

PISA 2000 hat ins allgemeine Bewusstsein gerückt, dass Mädchen besser lesen als Jungen. Die Befunde gehen einher mit anderen geschlechtsspezifischen Unterschieden: Frauen und Mädchen lesen mehr und mit mehr Freude. Christine Garbe verweist in ihrem Beitrag auf mögliche kulturhistorische und soziologische Erklärungsansätze für diese Differenzen: Zum einen ist das Lesen von literarischen Texten schon seit dem 18. Jahrhundert tendenziell eher zu einer Domäne der Frauen geworden. Zum anderen führte und führt die Dominanz weiblicher Erziehungs- und Lehrpersonen seit dem 20. Jahrhundert dazu, dass Jungen lernen, das Lesen von Literatur als weibliche Medienpraxis zu sehen, was sie in Konflikt mit der männlichen Geschlechtsrolle bringt. So wenden sich Jungen eher Bildschirmspielen zu, die stärker als die moderne Kinder- und Jugendliteratur ihre Interessen bedienen. Aus einer lesedidaktischen Perspektive braucht es vor diesem Hintergrund eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung, in der viel gelesen wird und in der auch für die Jungen individuell interessante Lesestoffe angeboten werden.

2. Lesestoffe oder Lektürepräferenzen

Mädchen und Frauen lesen *andere Bücher, andere Zeitschriften und Textsorten im Internet* als Jungen und Männer; sie bevorzugen fiktionale Genres (z. B. Romane), Biographien oder Lektürestoffe mit Bezug zum eigenen Leben (Ratgeberliteratur), während Jungen eher Fantasy, Männer eher Sach- und Fachbücher, Zeitungen und Zeitschriften lesen. Wirft man einen Blick auf die empirischen Ergebnisse der letzten Jahre, lassen sich für die Lektürestoffe folgende differenzierende Aussagen treffen:

- ▶ Mädchen bevorzugen Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten oder „human-interest-stories“; Jungen bevorzugen Spannung und Aktionsreichtum: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.
- ▶ Mädchen bevorzugen Themen, die einen Bezug zu ihrem eigenen Leben und zu ihrer Gegenwart bzw. ihrem gesellschaftlichen Umfeld haben (eher realistische oder problemorientierte Geschichten), während Jungen lieber in andere und fremde Welten eintauchen: exotische Länder, ferne Zeiten, unwahrscheinliche Szenarien (historische und Heldengeschichten, Fantasy, Science Fiction).
- ▶ Mädchen bevorzugen Geschichten mit innerer Handlung (Beziehungen, Psychologie), Jungen solche mit äußerer Handlung (Kampf gegen äußere Hindernisse oder Feinde, Meisterrung von Herausforderungen).

3. Lesemodalitäten

Mädchen und Frauen lesen *anders* als Jungen und Männer; den bevorzugten Genres entsprechend lesen sie *empathisch und emotional involviert*, während Männer eher sachbezogen und distanziert lesen oder in fremde, phantastische und exotische Welten abtauchen wollen (Jungen).

4. Lesefreude

Mädchen und Frauen *bedeutet* das Lesen *mehr* als Jungen und Männern, sie geben es entsprechend häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an und ziehen offenbar auch höhere Gratifikationen aus dieser Form der Mediennutzung als Jungen und Männer.

5. Lesekompetenz

Seit PISA 2000 ist bekannt, dass Mädchen *besser* lesen als Jungen – und zwar in allen 32 getesteten Staaten. Ihre Überlegenheit bezieht sich dabei besonders auf die anspruchsvolleren Bereiche des Textverstehens, d. h. die PISA-Kompetenzdimension Reflektieren und Bewerten und auf kontinuierliche Texte (reine Schrifttexte).

Der letztgenannte Befund hatte zur Folge, dass dem Leseverhalten der Jungen zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wird; denn Lesen gilt als Basiskompetenz der Wissensgesellschaft. Daher mehren sich in den letzten Jahren die

Christine Garbe

Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung

1. Die Ausgangslage

Alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zum Leseverhalten, die der Variable „Geschlecht“ Aufmerksamkeit gewidmet haben, bestätigen in schöner Regelmäßigkeit die Erkenntnis, dass das Lesen – insbesondere von *fiktionalen* Texten – eine stark geschlechtsspezifisch geprägte Form der Mediennutzung darstellt, die sich entgegen allen Trends zur Koedukation, zur Emanzipation oder zur Angleichung der Geschlechter eher verstärkt als nivelliert. Die wichtigsten Unterschiede lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

Langfristig stabile Geschlechterunterschiede beim Lesen¹

1. Lesekapazität

Mädchen und Frauen lesen *häufiger und länger, also quantitativ mehr* als Jungen und Männer.

