

Prof. Dr. Christine Garbe, Universität Lüneburg:

Vortrag: „Echte Kerle lesen nicht!? Warum (viele) Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können“

Vortrag im Rahmen der 2. Kasseler Kinder- und Jugendbuchwoche „Lesefieber 2006“ am 7.3.2006

1. Die Ausgangslage: Geschlechterunterschiede im Lesen

Seit der internationalen PISA-Studie 2000¹ wissen wir, dass Mädchen nicht nur *anders* und *anderes*, sondern auch *besser* lesen als Jungen – und zwar in allen 32 von der OECD getesteten Staaten.

Abb. 1: PISA 2000, Abb. 5.1, S. 252: Leistungsunterschiede zw. Jungen und Mädchen ...

Im Einzelnen zeigte sich: Je anspruchsvoller die Aufgaben waren, desto besser schnitten die Mädchen ab. Die größten Unterschiede zeigten sich deshalb beim „Reflektieren und Bewerten“ von Texten, während sie beim „Informationen ermitteln“ und beim „textbezogenen Interpretieren“ geringer ausfielen. Ferner sind die Mädchen den Jungen deutlich überlegen beim Lesen und Verstehen „kontinuierlicher Texte“, also reiner Schrifttexte, während sie bei den „nicht-kontinuierlichen Texten“, d.h. Kombinationen aus Schrift und Illustrationen, Schaubildern oder Tabellen, keinen so großen Vorsprung haben. Auch in der Lesegeschwindigkeit liegen die Mädchen vorn. Und schließlich zeigte sich unabhängig von den verschiedenen Schulformen, dass die Jungen in der Gruppe der sehr schwachen Leser überrepräsentiert sind, während umgekehrt in der Mathematik die Mädchen in der Spitzengruppe fehlen. (Vgl. PISA 2000, Kap. 5, S. 251 ff.)

Stanat und Kunter interpretieren diese Ergebnisse in Kapitel 5 der PISA-Studie („Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen“) wie folgt: „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen. In Deutschland entspricht der Leistungsvorsprung ungefähr einer halben Kompetenzstufe und ist in etwa mit der über alle OECD-Staaten gemittelten Differenz vergleichbar. In der Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner als die Geschlechterdifferenzen im Lesen, und sie werden in nur knapp der Hälfte der PISA-Teilnehmerstaaten (dazu gehört auch Deutschland) statistisch signifikant. In den Naturwissenschaften zeigt sich weder im Durchschnitt der OECD-Staaten noch innerhalb Deutschlands ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen.“ (PISA 2000, S. 253)

Dieses Ergebnis ist zwar im Hinblick auf seine breite empirische Basis eindrucksvoll, kommt jedoch für LeseforscherInnen keineswegs überraschend: Alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zum Leseverhalten, die der Variable „Geschlecht“ Aufmerksamkeit gewidmet haben, kommen zu dem Ergebnis, dass die Geschlechtsunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen beträchtlich sind. Die erste betrifft die Lesequantität oder -intensität: Mädchen und Frauen lesen *mehr* als Jungen und Männer; die zweite betrifft die Lesestoffe und Leseweisen: Mädchen und Frauen lesen *anderes* und *anders* als Jungen und Männer, die dritte schließlich die Lesefreude oder Leseneigung: Mädchen und Frauen *bedeutet* das Lesen *mehr* als Jungen und

¹ PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. Ich zitiere die deutsche Publikation der internationalen Ergebnisse im folgenden mit dem Kürzel „PISA 2000“; der vollständige bibliographische Nachweis befindet sich im Literaturverzeichnis.

Männern². Darüber hinaus dürfen wir als gesicherten Befund ansehen, dass diese Unterschiede bereits am Ende des Grundschulalters (d.h. nach 4 Schuljahren) deutlich ausgeprägt sind. Das ergab u.a. die Studie von Bettina Hurrelmann u.a. zum „Leseklima in der Familie“, die 1993 erschien, und wurde inzwischen auch durch die Untersuchungen von Andrea Bertschi-Kaufmann (2000) und von Karin Richter & Monika Plath (2005) bestätigt.

Die Ergebnisse der Studie von Richter und Plath „Lesemotivation in der Grundschule“ zeigen, dass ein erster „Leseknick“ bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“.

Abb. 2: Abb. 6 aus Richter/Plath 2002: Macht dir der Deutschunterricht Spaß?

Ein wichtiger Indikator dafür ist der „Spaß am Deutschunterricht“: Antworten in der zweiten Klasse noch 65,6 % der Mädchen und 51,7 % der Jungen, der Deutschunterricht würde ihnen sehr viel Spaß machen, sind es in der dritten Klasse nur noch 50,8 % Mädchen und 43,4 % Jungen und in der vierten Klasse nur noch 40,5 % Mädchen und 28,6 % 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! Und da der Deutschunterricht wesentlich mit Lesen und Schreiben assoziiert wird, dürften vor allem diese beiden Tätigkeiten von den entsprechenden Unlustäußerungen betroffen sein. Das ist ein alarmierendes Ergebnis, vor allem für Deutschdidaktiker/innen und Deutschlehrer/innen!

Wenn wir diese Befunde ergänzen um Daten zur weiteren Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn, dann können wir noch einen zweiten kritischen Zeitpunkt in der Entwicklung von ‚Lesekarrieren‘ feststellen. 1995/1996 wurden im Rahmen des **Modellversuches „Öffentliche Bibliothek und Schule“** der Bertelsmann-Stiftung 4461 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 16 Jahren (d.h. von der 1. bis zur 10. Klasse) in 6 deutschen Städten mittlerer Größe befragt. Die Auswertung dieser - zwar nicht repräsentativen, aber doch sehr großen - Schülerbefragung weist auf einen dramatischen „Leseknick“ vor allem in der Sekundarstufe I hin, der mit einem deutlichen geschlechtsspezifischen Index versehen ist. Der für diese Studie entwickelte „Leseindex“ als Maß für Lesegewohnheiten, der eine Reihe von Merkmalen aus dem Bereich Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit bündelt, zeigt eine kontinuierliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersgruppen, wobei zwei „Leseknicks“ festgestellt werden können: Der erste Einbruch erfolgt zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr und bestätigt somit die Befunde von Hurrelmann, Richter und Bertschi-Kaufmann; der zweite und vielleicht gravierendere zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, also mit dem Übergang von der Kindheit zur Pubertät.

Abb. 3: Harmgarth 1997, S. 25, Abb. 2 (Leseindex und Altersstufen / Überblick alle Klassenstufen)

„Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex ‚hoch‘ oder ‚sehr hoch‘ liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent.“ (Harmgarth 1997, S.12) Das bedeutet umgekehrt: 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 20. Mädchen in die Leseindexkategorie „sehr niedrig“ (vgl. ebd.).

Abb. 4: Harmgarth 1997, S. 26 [Leseindex nach Geschlecht / Überblick alle Klassenstufen]

² Vgl. den Forschungsüberblick in Eggert / Garbe 2003, Kap. IV (Geschlechtsspezifische Forschungsansätze), S. 77 ff.

Auf dem Schaubild ist die Zunahme im Bereich der niedrigen Leseindexwerte für die 7. bis 10. Klassenstufe evident: 45 % der Jungen gegenüber 20 % der Mädchen gehören in diese Kategorie, während es in der 3. bis 6. Klasse nur 19 % der Jungen und 7 % der Mädchen waren: Es findet also fast eine Verdreifachung im Rückgang der Leseintensität in dieser Zeit - d.h. während der Pubertät - statt! Nach Schultypen aufgeschlüsselt zeigt sich, dass besonders die Haupt- und Realschule von dieser Entwicklung betroffen sind: In den Klassen 7 bis 10 weisen 45 % der Hauptschüler/-innen und 38 % der Realschüler/-innen einen niedrigen oder sehr niedrigen Leseindex auf - gegenüber 16 % der Gymnasiasten/-innen.

