

Sasse, Ada [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]

Mädchen und Jungen in der Schule. Förderung von Lesekompetenz und Leseinteresse

Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, 173 S. - (DGLS-Beiträge; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Sasse, Ada [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Mädchen und Jungen in der Schule. Förderung von Lesekompetenz und Leseinteresse. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, 173 S. - (DGLS-Beiträge; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210256 - DOI: 10.25656/01:21025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210256>

<https://doi.org/10.25656/01:21025>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

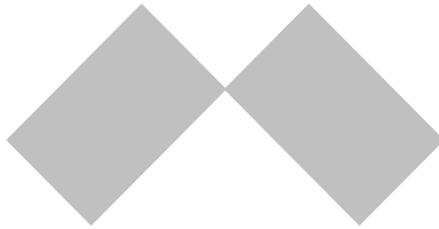
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ada Sasse
Renate Valtin (Hg.)



**Mädchen und Jungen
in der Schule**

Förderung von Lesekompetenz
und Leseinteresse



Inhalt



7	Vorwort <i>Ada Sasse</i> <i>Renate Valtin</i>
---	---

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

Mädchen und Jungen in der Schule.
Förderung von Lesekompetenz und
Leseinteresse / hrsg. von Ada Sasse
u. Renate Valtin -
ISBN 978-3-9809663-3-7
Deutsche Gesellschaft für Lesen
und Schreiben. Berlin 2011
Internetseite: www.dgls.de
Gesamtausstattung: www.hek-design.de
Printed in Germany

Weitere Exemplare dieses Buches
können Sie bestellen über:
Dr. Bernhard Hofmann
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

Gibt es eine Bildungskrise der Jungen?

Förderkonzepte für Schule und Unterricht

- | | | | |
|----|--|-----|---|
| 14 | Unterrichtsentwicklung:
Mit voller Kraft zurück?
Risiken und Nebenwirkungen
einer verkürzten Sicht auf
die »Jungenkatastrophe«
<i>Marianne Horstkemper</i> | 76 | Geschlechtersensible Förde-
rung der Lesemotivation:
Ansatzpunkte und praktische
Beispiele
<i>Margit Böck</i> |
| 32 | Jungen und Deutsch-
unterricht. Empirische
Befunde und riskante
Thematisierungen
<i>Jürgen Budde</i> | 98 | Brückenmedium Bilderbuch.
Bilderbücher zur Lese-
förderung, auch für Jungen!
<i>Alexandra & Michael Ritter</i> |
| 51 | Zur Debatte um Jungen-
benachteiligung und
Feminisierung an deutschen
Bildungsinstitutionen. Einige
Anmerkungen zur Studie
»Bildung von Geschlecht«
<i>Thomas Viola Rieske</i> | 115 | Neue Lesepraxis für Jungen
(und Mädchen) ab 10 Jahren.
Praxistipps und Materialien
<i>Angelika Schmitt-Rößler</i> |
| | | 127 | »Scriptorium« - eine Lese-
und Schreibwerkstatt
für Kinder
<i>Verena Groer & Claudia Hub</i> |
| 54 | Gleichermaßen auf das
Leben vorbereitet?
Ergebnissen der
Jugendstudie AIDA
<i>Johannes König</i>
<i>Renate Valtin</i> | 138 | Offene Schreibanlässe als
Chance für eine individuelle
Textproduktion
<i>Erika Altenburg</i> |
| | | 148 | Heidi und der Geißenpeter
auf dem Weg zur Schrift
<i>Annerose & Jürgen Genuneit</i> |



Vorwort

Während bei den letzten Veröffentlichungen und Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben jeweils eines der »Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben« im Mittelpunkt stand, bezog sich die Frühjahrstagung der DGLS im April 2011 auf zwei aktuelle bildungspolitisch sowie schultheoretisch und didaktisch relevante Themen:

- ▶ Jungen als (vermeintliche?) Bildungsverlierer und
- ▶ die schlechte Lesekompetenz und -motivation der Jungen.

Während in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts die »katholischen Arbeitermädchen vom Lande« als Prototyp der Bildungsbenachteiligung galten, werden in den letzten Jahren die Jungen - zumindest in den Diskussionen der Öffentlichkeit - als »Opfer des Bildungssystems« angesehen. Der Forderung nach und es wird eine »Jungenwende« gefordert. Inzwischen gibt es mehrere Gutachten zu diesem Thema:

- Verschiedene Wissenschaftler (Blossfeld u.a.) und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft erstellten ein Jahresgutachten zu Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem (http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem_Jahresgutachten_2009.pdf).
- Im Auftrag der Bundesregierung hat Budde (2010) eine Expertise verfasst mit dem Titel »Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen«, zugänglich unter <http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf>.
- Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung hat Thomas Viola Rieske (2011) für die GEW ein Gutachten erstellt mit dem Titel »Bildung von Geschlecht. Zur Debatte um Jungenbenachteiligung und Feminisierung an deutschen Bildungsinstitutionen« (http://www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf).

- Auch international wird dieses Thema bearbeitet. Die OECD analysierte 2009 die PISA-Ergebnisse unter der Fragestellung, ob Mädchen und Jungen gleichermaßen auf das Leben vorbereitet sind («Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school«, <http://www.oecd.org/dataoecd/59/50/42843625.pdf>).

Auch diese Veröffentlichung befasst sich mit diesen Fragen. Sind Jungen wirklich die Verlierer des Bildungssystems - und auch Opfer der »Feminisierung« der Schule? Inwieweit stimmen diese Annahmen? Was sollte im Unterricht geschehen, um die mangelnde Lesemotivation der Jungen, die ihre schwächeren Leistungen in Lesetests erklärt und von der Grundschule zur Sekundarschule stärker als bei den Mädchen abnimmt, zu fördern?

Beim vorliegenden Band handelt es sich nicht um die Dokumentation der Tagung. Einerseits konnten neue Autoren gewonnen werden, die aus terminlichen Gründen nicht an der Tagung teilnehmen konnten (Jürgen Budde und Marianne Horstkemper), andererseits werden zwei Vorträge in dieser Publikation nicht berücksichtigt, da sie im Netz nachzulesen sind.

- Der Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland gibt einen Überblick über den Stand der Diskussion zur Koedukation und ist nachzulesen unter dem Titel »Koedukation - Monoedukation« in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 2011 (<http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/geschlechterforschung/beitraege/17090179.htm>)
- Die Folien des Vortrags von Christine Garbes Beitrag »Echte Kerle lesen doch!« Wie kann die Schule Jungen im Erwerb von Lesemotivation und Lesekompetenz systematisch fördern? sind auf der Netzseite der DGLS (<http://www.dgls.de/tagungen/116-dgls-tagung-am-8-und-9-april-2011.html>) nachzulesen.

Zum Thema der Geschlechterunterschiede im Lesen sei verwiesen auf die interessante Analyse von Maik Philipp (2011), in der fünf Aspekte der Differenz zwischen Mädchen und Jungen unter Einschluss einer großen Zahl empirischer Studien erneut betrachtet. Da diese Ergebnisse auch für diesen Band unmittelbar relevant sind, wird im Kasten auf sie verwiesen.

Wichtige Ergebnisse der Analyse von Philipp zu Geschlechterunterschieden im Lesen und Leseverhalten

- Bei der *Lesemotivation* sind Mädchen stärker intrinsisch habituell zum Lesen bereit, und ihre Lesemotive entspringen stärker positiven sozialen Gründen. Ihre intrinsische Lesemotivation ist stabiler und liegt bereits im Grundschulalter über der der Jungen. Diese Lesemotivation nimmt für beide Geschlechter im Laufe der Zeit gleich stark ab. Die Befundlage ist allgemein aber gemischt, und es gibt bei den Dimensionen der Lesemotivation aus dem MRQ (Motivation for Reading Questionnaire, von Wigfield und Guthrie, Hinzufügung der Hg.) *kein* durchgängiges Muster aus verschiedenen Studien.
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestehen beim Leseverhalten im Sinne der *Lesefrequenz* vor allem bei fiktionalen Texten und bei Büchern sowie Zeitschriften, die generell eher Mädchen Domänen bilden, während Jungen eher Comics lesen. Für die Zeitung, das Internet und weitere Bildschirmmedien stehen Studien mit belastbaren Ergebnissen noch aus. Das Buchleseverhalten ist die derzeit einzige empirisch gut belegte Form der Lektüre, bei der sich Differenzen konsistent zeigen.
- Hinsichtlich der *thematischen Präferenzen* im Lesen ergibt sich eine gemischte Befundlage, nach der sich eher männliche und eher weibliche Interessen und Vorlieben voneinander trennen lassen. Das Thema »*human touch*« und Beziehungen bildet ein Interessenfeld der Mädchen, Technik und Sport erscheinen als eher männliche Domäne. Daneben besteht trotz unterschiedlicher Quoten immer auch eine Schnittmenge zwischen den Geschlechtern.
- Das weist auf Gemeinsamkeiten hin, die sich in den *Lesemodalitäten* manifestieren, wobei sie für die Kindheit und Jugend bislang nur retrospektiv erhoben wurden. Die wichtige Erkenntnis aus der lesebiografischen Forschung und der Medienpsychologie ist, dass Rezeptionsweisen nicht simplifizierend Geschlechtern oder Textsorten zuzuordnen sind, sondern die Zusammenhänge komplexer sind, als es die Dichotomie von biologischen Geschlechtern oder die Opposition von fiktionalen und nicht fiktionalen Texten suggerieren.

