

Maik Philipp

Lesen empirisch

Maik Philipp

Lesen empeerisch

Eine Längsschnittstudie zur
Bedeutung von peer groups
für Lesemotivation und -verhalten



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl.: Lüneburg Leuphana Univ., Diss., 2010

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Coverfoto: elbotho, www.photocase.com

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörtenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17033-6

Dank und Widmung

Diese Arbeit wäre so wie jede empirische Dissertation nicht ohne die Hilfe einer Vielzahl von Personen möglich gewesen. Ich danke Christine Garbe für die Anregungen in der frühen Phase der Studie und Maria von Salisch und Bettina Hurrelmann herzlich für die zahlreichen konstruktiven Anregungen in ihren Gutachten und insbesondere meiner Erstbetreuerin Maria von Salisch für die Unterstützung bei der Entstehung dieser Studie. Bei der Datenerhebung und tlw. der -eingabe des zweiten Messzeitpunkts haben mich Ann Christin Eiweleit, Marit Knobloch, Myriam Mensing, Alexandra Schulz, Danielle Sievers, Jann-Derk Ysker, Tobias Witte und Timm Wohler unterstützt; Marit Knobloch und Danielle Sievers haben außerdem in ihrer Bachelor-Arbeit die peer-Status-Maße ausgewertet. Gisela Scheel-Bockelmann von der Ratsbücherei Lüneburg hat mir dankenswerterweise beim Klassifizieren der Büchertitel aus dem ersten Messzeitpunkt geholfen. Meinem Kollegen Dr. Dietmar Göltz danke ich für methodische Beratung und sein Engagement bei der Datenerhebung in Klasse 6. Dafür, dass ich die Studie in den Schulen durchführen konnte, hat Gabriele Schütte von der Landesschulbehörde Lüneburg mit einem schnellen Genehmigungsverfahren gesorgt. Heike Wahne von der Hauptschule Stadtmitte in Lüneburg hat mir sehr beim Pretest der Fragebögen geholfen und insgeheim für ein einschneidendes und intensives Erlebnis gesorgt. Den interessierten Schulleitungen, den kooperativen Lehrkräften, den Eltern und nicht zuletzt den vielen Kindern, die geduldig die Fragebögen ausgefüllt haben, danke ich ebenfalls sehr. Dem Symposium Deutschdidaktik möchte ich sehr herzlich für die großzügige finanzielle Unterstützung für die Buchpublikation danken, ebenso Thomas Lindauer für seine Argusaugen bei dem letzten Korrekturgang.

Menschen aus meinem näheren Umfeld haben mindestens genauso viel dazu beigetragen, dass ich diese Dissertation fertig gestellt habe. Katrin, Helge und Barbara haben die Arbeit in der ersten Fassung Korrektur gelesen und überdies – so wie Swantje und Torsten – die Aufs und Abs abgefedert. Ohne diese fabulous five gäbe es diese Arbeit nicht. Ich widme sie Devin, Lennart und Jannik, drei Hauptschuljungen, die mich beim Pretest unterstützt haben und von denen statistisch zwei der PISA-Risikogruppe angehören. Dass sich daran etwas ändert, war ein entscheidender Antrieb für das Entstehen der vorliegenden Studie.

Basel, im April 2010

Inhalt

Einleitung.....	11
1 Peers – Alters- und Statusgleiche als Entwicklungshelfer und Einflussquelle.....	19
1.1 Peers – das Prinzip Ebenbürtigkeit.....	19
1.2 Eine Systematisierung von peer-Kontexten und -Beziehungen.....	20
1.3 Peers und ihre theoretisch postulierte Relevanz in der Entwicklung von Heranwachsenden.....	30
1.4 Empirische Längsschnitt-Befunde zum positiven Beitrag der peers in Kindheit und Jugend.....	34
1.4.1 Peers und internalisierendes Problemverhalten.....	38
1.4.2 Peers und externalisierendes Problemverhalten.....	40
1.4.3 Peers und prosoziales Verhalten.....	41
1.4.4 Peers und schulischer Erfolg.....	42
1.4.5 Stabilität von Freundschaften und Beliebtheit als abhängige Variablen.....	44
1.5 Zusammenfassung.....	45
2 Lesen – Lesemotivation und -verhalten von Kindern und Jugendlichen.....	49
2.1 Der theoretische Zusammenhang von Lesekompetenz, -verhalten und -motivation.....	50
2.2 Lesemotivation.....	57
2.2.1 Theorie: Ein Definitions- und Systematisierungsversuch von Lesemotivation(en).....	57
2.2.2 Empirie: Zur Lesemotivation von Heranwachsenden.....	64
2.2.3 Zusammenfassung.....	68
2.3 Leseverhalten: Nutzungshäufigkeit und inhaltliche Präferenzen von Kindern und Jugendlichen.....	68
2.3.1 Was ist Leseverhalten? Annäherungen an einen uneindeutigen Begriff.....	68
2.3.2 Lesefrequenz: Wie häufig lesen Kinder und Jugendliche welche Printmedien in der Freizeit?.....	75

2.3.3	Lesestoffe: Welche Texte lesen Heranwachsende in der Freizeit?.....	81
2.3.4	Zusammenfassung: das Forschungsdesiderat Leseverhalten	85
2.4	Zusammenfassung und abgeleitete Fragestellungen der PEER-Studie	87
3	Peers und Lesen – vermutete und empirische Zusammenhänge	89
3.1	Postulierte Einflüsse	89
3.2	Empirische Hinweise.....	92
3.2.1	Anschlusskommunikation mit peers	92
3.2.2	Lesebezogenes Selbstkonzept und peers	95
3.2.3	Lesemotivation und peers	96
3.2.4	Leseverhalten und peers	98
3.2.5	Lesekompetenz und peers	102
3.3	Zusammenfassung und abgeleitete Fragestellungen der PEER-Studie	104
4	Die PEER-Studie: Befragte und Durchführung	107
4.1	Stichprobenbeschreibung	107
4.2	Untersuchungsdesign und -instrumente.....	108
5	Lesen individuell: Zur Entwicklung von Lesemotivation und -verhalten	115
5.1	Lesen und Erwachsene	115
5.2	Lesemotivation und lesebezogenes Selbstkonzept.....	117
5.3	Freizeit-, Medien- und Leseverhalten	120
5.3.1	Treffen von FreundInnen und Mediennutzung in der Freizeit	120
5.3.2	Tätigkeiten am Computer	121
5.3.3	Printmediennutzung.....	123
5.3.4	Das Verhältnis der einzelnen Freizeitaktivitäten untereinander: Konkurrenz oder Koexistenz?	126
5.3.5	Inhaltliche Vorlieben bei Printmedien.....	129
5.3.6	Zusammenfassung	141
5.4	Basales Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit.....	143
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen für die Lesedidaktik	146

6 Lesen empirisch: der Lesesozialisationskontext peer group.....	153
6.1 Entstehungszusammenhang und Geschlechterverhältnis der Cliques	153
6.2 Leseorientierung in der Clique.....	155
6.3 Wahrgenommenes Interesse an Lese- und Computeraktivitäten in der Freizeit.....	161
6.4 Tipps und Ratschläge bei Printmedien und Computerspielen	163
6.5 Anschlusskommunikationen sowie Medientausch mit Freundinnen und Freunden	166
6.6 Die peer group als sich wandelnde Leseumwelt: Zusammenfassung.....	170
6.7 Zusammenhänge zwischen individuellen und peer-Merkmalen	171
6.7.1 Welche Korrelationen bestehen zwischen individuellen und peer group-Variablen?	171
6.7.2 Sagt die Cliques-Leseorientierung die Lesemotivation voraus?.....	179
6.7.3 Bedingen peer-Variablen das Medienverhalten in der Freizeit?.....	186
6.7.4 Kann man mit peer-Variablen das basale Leseverstehen prognostizieren?.....	190
6.8 Gelten die peer-Effekte auf Lesemotivation und -verhalten für alle Befragten gleichermaßen?	192
6.9 Was bedingt die Ausprägung der vorhersagestarken peer-Variablen?.....	196
6.10 Zusammenfassung: Zur empirisch ermittelten Relevanz von peers in der Lesesozialisation zu Beginn der Sekundarstufe.....	197
7 Fazit	201
7.1 Die Hauptbefunde der PEER-Studie im Überblick.....	202
7.2 Diskussion der Ergebnisse und die Frage nach den zugrunde liegenden peer-Einfluss-Mechanismen.....	205
7.3 Ausblick: Forschungsperspektiven.....	213
Literaturverzeichnis.....	217
Anhang.....	239