Rufe nach einer geschlechterdifferenzierten Leseforschung und -förderung, und erste Konzepte dazu liegen bereits vor (Garbe 2003a, 2003b; Kliewer/Schilcher (Hrsg.) 2004; Müller-Walde 2005). Im vorliegenden Artikel sollen die wichtigsten Erklärungsansätze vorgestellt werden; eine Zusammenstellung aktueller Daten zur Geschlechterdifferenz beim Lesen aus empirischen Studien findet sich im ergänzenden Beitrag von Philipp/Garbe (2007) auf der CD-ROM (Nr. 5).

2. Erklärungsansätze

Frägt man nach Erklärungen für die Geschlechterunterschiede, so betritt man ein recht unübersichtliches Feld; denn zum einen existieren ganz unterschiedliche Erklärungsansätze, und zum anderen gibt es für die verschiedenen Theorien keine befriedigenden empirischen Belege. Das führt zu dem von Hurrelmann/Groebe (2004, S. 176) beklagten paradoxalen Dilemma zwischen empirischer Beschreibung und theoretischer Erklärung: „Das, was empirisch valide und übereinstimmend nachgewiesen wurde – der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und biologischem Geschlecht (Sex) –, lässt sich theoretisch nicht befriedigend erklären. Das, was theoretisch befriedigen würde – der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und sozialem Geschlecht (Gender) –, lässt sich bislang empirisch nicht befriedigend sichern.“ Dies ist zunächst vor allem ein Indikator dafür, dass wir es beim Thema *Geschlechtsidentität* bzw. *soziales Geschlecht (gender)* mit so komplexen Zusammenhängen zu tun haben, dass sie in empirisch validen (d. h. das, was gemessen werden soll, wird auch wirklich genau erfasst), *quantitativen* Forschungsdesigns bislang (oder auch prinzipiell) nicht erfasst werden können (vgl. Garbe 1999, 2002). Die kürzlich erschienene Dissertation von Schmalzhaf-Larsen zeigt exemplarisch, dass dies Problem eines der Geschlechtersozialisation generell ist: Das von ihr entwickelte Modell zur „Geschlechtersozialisation im Kontext“ ist theoretisch überzeugend, die daraus abgeleiteten Hypothesen ließen sich aber mit dem gewählten quantitativen Untersuchungsdesign (bzw. Datensatz für eine Sekundäranalyse) nicht verifizieren (vgl. Schmalzhaf-Larsen 2004, S. 224 ff. und 319 ff.). In qualitativen (Einzel-)Fallstudien lassen sich dagegen sehr wohl Differenzen zwischen biologischem und sozialem Geschlecht erkennen bzw. lässt sich zumindest ansatzweise rekonstruieren, wie das „soziale Geschlecht“ in der Ontogenese (der Entwicklung eines Individuums) je individuell konstruiert wird und mit bestimmten Formen von Lektüre und Mediennutzung verknüpft ist (vgl. Garbe in Eggert et al. 2000; Garbe 2004; Graf 2004b; Bertschi-Kaufmann et al. 2004).

Mithilfe von (medienbiographischen) Fallstudien können also die individuellen Profile und interindividuellen Varianzen im Bereich Geschlechtsidentität und Lektürepraxis detailliert ausgelotet werden. Dies soll hier allerdings nicht weiter verfolgt werden; vielmehr geht es im vorliegenden Beitrag um den Versuch, die statistisch signifikante *Geschlechterstereotypie* im „durchschnittlichen“ Lesever-

halten größerer Populationen, wie unter Punkt 1 beschrieben, mithilfe verschiedener Hypothesen und Theorien zu erklären.

Exkurs: Sex und Gender – biologisches und soziales Geschlecht

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte sich in Europa und den USA im Zusammenhang mit der neuen Frauenbewegung eine spezifische *Frauenforschung (Women's Studies)*. Diese ging davon aus, dass das Kollektivsubjekt „Frau“ in einem Jahrtausende alten Patriarchat stets das *unterdrückte Geschlecht* war. „Sex“ und „gender“, biologisches und soziales Geschlecht, schienen in dieser Perspektive weitgehend identisch: *die* Frau schien als biologisches Geschlechtswesen stets auch sozial diskriminiert worden zu sein.

Die *Genderforschung* entwickelte sich aus der Frauenforschung heraus, insofern sie die skizzierten Annahmen revidierte. Ausgangspunkt war – vor allem in den USA – die Erkenntnis, dass eine homogene „weibliche“ Erfahrung nicht existierte, dass vielmehr bis dato die weißen Mittelschichtfrauen für alle Frauen gesprochen und somit alle Differenzierungen nach Bildung, Schicht, ethnischer Zugehörigkeit usw. vernachlässigt hatten.

Der Begriff *gender*, deutsch „Genus“, bezeichnete ursprünglich nur das grammatische Geschlecht von Substantiven (Maskulinum, Femininum, Neutrum); erst seit den 70er Jahren hat er in der Übertragung auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse eine Bedeutungserweiterung erfahren. Seither bezeichnet man mit *gender* die soziokulturelle Konstruktion von Sexualität bzw. die gesellschaftlichen Zuschreibungsmuster und sozialen Praktiken, die das biologische Geschlecht („sex“) in ein soziales Geschlecht („gender“) transformieren.

