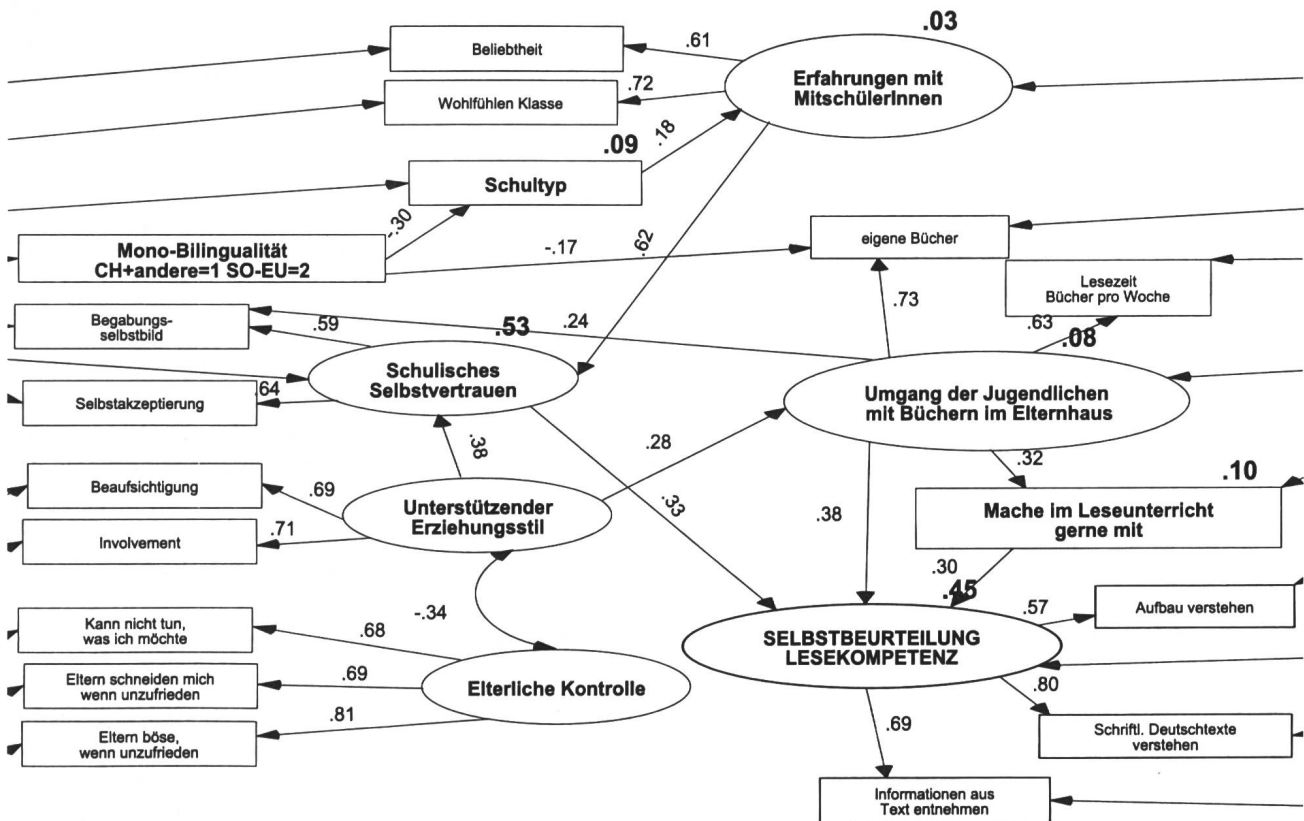


Abb. 1: Strukturgleichungsmodell «Lesekompetenz weiblicher Jugendlicher»
 nur signifikante standardisierte Pfade sind eingezeichnet, $N = 218$, $GFI = 0.937$, $AGFI = 0.916$, $Df = 114$, $RMR = 0.037$, $\text{Chi}^2\text{-Wert} = 129,641$, $RMSEA = 0.025$, $p\text{-Wert} = 0.150$, $R^2\text{-Wert der Zielvariable} = .45$.

ten erkennen können, und dies sowohl bei den Mädchen wie auch den Jungen. Dabei verhielt sich die innerfamiliäre Erfahrungswelt, operationalisiert über den elterlichen Erziehungsstil, als Basis der schulischen Erfahrungen. Dieser Gedanke der «Basis» darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Familie bezogen auf die Lesesozialisation der Jugendlichen als allmächtige Instanz stilisiert würde. Die familiäre Sozialisation scheint, so unsere Ergebnisse, eine notwendige aber keineswegs hinreichende Bedingung zur Vorhersage von Lesekompetenz darzustellen (vgl. hierzu auch Georgiou 1999): So wird das schulische Selbstvertrauen der Mädchen zwar wesentlich von den Erfahrungen im Elternhaus gespiesen, aber eben auch von Erfahrungen mit Peers in der Schule.