Einleitung

Mangelnde Lesekompetenz als gesellschaftliches und individuelles Problem

Bis zum Dezember 2001 galt Pisa in Deutschland vielen nur als italienischer Urlaubsort, der vor allem wegen seines schiefen Turms berühmt war. Seitdem aber die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) mit dem Fokus auf dem Leseverstehen von 15-Jährigen hierzulande bekannt wurden und ein breites Medienecho hervorriefen, hat der Ausdruck ‚Pisa‘ eine weitere Bedeutung erhalten. Er ist zum Schlagwort, zum Synonym geworden für die Probleme, für die Schiefelage eines Bildungssystems.

Was war seinerzeit passiert? Die OECD hatte für ihre Mitgliedsstaaten eine Studie in Auftrag gegeben, mit der auf der Grundlage des dezidiert pragmatischen und funktionalistischen *literacy*-Konzepts ermittelt werden sollte, inwiefern 15-jährige Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit über Basiskompetenzen verfügen. Darunter versteht man bei PISA jene Fähigkeiten,

„die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 16).

Zu den drei getesteten Basiskompetenzen zählten im Jahr 2000 die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie die im Vergleich am umfangreichsten ermittelte Lesekompetenz. Letztere werden von den PISA-Autorinnen und -Autoren

„in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen [...] als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. [...] In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70f.).¹

¹ Irritierend ist, dass bereits einen Absatz später von „Bedeutungsentnahme“ die Rede ist (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 71), die eine gewisse Passivität impliziert.

Die empirisch beobachtbaren Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler waren es, welche für den ‚PISA-Schock‘ sorgten. Ihre Leistungen lagen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, und sie streuten so breit wie in keinem anderen Land. Die Gruppe, deren Leseverstehen so gering war, dass es unter dem Schwellenwert lag, ab dem die niedrigste Kompetenzstufe definiert ist – jene Gruppe also, bei der der Übergang ins Berufsleben zum Problem werden dürfte –, umfasste ein Zehntel aller Getesteten. Die Hälfte von ihnen stammte aus Hauptschulen; im Ausland geboren zu sein oder im Ausland geborene Eltern zu haben und auch das männliche Geschlecht gingen ebenfalls mit der Zugehörigkeit zur Risikogruppe einher. Ein weiteres Achtel erreichte nicht die als Mindeststandard gesetzte Lesekompetenz auf Stufe II (vgl. Artelt et al., 2001, S. 103, 106, 108, 116–120) – d.h. mehr als jede/r Fünfte weist als Mitglied der ‚Risikogruppe‘ so extreme Defizite im Leseverstehen auf, dass eine befriedigende Lebensführung und gesellschaftliche Partizipation schwerlich vorzustellen sind (vgl. Stanat & Schneider, 2004, S. 243). Die Lehrpersonen waren bei weniger als 15 Prozent aller dieser Jugendlichen in der Lage, sie als solche zu identifizieren (vgl. Artelt et al., 2005, S. 9). Kein ökonomischer Betrieb und damit auch keine Volkswirtschaft (zumal in einer Wissensgesellschaft) könnte sich auf Dauer leisten, was PISA dem deutschen Bildungssystem im Jahr 2000 attestierte: Ein knappes Viertel der ‚Produktion‘ hat kaum Aussichten, marktgängig zu sein, und das fällt nur einem kleinen Teil der Angestellten auf.

Seit dem Publikwerden dieser ernüchternden Befunde der alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studien mit wechselnden Schwerpunkten hat in Deutschland eine rege Forschungsaktivität eingesetzt – zum einen was die Unterschiede in der Lesekompetenz bedingt, und zum anderen, wie man das Leseverstehen von Heranwachsenden verbessern kann. Diese Studien lassen sich begründen zum einen mit der mehr oder minder explizierten normativen Setzung, Lesekompetenz sei eine Schlüsselkompetenz (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004a), zum anderen auch mit den vielfältigen Funktionen, die das (kompetente) Lesen von expositorischen und fiktionalen Texten auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene hat bzw. haben soll (vgl. Christmann, 2004; Klimmt & Vorderer, 2004; Rupp, Heyer & Bonholt, 2004). Wenn Lesekompetenz für eine befriedigende Lebensführung notwendig ist und ein erheblicher Anteil der deutschen Jugendlichen nicht über das Mindestmaß verfügt, so richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Wege zum Lesen und zur Lesekompetenz, kurzum: auf die Lesesozialisation. Diesem Forschungszweig, und hier der Rolle der Gleichaltrigen (peers) für die Verläufe der Lesesozialisation, fühlt sich die vorliegende Arbeit verpflichtet.

Lesesozialisation: Genese von Lesekompetenz, -motivation und -verhalten in formalen und informellen Umgebungen

Wie jemand zum kompetenten Leser oder zur Leserin wird, ist die zentrale Frage der Lesesozialisationsforschung. Unter Lesesozialisation lässt sich der „Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte)“ verstehen (Hurrelmann, 1999, S. 111f). Hierbei wird ergänzend aber nicht nur auf die Lesekompetenz im Sinne eines elaborierten Textverständnisses verschiedener Textsorten und -arten Wert gelegt, sondern auch auf die Abstimmung emotionaler, motivationaler und sozialer Prozesse vor dem, während des und nach dem Lesen (vgl. Hurrelmann 2002; Rosebrock, 2006).

Der Forschungszweig zur Lesesozialisation ist vergleichsweise jung und nicht eindeutig disziplinär zu verorten, entsprechend finden sich sowohl psychologische und soziologische als auch kommunikations- und literaturwissenschaftliche, pädagogische und didaktische Zugänge zum Thema (für einen Überblick auf den Forschungsstand (Stand 2003) im deutschsprachigen Raum vgl. Groeben & Hurrelmann, 2004b). Das Leseverhalten und die Motivationen des Lesens waren bislang dominante Forschungsgegenstände, erst seit PISA 2000 wird dem Aspekt der Lesekompetenz auch in der Lesesozialisationsforschung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Das hat zu einer Akzentverschiebung zur formalen Lesesozialisationsinstanz Schule geführt. „Klassische“ Lesesozialisationsstudien zu Familie und peers, die zum Beispiel im DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ vertreten waren, sind nach dem Auslaufen des Programms seltener geworden. Stattdessen gab es in den vergangenen Jahren einen Zuwachs an

- *Diagnose-Instrumenten* (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005; Lenhard & Schneider, 2006; Mayringer & Wimmer, 2005; Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007; Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, 2008),
- *Handreichungen für Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien* (Bertschi-Kaufmann, Hagedorf, Kruse, Rank, Riss & Sommer, 2008a, 2008b; Gold, 2007; Gold, Mokhlesgerami, Rühl, Souvignier & Schreblowski, 2006; Lange, 2007; Rosebrock & Nix, 2008; Schoenbach, Gaile & Janssen, 2007; Sigel & Feneberg, 2007) und
- *Interventionsstudien* (Mokhlesgerami, 2004; Spörer, Brunstein & Arbeiter, 2007; Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007; Schneider & Bertschi-Kaufmann, 2006; Trenk-Hinterberger, Nix, Rieckmann, Rosebrock & Gold, 2008).