Die amerikanische Anthropologin Gayle Rubin postulierte 1975 als eine der ersten die Existenz eines *sex-gender-Systems* als grundlegende Analysekategorie für die Untersuchung gesellschaftlicher Ordnungen, analog zu so weit reichenden Kategorien wie Klasse/Schicht (class) oder Rasse/Ethnie (race). Die Kategorie *gender* macht bewusst, dass die Existenz von *Geschlechterdifferenzen* nur zum geringsten Teil auf biologischen (also „natürlichen“) Gegebenheiten beruht, vielmehr im Wesentlichen konstruiert wird durch kulturelle Zuschreibungsmuster, wie sie etwa mit dem Begriff der *Geschlechtscharaktere* (s. u.) beschrieben und über eine *geschlechtsspezifische Sozialisation* (s. u.) subjektiv angeeignet werden. Ferner erlaubt es das *gender-Konzept*, die geschlechtsspezifischen Zuschreibungsmuster im Hinblick auf Weiblichkeit und Männlichkeit zu untersuchen: Neben der Sozialisation *zur Frau* wird nun auch diejenige *zum Mann* problematisiert, werden Geschlechterordnungen im Hinblick auf ihre normierenden Vorgaben für Frauen und Männer, Mädchen und Jungen erforscht (vgl. Garbe 1999, S. 116 ff.).

2.1 Biologische und hirnpfysiologische Ansätze

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

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

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

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

2.2 Soziologische und psychologische Ansätze

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

2.2.1 Der kulturhistorische Grundriss:

Die Feminisierung der Lesekultur in der bürgerlichen Gesellschaft

Aus der Sicht der historischen Leseforschung ist die weibliche Dominanz beim literarischen Lesen wenig überraschend, stand doch seit Beginn des 18. Jahrhunderts die systematische Förderung des „lesenden Frauenzimmers“ auf der Tagesordnung aufklärerischer Bildungsprogramme. Auch wenn am Ende des 18. Jahrhunderts eine vermeintliche „weibliche Lesesucht“ eine große Debatte über die Gefahren der Lektüre heraufbeschwor, so war doch am Faktum selbst kaum noch etwas zu ändern: Die bürgerliche Frau hatte als Leserin ihren Platz im literarischen Leben besetzt. Allerdings blieben die Frauen noch im ganzen 19. Jahrhundert aus anderen Bereichen des literarischen Systems weitgehend ausgeschlossen, denn dieses hat sich keineswegs geschlechtsneutral entwickelt: Während die *Autorschaft* Jahrhunderte lang männlich dominiert war, rekrutierte sich die *Leserschaft* der „Schönen Literatur“ seit dem 18. Jahrhundert überwiegend aus dem weiblichen Geschlecht (vgl. Hahn 1991, Schön 1990, Garbe 1993).

Der Aufschwung des weiblichen Lesens im 18. Jahrhundert war an bestimmte sozial- und kulturhistorische Konstellationen gebunden: Mit der Trennung von Erwerbs- und Familienleben sowie der entsprechenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und deren ideologischer Absicherung durch das Konstrukt von „Geschlechtscharakteren“ (Hausen 1976) erfolgte eine Einschränkung des Bewegungsspielraumes von Frauen auf Haus und Familie; diese Einschränkung stellte aber zugleich eine Chance für Lektüre dar: Am gesellschaftlichen Leben außerhalb des Hauses konnten Frauen in der Regel nur vermittelt über Bücher und Zeitschriften teilnehmen. Durch diesen Ausschluss aus dem öffentlichen Leben waren Frauen darauf angewiesen, entweder vermittelt über (Lese-)Medien daran teilzunehmen (im Modus des „partizipatorischen Lesens“, vgl. Graf 2004a, S. 71 ff.) oder sich (im Modus des „intimen Lesens“, vgl. ebd., S. 50 ff.) fiktive Ersatzwelten zu schaffen, wozu die Literatur reichhaltiges Material bot. Die Rezeption der bürgerlichen Literatur, insbesondere der expandierenden Gattung des Romans, wurde zentral von Frauen getragen – mit Ausnahme professioneller Leser und Leselehrer. Das literarisch-ästhetische Lesen ist – im Unterschied zum pragmatisch motivierten Lesen – in der bürgerlichen Gesellschaft immer schon

eine Domäne der Frauen, Kinder und Jugendlichen gewesen. Der männliche (erwachsene) Literatur-Leser ist die Ausnahme geblieben. Bürgerliche Frauen durften und sollten lesen, blieben aber auf den Status von Laienleserinnen reduziert. Sie durften weder „Gelehrte“ werden, d. h. das Lesen zur Profession machen, noch sollten sie allzu exzessiv lesen. Das „professionelle Lesen“ war dagegen bis in das 20. Jahrhundert hinein eine männliche Domäne: Verleger, Literaturkritiker, Literaturlehrer und Lesepädagogen sowie Literaturwissenschaftler waren in der Regel Männer (vgl. Schön 1987, S. 42ff., 1990, 1995).