>>>

■ Noch ein vermeintlicher Unterschied fällt bei genauerer Betrachtung geringer aus, als es der öffentliche Diskurs über Jungen als »Bildungsverlierer« nahe legen würde, nämlich im *Leseverstehen*. Nur bei PISA sind die Differenzen zugunsten der Mädchen recht groß, in Grundschul-, aber auch zum Teil in Längsschnittstudien der Sekundarstufe ließen sich durchgängig keine Schereneffekte oder großen Leistungsunterschiede entdecken. Woher die Vorsprünge in PISA stammen, verdient gerade im Lichte von Meta-Analysen genauere Betrachtung, nach denen keine oder nur schwache Differenzen existieren. Ob das männliche Geschlecht allein für das Leseverstehen ein »Risikofaktor« ist, lässt sich also nicht sagen. Aber es gibt Hinweise darauf, dass erst die Kombination von Geschlecht und sozialer Herkunft Leistungsscheren öffnet. Demnach sind es vor allem Jungen aus einkommensschwachen Elternhäusern, deren Entwicklung im Leseverstehen sich verzögert (Entwisle, Alexander & Olson 2007; Husain & Millimet 2009). Außerdem sind die Geschlechterdifferenzen zwischen schwach lesenden Kindern und Jugendlichen besonders groß (Becker & Forsyth 1990; Husain & Millimet 2009; Stanat & Schneider 2004; Wheldall & Limbrick 2010). Das männliche Geschlecht ist im Licht dieser Untersuchungen nur bei schwach Lesenden und prekären sozialen Lagen ein Faktor, der sich nachteilig auswirkt.

Aus: Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In *Leseforum* ch. Online-Plattform für Literalität, 1/2011 (http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf)

Die Analyse von Philipp verdeutlicht, dass von pauschalen Unterschieden zwischen den Geschlechtern nicht die Rede sein kann und man gut daran tut, das »simplifizierende Schubladen-Denken, Mädchen seien so deutlich anders als Jungen« (Philipp 2011, S. 20) aufzugeben. Der vorliegende Band möchte dazu einige Denkanstöße liefern.

Berlin, im August 2011

Ada Sasse

Renate Valtin





**Gibt es eine
Bildungskrise
der Jungen?**

Unterrichtsentwicklung: Mit voller Kraft zurück?

Risiken und Nebenwirkungen einer verkürzten Sicht
auf die »Jungenkatastrophe«

Marianne Horstkemper

Die aufgeregte mediale Diskussion über »Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht« (Focus Nr. 32 vom 5.8.2002, S. 104), »Lasst sie Männer sein« (Die Zeit Nr. 44 vom 23.10.2008, S. 77) oder »Rettet das starke Geschlecht« (Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung Nr. 8 vom 22.2.2009, S. 11) ist keineswegs auf den deutschsprachigen Bereich beschränkt. Der Diskurs über Jungen als Bildungsverlierer wird mehr oder weniger heftig schon seit Jahren in sämtlichen Ländern der OECD geführt. Im englischsprachigen Bereich hat sie unter dem Label »*boys crisis*« oder gar »*war against boys*« ebenfalls hohe Wellen geschlagen. Epstein u.a. (1998, S. 3) klassifizieren dies als »*a kind of globalized moral panic*«.

Jungen als Fremdkörper im »weiblichen Biotop« Schule?

Als bevorzugtes Erklärungsmuster zu der als »katastrophal« bewerteten Situation wird die These von der »Feminisierung der Pädagogik« herangezogen. Die zahlenmäßige Dominanz der Frauen in pädagogischen Arbeitsfeldern - von der vorschulischen Erziehung über die Primarstufe bis in die weiterführenden Schulen und selbst im Gymnasium - bewirke zum einen, dass Jungen kaum männliche Ansprechpartner und Vorbilder im Bildungsbereich fänden. Zum anderen habe diese unausgewogene Relation dazu geführt, dass Schule inzwischen zu einem »weiblichen Biotop« (Guggenbühl 2008) geworden sei. Die dort geltenden didaktischen Arrangements und Kommunikationsformen privilegierten die Mädchen und gingen an den Bedürfnissen und spezifischen Stärken der Jungen nicht nur vorbei, sondern benachteiligten diese in ganz direkter Form. So entfalle Wettbewerb und Konkurrenz - notwendiger Ansporn

für Jungen - in einem stärker auf persönliche Begegnung und soziale Beziehung zielenden pädagogischen Kontext weitgehend. Der Frontalunterricht mit seinen klaren Ansagen und der Lehrkraft als »Oberbandenführer« (ebd., S. 164) schaffe für Jungen klare Strukturen, gerade der werde aber stark zurückgedreht - zum Nachteil der Jungen: *»Wenn der individuumzentrierte oder Werkstattunterricht im Vordergrund steht und die Schüler ihre Lernziele selber definieren sollen, dann sind viele Jungen überfordert. (...) Sie lernen in der Schule nicht aus Überzeugung und Begeisterung am Stoff, sondern weil das System es von ihnen verlangt! (...) Sie wollen zu Leistungen und zum Lernen gezwungen werden, selber würden sie sich ganz anderen Projekten widmen, den ganzen Tag am Computer oder Fußball spielen«* (Guggenbühl 2008, S. 164).

Während Jungen sich von risikoreichen Prüfungsritualen in ihrer Grandiosität angesprochen fühlten, würden letztere zunehmend abgelöst durch eine permanente Beurteilung durch die Lehrkräfte, die sich an Kriterien wie »Teamfähigkeit«, »Pünktlichkeit«, »kooperativem Verhalten« orientiere. Dadurch hätten aber viele Jungen das Nachsehen, während Mädchen solche Beziehungsherausforderungen leichter bewältigen (ebd., S. 165). Sie seien daher bei solch »weichen Beurteilungsformen« klar im Vorteil (Guggenbühl 2008, S. 164).

Weibliche Lehrerinnen stünden den Kommunikationsformen der Jungen insgesamt eher verständnislos gegenüber und könnten diese nicht als spezifische Form der Kontaktaufnahme erkennen: *»Für Provokationen, Witze und Zwischenrufe ist kein Platz. (...) Zwischenrufe oder Unterbrechungen werden nicht als männliche Formen des Gruppendialogs verstanden, sondern als Sprachinkompetenz. Von krassen Ereignissen zu erzählen gilt als Prahlerei«* (Guggenbühl 2008, S. 165).

Solch in den Augen der Lehrkräfte unangemessenes Verhalten werde den Jungen als »falsches Männerbild« angekreidet, von dem sie befreit werden müssten, indem man sie »geschlechtlich neutralisiert«: *»Konkurrenzdenken, die Lust am Aufschneiden und die Freude an körperlichen Auseinandersetzungen müssten abtrainiert werden. Jungen müssen lernen, zu weinen und ihre Gefühle mit Worten auszudrücken. Die Gesellschaft brauche keine kämpferischen Machos mehr, sondern einfühlsame, kooperative Teamplayer«* (Guggenbühl 2008, S. 153).

Diese Konkretisierung des Argumentationsmusters stammt nicht etwa aus einem populär-pseudowissenschaftlichen Gruselkabinett, sondern aus einem aktuell herausgegebenen »Handbuch Jungen-Pädagogik« mit wissenschaftlichem Anspruch. Es verspricht auf dem Klappentext, in ihm sei alles versammelt, »was Pädagogen heute für die Arbeit mit Jungen wissen müssen« (Matzner & Tischner 2008). Neben seriösen und lesenswerten Aufsätzen finden sich darin immer wieder Positionen wie die soeben beschriebene. Eine ganze Reihe reformpädagogischer Bestrebungen wird dabei kurzerhand als »institutionelle Diskriminierung mancher Jungen und jungen Männer« deklariert, die *prinzipiell* alle treffen könne und Jungen insgesamt Bildungschancen und angemessene Förderung vorenthalte (Matzner & Tischner, S. 381f.).

Im Folgenden sollen in zwei Schritten solche Pauschalaussagen mit wissenschaftlichen Ergebnissen konfrontiert werden. Zunächst soll genauer betrachtet werden, wie es um den niedrigeren Schulerfolg *der* Jungen im Vergleich zu *den* Mädchen bestellt ist. Stellt sich dies in verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereichen unterschiedlich dar? Und welche Unterschiede *innerhalb* der Geschlechtergruppen sind dabei zu beobachten? In einem zweiten Schritt soll dann das eingangs skizzierte Erklärungsmuster näher unter die Lupe genommen werden. Taugt es zur Erklärung beobachteter Geschlechterungleichheiten? Oder verstellt es eher die Suche nach *produktiven* Problemlösungen?¹

Sind die Schulleistungen von Jungen durchgängig schlechter als die von Mädchen?

Wenn man das Niveau des erreichten Schulabschlusses als Indikator von Schulerfolg nimmt, dann waren Mädchen zu Beginn der Bildungsexpansion der 1960er Jahre noch klar benachteiligt. In den Gymnasien waren sie deutlich unterrepräsentiert (in den unteren Jahrgängen 5 bis 10 mit 41%, in den Oberstufenjahrgängen nur noch mit 37%). Dieses Bild hat sich inzwischen völlig gewandelt: Mädchen haben nicht nur gleichgezogen, bereits in den 1990er Jahren haben sie die Jungen mit zunehmender Tendenz überholt. Auch im

1 Teile der hier entwickelten Argumentation finden sich in dem Aufsatz: Horstkemper, M.: Jungenförderung als Rolle rückwärts in der Unterrichtsentwicklung? In PÄDAGOGIK H. 3/2011, S. 32-37.

neuen Jahrtausend gilt: Jungen sind auf Haupt- und Sonderschulen häufiger, in Realschulen und Gymnasien dagegen seltener als Mädchen zu finden (Aktionsrat Bildung 2009, S. 95). Jungen müssen dabei offensichtlich höhere Leistungen erbringen als Mädchen, um von ihren Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (Aktionsrat Bildung 2009, S. 94). Betrachtet man darüber Indikatoren wie Zurückstellung vom Schulbesuch, Klassenwiederholungen, Überweisung zur Sonderschule für Kinder mit Lernbehinderungen, Sprach- oder Verhaltensproblemen, zieht man Schulverweigerung oder Verlassen der Schule ohne Abschluss heran, dann sind in all diesen Fällen männliche Kinder stärker betroffen, ihre Schulbiografien waren und sind offensichtlich stärker gefährdet (vgl. Budde 2008, S. 11ff., vgl. auch den Beitrag von Budde in diesem Band).

Allerdings zeigt sich - nicht nur in Deutschland, sondern auch im internationalen Vergleich - eine Überrepräsentanz der Jungen nicht nur in den negativen, sondern häufig auch in positiven Extremgruppen: »So werden Jungen öfter als hoch begabt identifiziert, gehören häufiger zu den Klassenüberspringern und profitieren ausgeprägter von spezifischen Begabungsfördermaßnahmen« (Stamm 2008, S. 111).

