Christine Garbe

„Echte Kerle lesen nicht!?“ - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss.

[leicht gekürzt erschienen in: Matzner, Michael; Tischner Wolfgang (Hg.), Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz 2008, S. 301-315]

1 Jungen und Lesen – ein problematisches Verhältnis

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten internationalen PISA-Studie im Dezember 2001 ist das Selbstverständnis der Deutschen als Volk der „Dichter und Denker“ tief erschüttert: Beinahe ein Viertel der getesteten 15Jährigen blieb im Bereich der Lesekompetenz unter dem von Experten definierten Minimalstandard, der für lebenslanges Lernen, beruflichen Erfolg und eine befriedigende Lebensführung in den post-industriellen Wissensgesellschaften als notwendig erachtet wird. Nicht umsonst hatte das von der OECD initiierte „Programme for International Student Assessment“ (PISA) im ersten Durchgang in mehr als 30 Staaten vor allem die Lesekompetenz (reading literacy) getestet; denn sie gilt als *die* unverzichtbare Basiskompetenz für alle Unterrichtsfächer und Lernprozesse in schulischen, akademischen und beruflichen Zusammenhängen. Dass Deutschland in der Gesamtwertung Lesekompetenz dabei auf dem 21. Platz landete (und damit weit unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten), rüttelte Bildungspolitiker, Eltern, Lehrkräfte und die Öffentlichkeit insgesamt auf: Der „PISA-Schock“ sitzt seitdem tief. Die Problemgruppe der leseschwachen Jugendlichen ist durch drei „Risikofaktoren“ gekennzeichnet: Es sind vor allem Kinder aus den bildungsfernen unteren Sozialschichten, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder männlichen Geschlechts, die in puncto Leseleistungen schlecht abschneiden, wobei die drei Risikofaktoren kumulieren können: Jungen mit Migrationshintergrund aus den unteren Sozialschichten wären somit besonders gefährdet. Die PISA-Studie konnte zudem zeigen, dass in *allen* getesteten Staaten die Geschlechterdifferenzen bei der Lesekompetenz signifikant sind, während sie bei den mathematischen und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen erheblich geringer ausfallen oder gar nicht signifikant sind. Wir sprechen seither von einer „Bildungskrise der Jungen“[i] und denken über Förderprogramme für Jungen nach, speziell im Bereich des Lesens (und Schreibens).

Für Leseforscher/innen kam dieses Ergebnis weniger überraschend: Alle Studien der letzten Jahrzehnte zu Leseverhalten und Mediennutzung verweisen darauf, dass die Unterschiede

in puncto Lesen zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern erheblich sind. Die langfristig stabilen Geschlechterunterschiede beim Lesen lassen sich als „fünf Achsen der Differenz“ beschreiben (vgl. Garbe 2007, S. 66 ff., Philipp & Garbe 2007):

Langfristig stabile Geschlechterunterschiede beim Lesen

1) **Lesequantität**: Jungen und Männer lesen *seltener und kürzer, also quantitativ weniger* als Mädchen und Frauen (vor allem im Bereich *fiktionaler* Lesestoffe).
2) **Lesestoffe oder Lektürepräferenzen**: Jungen und Männer lesen *andere Bücher, andere Zeitschriften, Zeitungen und Textsorten im Internet* als Mädchen und Frauen; sie bevorzugen Sach- und Fachbücher, im Bereich der Belletristik nur spezielle Genres (s.u.), in Zeitungen und Zeitschriften vor allem die Rubriken oder Sparten Politik, Wirtschaft, Sport, Technik. Mädchen und Frauen lesen dagegen bevorzugt fiktionale Genres (z.B. Romane), Biographien oder Lektürestoffe mit Bezug zum eigenen Leben (z.B. Ratgeberliteratur oder entsprechende Zeitschriften).
3) **Lesemodalitäten**: Jungen und Männer lesen *anders* als Mädchen und Frauen; den bevorzugten Genres entsprechend lesen sie eher sachbezogen und distanziert, während Mädchen und Frauen eher empathisch und emotional involviert lesen.
4) **Lesefreude**: Jungen und Männern *bedeutet* das Lesen *weniger* als Mädchen und Frauen; sie haben vor allem in der Freizeit oft andere Medienpräferenzen und Freizeitbeschäftigungen als das Lesen. Mädchen und Frauen geben es dagegen häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an und ziehen offenbar auch höhere Gratifikationen aus dieser Form der Mediennutzung als Jungen und Männer.
5) **Lesekompetenz**: Seit PISA 2000 ist bekannt, dass Jungen *weniger kompetent* lesen als Mädchen – und zwar in *allen* getesteten Staaten. Die Überlegenheit der Mädchen bezieht sich dabei besonders auf reine Schrifttexte (im Unterschied zu sog. „nichtkontinuierlichen Texten“, d.h. Kombinationen aus Schrift und Illustrationen, Diagrammen, Tabellen usw.) sowie auf die anspruchsvolleren Bereiche des Textverstehens (z.B. eine textbezogene Interpretation entwickeln, Reflektieren und Bewerten von Texten).

Ausführliche Belege zu allen fünf Dimensionen der Geschlechterdifferenz beim Lesen finden sich in dem Beitrag von Philipp & Garbe (in Bertschi-Kaufmann 2007); ich werde auf einzelne Befunde im dritten Teil des vorliegenden Beitrages eingehen im Zusammenhang mit der Frage, wo eine geschlechtsspezifische Leseförderung für Jungen ansetzen muss. Zunächst sollen jedoch einige Erklärungsansätze zu der Frage nach den Ursachen dieser Differenz vorgestellt werden.

2 Erklärungsansätze: Woher kommen die Unterschiede?

Fragt man nach Erklärungen für die Geschlechterunterschiede im Leseverhalten, so betritt man ein recht unübersichtliches Feld; denn zum einen existieren ganz unterschiedliche Erklärungsansätze, und zum anderen gibt es für die verschiedenen Theorien keine befriedigenden empirischen Belege. Dies ist zunächst vor allem ein Indikator dafür, dass wir es beim Thema *Geschlechtsidentität* bzw. *soziales Geschlecht (gender)* mit so komplexen Zusammenhängen zu tun haben, dass sie in empirisch validen, *quantitativen* Forschungsdesigns bislang (oder auch prinzipiell) nicht erfasst werden können (vgl. Garbe 1999, 2002). Die kürzlich erschienene Dissertation von Schmalzhaf-Larsen zeigt exemplarisch, dass dies Problem eines der Geschlechtersozialisation generell ist: Das von ihr entwickelte Modell zur „Geschlechtersozialisation im Kontext“ ist theoretisch überzeugend, die daraus abgeleiteten Hypothesen ließen sich aber mit dem gewählten quantitativen Untersuchungsdesign (bzw. Datensatz für eine Sekundäranalyse) nicht verifizieren (vgl. Schmalzhaf-Larsen 2004, S. 224ff. und 319ff.). In qualitativen (Einzel-)Fallstudien lassen sich dagegen sehr wohl Differenzen zwischen biologischem und sozialem Geschlecht erkennen bzw. lässt sich zumindest ansatzweise rekonstruieren, wie das ‚soziale Geschlecht‘ in der Ontogenese je individuell konstruiert wird und mit bestimmten Formen von Lektüre und Mediennutzung verknüpft ist (vgl. Garbe in Eggert et al. 2000, Garbe 2004; Graf 2004b, Bertschi-Kaufmann et al. 2004).

