

Christine Garbe, Universität Lüneburg

Weshalb lesen Mädchen besser als Jungen?

Genderaspekte der Leseförderung

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Leselust statt PISAfrust“ der HSA Luzern am 13. Januar 2003

1. Welche Ergebnisse hatte die PISA-Studie hinsichtlich der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen?

Die internationale PISA-Studie 2000 hat die Öffentlichkeit in den deutschsprachigen Ländern schockiert, indem sie unangenehme Wahrheiten über den Zustand und die Erfolge unserer Bildungssysteme ungeschminkt ans Tageslicht gebracht hat. Dadurch hat sie in vielen Bereichen für eine wünschenswerte und hoffentlich heilsame Klarheit gesorgt – auch bei der Feststellung von Geschlechterunterschieden in der Lesekompetenz. Unter allen getesteten „Basiskompetenzen“ fallen die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der Lesekompetenz am größten aus – und zwar in allen 32 getesteten OECD-Staaten. Wie Sie wissen, hat PISA 2000¹ im Schwerpunkt Lesekompetenz getestet, nachrangig mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie fächerübergreifende Kompetenzen. Die geschlechtsspezifische Auswertung der internationalen Testergebnisse erbrachte überraschend deutliche Ergebnisse:

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

„Wie diese Graphik zeigt, ist der Geschlechterunterschied im Bereich Lesen deutlich am größten und am konsistentesten. In allen Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen höhere Testwerte als die Jungen, und der Unterschied ist in jedem Land signifikant. Über alle OECD-Mitgliedsstaaten berechnet, beträgt die mittlere Geschlechterdifferenz im Lesen 32 Punkte. Damit liegen die Testwerte der Mädchen im Durchschnitt zwischen einer Drittel und einer halben Kompetenzstufe über denen der Jungen. Dies entspricht in etwa dem Unterschied

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.

zwischen Deutschland und Schweden bzw. zwischen Deutschland und Lettland im Vergleich der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler auf der Gesamtskala im Lesen.“ (PISA 2000, S. 251)

Abb. 2: PISA 2000, Abb. 2.11 aus Kap. 2 (S. 106) [markieren: Deutschland, Schweiz, Schweden, Lettland]

In Deutschland bewegen sich die Leistungen der Mädchen knapp eine halbe Kompetenzstufe über denen der Jungen. (Vgl. ebd., 251) In der Schweiz liegt die Differenz zwischen Mädchen und Jungen bei etwa 30 Punkten, also leicht unter dem OECD-Mittelwert (vgl. Abb. 1; genauere Ergebnisse in: BFS/EDK 2001, Für das Leben gerüstet?, S. 21f.).

Ich möchte nur kurz erwähnen, dass in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften die Geschlechterunterschiede deutlich geringer und weniger konsistent sind als beim Lesen: „Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt die Geschlechterdifferenz in Mathematik bei 11 Punkten und beträgt also kaum mehr als ein Drittel des entsprechenden Werts im Lesen (32 Punkte). Zudem ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in Mathematik in nur knapp der Hälfte der PISA-Teilnehmerstaaten statistisch signifikant“ (ebd., S. 253), während sie beim Lesen in allen 32 Staaten signifikant war (vgl. Abb. 1)!

Noch uneinheitlicher stellt sich das Bild im Bereich der Naturwissenschaften dar. Im Durchschnitt der OECD-Staaten ist hier kein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen zu verzeichnen, die Differenz ist lediglich in sechs der getesteten Länder signifikant, wobei in 3 Ländern die Jungen (Korea, Dänemark, Österreich), in drei Ländern die Mädchen besser abschnitten (Lettland, Neuseeland, Russ. Föderation; vgl. ebd.). Ich zitiere die Zusammenfassung der Ergebnisse in der PISA-Studie:

„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)

Wenn wir genauer betrachten, worin die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen im Bereich der Lesekompetenz liegen, werden noch einmal einige aufschlussreiche Unterschiede deutlich. Ich beziehe mich im Folgenden auf die deutschen Testergebnisse, die in der nationalen Metrik eingetragen wurden (d.h. mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 30, weshalb die Differenzwerte hier geringer sind als bei der internationalen Metrik mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100). Sie dürfen aber davon ausgehen, dass die deutschen Messergebnisse eine große Übereinstimmung mit den Schweizer Ergebnissen aufweisen; gelegentlich werde ich die mir zugänglichen Schweizer Zahlen mit einbeziehen.

Abb. 3: Abbildung 5.2. in PISA 2000, S. 255

Im Hinblick auf das Lesen fallen bei diesem Schaubild mehrere interessante Unterschiede auf:

Erstens: Je anspruchsvoller die Aufgaben, desto größer der Abstand zwischen Mädchen und Jungen, das heißt desto besser schnitten die Mädchen ab. Sie werden sich erinnern, dass im Bereich der Lesekompetenz drei Teilkompetenzen getestet wurden, mit ansteigender Komplexität: „Informationen ermitteln“, Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“.

Abb. 4 zur theoretischen Struktur der Lesekompetenz (Abb. 2.1., S. 82)

In den Erläuterungen zur Testkonstruktion heißt es dazu: „Aufgaben der Subskala *‘Informationen ermitteln’* verlangen vom Leser, eine oder mehrere Informationen bzw. Teilinformationen im Text zu lokalisieren. (...) Bei den Aufgaben der Subskala *‘textbezogene Interpretation’* muss der Leser Bedeutung konstruieren und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen. (...) Die Aufgaben der Subskala *‘Reflektieren und Bewerten’* verlangen vom Leser, den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung zu setzen. (...)“ (PISA 2000, S. 83)

Die geschlechtsspezifisch differenzierten Ergebnisse zeigen, dass bei Aufgaben zum „Reflektieren und Bewerten“ der Abstand zwischen Mädchen und Jungen besonders groß ist: „Bei Aufgaben, die das Ermitteln von Informationen erfordern, beträgt der Vorsprung in der deutschen Stichprobe auf der nationalen Metrik etwa 6 Punkte, beim textbezogenen Interpretieren liegt er bei 8 Punkten und bei Items zum Reflektieren und Bewerten erreicht er 11 Punkte. Auf die internationale Metrik übertragen, beträgt die Differenz auf der Subskala zum Reflektieren und Bewerten etwa zwei Drittel einer Kompetenzstufe. Diese Zunahme des Geschlechterunterschieds über die drei Skalen ist in so gut wie allen PISA-Teilnehmerstaaten

zu beobachten. In vielen Ländern scheinen Jungen also insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit Texten relative Schwächen aufzuweisen.“ (S. 254)

Zweitens: Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind besonders groß bei den sog. „*kontinuierlichen Texten*“, also den reinen Schrifttexten (in der deutschen Stichprobe liegen sie bei 11 Punkten, also genau so hoch wie beim Reflektieren und Bewerten), während sie bei den sog. „*nicht-kontinuierlichen Texten*“, d.h. Kombinationen aus Schrift und Illustration, Grafik, Schaubild etc., deutlich geringer ausfallen (in der deutschen Stichprobe nur etwa 3,5 Punkte).

Abb. 5: Tabelle 2.1, S. 81 (Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest)

Sie erinnern sich, dass das Textkorpus der Aufgaben zu 62 % aus kontinuierlichen und zu 38 % aus nicht-kontinuierlichen Texten bestand, wobei allerdings nur 12 % fiktionale Texte („Erzählungen“) im Angebot waren, das heißt narrative Texte, die den bevorzugten Lesestoff von Mädchen ausmachen. Es kann also keine Rede davon sein, dass die Testaufgaben in irgendeiner Weise die Mädchen bevorzugt hätten. Dennoch ergab die Auswertung der nationalen Stichprobe, dass die Mädchen bei den kontinuierlichen Texten um 11 Punkte, bei nicht-kontinuierlichen Texten um 3,5 Punkte besser abschnitten als die Jungen. Eine noch genauere Differenzierung nach Textsorten ergab: „Während bei Erzählungen, Argumentationen sowie Darlegungen recht große Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind, ist die Differenz bei Tabellen erheblich kleiner und bei Diagrammen / Graphen, Karten und schematischen Zeichnungen fast völlig verschwunden.“ (S. 255)

Abb. 6: Tabelle 5.1, S. 256

Drittens wurde festgestellt, dass auch in der **Lesegeschwindigkeit** ein signifikanter Geschlechterunterschied besteht – auch hier zeigten die Mädchen sich deutlich überlegen!²

Schließlich lässt sich noch eine **vierte interessante Tendenz** erkennen, die für Deutschland und die Schweiz gleichermaßen zutrifft: Die Unterschiede in der Lesekompetenz sind zwar in den einzelnen Schulformen verschieden stark ausgeprägt (ich lasse hier die Details aus dem drei- bzw. viergliedrigen deutschen Schulsystem weg), es zeigt sich aber durchgängig, dass die Jungen auf den unteren Kompetenzstufen (I und darunter) deutlich überrepräsentiert und

² Den SchülerInnen wurde dazu ein Text vorgelegt, den sie so schnell wie möglich lesen sollten. In jedem dritten bis fünften Satz war dabei eine Klammer eingefügt, die drei verschiedene Wörter enthielt, von denen eines sinnvoll in den Kontext passte. Dieses musste jeweils unterstrichen werden. Nach drei Minuten wurden die Sch. aufgefordert zu markieren, bis zu welcher Zeile sie gekommen waren: die Mädchen erreichten durchschnittlich die Zeile 651, die Jungen die Zeile 624 (vgl. S. 256).

auf den oberen Kompetenzstufen (IV und V) unterrepräsentiert sind. „Dieses Muster findet sich auch in den anderen PISA-Teilnehmerstaaten (vgl. OECD, 2001). In allen Ländern ist der Anteil der Jungen auf der Kompetenzstufe I und darunter höher als der Anteil der Mädchen, und in zehn Ländern ist der Anteil sogar doppelt so groß oder größer.“ (S. 261)

Abb. 7: Tabelle 5.2 auf S. 261

Aus der Schweiz liegt mir eine Stellungnahme von Maja Coradi Velacott von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung Aarau vor, die diese Ergebnisse für die Schweiz bestätigt („Lesestärke Mädchen: Motivation macht den Unterschied“, gefunden auf der Homepage www.bildungsschweiz.ch/archiv...): Während die Unterschiede in der Mathematik vor allem bei den oberen 20 % der Leistungsskala angesiedelt sind, d.h. die Mädchen in der Spitzengruppe fehlen, sind beim Lesen umgekehrt die Jungen in den unteren 20 % deutlich überrepräsentiert: „24 % der Knaben, aber nur 15 % der Mädchen sind dieser untersten Gruppe zuzuordnen.“ (Ebd.)