In der Grundschulzeit sind solche Differenzen noch relativ gering ausgeprägt. Sie haben sich, wie die IGLU-Untersuchungen zeigen, zwischen 2001 und 2006 sogar etwas angeglichen (Valtin, Bos et al. 2007). Erfreulich daran ist, dass sich *beide* Geschlechter in ihren Leistungen verbessert haben - besonders jedoch die Jungen. Dies ist allerdings deutlich fach- bzw. domänenabhängig: Beim Lesen haben die Jungen den Vorsprung der Mädchen im Jahr 2001 zwar noch nicht eingeholt, aber deutlich aufgeschlossen. In Mathematik und Naturwissenschaften schnitten sie zu beiden Zeitpunkten besser ab als die Mädchen, die hier aber ebenfalls den Abstand verkürzen konnten. Im internationalen Vergleich ordnen die Bildungsforscher diese Ergebnisse deshalb als insgesamt erfreulich ein: Das durchschnittliche Niveau der erworbenen Kompetenzen ist vergleichsweise hoch, die Geschlechterdifferenzen fallen dagegen geringer aus als in anderen Ländern.

Hannover & Kessels (2011, S.89) unterstreichen dies und spitzen ihre Bilanzierung deutscher und internationaler Forschungsergebnisse dahingehend zu, dass »... *Jungen in Bildungsbeteiligung und Zertifikaterwerb gegenüber Mädchen zurückgefallen sind, nicht aber im Erwerb von Kompetenzen ...*

Zusammengefasst ergibt sich Evidenz dafür, dass Jungen bei gleichen Kompetenzen schlechtere Noten erreichen als Mädchen und deshalb seltener in höhere Bildungslaufbahnen einmünden, und b) dass die besseren Noten von Mädchen durch ihre höheren überfachlichen Kompetenzen, im Besonderen ihre bessere Selbstorganisation eigener Lernprozesse und ihr an schulische Anforderungen besser angepasstes Sozialverhalten, erklärt werden können ...«

In der Sekundarstufe I vergrößern sich die Geschlechterdisparitäten, wie sich vor allem anhand der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA zeigen lässt (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, S. 95ff.). In den Naturwissenschaften und Mathematik fallen sie allerdings zugunsten der Jungen aus. In Mathematik basiert dieser Leistungsvorsprung der Jungen dabei vor allem auf der Spitzenleistung einer relativ kleinen Gruppe. Am größten sind die Unterschiede jedoch bei der Lesefähigkeit - und hier zum Nachteil der Jungen. Minimale Basisfertigkeiten im Lesen und Textverstehen, die ja deutliche Konsequenzen für Leistungen in nahezu allen Fächern nach sich ziehen, treten hier also sehr viel häufiger bei Jungen als bei Mädchen auf. Diese Situation ist in den Jahren 2000 bis 2006 stabil geblieben (Drechsel & Artelt 2007, S. 245). Insbesondere sind unter den als »Risikogruppe« bezeichneten Lernenden in der Regel deutlich mehr Jungen zu finden (vgl. PISA 2000, S. 117; PISA 2003, S. 217). Darunter werden diejenigen verstanden, die allenfalls die Kompetenzstufe I in den untersuchten Domänen (Lesen, Problemlösen, Mathematik, Naturwissenschaften) erreichen. Lediglich das Fach Mathematik bildet hier eine Ausnahme, dort sind Jungen und Mädchen gleich häufig in der Risikogruppe vertreten. Fasst man die Definition noch etwas stärker und betrachtet diejenigen, die in sämtlichen Bereichen auf dem untersten Kompetenzniveau verbleiben, so sind die Jungen unter den Risikoschülern ganz klar überrepräsentiert (Dies entspricht auch den Ergebnissen von König & Valtin, s. den Beitrag in diesem Band).

Damit werden für sie die Aussichten auf eine erfolgreiche Einmündung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt massiv gefährdet, zumal dort in den letzten Jahren ein Strukturwandel von Produktionsberufen zu Dienstleistungsberufen stattgefunden hat (Baethge, Solga & Wieck 2007). Gerade in den industriell-gewerblichen und handwerklich-technischen Berufen, die traditionell eher als »männlich« gesehen werden, ist das Angebot reduziert wor-

den, manche sind ganz weggefallen, die Zugangsvoraussetzungen hinsichtlich schulischer Qualifikationen haben sich erhöht. Diese fragil gewordene Übergangsperspektive wird nicht selten von männlichen Jugendlichen als äußerst bedrohlich erlebt (vgl. Böhnisch 2008). Dies kann spürbare Rückwirkungen auf Lern- und Anstrengungsbereitschaft haben und damit einen Zirkel in Gang setzen, der sowohl den Erwerb kognitiver als auch sozialer Kompetenzen massiv behindert und in totale Verweigerung und/oder Gewalt einmünden kann.

Neben den hier knapp umrissenen Unterschieden nach Geschlecht auf unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems dürfen jedoch zwei Dinge nicht vergessen werden. Zum ersten besteht immer die Gefahr, bei der Betrachtung von Mittelwerten die große Streuung innerhalb der Geschlechtergruppen aus dem Auge zu verlieren und damit die Tatsache, dass viele Jungen durchaus gute Schulleistungen aufzuweisen haben oder auch zu den »Leistungsspitzen« gehören. Zum zweiten ist der Zusammenhang von Schulleistung und Bildungsgerechtigkeit nicht eindimensional zu betrachten: *»Bei einer Verschränkung von Ungleichheitsfaktoren wie Ethnizität, sozialer Herkunft und Alterszugehörigkeit zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. der Gruppe der Mädchen größer sind als die Unterschiede zwischen ›den‹ Jungen und den ›Mädchen‹. Darüber hinaus gibt es markante regionale Differenzen in den geschlechtsspezifischen Ungleichheiten, die insbesondere für Ostdeutschland auf schwierigere (Bildungs-) Bedingungen von jungen Männern verweisen«* (Bundesjugendkuratorium 2009, S. 17).

Auch Rieske (2011, S. 49) betont in seiner sorgfältigen Aufarbeitung des Forschungsstandes, dass der vergeschlechtliche Zugang zu Bildung lediglich *einen* Aspekt in dem vieldimensionalen und kontextabhängigen Wirkungsgeflecht des mehr oder weniger erfolgreichen Bildungserwerbs darstellt. Solche Effekte gilt es sensibel wahrzunehmen und die damit verbundenen Ungleichheiten, Diskriminierungserfahrungen und Machtressourcen differenziert zu analysieren und nach Erklärungen dafür zu suchen, wie Bildungsinstitutionen zu ihrer Reproduktion und Verfestigung beitragen (vgl. dazu auch den Beitrag von Rieske in diesem Band).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass viele Jungen im Laufe ihrer Schulzeit problematische Erfahrungen zu verarbeiten haben:

- In der Primarstufe geht die Leistungsschere beim Lernerfolg zwischen den Geschlechtern noch relativ wenig auseinander. Bei der Lesekompetenz haben in den letzten Jahren die Jungen deutlich aufgeholt, bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind sie ohnehin den Mädchen gegenüber leicht im Vorteil.

- Nicht zu übersehen ist allerdings, dass auch in den frühen Jahren der Schulzeit, in denen wichtige Weichen für Lernmotivation und die Anbahnung weiteren Wissenserwerbs gestellt werden, Jungen vergleichsweise häufig zu einer Gruppe besonders förderungsbedürftiger Kinder gehören - etwa aufgrund von Entwicklungsverzögerungen, die sich auf sprachliche, emotionale und motivationale Bereiche beziehen.

- Gegen Ende der Sekundarstufe I hat sich die Leistungsschere dann stärker geöffnet: Insbesondere im unteren Bereich der Lesekompetenz sind Jungen deutlich überrepräsentiert, während auf den oberen Kompetenzstufen etwa gleich viel Mädchen und Jungen zu finden sind. Bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen fällt dieser Schereneffekt allerdings klar zugunsten der Jungen aus.

- Auch dabei ist jedoch nicht zu übersehen, dass in der sogenannten »Risikogruppe« Jungen deutlich überrepräsentiert sind: Sie erreichen in allen drei Bereichen allenfalls die untersten Kompetenzstufen, die weder für gesellschaftliche Teilhabe ausreichen, noch Aussichten auf eine erfolgreiche Einmündung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eröffnen. Jungen aus bildungsfernen Elternhäusern und solchen mit Migrationshintergrund sind hier besonders häufig zu finden.

All diese Ergebnisse machen deutlich: Es ist jenseits aller wissenschaftlichen Redlichkeit, wenn Jungen generell als leistungsschwach, Mädchen generell als leistungsstark dargestellt werden. Damit wird aber keineswegs die Notwendigkeit bestritten, sich um diejenigen Jungen (und Mädchen) verstärkt zu kümmern, deren Bildungserfolg massiv gefährdet ist.

Ist die Feminisierung der Schule die Wurzel des Übels?

Die eingangs präsentierten Erklärungsangebote der angeblich durchgängigen Benachteiligung von Jungen in einer frauendominierten Schule implizieren allesamt die Annahme, dass es geschlechtstypische Ausdeutungen der Leh-

rer- und Lehrerinnenrolle gebe. Dadurch erhält die quantitative Unausgewogenheit ihre besondere pädagogische Relevanz. Tischner (2008, S. 346) verdeutlicht dies wie folgt: *»Die in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr vernachlässigte ›väterliche‹ Seite der Erziehung unterscheidet sich in der Tat deutlich von der ›mütterlichen‹, welche wegen ihrer Tendenz zur Konfliktvermeidung gelegentlich als ›Kuschelpädagogik‹ bespöttelt wird. Das ›väterliche‹ Prinzip in der Erziehung ist demgegenüber geprägt durch Leistungsorientierung, Einhaltung von Normen, Konsequenz, Konfrontation, Sach-, Gruppen-, Außen- und Zukunftsorientierung sowie Denken in Unterscheidungen, Hierarchien und Systemen.«*

Die gegenwärtige Dominanz des »mütterlichen Prinzips« im Bereich Schule habe für Jungen nun vor allem deshalb fatale Folgen, weil das in der Regel vergleichsweise schulkonforme, kooperative, zurückhaltende und daher »pflegeleichte« Verhalten der Mädchen an den Schulen zur Norm gemacht worden sei. Viele Disziplinschwierigkeiten von Jungen seien aber als Ausdruck ihrer Rebellion gegen den weiblichen »Harmonieterror« zu verstehen. Auf subtile Weise werde solch typisches Jungenverhalten sanktioniert, und zwar oftmals indirekt durch die Benotung (Tischner 2008, S. 346f.).