Im vorliegenden Beitrag soll es allerdings um den Versuch gehen, die statistisch signifikante *Geschlechtertypik* im durchschnittlichen Leseverhalten größerer Populationen, wie unter Punkt 1 beschrieben, mit Hilfe verschiedener Hypothesen und Theorien wenigstens ansatzweise zu erklären. Dies dient vor allem dazu, bei der Frage nach Förderansätzen für Jungen im dritten Teil nicht zu kurz zu greifen: Erst wenn man ein Phänomen ansatzweise verstanden hat, kann man es wirkungsvoll beeinflussen.

1.1 Biologische und hirnphysiologische Ansätze

In den letzten Jahren wird beim Thema Geschlechterunterschiede wieder verstärkt auf die ‚Natur‘, also die genetischen Anlagen von Mann und Frau bzw. die evolutionsbiologisch entstandenen (quasi ‚natürlichen‘) Differenzen zurückgegriffen. Hochkonjunktur haben diese Erklärungsmuster vor allem seit den rasanten Fortschritten der Gehirn- und Hormonforschung. Zwei Befunde werden immer wieder genannt, wenn es um geschlechtsspezifisches Verhalten (mit Einfluss auf Sprachkompetenzen bzw. Medienpraxen) geht. So unterscheidet Baron-Cohen (2004) zwei Typen von Gehirnen, die er ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ nennt, obwohl ein ‚weibliches‘ Gehirn auch in einem männlichen Körper vorkommen kann und umgekehrt, und obwohl es in der Realität vor allem Mischformen gibt. Diesen beiden Gehirntypen entsprechen spezifische Verhaltensstile sowie soziale und kognitive Kompetenzen:

- ‚Weibliche Gehirne' bevorzugen verbale Strategien des Verhandelns oder Überredens; sie haben eine ausgeprägte Empathiekompetenz und somit besondere Fähigkeiten im Herstellen von Beziehungen und Bindungen.
- ‚Männliche Gehirne' bevorzugen körperliche Strategien der Auseinandersetzung; ihre kognitiven Interessen und Kompetenzen richten sich auf die Analyse und Erforschung von ‚Systemen', sie wollen wissen, wie etwas funktioniert, welche Regeln in einem System herrschen und wie man diese beeinflussen bzw. kontrollieren kann (vgl. Rabe-Kleberg 2005, S. 141f.).

Auch andere ForscherInnen bestätigen, dass bei den Mädchen schon früh sprachliche, kommunikative und soziale Fähigkeiten stärker ausgeprägt sind als bei den Jungen, die ihrerseits im räumlichen Vorstellungsvermögen den Mädchen überlegen sind (z.B. Eliot 2001). Neuere Studien legen den Schluss nahe, dass die Sprachverarbeitung in ‚weiblichen Gehirnen' in beiden Hirnhälften erfolgt, in ‚männlichen Gehirnen' dagegen nur in spezialisierten Regionen, während umgekehrt die Raumwahrnehmung bei männlichen Gehirnen größere Areale beansprucht.

Andere Erklärungsansätze stammen aus der Hormonforschung; ihnen zufolge hat der pränatale Hormonspiegel, d.h. die Anteile weiblicher und männlicher Geschlechtshormone im Fruchtwasser der Mutter, Auswirkungen auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Kindes; kombiniert könnte man also vermuten, dass die Ausprägung von ‚Männlichkeit' oder ‚Weiblichkeit' im Gehirn des Kindes ein Resultat des Hormonspiegels der Mutter in der Schwangerschaft ist (vgl. Artelt et al. 2005, S. 46-49). Die seriösen Vertreter der Gehirnforschung (wie übrigens auch der Sozialisationsforschung) gehen allerdings davon aus, dass es hier keinen biologischen Determinismus gibt, sondern dass es sich gerade auch bei der Entwicklung des Gehirns um komplexe Ko-Konstruktionsprozesse zwischen Anlage und Umwelteinflüssen handelt (vgl. Rabe-Kleberg 2005, S. 142). Ich werde mich darum im Folgenden auf letztere konzentrieren, da nur sie einer bewussten Einflussnahme von Seiten der Sozialisationsinstanzen zugänglich sind.

1.2 Soziologische und psychologische Ansätze

Erklärungsansätze, die in *Umweltbedingungen* den Hauptfaktor für geschlechtsspezifisches Verhalten sehen, gibt es in einer kaum überschaubaren Vielfalt. Ich habe 1993 eine erste Systematisierung dieser Erklärungsansätze vorgenommen und darauf hingewiesen, dass einige die *langfristige historische Kontinuität* betonen (vgl. dazu die Ausführungen in Garbe 2007), während andere eher den *gesellschaftlichen und medialen Wandel* der letzten Jahrzehnte hervorheben. Ich werde mich im vorliegenden Beitrag auf den Wandel der letzten Jahrzehnte konzentrieren.

Im 20. Jahrhundert, dem Zeitalter der Frauenemanzipation und Gleichberechtigung, hat sich **t**rotz einer tief greifenden Modernisierung der Geschlechterverhältnisse die geschlechterspezifische Polarisierung der Lesekultur nicht nur nicht aufgelöst, sondern tendenziell sogar zuge-

spitzt. Dies macht spezifischere Erklärungsansätze erforderlich. Die drei Thesen, die ich dazu aus der (Medien-)Sozialisationsperspektive vorstellen möchte, lauten folgendermaßen:

1. Der *soziale Kontext* der Lesesozialisation wandelt sich durch die fortschreitende *Feminisierung der Erziehung* bis in die mittlere Kindheit hinein. Die „Interaktionshelfer" (Charlton & Neumann-Braun 1992, S. 90), die Kinder bei dem anspruchsvollen Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten, sind heutzutage bis zum Ende der Kindheit fast ausschließlich weiblich, so dass Lektüre (unbewusst) als eine ‚weibliche Medienpraxis' erscheint und die Jungen in der späten Kindheit und Pubertät in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechtsrolle bringt.
2. Das *Medienangebot* hat sich gegenüber früheren Generationen stark verändert bzw. ausdifferenziert: Neben die Printmedien (Kinder- und Jugendliteratur, Zeitschriften etc.) sind die auditiven Medien (Schallplatten, Kassetten und CDs), die audio-visuellen Medien (Fernsehen, Video und Film) sowie die digitalen Medien (vor allem Bildschirm- und PC-Spiele) getreten. Viele Daten und Beobachtungen deuten darauf hin, dass gerade die Bildschirm-Spiele die Interessen von Jungen besser bedienen als ein großer Teil der aktuellen Kinderliteratur, und zwar inhaltlich wie formal. Die im öffentlichen Mediendiskurs lange Zeit kontrovers erörterte Frage, ob die ‚neuen Medien' die Printmedien *verdrängen* oder *ergänzen*, muss meines Erachtens geschlechtsspezifisch differenziert werden. Die medialen Ersetzungsphänomene sind vor allem ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das die Jungen betrifft: Die Jungen *ersetzen* tendenziell das Buch durch die Bildschirmmedien, während die Mädchen die neuen Medien eher *ergänzend* zu den alten (Print-)Medien nutzen. Diese Entwicklung wird sich nach meiner Prognose in der Zukunft noch deutlicher ausprägen: Die geschlechtsspezifische Polarisierung der Mediennutzung wird nicht ab-, sondern eher zunehmen. Ein wachsender Anteil von Jungen durchläuft bereits heute eine Mediensozialisation, in der Bücher und andere Printmedien (zumindest in der Freizeit) kaum noch eine Rolle spielen.
3. Aus beiden Entwicklungstendenzen zusammen genommen ergibt sich folgende Diagnose: Die sozialen Kontexte und Institutionen sowie die medialen Angebote im Printmedienbereich, die Prozesse der Lesesozialisation in der Kindheit und Jugend modellieren, bedienen heutzutage die Interessen von Mädchen besser als die der Jungen. Die vielfach diagnostizierte Leseschwäche und Leseunlust der Jungen ist eine Folge dieses Sachverhaltes. Hier gilt es in Zukunft energisch umzusteuern.