Damit bestätigt sich auch in dieser Untersuchung, was wir aus vielen vorangegangenen Studien bereits wissen: "dass das Geschlecht einerseits und die Bildung andererseits zu einem großen Teil darüber entscheiden, ob gewohnheitsmäßig eher viel oder eher wenig gelesen wird, wobei Mädchen auf jedem Bildungsniveau deutlich mehr lesen als Knaben." So lautete bereits das Resümee von Heinz Bonfadelli und Angela Fritz in der Studie zum „Lesen im Alltag von Jugendlichen“, in der 13-18jährige befragt wurden (Bonfadelli / Fritz 1993, S.130; vgl. Tabelle 69 ebd.).

2. Warum kommen uns die Jungen als potentielle Leser in der Kindheit und Jugend abhanden? Ein genetisch-struktureller Erklärungsversuch.

Ich möchte dazu ein Erklärungsmodell vorstellen aus der Lesesozialisationsforschung, insbesondere der lesebiographischen Forschung. Dieses leite ich mit einer These ein: Die Unterschiede im Leseverhalten und der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen sind am Ende der Grundschule bei weitem nicht so ausgeprägt wie am Ende der Sekundarstufe I (vgl. die Ergebnisse von PISA und IGLU); dennoch liegen die Ursachen im Grundschulalter und darum muss hier bereits mit einer systematischen geschlechterdifferenzierten Leseförderung begonnen werden.

Welche „Entwicklungsaufgaben“ müssen Kinder und Jugendliche bewältigen, um zu motivierten und kompetenten Leser/innen zu werden? [Vgl. hierzu ausführlich den demnächst erscheinenden Aufsatz: Garbe, Chr., Holle, K., v. Salisch, M. (2006, in print): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.), Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik. Juventa: Weinheim, S. 113 – 153.]

Folie „Verlaufsformen literarischer Sozialisation“ (Schaubild Garbe zu Graf 1995)

Stichworte zu den einzelnen Lebensaltern bzw. Entwicklungsphasen (vgl. dazu meine Ausführungen in Gläser & Franke-Zöllmer 2005, S. 24 ff.):

EA = Entwicklungsaufgabe

- EA 1: **0 – 3 Jahre:** mündlicher Spracherwerb
- EA 2: **3 – 6 J.:** Einführung in die Welt der Bücher / der Schriftsprache durch Vorlesen, Erzählen, prä- und paraliterarische Kommunikation [„primäre literarische Initiation“]
- EA 3: **6 – 9 J.:** Erwerb der Schriftsprache, Lesen und Schreiben lernen

- EA 4: **8 – 12 J.:** Entwicklung von *Leselust und Lesekompetenz*; Entwicklung eines langen „Leseatems“ / einer „Lese Flüssigkeit“ durch suchthafte (lustorientierte) Lektüre einfacher, spannender & oft serieller Kinderliteratur
- EA 5: **12 – 15/16 J.:** *Lese Krisen* durchstehen und danach zum Buch zurückfinden; Suchbewegungen in der Welt der Erwachsenenliteratur vollziehen: suchthaftes, triebgesteuertes Lesen von Trivialromanen & Heftchenliteratur; Welterschließung und Problembewältigung durch Lektüre; Sach- und Fachbuch-Lektüre...
- EA 6: **16 – 20 J.:** [„sekundäre literarische Initiation“] Bearbeitung von Adoleszenz-Themen durch Lektüre: Problembewältigung und Identitätsfindung; Welterschließung und Sinnorientierung; Sach- und Fachbücher, zweckfreie ästhetische Lektüre (z.B. von Lyrik).

Lassen Sie uns von diesem Modell aus noch einmal zurückgehen zur Ausgangsfrage: Wo und warum kommen uns viele Jungen als potentielle Leser in diesem Prozess abhanden? Mir scheint, die „kritischen“ Entwicklungsphasen sind in der Entwicklungsaufgabe 3 und vor allem 4 angesiedelt: beim Erwerb der Schriftsprache und insbesondere in der Phase lustorientierter oder suchthafter Kinderlektüre, in der sowohl eine lebensgeschichtlich stabile Lesemotivation als auch eine grundlegende Lesekompetenz erworben werden. Warum aber funktioniert dieses idealtypische Modell von Leseentwicklung (das wir aus der Auswertung zahlloser Lesebiographien von Erwachsenen abstrahiert haben) heute bei den Jungen nicht mehr so?

Ich möchte dazu drei Thesen formulieren, die vor allem den **kulturellen, medialen und sozial-psychologischen Wandel unterstreichen**, der die heutigen Prozesse von Lesesozialisation prägt.

Zur Orientierung meiner Ausführungen führe ich zunächst ein theoretisches Modell ein, innerhalb dessen man Prozesse der Medienrezeption und Mediensozialisation verstehen und erklären kann: das „Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption“ aus der sog. „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ der (ehemals) Freiburger Medienforscher Michael Charlton und Klaus Neumann(-Braun) (aus: Charlton / Neumann-Braun 1992, S. 90).

Folie: Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption von Charlton/Neumann

Die drei Vierecke markieren die Strukturelemente in Prozessen der Medienrezeption: ein Subjekt mit bestimmten Bedürfnissen und Kompetenzen trifft auf ein Medienobjekt (aus dem „kulturellen Sinnsystem“) im Rahmen eines sozialen Kontextes bzw. Interaktionskontextes. Aus diesem Zusammentreffen von Subjekt und Objekt in einem situativen Kontext ergeben sich die Elemente des *Rezeptionsprozesses*, die auf dem Schaubild im Kreis angeordnet sind: das ‚handlungsleitende Thema‘ des Subjekts führt zur Auswahl von Medien (hardware) und Medieninhalten (software), zur Gestaltung und Steuerung der Rezeptionssituation und zur Verarbeitung des Rezipierten; handlungstheoretisch spricht man von vorbereitenden, begleitenden und verarbeitenden Rezeptionshandlungen (im Schaubild das obere, mittlere und untere Segment des Kreises).

Nehmen wir zur Veranschaulichung dieses Modells als Beispiel eine frühkindliche Vorlesesituation: Das Subjekt ist also z.B. ein vierjähriges Mädchen, dessen Bedürfnis es ist, ‚Geschichten‘ zu hören, und zwar am liebsten vermittelt durch die engste Bezugsperson, die Mutter, den Vater, die Großmutter etc. Seine kognitive Kompetenz schließt die Sprachbeherrschung bereits ein, die Beherrschung der Schriftsprache und somit das Selberlesen aber

noch aus; es ist darum auf das Vorlesen durch eine andere Person angewiesen. Das Medienobjekt aus dem „kulturellen Sinnsystem“ ist z.B. ein Märchen der Brüder Grimm oder ein Bilderbuch³, und der soziale Kontext ist eine abendliche Vorlesesituation im Rahmen des Gute-Nacht-Rituals mit der Mutter (als „Interaktionshelferin“). Die rezeptionsvorbereitenden Handlungen könnten in der gemeinsamen Auswahl des Buches bestehen (auch in dem Kauf bzw. dem Ausleihen in einer Bibliothek), ferner darin, dass etwas zum oralen Genießen bereitgelegt wird: ein Riegel Schokolade, eine Tasse Milch mit Honig etc. Die rezeptionsbegleitenden Handlungen bestehen im gegenseitigen Anschmiegen und Ankuscheln von Mutter und Kind unter der Bettdecke, somit in einer intimen und wohligen Körpererfahrung, aber auch in einem intensiven verbalen Austausch – Fragen und Kommentare des Kindes, Antworten und Hinweise der Mutter, gemeinsames Ausphantasieren der Geschichte und Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen usw. (Gerade diese sprachlichen Interaktionsprozesse beim Vorlesen sind mittlerweile empirisch eingehend untersucht worden, im deutschen Sprachraum vor allem von Petra Wieler 1997). Die verarbeitenden Rezeptionshandlungen können im Nachspielen des Gelesenen bestehen (am nächsten Tag), im späteren Gespräch darüber, im Malen eines Bildes etc.

Aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung (und insbesondere der lesebiographischen Forschung) können wir sagen: Wenn diese frühe „literarische Initiation“ durch solche oder ähnliche Vorlesesituationen vom Kind als befriedigend erlebt wird, wird es eine stabile Lesemotivation entwickeln, die in der Lage ist, die späteren Hürden in der Lesesozialisation erfolgreich zu meistern.

Entlang der drei Quadrate dieses Schaubildes will ich nun meine drei Thesen vorstellen:

1. zum **„Subjekt“**: Die Bedürfnisstrukturen oder Interessen von Jungen und Mädchen unterscheiden sich gravierend, und ebenso auch grundlegende Kompetenzen im Bereich der Sprache, der Schriftsprache und Feinmotorik, die für Leseprozesse bedeutsam sind. Meine These lautet: Die sozialen und medialen Systeme, die Prozesse der Lesesozialisation modellieren, bedienen heutzutage die Interessen von Mädchen besser als die der Jungen: Familie, Schule, das Angebot der zeitgenössischen KJL usw.
2. zum **„kulturellen Sinnsystem“ oder der objektiven Sinnstruktur des Medienangebotes**: Diese hat sich gegenüber früheren Generationen stark verändert – neben Kinder- und Jugendliteratur oder allgemeiner: Printmedien sind Kassetten und CDs (auditive Medien), Fernsehen, Video und Film (AV-Medien) und vor allem Bildschirm- und PC-Spiele getreten (elektronische Medien). Meine These lautet: PC-Spiele bedienen die Interessen von Jungen wesentlich besser als ein großer Teil der Kinderliteratur, und zwar inhaltlich wie formal.
3. zum **„sozialen Kontext“ der Lesesozialisation**: Die „Interaktionshelfer“, die Kinder bei dem schwierigen und frustationsreichen Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten, sind heutzutage bis zum Alter von 10 – 12 Jahren 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.

³ Dies könnte z.B. Janoschs Klassiker „Oh wie schön ist Panama“ sein, das in Petra Wielers Untersuchungen zum „Vorlesen in der Familie“ als Medienobjekt gedient hat; vgl. Wieler 1997.

Ich beginne meine Ausführungen mit dem letzten Punkt:

Gründe für die geringe Leselust der Knaben

Das Kind ist in seinem Prozess der „literarischen Initiation“ (Werner Graf) oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf erwachsene Vermittler angewiesen. Und diese sind in unserem historisch-spezifischen soziokulturellen Kontext (bürgerliche Kleinfamilie, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) weitgehend Frauen: in erster Linie die Mütter, die in der frühkindlichen Vorlesepraxis und der gesamten familialen Lesesozialisation die Hauptrolle spielen, im weiteren Verlauf dann die Grundschullehrerinnen, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten. Lesen (und übrigens auch Schreiben) wird somit von den Kindern als eine weiblich konnotierte kulturelle Praxis erlebt.

An diesem Punkt wird nun die Perspektive der Genderforschung wichtig: Was bedeutet dieser Sachverhalt für das kleine Mädchen, was bedeutet er für den kleinen Jungen? Das kleine Mädchen, das ja so werden will (und werden soll) wie seine Mutter, sieht, dass seine Mutter liest (und erlebt, wie sie ihm mit Begeisterung vorliest) – und wird selbst zur Leserin: Es kann sich der symbiotischen Regression, der lustvollen Verschmelzung mit der Mutter hingeben und gleichzeitig imaginieren, dass Lesenlernen etwas mit Erwachsenwerden zu tun hat. Das Mädchen wird sich also – natürlich immer idealtypisch gesprochen, nicht in jedem empirischen Einzelfall – 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. Die Folgen davon sind bekannt: Schon bei Schuleintritt und durch die gesamte Schulzeit hindurch sind die Mädchen in ihren sprachlichen Kompetenzen und insbesondere im Bereich der Schriftlichkeit, im Lesen, im Rechtschreiben und Textschreiben, den Jungen überlegen.

Die kleinen Jungen nehmen das Lesen vor allem wahr im Rahmen einer symbiotisch-inzestuösen Beziehung zu ihrer Mutter, von der sie sich lösen – oder die sie zumindest verleugnen – müssen, um in der Welt der Jungen und Männer Anerkennung zu finden. Lesen – und zumal das Lesen fiktionaler Literatur – bedeutet die Versuchung zur Regression in die präödpale Mutterbeziehung. Die Jungen lassen es darum in dem Moment, wo die Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität auf der Tagesordnung steht – oder sie verleugnen es in der Öffentlichkeit.

Dazu kommt, dass die Initiation in die Männergemeinschaft medial erfolgt durch Bildschirmmedien. Sie werden es nicht erleben (oder nur in absoluten Ausnahmefällen), dass sich Mutter und Sohn gemeinsam über den Gameboy beugen und versuchen, mit den verschiedenen Levels von „Pokémon“, „Zelda“ oder „Super Mario“ klarzukommen. Anders gesagt: 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.

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, und zwar mit wachsender Tendenz.

Mediale Ersetzungsphänomene (Punkt 1: Interessen und Kompetenzen der Subjekte / Punkt 2: „objektive Sinnstruktur des Medienangebotes“)

Worin besteht nun die besondere Affinität der Jungen zu den Computerspielen? Im allgemeinsten Sinn 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 („Objektive Sinnstruktur des Medienangebotes“) zur Erklärung herangezogen werden müssen.

Auch neuere empirische Erhebungen bestätigen uns, dass Mädchen und Jungen gerade in der Kindheit und Jugend extrem verschiedene Interessen haben: Mädchen bevorzugen Beziehungs- und Liebesgeschichten, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten; Jungen bevorzugen Spannung und Action: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.

Folie zu Süß 2000: Themeninteressen von Jungen und Mädchen

Das war vermutlich schon immer so (zumindest so lange wir Zeugnisse darüber haben), nur dass auch die Jungen früher auf das Medium Buch als Geschichten-Lieferant angewiesen waren, während sie heute eine Fülle von Alternativen dazu haben – vor allem in den Bildschirmmedien. Die medialen Ersetzungsphänomene sind also vor allem ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das die Jungen betrifft: Die Jungen *ersetzen* das Buch durch die Bildschirmmedien, während die Mädchen die neuen Medien eher *ergänzend* zu den alten (Print-)Medien nutzen. Diese Entwicklung wird nach meiner Prognose erst in der Zukunft richtig dramatische Ausmaße annehmen. Etwas zugespitzt könnte man formulieren: Die geschlechtsspezifische Polarisierung der Mediennutzung wird nicht ab-, sondern zunehmen; die Jungen (also die zukünftigen Männer) sind im Begriff, zu den neuen (literarischen) Analphabeten der Mediengesellschaft zu werden.

Bestärkte Männlichkeit

Wenn man den Grund dafür verstehen will, muss man einen kleinen Exkurs in die Medientheorie machen und sich fragen, worin eigentlich die spezifischen Darstellungsleistungen des Buches einerseits und des Bildschirmspiels andererseits bestehen? Für das Sach- und Fachbuch kann man sagen, dass seine herausragende Leistung nach wie vor darin besteht, komplexe Wissenszusammenhänge kompakt und übersichtlich strukturiert zu präsentieren; für die „fiktionale Literatur“ ließe sich recht pauschal behaupten, dass sich die Darstellung psychologisch komplexer Figuren und Beziehungen am optimalsten 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 einer so textnahen Literaturverfilmung wie bei „Harry Potter“ kann man beobachten, dass die psychologische Differenzierung der Figurenzeichnung stark reduziert wird zugunsten äusserer action. Das gilt erst recht bei Bildschirmspielen.