2. Leseinteresse und extensive Lesepraxis als Erklärungsansatz für Unterschiede in der Lesekompetenz

Kommen wir nun zu den möglichen 'Ursachen' für diese Differenzen. Hier haben wir das Problem, dass PISA nicht Ursachenforschung betrieben hat, sondern zunächst nur 'Tatsachen' feststellen wollte. Dennoch hat sich den PISA-Testern hinsichtlich der Lesekompetenz ein Erklärungsmodell geradezu aufgedrängt: Die besseren Leseleistungen der Mädchen hängen zusammen mit ihrer deutlich größeren Lesemotivation und der daraus resultierenden umfangreicheren Lesepraxis! „In der Mehrzahl der PISA-Teilnehmerstaaten ist die Einstellung von Jungen zum Lesen deutlich negativer als die der Mädchen. Im Durchschnitt der OECD-Ländern stimmen insgesamt etwa 46 Prozent der Jungen der Aussage zu, dass sie nur lesen, wenn sie müssen, während dies nur 26 Prozent der Mädchen von sich behaupten. In Deutschland ist der Anteil für die Mädchen mit dem internationalen Wert vergleichbar (ebenfalls 26 %), der Anteil für die Jungen liegt jedoch deutlich höher (52 %).“ (S. 262)

Abb. 8: Abb. 5.5, S. 262

„Während in den OECD-Mitgliedsstaaten weiterhin 45 Prozent der Mädchen berichten, Lesen sei eins ihrer liebsten Hobbys, machen diese Angabe insgesamt nur 25 Prozent der Jungen. Die entsprechenden Anteile liegen in Deutschland bei 41 Prozent für die Mädchen und 17 Prozent für die Jungen.“

Abb. 9: Abb. 5.6, S. 263

„Ihren Einstellungen zum Lesen entsprechend, unterscheiden sich Jungen und Mädchen auch deutlich im Hinblick auf die Zeit, die sie täglich mit Lesen verbringen (vgl. Tab. 5.4). In Deutschland geben 54 Prozent der Jungen an, dass sie überhaupt nicht zum Vergnügen lesen (OECD-Mittelwert: 40 %), während der entsprechende Anteil für die Mädchen bei 29 Prozent liegt (OECD-Mittelwert: 23 %).

Abb. 10: Tabelle 5.4., S. 263

Mit anderen Worten: In Deutschland geben fast jedes dritte Mädchen (knapp 30 %) und mehr als die Hälfte aller Jungen (fast 55 %) an, dass sie in ihrer Freizeit überhaupt nicht lesen! Nehmen wir als gesicherte Erkenntnis aus der Lesesozialisationsforschung hinzu, dass ein Fünfzehnjähriger, der nicht liest, dies mit großer Wahrscheinlichkeit auch im späteren Leben nicht tun wird, dann wird die Dramatik dieses Befundes deutlich: ein Drittel der Mädchen und mehr als jeder zweite Junge sind für die „Lesekultur“ (und nicht nur die „literarische Kultur“) am Ende ihrer Pflichtschulzeit verloren!

Bevor ich die Frage erörtere, womit dies zusammen hängen könnte und vor allem: wie man dem entgegenwirken könnte, möchte ich die Ergebnisse der PISA-Studie zum Zusammenhang von Interesse und Leistung zuende referieren. Durch Regressionsanalysen konnte nachgewiesen werden, dass das Interesse am Lesen einen hohen Erklärungswert hat für die Leseleistung. Anders gesagt: Beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein *ähnliches Interesse am Lesen* aufweisen, reduzieren sich die Unterschiede ganz erheblich; nimmt man noch verschiedene Indikatoren für *Lese Freude* hinzu, dann verschwindet der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung fast völlig. „Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind also keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu erwarten. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind.“ (S. 265)

Abb. 11: Abb. 5.7, S. 264

Dieses sog. „Mediationsmodell“ besagt nichts anderes, als dass der Effekt des Geschlechts auf Leistungen im Lesen durch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Merkmalen bereichsspezifischer Motivation (hier: „Interesse“) vermittelt wird. Interessanterweise ist dieser Mediationseffekt der Motivation bei den Mathematikleistungen deutlich weniger ausgeprägt, das bedeutet: Auch bei ähnlicher Motivation für Mathematik sind die Jungen den

Mädchen in ihren Mathematikleistungen überlegen – der Interessensfaktor hat also einen Erklärungswert beim Lesen, kaum aber in der Mathematik! (S. 265)

Lassen Sie mich abschließend aus den „Schlussfolgerungen“ des 5. Kapitels im deutschen PISA-Bericht zitieren. Der deutlichste Geschlechtsunterschied in den Schülerleistungen betrifft das Lesen. *„Die relative Schwäche der Jungen in diesem Bereich betrifft hauptsächlich das Verständnis von kontinuierlichen Texten und scheint insbesondere darauf zurückzuführen zu sein, dass sie weniger Freude am Lesen haben und seltener freiwillig lesen als Mädchen. Demnach sind Jungen weniger geneigt die Möglichkeiten zu nutzen, die Literatur eröffnet, in fiktive Umwelten einzutreten und sich mit diesen auseinander zu setzen, und es bleiben ihnen damit vielfältige Erfahrungen vorenthalten.*

Die relative Schwäche der Jungen im Lesen zeigt sich weiterhin besonders stark bei Aufgaben, die eine kritische Reflexion und Bewertung von Texten erfordern. Es scheint ihnen also vor allem Schwierigkeiten zu bereiten, das Gelesene mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung zu setzen. Um ein tief gehendes Verständnis eines Textes zu erreichen, ist es jedoch notwendig, solche Verknüpfungen zwischen den Inhalten und dem eigenen Vorwissen herzustellen. Nur durch die Einbindung des Gelesenen in vorhandene Strukturen wird es möglich, sich einen Text so zu Eigen zu machen, dass seine Inhalte auch noch zu einem späteren Zeitpunkt im Gedächtnis verfügbar sind und genutzt werden können. Insofern ist es besonders wichtig, diesen Aspekt der Lesekompetenz zu entwickeln.“ (S. 266)

Die Verfasserinnen des Kapitels (P. Stanat & M. Kunter) kommen zu dem Schluss, dass eine „Leseförderung für Jungen“ insbesondere „an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen“ müsse (S. 266). Unklar sei allerdings, wann der Geschlechterunterschied in der Lesemotivation einsetze: „Wann genau die Jungen das Interesse stärker zu verlieren beginnen, ist jedoch weitgehend unbestimmt. Um die kritische Phase sowie mögliche Ursachen für das Nachlassen der Lesefreude bei Jungen zu identifizieren und um auf dieser Grundlage Interventionsmaßnahmen zu entwickeln“, seien Längsschnittstudien notwendig (S. 267).

In der Tat sehe auch ich hier weiteren Forschungsbedarf und insbesondere einen erheblichen Interventionsbedarf hinsichtlich einer geschlechterspezifischen Leseförderung. Dennoch meine ich, dass wir das Problem auf der Basis vorliegender Forschungsergebnisse bereits genauer lokalisieren und beschreiben können, als Stanat & Kunter dies in der zuletzt zitierten Passage tun. Ich möchte darum die Ergebnisse von PISA ergänzen durch andere Forschungsergebnisse aus neueren Lesestudien und dann einen Erklärungsansatz vorstellen,

der das Problem in seiner ganzen Schärfe deutlich werden lässt. Abschließend werde ich einige grundsätzliche (langfristige, gesellschaftspolitische) und einige pragmatische (kurzfristige) Möglichkeiten und Ansatzpunkte für eine geschlechterspezifische Leseförderung skizzieren.

3. Sonstige empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden im Lesen bei Mädchen und Jungen

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 Männern³. So gesehen stellen die Ergebnisse von PISA für Leseforscher/innen keine sonderliche Überraschung dar. 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. Befragt wurden hier 200 Kinder zwischen 9 und 11 Jahren, also am Ende der Grundschulzeit, zusammen mit ihren Familien(angehörigen). Hurrelmann resümiert die diesbezüglichen Ergebnisse ihrer Studie wie folgt: „Wenn man (...) vorhersagen will, ob ein Kind eher viel oder eher wenig liest, bleibt das Geschlecht einer der zuverlässigsten Prädiktoren.“ (Hurrelmann et al. 1993, S. 53) Sie konstatiert, „dass Mädchen und Jungen sich in ihren Lesepräferenzen, Lesestilen, Leseerfahrungen, Lesehemmungen - überhaupt in allen Dimensionen ihrer Lesetätigkeit unterscheiden. *Es gibt einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters.*“ (Hurrelmann 1994, S. 25) Mädchen fiele es leichter, sich lesend in die Erfahrung anderer Menschen einzuleben, und sie profitierten darum auch stärker von einem Deutschunterricht, der auf fiktionale Texte konzentriert sei. Die Leseinteressen der Jungen, die sich eher auf Sachbücher richten, würden dagegen vom Literaturunterricht zu wenig angesprochen.

³ Vgl. den Forschungsüberblick in Eggert / Garbe 1995, Kap. IV (Geschlechtsspezifische Forschungsansätze), S. 77 ff.

Die (teilweise noch unveröffentlichten) Untersuchungen einer aktuellen Studie von Karin Richter und ihren Mitarbeiterinnen zur **Entwicklung der Lesemotivation bei Grundschulkindern** (Befragung von 1.200 Kindern der 2.-4. Klasse in Erfurt / Thüringen, zugleich von deren Eltern und DeutschlehrerInnen) haben ergeben, dass ein erster „Leseknick“ bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“.

Abb. 12: 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!

Das Forschungsprojekt von Richter & Mitarbeiterinnen stieß darüber hinaus auf ein weiteres interessantes Ergebnis: Die Lektüre von Comics (oder allgemein: „Bildergeschichten“) mündet nicht automatisch in literarisches Lesen, sondern vermutlich eher in den Konsum anderer Bild(schirm)-Medien. Richter und Plath stellten fest, dass es zwei ganz unterschiedliche Arten und Entwicklungskurven von Lesemotivation gibt, und dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hier beträchtlich sind!

Abb. 13: Abb. 4 aus Richter/Plath 2002 (Vergleich der Lesemotivation zwischen den Klassenstufen)

Sie sehen auf diesen Schaubildern, dass die Mittelwerte für die Lesemotivation beim Bücher/Geschichten Lesen bei den Mädchen in der 2. bis 4. Klasse auf einem konstant hohen Niveau bleiben, während sie sich bei den Jungen von einem wesentlich niedrigeren Niveau aus noch einmal deutlich absenken (von etwa – 1,8 auf – 3). Die Motivation für das Lesen von Zeitschriften und Comics steigt dagegen bei beiden Geschlechtern in diesem Zeitraum deutlich, bei den Jungen relativ stärker als bei den Mädchen, auf einen Endwert von etwa 1,3 bei Jungen und Mädchen in der 4. Klasse.