An dieser nur cursorischen und sicher nicht vollständigen Auflistung der Bemühungen im deutschsprachigen Raum, das Lesen zu diagnostizieren und zu fördern (vgl. für einen Überblick Artelt et al., 2005; Lenhard & Schneider, 2009), wird deutlich, dass der Beginn der Sekundarstufe ins Visier genommen wurde. Das ist sehr zu begrüßen und erscheint als die richtige Konsequenz aus den Forschungsergebnissen der *large scale*-Studien, die zeigen, dass in den weiterführenden Schulen die mangelnde Lesekompetenz besonders drastisch zutage tritt.

Was mit diesem Fokus auf die Schule allerdings etwas aus den Blick geraten ist, das sind die nicht-schulischen Bereiche des Lernens und Lesens. Die Forschung zur sog. *informellen Bildung*, also dem beiläufigen, impliziten, alltäglichen Lernen (vgl. Rauschenbach et al., 2004, S. 29), weist darauf hin, dass ein großer Anteil von Lern- und Bildungsprozessen in außerschulischen Kontexten stattfindet, auf deren Unterstützung die Schule bzw. die Schülerinnen und Schüler angewiesen sind (vgl. Dohmen, 2001; Rauschenbach, 2007; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 131–162). Diesen Aspekt hat Ulrich Saxer bereits Anfang der 1990er Jahre aufgenommen, als er die Notwendigkeit einer systematischen, konzertierten Leseförderung mit vielen Akteuren und informellen und formalen Instanzen proklamierte (vgl. Saxer, 1995, S. 358–372); seine Forderung ist nach wie vor aktuell (vgl. Artelt et al., 2005, S. 70–80, 104f.).

Die Lesesozialisationsforschung hat vor allem die eminente Bedeutung der Familie herausgestellt; sie ist die am besten erforschte Sozialisationsinstanz (vgl. für einen Überblick im deutschsprachigen Raum Hurrelmann, 2004b und bedingt Wollscheid, 2008, S. 95–98; die internationale Forschung ist einbezogen bei McElvany, 2008, S. 69–96). Der Rolle der Schule bzw. des Deutschunterrichts geht die Forschung ebenfalls nach; vor allem im Rahmen der großen Leseleistungsstudien (vgl. exemplarisch für IGLU 2006 Lankes & Carstensen, 2007, für PISA 2000 die vertiefenden Analysen in Baumert, Stanat & Watermann, 2006 und für DESI Klieme et al., 2008).

Die Bedeutung der peers für die Lesesozialisation ist bislang vorrangig hypothetisch modelliert worden (vgl. Rosebrock, 2004; Groeben & Schroeder, 2004, S. 330–334). Peers wird allgemein zugestanden, spätestens in der Jugend die wichtigste Lesesozialisationsinstanz zu sein und besonders bei der Lesemotivation und dem -verhalten wirkungsvoll zu sein (vgl. Graf, 2007, S. 83; Groeben & Schroeder, 2004, S. 340; Rosebrock, 2004). Forschungsergebnisse dazu existieren mit Ausnahme weniger Einzelfragen oder mitunter auch Skalen in Lesestudien kaum, wenngleich ihnen sogar attestiert wird, unter ungünstigen lesesozialisatorischen Ausgangsbedingungen protektiv wirken zu können (vgl. Schneider, Häcki Buhofner, Bertschi-Kaufmann, Kassis & Kronig, 2009). Dieses lange Zeit vernachlässigte For-

schungsfeld harrt seit geraumer Zeit einer Bearbeitung, und diese Studie will daher den Einfluss der peers auf die Lesesozialisation in den Blick nehmen.

Leseforschung jenseits der Schule – Notwendigkeit, Ziele und Aufbau der PEER-Studie zu Freizeitlesen, Lesemotivation und der Rolle der peers

Empirische Vergewisserungen, wie sich die Lesesozialisation heutiger Jugendlicher – der ersten Generation, die mit dem Internet aufwächst – gestaltet und welche Rolle peers dabei spielen, stehen in Zeiten des Handlungsdrucks, den die ersten PISA-Befunde ausgelöst haben und der sich in den Entwicklungen von Diagnostik und Intervention manifestiert, noch aus. Dabei wirft der in vielen Studien zu beobachtende Rückgang an Lesemotivation im Jugendalter durchaus die Frage auf, welches Zusammenspiel von individuellen Merkmalen und sozialen Dynamiken in Familie, Schule und Freundeskreis dafür verantwortlich ist. Das ist für die Lesekompetenz von entscheidender Bedeutung, denn Lesemotivation gilt laut Linnakylä (2008, S. 21) als „bedeutsamer und mächtiger Prädiktor der Lesekompetenz“ und kann als Wert an sich begriffen werden – und als etwas, das sich pädagogisch beeinflussen lässt. Dafür, dass die peers hierbei eine Rolle spielen, lieferten Jens Möller und Jan Retelsdorf (2007) bereits erste Hinweise. Sie ermittelten in ihrem LISA-Sample mit mehr als 1.000 wiederholt befragten Fünft- und Sechstklässlern den Zusammenhang von Leselust und dem Stellenwert des Lesens bei den Freundinnen und Freunden. In Klasse 5 schon ausgeprägt, erhöhte sich der Zusammenhang in Klasse 6 nochmals (von $r = ,42$ auf $,59$). Unklar ist trotz dieses hohen Zusammenhangsmaßes, woher die größere Korrelation kommt: Sagen peer-Variablen die spätere Lesefreude voraus oder suchen sich leseaffine Kinder gern und viel lesende Freunde?

Es ist das *Hauptanliegen* der PEER-Studie (*Peer Effects on Early Adolescent Reading*), den *Einfluss von peer groups auf Lesemotivation und Leseverhalten* empirisch zu überprüfen. Daneben möchte sie in einer weiteren, eher deutschdidaktischen Fragestellung ermitteln, wie sich die Lesemotivation und das -verhalten sowie die Art, wie Kinder zu Beginn der Sekundarstufe die Leseaffinität ihres peer-Umfeldes beschreiben, bei den Geschlechtern und in verschiedenen Schulformen verändern.

Bei der vorliegenden Längsschnittstudie handelt es um die Fortsetzung der bereits im Rahmen einer Masterarbeit angelegten Studie (Philipp, 2008). In letztgenannter wurden umfassend das Lese- und Medienverhalten von Kindern fünfter Klassen, deren Wahrnehmung ihres Leseumfeldes peer group und die korrelativen Zusammenhänge zwischen Leseorientierung der Clique und intrinsischer Lesemotivation dargestellt. In den Analysen des ersten Messzeitpunkts erwies sich die Leseorientierung im Freundeskreis als statistisch bedeutsam für die tätigkeitsspezifische,

intrinsische und habituelle Lesemotivation. Was diese Analysen nicht leisten konnten, sind die Abbildung des Entwicklungsprozesses einerseits und die Klärung einer zeitlich übergreifenden Zusammenhangs von peer-Variablen für das individuelle Lesen andererseits. Die Zusammenhänge zwischen peer-Variablen und dem Leseverhalten wurden in den Analysen des ersten Messzeitpunkts ebenfalls nicht ausgewertet. Insofern stellt die vorliegende Studie gleichermaßen eine Ergänzung und Vertiefung dar: Hinsichtlich der Veränderungen im Leseverhalten und der Lesemotivation ergänzt sie die Perspektive des Verlaufs, und bezogen auf die Frage nach dem Einfluss einer zeitlich vorgelagerten peer-Variable auf eine temporal nachgeordnete Lesevariable ermöglicht sie tiefer gehenden Analysen.