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.

Schauen wir uns diese zentralen Motive des Computerspielens unter Gender-Gesichtspunkten an, dann wird schnell deutlich, dass es sich hier um Eigenschaften 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“, beherrscht die Natur, seine eigene (Trieb-)Natur (und Frau und Kinder dazu!), er bewährt sich in Abenteuern und Gefahren, erobert die Welt usw. Der Mann ist „aktiv und stark“, die Frau „passiv und schwach“, er „greift an und erobert“, sie „verteidigt sich nur schwach oder ergibt sich“ – so heisst es bei Jean-Jacques Rousseau und vielen anderen Theoretikern des bürgerlichen Geschlechterverhältnisses.

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.“ Man könnte auch etwas krasser sagen: Bildschirmspiele sind ein ideales Medium, um die im 20. Jahrhundert arg beschädigte und demontierte „Männlichkeit“ wieder zu reparieren – wenigstens in der fiktiven Welt auf dem Bildschirm. Noch einmal Jürgen Fritz: „Computerspiele fordern keine „emotionale Intelligenz“. Der Spieler steht nicht vor dem Erfordernis, sich emotional in ein Gegenüber hineinzusetzen oder Situationen unter emotionalen Gesichtspunkten zu verstehen. Der gesamte Bereich der Empathie bleibt ausgespart – und damit ein entscheidender Aspekt des menschlichen Zusammenlebens. (...) ‚Interaktivität‘ heisst im Computerspiel lediglich, strategisch und taktisch angemessene Verhaltenssequenzen auszubilden, um in der virtuellen Welt zu ‚überleben‘.“

Was im Computerspiel eingeübt wird, sind also klassisch „männliche“ Tugenden und Untugenden der Selbstbehauptung und der Meisterung von Herausforderungen; Empathie und Einfühlung, das Erlernen von Fremdverstehen, die Versprachlichung und Ausdifferenzierung von Gefühlen gehören nicht dazu. Auch hier möchte ich nicht missverstanden werden: Selbstbehauptung und Meisterung von Herausforderungen, die Aneignung und „Eroberung“ von Welt sind natürlich ebenfalls wertvolle Eigenschaften – nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen; ihre ausschließliche Förderung auf Kosten emotionaler Teilhabe am Schicksal fiktiver Figuren erscheint mir jedoch gesellschaftspolitisch äußerst bedenklich.

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 abgrenzen und ihre „Männlichkeit“ unter Beweis stellen können. Die Veränderung, die durch das neue mediale Angebot ausgelöst wurde, hat auch Rückwirkungen auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Subjekte: Diese werden durch eben dieses mediale Angebot einseitig in ihren „männlichen“ Persönlichkeitsanteilen verstärkt, während die „weiblichen“ Anteile verkümmern. Das daraus resultierende Problem jedenfalls scheint mir folgendes zu sein: Während früher auch die Jungen die „Mühen des Lesens“ auf sich nehmen mussten, um an „ihre“ (bevorzugten) Geschichten zu kommen, können sie sich heute von diesen „Mühen“ leicht dispensieren, indem sie Filme sehen oder Bildschirmspiele am PC oder an der Spielkonsole spielen. Wer Karl Mays „Winnetou“-Geschichten liest, bekommt aber zwangsläufig viel Stoff für die Erweiterung des eigenen Weltwissens und der sprachlichen und literarischen Kompetenzen sowie für die Differenzierung der eigenen sozialen, moralischen und emotionalen Perspektiven. Werden unsere computerspielenden Jungen nicht nur die „literalen“, sondern auch die emotionalen Analphabeten der Zukunft sein?

Das Zusammenspiel familialer Sozialisationsbedingungen und medialer Angebote erzeugt eine Situation, die für Prozesse der Lesesozialisation – insbesondere bei den Jungen – sehr ungünstig ist. Die Gesellschaft hat diese

Probleme bislang noch kaum zur Kenntnis genommen, sie wird sich aber dringender denn je damit auseinandersetzen müssen.

3. Ansätze zu einer geschlechterdifferenzierten Leseförderung

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 in den Schulentwicklungsprogrammen der Zukunft. Dies ist eine Erkenntnis, die sich im deutschsprachigen Raum erst allmählich, dafür aber umso massiver durchzusetzen beginnt. Auf der „Internationalen Konferenz zur Leseförderung in Europa“, organisiert von der Stiftung Lesen am 21.-23. April 2004 in Mainz, stand das Thema „geschlechtsspezifische Leseförderung“ zwar nirgends auf dem Programm, wurde aber dennoch auf allen Podien unentwegt thematisiert. Die Wochenzeitschrift „Die Zeit“ hat ihrer Ausgabe vom 29. April 2004 ein Sonderheft zur Kampagne „Wir lesen vor – überall & jederzeit“ beigelegt: deren erster Beitrag widmet sich dem Thema „Auf Jungenfang. Das männliche Geschlecht tut sich schwer mit der Literatur – von Anfang an.“ (Ch. Brinck in ZEIT-Chancen, Nr. 19, April 2004). Und schließlich erschien kürzlich im Schneider-Verlag Hohengehren ein ganzes Buch zum Thema: „Neue Leser braucht das Land“ Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur“, hg. von Annette Kliewer und Anita Schilcher (2004).

Tatsache ist jedoch, dass es im deutschsprachigen Raum bislang noch kaum entwickelte (geschweige denn evaluierte) Konzepte zu einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung gibt, so dass es sich lohnt, den Blick in die angelsächsischen Länder zu richten, die gerade in den letzten zwei Jahren zu diesem Problem mehrere empirische Untersuchungen vorgelegt haben. Ich möchte drei dieser Studien im folgenden vorstellen. Diese drei Studien eignen sich deshalb besonders gut als Anstoß zu einer Diskussion, weil in ihnen die hier zur Debatte stehenden Aspekte: Gender – Literacy Education und ‘Schooling’ (also: Geschlecht, Literarische Bildung sowie Vorstellungen von Schule und Unterricht) – jeweils ganz unterschiedlich konzeptualisiert sind, woraus sich auch unterschiedliche Konsequenzen für eine geschlechtsspezifische Leseförderung ergeben. Ich will versuchen, das unübersichtliche Terrain, auf das man sich bei diesen Fragen begibt, ein wenig zu vermessen.

Position 1: „Erziehung zur Männlichkeit und Separierung der Geschlechter“

Für diese Position steht das Buch von *William G. Brozo: To Be a Boy, To Be a Reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy. Newark, 2002*. Brozo geht aus von zahlreichen Untersuchungen, in denen die Jungen als „Problemfälle“ oder gar „Opfer“ des (amerikanischen) Schulsystems gesehen werden, benachteiligt durch eine weitgehend ‘feminisierte’ Schule und deren ‘feminin orientiertes’, folglich für Jungen uninteressantes Lern- und speziell Literaturangebot. Sie wissen, dass wir diese Debatte seit einigen Jahren auch in Deutschland haben. Ich führe zur Veranschaulichung einige Belege an:

Folien zu Geo 03/2003 und „Spiegel“ Nr. 21 v. 17.5.04: „Schlaue Mädchen. Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“ (Titelbilder)

[In der Schweiz gibt es ein sehr aktives „Netzwerk Schulische Bubenarbeit“, über das man sich unter dem link www.nwsb.ch informieren kann.]