Eine Honorierung schulangepassten weiblichen Verhaltens könnte - mindestens teilweise - erklären, dass Jungen offenbar höhere Kompetenzen zeigen müssen, um eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium zu bekommen. Die Vermischung von Fähigkeits- und Verhaltensbeurteilung erklärt wohl auch, dass in der Tat an Sonderschulen für Kinder mit Lernbehinderungen häufig Jungen zu finden sind, deren Intelligenzwerte eine solche Zuweisung fraglich erscheinen lassen. Die Kritik an der »Fragwürdigkeit der Zensurengebung« (Ingenkamp 1995) hat die mangelnde Validität von Lehrerurteilen schon früh zum Thema gemacht. Und auch die Tendenz zu einer »wohlwollenden Wahrnehmung weiblicher Schulleistung« (Zinnecker 1972) wurde zu dieser Zeit bereits ebenso problematisiert wie die bessere Passung der Schülerrolle zur weiblichen Geschlechterrolle. Von diesen Kritikpunkten sind aber sowohl männliche wie weibliche Lehrkräfte betroffen. Es gibt keinerlei empirische Belege dafür, dass solche Tendenzen bei Frauen stärker ausgeprägt sind als bei männlichen Kollegen.

Allerdings liegen bislang insgesamt eher spärliche Forschungsergebnisse zu geschlechtstypisch unterschiedlichem Verhalten von Lehrkräften vor

(vgl. Horstkemper 2010). Die von mehreren Autoren des zitierten Handbuchs den Frauen zugeschriebene »Kuschelpädagogik« lässt sich in der Schulwirklichkeit jedenfalls nicht nachweisen. Hier wird ein Zerrbild von pädagogischen Reformbestrebungen entworfen: Kein auf individuelle Förderung gerichteter Unterricht kommt aus ohne Leistungsorientierung, Einhaltung von Normen, Konsequenz, Konfrontation oder Sach-, Gruppen-, Außen- und Zukunftsorientierung, die hier einem im Schwinden begriffenen »väterlichen Prinzip« zugewiesen werden. Didaktische Ansätze, die auf selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen setzen, die zur Formulierung realistischer eigener Lernziele und zur Planung und Reflexion des Lernprozesses anregen, sind dringend angewiesen auf klare Strukturierung und transparente Leistungsanforderungen. Und die sogenannten »weichen Beurteilungsformen«, mit denen offenbar solche gemeint sind, die sich nicht auf mit Ziffernnoten bewertete Tests und Klassenarbeiten beschränken, umfassen auch in wertschätzenden Beratungsgesprächen sehr wohl die Konfrontation mit Gütemaßstäben und Verbesserungsnotwendigkeiten. Der pauschale Vorwurf, ein solchermaßen gestaltetes »weibliches Biotop« benachteilige Jungen generell, bedarf gründlicher Prüfung.

- Erste Zweifel an der Schlüssigkeit der Annahme einer Jungenbenachteiligung durch Lehrerinnen legt bereits die Beobachtung nahe, dass die Geschlechterdifferenzen ausgerechnet in der Schulform am niedrigsten ausfallen, in der der Frauenanteil am höchsten ist - nämlich in der Grundschule. Für den Bereich der Sekundarstufe I gilt dies ebenso für die Hauptschulen. Umgekehrt finden sich die größten Leistungsrückstände zu Lasten der Jungen und auch die größte Schulunzufriedenheit in der Schulform, an der die meisten Männer unterrichten, nämlich im Gymnasium (vgl. Budde 2008, S. 49). Auch in einer an PISA angekoppelten Längsschnittuntersuchung zeigte sich, dass das Geschlecht der Lehrkraft keinen bedeutsamen Effekt auf die Entwicklung mathematischer Kompetenz hat (vgl. Schöps u.a. 2006). Für die Grundschule konnte Helbig (2010) mit Daten der Berliner ELEMENT-Studie ebenfalls aufzeigen, dass Jungen weder in ihrem Leseverständnis noch in ihren Mathematikkompetenzen von mehr männlichen Lehrkräften profitieren. Bei der Notenvergabe stellte sich heraus, dass Jungen in Schulen mit einem höheren Anteil männlicher Lehrer in Mathematik bessere Noten bekommen, in Deutsch je-

doch nicht. Der festgestellte Zusammenhang war allerdings sehr schwach. Nun haben die bislang erwähnten Studien jeweils lediglich den *Anteil* von unterrichtenden Männern und Frauen an den Schulen als Kriterium gewählt - unabhängig davon, ob die tatsächlich Unterrichtenden männlich oder weiblich waren. Dies ist nur in methodisch sehr anspruchsvollen Analysen möglich. Dazu haben Neugebauer, Helbig & Landmann (2010) nun unter Rückgriff auf Daten der IGLU-Studie 2001 Ergebnisse vorgelegt. Dabei erweist sich, dass weder Jungen noch Mädchen bei Kompetenzentwicklung oder Noten in Mathematik, Deutsch oder Sachkunde von einem Lehrer desselben Geschlechts profitieren. Darüber hinaus konnten die Autoren aber auch aufzeigen, dass die Leseleistung von Mädchen *und* Jungen schlechter war, wenn sie von einem männlichen Deutschlehrer vier Jahre lang unterrichtet wurden (hier zitiert nach Helbig 2010, S. 5)². Das fügt sich ein in umfangreiche Forschungsergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Bereich (vgl. Rohrman 2008, S. 114f.). So wurden in einer britischen Studie knapp 9.000 zehn- bis elfjährige Grundschüler in mehreren Fächern hinsichtlich ihrer Leistungen und ihrer Einstellungen zur Schule untersucht und dies zum Geschlecht der unterrichtenden Lehrkräfte in Beziehung gesetzt. Dabei fanden sich keine Hinweise darauf, dass männliche Lehrkräfte die *Leistungen* von Jungen verbessern. Dagegen zeigte sich ein anderer statistisch signifikanter Zusammenhang: Von weiblichen Lehrkräften unterrichtete Schüler beiderlei Geschlechts hatten deutlich positivere *Einstellungen zur Schule*, was die Forscher und Forscherinnen zu der zusammenfassenden Feststellung veranlasste: Weibliche Lehrkräfte bringen offenbar das Beste in beiden Geschlechtern hervor (Carrington et al. 2005a). Provokativ wiesen daher die Autorinnen und Autoren die Bemühungen um eine Steigerung des Männeranteils an Grundschulen zurück: »*Forget Gender! Whether a Teacher is Male or Female Doesn't Matter!*« (Carrington u.a. 2005b).

2 Dieses Ergebnis entspricht auch meiner nicht veröffentlichten Analyse der IGLU 2001 Daten zur Orthographie: Mädchen und Jungen hatten schlechtere Ergebnisse im Orthographietest, wenn sie von einem Lehrer - anstelle von einer Lehrerin - unterrichtet wurden. Interessanterweise unterschieden sich die Ausbildungsprofile von Lehrern und Lehrerinnen. Die Daten (Selbstauskünfte der Lehrkräfte über ihre Ausbildung) lassen den Schluss zu, dass einige männliche Lehrer gar keine grundschulpädagogische und -didaktische Ausbildung erfahren hatten und möglicherweise aus der Sekundarstufe in die Grundschule gelangt sind (Anmerkung Renate Valtin).

■ Nun erscheint mir eine solch weitreichende Aufforderung nicht weniger plakativ als die Argumentationsfiguren der Feminisierungs-Kritiker. Dass die Gender-Dimension nicht nur bei Lernenden, sondern sehr wohl auch bei Lehrenden eine Rolle spielt, verdeutlichen nämlich einige der wenigen im deutschsprachigen Bereich vorliegenden Forschungsergebnisse. Sie liegen allerdings offenbar weniger in den so harsch kritisierten didaktischen Arrangements, sondern eher auf der Ebene des mehr oder weniger reflektierten Umgangs mit Geschlechterstereotypen. Ziegler, Kuhn & Heller (1998) belegten bei Mathematik- und Physiklehrkräften, dass sie sich bei der Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler stark an Geschlechterstereotypen orientieren. In ähnlicher Weise fand Keller (1999) bei einem beträchtlichen Teil von Mathematiklehrkräften, dass diese hinsichtlich der Leistungsfähigkeit sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Jungen hegten. Das galt allerdings für männliche wie für weibliche Lehrkräfte: Beide richteten an Jungen generell höhere Erwartungen, hielten diese eher für kreativ, Mädchen hingegen vor allem für fleißig. Jungen erhielten von Männern wie von Frauen mehr Lob. In zwei ethnografischen Studien im Gymnasium fanden Budde & Faulstich-Wieland (2004) heraus, dass Geschlechterdifferenzen bei den Lernleistungen dann verstärkt wurden, wenn die Lehrkräfte solch stereotype Erwartungen an die Mädchen und Jungen herantrugen, d.h. von geschlechtsabhängig unterschiedlicher Motivation und Leistungsfähigkeit überzeugt waren. Eine solche Überbetonung der Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet das Forschungsteam als »Dramatisierung von Geschlecht«. Zu finden sind solche Orientierungen wiederum bei männlichen wie bei weiblichen Lehrkräften. Sie wirken offenbar in Richtung sich selbst erfüllender Prophezeiungen - die erwarteten Unterschiede stellen sich tatsächlich ein. Damit trägt Schule fraglos zur Festschreibung von Geschlechterdifferenzen bei. Ob dies allerdings die Jungen stärker trifft als die Mädchen, ist damit noch nicht gesagt. In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften können Jungen davon ja durchaus profitieren, wie sich in den im ersten Abschnitt präsentierten Ergebnissen gezeigt hat. Indizien für eine Benachteiligung der Jungen vor allem durch Lehrerinnen lassen sich aus den zitierten Studien jedenfalls nicht gewinnen. Hannover & Kessels (2011, S. 89) ziehen aus ihrer aktuellen Sichtung des internationalen Forschungsstandes explizit den Schluss, es finde sich keine Evidenz für die These, »dass der

hohe Anteil von Frauen unter den im Bildungssystem Beschäftigten zu einer Benachteiligung von Jungen führen« würde.