Ohne nun auf alle Teilergebnisse eingehen zu wollen (siehe hierzu den Ergebnisteil) möchten wir auf die Hauptergebnisse aus beiden gerechneten Strukturgleichungsmodellen eingehen.

Die Spezifik des Mädchensozialisationsmodells zeigt sich insbesondere in der eminenten Wirkung der Beziehungen zu den Mitschüler/innen für die Entwicklung von Lesekompetenz. Eine gute Einbindung in der Gleichaltrigengruppe in der Schule stützt sehr stark das schulische Selbstvertrauen der Mädchen, was sich wiederum sehr vorteilhaft auf die Einschätzung der Lesekompetenz durch die Mädchen auswirkt (vgl. auch Hartrup 1996). Die zentrale Stellung des schulischen Selbstvertrauens der Mädchen erkennen wir auch in den Wirkungen des unterstützenden Erziehungsstils auf das Selbstvertrauen. Die in Studien häufig beobachtete geringere Einschätzung der eigenen Lesekompetenz durch die Mädchen (vgl. hierzu auch den Sammelband Daiutes 1993), scheint somit auch ein Effekt zu sein, der über gute Gleichaltrigenbeziehungen und ein hohes Selbstvertrauen mindestens teilweise durchaus als korrigierbar erscheint.

Bei den Jungen haben wir sehr deutlich erkennen können, dass die Geschlechterrollenstereotype vom kontrollierenden Erziehungsstil regelrecht genährt werden (vergleichbare Ergebnisse kennen wir aus der Gewaltsozialisation männlicher Jugendlicher, siehe Kassis 2003). Der im Elternhaus erfahrene rigide Erziehungsstil wird, so unsere Erkenntnis, von den Jungen auf die Geschlechterrollenstereotype umgelenkt und dies hat seinerseits eine überaus starke, nachteilige, Wirkung auf die Häufigkeit des Lesens (siehe auch Eccles et al. 2000, Garbe et al. 1999, Merrens 2000). Die über die männliche Geschlechtersozialisation erlernte geistige Rigidität, wirkt sich also auch dahingehend aus, dass die Erweiterung des eigenen Horizontes durch das Lesen von Büchern (Saxer 1995) gemieden wird. Geschlechterrollenstereotype sind insofern ein organisiertes Wissen, als sie konsistent über mehrere Lebensbereiche aufgebaut werden (z.B. Familie, Sexualität, Beruf, Lesen von

Büchern) und neu hinzukommende Informationen selektiv aufnehmen und speichern (vgl. Garbe 1999). Wer somit das Thematisieren und das Problematisieren von Geschlechterrollenstereotypen als eine Aufgabe erkennt, die primär der feministischen Pädagogik zukommt, verkennt die nachteilige Wirkung, die Geschlechterrollenstereotype auf die fachliche Entwicklung von männlichen Jugendlichen haben (vgl. Bertschi, Kassis, Sieber 2003 in Vorbereitung).

Der Umgang der weiblichen und männlichen Jugendlichen mit Büchern im Elternhaus unterstützt stark die Motivation im Leseunterricht in der Schule (vgl. Schön 1993) und weist auf die bereits angesprochene enge Koppelung zwischen familiären und schulischen Erfahrungen der Jugendlichen (vgl. Georgiou 1999, Snow 1993). Diese enge Verbindung zeigt sich ebenfalls in den Wirkungen des Erziehungsstils auf das schulische Selbstvertrauen und auf die Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und besuchtem Schultyp (vgl. auch Coradi Vellacott & Wolter 2002). In allen diesen Teilergebnissen wird der von uns geäußerte Gedanke der «Basis»-qualität der Familie für die Lesesozialisation deutlich (Groeben & Hurrelmann 2002a).