1.2.1 Die Feminisierung der frühen literarischen und Lesesozialisation bringt die Jungen in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechtsrolle.

Das Kind ist in seinem Prozess der ‚primären literarischen Initiation' (vgl. Graf 1995, S. 99ff.) oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf erwachsene Vermittler angewiesen. Diese sind nun infolge des sozio-kulturellen Wandels der letzten Jahrzehnte bis zum En-

de der Kindheit für Mädchen *und Jungen* weitgehend Frauen: in der Familie die Mütter, die seit dem 19. Jahrhundert in der frühkindlichen literarischen Sozialisation die Hauptrolle spielen (vgl. Hurrelmann et al. 2006, S. 406), im weiteren Verlauf dann die Erzieherinnen im Kindergarten und eine weitgehend weibliche Lehrerschaft in der Grundschule, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleitet. Auch die sonstigen Instanzen des kinderliterarischen Systems sind in den letzten Jahren zunehmend von Frauen besetzt worden: Autorinnen, Kritikerinnen, Lektorinnen, Buchhändlerinnen und Bibliothekarinnen lassen die Rezeption von (Kinder-)Literatur als eine weiblich kodierte kulturelle Praxis erscheinen.
Die Tatsache, dass Jungen heutzutage bis zu ihrem 10. oder 12. Lebensjahr in beinahe rein ‚weiblichen' Welten aufwachsen, führt zu einer Reihe direkter und indirekter Probleme für die literarische Sozialisation von Jungen (vgl. Steitz-Kallenbach 2006):

- *direkt*: Jungen lernen, Literalität mit ‚Weiblichkeit' zu verknüpfen, was im Sinne ihres Aufbaus einer männlichen Geschlechtsidentität spätestens in der Pubertät Probleme bereitet.
- *indirekt*: Die Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen wählen (unbewusst) Themen, Genres und Texte aus, die eher ‚weiblichen' Interessen entspringen und somit ungewollt die Mädchen privilegieren. Dies führt dazu, dass die Jungen in der modernen Kinder- und Jugendliteratur, die ihnen zu Hause, im Kindergarten und in der Schule angeboten wird, keine adäquaten Helden und Rollenvorbilder finden.

Anita Schilcher hat auf dieses Problem hingewiesen: „Körperliche Geschicklichkeit, Selbstständigkeit, Mut, Abenteuerlust, die Lust an die Grenzen der gesteckten Normen zu gehen – all diese Eigenschaften fehlen den modernen Kinderbuchjungen – sie sind übergegangen auf die starken Mädchen, die es wie Sand am Meer gibt" (Schilcher 2003, S. 367f.). Während Jungen solche Bücher privat kaum lesen, müssen sie dies in der Schule tun: „Moderne Jungenbücher dürften zum großen Teil als Bedrohung für die männliche Selbstfindung erlebt werden. Viele typische Klassenlektüren – meist entnommen aus dem Kanon der ‚guten' Kinder- und Jugendliteratur – haben einen sensiblen, schwachen Jungen als Protagonisten" (Schilcher & Hallitzky 2004, S. 118). Eine nahe liegende Konsequenz daraus ist: Jungen suchen – und finden – ihre Helden in anderen Medien, vor allem im Fernsehen und in Computerspielen.
Dieses Phänomen ist in einen größeren historischen Zusammenhang einzubetten, der unter dem Stichwort „Feminisierung der Erziehung" in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit erfährt. Ursula Rabe-Kleberg hat dieses Phänomen umfassend dargestellt und hinsichtlich der Chancen bzw. Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen diskutiert. Aktueller Anlass dieser bildungspolitisch breit geführten Debatte ist die „Bildungskrise" von Jungen: „In allen modernen Gesellschaften wird mehr oder weniger ausgeprägt das Phänomen beobachtet, dass Jungen, insbesondere die aus unteren sozialen Klassen und bildungsfernen Milieus, im Vergleich zu Mädchen … in der Schule zunehmend schlechtere Leistungen

erbringen und in Bezug auf Niveau und Qualität der Bildungsabschlüsse immer häufiger von den Mädchen und jungen Frauen ‚überholt' werden." (Rabe-Kleberg 2005, S. 137)

Diese Bildungskrise der Jungen – die ja auch an zentraler Stelle den Bereich der Lesekompetenz betrifft – wird in Zusammenhang gebracht mit der zunehmenden Feminisierung der kindlichen Erziehung. Hat sich im Gefolge der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im 18. und 19. Jahrhundert die Zuständigkeit der *Mütter* für die frühkindliche Erziehung in der Familie etabliert, so ist in den letzten Jahrzehnten auch die *öffentliche* Erziehung und Bildung für Kinder in den ersten 10 Lebensjahren weitgehend an Frauen delegiert (oder von diesen angeeignet) worden: Kindertagesstätten und Grundschulen sind heutzutage weitgehend „gendered institutions" (Krüger 2001, zit. n. Rabe-Kleberg 2005, S. 153); in Deutschland waren im Schuljahr 2002/2003 an Grundschulen über 85 Prozent der pädagogisch Tätigen Frauen, unter den Teilzeitbeschäftigten sogar über 95 Prozent (vgl. ebd., S. 152). Erste empirische Studien verweisen inzwischen darauf, dass die ‚Opfer' dieser Entwicklung vor allem die Jungen sind: „je höher die Anteile von Lehrer*innen* in Grundschulen, desto größer sind die Nachteile für Jungen" (ebd., S. 147). Dies betrifft insbesondere die Jungen aus den bildungsfernen unteren Sozialschichten (sowie aus Migrantenfamilien mit patriarchalischer Tradition, z.B. aus islamischen Gesellschaften), denen gesellschaftlich erfolgreiche ‚moderne' männliche Vorbilder fehlen. Die diesen Jungen von den feminisierten Bildungsinstitutionen abverlangten Verhaltensweisen (z.B. verbale statt handgreiflicher Konfliktaustragung) ist in dem Verhaltensrepertoire ihrer Familien und sozialen Umwelt nicht angelegt. Die in den Unterschichten besonders ausgeprägten *hierarchischen* Geschlechterrollen werden in der Schule nicht akzeptiert, so dass die kleinen Jungen mit ihren ‚Macho-Allüren' bei Erzieherinnen und Lehrerinnen nicht mit Wohlwollen rechnen können.