Auch unter dem Gesichtspunkt der *Lesestoffe*, die für die bürgerliche Lesekultur prägend wurden, kann man von einer *Feminisierung* sprechen (analog zu Entwicklungen, die wir in den letzten Jahrzehnten im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur beobachten können; s. u.). Die großen Literaturgattungen der vorbürgerlichen Epoche – das Epos, die religiöse und Liebeslyrik, die Tragödie – wurden abgelöst vom bürgerlichen Roman. Und dieser entwickelte sich im 18. und 19. Jahrhundert mehr und mehr zu einer dem weiblichen Lesepublikum affinen Gattung: Weg vom Schelmenroman, den höfisch-galanten Ritter- und Abenteuerromanen, den Volksbüchern, Satiren, exotischen und historischen Romanen hin zum sentimental Liebes-, Familien- und Schicksalsroman, schließlich zu den *psychologischen Romanen* der Moderne, die auch noch die letzten Winkel des menschlichen Innenlebens ausleuchten. Waren die vorbürgerlichen Romane – vereinfacht gesagt – durch äußere Handlung gekennzeichnet, durch Gegenspieler und Herausforderungen für den Helden, die er bezwingen musste, so tritt nun die „innere Handlung“ des bürgerlichen Individuums in den Vordergrund: „Die Geburtskammer des Romans ist das Individuum in seiner Einsamkeit, das sich über seine wichtigsten Anliegen nicht mehr exemplarisch auszusprechen vermag, selbst unberaten ist und keinen Rat geben kann.“ (Benjamin 1977, S. 389) Diese literarische Innenschau spricht vorrangig die weiblichen Leseinteressen und Empathiefähigkeiten an. Literarisches Angebot und Nachfrage passen einander an; die „Gattung und konkret ihre Neuentstehung als bürgerlicher Roman im 18. Jahrhundert konstituiert sich in der Rezeption fast ausschließlich durch weibliches Lesen“ (Schön 1990, S. 23); dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Inhalte und Erzählformen des Romans. Im Zuge dieser Entwicklung wenden sich die Männer anderen (Print-)Medien zu, in erster Linie Zeitungen und Zeitschriften sowie den Sach- und Fachbüchern, also pragmatischen Lektürestoffen und instrumentellen Leseweisen. Diese Grundfigur werden wir in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart wiederfinden.

2.2.2 Die aktuelle Situation: Soziokultureller Wandel – Medienwandel

Im 20. Jahrhundert, dem Zeitalter der Frauenemanzipation und Gleichberechtigung, hat sich an diesem Sachverhalt wenig geändert – im Gegenteil: Trotz tief greifender Modernisierung der Geschlechterverhältnisse hat sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die geschlechterspezifische Polarisierung der Lesekultur

nicht nur nicht aufgelöst, sondern tendenziell sogar zugespitzt. Dies macht spezifischere Erklärungsansätze erforderlich.

Aktuelle Entwicklungen führen zu einer verstärkten geschlechterspezifischen Polarisierung der Lesekultur:

Aus der Sozialisationsperspektive sind vor allem zwei Entwicklungen zu unterstreichen:

1. Der *soziale Kontext* der Lesesozialisation wandelt sich durch die fortschreitende *Feminisierung der Erziehung* bis in die mittlere Kindheit hinein. Die „Interaktionshelfer“ (Charlton/ Neumann-Braun 1992, S. 90), die Kinder bei dem anspruchsvollen Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten, sind heutzutage bis zum Ende der Kindheit fast ausschließlich weiblich, so dass Lektüre (unbewusst) als eine „weibliche Medienpraxis“ erscheint und die Jungen in der späten Kindheit und Pubertät in Konflikt mit den Anforderungen der männlichen Geschlechtsrolle bringt.
2. Das *Medienangebot* hat sich gegenüber früheren Generationen stark verändert bzw. ausdifferenziert: Neben die Printmedien (Kinder- und Jugendliteratur, Zeitschriften etc.) sind die auditiven Medien (Schallplatten, Kassetten und CDs), die audio-visuellen Medien (Fernsehen, Video und Film) sowie die digitalen Medien (vor allem Bildschirm- und PC-Spiele) getreten. Viele Daten und Beobachtungen deuten darauf hin, dass gerade die Bildschirm-Spiele die Interessen von Jungen besser bedienen als ein großer Teil der aktuellen Kinderliteratur, und zwar inhaltlich wie formal.