Lassen Sie mich – bevor ich zu Brozos Lösungsvorschlägen komme – kurz die Anschlussstellen in der deutschsprachigen Diskussion skizzieren. Die Tatsache, dass Jungen heutzutage bis zu ihrem 10. oder 12. Lebensjahr in der Regel in beinahe rein ´weiblichen´ Welten aufwachsen, wird auch hierzulande als Problem gesehen (nicht zuletzt von mir selbst): In der Familie bieten die Mütter meistens die erste Einführung in die Welt der Bücher / der Literatur; dann kommen die Erzieherinnen im Kindergarten, die Grundschullehrerinnen bis zum Ende der vierten Klasse; männliche Lehrer kommen häufig erst anschließend vor. Daraus ergeben sich direkte und indirekte Probleme:

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. Besonders Anita Schilcher (die auch zu diesem Thema promoviert hat und inzwischen selbst Deutschlehrerin in Bayern ist), weist in jüngeren Publikationen (wie dem eben erwähnten Buch „Neue Leser braucht das Land“) auf dieses Problem hin: „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. 367 f.) Die Texte aus der neueren Kinderliteratur zeigten zwar den starken Erwartungsdruck der Umwelt wie auch die Furcht und Scham der Jungen, diesem Rollenbild nicht zu entsprechen. Jungen werden oft in Freundschaften mit Mädchen gezeigt oder in einer starken Mutterbindung (vgl. Peter Härtling, Kirsten Boie oder Andreas Steinhöfel): „Positive männliche Rollenvorbilder sind in den Texten Mangelware.“ (Ebd., S. 368) Schilcher resümiert, „dass der ´normale Junge´ im Kinderbuch der 90er Jahre in der Regel sensibel und einfühlsam, verantwortungsbewusst und phantasievoll ist, auf der anderen Seite eher unsportlich, oft kränklich und wenig selbstbewusst. (...) Dieses Bild entspricht (...) nicht der Realität, sondern eher einem Wunsch nach weitgehenderer Geschlechtsrollenangleichung auf Seiten der Autoren...“ (Ebd., S. 369) Jungen lehnen diese Art der Problemliteratur ab; sie wird meist von Mädchen gelesen: „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. 117) Eine naheliegende Konsequenz daraus ist: Jungen suchen – und finden – ihre „Helden“ in anderen Medien, vor allem dem Fernsehen und den Computerspielen (s.o.)!

Eine ähnliche Problemdiagnose liegt auch dem Konzept von William Brozo aus den USA zugrunde: Die Jungen bekommen von ´weiblichen´ Lehrpersonen 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! Brozos Rezept dagegen lautet: Männer müssen den Jungen Literatur anbieten, die ihnen ´positive Modelle von Männlichkeit´ vorstellt. Solche positiven Männerbilder leitet er aus der Archetypenlehre von C.G. Jung ab. Sein Plädoyer lautet: Lesemotivation lässt sich bei Jungen erzeugen, wenn man ihnen Bücher mit „archetypischen männlichen Charakteren“ anbietet. Was ist darunter zu verstehen? Brozo stellt 10 männliche Archetypen vor: der Pilger, der Patriarch, der König, der Krieger, der Magier, der wilde Mann, der Heiler, der Prophet, der Gauner, der Liebhaber.

Folie zu W. Brozo [vgl. Anhang zum Vortrag]

Insgesamt 300 Literaturempfehlungen werden diesen 10 Archetypen zugeordnet, sortiert nach Jugendliteratur, Sachliteratur und Literatur für jüngere Leser. Brozo hat „curriculare Richtlinien zum Unterricht mit archetypischer Literatur“ entwickelt und Modelle erprobt (vgl. Brozo, S. 78), z.B. mit Autobiographien zu Martin Luther King als Typus des „Propheten“. Außerdem arbeitet er daran, dass die außerschulischen Interessen von Jungen für den Aufbau von Lesemotivation genutzt werden. Die hierfür entwickelten Methoden sind: „My bag“ = jeder Schüler bringt einen Koffer voll Gegenständen mit, die für ihn bedeutsam sind; „interest journals“, in die die Schüler eintragen, was sie gerade interessiert, „interest inventories“ (= Fragebögen), in denen ihre Interessen in stärker standardisierter Form abgefragt werden, oder auch Partner-Vorstellungen im Klassenverband. Kennzeichnend für Brozos Ansatz ist die in seinem Buch dokumentierte Unterrichtseinheit zum Thema: „The Real Men Unit“, die er mit den Lehrern zweier siebter Klassen entwickelt und erprobt hat. Im Zentrum steht hier die Frage: Was heißt es ein Mann zu sein? Dabei ging es vor allem darum, durch Gespräche, Lektüren und Schreibaktivitäten die Vorstellungen der Schüler zum Thema Männlichkeit offen zu legen, negative Männlichkeitsstereotype zu problematisieren (Gewalttätigkeit, Selbstbezogenheit) und positive Modelle zu entwickeln. Durchgängig besteht Brozos Hauptanliegen darin, die Jungen *zum Lesen* zu bringen, auch außerhalb der Schule, und sein Weg dahin ist die „Männlichkeitsthematik“: Männliche Lehrkräfte oder ältere Jungen lesen mit jüngeren und berichten von ihren Erfahrungen als Leser; Eltern nutzen die Hobbys der Jungen, um sie zum Lesen zu bringen etc. Am Ende stehen drei Empfehlungen, um Jungen zum Lesen zu bringen:

1. Die Lesestoffe müssen in allen Fächern an den Interessen von Jungen orientiert sein - auch auf Kosten der kanonischen Literatur.
2. Bücher mit positiven männlichen Rollenvorbildern (Archetypen) sind wichtig.
3. (Männliche) Erwachsene müssen Modell sein für engagiertes Lesen.

Nicht eigens ausgeführt, aber diesem Modell implizit ist die – zumindest zeitweise – Aufkündigung der Koedukation; denn wenn es darum geht, Jungen zu „richtigen Männern“ zu machen, kann man die Mädchen nicht (immer) gebrauchen! In der gleich noch genauer vorzustellenden Studie von Leonie Rohan u.a. aus Australien wird ein solches „essentialistisches“ Modell vorgestellt: Die Schüler werden in geschlechtergetrennten Klassen von gleichgeschlechtlichen Lehrern unterrichtet, wobei die Jungen typische Jungenbücher, die Mädchen typische Mädchenbücher lesen. Die Testergebnisse vieler Jungen verbesserten sich, Verhaltensprobleme gingen zurück und viele Jungen bevorzugten dies Modell; allerdings verschlechterte sich auch ein erheblicher Prozentsatz der Jungen – und zwar gerade diejenigen, denen es nicht gelang, die in der gleichgeschlechtlichen Peer-Gruppe erwartete „hegemoniale“ Männlichkeit zu verkörpern. Das ganze Modell hatte offenbar den Effekt, traditionelle Männlichkeit zu verfestigen und somit gerade nicht oder wenig geschlechterstereotyp orientierte Jungen zu benachteiligen.

Es drängt sich hier die Frage auf, ob nicht jedes Modell, das einem „essentialistischen Konzept“ von Geschlechterdifferenz anhängt, zu solchen paradoxen Resultaten führt: dass man nämlich Geschlechterstereotypen verfestigt statt sie aufzulösen, dass man gerade die Jungen, die keine ‚Machos‘ sind und erst recht nicht werden wollen, die sensiblen, nachdenklichen und literaturliebenden Jungen, in die Gruppe ihrer

hegemonial-männlichen Geschlechtsgenossen drängt, in der sie sich nicht wohlfühlen; ferner sie zwingt, Texte zu lesen, die sie nicht mögen usw.

Es stellt sich somit die Frage nach den Differenzen innerhalb der Gruppen der Jungen bzw. der Mädchen, oder anders gesagt die Frage nach der Individualität bzw. Individualisierung von Leseförderung.