Das Problem der ‚Bildungskrise der Jungen' kann nur angemessen analysiert – und verändert – werden, wenn es im Kontext der herrschenden polaren *und hierarchischen Geschlechterordnung* gesehen wird. Zur Demonstration von Männlichkeit gehört die Abgrenzung von allem Weiblichen, also auch von Müttern und Lehrerinnen und den von diesen repräsentierten kulturellen Praxen und Bildungsangeboten, d.h. allem, „was mit Bildung im engeren Sinne assoziiert wird: das Lesen, das Schreiben, das Rechnen. Weil es mit dem Weiblichen in Verbindung gebracht wird, kann es für sie (d.i. viele Jungen aus den unteren Schichten, CG) keine wirkliche Relevanz haben" (ebd., S. 146). Rabe-Kleberg bezeichnet die Situation der Jungen aus bildungsfernen Milieus als „tendenziell *anomisch*" (ebd., S. 147). Da Jungen sich in ihrer Geschlechtsbildung vom Weiblichen abgrenzen müssen, stellt die „Feminisierung der Bildungsarenen" (ebd.) eine ernsthafte Beeinträchtigung ihrer Bildungschancen dar.

Für die Mädchen hingegen, deren Geschlechtsbildung sich *in Kontinuität zu und Identifikation mit* den weiblichen Vorbildern vollziehen kann, ist diese Konstellation optimal: Sie können sich mit der (vor-)lesenden Mutter identifizieren und dabei imaginieren, dass Lesenlernen etwas mit Erwachsenwerden zu tun hat. Das Mädchen wird sich also idealtypisch mit Begeisterung auf den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens einlassen und sich in dieser Hinsicht

mit seiner (gesellschaftlich zugewiesenen und durch das mütterliche Vorbild vermittelten) Geschlechtsrollen-Identität in voller Übereinstimmung wissen.
Werden die „Mitgliedschaftsangebote" für die Lesekultur den Kindern beider Geschlechter heutzutage durch *Frauen* gemacht, so erfolgt umgekehrt die Initiation in die Männergemeinschaft medial durch Bildschirmmedien. Die Einführung in die Welt der Bildschirmspiele erfolgt entweder durch die Väter oder – in den meisten Fällen – in der Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Stundenlang hocken sie allein oder zu mehreren vor dem Bildschirm – dem Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC – und versuchen, die Herausforderungen, die das jeweilige Spiel an sie stellt, zu meistern.

1.2.2 Bildschirmspiele bedienen die Interessen von Jungen besser als die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur.

Alle Mediennutzungsstudien der letzten Jahre belegen eine Tatsache: Computer- und Videospiele sind – ebenso wie das Lesen fiktionaler Literatur – eine Form geschlechtsspezifischer Mediennutzung (während Fernsehen oder Audio-Medien von beiden Geschlechtern annähernd gleich genutzt werden, also eher „geschlechtsneutral" sind): Der Beliebtheit des Lesens bei den Mädchen entspricht die Beliebtheit von Bildschirmspielen bei den Jungen**.**
Worin besteht nun die besondere Affinität von Jungen zu Computerspielen? Ganz allgemein kann man vermuten, dass hier das Zusammenspiel von Bedürfnissen, Interessen und kognitiven Kompetenzen auf Seiten der Subjekte einerseits und der inhaltlichen wie formalen Beschaffenheit des medialen Angebots andererseits zur Erklärung herangezogen werden muss. Die Frage lautet also zunächst, worin die spezifischen Darstellungsleistungen des (belletristischen) Buches einerseits und des Bildschirmspiels andererseits bestehen? Für die fiktionale Literatur kann man pauschal behaupten, dass sich die Darstellung psychologisch komplexer Figuren und Beziehungen am besten im Medium Schrift realisieren lässt – prototypisch im psychologischen Roman als dem prägenden Genre der bürgerlichen Literaturepoche. Schon bei der Umsetzung eines Buches in einen Film geht in der Regel viel an psychologischer Komplexität verloren; selbst bei textnahen Literaturverfilmungen wie bei *Harry Potter*.

Jürgen Fritz, der umfangreiche empirische Untersuchungen zur Faszination von Computerspielen durchgeführt hat (mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen), kommt zu dem Schluss, dass Macht, Kontrolle und Herrschaft die entscheidenden Motive sind, deretwegen Bildschirmspiele gespielt werden (vgl. Fritz 1997, S. 82). Unter Gender-Gesichtspunkten betrachtet wird deutlich, dass es sich hier um Merkmale handelt, die in der abendländisch-patriarchalischen Kulturgeschichte mit dem männlichen Geschlechtscharakter verknüpft sind: Der Mann muss den ‚Kampf ums Dasein' meistern, er zieht hinaus ‚ins feindliche Leben', unterwirft sich die Natur und die menschlichen Feinde, er bewährt sich in Abenteuern und Gefahren, erobert die Welt usw.
Die Bildschirmspiele, so Jürgen Fritz, „bieten Erfolgserlebnisse in Leistungsbereichen und zu Spielinhalten, die sich die Spieler selbst aussuchen und deren Schwierigkeitsgrad sie selbst

bestimmen können. Sie verstärken damit die Zuversicht der Spieler, sich in der Lebenswelt behaupten und das ‚Königreich des eigenen Lebens' errichten zu können" (Fritz 1997, S. 82). Polemisch überspitzt könnte man sagen: Bildschirmspiele sind ein ideales Medium, um die im 20. Jahrhundert durch Modernisierung und Frauenemanzipation in Frage gestellte Dominanz der Männlichkeit wieder zu reparieren – wenigstens in der fiktiven Welt auf dem Bildschirm. Was im Computerspiel eingeübt wird, sind klassisch ‚männliche' Tugenden der Selbstbehauptung und der Meisterung von Herausforderungen; Empathie und Einfühlung, das Erlernen von Fremdverstehen, die Versprachlichung und Ausdifferenzierung von Gefühlen gehören nicht dazu. Computerspiele scheinen ein hervorragendes Medium zu sein, um die ‚Phantasmen der Männlichkeit' auszuleben. Man könnte auch sagen: Im Computerspiel haben die Jungen endlich das ihnen adäquate Medium gefunden, mit dem sie sich entschieden von der Mutter (und anderen Frauen) abgrenzen und ihre ‚Männlichkeit' unter Beweis stellen können.
Weniger polemisch ließe sich aber auch sagen: Im aktuellen Angebot der Bildschirmspiele – in Action-, Strategie-, Simulations- und Fantasy-Spielen - finden die Jungen erstens *thematisch*, was sie interessiert: Abenteuer, Heldentum, Herausforderungen, Eintauchen in exotische oder fantastische Anders-Welten; und zweitens finden sie hinsichtlich der *Machart,* was sie motiviert: Indem sie selbst das Level eines Spiels wählen können, können sie die Herausforderungen so dosieren, dass sie anspornend sind, aber nicht durch Überforderung frustrierend werden. Dadurch wird im Sinne der (kognitivistisch reformulierten) Motivationstheorie von D.E. Berlyne ein optimales Anforderungsniveau gestaltet (Berlyne 1974; vgl. Maiwald 1999, S. 135 ff.). Unter beiden Aspekten könnte die Leseförderung für Jungen manches von den Bildschirmspielen lernen; ich komme darauf zurück.