Zu diesem Zweck wurden im Winter 2006/2007 (Mitte Klasse 5) und im Sommer 2008 (Ende Klasse 6) jeweils ca. 500 Schülerinnen aus Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien befragt. Knapp 80 Prozent von ihnen nahmen sowohl an der ersten als auch an der zweiten Erhebung teil, sodass von rund 400 Kindern längsschnittliche Daten zu Lesemotivation, -verhalten und zu ihren peers vorliegen. In Klasse 6 wurden außerdem die Lesegeschwindigkeit und das -verständnis erhoben. Mit diesen Daten sollen diese Fragestellungen beantwortet werden:

1. Wie entwickeln sich die Lesemotivation und -verhalten von Kindern von der fünften zur sechsten Klasse (Kap. 5)?
2. Haben peer-Variablen einen Einfluss auf diese Veränderungen (Kap. 6)?

Der Band hat folgenden *Aufbau*: Nach einer Definition, was peers sind und welche (positiven) Einflüsse sie in Kindheit und Jugend auf die Entwicklung haben (Kap. 1) geht es um das Lesen. In Kapitel 2 wird zunächst ein theoretisches Modell zur Erklärung sozial bedingter Unterschiede in Lesemotivation, -verhalten und -verstehen vorgestellt. Dieser Thematik folgen eine Systematisierung der Konzepte von Lesemotivation und -verhalten und ausgewählter Befunde zu beiden Variablen. Dabei werden, analog zum quantitativen Design der PEER-Studie, primär quantitative Daten berücksichtigt. Kapitel 3 bringt schließlich die peers und das Lesen zusammen, indem hypothetische und erfahrungswissenschaftlich beobachtete Beziehungen zwischen beiden Bereichen referiert und daraus die Forschungsfragen abgeleitet werden. Damit endet der theoretische Teil der Arbeit, und der empirische beginnt. Das Design der Studie beschreibt Kapitel 4, im Kapitel 5 erfolgt die umfassende Präsentation der individuumsbezogenen Ergebnisse. Damit wird die erste Fragestellung beantwortet und zudem um Überlegungen ergänzt, wie die Befunde lesedidaktisch genutzt werden könnten. Im Kapitel 6 geht es um die zweite Hauptfrage nach dem peer-Einfluss. Hier werden die Veränderungen im Lesesozialisationskon-

text peer group beschrieben und in einem zweiten Schritt ermittelt, ob peer-Variablen geeignete Prädiktoren für Lesemotivation, -verhalten und basales -verstehen sind. Im Kapitel 7 werden schließlich die empirischen Befunde systematisierend zusammengefasst und diskutiert.

1 Peers – Alters- und Statusgleiche als Entwicklungshelfer und Einflussquelle

Die Bedeutung gleichaltriger Interaktionspartner für ge- und misslingende Entwicklungsverläufe und Anpassungen wurde bislang vor allem im angelsächsischen Raum intensiv erforscht. Hierzulande ist die Forschung über den Einfluss Gleichaltriger im Vergleich weitaus weniger etabliert; die Leseforschung bildet keine Ausnahme. Daher werden in diesem Kapitel zunächst

- der zentrale Begriff „peer“ definiert (Kap. 1.1),
- Formen und Funktionen von peer-Zusammenschlüssen beschrieben und systematisiert (Kap. 1.2),
- die theoretisch veranschlagte Relevanz der peers für die Entwicklung dargelegt (Kap. 1.3) und
- empirische Längsschnitt-Befunde für vornehmlich positive Folgen oder Tendenzen in der Entwicklung dank peers präsentiert (Kap. 1.4).

1.1 Peers – das Prinzip Ebenbürtigkeit

Der Begriff „peer“ bezeichnete ursprünglich eine Schicht ranggleicher englischer Adelige des Oberhauses im britischen Parlament (House of Lords) und wird heute in deutschsprachigen Publikationen häufig mit ‚Gleichaltrige‘ übersetzt. Diese Betonung der Altersgleichheit ist aber ungenau, geht es doch im Kern um die Ebenbürtigkeit, selbst wenn die Altersgleichheit häufig zu beobachten ist (vgl. von Salisch, 2000, S. 347). Das hat nach Hans Oswald und Harald Uhlendorff damit zu tun, dass das gleiche Alter in Industriegesellschaften das „wichtigste Organisationsprinzip für Kinder und Jugendliche“ in Bildungseinrichtungen bildet (Oswald & Uhlendorff, 2008, S. 190), nach dem Heranwachsende gruppiert werden und so zwangsläufig auf Gleichaltrige stoßen. Dieser Fakt verweist auf das enge und zum Teil ambivalente Verhältnis von Jugend, Schule und damit letztlich Kultur (vgl. Allen & Antonishak, 2008, S. 152–154; Pfaff, 2008, S. 180; Steinberg, 2002, S. 168–170). Grob gesagt haben makrogesellschaftliche Umbrüche wie der gestiegene Bedarf an speziell geschulten Fachkräften in der Wirtschaft (infolge der Industrialisierung) und in dessen Folge die Etablierung des Bildungssystems und sukzessive auch der Ausdehnung der Schulpflicht auf heute bis zu 13 Jahren dazu beigetragen, dass die Jugend zu einer eigenständigen Phase avancieren konnte (vgl. Hurrelmann, 2005, S. 13–25; Helsper, 2008, S. 136f.). Die lange Verweildauer in Bildungsinstitu-

tionen bringt es mit sich, dass sowohl Kinder als auch Jugendliche mehr Zeit mit Ihrgleichen verbringen, sodass peers zwangsläufig bedeutsame Sozialpartner sind. Das liegt zusätzlich in ihrer Ebenbürtigkeit begründet, die laut von Salisch dadurch zustande kommt, dass peers die gleiche Stellung gegenüber (Bildungs-)Institutionen und ihren Repräsentanten haben, in der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung ähnlich weit sind, gleiche Entwicklungsaufgaben (s. u., S. 32) und Lebensereignisse vor bzw. hinter sich haben, untereinander ihre Ebenbürtigkeit anerkennen und Gleichrangigkeit als regulatives Prinzip ihrer Interaktionen beanspruchen (vgl. von Salisch, 2000, S. 347–350).

Peer-Beziehungen unterscheiden sich in einem entscheidenden Merkmal von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern: der sog. „Reziprozität“. Sie bezeichnet die Wechselseitigkeit von Interaktionen zweier Personen. Das Besondere an peer-Beziehungen ist, dass sie prinzipiell *symmetrisch-reziprok* sind – untereinander sind sie gleichberechtigte Partner und jeder hat idealtypisch gleich viel Einfluss auf die Interaktionen –, während sich das Verhältnis von Kindern bzw. Jugendlichen zu Erwachsenen als komplementär reziprok oder hierarchisch bezeichnen lässt. Diese komplementäre Reziprozität ergibt sich allein aus Gründen der Nachwuchssicherung, Versorgungspflichten, dem Wissensvorsprung der Erwachsenen oder anderen (rechtlich definierten) Befugnissen (vgl. Krappmann, 2004, S. 255; von Salisch, 2000, S. 350f.; Youniss, 1982, S. 79f.). Das Prinzip Ebenbürtigkeit ermöglicht peers die gemeinsame Ko-Konstruktion von Wissen, Kultur und Beziehungen. Zugleich verlangt es ihnen ab, dass sie ihre Meinung begründen müssen, wenn sie sie durchsetzen wollen, denn für viele peer-Beziehungen sind die Freiwilligkeit und die Sanktionsmöglichkeit, die Beziehung jederzeit beenden zu können, konstitutiv (vgl. Fend, 2000, S. 306).