Auch Andrea Bertschi-Kaufmann konnte in dem Schweizer Forschungsprojekt zur „**Literalität im medialen Umfeld**“ zeigen, dass bereits in der Grundschule beträchtliche Geschlechterdifferenzen existieren hinsichtlich der Leseintensität und der Lektürepräferenzen, und zwar insbesondere dann, wenn den Kindern (der 2. – 5. Klasse) nur Printtexte zur Verfügung standen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, S. 141 ff.). Hatten die Kinder für ihre freien Lesestunden in der Schule allerdings neben Büchern auch elektronische Medien (CD-ROMs) zur Auswahl (wie im zweiten Teil von Bertschi-Kaufmanns Studie), dann waren die geschlechtsspezifischen Differenzen deutlich geringer ausgeprägt: „Zwar lasen auch in dieser Gruppe die Jungen weniger als die Mädchen, aber das medial erweiterte Lektüreangebot schien besonders für die Jungen aktivierend zu sein.“ (Ebd., S. 143) Insgesamt resümiert Bertschi-Kaufmann ihre diesbezüglichen Ergebnisse, gewonnen an der Beobachtung von 202 Kindern der 2. – 5. Schulklasse (also 8 – 12jährigen) über einen Zeitraum von 18 Monaten, wie folgt: „Mädchen finden schneller zum Buch, sie nutzen es häufiger und wählen dabei insgesamt früher als die Jungen auch anspruchsvolle Lesestoffe. Leseentwicklungen sind zu einem gewichtigen Teil Habitualisierungsprozesse (...). In dieser Hinsicht muss die festgestellte schwächere Leseaktivität der Jungen als 'defizitäres' Verhalten beurteilt werden.“ (Ebd., S. 168) Viele Jungen wendeten sich entweder den multimedialen Angeboten auf CD-ROM oder den bildunterstützten Printmedien (Comics, illustrierte Sachbücher) zu: „Damit haben diese Leser aber - im Unterschied zu vielen Mädchen – eher selektiv aus dem jeweils vorhandenen Buchangebot ausgewählt und eine Reihe textdominierter, erzählender Titel möglicherweise von vornherein ausgeschlossen. (...) Zu den besonders leseaktiven Kindern (...) gehörten aber vor allem jene, die vorwiegend textdominierte Bücher, darunter phantastische und realistische Erzählungen gelesen haben; darunter finden sich weit mehr Mädchen als Jungen. Dabei hat sich das differenzielle Nutzungsverhalten der Geschlechter bereits in den jüngeren Klassen sehr deutlich gezeigt. Dass es sich in den höheren Klassen nicht verloren, sondern im Gegenteil eher verstärkt hat, lässt weiter darauf schließen, dass die schulische Lesesozialisation (...) nicht ausgleichend wirkt...“ (ebd.; vgl. auch S. 178f.).

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 „Lesecknick“ 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 „Lesecknicks“ 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. 14: 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. 15: Harmgarth 1997, S. 26 [Leseindex nach Geschlecht / Überblick alle Klassenstufen]

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.).

Die bislang referierten Ergebnisse, die sich auf Erhebungen von Anfang und Mitte der 90er Jahre stützen, werden auch durch die jüngsten Umfragen bestätigt, etwa durch Befragungen im Rahmen des **Forschungsprojekts „Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund“** am Stuttgarter Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) aus den späten 90er Jahren (vgl. Bischof / Heidtmann 2002a und 2002b). Eine Befragung von *männlichen* jugendlichen Bibliotheksnutzern, also 'lesenden' Jungen (153 Jungen zwischen 6 und 18 Jahren, die meisten davon zwischen 10 und 15 Jahren) im Sommer 2001 ergab darüber hinaus interessante Aufschlüsse über die Leseinteressen dieser Klientel. Bischof und Heidtmann resümieren die Ergebnisse wie folgt: „Die Lektüreinteressen lassen sich noch deutlicher als bei früheren Erhebungen auf eine kleine Zahl populärer Genres eingrenzen. Auffällig ist hier zudem, dass die befragten Jungen mehrheitlich zwar ein oder mehrere Lieblingsgenres nennen, dass aber etwa die Hälfte der Gruppe kein Lieblingsbuch oder keinen Lieblingsautor hat und dies offenkundig auch nicht für wichtig hält.“ (Bischof/Heidtmann 2002a, S. 252) Viele Jungen haben darüber hinaus auch „Schwierigkeiten, den Inhalt des aktuell oder des zuletzt gelesenen Buches näher zu beschreiben oder sich überhaupt daran zu erinnern. Das darf als zusätzliches Indiz dafür gewertet werden, dass die Bedeutung von Büchern im Medienalltag von Jungen weiter rückläufig ist.“ (Ebd., S. 253f.)

Abb. 16: Abb. 1 (Von Jungen zw. 6 u. 18 J. bevorzugte Genres), Abb. 2 (Lieblingslesestoffe von 6-9jährigen Jungen), Abb. 3 (Lieblingslesestoffe von 10-13 jährigen Jungen), Abb. 4 (Lieblingslesestoffe von 14-18 jährigen Jungen) – alle in Bischof/Heidtmann 2002b, S. 28 (=Medien praktisch 3/02)

Wenn wir uns beispielsweise die Lieblingslesestoffe der Zehn- bis Dreizehnjährigen ansehen, so fällt auf, dass diese Altersgruppe sich bei ihrer Lektüreauswahl stark an aktuellen Trends, an Vorgaben aus der peergroup oder den Medien orientiert. [Als Lieblingslesestoffe gab diese Altersgruppe an: 1. Rowlings „Harry-Potter“-Bände; mit deutlichem Abstand folgten: 2. R.L. Stines „Gänsehaut“-Serie, 3. Thomas Brezinas „Tiger-Team“ und „Knickerbocker-Bände“, 4. Enid Blytons „Fünf-Freunde“- und „Abenteuer-um“-Serien, 5. Ursel Schefflers „Kommissar Kugelblitz“, 6. Hitchcocks „Die drei ???“ und 7. die „TKKG“-Bände. (Vgl. ebd., S. 252)] Bischof und Heidtmann fiel in diesem Zusammenhang auf, „dass die tradierten Klassiker der Jugend- und Abenteuerliteratur in allen Altersgruppen nur noch im Einzelfall besonders geschätzt werden; auch Werke von bekannten und noch marktgängigen, von früheren

Generationen geliebten Kinderbuchautoren, wie z.B. Astrid Lindgren, werden von den Jungen überhaupt nicht mehr als interessierende Lektüre genannt. Ästhetisch komplexe Kinder- und Jugendliteratur sowie die gesamte Adoleszenz- und Problemliteratur tauchen in den Listen der beliebten Bücher nicht auf.“ (Ebd., S. 253) Ich komme darauf zurück.

Bevor ich mich der Frage zuwende, wie die *zunehmende Leseabstinenz* und die damit zusammenhängende *abnehmende Lesekompetenz* der Jungen zu erklären ist, will ich in einem kleinen Exkurs auf die gesellschaftspolitische Bedeutung dieses Sachverhaltes aufmerksam machen.

Exkurs zur gesellschaftlichen Bedeutung von Lesekompetenz

Die Problematik der oben beschriebenen Entwicklungstendenzen wird in ihrer gesellschaftspolitischen Tragweite erst deutlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass **Lesekompetenz** der Schlüssel zur kompetenten Nutzung aller anderen Medien ist - und somit **die** entscheidende Basiskompetenz der post-industriellen Wissens- und Informationsgesellschaft. Diesen Sachverhalt haben zuerst die Schweizer Kommunikationswissenschaftler Bonfadelli und Saxer ins öffentliche Bewusstsein gerückt, und zwar in ihrer Aufsehen erregenden Studie „Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik“ (Bonfadelli / Saxer 1986). Bonfadelli und Saxer hatten zwei Gruppen von Jugendlichen getestet: regelmäßige LeserInnen und regelmäßige FernsehkonsumentInnen. Ihnen wurden Informationssendungen im Fernsehen (Nachrichten, Magazine etc.) vorgeführt und anschließend wurde ermittelt, was sie behalten hatten. Das Ergebnis war eindeutig: die geübten LeserInnen waren wesentlich besser in der Lage als die Vielfernseher, aus diesen Sendungen Informationen zu behalten und zu strukturieren. Das Ergebnis der Studie lautete also: „Geübte Leser sind auch die besseren Fernseher.“ (Bonfadelli / Saxer 1986, S. 154ff.)

Ulrich Saxer zog aus diesen und ähnlichen Ergebnissen den Schluss, dass fleißige Leser auch die verständigeren Fernseher sind, „weil sie es gewohnt sind, den im Vergleich zum Zeigemedium Fernsehen immer relativ abstrakten Schrifttext durch eigene Kombinationen und Schlüsse zu ergänzen, statt einfach in die Bilderflut einzutauchen. Als wirksamste Medienpädagogik kann denn auch immer noch ein effizienter Leseunterricht bezeichnet werden, auf dem freilich eine umfassende Medialphabetisierung aufzubauen hätte.“ (Saxer 1991, S. 100)

Bonfadelli und andere Wissenschaftler prognostizieren mittlerweile die Gefahr, daß die postindustrielle Informationsgesellschaft zukünftig nicht mehr in ökonomische, sondern in

Wissensklassen gespalten sein wird, eine Gefahr, die insbesondere durch die sog. „Wissenskluft-Forschung“ unterstrichen wird. Wenn es nämlich stimmt, dass kompetente und regelmäßige Leser auch die kompetenteren Nutzer anderer Medien sind, dann liegt die Gefahr nicht fern, dass wir es künftig mit einer Polarisierung der Gesellschaft in hochkompetente Mediennutzer (Stichwort: Internet) auf der einen Seite und fernsehschauende (oder computerspielende) ‚Analphabeten‘ auf der anderen Seite zu tun haben werden. In einer Resolution hochrangiger Experten und Politiker zur Lese- und Medienkultur wird 1996 die Gefahr einer „neuartigen Zweiklassengesellschaft“ ausgemalt: einer Spaltung der Gesellschaft in „Wissenseliten“ und „Wissensproletariat“: „Es gehört nicht viel Phantasie dazu festzustellen, dass nicht die Nutzung der Medien unsere Fähigkeiten und den Grad unserer Bildung bestimmen wird, sondern umgekehrt unsere Fähigkeiten und Bildung unsere Möglichkeiten [bestimmen werden, C.G.], mit den Medien schöpferisch umzugehen.“ (K. Ring et al. 1997, S. 155) Und weiter konstatierten die Teilnehmer/innen des Kongresses „Lesen in der Informationsgesellschaft“: „Allein hochentwickelte Sprachbeherrschung und Lesekompetenz schaffen die Voraussetzung für den Erwerb von Medienkompetenz. Das ‚Betriebssystem‘ für die neuen Medien ist die Lesefähigkeit, das ‚Betriebssystem‘ für die Lesekompetenz ist die Sprachbeherrschung. In diesem Sinne ist Leseförderung die preiswerteste Zukunftsinvestition für Individuen, Wirtschaft und Gesellschaft.“ (Ebd.)

Die Leseforscherin und Literaturdidaktikerin Bettina Hurrelmann nennt in ihrem grundlegenden Beitrag zur Leseförderung von 1994 drei Argumente für den besonderen Wert des Lesens gegenüber der Nutzung anderer Medien: 1. Die äußerst effektive Unterstützung der sprachlichen Entwicklung, 2. den Aufbau und die Aktivierung kognitiver Strukturen, 3. die emotionale und soziale Entwicklung. Alle drei Argumente kann sie durch den Bezug auf neuere Forschungsergebnisse der ‚Emergent-Literacy‘- und Spracherwerbsforschung, der kognitionspsychologischen Leseforschung sowie der Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse gut belegen; es würde in diesem Rahmen allerdings zu weit führen, dies im einzelnen auszuführen. Ich beschränke mich darum auf die Wiedergabe von Hurrelmanns Resümee: „Weil das Lesen sprachliche und begriffliche Kompetenzen, Differenzierungen von Perspektiven, emotionale Beteiligung und Konzentration auf das Verstehen einübt, ist die Lesekompetenz eine entscheidende funktionale Voraussetzung auch für die kompetente Nutzung der anderen Medien. Lesen ist ein Schlüssel zur Medienkultur.“ (B. Hurrelmann 1994, S. 21) Und Lesekompetenz ist auch *die* Schlüsselqualifikation für jede Art des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung und damit zentrale Voraussetzung sowohl

für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn als auch für eine politische und kulturelle Partizipation in der (künftigen) Wissensgesellschaft.