1.2.3. Die aktuelle Gesamtsituation einer geschlechtsspezifischen Mediensozialisation begünstigt die Lesekarrieren von Mädchen.

Als Ergebnis der bisherigen Ausführungen können wir festzuhalten: Die Jungen bekommen von weiblichen Bezugspersonen und Lehrkräften zu viel ‚weibliche' Literatur angeboten, welche von weiblichen oder von sensiblen, sozusagen ‚effeminierten' männlichen Autoren verfasst ist – kein Wunder also, dass die Jungen aus der so gelagerten Welt der Literatur aussteigen und sich lieber den männlichen Heldenfiguren in den anderen Medien zuwenden. Das Zusammenspiel familialer sowie schulischer Sozialisationsbedingungen und medialer Angebote erzeugt eine Situation, die für Prozesse der Lesesozialisation – insbesondere bei den Jungen – sehr ungünstig ist. Die Gesellschaft und vor allem die Schule hat diese Probleme bislang noch kaum zur Kenntnis genommen, sie wird sich aber dringender denn je damit auseinander setzen müssen, wenn sie denn weiterhin Lesen als eine Basiskompetenz für die Mediengesellschaft erachtet.

3 Ansätze einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung für Jungen

Die Defizite der Jungen in den Bereichen Lesekompetenz und Textverstehen werden erst in den letzten Jahren als zentrale Herausforderung für eine integrierte Leseförderung gesehen: Während es seit langem eine Diskussion über die Förderung von Mädchen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik gibt, steckt die Diskussion über eine Lese-(und Schreib-)Förderung für Jungen noch in den Kinderschuhen. Hier besteht ein erheblicher Handlungsbedarf für die Zukunft. Das von Müller-Walde (2005) veröffentlichte Buch zum Thema erfüllt die Erwartung einer Präsentation differenzierter Konzepte leider kaum (vgl. Garbe 2005). Ich möchte darum im Folgenden kurzfristige, mittelfristige und langfristige Maßnahmen zur besseren Leseförderung von Jungen skizzieren, wobei auch mit den lang- und mittelfristigen Maßnahmen *sofort* begonnen werden kann; der Zeithorizont bezieht sich eher auf die zu erwartenden Wirkungen. (Eine Darstellung angelsächsischer Konzepte zur geschlechterdifferenzierenden Leseförderung ist nachzulesen in Garbe 2007 b).

3.1. Kurzfristige Aufgaben: Arbeit an der Lesefähigkeit von Jungen

Zahlreiche Befunde aus der qualitativen und quantitativen Leseforschung weisen darauf hin, dass die meisten Jungen sich im Alter zwischen 8 und 12 Jahren vom Lesen abwenden. In der *Entwicklungsperspektive* der Lesesozialisationsforschung (vgl. Garbe, Holle & von Salisch 2006) ist mithin eine Entwicklungsphase betroffen, in der elementare Lesefähigkeiten und Lesegewohnheiten erworben werden, und zwar traditionell durch das lustvolle und extensive Lesen in der Freizeit, also im Rahmen ´informeller Sozialisationsinstanzen´ (Familie, peer group). Diese für stabile ´Lesekarrieren´ unverzichtbare Entwicklungsphase droht gegenwärtig insbesondere bei den Jungen auszufallen; darum sind die ´formellen´ Sozialisationsinstanzen (insbesondere die Schule) aufgefordert, hier gegenzusteuern. Doch zunächst zu einigen Fakten.

Richter und Plath haben in ihrer Studie zur Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule zeigen können, dass ein erster ‚Leseknick' bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. ‚Anfangsunterricht' zum ‚weiterführenden Lesen und Schreiben'. Ein wichtiger Indikator dafür ist der Spaß am Deutschunterricht: Antworten in der zweiten Klasse noch rund 66 % der Mädchen und 52 % der Jungen, der Deutschunterricht würde ihnen viel Spaß machen, sind es in der dritten Klasse nur noch 51 % der Mädchen und 43 % der Jungen und in der vierten Klasse nur noch 41 % der Mädchen und 29 % der Jungen. Bei den

Jungen ist der Spaß am Deutschunterricht innerhalb dieser zwei Schuljahre also fast um die Hälfte geschrumpft, bei den Mädchen um ein gutes Drittel. Oder anders gesagt: Weniger als ein Drittel der Jungen sagen am Ende ihrer Grundschulzeit, dass der Deutschunterricht ihnen Spaß mache (vgl. Richter 2003, S. 127).

Wenn man diese Befunde um Daten zur weiteren Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn ergänzt, dann kann man noch einen zweiten kritischen Zeitpunkt in der Entwicklung von ‚Lesekarrieren' benennen. In einer Erhebung der Bertelsmann-Stiftung wurden im Schuljahr 1995/1996 knapp 4.500 6- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler der 1. bis 10. Klasse in sechs deutschen Städten befragt. Abbildung 1 zeigt anhand der primär aus dem Freizeitleseverhalten gebildeten Leseindizes die sehr unterschiedlichen Entwicklungskurven von Jungen und Mädchen deutlich. (Natürlich ist der Entwicklungsverlauf nur ein simulierter, da nicht dieselben Kinder bzw. Jugendlichen über die gesamte Schulzeit hinweg untersucht wurden; es handelt sich hier wie auch bei Richter & Plath um eine Querschnitt-, nicht eine Längsschnitt-Untersuchung.) Auffällig sind der drastische Abfall des Indexes bei den Jungen ab der 3. Klasse und der einsetzende rasante Anstieg eines (sehr) niedrigen Leseindexes, der dann in den Klassen 7-10 unübersehbar ist. Harmgarth (1997) konnte zwei ‚Leseknicks' feststellen: Der erste Einbruch erfolgt zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr und bestätigt somit die Befunde von Richter & Plath; der zweite und größere Einbruch liegt zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, also mit dem Übergang von der Kindheit zur Pubertät. Das bedeutet: Je älter die befragten Schülerinnen und Schüler sind, desto häufiger geben sie an, sehr selten oder nie zu lesen. Dies betrifft nun insbesondere die Jungen: Ab der 7. Klasse gehört fast jeder fünfte Junge, jedoch nur jedes zwanzigste Mädchen in die Leseindexkategorie ‚sehr niedrig' (vgl. Harmgarth 1997, S. 12).