1.2 Eine Systematisierung von peer-Kontexten und -Beziehungen

So wie Norbert Groeben und Sascha Schroeder ganz allgemein „die Gleichaltrigen-Gruppe als zentrale Instanz“ der Lesesozialisation in der Jugend zu bezeichnen (Groeben & Schroeder, 2004, S. 340), erscheint ambivalent. Einerseits ist es längst überfällig, die lesesozialisatorische Bedeutung der Personen zu betonen und empirisch zu untersuchen, mit denen Heranwachsende einen Gutteil des Tages verbringen. Andererseits ist es homogenisierend und unzulässig simplifizierend, im Singular von *der* peer group zu sprechen, denn nicht jede/r Jugendliche gehört überhaupt peer-Gruppen an, nicht jede/r (dauerhaft) nur einer (vgl. Brown, 2004, S. 366f.; Cairns, Leung, Man Chi, Buchanan & Cairns, 1995, S. 1334; Kindermann, 2007, S. 1194), und peer groups bilden nur eine Form von peer-Zusammenschlüssen. Über-

spitzt gesagt: *Die* peer group gibt es ebenso wenig wie *den* peer.² Das lässt sich sehr gut an der sozialen Landkarte eines Jahrgangs von 356 amerikanischen Sechstklässlern verdeutlichen (s. Abbildung 1.) Erstellt wurde die Grafik von Thomas Kindermann mithilfe des „socio-cognitive mappings“.

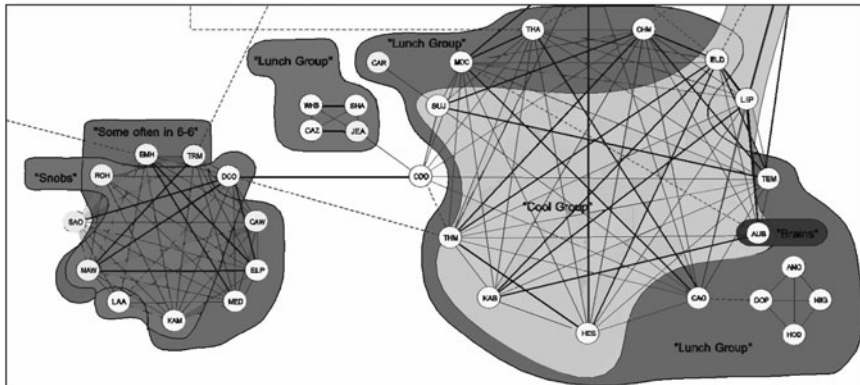


Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Netzwerk US-amerikanischer Sechstklässler
(Quelle: <http://www.psy.pdx.edu/~thomas/graphics/jpgs/image002.jpg>)

Dabei werden die Befragten um die Antwort auf die Frage gebeten, wer häufig mit wem zusammen ‚abhängt‘. Per Fremdbbericht lassen sich so Daten zu Gruppen und Beziehungen ermitteln, ohne dass jede einzelne Person des Jahrgangs an der Studie

² Der Begriff ‚peer group‘ erfährt in letzter Zeit zunehmend Kritik, da er impliziert, „dass sich alle Mitglieder persönlich kennen und eine emotionale Bindung zueinander haben, dass es eine klare Zugehörigkeit und damit ein Wirgefühl gibt, dass die Gruppe eine rollenmäßige Binnendifferenzierung aufweist, wozu auch hierarchische Unterschiede und Anführerschaft gehören, und dass gemeinsame Normen das gruppenrelevante Handeln der Mitglieder regeln“ (Oswald, 2008, S. 322f.). All dies lasse sich so aber heutzutage nicht mehr ohne Weiteres finden, insgesamt seien die peer-Beziehungen deutlich flüder und weniger exklusiv, und stattdessen sei mit Blick auf die Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden eher von dynamischen Peer-Netzwerken auszugehen (vgl. ebd., S. 323f.). So konnten z.B. Cairns et al. (1995) bei amerikanischen Viert- und Siebtklässlern zeigen, dass hier sowohl bei engen Freunden als auch in Gruppen binnen dreier Wochen die Stabilität der Beziehungen moderat ist. Im Sample von Thomas Kindermann, einem Jahrgang von Sechstklässlern, waren im Verlauf eines halben Jahres nur ein Fünftel aller Verbindungen zu anderen vollständig stabil (vgl. Kindermann, 2007, S. 1194). Manch einem erscheint daher der Begriff der peer group deshalb als zu statisch und zu eng: „Die peer group ist ein vager Ausdruck, der überbeansprucht und pensionsreif ist. Der Begriff repräsentiert nicht adäquat die Vielfalt von Gruppenverbindungen Jugendlicher und ihrer peers; dabei dienen die Strukturen unterschiedlichen sozialen Zwecken, deren Unterscheidung wichtig ist“ (Cotterell, 2007, S. 51, Übersetzung MP).

teilnehmen muss (vgl. Kindermann, 2007, S. 1188). Die auf diese (oder andere) Art gewonnenen Daten lassen sich auch für die Fragen des Kompetenzerwerbs nutzen, wie dies im Rahmen der KESS-Studie vorgenommen wurde, allerdings wegen des hohen Aufwandes nur für drei Klassen (vgl. Stubbe, Pietsch & Wendt, 2007). Wie komplex das Sozialgefüge des Jahrgangs aus Kindermanns Studie ist, spiegelt der Ausschnitt in Abbildung 1 wider.

Die Grafik lässt erahnen, dass sich praktisch niemand unter den Heranwachsenden in seinen Beziehungen ähnelt. So gibt es Jugendliche, die nur einzelne Beziehungen pflegen, während andere mit zahlreichen peers verbunden sind. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch darin, ob und in wie vielen Gruppen sie Mitglied sind und welche Beziehungen sie außerhalb der Gruppen noch hegen. Von einer homogenen peer group kann entsprechend nicht die Rede sein. Und: Die Abbildung enthält nur schulische Beziehungen, welche wiederum nur einen Teil der vielfältigen peer-Beziehungen und -Zusammenschlüsse ausmachen. Es empfiehlt sich also wie so oft, bei den peers im Plural zu sprechen und genauer zu differenzieren. Einen solchen auch für die Leseforschung sehr fruchtbaren Versuch unternehmen Hans Oswald und Harald Uhlendorff, indem sie die peer-Umwelt in drei Kategorien unterteilen (siehe Abbildung 2).

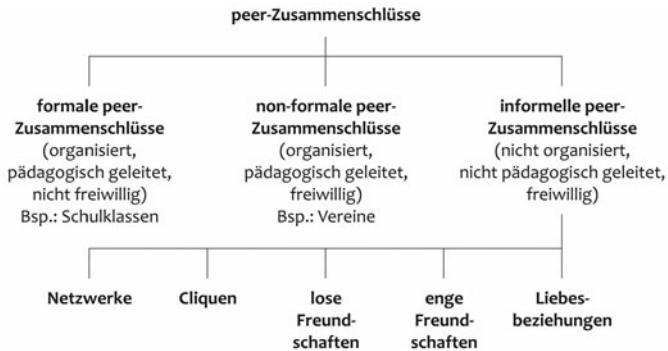


Abbildung 2: Arten von peer-Zusammenschlüssen (eigene Darstellung, basierend auf Oswald & Uhlendorff, 2008, S. 190f., 202–205)

Die Hauptkategorien lassen sich zunächst danach unterscheiden, ob die peer-Zusammenschlüsse (fremd-)organisiert bzw. von Erwachsenen geleitet werden und ob Heranwachsende sie freiwillig aufsuchen (vgl. auch Brown, 2004, S. 366). Da die Autoren selbst keine Benennung vornehmen, folgt die Taxonomie in Abbildung 2 der Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Settings. Das bietet den Vorteil, dass die strukturellen Modalitäten der einzelnen peer-Zusam-

menschlüsse in den Blick geraten, die in der Bildungsforschung zu Recht zunehmend Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Harring, Rohlfis & Palentien, 2007; Rauschenbach et al., 2004; Rauschenbach, Dux & Sass, 2006; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005). Denn was Kinder und Jugendliche lernen, wie sie sich verhalten, wie sie mit ihren peers interagieren und ihre eigene Kultur ko-konstruieren, all das hängt auch von dem Setting und dessen spezifischen Regeln und Gegebenheiten ab, in dem sich die Heranwachsenden befinden. Es macht entsprechend einen gewichtigen Unterschied, ob es sich bei den Zusammenschlüssen um ‚Zwangskollektive‘ wie die Schulklasse handelt,³ in der unter der Leitung von Erwachsenen vorrangig gelernt werden soll, was ein Curriculum diktiert, oder um eine freiwillige, intime, dyadische Beziehung, in der gemeinsam