Die im öffentlichen Mediendiskurs lange Zeit kontrovers erörterte Frage, ob die „neuen Medien“ die Printmedien *verdrängen* oder *ergänzen*, muss meines Erachtens geschlechtsspezifisch differenziert werden. Die medialen Ersetzungsphänomene sind vor allem ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das die Jungen betrifft:

Die Jungen *ersetzen* tendenziell das Buch durch die Bildschirmmedien, während die Mädchen die neuen Medien eher *ergänzend* zu den alten (Print-)Medien nutzen. Diese Entwicklung wird sich nach meiner Prognose in der Zukunft noch deutlicher ausprägen: Die geschlechtsspezifische Polarisierung der Mediennutzung wird nicht ab-, sondern eher zunehmen. Ein wachsender Anteil von Jungen durchläuft bereits heute eine Mediensozialisation, in der Bücher und andere Printmedien (zumindest in der Freizeit) kaum noch eine Rolle spielen.

Aus beiden Entwicklungstendenzen zusammengenommen ergibt sich folgende Diagnose: Die sozialen Kontexte und Institutionen sowie die medialen Angebote im Printmedienbereich, die Prozesse der Lesesozialisation in der Kindheit und Jugend modellieren, bedienen heutzutage die Interessen von Mädchen besser als die der Jungen. Die vielfach diagnostizierte Leseschwäche und Leseunlust der Jungen ist eine Folge dieses Sachverhaltes.

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

Das Kind ist in seinem Prozess der „primären literarischen Initiation“ (vgl. Graf 1995, S. 99ff.) oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf erwachsene Vermittler angewiesen. Diese sind nun infolge des sozio-kulturellen Wandels der letzten Jahrzehnte bis zum Ende der Kindheit für Mädchen und Jungen weitgehend Frauen: in der Familie die Mütter, die seit dem 19. Jahrhundert in der frühkindlichen literarischen Sozialisation die Hauptrolle spielen (vgl. Hurrelmann et al. 2006, S. 406), im weiteren Verlauf dann die Erzieherinnen im Kindergarten und eine weitgehend weibliche Lehrerschaft in der Grundschule, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleitet. Auch die sonstigen Instanzen des kinderliterarischen Systems sind in den letzten Jahren zunehmend von Frauen besetzt worden: Autorinnen, Kritikerinnen, Lektorinnen, Buchhändlerinnen und Bibliothekarinnen lassen die Rezeption von (Kinder-)Literatur als eine weiblich kodierte kulturelle Praxis erscheinen.

Die Tatsache, dass Jungen heutzutage bis zu ihrem 10. oder 12. Lebensjahr in beinahe rein „weiblichen“ Welten aufwachsen, führt zu einer Reihe direkter und indirekter Probleme für die literarische Sozialisation von Jungen (vgl. Steitz-Kallenbach 2006):

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

Anita Schilcher hat auf dieses Problem hingewiesen: „Körperliche Geschicklichkeit, Selbstständigkeit, Mut, Abenteuerlust, die Lust an die Grenzen der gesteckten Normen zu gehen – all diese Eigenschaften fehlen den modernen Kinderbuchjungen – sie sind übergegangen auf die starken Mädchen, die es wie Sand am Meer gibt.“ (Schilcher 2003, S. 367f.)

Während Jungen solche Bücher privat kaum lesen, werden sie in der Schule dazu verpflichtet: „Moderne Jungenbücher dürften zum großen Teil als Bedrohung für die männliche Selbstfindung erlebt werden. Viele typische Klassenlektüren – meist entnommen aus dem Kanon der ‚guten‘ Kinder- und Jugendliteratur – haben einen sensiblen, schwachen Jungen als Protagonisten.“ (Schilcher/Hallitzky 2004, S. 118) Eine nahe liegende Konsequenz daraus ist: Jungen suchen – und finden – ihre Helden in anderen Medien, vor allem im Fernsehen und in Computerspielen.

Dieses Phänomen ist in einen größeren historischen Zusammenhang einzubetten, der unter dem Stichwort „Feminisierung der Erziehung“ in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit erfährt. Ursula Rabe-Kleberg hat dieses Phänomen umfassend dargestellt und hinsichtlich der Chancen bzw. Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen diskutiert. Aktueller Anlass dieser bildungspolitisch breit geführten Debatte ist die „Bildungskrise“ von Jungen: „In allen modernen Gesellschaften wird mehr oder weniger ausgeprägt das Phänomen beobachtet, dass Jungen, insbesondere die aus unteren sozialen Klassen und bildungsfernen Milieus, im Vergleich zu Mädchen ... in der Schule zunehmend schlechtere Leistungen erbringen und in Bezug auf Niveau und Qualität der Bildungsabschlüsse immer häufiger von den Mädchen und jungen Frauen ‚überholt‘ werden.“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 137)