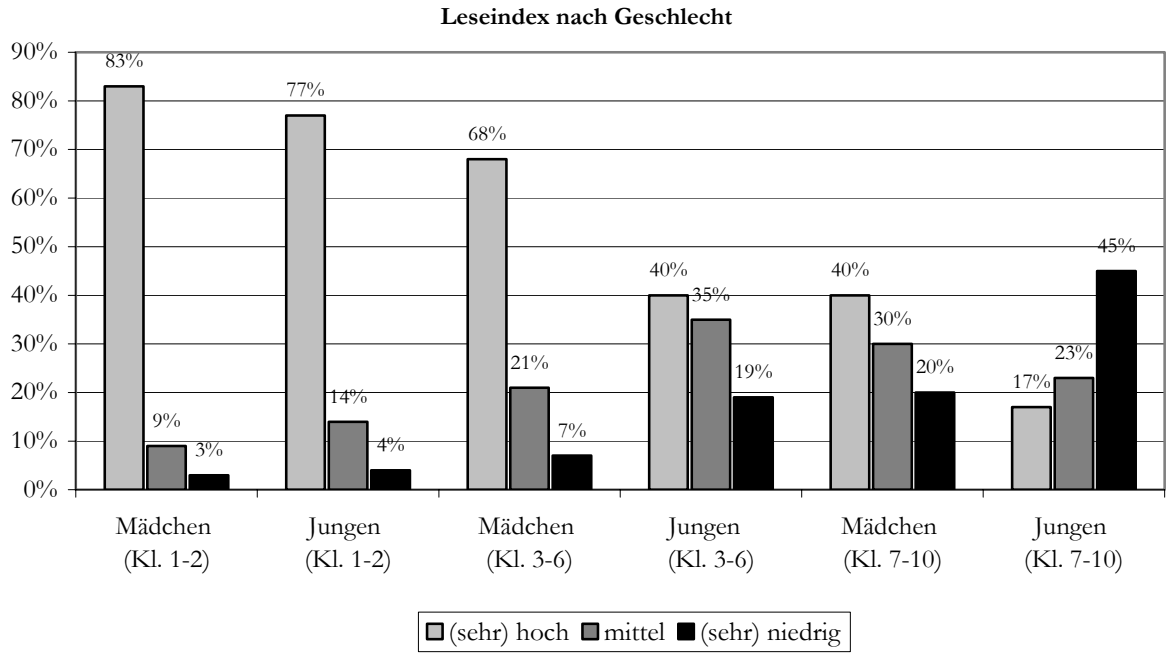

Abbildung 1: Leseindizes nach Geschlecht und Klassenstufen (Quelle: Harmgarth 1997, S. 26, N=4.661)

Was bedeuten diese Befunde nun für den Verlauf der Lesesozialisation bei den davon betroffenen Jungen (und Mädchen)? In dieser Altersspanne (8 bis 12 / 13 Jahren) erfolgt bei gelingenden Lesebiographien der Übergang vom Vorlesen zum Selberlesen oder – unter Gesichtspunkten des Kompetenzerwerbs - der Übergang vom alphabetischen Dekodieren kurzer Textpassagen zur ´Leseflüssigkeit´ (fluency), die eine Automatisierung der elementaren Lesefertigkeiten voraussetzt. Nach Rosebrock & Nix umfasst Leseflüssigkeit vier Dimensionen: „die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern; die Automatisierung der Dekodierprozesse; eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit; die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes, also zu einem ausdrucksstarken Vorlesen.“ (Rosebrock & Nix 2008, S. 39) Leseflüssigkeit gilt darum in der angelsächsischen Forschung als „bridge between decoding and comprehension“ (Rosebrock & Nix 2006, S. 92); dort weiß man auf der Basis zahlreicher Untersuchungen seit langem um die elementare Bedeutung dieses Bindegliedes. In der deutschen Lesedidaktik ist diese Entwicklungsphase dagegen lange Zeit vernachlässigt worden; erst in den letzten Jahren findet sie zunehmend Beachtung (vgl. Holle 2005, Rosebrock & Nix 2006, dies. 2008, S. 31-46). Inzwischen gilt als gut belegt, dass erst eine angemessene Automatisierung der elementaren Lesefertigkeiten das Arbeitsgedächtnis des Lesers / der Leserin so weit entlastet, dass es für höhere Verstehensleistungen verfügbar ist. Umgekehrt heißt das: So lange ungeübte Leser/innen ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die hierarchieniedrigen Vorgänge beim Leseprozess konzentrieren müssen, werden sie weder Textinhalte verstehen noch Freude am Lesen entwickeln können.

Die notwendige Automatisierung des Lesevorgangs ist allerdings nur durch konstante *Übung* zu erwerben – ähnlich wie beim Erlernen des Autofahrens, einer Sportart oder eines Musikin-

struments. Wenn eine solche Übung nicht mehr ´automatisch´ durch extensives und lustorientiertes Freizeitlesen geschieht, ist die Gefahr groß, dass die ungeübten Leser/innen auf einem niedrigen Niveau ihrer Lesefertigkeiten stagnieren und gar nicht die Voraussetzungen erwerben, um Lesen als eine lustvolle Tätigkeit zu erfahren. Die Aussage vieler (jugendlicher) Nicht-Leser: „Lesen *mag* ich nicht" bedeutet genau genommen: „Lesen *kann* ich nicht"; denn es fehlen im Bereich der kognitiven Kompetenzen die elementaren Voraussetzungen, um überhaupt eine Lesemotivation zu entwickeln. Darum ist es für die Förderung zentral, zunächst an dieser *kognitiven* Dimension anzusetzen und *Leseflüssigkeit* zu trainieren, damit die schwachen Leser/innen nicht aller weiteren Entwicklungschancen beraubt werden. Erprobte Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit stehen aus dem angelsächsischen Bereich umfangreich zur Verfügung (z.B. wiederholtes Lautlesen: „Repeated Reading", begleitendes Lautlesen: „Paired Reading", Lesetheater, Lautlese-Tandems usw.) ; Rosebrock und Nix (2006, 2008) haben hierzu kompetente Überblicke vorgelegt. Bertschi-Kaufmann et al. (2007) haben in ihrem Lesetraining dem Automatisieren der elementaren Lesefertigkeiten eine eigene Trainingsdimension mit detaillierten Anleitungsheften gewidmet („Lesegeläufigkeit trainieren: Automatisieren"). Im Rahmen des DFG-Projekts „Leseflüssigkeit" (Leitung: A. Gold & C. Rosebrock) wurde an der Universität Frankfurt/M. ein Trainingsprogramm „Lese-WM" entwickelt, das demnächst veröffentlicht wird. Eltern, Pädagogen und Lehrkräfte, die mit schwachen Leser/innen oder „Lesemuffeln" im Kindes- oder Jugendalter zu tun haben, sollten also zunächst mit einem solchen Trainingsprogramm starten, bevor sie Leseanimation betreiben oder die Lesemotivation steigern wollen; die in den Lautlese-Programmen angelegten Erfolgserlebnisse entwickeln oft erstaunlich schnell einen Motivationseffekt, der auch weiter tragen kann.