³ Die Schulklasse stellt einen Sonderfall dar, wenn man Lothar Krappmanns peer-Definition zugrunde legt: „Ein peer ist der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Verlangt wird eine gewisse ‚Sozialibilität‘, also die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen. Somit ist nicht jeder Gleichaltrige ein peer, sondern nur diejenigen, von denen ein Kind erwartet, daß sie diesen Kriterien entsprechen“ (Krappmann, 1998, S. 364). Diese dezidiert akteurbezogene Perspektive findet sich an anderer Stelle wieder, wird von Krappmann jedoch noch einmal mit einem anderen Akzent versehen. Er schreibt, „dass die Schulklasse eben doch keine peer group ist. Sie ist kein freiwilliger Zusammenschluss einander als ebenbürtig betrachtender Kinder, sondern eine bürokratische Einheit, die Kinder nicht verlassen können. Man könnte entgegnen, dass die Schulklasse groß genug ist, aus dieser Sicht groß genug sein müsste, um freiwillige Zusammenschlüsse, wie sie in der Sozialwelt der Kinder typisch sind, innerhalb des Klassenverbandes zuzulassen“ (Krappmann, 2004, S. 266). Schulklasse und peer-Welt durchtränken sich laut Krappmann stark, auch wenn der Klasse eines der drei Strukturmerkmale der Sozialwelt von Kindern und Jugendlichen – Offenheit, Freiwilligkeit, Gleichheit (vgl. ebd., S. 261) – fehlt: die Freiwilligkeit und mit ihr die „ultima ratio des Weggehens“ (ebd.). Das wiederum kann als Chance betrachtet werden: „Verwehrt Rückzug kann Kinder hindern, Auseinandersetzungen zu früh zu beenden, Kooperationen vorschnell abzubrechen und Beziehungen aus nichtigen Gründen aufzukündigen. So könnte eine Schulklasse ohne ‚exit‘ Druck erzeugen, sich mit den Andersdenkenden und Anderslebenden zunächst vielleicht nur pragmatisch, dann möglicherweise auch empathisch zu arrangieren“ (ebd., S. 266f.). Georg Breidenstein zufolge kann die Schulklasse „als Paradefall der ambivalenten Bedeutung von ‚Peers‘ angesehen werden: Es handelt sich keineswegs nur um Freunde, aber doch um diejenigen, auf die man sich tagtäglich beziehen muss, zu denen man sich in ein Verhältnis setzen muss und an denen man sich in alltäglicher Interaktion orientiert“ (Breidenstein, 2004, S. 921). Dies bringt widersprüchliche Handlungsanforderungen mit sich, die dann zu den vielfältigen Verhaltensweisen führen, wie sie etwa Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004, S. 197–214) bei Gymnasialjugendlichen beobachtet haben und als ‚doing student‘ bezeichnen (Distanzierung vom Unterrichtsgeschehen, solidarisches oder auch Konkurrenzverhalten, nicht als ‚Streber‘ gelten, vgl. dazu auch Breidenstein & Meier, 2004, S. 560f.; Fritzsche, 2004, S. 204–207; Du Bois-Reymond, Ravesloot, te Poel & Zeijl, 2001, S. 157f.).

Interessen ausgelotet, Geheimnisse offenbart und Einfühlungsvermögen abverlangt werden. Freilich ist das eine idealtypische Gegenüberstellung; realiter lassen sich Mischformen oder Überlappungen ausmachen, etwa wenn die beste Freundin in dieselbe Klasse geht.

Die Arten der informellen Zusammenschlüsse wiederum lassen sich danach untergliedern, wie viele Personen sich mit welchem Grad von Intimität zusammenschließen. Insofern folgt die Aufzählung in Abbildung 2 von links nach rechts der Logik einer abnehmenden Zahl von Personen bei zunehmender Intimität: Netzwerke wie virtuelle Gemeinschaften (z.B. Online-Game-Communities oder schuelerVZ) und Szenen bestehen aus vielen Einzelpersonen, die sich untereinander im Gesamt kaum kennen; in einer sehr engen dyadischen Freundschaft oder gar Liebesbeziehung verhält es sich prototypisch genau anders herum. Hinsichtlich ihrer Größe und Fluidität der Mitglieder wie auch ihres Grads an Intimität sind Cliques dazwischen zu verorten. Zugleich können die links in der Abbildung aufgeführten Zusammenschlüsse die rechts von ihnen stehenden enthalten (s. auch Abbildung 1).

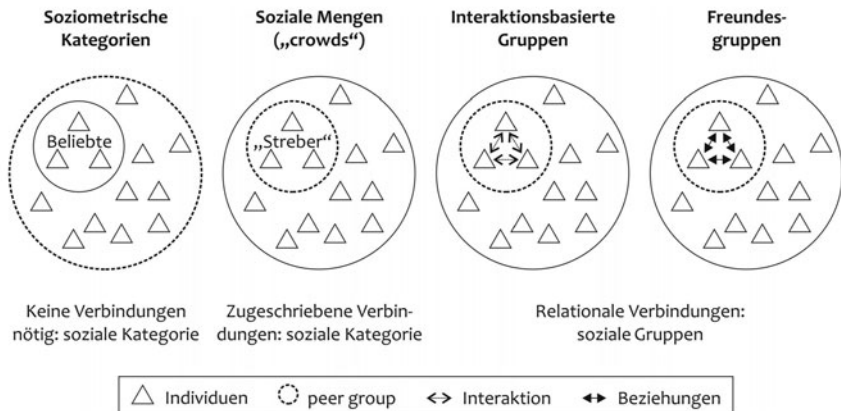


Abbildung 3: Schematische Übersicht über Arten von peer groups (eigene Darstellung, basierend auf der Grafik in Kindermann & Gest, 2009, S. 101)

Neben dieser inhaltlichen Kategorisierung von peer-Zusammenschlüssen kann man die in dieser Studie interessierenden Gruppen ebenfalls anhand von empirischen Zugängen unterscheiden (s. Abbildung 3). In der angelsächsischen peer group-Forschung lassen sich nach Kindermann und Gest (2009, S. 100) drei verschiedene Traditionen ausmachen, die von unterschiedlichen Gruppen ausgehen. Neben der soziometrischen Forschung gibt es die Forschung zu sogenannten

„crowds“ und schließlich jene, die Gruppen von interagierenden und/oder befreundeten Individuen betrachtet:

- Die *soziometrische Forschung* geht von einer vorgegebenen Gruppe aus. Mit Popularitätsmaßen werden innerhalb dieser Gruppen Kategorisierungen vorgenommen, d.h. Individuen einer Kategorie wie Beliebte, Abgelehnte, Kontroverse, Unbeachtete und Durchschnittliche zugeordnet (vgl. dazu Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Soziometrische Maßzahlen wie die Popularität lassen sich nicht ohne weiteres als individuelle Merkmale einer Person begreifen, sondern sie sind sowohl individuelle als auch Gruppen-Merkmale. Denn ob jemand beliebt oder unbeliebt ist, hängt nicht nur von den Eigenschaften der Person ab, sondern auch davon, wie sie von anderen bewertet werden, weshalb Rubin, Bukowski und Parker (2006, S. 579) Popularität dezidiert als Gruppen-Konstrukt bezeichnen. Zugleich verweisen Brown und Dietz (2009, S. 362) darauf, dass die Untersuchungseinheit, die Schulklasse, für die Befragten nur selten eine wichtige Gruppe sei.⁴ Ob diese Personen miteinander durch Beziehungen verbunden sind, spielt folgerichtig für die soziometrische Forschung keine Rolle.
- Das ist ebenfalls bei der *Crowd-Forschung* so, die mit der Besonderheit amerikanischer High Schools zusammenhängt: großen Jahrgängen mit mehreren Hundert Jugendlichen, in denen nicht jeder jeden persönlich kennen kann und Stereotypisierungen der Orientierung und Einschätzung dienen. Demnach werden die peer groups qua Stereotypisierung gebildet. Das heißt, die Mitglieder dieser peer groups gelten als Sportler, „Streber“ etc.; diese zugeschriebenen Verbindungen gehen nicht notwendigerweise damit einher, dass die Individuen miteinander Zeit verbringen (vgl. Steinberg, 2002, S. 176–179).
- In den beiden noch verbleibenden Formen von *Gruppen untereinander verbundener Mitglieder*, die sich aufgrund von Selektionsprozessen gebildet haben, spielen persönliche Verbindungen – seien es auf der Grundlage von Interaktionen oder Beziehungen (siehe Abbildung 1) – eine größere Rolle und sind maßgeblich dafür, ob Individuen einer Gruppe angehören oder nicht.

Die peer-Umwelt von Heranwachsenden ist vielfältig und lässt sich sowohl hinsichtlich der Beziehungsmerkmale als auch nach forschungsmethodischen Zugän-

⁴ Empirisch zeigte sich z.B. bereits, dass die Popularität zwischen interaktionsbasierten Gruppen differiert. In der Studie von Rodkin, Farmer, Pearl und van Acker (2006) waren in aggressiven interaktionsbasierten peer groups jene Viert- bis Sechstklässler beliebt, die von den Lehrkräften als aggressiv beschrieben wurden. Umgekehrt galten nicht-aggressive Kinder in Gruppen als angesehen, deren Mitglieder dieses Verhalten ebenfalls kaum zeigten.

gen klassifizieren. Der Gegenstand ist entsprechend komplex, was seine Erforschung nicht leichter macht (vgl. zu den methodischen Implikationen Berndt & McCandless, 2009; Cillessen, 2009; Fabes, Martin & Hanish, 2009 und Kindermann & Gest, 2009). Er erfordert ebenfalls begriffliche Präzisierungen. Deshalb werden an dieser Stelle Arbeitsdefinitionen der in dieser Studie wichtigen Begriffe Freundschaft und Clique erarbeitet.

Definitionen von Freundschaft und Cliques

Was die einzelnen informellen peer-Beziehungen ausreichend trennscharf voneinander unterscheidet, geht selbst in der Fachliteratur zum Teil nicht immer hervor. Schon der Begriff *Freundschaft* ist auf den zweiten Blick relativ vage, da er häufiger verwendet als inhaltlich gefüllt wird. Einigkeit besteht darin, dass Freundschaften eine Form dyadischer Beziehungen bilden. Diese Beschränkung auf zwei Interaktionspartner macht die Beziehung verletzlich: Fehlt ein Partner, existiert die Dyade nicht mehr. Was abgesehen von diesem strukturellen Merkmal jeder Zweier-Beziehung eine Freundschaft noch ausmacht, wird in der Sekundärliteratur nicht einheitlich definiert. Für Ulrich Schmidt-Denter (2005, S. 99) machen Freiwilligkeit und Reziprozität Freundschaften aus; Inge Seiffge-Krenke (2004, S. 123) spricht bei der Reziprozität die dezidiert ‚strikte Symmetrie‘ an. Rubin und Kollegen (2006, S. 578) fügen die Zuneigung als drittes Merkmal hinzu, die für Kessels und Hannover (2009) sogar das zentrale Kriterium bildet. Doch Freund ist nicht gleich Freund: Es gibt feine Unterschiede oder auch eine Hierarchie zwischen einfachen, guten, engen und besten Freundschaften (vgl. Scholte & van Aken, 2006, S. 176). Hierbei unterscheiden verschiedene Grade an Intimität, Vertrauen und die Form der Unterstützungen über die Abstufungen (vgl. Schmidt-Denter, 2005, S. 105; Valtin & Fatke, 1997, S. 30). Berndt und McCandless (2009, S. 65) differenzieren das Kontinuum zwischen sehr engen und losen Freundschaften anhand der Aspekte gegenseitiger Kenntnis und Zuneigung. Die umfassendste Definition stammt von Auhagen (1993). Sie versucht sich an einer theoretisch-abstrakten Begriffsbestimmung für Erwachsenen-Freundschaften:

„Freundschaft ist eine dyadische, persönliche, informelle Sozialbeziehung. Die beiden daran beteiligten Menschen werden als Freundinnen oder Freunde bezeichnet. Die Existenz der Freundschaft beruht auf Gegenseitigkeit. Die Freundschaft besitzt für jede(n) der Freundinnen/Freunde einen Wert, welcher unterschiedlich starkes Gewicht haben und aus verschiedenen inhaltlichen Elementen zusammengesetzt sein kann. Freundschaft wird zudem durch folgende weitere essentielle Kriterien charakterisiert: Freiwilligkeit – bezüglich der Wahl, der Gestaltung und des Fortbestandes der Beziehung; zeitliche Ausdehnung – Freundschaft beinhaltet einen Vergangenheits- und einen Zukunftsaspekt; positiver Charakter – unabdingbarer Be-

standteil vor Freundschaft ist das subjektive Erleben des Positiven; keine offene Sexualität“ (Auhagen, 1993, S. 217).

Versucht man die vorgestellten Definitionsbemühungen zu verdichten, so lässt sich Folgendes festhalten: Der gemeinsame Nenner der *Freundschafts*definitionen besteht in den Merkmalen Dyade, Freiwilligkeit und (symmetrische) Reziprozität, Zuneigung und einer gewissen Intimität. Bei den letzten beiden Merkmalen existiert eine Gra-duierbarkeit, mit der sich beste, gute und einfache Freunde als Unterkategorie von Freundinnen und Freunden allgemein bestimmen lassen. Bei den Freundschaften handelt es sich also um freiwillig eingegangene Beziehungen zweier Personen, die einander nicht dominieren, sondern durch Zuneigung und Intimität verbunden sind, um ihre Beziehung wissen und sie mit positiven Interaktionen zu erhalten versuchen.

War die Freundschaft eine auf zwei Personen beschränkte Beziehung, so sind *Cliquen* komplexere soziale Gebilde, nämlich auf Freiwilligkeit und Freundschaft basierende Netzwerke (vgl. Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009, S. 291) oder auch Gruppen. Unter einer ‚sozialen Gruppe‘ verstehen Kessels und Hannover

„zwei oder mehr Personen, die sowohl von Außenstehenden als auch von sich selbst als zu derselben Kategorie gehörig wahrgenommen werden: Die Mitglieder wissen um die eigene Gruppenzugehörigkeit (kognitive Komponente) und dieses Wissen geht mit einer positiven oder negativen Bewertung (evaluative Komponente) sowie positiven bzw. negativen Gefühlen (emotionale Komponente) einher“ (Kessels & Hannover, 2009, S. 291).