Brauchen Jungen männliche Lehrkräfte?

Die flotte Zurückweisung der Forderung nach mehr männlichen Lehrkräften (vgl. Carrington 2005 b), scheint mir allerdings auch nicht ohne weiteres gedeckt. Begründet werden diese Anstrengungen ja nicht nur mit der Leistungs-, sondern vor allem auch der Persönlichkeitsentwicklung der Jungen. Ihnen fehle es an gleichgeschlechtlichen Identifikationspartnern häufig schon in der Familie, etwa weil sie bei alleinerziehenden Müttern aufwachsen oder die Väter häufig nur wenig Zeit und Engagement für Familie und Kindererziehung aufwenden. In der Schule setze sich dann dieser Mangel männlicher Vorbilder fort und behindere die Jungen vor allem bei der Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität.

Dies setzt nun voraus, dass Lehrer für männliche Schüler auch tatsächlich Bedeutung als Vorbilder gewinnen können. Davon kann aber nicht ohne weiteres ausgegangen werden. In mehreren Studien wurde ermittelt, dass Jungen Lehrer entweder gar nicht oder aber sehr nachrangig als Vorbilder nennen (vgl. Budde 2008, S. 51) - sie präsentieren eher Schauspieler und Sportler und nicht so sehr Erwachsene aus dem persönlichen Nahbereich, häufig auch Superhelden-Figuren. Ob dies auf ein zu schmales schulisches Angebot gleichgeschlechtlicher Vorbilder zurückzuführen ist, lässt sich schwer einschätzen. Fragt man im übrigen die Jungen selbst, ob sie lieber von einem Mann oder einer Frau unterrichtet werden möchten, dann antwortet über die Hälfte, es sei ihnen egal (Zimmermann 2006), 18% machen es abhängig vom Fach, 17% möchten generell lieber von Frauen und nur 6% lieber von Männern unterrichtet werden. Eindeutig ist die Forschungslage jedoch nicht, sie variiert nicht zuletzt mit dem Alter der Schüler. In einer jüngeren britischen Studie (TDA 2007) mit 8- bis 11jährigen Schülern gaben drei Viertel der befragten Jungen an, dass sie es gut fänden, sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte zu haben. In Anwesenheit eines männlichen Lehrers würden sie sich vermutlich besser benehmen (51%), härter arbeiten (44%) und sich in der Schule wohler fühlen (44%) würden. Allerdings gingen nur 28% davon aus, dass männliche Lehrer sie besser verstehen würden.

Diese Ergebnisse sprechen nun keineswegs dagegen, mehr Männer in die Schulen zu holen - und zwar solche, die Jungen Partner sind für eine reflektierte Auseinandersetzung mit ihrer männlichen Rolle und die gleichzeitig in Kooperation mit weiblichen Kolleginnen als Modell für ein gleichberechtigtes Miteinander der Geschlechter wirken können. Preuss-Lausitz (2008, S. 132) betont, dass dies nicht ausschließlich Lehrkräfte sein müssen. Auch Sozialarbeiter, Väter, Künstler oder Sportler, die im außerunterrichtlichen Bereich attraktive Betätigungen für Jungen anbieten, können unterstützende Funktion übernehmen. Auch er hebt nachdrücklich die Bedeutung des reflexiven Umgangs von männlichen wie weiblichen Lehrkräften, aber auch aller anderen pädagogisch in Schule Tätigen mit der eigenen Geschlechtsrolle hervor.

Eine solche Begründung für die Zielsetzung der Erhöhung des Männeranteils in Schulen steht nun in klarer Abgrenzung von den hier kritisierten Argumentationsmustern und deren Risiken und Nebenwirkungen. Ich zitiere dazu ein letztes Mal den Mitherausgeber des Handbuchs (Tischner 2008, S. 346), der sich zustimmend auf die Argumente eines Sozialpädagogen (Walter 2006) bezieht: *»Damit Jungen in ihrer naturwüchsigen Vitalität durch die weibliche Übermacht nicht vollends unterdrückt werden, bräuchten sie »gleichgeschlechtliche Vorbilder. Es ist wichtig, dass Männer eine schützende Hand über Jungen legen.«* Allerdings bezweifelt er, ob dies ausreiche, oder ob es überhaupt möglich sei, beiden Geschlechtern - die schließlich von Natur aus in vieler Hinsicht so unterschiedlich hinsichtlich ihrer Bedürfnisse, Interessen, kognitiven Stile und Emotionen seien - im koedukativen Unterricht gerecht zu werden. Daher kommt er zu dem Schluss, es sei durchaus überlegenswert, dass Eltern künftig selbst entscheiden könnten, ob ihre Kinder getrenntgeschlechtlich oder koedukativ unterrichtet werden sollten. Dies sei sicherlich nicht die Lösung für alle pädagogischen Probleme, die aus der Unterschiedlichkeit der Geschlechter erwachsen, aber doch möglicherweise ein Baustein für die Gestaltung eines geschlechtergerechteren Bildungssystems (Tischner 2008, S. 357ff.).

Bedingt der Gewinn der Mädchen den Verlust der Jungen?

Die hier nachgezeichnete Position fällt aus meiner Sicht hinter den theoretischen Erkenntnisstand und die empirischen Erfahrungen genderbezogener Schulforschung in geradezu verblüffender Weise zurück.

■ Geschlecht wird hier als etwas betrachtet, was man *hat*, nicht als etwas, was in Interaktionen immer wieder neu konstruiert wird (*»doing gender«*). Jungen wird damit eine passive Opferrolle zugeschrieben. Die Entfaltung ihrer von Natur aus weitgehend festgelegten Ausstattung und die Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität werden systematisch behindert.

■ In verkürztem Bezug auf evolutionstheoretische Ansätze - z.B. auf Bischof-Köhler (2008) - werden dabei deren klaren Hinweise auf die Tatsache ignoriert, dass auch evolutionär erworbene geschlechtstypische Verhaltensdispositionen immer kulturell überformt werden und daher »die eigentliche Profilierung der Geschlechtsunterschiede ... das Werk der Gesellschaft (ist)« (Bischof-Köhler 2008, S. 31).

■ Damit werden gleichzeitig die widersprüchlichen Aufgaben ausgeblendet, vor die Lehrerinnen *und* Lehrer sich gestellt sehen: »Sie müssen die Geschlechterverhältnisse wahrnehmen, ohne sie zu dramatisieren, sie müssen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Geschlechtszugehörigkeit wahrnehmen, ohne sie darauf zu reduzieren« (Lemmermöhle 2001, S. 8)

■ Solche Ansätze einer reflexiven Koedukation können damit als «mütterlich»-egalisierend und damit jungenbenachteiligend zurückgewiesen werden, ohne sich mit den differenzierten Ergebnissen der vorliegenden Forschung (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper 1996) überhaupt auseinanderzusetzen. Dass rein organisatorische Lösungen - wie etwa die Wiedereinführung geschlechtsgetrennter Schulformen oder eine zwangsweise verordnete Geschlechtertrennung in bestimmten Unterrichtsfächern - weder den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen noch einen Fortschritt auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Pädagogik darstellen, könnte man dabei z.B. lernen.

Ein weiterer wichtiger Bereich der Identitätsentwicklung von Mädchen und Jungen käme bei einer solchen Auseinandersetzung ebenfalls in den Blick, der hier nur noch sehr knapp angesprochen werden soll: die unterschiedliche Entwicklung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls. Dabei kann von einer Benachteiligung der Jungen keine Rede sein. Im Gegenteil lässt sich auch nach mehr als zwanzigjährige Forschung und dem Engagement für eine geschlechterbewusste Erziehung immer noch festhalten, dass Mädchen große Schwierigkeiten haben, ihre schulischen Erfolge »selbstwertdienlich« umzusetzen. Das Selbstvertrauen von Jungen entwickelt sich im Laufe ihrer Schulzeit deutlich positiver (Horstkemper 2010, S. 38). Auch

diese Feststellung bezieht sich nicht nur auf deutsche Forschungsergebnisse (s. König, Wagner & Valtin 2011), sondern bestätigt sich in internationalen Studien (Fend 1997). Die australische Soziologin Raewyn Connell³ (2000, S. 167) erklärt dies unter Bezugnahme auf weiterhin bestehende durchschnittliche Privilegien von Männern etwa hinsichtlich Entlohnung oder Präsenz in Führungspositionen mit einer »patriarchalen Dividende«. Gemeint ist damit, dass Männer und Jungen von der in unserer Gesellschaft immer noch zu konstatierenden Höherbewertung von Männlichkeit profitieren. Bildungsmisserfolge von Jungen könnten insofern als kurzfristige Kosten für die Erhaltung langfristiger Privilegien - z.B. höheres Selbstbewusstsein - interpretiert werden.

Eine solche Position ist sicherlich nicht unkritisch zu bewerten. Es ist fraglich, ob in schwierigen Lebenslagen - etwa bei Jungen ohne Schulabschluss - ein stark ausgeprägtes Selbstvertrauen ausreicht, um schulischen Misserfolg zu kompensieren. Dennoch ist es wichtig, die Sozialisationswirkungen von Schule jenseits vom Erwerb von Kompetenzen und formalen Zertifikaten mit einzubeziehen, wenn die Frage nach Gewinnern und Verlierern im Bildungsbereich gestellt wird (vgl. dazu auch den Beitrag von König & Valtin in diesem Band).