Position 2: Die Gemeinsamkeiten von Jungen und Unterschiede zu Mädchen finden sich nicht so sehr in inhaltlichen Interessen, sondern im Umgang mit schulischem Lernen und schulischen Lesestoffen.

Diese Position findet sich in der Studie: „*Reading Don't Fix No Chevys*“: *Literacy in the Lives of young Men* (M. Smith, J.D. Wilhelm, Portsmouth 2002). Smith & Wilhelm haben eine qualitative Studie vorgelegt, die die Verschiedenheit von adoleszenten Jungen beleuchten will. Insgesamt wurden 49 Jungen aus der 7. bis 12. Klasse befragt, und zwar in unterschiedlichen städtischen, ländlichen und vorstädtischen Regionen der USA, in Realschulen und Gymnasien, öffentlichen und privaten Schulen. Das Forschungsdesign umfasste vier Arten von Daten: 1. Die Jungen wurden gebeten, ihre liebsten (Freizeit-)Aktivitäten aufzulisten und in Form eines 'rankings' zu bewerten; anschließend wurden sie zu ihren Listen befragt. 2. Ihnen wurden Porträts von lesenden Jungen vorgelegt, zu denen sie sich äußern sollten. 3. Sie sollten Buch führen über alle ihre literalen Aktivitäten und wurden anschließend dazu befragt. 4. Sie sollten 4 Kurzgeschichten lesen und wurden mit der Methode des lauten Denkens dazu befragt.

Ich möchte nur einige Ergebnisse dieser Studie hier vorstellen, die 'anschlussfähig' an die deutschsprachige Diskussion sind.

Das erste – und vielleicht wichtigste - Ergebnis lautet: Jungen haben nichts gegen Literatur oder literale Aktivitäten an sich, aber sie haben große Probleme mit der Art und Weise, *wie mit Literatur bzw. mit Lesen und Schreiben in der Schule umgegangen wird*. Ihre Gemeinsamkeiten liegen viel weniger in *inhaltlichen* Themen (wie Brozo annimmt), sondern in den bevorzugten *Aneignungsweisen* von Themen, Stoffen und Texten. Die beiden (männlichen!) Autoren der Studie, selbst Lehrer und Referendarsausbilder, haben sich für die *gesamte Lebenswelt der Jungen* interessiert und besonders für die Frage, wie Schule und außerschulische Aktivitäten und Interessen der Jungen zusammen hängen. Die erste wichtige Erkenntnis, die sie aus den Befragungen ihrer Probanden gewannen, lautet: Jungen lieben das Gefühl von Kontrolle und Kompetenz, d.h. ein klar durchschaubares Regelsystem und eine *angemessene* Herausforderung, die ihre Leistungsfähigkeit nur um wenig übersteigt; ein klares Ziel, ein klares feedback und die Zentrierung auf das „Hier und Jetzt“, das unmittelbare Erlebnis. All das bieten ihnen z.B. die von ihnen jeweils bevorzugten Computerspiele, nicht aber der Deutsch- oder der Literaturunterricht: Hier haben Jungen im Gegenteil häufig das Gefühl, dass sowohl die Anforderungen als auch die Gratifikationen ausgesprochen „nebulös“ sind. Die Autoren der Studie modellieren diesen Aspekt mit der Theorie des „flow“-Erlebnisses, wie es der Glücksforscher M. Csikszentmihalyi in seinem auch hierzulande viel beachteten Buch „*Flow. The Psychology of Optimal Experience*“ (orig. New York 1990) genannt hat. Als ebenso wichtig wie die Qualität des Lernens und des Erfolgserlebnisses erwies sich der soziale Aspekt des Lernens für die Jungen: Alles, was für sie in oder außerhalb der Schule bedeutsam ist, ist in soziale Kontexte eingebunden, sei es mit 'kompetenten Anderen' (Erwachsenen), sei es mit Gleichaltrigen in der Peergroup. Die inhaltlichen Interessen, Werte und Ziele von Jungen sind dagegen stark individualisiert und somit kein geeigneter Anknüpfungspunkt für geschlechterdifferenzierende Leseförderung.

Zweite interessante Erkenntnis: Das Lesen hat bei den befragten Jungen nicht das Image einer „weiblichen Tätigkeit“; auch befürchten sie selbst nicht, als ‚weiblich‘ verspottet zu werden, wenn sie sich als Leser zu erkennen geben. Das Problem liegt dieser Studie zufolge woanders, nämlich darin, dass die Jungen das Lesen ausschließlich als „schultypisch“ wahrnehmen und ihm somit das negative Image anhaftet, das schulischen Aktivitäten insgesamt eignet. Die befragten Jungen halten die Schule für wichtig und das Lesen für wichtig zur Erreichung schulischer Ziele: Lesen ist somit nur instrumentell wichtig für die Zukunft, nicht aber als befriedigende Aktivität in der Gegenwart. Damit zusammen hängt auch der dritte Befund der Studie: Die Jungen konstruieren sich häufig als „Nicht-Leser“, weil sie die Optik ihrer Lehrer bzw. des schulischen Literaturunterrichts übernehmen. Dagegen enthüllen ihre Lesetagebücher, dass sie eine Fülle literaler Aktivitäten praktizieren, die aber nicht ins Bild des schulischen Literaturkanons passen und darum dort weder wahrgenommen noch wertgeschätzt werden. Die Lesetagebücher zeigen außerdem, dass Jungen sich hingezogen fühlen zu anderen Zeichensystemen als den rein textuellen, zu Musik, Videos, visuellen Künsten und elektronischen Technologien, und dass sie Texte ansprechend finden, die jenseits des schulischen Kanons liegen: Texte die sie überraschen, die ihr Denken verändern und die sie belustigen. Sie mögen eher *Action* und weniger *Deskription*.

Smith & Wilhelm sehen in ihren Befunden große Herausforderungen für den schulischen Unterricht (auch ihren eigenen!), und geben erste Antworten auf die Frage, in welcher Richtung er sich ändern muss. Ich fasse ihre wichtigsten Resultate in Thesen zusammen:

1. *Rethinking our goals*: Die machtvolle Dominanz der kanonischen Literatur in der Schule muss in Frage gestellt werden, wenn man die sog. nicht-lesenden Jungen (im schulischen Sinne!) erreichen will. (S. 184) Ebenso muss die Dominanz eines rein textuellen Begriffs von *literacy* in Frage gestellt werden; diese muss in semiotischen Begriffen redefiniert werden und ‚die Fähigkeit (einschließen), mit Hilfe verschiedener Zeichensysteme wie Musik, Video, visuelle Künste und elektronische Technologien zu kommunizieren und Bedeutungen zu konstruieren‘. (S. 186) Die Autoren argumentieren, dass dies Jungen ermöglichen wird ihre Fähigkeiten in der Schule einzubringen, so dass sie dort anerkannt werden und ihre Motivation für schulisches Lernen und literale Aktivitäten steigt. (S. 281)
2. *The Question of Caring*: Lehrer definieren ihr professionelles Selbstverständnis entweder bezogen auf den Lerngegenstand („Ich unterrichte das Fach Deutsch“) oder bezogen auf die Adressaten („Ich unterrichte meine Schüler“). Smith & Wilhelm halten es für unumgänglich, beides zu verbinden: „Ich unterrichte das Fach Deutsch für meine Schüler“, wobei die Adressaten des Unterrichts – als Individuen! – zunächst einmal ins Zentrum rücken müssen, und zwar als ‚ganze Personen‘, die wahrzunehmen und ernst zu nehmen sind als Subjekte mit ganz verschiedenen Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen. Erst auf dieser Basis kann die Fachkompetenz des Lehrers wirklich Früchte tragen. Der Lehrer muss in dieser Funktion immer auch Lerner sein, der sich für die medialen Praktiken, die ‚Lebensthemen‘ und die populärkulturellen Vorlieben seiner Schüler/innen interessiert. Und er ist weniger Instrukteur als vielmehr Berater in einem offen angelegten, differenzierten und / oder projekt-orientierten Unterricht.
3. *The Power of Inquiry*: Smith & Wilhelm beobachteten, dass beinahe alle außerschulischen, also freiwilligen literalen Aktivitäten ihrer Interviewpartner von dem Bestreben motiviert waren, ein Problem zu lösen bzw. eine Frage zu beantworten. Lesen ist für Jungen nur motivierend, wenn es in