An dieser Stelle werden zunächst einige Definitionsvorschläge zusammengetragen werden, ehe eine Arbeitsdefinition gebildet werden soll. Eine Clique ist für Schmidt-Denter (2005, S. 110) „eine relativ dauerhafte, eng zusammenhängende, selektive Gruppe von Individuen, die gleiche Ziele, Interessen und Wertvorstellungen verfolgt“ (ähnlich: Schröder, 2006, S. 175). Steinberg fügt den Aspekt der Ähnlichkeit der Gruppenmitglieder in Form soziodemografischer, aber auch jugendkultureller Einstellungen hinzu (vgl. Steinberg, 2002, S. 181–186). Cliques besitzen neben den schon genannten Eigenschaften wie Kohäsion (Grad der Einheit und Eingebundenheit) und Homogenität oder Homophilie außerdem gruppeninterne Normen sowie Hierarchien (vgl. Rubin et al., 2006, S. 578; Schmidt, 2004, S. 56–63). Für Scholte und van Aken sind Cliques hingegen die Gesamtheit von besten, engen und guten Freunden. Die Clique bzw. peer group wird damit aus einer Sicht der Akteure als ein Regenschirm-Begriff für diejenigen peers verwendet, die eine Person als ‚ihre Freunde‘ bezeichnet. Maßgeblich für die Formation von Cliques seien gemeinsame Interessen; weniger relevant sei die exklusive Mitgliedschaft in nur einer Clique (vgl. Scholte & van Aken, 2006, S. 181).

Vergleicht man die Cliques-Definitionen, fallen vor allem die Unterschiede auf. Zwar wird in den Definitionen betont, dass es Ähnlichkeiten in verschiedenen Merkmalen gibt, die auf eine Homogenität der Cliquesmitglieder schließen lassen. Worin diese Ähnlichkeiten bestehen, ist je nach Autor anders: Mehr oder minder intentional verfolgte Ziele, Interessen und Werte werden ebensogenannt wie soziodemografische Merkmale. Uneinigkeit besteht in der Intensität der Bindung, die mal als eng, mal als vergleichsweise stark und mal – abgeleitet aus der nicht zwingenden Notwendigkeit, lediglich einer Clique exklusiv anzugehören – als schon schwächer bezeichnet wird bzw. werden kann. Unschärf erscheint der Begriff Clique, wenn man ihn von Freundschaft abgrenzen will. Das beginnt schon damit, dass beispielsweise Kessels und Hannover (2008) sowie Steinberg (2002, S. 172) die minimale Anzahl von Personen, die Gruppen bilden, bei zwei ansetzen, sodass Dyaden dann ebenfalls Gruppen wären.⁵ Die Definition von Scholte und van Aken nimmt zudem eine Perspektive ein, bei der ausgehend von einer Person das Gesamt der Freunde unter der Clique subsumiert wird (also ein personenzentriertes Netzwerk gemäß Laireiter, 2009, S. 78–80), während andere Definitionen zum einen das Gebilde Gruppe stärker in den Blick nehmen und zum anderen offener lassen, ob und in welchem Freundschaftsverhältnis die Beteiligten stehen. Insofern wohnt dem Begriff eine gewisse Vagheit inne, die sich auch darin zeigt, dass die Clique oder peer group selbst in Lehrbüchern zur Entwicklungspsychologie (vgl. z.B. Oerter & Dreher, 2002, S. 310–315) oder in Studien, die Cliques zum expliziten Gegenstand haben (z.B. Wetzstein, Erbdinger, Hilgers & Eckert, 2005), nicht befriedigend definiert wird.

Für die vorliegende Arbeit wird eine Clique als interaktions- oder beziehungs-basierte Gruppe mit folgenden Merkmalen verstanden und synonym mit peer group verwendet: Bei einer *Clique* handelt es sich um einen Zusammenschluss von mehr als zwei Personen, die miteinander agieren, sich in bestimmten soziodemografischen Merkmalen und Einstellungen sowie jugendkulturellen Orientierungen ähneln und die um ihre Mitgliedschaft wissen. Die Beteiligten können, müssen aber nicht befreundet sein; die von ihnen wahrgenommene und bewertete Mitgliedschaft basiert auf Interaktionen, die im Laufe der Zeit dazu führen, dass es zu einer gruppeninternen Kultur und Normierung kommt.

⁵ Auch in sozialpsychologischen Lehrwerken wird in aller Regel die Mindestgröße bei zwei Personen angesetzt (vgl. z.B. Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 320; Baron & Byrne, 1997, S. 434).

Szenen	Cliquen	(Enge) Freundschaften
„Szenen dienen der sozialen Selbst-Verortung, entwickeln eine eigene Kultur und bieten insgesamt vororganisierte Erfahrungsräume [...], ohne dass sie auf gemeinsamen Lebenslagen beruhen oder Verbindlichkeit für die gesamte Lebensführung erfordern, wie es etwa religiöse Gemeinschaften tun, und ohne dass sie kommerziell initiiert wären.“ (Rosebrock, 2004, S. 207; ähnlich: Hitzler, Bucher & Niederbacher, 2005, S. 20)	Hier „dürfte es vor allem darum gehen, sich in der Gruppe der Gleichaltrigen zu behaupten, also ‚mitschwimmen‘, ohne einerseits ausgeschlossen zu werden oder andererseits dauerhaft auf eigene Interessen zu verzichten. Die Einbindung in einen großen Kreis von Freunden und Bekannten ermöglicht vielfältige soziale Erfahrungen und schützt gegen soziale Einsamkeit.“ (Seiffge-Krenke & von Salisch, 1996, S. 84)	Bei dieser Art der Beziehung handelt es sich um „eine private, eine Beziehung, an der andere keinen Anteil haben (sollen). Gerade ältere Kinder und Jugendliche betonen, daß ein Freund oder eine Freundin sie ‚verstehen‘ soll, Schwierigkeiten mit ihnen besprechen soll und ihnen bei Problemen mit Rat und Tat zur Seite stehen soll. Vertrauen und Vertraulichkeit werden zu zentralen Kriterien dieser Freundschaften“. (Seiffge-Krenke & von Salisch, 1996, S. 84)

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Funktionen von peer-Beziehungen an den Beispielen Szenen, Cliquen und (engen) Freundschaften

Wonach sich die informellen Beziehungen ebenfalls unterscheiden, sind ihre Funktionen für Heranwachsende (die teilweise noch einer Entwicklungsdynamik unterliegen, vgl. dazu die Genealogie der Beziehungen von Lothar Krappmann (1993) und das dort beschriebene neo-Sullivan'sche Bedürfnismodell mit seinen Schlüsselbeziehungen von Buhrmester und Furman). Welche Funktionen drei ausgewählte Arten von peer-Zusammenschlüssen erfüllen, ist Gegenstand der Tabelle 1.

Szenen bieten dem Zitat aus der Tabelle zufolge die Gelegenheit, an einer Kultur teilzuhaben und sich sozial darin zu positionieren. Cliquen dienen dem Schutz vor sozialer Einsamkeit und erlauben gemeinsame Erfahrungen und eine Vielzahl von Interaktionen (vgl. auch Steinberg, 2002, S. 172). Freundschaften als dyadische Beziehung offerieren und verlangen Intimität, Selbstoffenbarung, Unterstützung und Vertrauen. Die drei Beispiele veranschaulichen, dass die peer-Zusammenschlüsse sehr unterschiedliche Funktionen haben⁶ und damit auch spezielle Anforderungen an die Individuen stellen (vgl. für die Freundschaften Asher, Parker & Walker, 1996, S. 387–397), die sich aber nicht in ihrer Wertigkeit in ‚wichtigere‘ oder ‚un-

⁶ Nach Auffassung von Bukowski und Kollegen haben dyadische und Freundschaftsbeziehungen gemeinsame Funktionen wie Hilfe, Fürsorge, Geselligkeit und Selbstwertsteigerung. Freundschaften haben darüber hinaus Folgen, die nicht von Gruppen-Eingebundenheit gleichermaßen bereitgestellt werden können: Loyalität, Zuneigung und Intimität, während die Zugehörigkeit zu Gruppen ebenfalls etwas zur Folge hat, was Freundschaften so nicht ermöglichen: das Gefühl, einer größeren sozialen Einheit anzugehören (vgl. Bukowski, Hoza & Boivin, 1993, S. 29f.).