Dabei wäre dann auch zu problematisieren, was Prengel & Rendtorff (2008) die »*if one group wins, the other loses*-Logik« nennen; denn hiermit wird ein Automatismus postuliert, der den *Abbau von Hindernissen beim Zugang zu Bildung* durch spezifische Mädchenförderung als *ursächlich für die Benachteiligung von Jungen* betrachtet. Die Verengung des Vergleichs zwischen Mädchen- und Jungengruppe - statt mit Leistungsstandards oder vorgegebenen Normen und Regeln - legt eine solche Missinterpretation nahe. Dass sie empirischer Überprüfung nicht Stand hält, hat Stamm (2008) in ihrer Re-Analyse von Daten zu kognitiven Leistungen überzeugend nachgewiesen: Zwar haben sich die Leistungen der Mädchen in Leistungstests durchschnittlich in den vergangenen Jahren verbessert, die der Jungen sind aber nicht etwa gefallen, sondern auf demselben Niveau geblieben. Das unterstreicht noch einmal die Berechtigung der von Schmauch (2005, S. 34) getroffenen Aussage: »Wohlergehen ist kein knappes Gut, dessen sich die Geschlechter berauben müssen.«

3 Die Forscherin ist identisch mit Robert Connell. Sie nahm den weiblichen Namen Raewyn nach ihrer Geschlechtsumwandlung an.

Fazit

Pauschalisierende Aussagen ersetzen keine differenzierten Analysen, und Katastrophenszenarios helfen niemandem weiter. Was wir brauchen, ist eine Förderungsstrategie für beide Geschlechter, die neuere lernpsychologische Erkenntnisse mit denen der schulbezogenen Genderforschung zusammenbringt und mit methodisch-didaktischer Phantasie umsetzt. Wenn dies auf breiter Front gelingt, dann können wir sowohl auf eine neue Debatte über Geschlechtertrennung als auch auf die Rückkehr zu Lern- und Vermittlungsformen, die angeblich männlichen Bedürfnissen besser entsprechen, getrost verzichten.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung).
- Bischof-Köhler, D. (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 18-33.
- Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 63-77.
- Budde, J. & Faulstich-Wieland, H. (2004). Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In jugendstile, H. 4, 3-8.
- Budde, J. (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (2009). Schlaue Mädchen - Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. www.bundesjugendkuratorium.de.
- Carrington, B., Tymms, P. & Merrell, C. (2005a). Role models, school improvement and the »gender gap«: Do men bring out the best in boys and women the best in girls? Paper presented to the EARLI 2005 Conference. University of Nicosia.
- Carrington, B., Tymms, P. & Merrell, C. (2005b). Forget Gender: Whether a Teacher is Male or Female Doesn't Matter. In Teacher: The National Education Magazine 12/2005, 32-34.
- Connell, R. (2000). The Men and the Boys. Sydney.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Opladen.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland: PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York/München/Berlin, 225-247.

- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1996). 100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende. In Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur (EuS) 7 (1996) H. 4, Hauptartikel 509-520, Replik 578-585.
- Epstein, D. u.a. (Eds.) (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham/Philadelphia.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie in der Moderne. Band IV*. Bern.
- Guggenbühl, A. (2008). Die Schule - ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel, 150-169.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In *Zeitschrift Pädagogische Psychologie* 25 (2), 89-103.
- Helbig, M. (2010). Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen. In *WZBrief Bildung*, www.wzb.eu/wzbriefbildung (letzter Zugriff: 8.7.2011).
- Horstkemper, M. (2010). Frauen und Männer im Lehrberuf. Geschlechterdifferenz und Professionalisierung. In Friedrich Jahresheft XXVIII: *Lehrerarbeit - Lehrer sein*. Seelze, 50-53.
- Ingenkamp, K. (Hg.) (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim (9. Aufl.).
- Keller, C. (1999). *Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der »Third International Mathematics and Science Study«*. Zürich.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung - Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Lemmermöhle, D. (2001). *Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Vortrag bei dem Symposium »Heterogenität und Professionalisierung« der Universität Dortmund. www.genderundschule.de.
- Matzner, M. & Tischner, W. (2008). Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel, 381-409.
- Prenzel, A. & Rendtorff, B. (2008). Zur Einführung. Kinder und ihr Geschlecht - Vielschichtige Prozesse und punktuelle Ergebnisse. In Dies. (Hg.). *Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 11-23.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004). *PISA 2003*. Münster/New York.
- Schmauch, U. (2005). Was geschieht mit kleinen Jungen? Ein persönlicher Blick auf die Entwicklung des Jungenthemas von den 70er Jahren bis heute. In L. Rose & U. Schmauch (Hg.). *Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswandels*. Königstein/Taunus, 26-41.
- Rieske, T.V. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt/Main, (GEW-Shop).
- Rohrmann, T. (2008). Jungen in der Grundschule. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim und Basel, 109-121.

- Schöps, K., Walter, O., Zimmer, K. & Prenzel, M. (2006). Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Hg.). PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster/New York/München/Berlin, 209-224.
- Stamm, M. (2008). Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), (11), H. 1/2008, 106-124.
- Tischner, W. (2008). Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming. In M. Matzner & W. Tischner (Hg.). Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 343-365.
- Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007). Primary school boys call for more male teachers. www.tda.gov.uk/about/mediarelations/2007/20070731.aspx.
- Valtin R., Bos, W., Hornberg, S. & Schwippert, K. (2007). Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Walter, M. (2006). »Jedes Kind hat ein Recht auf ein aufgeschlagenes Knie ...!« oder: Können Frauen in der Kita die Männer ersetzen? In Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 8, 18-22.
- Ziegler, A., Kuhn, C. & Heller, K.A. (1998). Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In Psychologische Beiträge 40, H. 3/4, 271-287.
- Zimmermann, P. (2006). Jungen 2005 - Eine schriftliche Befragung von 1.600 Jungen. Unveröffentlichte Präsentation auf dem Netzwerktreffen »Neue Wege für Jungs«.
- Zinnecker, J. (1972). Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim.



Jungen und Deutschunterricht

Empirische Befunde und riskante Thematisierungen¹

Jürgen Budde

Lesen und Verstehen von Texten stellt eine grundlegende Schlüsselqualifikation für alle Formen des Lernens, des Aufbaus von Wissensstrukturen, schulischen Erfolg wie auch für gesellschaftliche Teilhabe dar. Der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Geschlecht ist zu einem Gegenstand aufgeregter Auseinandersetzungen geworden. Kaum ein Beitrag zum Thema, der nicht beklagt, dass *die* Jungen in der zentralen Kompetenz des Umgangs mit Sprache hinter *den* Mädchen zurückliegen. Jungen gelten vereinfacht als Bildungsverlierer, nicht zuletzt aufgrund problematischer Leistungen im Fach Deutsch. Beklagt wird unter anderem, dass kooperative und kommunikationsorientierte Unterrichtsstile eher den Lernpräferenzen von Mädchen entgegen kämen und gerade die Fachkultur Deutsch von solchen Stilen geprägt sei. Weiter wird darauf verwiesen, dass die Inhalte nicht »jungengerecht« seien (vgl. Garbe 2005). Im Deutschunterricht würden vor allem Texte behandelt, die eher den Leseinteressen von Mädchen entgegen kämen. Außerdem wird zudem auf die Überzahl weiblicher Lehrkräfte hingewiesen, die den kooperativen Unterrichtsstil verbürgten, mädchenbegünstigende Texte lesen (lassen) und nicht auf die vermeintlich jungentypischen Interessen eingehen könnten. Vereinfacht formuliert entsteht das Bild: »Deutsch ist ein Laberfach.« Meist wird die Annahme durch die Vermutung unterfüttert, dass Jungen kein »Gelaber« mögen und aus diesem Grund schlechtere Leistungen im Deutschunterricht erzielen. Die Jungen gelten als »Risikogruppe«², sind »Lesemuffel«³ und müssen »zum Lesen motiviert«⁴ werden.

1 Teile dieses Beitrags erscheinen in J. Budde. Männlichkeitsforschung und Deutschunterricht: Positionen - Differenzen - Perspektiven. In T. Tholen & B. Ludt (Hg.). »Geschlecht«: (k)ein Thema in der Lehramtsausbildung? Stuttgart: Franz Steiner.

2 Vgl. <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619>.

3 Vgl. <http://www.warumjungennichtmehrlesen.de/>.

4 Vgl. <http://www.vnr.de/b2c/familie/erziehung/jungen-zum-lesen-motivieren.html>.

Meine These ist, dass die vereinfachende stereotypisierende Markierung der Jungen als Bildungsverlierer sowie als lese- und schreibuninteressierte bzw. inkompetente Schüler mit Zuschreibungen einhergehen, die nicht nur in der pädagogischen Praxis negative Effekte evozieren können, sondern auch auf der theoretischen Ebene aufgrund heteronormativer und ontologisierender Geschlechterkonzepte problematisch sind. Zusätzlich erschwert diese theoretisch unterkomplexe Sichtweise eine differenzierte Betrachtung. Entsprechend zielt der Beitrag auf eine Ausdifferenzierung des Bildungserfolges bzw. Misserfolges von Jungen in der Schule im Allgemeinen sowie im Deutschunterricht im Besonderen. Dazu werden im Folgenden zuerst Befunde zur Bildungssituation von Jungen zusammengestellt. Anschließend problematisiert der Beitrag die Fokussierung auf Geschlechterdifferenzen und diskutiert Schwierigkeiten einer »jungenspezifischen« Förderung am Beispiel von Diktaten.

1 Jungen als Bildungsverlierer?

Um zu einer Ausdifferenzierung der These der Bildungsverlierer zu kommen, möchte ich in einem ersten Schritt die Feststellung, dass *die* Jungen in der Schule *die* Bildungsverlierer seien, einer Analyse unterziehen. So ist an dieser Sichtweise einerseits zu kritisieren, dass ungeklärt ist, auf welcher Grundlage die Diagnose der Bildungsverlierer getroffen wird, denn es sind ja unterschiedliche Maßstäbe denkbar.

► Wird die vermeintliche Verliererposition an den *früheren Leistungen der Jungen* gemessen? Hier stellen wir fest, dass Jungen auch schon früher schlechtere Leistungen hatten als ihre Mitschülerinnen, dies aber deswegen nicht aufgefallen ist, weil sie in größerer Zahl auf den höheren Schulen vertreten waren (vgl. Rodax, Hurrelmann 1986).