Dass die Lesekompetenz ihrerseits, sowohl von einem hohen schulischen Selbstvertrauen, als auch von der Motivation im Leseunterricht positiv beeinflusst wird, verweist aber auch auf die Konsistenz der Erfahrungen der Jugendlichen im schulischen Umfeld. Eine der Konsequenzen der vorliegenden Studie ist, dass die Förderung der Lesesozialisation bezüglich Geschlecht differenziert erfolgen sollte: Bei Mädchen scheint das Gemeinschaftserlebnis, das empathische Miteinander wichtig für ein starkes schulisches Selbstvertrauen zu sein, das seinerseits die Lesesozialisation unterstützt. Hier wären weiterführende methodische Überlegungen für den geschlechterspezifischen Leseunterricht in der Schule gefragt. Bei den Jungen stehen die Geschlechterrollenstereotype als wichtiges Hindernis der Lesesozialisation im Wege. Ob diese, im Elternhaus über lange Zeit aufgebauten starren Vorstellungen sich in der Schule wirksam angehen lassen, bleibe dahingestellt. Immerhin könnte ein Bewusstmachen von Einstellungen gegenüber dem Lesen von Büchern und eine Diskussion mit Jungen über solche Einstellungen verhärtete Ansichten etwas aufweichen. Eine geschlechterspezifische medienpädagogische Diskussion scheint angesichts dieser Resultate angezeigt (vgl. auch die Schlussfolgerungen von Böck 2000). Die Resultate unserer Studie weisen aber auch darauf hin, dass Massnahmen zur Förderung des Lesens nicht nur bezüglich der Geschlechter differenziert zu denken sind, sondern auch bezüglich der Sozialisationsinstanzen: Dass schulische Interventionen zur Leseförderung positive Effekte aufweisen können, ist dokumentiert (z.B. Bertschi-Kaufmann 2000). Weit schwieriger sind die Gewohnheiten im Elternhaus zu beeinflussen (vgl. Hurrelmann 1993; 1994). Wichtig wäre in diesem Bereich eine vermehrte Kooperation zwischen Schule und

Elternhaus. Unsere Ergebnisse zeigen auf, dass auf den inner- oder den ausserschulischen Bereich begrenzte Interventionsmassnahmen kaum Erfolg versprechen, wenn die anzugehende Frage die Lesekompetenz ist. Die Notwendigkeit kombinierter Massnahmen erscheint demnach nicht einzig als ein theoretisches sondern auch als ein empirisches Faktum.

PD Dr. Wassilis Kassis, Erziehungswissenschaftler, ist seit 2002 Privatdozent für Pädagogik an der Universität Basel. Seine Fachgebiete sind Gewaltsozialisation Jugendlicher, Wechselwirkungen Elternhaus und Schule, Lesesozialisation, empirische Forschungsmethoden.

wassilis.kassis@unibas.ch

Dr. Hansjakob Schneider, Germanist und Anglist mit Schwerpunkt Sprachwissenschaft, ist Beauftragter für Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern und beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten des Erst- und Zweitspracherwerbs, so auch mit der literalen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

hansjakob.schneider@llb.unibe.ch

Anmerkungen

- ¹ Das Gesamtprojekt und das Teilprojekt «Schreiben» wurde von PD Dr. Peter Sieber geleitet, das Teilprojekt «Lesen» von Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann und das Teilprojekt «Wechselwirkungen zwischen Schule und Familie» von PD Dr. Wassilis Kassis (vgl. Bertschi-Kaufmann & Kassis 2001)
- ² Eine Teilstichprobe von 14 Jugendlichen wurde mündlich befragt und mit den Erhebungsinstrumenten der anderen Teilprojekte («Lesen» und «Schreiben») untersucht.
- ³ Es existiert bezüglich der Lesekompetenz zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch die Deutschlehrperson eine hochsignifikante aber nicht sehr starke Korrelation (Spearman's $R = 0.207$, $p < 0.001$). Dass die Korrelation nicht höher ist, hat unter anderem mit den nicht genau miteinander vergleichbaren Fragestellungen an die Schüler/innen und die Lehrpersonen zu tun.
- ⁴ Die Fragebogenitems waren im Allgemeinen als Aussagen formuliert, die aufgrund der Antwortvorgaben «stimmt gar nicht – stimmt eher nicht – stimmt eher – stimmt völlig» eingeschätzt werden sollten.
- ⁵ Die beiden Items korrelieren stark und hochsignifikant miteinander (Spearman's $R = 0.573$, $p < 0.001$)

Literatur

Bertschi-Kaufmann, A. (2000). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung: die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer.

Bertschi-Kaufmann, A. & Kassis, W. (2001). «Lernen im Kontext neuer Medien» Ein Nationalfondsprojekt zu den Lese- und Schreibaktivitäten von Heranwachsenden. Bulletin Leseforum Schweiz, (10), 1–13.

Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (2003, in Vorbereitung). Lernen im Kontext neuer Medien. Weinheim: Juventa.

BFS/EDK: Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2001): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung Pisa 2000. Neuchâtel: BFS.

Böck, Margit (2000): «Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich.» -In: Informationen zur Deutschdidaktik 2, S. 73–83.

Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C. (2002): «Soziale Herkunft und Chancengleichheit.» -In: Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BFS, S. 90–112.

Daiute, C. (Hrsg.) (1993). The Development of Literacy Through Social Interaction. San Francisco: JosseyBass.

Deaux, K. (1998). An Overview of Research on Gender: Four Themes from 3 Decades. In: W. B. J. Swann & J. H. Langlois & L. Albino Gilbert (Hrsg.), Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence (S. 11–33). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg., 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J. & Yoon, K. S. (2000). Gender-Role Socialization in the Family: A Longitudinal Approach. In: T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), Developmental Social Psychology of Gender (S. 333–360). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000). Developmental Social Psychology of Gender: An Integrative Framework. In: T. Eckes & H. M. Trautner (Hrsg.), Developmental Social Psychology of Gender (S. 3–32). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Garbe, C. (1999). «Geschlecht»: Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender und Medien. Kölner Psychologische Studien, IV (1), 116–131.

Garbe, C., Scoett, S. & Weilnböck, H. (1999). Geschlechterdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz: Funktionen und Bedeutungen von Lektüre im Medienverbund von Jugendlichen. In: N. Groeben (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft (S. 218–232). Tübingen: Max Niemeyer.

Garbe, Christine (2002): «Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen.» In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 215–34.

Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. British Journal of Educational Psychology, 69, 409–429.

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002a). Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002b). Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In: W. M. Bukowski & A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), The company they keep: friendship in childhood and adolescence (S. 213–237). Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University Press.

Hurrelmann, B. & Hammer, M. (1994). Lesesozialisation in der Familie. Praxis Deutsch, 21 (123), 3–9.

Hurrelmann, Bettina; Hammer, M.; Niess, F. (1993): Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Kassis, W. (2003). Die Wirkungsweise von Geschlechterrollentypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24 (1), 1–16.

Merkens, A. (2000). Stereotype und Personwahrnehmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Moser, Urs (2002): «Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance.» In: Statistik, Bundesamt für; Erziehungsdirektoren, Konferenz Der Kantonalen (Hrsg.): Für das

- Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BFS, S. 113–35.
- Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie; Stoll, François (1999): Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey». Chur/Zürich: Rüegger.
- Notter, Philipp; Meier, U.; Nieuwenboom, J.W.; Rüesch, Peter; Stoll, François (1996): Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer [= Pädagogik bei Sauerländer 22].
- Oppermann, Katrin; Weber, Erika (1995): Frauensprache – Männersprache. Die verschiedenen Kommunikationsstile von Männern und Frauen. Zürich.
- Ritter, Martina (1994): Computer oder Stöckelschuh? Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt/M.
- Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Lang [= Explorationen 18].
- Saxer, U. (1995). Lesen als Problemlösung. In: B. Franzmann & W. Fröhlich & H. Hoffmann & B. Spörri & R. Zitzlsperger (Hrsg.), Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin u. München: Quintessenz.
- Schön, E. (1993). Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander: zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten (S. 220–226). Konstanz: Faude.
- Schnabel, K. U. (1997). Zur Interpretation der vollstandardisierten Lösung bei Längsschnittmodellen. In: U. Engel & H. G. Strohe (Hrsg.), Grundlagen und Anwendungen komplexer Strukturgleichungsmodelle (S. 109–118). Hamburg: Kovac.
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling True Intra-individual Change: True Change as a Latent Variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2 (1), 21–33.
- Steyer, R., Partchev, I. & Shanahan, M. J. (2000). Modeling True Intra-individual Change in Structural Equation Models: The Case of Poverty and Children's Psychosocial Adjustment. In: T. D. Little & K. U. Schnabel (Hrsg.), Modeling Longitudinal and Multilevel Data (S. 109–126). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schröder-Lenzen, Agi (1995): Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Snow, C. E. (1993). Families as Social Contexts for Literacy Development. In: C. Daiute (Hrsg.), The Development of Literacy Through Social Interaction (S. 11–24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutter, Tilmann (2002): «Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation.» In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 80–105.
- Tannen, Deborah (Hrsg., 1993): Gender and conversational interaction. London.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.