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

Das Problem der „Bildungskrise der Jungen“ kann nur angemessen analysiert – und verändert – werden, wenn es im Kontext der herrschenden polaren und hierarchischen Geschlechterordnung gesehen wird. Zur Demonstration von Männlichkeit gehört die Abgrenzung von allem Weiblichen, also auch von Müttern und Lehrerinnen und den von diesen repräsentierten kulturellen Praxen und Bildungsangeboten, d. h. allem, „was mit Bildung im engeren Sinne assoziiert

wird: das Lesen, das Schreiben, das Rechnen. Weil es mit dem Weiblichen in Verbindung gebracht wird, kann es für sie (d. i. viele Jungen aus den unteren Schichten, CG) keine wirkliche Relevanz haben" (ebd., S. 146). Rabe-Kleberg bezeichnet die Situation der Jungen aus bildungsfernen Milieus als „tendenziell anomisch“ (ebd., S. 147). Da Jungen sich in ihrer Geschlechtsbildung vom Weiblichen abgrenzen müssen, stellt die „Feminisierung der Bildungsarenen“ (ebd.) eine ernsthafte Beeinträchtigung ihrer Bildungschancen dar.

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

Werden die „Mitgliedschaftsangebote“ für die Lesekultur den Kindern beider Geschlechter heutzutage durch *Frauen* gemacht, so erfolgt umgekehrt die Initiation in die Männergemeinschaft medial durch Bildschirmmedien. Die Einführung in die Welt der Bildschirmspiele erfolgt entweder durch die Väter oder – in den meisten Fällen – in der Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Stundenlang hocken sie allein oder zu mehreren vor dem Bildschirm – dem Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC – und versuchen, die Herausforderungen, die das jeweilige Spiel an sie stellt, zu meistern.

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

Alle Mediennutzungsstudien der letzten Jahre belegen eine Tatsache: Computer- und Videospiele sind – ebenso wie das Lesen fiktionaler Literatur – eine Form geschlechtsspezifischer Mediennutzung (während Fernsehen oder Audio-Medien von beiden Geschlechtern annähernd gleich genutzt werden, also eher „geschlechtsneutral“ sind): Der Beliebtheit des Lesens bei den Mädchen entspricht die Beliebtheit von Bildschirmspielen bei den Jungen.

Worin besteht nun die besondere Affinität von Jungen zu Computerspielen? Ganz allgemein kann man vermuten, dass hier das Zusammenspiel von Bedürfnissen, Interessen und kognitiven Kompetenzen aufseiten der Subjekte einerseits und der inhaltlichen wie formalen Beschaffenheit des medialen Angebots andererseits zur Erklärung herangezogen werden muss. Die Frage lautet also zunächst, worin die spezifischen Darstellungsleistungen des (belletristischen) Buches einerseits und des Bildschirmspiels andererseits bestehen? Für die fiktionale Literatur kann man pauschal behaupten, dass sich die Darstellung psychologisch komplexer Figuren und Beziehungen am besten im Medium Schrift realisieren lässt – prototypisch im psychologischen Roman als dem prägenden Genre der

bürgerlichen Literaturepoche. Schon bei der Umsetzung eines Buches in einen Film geht in der Regel viel an psychologischer Komplexität verloren; selbst bei textnahen Literaturverfilmungen wie bei *Harry Potter*.

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

Die Bildschirmspiele, so Jürgen Fritz, „bieten Erfolgserlebnisse in Leistungsbereichen und zu Spielinhalten, die sich die Spieler selbst aussuchen und deren Schwierigkeitsgrad sie selbst bestimmen können. Sie verstärken damit die Zuversicht der Spieler, sich in der Lebenswelt behaupten und das „Königreich des eigenen Lebens“ errichten zu können“ (Fritz 1997, S. 82). Etwas überspitzt könnte man sagen: Bildschirmspiele sind ein ideales Medium, um die im 20. Jahrhundert durch Modernisierung und Frauenemanzipation in Frage gestellte Dominanz der Männlichkeit wieder zu reparieren – wenigstens in der fiktiven Welt auf dem Bildschirm. Was im Computerspiel eingeübt wird, sind klassisch „männliche“ Tugenden der Selbstbehauptung und der Meisterung von Herausforderungen; Empathie und Einfühlung, das Erlernen von Fremdverstehen, die Versprachlichung und Ausdifferenzierung von Gefühlen gehören nicht dazu. Computerspiele scheinen ein hervorragendes Medium zu sein, um die „Phantasmen der Männlichkeit“ auszuleben. Man könnte auch sagen: Im Computerspiel haben die Jungen endlich das ihnen adäquate Medium gefunden, mit dem sie sich entschieden von der Mutter (und anderen Frauen) abgrenzen und ihre „Männlichkeit“ unter Beweis stellen können.

