

## Kommentar

### **Artikel: Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte, Hansjakob Schneider *et al.***

Studien wie die vorliegenden sind für die Schule ermutigend. Seit längerem ist bekannt, dass Sozialisationsbedingungen ein wichtiger Erfolgsfaktor sind, aber letztlich überfordert es Lehrpersonen und das System Schule, auf Eltern und das soziale Umfeld einzuwirken. Das Augenmerk auf gelingende literale Biographien und das Wissen darüber, was zum "trotzdem" – Gelingen beitragen kann, zeigen der Schule und den Lehrpersonen, wie sie Jugendliche direkt und konkret in ihrer Sozialisation begleiten können.

Für Schule und Fachdidaktik besonders interessant ist der Befund, dass die wichtigsten Unterschiede zwischen resilienten und nicht-resilienten Jugendlichen nicht bei den kognitiven Kompetenzen resp. bei den Fertigkeiten liegen, sondern bei eher "weichen" Teilbereichen: resiliente Jugendliche können Lesen und/oder Schreiben als sinnvoll erleben (emotionale Gratifikation). Die AutorInnen der Studie plädieren denn auch für ein "mehrschichtiges Verständnis von Kompetenz" (S. 66) und betonen, wie wichtig es sei, Lese- und Schreibsozialisation je für sich sorgfältig zu untersuchen, da sie sich nicht unmittelbar koppeln lassen (S. 74-77).

Der prozessorientierte Resilienz begriff mit dem Fokus auf Schutzfaktoren lässt resiliente Jugendliche, nicht einfach als "Ausnahmen" von einer statistischen Regel erscheinen, sondern macht neugierig zu erfahren, wie sie selbst ihr Lesen und Schreiben als eigenständig Handelnde im Sozialisationskontext wahrnehmen (S. 72).

#### *Was sind die Konsequenzen für den Unterricht?*

Wie kann eine Lehrperson im Unterricht auf die Ergebnisse der Studie reagieren? Insbesondere bei nicht resilienten Jugendlichen scheint die Leseanimation entscheidend zu sein. Ein zentrales Anliegen der Leseförderung sollte es darum sein, diesen Jugendlichen positive Leseerfahrungen zu vermitteln. Sie erhalten so die Chance, das Lesen als gewinnbringend zu entdecken und es vermehrt auch in ihren ausserschulischen Alltag zu integrieren. Die Ergebnisse der Studie weisen u.a. daraufhin, dass die personale Passung von Lernangeboten stimmen muss: Lebens- Erfahrungswelten der Jugendlichen müssen individuell berücksichtigt werden, wenn Leseförderung erfolgreich sein soll.

### *Die Rolle der Peers ist wesentlich*

Jugendliche orientieren sich – u.a. auch bezüglich Lesemotivation, Wahl des Lesestoffs und Art der Nutzung des Mediums – vorwiegend an den Peers (vgl. Hurrelmann, 2004, zit. nach S. 73 f.). Darauf kann man eingehen, indem man vermehrt neue Unterrichts- und Vermittlungsformen integriert:

Klassenübergreifende Leseprojekte, Erzählstunden, Workshops, Spiele, Wettbewerbe, szenisches Spiel, Gesprächen unter Leser/innen (auch mediale Formen wie Lesen und Schreiben von Hypertexten, Lese-Blogs), etc. fördern den Austausch, lassen das Lesen als Gemeinschaftserlebnis zu etwas "Besonderem" werden, zu einem Moment, in dem sich die Schule als Lebensraum öffnet. Interessant sind als Angebot auch Werke, für deren Protagonisten Lesen und Schreiben ein Thema ist, z.B. "Die Outsider" von Susan Hinton, "Löcher" von Louis Sachar oder Filme wie "Dead Poets Society" und "Freedom Writers".

### *Begegnung mit Texten in freien Lesezeiten*

Die Fallpaardarstellung von Fabienne (Beispiel für Resilienz) und Sabine (Beispiel für bisher nicht entwickelte Resilienz) gibt Hinweise darauf, dass freie Lesezeiten den Bedürfnissen von resilienten und nicht resilienten Jugendlichen entgegenkommen.

An diesen Bedürfnissen lässt sich ansetzen, wenn – nebst geselligeren Formen des Lesens – auch freie Lesezeiten einen Stellenwert erhalten, etwa, indem sie zum Ritual innerhalb des Deutschunterrichts werden. Freie Lesezeiten sollen also nicht nur als "Lückenfüller" dienen. Die Lehrkraft stellt bei diesem Setting nicht zu kleinräumige Zeitfenster zur Verfügung, schafft ein attraktives, störungsfreies Ambiente und lässt die SchülerInnen aus einem vielfältigen Angebot Bücher auswählen oder die eigenen Bücher lesen<sup>1</sup>.