3.2. Mittelfristige Aufgaben: Arbeit an der Lesemotivation von Jungen; stabile Lesegewohnheiten aufbauen

Mittelfristig können und müssen wir daran arbeiten, dass in Elternhäusern, Kindergärten und Schulen, in Kindertagesstätten, Jugendeinrichtungen und öffentlichen Bibliotheken eine kontinuierliche und systematische Leseförderung *im Verbund* betrieben wird, und zwar durch die gesamte Kindheit und Jugend hindurch. Zwar ist die *Familie* nach allen Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung der einflussreichste Faktor in der Lesesozialisation, da hier langfristig die Weichen für Entwicklungen zum Leser oder Nichtleser gestellt werden (vgl. Hurrelmann 2004). Daraus folgt aber keineswegs, dass die anderen Sozialisationsinstanzen resignieren dürfen – im Gegenteil. Den Schulen und außerschulischen Sozialisationsinstanzen in Deutschland ist es bislang nicht gelungen, der Reproduktion von sozialen und Geschlechter-Ungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen. Auch das sagt uns die PISA-Studie: In keinem anderen Land hat das „Bildungskapital" der Familien einen so nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder wie in Deutschland – anders gesagt: In kei-

nem anderen Land versagt die Schule so gründlich in ihrer Aufgabe, für alle Kinder die gleichen Chancen einer qualifizierten Bildung und Ausbildung herzustellen wie in Deutschland. Wir müssen darum auch im Bereich der Leseförderung gründlich umdenken und verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass viele Familien immer weniger in der Lage sind, ihre traditionellen Aufgaben in diesem Bereich zu erfüllen. Einige erprobte Modelle gibt es bereits; die Bertelsmann-Stiftung hat beispielsweise einen fünfjährigen Modellversuch zur „Partnerschaft von Bibliothek und Schule" finanziert, aus dem zahlreiche Bausteine zur Leseförderung (Bertelsmann-Stiftung 2000) hervorgegangen sind.

Erich Schön hat aus den Befunden der PISA-Studie den Schluss gezogen, dass gerade in der Schule mehr gelesen werden müsse, was zugleich auch bedeutet, dass das Lesen insgesamt stärker in schulische Pflichtzusammenhänge eingebunden werden muss (und somit nicht gänzlich dem Bereich des „Privatvergnügens" und Freizeitverhaltens überlassen bleiben darf). Nur in knapp der Hälfte der durch PISA getesteten Staaten besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lesen „zum Vergnügen" und der Lesekompetenz der Schüler/innen. Umgekehrt gibt es eine Reihe von Ländern (z.B. Japan), in denen relativ hohe Leseleistungen erzielt werden, obwohl hier vergleichsweise wenig zum Vergnügen gelesen wird. „Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob ‚zum Vergnügen' gelesen wird, sondern ob und wie viel überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht." (Schön 2002, S. 13) Zwar gibt es hierzu noch keine internationalen Vergleichsstudien, aber es ist bekannt, dass der Umfang des schulischen Lese-Pensums in Deutschland erheblich geringer ist als in vielen anderen Ländern. Die Studie von Karin Richter und Monika Plath zur Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule hat ergeben, dass in vielen Grundschulklassen nicht einmal eine „Ganzschrift" pro Jahr gelesen wird. Für Kinder, die im Elternhaus nicht mit der Welt der Bücher in Berührung gebracht werden, bedeutet dies, dass sie auch in der Schule nicht die Chance erhalten, sich diese Welt zu erschließen.

Es erscheint daher nahe liegend, dass die Schule in ihrem Umgang mit Lektüre grundlegend umdenken muss; provokativ gesagt: weg von der Orientierung auf ´Qualität´ hin zur Orientierung auf ´Quantität´ - oder besser: hin zu einer Orientierung auf die *Leseinteressen* der Kinder und Jugendlichen, und zwar diejenigen beider Geschlechter. In jedem Klassenzimmer sollten 5 bis 10 Mal so viele Bücher stehen wie Kinder in der Klasse sind; und dabei sollten alle Genres, Themen und Leseniveaus vorhanden sein (vgl. als Anregung die Prinzipien der Buch- und Medienauswahl in Bertschi-Kaufmann 2000, Kap. 5). Zugleich muss eine gut ausgestattete Schulbibliothek und –mediothek das Herzstück jeder Schule sein – gerade in Hauptschulen, Realschulen und Berufsbildenden Schulen, in denen die meisten Kinder aus „schriftfernen Lebenswelten" (vgl. Pieper et al. 2004) landen.

Hier ist es nun wichtig, auf die Erkenntnisse der geschlechtsspezifischen Leseforschung zu *Lektürepräferenzen* von Jungen und Mädchen genauer einzugehen. Wirft man einen Blick auf

die empirischen Ergebnisse der letzten Jahre, lassen sich für die Lektürestoffe folgende differenzierende Aussagen treffen (vgl. zahlreiche Belege in Philipp & Garbe 2007):

Geschlechtsspezifische Lektürepräferenzen von Mädchen und Jungen:

- Mädchen bevorzugen Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten oder „human-interest-stories"; Jungen bevorzugen Spannung und Aktionsreichtum: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.
- Mädchen bevorzugen Themen, die einen Bezug zu ihrem *eigenen Leben* und zu ihrer Gegenwart bzw. ihrem gesellschaftlichen Umfeld haben (eher realistische oder problemorientierte Geschichten), während Jungen lieber in *andere und fremde Welten* eintauchen: exotische Länder, ferne Zeiten, unwahrscheinliche Szenarien (historische und Heldengeschichten, Fantasy, Science Fiction).
- Mädchen bevorzugen Geschichten mit *innerer* Handlung (Beziehungen, Psychologie), Jungen solche mit *äußerer* Handlung (Kampf gegen äußere Hindernisse oder Feinde, Meisterung von Herausforderungen).
- Mädchen greifen auch zu Jungenbüchern: Sie haben ein breiteres Genre- und Themenspektrum als Jungen. Jungen würden dagegen niemals „Mädchenbücher" lesen – bzw. dies öffentlich zugeben!
- Mädchen lesen eher ´wörtlich´, ernst, realistisch und identifikatorisch. Jungen lieben Komik, Witz, Parodie und alle Formen von ´schrägem´ Humor und skurrilen Übertreibungen; dies sind nicht zuletzt Möglichkeiten der Distanzierung von den fiktionalen Welten.

Die Schulen und anderen Sozialisationsinstanzen sind also aufgefordert, eine „reichhaltige Leseumwelt" für Kinder und Jugendliche zu schaffen – und besonders eine Leseumwelt, die den thematischen und Genre-Interessen *auch von Jungen* Rechnung trägt. Es dürfte sinnvoller sein, Kinder und Jugendliche in der Schule pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen zu lassen (in sogenannten stillen Lesestunden: „silent sustained reading"), als ihnen pro Schuljahr einen oder zwei „Klassiker" vorzusetzen, die sie dann en détail analysieren und interpretieren müssen. (Das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie 2000, Finnland, hat beispielsweise jeglichen Schulkanon abgeschafft: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben.) Es liegt auf der Hand, dass die Schule mit solcher Art von Maßnahmen einer ihrer zentralen Bildungsaufgaben, der Einführung in die „Welt der Bücher" und der Vermittlung einer hohen Lesekompetenz, wesentlich besser gerecht würde als bislang. (Zu den sog. „Viellese-

Verfahren“ vgl. Rosebrock & Nix 2008, S. 47 – 58; zu bewährten Formaten der „Leseanimation“ ebd., S. 90 – 113.)