solche ´realen´ Fragen (nicht unbedingt: „realitätsbezogene“!) eingebettet ist. Das reicht vom rein instrumentellen Lesen einer Gebrauchsanweisung bis zu der Frage, was ein bestimmter Autor wohl zu einer existenziellen Frage gedacht haben oder wie er sein Leben gestaltet haben mag. Deshalb ist das wichtigste Erfolgsrezept für einen lese-animierenden Unterricht die Konstruktion eines motivierenden „Untersuchungsrahmens (inquiry frame)“, also eines Rahmens, einer Fragestellung, eines Projektes, innerhalb dessen die Jungen mit ´echten´ und sie interessierenden Fragen eine aktive Lernstrategie verfolgen können: Recherche, Auswertung, Präsentation – das Ganze in Gruppen, die den so wichtigen sozialen Kontext für befriedigende Lernprozesse darstellen. (Stichworte aus der deutschen Diskussion wären hier: Situiertes Lernen; themenorientierter, Fächer-verbindender Unterricht als Ausgangspunkt für Leseförderung; vgl. Abraham / Launer 2002)

4. *The Selection of Texts*: Die Frage, welche Texte im Unterricht gelesen werden und wer sie auswählt, ist für einen lesefördernden Unterricht von größter Bedeutung. Jungen mögen es nicht, wenn man ihnen keine Wahl lässt und sie zu passiven Objekten eines lehrerzentrierten Unterrichts macht. Darum plädieren die Autoren der Studie für einen offenen und differenzierenden Unterricht, der den Jungen (und Mädchen) *Optionen* eröffnet, indem er die verschiedensten Genres und Niveaus von Lektüre bereit stellt und sich von der Hegemonie des ´guten literarischen Textes´ verabschiedet. Mit anderen Worten: Der Begriff von ´literacy´ oder ´Literalität´, der in der Schule dominiert, muss gründlich revidiert und erweitert werden, wenn man überhaupt die Interessen und potenziellen *Stärken* bzw. *Kompetenzen* von Jungen in den Blick bekommen möchte. Ein Unterricht, der seine Schüler stets als *Nicht-Köner* (*also defizitär*) konstruiert, ist – besonders für Jungen – frustrierend und entmutigend; denn gerade Jungen wollen sich als kompetent, aktiv und kreativ erleben. Es kommt also im Gegenteil darauf an, ihre je individuellen Stärken zu erkennen und zu fördern. Dazu gehört auch – als eines der zehn „Rechte des Lesers“ nach Daniel Pennac – das Recht, ein Buch nicht zu Ende zu lesen!⁴ Nur so wird man die unheilvolle Kluft zwischen Schule und Privatleben allmählich überbrücken können.

Im Vergleich zu der Studie von Brozo können drei deutlich andere Akzente festgestellt werden, die uns zur Orientierung auf dem unübersichtlichen „Terrain der geschlechterdifferenzierten Leseförderung“ dienen können:

1. Jungen und Mädchen werden als Individuen wahrgenommen, nicht als Kollektive (wie bei Brozo);
2. Literatur wird als *eine semiotische Praxis unter anderen* konstruiert; es geht um „Literatur im Medienverbund“, nicht um Literatur als primäre oder privilegierte mediale Praxis, die im Unterricht eindeutig dominieren soll.
3. Es geht um Koedukation mit eventueller innerer Differenzierung, nicht um die Separierung der Geschlechter; die Frage einer gleich- oder gegengeschlechtlichen Lehrperson ist daher nachrangig.

⁴ In diesem Zusammenhang berichten die Autoren eine schöne Regel aus der amerikanischen Grundschule, die sog. „Fünf-Finger-Regel“ für Leseanfänger: Wenn du ein neues Buch aussuchst, dann mach den Fünf-Finger-Test. Schlage irgendeine Seite auf und beginne zu lesen. Wenn du ein Wort nicht verstehst, hebe einen Finger, beim nächsten unklaren Wort wieder einen Finger usw. Wenn alle fünf Finger oben sind bevor die Seite um ist, ist das Buch zu schwer für dich. Dann suche dir ein anderes aus! Diese Regel könne man auch für ältere (leseschwache) Schüler mit Erfolg anwenden!

Es gibt noch eine weitere Differenz, die bislang nur deshalb nicht exponiert werden konnte, weil die Studie von Smith & Wilhelm nicht auf Fragen der Geschlechtsidentität eingeht. Die Frage lautet hier: Wie wird 'Gender' konzeptualisiert - als essentialistisches oder transformatives Konzept? Dieser Frage widmet die dritte Studie, die ich hier vorstellen möchte, einen breiten Raum.

Position 3: Gender als essentialistisches oder transformatives Konzept?

Die dritte Studie, die ich vorstellen möchte, stammt aus Australien und ist stärker theoretisch-konzeptueller Art: *Boys, Literacies and Schooling: The Dangerous Territories of Gender-Based Literacy Reform* (L. Rohan et al., Buckingham/ Engl. 2002) Die vier Verfasser (zwei Frauen und zwei Männer) wollen zuerst einmal die Vielzahl an Diskursen sichten und sortieren, die einem auf dem Feld einer 'geschlechter-basierten Reform des Literaturunterrichts' begegnen: verschiedene Vorstellungen zur Kategorie „Geschlecht / Gender“, zum Gegenstand Literatur und Literaturunterricht und schließlich zum Lernort Schule insgesamt.

Entsprechend rekonstruieren die Autor/innen zunächst verschiedene Diskurse (sie sagen: „mind-sets“) zum Thema Gender. Sie stellen zunächst fest, dass die beiden möglichen Annahmen zur Geschlechterdifferenz - Jungen und Mädchen sind *grundverschieden* oder sie sind *gleich* – beide in einem „essentialistischen mind-set“ befangen bleiben. Dagegen setzen sie, dass Geschlechter-Identitäten multipel und sozial konstruiert sind: es gibt hegemoniale, aber auch subordinierte Männlichkeiten. Ihr theoretischer Ausgangspunkt lässt sich insgesamt so zusammenfassen: Traditionelle Modelle von Männlichkeit – hegemoniale wie auch subordinierte - positionieren Jungen und Männer heutzutage nicht gut. Die Autor/innen selbst verorten sich in einem „transformativen mind-set“: Es geht ihnen darum zu verstehen, warum und wie bestimmte Gendermuster machtvoll und andere marginal geworden sind und vor allem darum, solche Muster insgesamt zu verändern.

Wie solche Transformation aussehen kann, lässt sich am besten anhand von zwei Beispielen (Schulversuchen in zwei australischen highschools, jeweils in der 9. Klasse) nachvollziehen, die im vorliegenden Buch vorgestellt werden; eines ist nach Ansicht der Verfasser/innen im essentialistischen mind-set befangen, das andere gilt ihnen exemplarisch für einen transformativen mind-set. Den „essentialistischen“ Schulversuch hatte ich oben im Zusammenhang mit Brozo schon vorgestellt: die Separierung von Jungen und Mädchen über ein ganzes Schuljahr, unterrichtet von gleichgeschlechtlichen Lehrer/innen mit je mädchen- oder jungen 'spezifischen' Lesestoffen.