► Geht es um *Kompetenzen*? Dann zeigt die PISA-Studie auf, dass es eher um verschiedenen »Geschlechterterritorien« (Kelle 2003, S. 187) geht, nach denen Mathematik, Physik oder Informatik als männliche, und sprachliche sowie künstlerische Fächer als weibliche Territorien gelten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003; Klieme et al. 2010). Diese Geschlechterterritorien finden sich übrigens in den Einstellungen der Lehrkräfte, der Lernenden und der Eltern gleichermaßen wieder, die oftmals durch tradierte Stereotype geprägt sind. So halten beispielsweise Mathematik- und Physiklehrkräfte Jungen in

diesen Fächern für kompetenter und richten höhere Erwartungen an sie. Im Fach Deutsch sieht es umgekehrt aus, hier halten die Lehrkräfte Mädchen für kompetenter, Jungen hingegen für desinteressierter, weniger engagiert und fachlich weniger geeignet. Generell werden Jungen bei positiven Leistungen eher als »genial« beschrieben, Mädchen eher als »fleißig« (vgl. ebd.).

► Geht es um *Schulnoten und Abschlüsse*? Hier liegen Mädchen in der Tat im Durchschnitt vorne, zumindest was die Noten in den sprachlichen Fächern betrifft. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zeigen sich keine Unterschiede (s. auch den Beitrag von König & Valtin in diesem Band). Vergleicht man die Noten von Jungen und Mädchen mit gleichen Kompetenzen, dann stellt man fest, dass Jungen - durchschnittlich - schlechtere Noten erhalten. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass ihr *soziales Verhalten negativer Bewertung* unterliegt (vgl. Budde u.a. 2008; Valtin, Wagner & Schwippert 2005).

► Lässt sich Bildungserfolg bzw. Misserfolg lediglich in Kompetenzwerten und Zeugnisnoten messen oder müssten nicht auch *individuelle Faktoren* berücksichtigt werden? Die Tatsache sollte nachdenklich stimmen, dass bei vielen Mädchen in der Sekundarstufe I ein geringes Selbstwertgefühl zu verzeichnen ist, während dies bei Jungen durchschnittlich nicht der Fall ist (s. dazu den Beitrag von König & Valtin in diesem Band) .

► Oder geht es bei der Beurteilung, ob Jungen die neuen Bildungsverlierer sind, darum, was die Jugendlichen später *aus den erworbenen Abschlüssen machen*? Viele Jungen lernen in der Schule durchaus etwas fürs Leben (beispielsweise Durchsetzungsfähigkeit und Konkurrenz), was sich allerdings nicht unbedingt in Anerkennung durch Noten ausdrückt, sondern sie erwerben das, was Pierre Bourdieu als männlichen Habitus beschreibt und der dazu führt, dass viele junge Männer im Übergang von der Schule in den Beruf nach wie vor tendenziell Vorteile haben. Dieser Habitus kann sich zwar im schulischen Feld als problematische Strategie erweisen, im Übergang in den Beruf kommt er vielen Jungen in Form höheren Selbstbewusstsein zu gute. Allerdings wird mittlerweile diskutiert, inwieweit sich die traditionelle Berufswahl von Jungen perspektivisch nicht als nachteilig erweisen könnte.

► Nicht zuletzt ist in Frage zu stellen, ob der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Geschlecht wie ein »Nullsummenspiel« funktioniert, bei dem es nur eindeutige Gewinnerinnen und Verlierer geben kann. Denn in die-

ser Figur steckt ebenso eine unzumutbare Zuschreibung an Mädchen, nämlich fachlich und sozial kompetent zu sein, die nicht nur (wie bei Jungen) auf Geschlechterstereotype verweist, sondern eine Überforderungsstruktur beinhalten kann. Viel plausibler ist die Annahme, dass zahlreiche Jungen wie Mädchen negative *und* positive schulischer Erfahrungen machen sowie negative und positive Leistungen zeigen.

Weiter erweckt die These der männlichen Bildungsverlierer den Eindruck, als ob diese eine quasi-ontologische Tatsache sei, die mit Schule nichts zu tun habe. Hingegen existieren vielfältige Studien, die gerade darauf hinweisen, dass das schulische Feld selber mit in die Konstruktionen von Geschlecht involviert ist. Die kann sich in institutionellen Arrangements, in fachkulturellen Geschlechterterritorien (Kelle 2003; Willems 2007), aber auch in den Mikropraktiken des Unterrichts ausdrücken. Beispielsweise dokumentiert ein ethnographisches Forschungsprojekt von Budde et al., dass Lehrkräfte an der Herstellung von Geschlecht in der Schule beteiligt sind (vgl. Budde et al. 2008). Männliche wie weibliche Lehrkräfte konfrontieren Jungen und Mädchen vor allem mit stereotypen Vorstellungen über Geschlecht. Dieser Befund ist so erstaunlich nicht, weist doch die Geschlechterforschung seit langen darauf hin, dass erstens Geschlecht etwas ist, was die sozialen Akteure »tun«. (West und Zimmerman [1991] haben dafür den Begriff des »*doing gender*« geprägt) und zweitens, dass Geschlecht, wenngleich nicht omnirelevant, so doch ein wichtiges und vergleichsweise einfach zu aktivierendes soziales Distinktions- und Zugehörigkeitsmerkmal ist. In diesem Sinne ist es nachgerade plausibel, dass Lehrkräfte Geschlechterunterscheidungen anhand vereinfachter und binärer Kategorien vornehmen (Budde 2010). Gleichzeitig ist dies aus mindestens zwei Gründen nicht unproblematisch: denn zum ersten stellen diese Kategorien Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zur Verfügung, die der Vielfältigkeit von Männlichkeitskonzeptionen von Jungen nicht gerecht werden und aus diesem Grund einengend und normierend wirken. Zum zweiten gehen damit spezifische Bewertungen einher, die dazu führen, dass die geschlechtlichen Markierungen zu unterschiedlichen Bewertungen aufgrund des als different wahrgenommenen Verhaltens führen. Dies kann für einen Teil der Jungen als negative Sanktion erscheinen, während ein Teil der Mädchen von günstigen Bewertungen zumindest auf der Ebene der Noten profitiert. Darüber hinaus werden durch diese bewertenden geschlechtlichen Zuschreibungen

Jungen wie Mädchen von den Lehrkräften eindeutig geschlechtlich markiert und positioniert. Interessant ist weiter, dass eine Interaktionsstudie von Budde zeigen kann, *in welcher Weise* Lehrkräfte »Geschlecht tun« und zu dem Schluss kommt, dass die »Dramatisierung von Geschlecht« (Budde 2006) im Sinne einer expliziten Thematisierung negative Zuschreibungen verstärken kann. Dass heißt, dass Lehrkräfte, die Geschlecht thematisieren (zumeist in dem festen Vorsatz, Hierarchien abzubauen), dies eher verstärken können, da die explizite Adressierung von Geschlecht der Dichotomie von männlich und weiblich nicht entrinnen kann. Mit Butler kann argumentiert werden, dass diese Dramatisierung eine »Subjektivation« (Butler 2001) darstellt, eine Subjektanrufung, die das Subjekt geschlechtlich markiert und auf diese Weise eine Art »sozialen Aufenthaltstitel« bereitstellt (nämlich der legitime Aufenthalt an einem geschlechtlich eindeutig markierten Ort) und das Subjekt als ein Geschlechtliches anerkennt. Die Anrufung ist der Identifizierung vorgängig und führt dazu, dass vor allem *stabile* Aufenthaltstitel als Positionierungen vergeben werden. Diese Erkenntnis hat weitreichende Folgen für die Frage der didaktischen Gestaltung des (Deutsch-)Unterricht. Somit wird in einem ersten Überblick deutlich, dass die Pauschaldiagnose Bildungsverlierer für Jungen im Bildungssystem nicht zutreffend ist.

2 Leistungen und Selbstkonzept im Fach Deutsch

In einem zweiten Schritt frage ich nun, wie sich die Lage für Jungen im sprachlichen Bereich, bzw. im Deutschunterricht denn darstellt. Insgesamt liegen für das Fach Deutsch zahlreiche Studien vor, die sich schwerpunktmäßig auf die ersten Jahre der Schullaufbahn beziehen und die im Folgenden überblickartig zusammengefasst werden.

Primarbereich

Bereits vor dem Kindergartenalter wird von leicht geringeren Deutschkompetenzen der Jungen berichtet. So lernen Mädchen etwas eher sprechen, ihr Wortschatz ist größer als der gleichaltrigen Jungen, während bei ihnen häufiger Sprachstörungen festgestellt werden (Valtin 1997). Auch der Sprachstil unterscheidet sich leicht. Maccoby (2000), die in den USA mit stark psychoanalytischer Ausrichtung eine der wenigen Studien zu frühkindliche Geschlech-

terdifferenzen durchgeführt hat, berichtet, dass Jungen im Alter von drei Jahren zwar weniger sprechen als Mädchen, dafür aber häufiger in befehlendem Tonfall.

Kleine Jungen erhalten durchschnittlich weniger Leseförderung durch ihre Eltern, beispielsweise verfügen sie über weniger Kinderbücher, gehen seltener in Bibliotheken, ihnen wird seltener vorgelesen usw. (vgl. Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Eine Längsschnittuntersuchung zur familialen und kindbezogenen Beeinflussung schulischer Lernschwierigkeiten im Grundschulbereich von Tiedemann und Faber (1994) kommt zu dem Ergebnis, dass diese Differenzen nicht an den kognitiven Voraussetzungen liegen können, da sich Jungen und Mädchen hier vor ihrer Einschulung nicht unterscheiden.

In der Grundschule sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen noch nicht bedeutsam. Die Längsschnittstudie SCHOLASTIK (Weinert & Helmke 1997) verzeichnet für die Grundschule keine Differenzen (vgl. auch Schwenck & Schneider 2003, S. 263). Bei der IGLU-Studie von 2006 liegen die Jungen in der 4. Klasse mit 544 Punkten um 7 Punkte hinter den Mädchen; auch bezogen auf den internationalen Vergleich ist diese Differenz ziemlich gering (vgl. Hornberg & Valtin u.a. 2007). Der Vorsprung der Mädchen ist beim literarischen Lesen (9 Punkte) etwas höher als beim informierenden Lesen (4 Punkte). Interessanterweise ist auch in den Extremgruppen der guten und der schwachen Leser das Geschlechterverhältnis recht ausgewogen, so dass »Geschlecht« in der Grundschule kein Risikofaktor für schwache Leseleistungen darstellt (Valtin, Hornberg u.a. 2010). Auch die KESS Studie stellt ähnlich geringe Differenzen in den Fähigkeiten fest, hier erreichen die Jungen mit 97,7 Punkten 4,6 Punkte weniger als ihre Mitschülerinnen (vgl. Bos & Pietsch 2005, S. 29).