3.3. Langfristige Aufgaben: Arbeit an der Veränderung von Männerbildern, Stärkung der Präsenz von Männern in der Erziehung

Wenn das Lesen nicht auf seine instrumentelle Funktion (Informationsaufnahme und Wissenserwerb) reduziert werden, sondern der Lese- und literarischen Kultur ein eigenständiger Stellenwert erhalten bleiben soll, dann müssen wir langfristig an der Veränderung der Geschlechterbeziehungen mit dem Ziel einer wirklichen Geschlechterdemokratie arbeiten. Diese wird erst erreicht sein, wenn die polarisierende Zuschreibung von Eigenschaften auf die beiden Geschlechter und die damit verbundene Hierarchisierung in „überlegen“ und „unterlegen“ überwunden ist. Erst wenn Jungen in der Öffentlichkeit auch einfühlsam und emotional sein dürfen ohne zu riskieren, dass ihnen ihre „Männlichkeit“ abgesprochen wird, erst wenn sie nicht mehr unter dem Druck stehen, ihre weibliche Primärsozialisation durch die Mutter zu verleugnen, werden sie auch einen Zugang zur Teilhabe an unserer gesamten literarischen und Lesekultur haben. Dafür ist eine essentielle Voraussetzung, dass sich die „Männerbilder“ bzw. Männlichkeitskonzepte in unserer Gesellschaft wandeln (vgl. Garbe 1993).

Die Arbeit an den „Frauenbildern“ hat die neuere Frauenbewegung in den letzten Jahrzehnten energisch geleistet; es ist den Frauen gelungen, sich viele der ehemals als „männlich“ definierten Eigenschaften zumindest partiell anzueignen und in ihr Lebenskonzept wie auch in ihr Selbstbild zu integrieren. Für Männer und Jungen gilt dies jedoch umgekehrt noch kaum: Sie sind in viel stärkerem Maße gesellschaftlichen Normierungen und Stereotypen unterworfen als Mädchen und Frauen. Die Arbeit an einer wirklichen Geschlechterdemokratie wird darum ein langfristiges gesellschaftliches Projekt bleiben, an dem wir alle gemeinsam arbeiten müssen; sie sollte aber schon jetzt als Maßstab und Richtschnur in den Maßnahmen und Konzeptionen einer „Leseförderung für Jungen“ fungieren.

Viel wäre in diesem Zusammenhang bereits gewonnen, wenn in der primären Sozialisation von Jungen (und Mädchen) viel mehr Männer präsent wären: als Väter, Erzieher, Sozialpädagogen und Grundschullehrer. Wenn die „primäre literarische Initiation“ (Graf 1995) stärker von Männern mitgetragen würde, würde sich auch von dieser Seite die enge Verknüpfung von „Lesen“ und „Weiblichkeit“ auflösen. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Erziehungsarbeit gerade für die frühen Kinderjahre gesellschaftlich entschieden aufgewertet wird: durch eine bessere Ausbildung von Erzieher/innen und Grundschul-Lehrer/innen, die sich auch in entsprechender (höherer) Besoldung niederschlagen muss. Hier ist ein Umdenken und Umsteuern in unserer Gesellschaft insgesamt dringend erforderlich.

4. Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula et al. (2005): Expertise - Förderung von Lesekompetenz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Baron-Cohen, Simon (2004): Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf: Walter

Berlyne, Daniel E. (1974; orig. 1960): Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Stuttgart: Klett

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2000): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

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

Bertschi-Kaufmann, Andrea et al. (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa

Bertschi-Kaufmann, Andrea et al. (2007): Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten - Lesegeläufigkeit – Lesestrategien. (Je drei Trainingshefte und ein Lehrerkommentar. Stufe I: ca. Klasse 4-6; Stufe II: ca. Klasse 7-9). Seelze-Velber: Lernbuch Verlag / Friedrich Verlag

Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit - Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz

Eggert, Hartmut et al. (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim: Juventa

Eliot, Lise (2001): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag

Fritz, Jürgen (1997): „Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel." In: Fehr, Wolfgang; Fritz, Jürgen (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 183-196

Garbe, Christine (1993): Betrachtungen über das „lesende Frauenzimmer" oder: Plädoyer für eine geschlechtsdifferenzierte Leseforschung. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 1/1993, S. 9-19

Garbe, Christine (1999): „Geschlecht": Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender, Gender und Medien. In: Groeben, Norbert (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Universität Köln, S. 116-127

Garbe, Christine (2002): Geschlechtsspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, S. 215-234

Garbe, Christine (2003a): Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit, H. 2, S. 45-49

Garbe, Christine (2003b): Mädchen lesen ander(e)s. In: JuLit, H. 2, S. 15-29

Garbe, Christine (2004): Zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienidentitäten in (familien-)systemischer Perspektive. Fallstudien zu zwei jugendlichen Brüderpaaren. In: SPIEL, H. 1, S. 38-62

Garbe, Christine (2005): Leseförderung für Jungen [= Rezension zu Müller-Walde 2005]. In: JuLit, H. 3, S. 54-57

Garbe, Christine; Holle, Karl; Salisch, Maria von (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim und München: Juventa, S. 115-154

Garbe, Christine (2007a): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Friedrich Kallmeyer, S. 66-82

Garbe, Christine (2007b): „Echte Kerle lesen doch?!“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In: Brittnacher, Hans Richard; Harder, Matthias; Hille, Almut; Kocher, Ursula (Hgg.): Horizonte verschmelzen. Zur Hermeneutik der Vermittlung. Hartmut Eggert zum 70. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21-34

Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiografien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa, S. 97-125

Graf, Werner (2004a): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit

Graf, Werner (2004b): Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher. In: SPIEL, H. 1, S. 23-37

Harmgarth, Friederike (Hg.) (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung

Holle, Karl (2005): Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. Vortragsmanuskript, Universität Lüneburg.

Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S. 169-201

Hurrelmann, Bettina et al. (2006): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa

Hurrelmann, Bettina; Groeben, Norbert (2004): Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL, H. 1, S. 175-186

Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (2004) (Hg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt/M. u.a.: Lang

Müller-Walde, Katrin (2005): Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Frankfurt am Main: Campus

Pieper, Irene et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa

Philipp, Maik; Garbe, Christine (2007): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Friedrich Kallmeyer [im Ergänzungsteil auf CD-ROM]

Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 135-171

Richter, Karin (2003): Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule. In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa, S. 115-131

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. In: Didaktik Deutsch 20 / 2006, S. 90 – 112

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

Schilcher, Anita (2003): Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In: Abraham, Ulf et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 361-380

Schilcher, Anita; Hallitzky, Maria (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Kliewer, Annette; Schilcher, Anita (Hg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113-136

Schmalzhaf-Larsen, Christa (2004): Geschlechtersozialisation im Kontext. Eine Perspektive auf die mittlere Kindheit und die frühe Adoleszenz. Hamburg: Kovač

Schön, Erich (2002): Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In: K. Franz; F.-J. Payrhuber (Hg.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider, S. 72-91

Steitz-Kallenbach, Jörg (2006): Warum lesen Jungen (nicht)? - Lesen Jungen nicht? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht - Teil 1. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 1, S. 3-12.

Der Beitrag erscheint in leicht gekürzter Form im Herbst 2008 in:

Michael Matzner / Wolfgang Tischner (Hrsg.): Handbuch Erziehung und Bildung von Jungen. Beltz Verlag Weinheim