4. Wie kommt es zu der geringen Leselust der Jungen? Ein theoretischer Erklärungsversuch.

Wie ist es zu erklären, dass Lektüre für Mädchen offenbar deutlich befriedigender ist als für Jungen? Ich möchte dazu zwei Thesen formulieren, wobei ich die zweite (aus Platzgründen) nur in meinem Ausblick zur Leseförderung wieder aufnehmen werde, ohne sie ausführlich zu kommentieren.

Erstens: Aus der lesebiographischen und psychoanalytischen Forschung wissen wir, dass Lesen in der Kindheit und Pubertät vor allem dem *Lustgewinn* oder der *Phantasiebefriedigung* dient.⁴ Damit eine lebensgeschichtlich stabile Lesemotivation aufgebaut wird, muss das Lesen in der Kindheit, also in dem Zeitraum zwischen 8 und 12/13 Jahren (*nach* dem Erwerb der Lesefertigkeit in den ersten beiden Grundschulklassen und *vor* dem beinahe unvermeidlichen „Leseknick“ in der Pubertät), als eine lustgewährende Praxis erlebt werden. Heutzutage wird aber das lustorientierte Lesen früherer Generationen von Kindern zunehmend ersetzt durch andere Formen lustvoller Medienrezeption, insbesondere durch auditive, audiovisuelle und elektronische Medien (Kassetten und CDs, Fernsehen und Videofilm, Gameboy, Video- und Computerspiele). Der alte Streit in der Medienforschung, ob die neuen Medien die alten *verdrängen* oder *ergänzen*, muss meines Erachtens tendenziell geschlechtsspezifisch differenziert werden: **Eine Ersetzung oder Verdrängung von Printmedien** (insbesondere des Buches) **durch Bildschirmmedien** findet vor allem bei den **Jungen** statt, während die **Mädchen** die neuen Medien eher **ergänzend** zu den 'alten' (Print-)Medien nutzen. Für die Mädchen gälte somit die Ergänzungs-, für die Jungen die Ersetzungsthese.

Zweitens: Die Schule verstärkt diesen Trend, statt ihm effektiv entgegenzuwirken, weil sie eine vollkommen unzulängliche Leseförderung betreibt. Insbesondere der Lese- und Literaturunterricht im Fach Deutsch ist an veralteten Vorstellungen orientiert und weitgehend „unzeitgemäß“, er ist – von den Lehrplänen angefangen bis hin zur üblichen Unterrichtspraxis (von rühmlichen Ausnahmen abgesehen) - weit entfernt davon, Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung umzusetzen. Es klafft hier eine riesige Lücke zwischen Theorie

⁴ Vgl. Eggert / Garbe 1995, Kap. III.2 und III.3. und Kap. V.2: „Leselust und Lesemotivation in der Kindheit“; ferner Graf 1995.

und Praxis - das wäre freilich einen eigenen Vortrag wert.⁵ [Der „Schülerkanon“, den DIE ZEIT uns im Herbst 2002 servierte, gehört meines Erachtens ebenfalls hierher; vgl. Die Zeit Nr. 42 vom 10.10.2002, S. 45 f.]

Ich möchte im Rahmen dieses Vortrages, wie gesagt, nur zu der **ersten These** Ausführungen machen. Die Frage lautet also: Wie ist es zu erklären, dass die Jungen immer zahlreicher und immer früher vom Buch zu anderen Medien abwandern – mit der Folge, dass bei vielen von ihnen eine „primäre literarische Initiation“ (Graf 1995) in der Entwicklungsphase lustvoller Kinderlektüre gar nicht mehr stattfindet? Ich konzentriere mich bewusst auf diese Frage, weil sie in meinen Augen die entscheidende Zukunftsfrage für den Fortbestand unserer Lesekultur (bei der männlichen Hälfte der Menschheit) sein wird. In der von Hartmut Eggert und mir verfassten Einführung in das Forschungsgebiet „Literarische Sozialisation“ (1995) lautet der erste Satz, der m.E. unverändert aktuell ist: „Die Zukunft der *literarischen Kultur* wird davon mitgeprägt, welchen Gebrauch Kinder und Jugendliche des Medienzeitalters von ihr machen werden.“ (Eggert/Garbe 1995, S. VII) Literatur wird nämlich erst durch ihren *Gebrauch* lebendig: Was nutzen all die schönen Bücher für Kinder und Jugendliche, wenn kein (männlicher) Mensch sie mehr liest?

Ich möchte Ihnen zur Beantwortung dieser Frage einen etwas komplexeren Erklärungsansatz vorstellen und führe darum zur Orientierung meiner Ausführungen 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).

Abb. 17: 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

⁵ Für Interessierte verweise ich auf einschlägige Konzeptionen und Modelle: Praxis Deutsch 127/1994, insbes. den Basisartikel „Leseförderung“ von B. Hurrelmann; das Kapitel „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule“ im „Handbuch Lesen“, 1999, S. 568-637, und die hervorragenden Modelle in dem Band: „Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“, Gütersloh 2000. Wie wenig von diesen schönen Modellen in der aktuellen Schulpraxis umgesetzt wird, zeigen einige neuere und z.T. noch unveröffentlichte Studien; vgl. Franz / Gattermaier / Stier 2002 und eine größere Studie (Dissertation) von Klaus Gattermaier, die demnächst erscheinen wird.

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 Bilderbuch⁶, 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 Ankuseln 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: Nur 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. Ich komme auf diese „Hürden“ gleich zurück.

⁶ 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.

Wir können an dieser „Urszene“ der Lesesozialisation einige Strukturmerkmale erkennen, die für das Lesen als kulturelle Praxis konstitutiv sind *und* die das Lesen unterscheiden vom *Hören* (von Kassetten und CDs), vom *Sehen* (von Fernsehfilmen, Videos oder Kinofilmen) und vom *Spielen* (am Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC). *Lesen* ist vermittelt über die Schrift; es setzt darum nicht nur Sprachbeherrschung voraus (wie das Hören oder Sehen einer Geschichte), sondern auch die Fähigkeit zur Decodierung von *Schriftsprache*, also eine erfolgreiche *Alphabetisierung*. (Ich entschuldige mich, wenn ich hier einige Banalitäten in Erinnerung rufe; Sie werden aber gleich sehen, dass die Folgen dieser Banalitäten sehr weitreichende sind.) Der *Erwerb der Schriftsprache*, die Aneignung der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, ist eine höchst komplexe Anforderung, die Jahre dauert, enorme kognitive Anstrengungen verlangt und in jedem Fall die Anwesenheit eines 'kompetenten Anderen' - in der Regel eines schriftkundigen Erwachsenen – voraussetzt. Sie wissen, dass die Grundschule sich allein für diesen sog. „Erstunterricht“ oder „Anfangsunterricht“ im Lesen und Schreiben zwei volle Schuljahre Zeit nimmt – und wir alle wissen spätestens seit der PISA-Studie, dass auch SchülerInnen der 9. und 10. Klassen noch über höchst unbefriedigende „Lesekompetenzen“ verfügen.

Was bedeutet dieser Sachverhalt nun für unsere Fragestellung? Kinder begegnen der *Welt der Schrift* zunächst als *Unverständige*: sie sehen schwarze, abstrakte Zeichen auf weißem Grund, die zunächst absolut nichts für sie bedeuten, die bedeutsam werden erst durch einen doppelten Übersetzungsvorgang: Erstens müssen die Schriftzeichen rückübersetzt werden in Mündlichkeit, in gesprochene Sprache, und zweitens muss die gesprochene Sprache *im Kopf* des Hörers angereichert werden durch *Vorstellungsbilder*, die aus den Worten ein szenisches Geschehen und somit eine Geschichte machen: „Der mutige Ritter, der im Wald auf einen gefährlichen, feuerspeienden Drachen trifft, den er besiegen muss, um die bildschöne Prinzessin zu erlösen... „ – all das muss im Kopf des Lesers und Hörers (also in Ihrem Kopf!) als *Bild*, als *Szene* bzw. als *Film* inszeniert werden, damit es 'lebendig' wird und Sie als Rezipienten emotional und kognitiv involviert.

Bis ein Kind aber so weit ist, dass es vom passiven Rezipienten von vorgelesenen Geschichten zum aktiven und lustvollen (Selber-)Leser / zur Leserin wird, muss es große Hürden bewältigen: es muss den gesamten Prozess des Schriftspracherwerbs erfolgreich durchlaufen, der mit hohen kognitiven Anforderungen und zahlreichen affektiven Frustrationen 'gepflastert' ist. Erst auf einer relativ fortgeschrittenen Stufe der Lesekompetenz bestehen überhaupt die Voraussetzungen, dass Lesen als etwas Lustvolles und Befriedigendes erlebt wird – gewissermaßen erst nach einer jahrelangen 'Durststrecke'.

Aus diesem Sachverhalt folgt nun aber: Das Kind ist in diesem Prozess der „literarischen Initiation“ oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf *erwachsene Vermittler* angewiesen (vgl. Schaubild: „Interaktionshelfer“). Damit bewegen wir uns – in Wissenschaftsdisziplinen gesprochen – weg von der Linguistik und Kognitionspsychologie hin zur Soziologie, Sozialisationstheorie und Psychoanalyse. Tatsache ist nämlich, dass in unserem *historisch-spezifischen sozio-kulturellen Kontext* (bürgerliche Kleinfamilie, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) die **Einführung in die Schriftlichkeit** und damit **in die Welt der Literatur** weitgehend durch **Frauen** geschieht: in erster Linie durch die **Mütter**, die in der frühkindlichen Vorlesepraxis und der gesamten familialen Lesesozialisation die Hauptrolle spielen (das bestätigen alle empirischen Untersuchungen, z.B. Hurrelmann et al. 1993), im weiteren Verlauf dann durch 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 (vgl. die oben geschilderte Vorlesesituation im Bett) *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 Schreiben-Lernens 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 Ergebnisse der einschlägigen empirischen Untersuchungen dazu können Sie nachlesen in dem sehr informativen Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben: „Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb“ (Richter und Brügelmann 1994).

Für den kleinen Jungen besteht die Entwicklungsaufgabe zur ‚Männlichkeit‘ hingegen in der Loslösung von der Mutter, in der „Entidentifizierung“ von ihr. Das konflikthafte Geschehen,

das sich in der Kindheit von Jungen, in der „Sozialisation zur Männlichkeit“ abspielt, ist am gründlichsten von der Psychoanalyse rekonstruiert worden. Erlauben Sie mir darum einen kleinen Abstecher in die Psychoanalyse, zu den „Widersprüchen der männlichen Geschlechtsidentität“.

Konstitutiv für die Ausbildung von „Männlichkeit“ in einer patriarchalischen Gesellschaft ist die Ablösung von der Mutter – mit gravierenden Folgen für die männliche Psyche, wie die Psychoanalyse uns lehren kann. Ich zitiere, weil sie so treffend formuliert ist, eine längere Passage dazu aus einem ausgezeichneten Überblicksartikel von Wolfgang Mertens zum Thema: „Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht“ (1998).