Beim zweiten Projekt gab es eine ähnliche Problemlage wie bei dem ersten: fast ein Drittel der Jungen erreichte die Ziele des Englischunterrichts nicht. Dieser wurde in der gesamten Klassenstufe fast nur von weiblichen Lehrkräften durchgeführt. Die schwachen Schüler machten häufig Disziplinprobleme und galten als "bad boys". Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern tat sich zusammen und entwickelte eine Strategie, bei der das eine Ziel, die Verbesserung der Leistungen der Jungen im muttersprachlichen Unterricht (in "literacy") eingebettet war in eine größere Strategie der Gender-Reformen und des Selbstverständnisses von Schule und Unterricht. Das beinhaltete, dass zunächst einmal die Selbstbilder der Schüler/innen erfragt und bearbeitet wurden. Die Projektgruppe („task force“) Gender-Gleichheit richtete ihre Aufmerksamkeit auf die kleine Gruppe von Jungen, die als „bad boys“ in der Schule galten. Zugleich wurde schulweit das Ziel verfolgt, traditionelle Geschlechtsrollen-Klischees zu überwinden. Eine Gruppe von Lehrern entwickelte einen zehnwöchigen Kurs speziell für 10 dieser „bad boys“, anknüpfend an ihrem Interesse an Bildschirmspielen. Die Jungen konnten sich

hier als "Experten" in den schulischen Unterricht einbringen, indem sie nun ihrerseits die Lehrer/innen belehrten. Zugleich stellten sie im Internet und in Printmedien Recherchen an zu den sie interessierenden Spielen und diskutierten viel über Geschlechtsrollen-Stereotypen in Computerspielen und populärkulturellen Medien. Am Ende der 10-wöchigen Einheit hatten sich ihre Lese- und Schreibfähigkeiten verbessert, vor allem aber ihr *Selbstkonzept als Lerner*, und sie begannen, traditionelle Männlichkeits- und Weiblichkeitszuschreibungen in Frage zu stellen als ein Korsett, das für ihre vielfältigen und heterogenen Bedürfnisse und Fähigkeiten als zu eng erschien. Diese Ziele wurden auch in den zwei parallel laufenden gemischten Gruppen erreicht.

Dieses Projekt geht hinsichtlich der drei hier erörterten Konzepte am weitesten. Es stellt erstens traditionelle, essentialistische Gender-Konzepte in Frage, zweitens traditionelle Konzepte von Literatur und Literaturunterricht, die an einem ausschließlich hochkulturell-kanonischen Literaturbegriff und an der Hegemonie von Texten gegenüber anderen Medien orientiert sind, und drittens traditionelle Konzepte von Schule als einer Veranstaltung, in der die Lehrer stets die Experten und Kenner sind und die Schüler stets die Laien und Nichtkenner. Dieses Projekt gibt Anlass zu der Hoffnung, dass in der Schule vieles veränderbar ist.

Literaturhinweise

Brozo, William G.: *To Be a Boy, To Be a Reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark 2002

Rowan, Leonie; Knobel, Michele; Bigum, Chris; Lankshear, Colin: *Boys, Literacies and Schooling: The Dangerous Territories of Gender-Based Literacy Reform*, Buckingham/ Engl. 2002

Smith, Michael W.; Wilhelm, Jeffrey D.: *„Reading Don´t Fix No Chevys“: Literacy in the Lives of young Men*. Portsmouth 2002

Abraham, Ulf; Launer Christoph (Hg.): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002

Abraham, Ulf et al. (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach 2003

Bamberger, Richard (2000): *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Wien: öbv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider

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 (2002): *Multimedia und Leseförderung in der Schule*. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.) 2002, S. 148-161

Bischof, Ulrike; Heidtmann, Horst (2002a): *Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregatifikationen von Jungen*. In: H.H. Ewers (Hrsg.), *Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments*. Weinheim u. München: Juventa, S. 241-267

Dies. (2002b): *Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen*. In: *Medien Praktisch Heft 3/2002 („Gender, Sex & Medien“)*, S. 27-31

Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Zürich: Pestalozzianum

Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun (Hrsg.)(1994): *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottighofen: Libelle 1994

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

Eggert, H./Garbe, Ch. (2003): *Literarische Sozialisation*. 2. akt. Auflage. Stuttgart und Weimar: Metzler

- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (2004): KIM-Studie 2004. Kinder und Medien – Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger. **Kostenlos zu bestellen bei:** Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hans-bredow-Str., 76530 Baden-Baden, E-Mail: info@mpfs.de
- Dies. (2003): JIM-Studie 2003. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. **Kostenlos zu bestellen: Ebd.**
- Dies. (2003): Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. **Kostenlos zu bestellen: Ebd.**
- K. Franz; F.-J. Payrhuber (Hg.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider 2002
- Fritz Jürgen & Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Printteil, CD-ROM und Internetangebot: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2003 (für 4 € Schutzgebühr zu bestellen): www.medienpaedagogik-online.de
- Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 2/2003, S. 14-29
- dies.: Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 3/2003, S. 45-49
- dies.: Die neuen Analphabeten der Mediengesellschaft. In: „Buch & Maus. Die Zeitschrift des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien“ Zürich, Heft 3 / 2003, S. 8-10
- dies.: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: U. Abraham et al. (Hg.) 2003, S. 69-89
- Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hg.) (2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Hohengehren (Schneider)
- Hess. Kultusministerium (Hg.), Leseförderung in der Praxis. Tipps, Hilfen und Konzepte für die Sekundarstufe I, Wiesbaden 2004
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch 176, S. 6-18.
- Kliwer, Annette; Schilcher, Anita (Hg.), Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider 2004
- Pieper, I./Rosebrock, C./Wirthwein, H./Volz, St. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Praxis Deutsch, Heft 187 /2004: Lesestrategien (Friedrich-Verlag); Heft 176/2002: Leseleistung – Lesekompetenz; Heft 127/1994: Leseförderung.
- Richter, Karin / Plath, Monika (2002): Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme. Präsentation erster Ergebnisse, Januar 2002, Universität Erfurt, Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung
- Dies. (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim u. München: Juventa.
- Romberg, Johanna: Jungen – die neuen Sorgenkinder? In: Geo, Heft 3/2003, S. 64-92
- Rohrman, Tim: Junge, Junge, Mann o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek b. Hamburg 1994
- Schilcher, Anita (2001): Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Schilcher, Anita: Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In: U. Abraham et al. (Hg.) 2003, S.361-380
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek b. Hamburg 1990

Thimm, Katja: Angeknackste Helden. In: Der Spiegel, Heft 21/2004 (17.5.2004), S. 82-95. [Titelstory: „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“]

Drei (eher wissenschaftlich anspruchsvolle!) Grundlagenwerke der letzten drei Jahre:

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

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

Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.)(2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa.

Anhang:

Folie zu William G. Brozo: *To Be a Boy, To Be a Reader: Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark, 2002

Die 10 männlichen Archetypen nach William G. Brozo (nach C.G. Jung):

- 1. der Pilger, der ein Wanderer ist**
- 2. der Patriarch, der stark, zuverlässig und fair ist**
- 3. der König, der vertrauenswürdig und weise ist**
der Krieger, der mutig, fair und ehrenhaft ist
- 4. der Magier, der intuitiv und klug ist**
- 5. der wilde Mann, den es nach Freiheit und Veränderung drängt**
- 6. der Heiler, der mystisch und spirituell ist**
- 7. der Prophet, der die Wahrheit schätzt und provokativ gegenüber etablierten Mächten agiert**
- 8. der Gauner (oder Gaukler), der respektlos, lustig und satirisch ist**
- 9. der Liebhaber, der gebend, fürsorglich und intim ist.**