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

3. Ausblick: Ansätze einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung

Die Defizite der Jungen im Bereich Lesekompetenz und Textverstehen werden erst in den letzten Jahren als eine der zentralen Herausforderungen für jede integrierte Leseförderung gesehen: Während es seit Langem eine Diskussion über die Förderung von Mädchen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik gibt, steckt die Diskussion über eine Lese- (und Schreib-)Förderung für Jungen noch in den Kinderschuhen. Hier besteht ein erheblicher Handlungsbedarf für die Zukunft. Das von Müller-Walde (2005) veröffentlichte Buch zum Thema erfüllt die Erwartung einer Präsentation differenzierter Konzepte leider nicht (vgl. Garbe 2005). Auch hier können nur grundlegende Prinzipien für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung umrissen werden (eine Darstellung angelsächsischer Konzepte ist von der Vf. in Vorbereitung; Garbe 2007).

3.1. Langfristige Aufgabe:

Arbeit an Männerbildern, Stärkung der Präsenz von Männern in der Erziehung

Wenn wir Lesen nicht auf seine instrumentelle Funktion (Informationsaufnahme und Wissenserwerb) reduzieren wollen, sondern der Lese- und literarischen Kultur einen eigenständigen Stellenwert 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“ und „unterlegen“ überwunden ist. Erst wenn Jungen in der Öffentlichkeit auch einfühlsam und emotional sein dürfen, ohne zu riskieren, als „unmännlich“ zu gelten, erst wenn sie nicht mehr unter dem Druck stehen, ihre weibliche Primärsozialisation durch die Mutter zu verleugnen, werden sie auch einen Zugang zur Teilhabe an unserer gesamten literarischen und Lesekultur haben. Dafür ist eine essenzielle 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 gelungen, sich viele der ehemals als „männlich“ definierten Eigenschaften zumindest partiell anzueignen und in ihr Lebenskonzept wie auch in ihr Selbstbild zu integrieren. Für Männer und Jungen gilt dies jedoch umgekehrt noch kaum: Sie sind in viel stärkerem Maße gesellschaftlichen Normierungen und Stereotypen unterworfen als Mädchen und Frauen! Die Arbeit an einer wirklichen Geschlechterdemokratie wird darum ein langfristiges gesellschaftliches Projekt bleiben, an dem wir alle gemeinsam arbeiten müssen; sie sollte aber schon jetzt als Maßstab und Richtschnur in den Maßnahmen und Konzeptionen einer „Leseförderung für Jungen“ fungieren.

Viel wäre in diesem Zusammenhang 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. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Erziehungsarbeit gerade für die frühen Kinderjahre gesellschaftlich entschieden aufgewertet wird: durch eine bessere Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Grundschul-Lehrerinnen und -Lehrern, die sich auch in entsprechender (höherer) Besoldung niederschlagen muss. Hier ist ein Umdenken und Umsteuern in unserer Gesellschaft insgesamt dringend erforderlich.

3.2. Mittelfristige Aufgabe:

Schulen zu Orten des Lesens umbauen; interessante Lesestoffe für Jungen anbieten und Viellese-Verfahren verankern

Mittelfristig 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 der ersten bis zur letzten Klassenstufe. Zwar ist die Familie angeblich der einflussreichste Faktor in der Lesesozialisation, da hier langfristig die Weichen für Entwicklungen zum Leser oder Nichtleser gestellt werden. Daraus folgt aber keineswegs, dass die Schule resignieren dürfte – im Gegenteil. Der Schule in Deutschland/in der Schweiz ist es bislang nicht gelungen, der Reproduktion von sozialen und Geschlechter-Ungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen. Auch das sagt uns die PISA-Studie: In keinem anderen Land hat das „Bildungskapital“ der Familien einen so nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder wie in Deutschland – anders gesagt: In 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 gründlich umdenken und verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Schulen implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass viele 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 Bausteine zur Leseförderung (Bertelsmann-Stiftung 2000) hervorgegangen sind.

Erich Schön hat aus den Befunden der PISA-Studie den Schluss gezogen, dass gerade in der Schule mehr gelesen werden müsse, was zugleich auch bedeutet, dass das Lesen insgesamt stärker in schulische Pflichtzusammenhänge eingebunden werden muss (und somit nicht gänzlich dem Bereich des „Privatvergnügens“ und Freizeitverhaltens überlassen bleiben darf). Nur in knapp der Hälfte der durch PISA getesteten Staaten besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lesen „zum Vergnügen“ und der Lesekompetenz der Schüler. Um-

gekehrt gibt es eine Reihe von Ländern (z. B. Japan), in denen relativ hohe Leseleistungen erzielt werden, obwohl hier vergleichsweise wenig zum Vergnügen gelesen wird. „Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob ‚zum Vergnügen‘ gelesen wird, sondern ob und wie viel überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht.“ (Schön 2002, S. 83)

Zwar gibt es hierzu noch keine internationalen Vergleichsstudien, aber es ist bekannt, dass der Umfang des schulischen Lese-Pensums in Deutschland erheblich geringer ist als in vielen anderen Ländern. Die Studie von Karin Richter und Monika Plath zur Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule hat unter anderem ergeben, dass in vielen Grundschulklassen nicht einmal eine „Ganzschrift“ pro Jahr gelesen wird (vgl. Richter/Plath 2005, S. 76). Für Kinder, die im Elternhaus nicht mit der Welt der Bücher in Berührung gebracht werden, bedeutet dies, dass sie auch in der Schule nicht die Chance erhalten, sich diese Welt zu erschließen.