„Der kleine Junge lernt zunächst die Sprache der mütterlichen Gefühle und Gesten, hat zu ihr eine leidenschaftliche Beziehung und ist auf globale Weise mit ihr identifiziert. Aber im zweiten und dritten – manchmal auch erst im vierten – Lebensjahr erfährt er auf mehr oder weniger dramatische Weise einen Bruch in seiner Identifikationslinie. (...) Schon zwei- bis dreijährige Knaben erleben die Verachtung des Weiblich-Mütterlichen anhand von Äußerungen älterer Spielkameraden, ihrer Brüder oder auch ihrer Väter. Kaum dass diese Knäblein ihr erstes Selbstverständnis in der Beziehung zu ihren Müttern ausgebildet haben, wird ihnen bereits angedeutet, dass zuviel Identifikation mit diesen sie in der Welt der Männer schonungslos der Lächerlichkeit preisgibt. Was ist also mehr geboten, als sich von all diesen Haltungen so bald wie möglich wieder zu befreien? Diese Form der Initiation zum Männlichen schafft aber nahezu bei jedem Jungen eine Traumatisierung: So wie er sich bislang erlebt hat, darf er nicht mehr sein, die Beziehung seiner ersten drei oder vier Lebensjahre ist in der Öffentlichkeit dem Gespött ausgesetzt, seine Identifikation mit der Frau, die ihn ins Leben hineinführte, muss mit allen Kräften unterdrückt werden, zumindest muss er in der Öffentlichkeit so tun, als sei er schon groß, selbstständig, furchtlos und ausschließlich rational orientiert. Wenn er darüber hinaus eines Tages mitbekommt, wie wenig geachtet der Status des Mütterlichen in dieser Gesellschaft (immer noch) ist, wie geringschätzig die Tätigkeit des Mütterlichen und Hausfraulichen behandelt wird, wenn er wahrnimmt, wie sein Vater und die anderen erwachsenen Männer mit Anzug und Aktenkoffer in die männliche Welt der Bankenhochhäuser und chromblitzenden Büros entschwinden, wenn er im Fernsehen und in den Computerspielen mit den muskelbepackten Supermännern Bekanntschaft schließt, die im Asphaltschungel für Recht und Ordnung sorgen, dann wird ihm endgültig klar, dass er nur einen einzigen glühenden Wunsch hat: So zu werden wie diese

unendlich bewunderten Männer und alle Spuren des Weiblichen, die er noch aufweist, in ihm und an ihm zu tilgen.

Aber diese gewaltsame Initiation für die patriarchalische Männergesellschaft hat die Rechnung ohne unsere Erinnerungen gemacht. Denn die Erfahrungen des Lebensanfangs sind ja dadurch nicht einfach ausgelöscht; die vielen zigtausend Erlebnisse, wo unsere Mütter uns in den Armen hielten und wiegten, uns an die Brust legten und uns beruhigten, unsere Windeln wechselten, uns badeten und puderten, unsere Tränen wegputzten und uns Mut zusprachen, und wir mit der Kraft unserer Mütter verschmolzen, uns an sie schmiegen und den Kopf in ihrem Schoß verbargen, um uns dann wieder voller Unternehmungslust auf die Welt einzulassen (...); sollte dies alles endgültig vergessen und ausgelöscht sein? Mitnichten. All diese Erfahrungen sind nur überlagert von den nachfolgenden Erlebnissen und sie bestehen deshalb auch fort in den Männerträumen und –phantasien, von der wunderbar einfühlsamen Frau, der zärtlichen Geliebten, der zu wilden sinnlichen Spielen aufgelegten Sexgöttin.“ (W. Martens 1998, S. 46f.) Die Realität der Beziehungen zwischen den Geschlechtern im Alltag sieht dann allerdings meist ganz anders aus...

Was bedeuten diese „Widersprüche“ in der männlichen Geschlechtsidentität nun für den Prozess der Lese- und Mediensozialisation? Erstens: Das Lesen wird von den kleinen Jungen vor allem wahrgenommen 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 prä-ödipale Mutterbeziehung. Die Jungen lassen es darum ganz – oder sie verleugnen es in der Öffentlichkeit.⁷ Als Mutter eines zehnjährigen Sohnes, dem ich in den letzten Jahren Tausende von Seiten vorgelesen habe, weiß ich, wovon ich spreche. Das Vorlesen ist seit vielen Jahren ein festes Ritual beim abendlichen Zu-Bett-Bringen, gleichermaßen von meinem Sohn wie von mir als Moment einer besonders intimen Begegnung geschätzt, auf das er auch heute nicht verzichten mag – aber er würde diese Art der Lektürepraxis seinen Freunden und Spielkameraden gegenüber genauso tabuisieren wie das Kuchenbacken. „Mama, erzähl aber meinen Freunden nicht, dass

⁷ Theoretisch ließen sich die hier angesprochenen Dimensionen des Lesens genauer modellieren im Rekurs auf Alfred Lorenzers psychoanalytische Sozialisationstheorie und tiefenhermeneutische Kulturanalyse, indem Lesen als „Handlungssymbol“ und somit als sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Interaktionsform verstanden wird. Dies tut in sehr instruktiver Weise Jörg Steitz-Kallenbach („Verstrickungen in Literatur“, 2002; „Lesen als Handlungssymbol“: unveröffentlichtes Vortragsmanuskript 2002), der auf dieser Basis auch das hier diskutierte Problem erörtert: „Wenn Lesen weiblich konnotiert ist (...), dann besteht für Jungen eine besondere Anforderung in ihrer Entwicklung als Leser. Die bei Jungen früher als bei Mädchen stattfindende Entidentifizierung von der Mutter (...) tangiert nämlich auch das Lesen. Wenn Jungen eine stabile Lesehaltung aufbauen sollen, besteht für sie die Aufgabe also darin, etwas Weibliches in ihr Selbstkonzept zu integrieren.“ (Steitz-Kallenbach in Kammler/Knapp 2002, S. 166)

ich den Kuchen mitgebacken habe“, bat er mich, als wir die heiß geliebte Geburtstagstorte zu seinem 10. Geburtstag gemeinsam buken.

Zweitens: Die Initiation in die Männergemeinschaft erfolgt medial durch Bildschirmmedien. Wir könnten der „Urszene“ der Lesesozialisation ergänzend eine zweite „Urszene“ der Bildschirmspiele hinzufügen: 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 „Asterix“ (als Gameboyspiel) 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. Um was für Herausforderungen es sich dabei handelt und warum diese von den Jungen so besonders geschätzt werden, will ich nun untersuchen.

Alle Mediennutzungsstudien der letzten Jahre belegen eindeutig 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.⁸ Worin besteht die **besondere Affinität der**

⁸ Exemplarisch verweise ich auf die Ergebnisse der JIM- und KIM-Studien der letzten Jahre, z.B. die JIM-Studie 2000 zur Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen, bei der 1200 Personen im Frühjahr 2000 befragt wurden (Feierabend / Klingler 2000). Der Computer wurde dieser Studie zufolge täglich oder mehrmals pro Woche von 49 % der Mädchen, aber von 70 % der Jungen genutzt, wobei letztere eine deutliche Präferenz bei Computerspielen aufweisen (65 % der Jungen gegenüber 28 % der Mädchen spielen täglich oder mehrmals pro Woche Computerspiele). Auch bei der Geräteausstattung, der Nutzungsdauer und dem Stellenwert des Computers im Spektrum unterschiedlicher Freizeitaktivitäten liegen die Jungen deutlich vor den Mädchen (vgl. Feierabend / Klingler 2000, 518 ff.). Nicht ganz so deutlich, aber dennoch markant sind die Unterschiede zwischen 6 – 13jährigen Jungen und Mädchen in der neuesten KIM-Studie: „Jungen spielen nicht nur hinsichtlich der Nutzungsfrequenz öfter Computerspiele als Mädchen, sondern weisen auch eine längere Spieldauer auf. Der Anteil der intensiven Spieler, die länger als eine Stunde pro Anwendung spielen, ist bei Jungen mit 21 Prozent doppelt so hoch wie bei Mädchen (11 Prozent).“ (KIM-Studie 2002, S. 35) Auch die repräsentative Befragung von (6-16-jährigen) Schweizer Kindern und Jugendlichen, die Daniel Süss und Mitarbeiter(innen) 1997 durchgeführt haben, bestätigt diese Tendenz: „Mädchen verbringen nur halb so viel Zeit mit Computer und Internet als Knaben und noch weniger als halb soviel Zeit mit elektronischen Spielen.“ (Süss 2000, S. 276) Komplementär dazu verbringen Mädchen fast doppelt so viel Zeit mit Bücherlesen wie Jungen. Entsprechend ließ sich auch die Hypothese bestätigen, dass die Jungen den neuen Medien generell mehr Funktionen zuschreiben als die Mädchen: „Besonders groß ist der Unterschied in Bezug auf Computerspiele. Diese bedeuten den Knaben sehr viel mehr als den Mädchen. (...) Sie zeigen mehr Begeisterung für typische Computerspiele, wie Kampf-, Sport- und Actionspiele, während Mädchen eher traditionelle Spiele wie Brett- und Kartenspiele – umgesetzt auf den Computer – schätzen, wenn sie überhaupt gerne am Computer spielen. Bei allen Lieblingsthemen ist der Trend vorhanden, dass ein größerer Anteil der Knaben als der Mädchen diesen Inhalt in Computer, Computerspielen oder Internet sucht.“ (Ebd., S. 277)

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 (vgl. Schaubild Charlton/Neumann).

Tatsächlich bestätigen uns auch alle neueren empirischen Erhebungen, dass Mädchen und Jungen gerade in der Kindheit und Jugend extrem verschiedene Interessen haben. Ich nehme als Beispiel die repräsentative Befragung zur Mediennutzung von (6-16-jährigen) Schweizer Kindern und Jugendlichen, die Daniel Süss und Mitarbeiter(innen) vom IPMZ 1997 durchgeführt haben.

Abb. 18: Süss 2000, Tabelle 34, S. 112 (Allg. Themeninteressen der Kinder)

Süss konstatiert, dass die „inhaltlichen und medialen Präferenzen der Kinder (...) ein traditionelles Geschlechterrollenbild [spiegeln]. (...) Unter einem traditionellen Geschlechterrollenbild wird verstanden, dass sich Mädchen eher für prosoziale Inhalte und Emotionen der Zuwendung (Romantik, Stars) interessieren als Knaben. Diese interessieren sich stärker für Themen mit Komponenten von Rivalität, Kampf und Gewalt oder Technik und Sport.“ (Süss 2000, S. 278)

Dass sich die Interessen und Bedürfnisse von Jungen und Mädchen unterscheiden, ist nach meiner Überzeugung kein neuer, sondern ein historisch alter Sachverhalt, mag man ihn nun durch unterschiedliche Sozialisations- oder Lebensbedingungen der Geschlechter, verschiedene Psychostrukturen oder gehirnphysiologische Anlagen erklären. Tatsache ist jedenfalls: Mädchen bevorzugen Beziehungs- und Liebes-Geschichten, sog. 'human-interest-stories', 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... „Harry Potter“ ist deshalb so erfolgreich, weil diese Geschichte beiden Geschlechtern genügend 'Stoff' für ihre Präferenzen zu bieten hat!