### *Lese- und Rezeptionsstrategien vermitteln und trainieren*

Wer sich mit Leseförderung auseinandersetzt, sollte sich immer wieder vergegenwärtigen, dass ein Teil der nicht resilienten Jugendlichen möglicherweise über eine ungenügend entwickelte Lesefertigkeit und Lesegeläufigkeit verfügt. Motivationale Initiativen allein genügen deshalb nicht – es sind auch Primärstrategien zu vermitteln, die das Verstehen erleichtern (z.B. verstehensorientiertes Lesen üben, Differenzieren von Wichtigem und Unwichtigem etc.) Zu weiteren Strategien betr. Leseverständnis vgl. Neugebauer (2006) und Rosebrock (2003). Aktuelle Lehrmittel enthalten

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang sind die Emotionen, die beim Lesen entstehen können, zu erwähnen – bzw. der nach dem Psychologen Michail Csikszentmihalyi Zustand des "Flow". Vgl. dazu: Bartsch *et al.* (2003).

zahlreiche Ideen in Richtung einer spielerisch-anregenden Vermittlung von Lesestrategien und Lesetraining.

### *Interesse an den Lernenden ist wichtig*

Zentral bei allen Massnahmen zur Leseförderung ist Folgendes: Die Lehrperson muss sich dafür interessieren, welche Erfahrungen und Interessen ihre SchülerInnen mitbringen, sie muss die Jugendlichen als (potenziell) lesende und schreibende Personen ansprechen, die etwas über ihr eigenes Lesen und Schreiben zu sagen haben. Natürlich "erforscht" eine Lehrperson ihre SchülerInnen nicht wissenschaftlich, aber das Interesse, der Austausch über Erfahrungen ist zentral, damit sinnstiftende Situationen im Unterricht entstehen können und damit Anregungen zu Lese- und Schreibaktivitäten nicht ins Leere laufen.

In aktuellen Lehrmitteln werden Jugendliche in diesem Sinn in ihrem Lese-, Schreib- und Medienverhalten ernst genommen. Entsprechende Unterrichtseinheiten geben ihnen Gelegenheit, ihre Erfahrungen zu formulieren, zu vergleichen und zu reflektieren. So können resiliente Jugendliche ihre positiven Erfahrungen für Lehrpersonen und Peers sichtbar machen. (Bsp: Kontakt, Einheit 2 "Fernsehen"; Sprachwelt Deutsch; Sachbuchkapitel "Schreiben", "Bücher lesen" oder "Sprache – Information – Medien" (jeweils mit Problemstellungen im Begleitset).

Voraussetzung ist, dass Lehrpersonen sich der Bedeutung der Lese-, Schreib- und Mediensozialisation bewusst sind, dass sie aktuelle Forschungsergebnisse kennen und dass sie ihre eigene Biographie reflektiert haben. In vielen Ausbildungsgängen an pädagogischen Hochschulen gehören solche Reflexionen zum Curriculum, an der PHZH u.a. im sog. "Grundkurs Sprache(n)". Idealerweise erarbeiten sich die Studierenden auch konkrete Einblicke in anders verlaufende Sozialisationsprozesse, z.B. im Rahmen von Fallstudien.

Aufgabe der Auszubildenden ist es, den Studierenden solche Forschungsergebnisse so zu vermitteln, dass ihre Relevanz deutlich wird. Auch die Handlungsmöglichkeiten, die sich daraus ergeben, müssen in der Ausbildung Thema sein.

### **Elisabeth Holinger & Ann Peyer**

Pädagogische Hochschule Zürich, FB Deutsch / Deutsch als Zweitsprache,  
Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich  
elisabeth.holinger@phzh.ch; ann.peyer@phzh.ch

## Literatur

- Bartsch, A., Hübner, S. & Viehoff, R. (2003): Über das Glück des Lesens. In: Lesen und Schreiben. Friedrich Jahresheft Schüler, 26-29.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), 37-60.
- Neugebauer, C. (2006): Anregungen für eine erweiterte Lesedidaktik. In: B. Sträuli Arslan (Hg.): Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 66.
- Rosebrock, C. (2003): Wege zur Lesekompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 55-2, 85-95.