Es erscheint daher nahe liegend, dass die Schule in ihrem Umgang mit Lektüre grundlegend umdenken muss; provokativ gesagt: weg von der Orientierung auf „Qualität“ hin zur Orientierung auf „Quantität“ – oder besser: hin zu einer Orientierung auf die Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen und zwar diejenigen beider Geschlechter. In jedem Klassenzimmer sollten fünf- bis zehnmal so viele Bücher stehen wie Kinder in der Klasse sind; und dabei sollten alle Genres, Themen und Leseniveaus vorhanden sein (vgl. als Anregung die Prinzipien der Buch- und Medienauswahl in Bertschi-Kaufmann 2000, Kap. 5).

Es dürfte sinnvoller sein, Kinder und Jugendliche in der Schule pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen zu lassen (in sogenannten stillen Lesestunden: „silent sustained reading“), als ihnen pro Schuljahr einen oder zwei „Klassiker“ vorzusetzen, die sie dann bis zum „Abgewöhnen“ analysieren und interpretieren müssen. (Das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie 2000, Finnland, hat beispielsweise jeglichen Schulkanon abgeschafft: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben.) Es liegt auf der Hand, dass die Schule mit solcher Art von Maßnahmen einer ihrer zentralen Bildungsaufgaben, der Einführung in die „Welt der Bücher“ und der Vermittlung einer hohen Lesekompetenz, wesentlich besser gerecht würde als bislang. (Die Tatsache, dass zu einer solchen grundlegenden Umsteuerung des schulischen Leseunterrichts auch die Vermittlung von Leseflüssigkeit, Leseausdauer und Lesestrategien gehört, lasse ich hier außer Acht; ich verweise dazu auf Rosebrock/Nix 2006 sowie auf Streblov 2004 und die Expertise „Förderung von Lesekompetenz“ 2005.) Natürlich kann niemand garantieren, dass aus allen Schülern auf diese Weise dauerhaft Leser 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!

3.3. Kurzfristige Aufgabe: Lesen im Medienverbund

Leseförderung muss – gerade für Jungen – im Medienverbund stattfinden! Es wäre absolut unzeitgemäß und wenig Erfolg versprechend, wollte man das Buch gegen die neuen Medien durchsetzen. Untersuchungen wie die von Bertschi-Kaufmann verweisen darauf, dass eine Leseförderung in multimedialen Kontexten gerade für die Jungen erheblich motivierender ist als in reinen Printmedien-Umgebungen. Die Beobachtungen von Schülern der zweiten bis fünften Klasse 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)

Daher scheint es 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. Wir müssen uns nur davon verabschieden, die Medien stets in Konkurrenz zueinander zu denken.

Der gemeinsame Nenner aller Ansatzpunkte für eine geschlechtsspezifische Leseförderung ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen thematischen Interessen sowie entsprechender Lese- und Medienpräferenzen von Jungen und Mädchen, die in ihrer Geschlechtsspezifität gerade in der späten Kindheit und Pubertät besonders stark ausgeprägt sind. Allerdings sollte dabei immer mitbedacht werden, dass Mädchen und Jungen nicht nur Geschlechtswesen, sondern auch Individuen sind und gerade in der Adoleszenz zunehmend werden! Wir wissen aus zahlreichen Lesestudien, dass Lektüre die individualisierteste Form der Mediennutzung überhaupt darstellt; darum hängt der Erfolg jeder Leseförderung letztlich davon ab, ob es gelingt, jeden einzelnen Leser und jede einzelne Leserin zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner/ihrer Lebens- und Lesegeschichte mit dem passenden Lesestoff in Kontakt zu bringen. Die amerikanischen Leseforscher Michael W. Smith und Jeffrey D. Wilhelm (2002) haben dies in ihrer qualitativen Studie zu „Literacy in the lives of young men“ mit 49 männlichen Jugendlichen eindrucksvoll gezeigt. Nicht zuletzt deshalb sollten alle Empfehlungslisten mit „Lesetipps für Jungen“ (vgl. Müller-Walde 2005) stets mit Vorsicht behandelt werden: Sie ersetzen nicht die aufmerksame Erkundung der Interessen und Kompetenzen jedes einzelnen Jungen sowie die individualisierende Beratungskompetenz aufseiten der Eltern, Lehrpersonen sowie Bibliothekarinnen und Bibliothekare.