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 und also Karl May oder „Die Schatzinsel“ oder die klassischen Heldensagen der Antike, die Ritter- und Räuberromane aus dem Mittelalter oder Indianergeschichten *gelesen* haben, während sie heute eine Fülle von Alternativen dazu haben – vor allem in den Bildschirmmedien. Aus meiner eigenen lesebiographischen Forschung kann ich berichten,

dass die klassischen Lesestoffe für Mädchen – die Internatsromane wie „Trotzkopf“, „Nesthäkchen“ oder „Hanni und Nanni“, aber auch Tier- und besonders Pferdebücher bei den jungen erwachsenen Frauen von heute noch gleichermaßen beliebt sind wie vor Generationen, während die klassische Jungenlektüre wie „Robinson Crusoe“, „Winnetou“ oder „Lederstrumpf“, „Die Schatzinsel“ oder „Tom Sawyer und Huckleberry Finn“ im Begriff sind, ihren Status als ‚Klassiker‘ zu verlieren. Insofern kann ich die oben zitierten Befunde von Heidtmann und Bischof zur aktuellen Jungenlektüre bestätigen. Die medialen Substitutionsphänomene sind also vor allem ein *geschlechtsspezifisches Phänomen*, das die Jungen betrifft – und 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.

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. In der Literatur lässt sich die Innensicht der Figuren durch Erzähltechniken wie inneren Monolog oder ‚stream of consciousness‘, erlebte Rede, Figurenrede oder Erzählerkommentar hervorragend zum Ausdruck bringen. 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“ können Sie beobachten, dass die psychologische Differenzierung der Figurenzeichnung stark reduziert wird zugunsten äußerer *action*. Allen audiovisuellen Medien, die ja in erster Linie ‚Zeigemedien‘ sind, wohnt die Tendenz inne, die ‚äußere Handlung‘ stärker zu betonen als die ‚innere Handlung‘ (auf der psychologischen Ebene des Innenlebens von Figuren). 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 werden⁹. „Eine der wichtigsten Thematiken überhaupt für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist die Auseinandersetzung mit Macht und Kontrolle und der Wunsch, anstelle des permanent erlebten Kontrollverlustes das eigene Leben selbst zu bestimmen. Von daher suchen sehr viele Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre Bewährung in der ‚Welt am Draht‘. Hier gewinnen sie einen Spielraum, in dem sie das Bewusstsein haben dürfen, kontrollieren zu können, Macht und Herrschaft auszuüben. Die Spieler nutzen Bildschirmspiele zwar als Mittel gegen Langeweile und mangelnde Anregungen in ihrer Lebenswelt. Im wesentlichen dienen die Spiele jedoch zur ‚Selbstmedikation‘ gegen Misserfolgsängste, mangelnde Lebenszuversicht und gegen das Gefühl, ihr eigenes Leben nicht beherrschen und kontrollieren zu können.“ (J. Fritz, Was sind Computerspiele? In: Fritz / Fehr 1997, S. 82)

Dieses Grundmotiv trifft nach Fritz übrigens auf alle Genres von Computerspielen zu, die er in einer „Landkarte der Bildschirmspiele“ in drei große Kategorien eingeteilt hat:

Abb. 19: Landkarte der Bildschirmspiele (Fritz/Fehr 1997, S. 88)

Die **Action-Spiele** im Real-Time-Modus, bei denen der Spieler einen „elektronischen Stellvertreter“ direkt steuert und dabei in ‚Echtzeit‘ reagieren muss, sind gewissermaßen die Spiele, die dem traditionellen Männlichkeits-Stereotyp am meisten entsprechen und tatsächlich auch fast ausschließlich von Jungen gespielt werden - also Auto- oder Motorradrennen, Fliegerspiele, Abschießspiele, Kämpferspiele (sog. „Ego-Shooter“), „in denen martialische Spielfiguren hüpfend, springend, laufend, kletternd und vor allem schießend die Welt durcheilen und alles niedermachen, was sich ihnen in den Weg stellt.“ (Ebd., S. 89) Diese Art von Spielen verlangen als Fähigkeiten („Kompetenzen“) vom Spieler vor allem „rasches Auffassungsvermögen, Reaktionsschnelligkeit, Auge-Hand-Koordination, räumliches Orientierungsvermögen, Stressresistenz. Action-Spiele fordern vom Spieler unmittelbare geistige und körperliche Präsenz.“ (Ebd.)

Der zweite Typus, die **Denkspiele** oder Strategiespiele, werden im „Turn-Modus“ gespielt. Der Spieler hat in der Regel keinen elektronischen Stellvertreter, ist also nicht selbst als Figur im Spiel anwesend, sondern lenkt – gewissermaßen wie ein ‚auktorialer Erzähler‘ - die Geschehnisse von oben bzw. von außen, indem er zielbezogene Veränderungen an einzelnen Elementen vornimmt: „Spieleinheiten zu einem anderen Ort dirigiert, den Charakter der Elemente verändert, Angriffs- und Verteidigungsbefehle gibt, Ausgaben, Käufe und Verkäufe

⁹ Vgl. dazu J. Fritz (1997):, Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: ders. / W. Fehr (Hg.), Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 183-196

veranlasst usw.“ (Ebd., S. 88) Der Spieler ist hier mit einem komplexen Gesamtgeschehen konfrontiert, er braucht Zeit zum Überlegen und kann daher das Spielgeschehen 'anhalten', indem er jeden Spielzug durch den „Turn-Modus“ bestätigt. Die Herausforderungen dieser Spiele bestehen in strategischem, komplexem Denken zur Erreichung eines bestimmten Zieles: eine Schlacht oder einen Krieg zu gewinnen, neue Reiche zu erobern oder aufzubauen, ein Wirtschaftsimperium zu errichten usw. (Beispiele: „Civilization“, „Siedler“, „Bundesliga Manager“, „Cultures“, „Anno 1503“ usw.) Auch bei diesen Spielen ist aber klar, dass der Spieler die Welt „beherrschen“ will – wenn auch eher durch denkerische Überlegenheit und nicht durch bloße Körperkraft oder deren Substitute sprich: Waffen.

Der dritte Typus, die **Spielgeschichten** oder **Adventures**, sind eine Kombination aus Action- und Strategiespielen. Wesentliches Merkmal dieser Spielgeschichten ist ein in sich geschlossener Geschehensablauf, bei dem die einzelnen Situationen und Szenen Teil eines langen Spannungsbogens sind. „Mittelpunkt der Geschichten ist eine Spielfigur, die vom Spieler direkt und/oder indirekt gesteuert wird. (...) Der Spieler hat mit seiner Spielfigur (...) eine Fülle von Rätseln und Aufgaben zu lösen, die zueinander in einer sinnvollen, aufeinander abgestimmten Beziehung stehen. Die Spielforderungen können vielfältiger Art sein: Neben der Lösung von Rätseln und Denkaufgaben geht es teilweise auch um Geschicklichkeit, Reaktionsschnelligkeit und räumliches Orientierungsvermögen. Vielfach werden auch strategische Überlegungen und taktische Entscheidungen gefordert.“ (Ebd., S. 90) Zu diesen Spielen gehören Historische Szenerien, Fantasy-Spiele (z.B. „Myst“ oder „Gothic II“), Abenteuer- und Detektiv-Geschichten oder Science Fiction. Das Motivierungspotential dieser anspruchsvollen und zeitaufwändigen Spielgeschichten wird von J. Fritz wie folgt charakterisiert: „Neue Welten speziellen Charakters erkunden, Rätsel lösen, Bewährungsproben bestehen, Gefährdungen abwehren, an Fähigkeiten, Ausrüstung und Finanzmitteln hinzugewinnen.“ (Ebd.) Auch hier haben wir es folglich mit „Macht, Herrschaft und Kontrolle“ als zentralen Spielmotiven zu tun.

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 wieder 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.“ (Ebd., S. 82) 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. Hier sind die „Kleinen Helden in Not“ (Neutzling / Schnack 1990) wieder intakt, hier können sie ihre Omnipotenzphantasien ohne Einschränkung durch widrige Realitäten ungehindert ausleben. Das wird noch deutlicher, wenn man hinzunimmt, um was es bei Computerspielen *nicht* geht. Ich zitiere wieder 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. Die den Menschen kennzeichnende Interaktivität, also das Bewusstsein, wechselseitig aufeinander bezogen zu sein, ist bei den Computerspielen um die emotionale und empathische Dimension verkürzt. ‚Interaktivität‘ heißt im Computerspiel lediglich, strategisch und taktisch angemessene Verhaltenssequenzen auszubilden, um in der virtuellen Welt zu ‚überleben‘.“ (Ebd., S. 82)

Woran liegt das? „Im Computerspiel gibt es kein ‚personales Gegenüber‘, sondern ‚blutleere Figuren‘: ‚Sie haben keine Gefühle und keine Leidenschaften; sie sind Handlungsträger ohne Eigenschaften. Sie sind Inventar und bleiben Objekt.‘ (Ch. Schartner in J. Maaß [Hg.] 1996, S. 149) Bei den Computerspielen geht es um das Verstehen und Beherrschen von Reiz-Reaktions-Sequenzen, nicht um das ‚Einfühlen‘ in eine emotional getönte Situation. Spielentscheidend ist das instrumentelle und rationale Kalkül: Sieger ist, wer ‚schneller schießt und öfter trifft‘, aber auch: wer ‚schneller plant und klarer denkt‘. (...) Das Niederschießen einer anderen Spielfigur bedeutet nur das Vorankommen im Spiel – nicht Tötung, Schmerz und Leid.“ (Ebd., S. 83)

Traudl Büniger unterscheidet in ihrem (noch unveröffentlichten) Beitrag zur „Emotionalen Rezeption von Spielgeschichten“ unter Rückgriff auf die Rezeptionspsychologie zwischen

„Ego-Emotionen“ wie Lust und Frust und „Sozio-Emotionen“ wie Identifikation, Empathie und anderen Formen der emotionalen Teilhabe am Schicksal fiktiver Figuren (vgl. Bürger 2003, S. 7 MS). Selbstverständlich wird niemand in Abrede stellen, dass bei Bildschirmspielen intensive Emotionen (auf der Skala zwischen Lust und Frust) erlebt werden: Gefühle von Kompetenz, Macht und Erfolg oder von Versagen und Niederlage angesichts der Herausforderungen des Spiels. Solche Frusterlebnisse können sich, den Berichten von Computerspielern zufolge, bis zur rasenden Wut steigern, so dass der Spieler an sich halten muss, um seine Hardware nicht zu zertrümmern. 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; eine ausschließliche Förderung von Ego-Emotionen auf Kosten der Sozio-Emotionen erscheint mir jedoch gesellschaftspolitisch äußerst bedenklich.

Ich fasse zusammen: Computerspiele scheinen ein hervorragendes Medium zu sein, um die „Phantasmen der Männlichkeit“ auszuleben. Man könnte auch sagen: Im Computerspiel haben die Jungen – unsere „kleinen Helden in Not“ (Schnack / Neutzling 1990) – endlich das ihnen adäquate Medium gefunden, mit dem sie sich entschieden von der Mutter abgrenzen und ihre „Männlichkeit“ unter Beweis stellen können. Die „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ (K. Hausen 1976) auf dem Mediensektor wird darum nicht abnehmen, sondern nach meiner Prognose eher zunehmen. Denn die Veränderung, die durch das neue mediale Angebot (vgl. das Viereck „Kulturelles Sinnsystem“) ausgelöst wurde, hat ja 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 (im Fernsehen, auf Video, im Kino) 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?¹⁰

5. Ausblick: Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung

Meines Erachtens sind vor allem die Jungen als die primäre Adressatengruppe für Maßnahmen der Leseförderung anzusehen, und zwar insbesondere in Bezug auf das *Lesen von Büchern*, sowohl von Sachbüchern als auch von Literatur bzw. Belletristik. Begreift man mit Ulrich Saxer die Förderung der *Habitualisierung* des Buchlesens in Kindheit und Jugend als einen zentralen Bestandteil systematischer Leseförderung (vgl. Saxer 1991, S.124), dann wäre den Jungen vom Vorlesealter an, das heißt vom Kindergarten über die Grundschule bis zum Übergang Kindheit / Pubertät / Adoleszenz, die größte lesepädagogische Aufmerksamkeit zu widmen. Die Diskussion über eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung hat gerade erst begonnen; entwickelte Konzepte dazu liegen noch kaum vor. Ich möchte aber aus den bisherigen Ergebnissen der Forschung und Erfahrungen der Praxis drei Thesen ableiten und hier zur Diskussion stellen:

Erstens: Wenn wir Lesen nicht auf seine *instrumentelle Funktion* (Informationsaufnahme und Wissenserwerb) reduzieren wollen, sondern der Lesekultur und literarischen Kultur darüber hinaus einen unverzichtbaren Stellenwert in der Persönlichkeitsbildung des Einzelnen, der Gestaltung sozialer Beziehungen und humaner gesellschaftlicher Verhältnisse zuschreiben, dann müssen wir langfristig an der **Veränderung der Geschlechterbeziehungen** mit dem Ziel einer wirklichen **Geschlechterdemokratie** arbeiten. Diese werden wir erst erreicht haben, wenn die polarisierende Zuschreibung von Eigenschaften auf die beiden Geschlechter und die damit verbundene Hierarchisierung in überlegen / unterlegen überwunden ist: wenn Emotionalität, Passivität, Schwäche und Rezeptivität nicht länger als 'weibliche'; Rationalität, Aktivität, Stärke und Produktivität nicht länger als 'männliche' Eigenschaften gelten, wobei unter patriarchalischen (oder androzentrischen) Vorzeichen stets die männlichen Eigenschaften als den weiblichen überlegen gelten. Anders gesagt: Erst wenn auch Jungen in der Öffentlichkeit 'schwach' sein dürfen, weinen dürfen, einfühlsam und emotional sein dürfen, ohne in Gefahr zu sein, ihrer 'Männlichkeit' verlustig zu gehen – weil kein Geschlecht mehr auf bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften festgelegt ist! -, erst wenn sie folglich nicht mehr unter dem Druck stehen, ihre weibliche Primärsozialisation durch die Mutter zu

¹⁰ Ausführlicher erörtere ich diese Frage, auch die in diesem Zusammenhang noch offenen Forschungsfragen, in: Garbe 2002.

verleugnen, werden sie auch einen Zugang zur Teilhabe an unserer gesamten literarischen und Lesekultur haben (und nicht nur zu ihren instrumentellen, gewissermaßen 'männlichen' Anteilen). Wenn wir wollen, dass unsere Jungen auch zu Lesern werden, werden wir daran arbeiten müssen, dass sie die Chance erhalten, auch ihre 'weichen' und 'weiblichen' Seiten (die jeder Junge kennt und in sich trägt) in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Dafür ist eine essentielle Voraussetzung, dass sich die 'Männerbilder' in unserer Gesellschaft wandeln! Die Arbeit an den 'Frauenbildern' hat die neuere Frauenbewegung in den letzten Jahrzehnten energisch geleistet; es ist den Frauen (und Mädchen) gelungen, sich viele der ehemals als 'männlich' definierten Eigenschaften zumindest partiell anzueignen und in ihr Lebenskonzept wie auch in ihr Selbstbild zu integrieren: Frauen dürfen heutzutage rational und intellektuell, aktiv und stark, durchsetzungsfähig und selbstbewusst sein, sie dürfen sportlich, kämpferisch, erfolgreich und karrierebewusst sein, ohne dass ihnen sofort ihre 'Weiblichkeit' abgesprochen wird – für Männer und Jungen gilt dies jedoch umgekehrt längst nicht im selben Maße. Darum sind in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation tatsächlich die „kleinen Helden“ in Not¹¹ (und die 'großen Helden', die erwachsenen Männer, ebenso!), und es wäre an der Zeit, dass die Männer endlich aufwachen und eine machtvolle 'Männerbewegung' ins Leben rufen, die dafür kämpft, dass sich die Lebensäußerungen und Lebensformen von Männern ebenfalls auf alle Bereiche menschlichen Seins erstrecken dürfen, und nicht nur auf die Erwerbssphäre, auf die Aktivitäts- und Rationalitätssphäre etc. Aber das haben die 'Herren der Schöpfung' in ihrer großen Mehrheit leider noch nicht erkannt (von einigen Vertretern einer ernsthaften 'Männerforschung' und 'Männerbewegung' abgesehen; vgl. im Überblick Walter 2000), und das ist vielleicht auch nicht verwunderlich, weil sie ja – anders als die Frauen, das traditionell unterdrückte Geschlecht, – nicht nur eine 'Welt neuer Möglichkeiten' zu erobern, sondern auch einige Privilegien zu verlieren hätten. 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. In diesem Zusammenhang möchte ich auf die fundierte und anregungsreiche Studie von Dorothee Markert zu „Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie“ verweisen (Markert 1998), die u.a. die Zielperspektive

¹¹ Ich zitiere zur Veranschaulichung nur einige Ergebnisse der neueren Forschung zu diesem Thema: „Jungen kommen häufiger durch Unfälle ums Leben, die Selbstmordrate ist bis zum Alter von zwanzig Jahren dreimal so hoch, doppelt so viel Jungen werden in psychiatrischen Einrichtungen vorgestellt und Jungen stellen zwei Drittel des Klientels von Erziehungsberatungsstellen; sie bleiben häufiger sitzen und sind in Sonderschulen überrepräsentiert.“ (Hentschel 2000, S. 7, zit. n. Kliewer 2001) Vgl. dazu auch zahlreiche weitere Ausführungen in der Titelgeschichte von GEO 03/2003: „JUNGS – Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft?“

‘Geschlechterdemokratie’ ausformuliert (Kap. IV) und die Frage nach (tatsächlichen *und* wünschenswerten) weiblichen und männlichen Vorbildern in der Kinder- und Jugendliteratur materialreich untersucht (Kap. III und V). Markert postuliert unter anderem, dass man den Jungen nicht gestatten dürfe, weibliche Figuren und Perspektiven im schulischen Literaturunterricht zu ignorieren (die immer noch als ‘Mädchenliteratur’ oder ‘Frauenliteratur’ marginalisiert werden):

„Wenn wir Leseförderung und das damit verbundene Einüben psychosozialer Fähigkeiten im Blick haben, ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse in folgenden Punkten:

- Emotionale Beteiligung sowohl an realem als auch an fiktivem Geschehen darf nicht mehr mit ‘Weiblichkeit’ (bzw. Kindlichkeit) verknüpft und damit als für männliche (bzw. erwachsene) Personen als nicht erstrebenswert dargestellt werden. (...)
- Um dies zu erreichen, muss auch männlichen Personen erlaubt bzw. muss von ihnen gefordert werden, sich mit Frauen und ihrer Sichtweise der Dinge auseinander zu setzen und gegebenenfalls auch von ihnen zu lernen, ohne dass sie fürchten müssen, dadurch von ihren Geschlechtsgenossen oder auch von den Frauen selbst als unmännlich diffamiert zu werden.
- - Sowohl der Respekt vor ‘anderen’ Jungen und Männern als auch der Respekt vor Frauen in all ihrer Unterschiedlichkeit muss daher von Jungen und Männern eingeübt werden.“ (Markert 1998, S. 127 f.)

Viel wäre sicher in diesem Zusammenhang auch gewonnen, wenn in der primären Sozialisation von Jungen (und Mädchen) viel mehr Männer präsent wären: als Väter, Erzieher und Grundschullehrer! Wenn die ‘primäre literarische Initiation’ stärker von Männern mitgetragen würde, würde sich auch von dieser Seite die enge Verknüpfung von ‘Lesen’ und ‘Weiblichkeit’ auflösen. Wir müssen vielleicht darüber nachdenken, für unsere Studienplätze im Bereich der Erzieher- und Grundschullehrer-Ausbildung eine umgekehrte Geschlechterquotierung einzuführen: 50 Prozent der Studienplätze sind an Männer zu vergeben! (Das hätte zudem den Vorteil, dass damit das Image und vermutlich auch das Gehalt in diesen Berufen steigt!)

Zweitens: Kurzfristig können und müssen wir daran arbeiten, dass in den **Schulen im Verbund mit den öffentlichen Bibliotheken** eine kontinuierliche und systematische Leseförderung betrieben wird, und zwar von Klasse 1 bis 10 bzw. 13. Wenn alle diesbezüglichen Studien aus den letzten Jahrzehnten uns vor Augen führen, dass die **Familie**

der einflussreichste Faktor in der Lesesozialisation ist, weil hier langfristig die Weichen für Entwicklungen zum Leser oder Nichtleser gestellt werden, dann folgt daraus keineswegs, dass die Schule resignativ in ihrem bisherigen Nichtstun verharrt – im Gegenteil: Diese Studien besagen eben auch, dass es der Schule in Deutschland bislang nicht gelungen ist, der Reproduktion von sozialen und Geschlechterungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen! Auch das sagt uns ja 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 keinem 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 meines Erachtens gründlich umdenken und verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Schulen implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass die Familien immer weniger in der Lage sind, ihre traditionellen Aufgaben in diesem Bereich zu erfüllen. Erprobte Modelle gibt es bereits genug; die Bertelsmann-Stiftung hat beispielsweise einen fünfjährigen Modellversuch zur „Partnerschaft von Bibliothek und Schule“ finanziert, aus dem zahlreiche gut erprobte Bausteine zur Leseförderung hervorgegangen sind. Diese Modelle sind nachzulesen in dem Band: „Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“ (Gütersloh 2000).

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). Schön verweist zu Recht darauf, dass nur in knapp der Hälfte der durch PISA getesteten Staaten ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lesen „zum Vergnügen“ und der Lesekompetenz der Schüler/innen besteht (genauer: in 14 von 32 Staaten, darunter auch Deutschland, Österreich und die Schweiz) (vgl. PISA 2000, S. 113 ff.). 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. Die Korrelation zwischen dem „Lesen zum Vergnügen“ und dem Leistungsniveau, der Lesekompetenz, ist also nur eine sekundäre oder abgeleitete und keine Kausalrelation; die eigentliche Ursache, so Schön, dürfte der Umfang des Lesens überhaupt sein (der leider von PISA nicht erhoben wurde): „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. 83) Der ehemalige Präsident der *International Reading Association (IRA)*, John Manning, hat diesen Sachverhalt in dem banalen Satz zusammengefasst: „You learn reading by reading“ - „Lesen lernt man durch Lesen“, und Richard Bamberger hat das daraus erwachsende Dilemma folgendermaßen formuliert: „Viele Schüler lesen keine Bücher, weil sie nicht (richtig) lesen können; sie können nicht (richtig) lesen, weil sie keine Bücher lesen.“ (Zit. nach Schön 2002, S. 84). 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 Mitarbeiterinnen zur Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule hat u.a. ergeben, dass in vielen Grundschulklassen nicht einmal eine 'Ganzschrift' pro Jahr gelesen wird! Ich kann das leider nur bestätigen: mein Sohn hat in vier Grundschuljahren ein einziges Buch in der Schule gelesen (Härtlings „Ben liebt Anna“!) und liest soeben in der 5. Klasse das zweite Buch seiner Schulkarriere (einen ebensolchen 'Oldie': Max von der Grüns „Vorstadtkrokodile“)! 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.

Nehmen wir dagegen das Projekt „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“, das Richard Bamberger zusammen mit dem Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung in Wien seit Anfang der 90er Jahre in großem Maßstab in Österreich initiiert hat: Das Hauptziel dieser Kampagne bestand (und besteht) darin, Schüler und Schülerinnen dazu zu bringen, pro Woche ein Buch zu lesen! Bei der letzten Durchführung der 'Leseolympiade' 1998/99 ist es gelungen, rund 70 % der beteiligten Schüler/innen zu diesem Ziel zu bringen (vgl. Bamberger 2000, S. 297). Bamberger konnte im Rahmen dieser Kampagne auch nachweisen, dass die Leseleistung eindeutig korreliert mit der Anzahl der gelesenen Bücher (vgl. Abb. S. 296); dies erbrachte die Auswertung des „Leserpasses“, der jedem Schüler / jeder Schülerin ausgehändigt wurde und sich als das 'Kernstück' der gesamten Kampagne erwies: Auf diesem Leserpass (abgedruckt ebd., S. 447/48) konnten die Schüler/innen die Ergebnisse ihrer Lesetests eintragen und damit ihre je individuellen Fortschritte dokumentieren, was sich als äußerst motivierend erwies (3-6 Tests während der Kampagne; getestet wurden einerseits Lesegeschwindigkeit und andererseits Leseverständnis; vgl. ebd., S. 304 und 307 ff.); auf der Rückseite vermerkten sie alle von ihnen gelesenen Bücher mit einer Kurzbewertung (vgl. die Beschreibung des gesamten Projekts ebd., S. 293-330). Wenn man den von Bamberger berichteten Erfolgen dieser Kampagne glauben darf, dann haben sich nicht nur die

Leseleistungen, sondern auch die Lesegewohnheiten und –motivationen der beteiligten Schüler/innen erheblich gewandelt; selbstverständlich empfiehlt auch er, dass eine solche Leseförderung sich nicht auf dreimonatige Kampagnen beschränken darf, sondern dauerhaft im Schulalltag praktiziert werden muss. Wir sollten also diskutieren, ob es nicht viel sinnvoller ist, dass Kinder und Jugendliche in der Schule pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen, als ihnen pro Schuljahr einen oder zwei ‘Klassiker’ vorzusetzen, die sie dann bis zum ‘Abgewöhnen’ analysieren und interpretieren müssen! (Ich erinnere daran, dass das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie, Finnland, jeglichen Schulkanon abgeschafft hat: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben!) Bei einer solchen Konzeption von Leserziehung ist eine **enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken** unausweichlich: Denn die Fülle eines breiten und animierenden Leseangebotes für die Schüler/innen kann nur durch Bibliotheken bereitgestellt (und durch kundige Bibliothekar/innen vorgestellt) werden (vgl. dazu die „Basisbausteine“ Klassenführungen, Medienkisten, Medienpräsentation, Unterricht in der Bibliothek und Lesenächte in „Lesen fördern in der Welt von morgen“, 2000, S. 27 ff.).

Es liegt meine Erachtens 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. Natürlich kann niemand garantieren, dass aus allen Schüler/innen auf diese Weise dauerhaft Leser/innen werden, mit Sicherheit aber wäre die Chance dazu erheblich größer als im jetzigen Zustand! Und mehr als dies – *Lesekompetenz vermitteln* und *Zugänge* zur Welt der Bücher *eröffnen* – kann die Schule nicht tun; *gehen* müssen die Kinder die eröffneten Wege dann schon allein!

Drittens: Leseförderung muss - gerade für Jungen - im Medienverbund stattfinden! Es wäre absolut unzeitgemäß und wenig erfolgversprechend, wollte man das Buch *gegen* die neuen Medien durchsetzen. Untersuchungen wie die von Bertschi-Kaufmann (2000, 2002) verweisen darauf, dass eine Lese- (und Schreib-)förderung in multimedialen Kontexten (d.h. im Angebotsverbund mit CD-ROMs) gerade für die Jungen erheblich motivierender ist als in reinen Printmedien-Umgebungen. Die Beobachtungen von Schüler/innen der 2.-5. Klassen sowie die Auswertung ihrer Lesetagebücher ergab: „Mädchen wählen ‘interactive books’ vor allem als Auflockerung zwischen ihren Buchlektüren, während viele Jungen die CD-ROM häufig als Einstiegslektüre nutzen, längere Zeit dabei bleiben und schließlich meist zum gedruckten Buch wechseln. Vor allem in der Grundschule erweisen sich die Multimedia-

Versionen von Geschichten als attraktive Lektüren für Jungen, die auf dem Weg sind, Buchleser zu werden. Die Gelegenheit, Leseerfahrungen auch am Bildschirm zu sammeln, stärkt und stabilisiert also vor allem die Lesetätigkeit der Jungen, während Mädchen den PC weniger eindeutig für ihre Leseentwicklung verwerten...“ (Bertschi-Kaufmann 2002, S. 153). Karin Richter hat ähnliche Erfahrungen gemacht mit der Kombination von Texten und Bildern (z.B. modernen Bilderbüchern in der Grundschule) bzw. Literatur und audiovisuellen Medien, vor allem Filmen (vgl. Richter 1998 und 2001). In jedem Falle scheint es auch unter diesem Aspekt zwingend erforderlich, einen zeitgemäßen Deutschunterricht als medien-integrativen Unterricht zu konzipieren, der nicht ausschließlich auf Schrifttexte reduziert ist – womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass auf das Lesen von Texten verzichtet werden könnte (s.o.): Wir müssen uns nur davon verabschieden, die Medien stets in Konkurrenz zueinander zu denken.

Literaturverzeichnis

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 [zu bestellen unter: www.bertelsmann-stiftung.de]

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

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 Lektüregratifikationen 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 Lektüregratifikationen. In: Medien Praktisch Heft 3/2002 („Gender, Sex & Medien“), S. 27-31

Bonfadelli, Heinz; Saxer, Ulrich (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen. Zug: Klett & Balmer

Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: dies., Renate Köcher: Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 10-213

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

Bünger, Traudl (2003): Emotionale Rezeption von Spielgeschichten am Beispiel von „Ronja Räubertochter“. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint demnächst in einem Band von Susanne Becker; Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2003); Titel ist mir noch nicht bekannt

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

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

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation, Stuttgart/Weimar: Metzler

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Irmela Marei; Kumpfmüller, Michael (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim und München: Juventa

Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000): Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. In: Media-Perspektiven, Heft 11, S. 517-527

Dies. (2002): KIM-Studie 2002: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Franz, Kurt / Gattermaier, Klaus / Stier, Hermann (2002): Schullektüre, Freizeitlektüre und private Medienpraxis von Jugendlichen. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: M. Hug / S. Richter (Hrsg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung: Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 21-27

Fritz, Jürgen (Hg.) (1995): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim u. München: Juventa

Fritz, Jürgen (1997a): Was sind Computerspiele? In: ders. & W. Fehr (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81-86

Ders. (1997b): Zur „Landschaft“ der Computerspiele. In: Ebd., S. 87-97

Ders. (1997c): Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: Ebd., S. 183-196

Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000, hg. vom Bundesamt für Statistik (BFS) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2001

Garbe, Christine (Hrsg.) (1993): Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur >weiblichen Lektürepraxis< und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. (Literatur & Erfahrung 26/27) Berlin u. Paderborn

Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzierungen in der 'literarischen Pubertät'. Anmerkungen zu geschlechtsspezifischen Widerständen gegen Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 1/1996, S. 88-97

Garbe, Christine (2002): Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.) 2002, S. 215-234

Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der

- Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (1995), S. 97-125
- Greiner, Ulrich (2002): Die ZEIT-Schülerbibliothek. Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen. In: DIE ZEIT Nr. 42, 10. Oktober 2002, S. 45 f.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa
- HANDBUCH LESEN. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hg. von B. Franzmann u.a.. München: Saur 1999
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): Lesegewohnheiten - Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft.“ Gütersloh: Bertelsmann
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Ofteringer (1993): Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26
- Kliwer, Annette (2001): „Jungenbücher – gibt’s die auch?“ In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 53. Jg., Heft 4, S. 269 - 277
- Markert, Dorothee (1998): Momo, Pippi, Rote Zora... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie. Königstein/Ts.: Helmer
- Martens, Wolfgang (1998): Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht. In: Freiburger Literaturpsychologische Gespräche Bd. 17: Widersprüche geschlechtlicher Identität, hg. von J. Cremerius u.a. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 35-57
- Neutzling, Rainer; Schnack, Dieter (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Richter, Karin (1998): Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters – eine didaktische Herausforderung. In: Dies.; B. Hurrelmann (Hg.), Kinderliteratur im Unterricht. München u. Weinheim: Juventa, S. 121-133
- Dies. (2001): Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Karin; Riemann, Sabine (2000): Lesen und Fernsehen im Interessenspektrum jüngerer Schulkinder. Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: dies. (Hg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Baltmannsweiler: Schneider 2000
- 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 (Manuskript)
- Richter, Sigrun; Brügelmann, Hans (Hg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen: Libelle Verlag
- Ring, Klaus; von Trotha, Klaus; Voß, Peter (1997): Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden: Nomos („Resolution zur Lese- und Medienkultur heute“: ebd., S. 155-158)
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa

Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung - Lese(r)förderung. In: Angela Fritz, Lesen im Medienumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 99-134

Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland- Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77.

Ders. (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 (2002a): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002

Ders. (2002b): Lesen als symbolische Handlung. Psychoanalytische Perspektiven auf Prozesse der literarischen Sozialisation und deren Einfluss auf den Literaturunterricht. In: C. Kammler; W. Knapp (Hg.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2002, S. 156-168

Stiftung Lesen; SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg 2001

Süss, Daniel (2000): Kinder und Jugendliche im sich wandelnden Medienumfeld. Eine repräsentative Befragung von 6-16-jährigen und ihren Eltern in der Schweiz. Zürich 2000 (IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich)

Walter, Willi (2000): Gender, Geschlecht und Männerforschung. In: Ch. von Braun; I. Stephan (Hg.), Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart u. Weimar: Metzler, S. 97-115