Besonders groß sind jedoch bereits am Ende der 4. Klasse die Schwierigkeiten beim Lesen in den Bereichen literarischer und argumentierender Texte (vgl. Bos u.a. 2003), sowie im freien Schreiben (vgl. Lehmann u.a. 1996). Die freie Anwendung der deutschen Sprache stellt Jungen also vor vergleichsweise größere Probleme. Spitta weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Jungen bereits ab der 3. Klasse im Deutschunterricht häufiger Geschichten schreiben, in denen ein Held Bedrohungen von Außen (Feinde, Außerirdische etc.) abwendet. Lehrkräfte interpretieren diese Handlungen oftmals als gewalttätig und bewerten sie tendenziell schlechter (vgl. Spitta 1996, S. 23).

Relativ gute Erfolge erzielen Grundschüler hingegen in diskontinuierlichen Texten (bspw. bei Grafiken und Tabellen) (vgl. Bos u.a. 2003).

Als größte Schwäche der Jungen erweist sich in allen Studien die Rechtschreibung. Schon in der 1. Klasse stellen Schwenck und Schneider (2003, S. 265f.) Differenzen fest, die sich im Laufe der Grundschule vergrößern (vgl. Weinert & Helmke 1997). Im Untertest Orthographie der IGLU-Studie von 2001 sind Jungen in der 4. Klasse in den oberen Kompetenzstufen nur zu 38,5 Prozent vertreten, in den unteren hingegen zu 56,7 Prozent (Valtin, Badel u.a. 2003, S. 250). Interessant ist, dass die Rechtschreibkompetenz bei Jungen auch vom sozialen Bezug der Wörter abzuhängen scheint. Für Jungen scheint es eine Rolle zu spielen, ob das Wort aus einem männlich konnotierten Bereich stammt. Hier erzielen sie bei Wörtern aus dem technischen Bereich (ölig, informieren, sinkt, drehen) und mit Bezug zu Abenteuern (Strapazen, spuken, Muskeln) ebenso gute Leistungen wie Mädchen (Valtin, Badel u.a., 2003, S. 249) und bei Wörtern wie »Schiedsrichter« oder »Torwart« mit geringer Stärke des Effekts sogar leicht bessere Werte, während Mädchen bei den ausgesuchten Wörtern annähernd gleiche Rechtschreibleistungen zeigen. Bos u.a. kommen zu dem Schluss: »Von der inhaltlichen Bedeutsamkeit der Wörter ist die Rechtschreibleistung der Jungen stärker beeinflusst als die der Mädchen«. Dementsprechend sind Jungen »stärker beeinflussbar von der persönlichen Beziehung zum Lerngegenstand als Mädchen, die sich eher von Regeln leiten lassen« (Bos u.a. 2005, S. 115). Aufgrund der Tatsache, dass Mädchen bei den meisten Wörtern konstante Leistungen zeigen, kann anders herum vermutet werden, dass Jungen »Mädchenwörtern« aufgrund der weiblichen Kodierung eher ablehnen. Die geringere orthographische Kompetenz wäre dann über Männlichkeitskonzeptionen von Jungen mitbegründet. Eine weitere Erklärung der besseren Rechtschreibleistung von Mädchen stammt von Valtin (1997). Sie verweist darauf, dass verschiedene Längsschnittstudien zur Entwicklung der Rechtschreibleistung auf eine zügigere Entwicklung der morphematischen Rechtschreibstrategien bei Mädchen hindeuten, was als Übungs- und Motivationseffekt gedeutet werden kann.

Sekundarstufe

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I steigert sich der Vorsprung der Schülerinnen kontinuierlich. Während zu Beginn der 5. Klasse innerhalb der

unterschiedlichen Schulformen aufgrund des dreigliederigen Schulsystems kaum Differenzen existieren, ergeben sich für die Jungen in der 7. Klasse Schwierigkeiten. Ihr Leistungsstand variiert je nach Schulform und Kompetenzniveau. Für Hamburg zeigt sich: Je niedriger die Schulform und je geringer die Kompetenzen, desto unbedeutender ist auch die Differenz zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Lehmann u.a. 1998). Dies bedeutet andererseits, dass der Vorsprung der Mädchen insbesondere am Gymnasium und in den oberen Kompetenzstufen gravierend ausfällt.

Die PISA-Studien belegen, dass auch im Alter von 15 Jahren erhebliche Leistungsdefizite zu Ungunsten der Jungen existieren. Seit dem Jahr 2000 liegen diese zwischen 35 Punkten (im Jahr 2000) und 42 Punkten (im Jahr 2003 und 2006). In der Studie von 2009 beträgt die Differenz 39 Punkte. Von den hoch belasteten Jugendlichen mit dem Risiko des Scheiterns, d.h. mit nur sehr geringen Kompetenzen im Lesen, sind fast zwei Drittel Jungen, da über ein Viertel aller Jungen, aber nur etwas mehr als ein Siebtel aller Mädchen maximal Kompetenzstufe 1 erreicht (Deutsches PISA-Konsortium 2003, 2004, 2008). Differenzierte Analysen der Geschlechterunterschiede für verschiedene Teildomänen des Lesens zeigen, »dass Mädchen in allen Bereichen signifikante Vorteile aufweisen« (Klieme et al. 2010, S. 54). Auch beim Verstehen nichtkontinuierlicher Texte schneiden die Mädchen - im Gegensatz zu den Befunden aus dem Jahr 2000 - mittlerweile besser ab als ihre Mitschüler. Allerdings differenziert sich das Bild je nach Bundesland aus: Während sich die Geschlechterdisparität in Bayern, Sachsen oder Brandenburg gravierend darstellt, ist sie in NRW oder Schleswig-Holstein nicht einmal mehr gegen zufällige Einflussfaktoren abgesichert - d.h. nicht signifikant.

Die DESI-Studie, die ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Eltern aller Schularten zu Deutsch und Englisch-Leistungen in der 9. Klasse befragt, bestätigt diese Kompetenzunterschiede. Zusätzlich verweist sie darauf, dass der Rückstand der Jungen im Bereich der Textproduktion größer ausfällt als beim Lesen oder der Sprachbewusstheit; kaum Unterschiede existieren im Wortschatz (vgl. Klieme u.a. 2006, S. 20). Für die Sekundarstufe II finden sich keine umfassenden Leistungsstudien. Lediglich die auf Hamburger Schulen beschränkte LAU-Studie stellt für die 11. Klasse wieder eine Annäherung der Jungen fest, an Gesamtschulen sogar einen kleinen Kompetenzvorsprung, wobei prozentual der Anteil der Mädchen in

den Deutsch-Leistungskursen höher ist als der der Jungen (vgl. Lehmann u.a. 2004, S. 24ff.). Weiter fächert sich die Perspektive auf, wenn nicht nur Geschlecht, sondern auch (im Sinne einer intersektionalen Analyse, Budde) weitere soziale Kategorien in den Blick genommen werden. So liegen ausländische Jugendliche in ihrer Lesekompetenz weit zurück. Laut IGLU 2006 ist das relative Risiko von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, zu der Gruppe der Leseschwachen zu gehören, gegenüber Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund um den Faktor 3.82 erhöht. Dies korrespondiert mit PISA-Befunden: »Das Risiko, zur Gruppe mit schwacher Lesekompetenz zu gehören, beträgt in diesem Falle [ausländische Jugendliche, JB] in Deutschland das 2,6-fache im Vergleich zu Jugendlichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind« (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 401). Andererseits zeigen Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch leicht höhere Werte im Leseselbstkonzept (vgl. Bos u.a. 2005) und in der Rechtschreibung (vgl. Klieme u.a. 2006, S. 22ff.), wenn ein gleicher sozialer Status berücksichtigt wird; große Rückstände hingegen existieren auch in diesem Falle beim Wortschatz (vgl. ebd.). Keine Unterschiede zeigen sich bei den Deutschleistungen zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund (vgl. Haug 2005, S. 278).

Motivation und Selbstkonzept

Neben Differenzen in den Kompetenzen zeigen sich auch auf motivationaler Ebene und im Selbstkonzept Geschlechterdifferenzen. Dabei kann sich eine generelle Distanz gegenüber Lesen und Schreiben im Allgemeinen und dem Deutschunterricht im Besonderen negativ auswirken, die häufiger bei Jungen anzutreffen ist. Garbe (2005) findet heraus, dass in der 1. Klasse noch die Hälfte aller Jungen und 2/3 aller Mädchen angeben, »Spaß am Deutschunterricht« zu haben. In der 4. Klasse ist diese Zahl bei Jungen auf 28 Prozent zurückgegangen, aber auch bei Mädchen nimmt der Spaß in einer ähnlichen Größenordnung ab. Dieser Befund kann also nicht nur durch Geschlechtereffekte erklärt werden: Gerade die Abnahme des »Späßes am Deutschunterricht« bei Mädchen wie Jungen verweist auf fachkulturelle und schulische Einflüsse. In der Berliner Längsschnittstudie NOVARA wurde differenziert nach der Lernfreude im Lesen und in der Rechtschreibung gefragt. Im Verlauf der sechsjährigen Grundschule war die Lernfreude in beiden Bereichen insgesamt

recht hoch, nahm jedoch in der Rechtschreibung stärker ab als im Lesen, wobei die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vor allem in Bezug auf die Rechtschreibung groß waren (Wagner & Valtin 2003). Im internationalen Vergleich verweist IGLU 2006 insgesamt auf eine hohe Lesefreude der Kinder in Deutschland am Ende der 4. Grundschule, allerdings auch auf motivationale Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Rund 9 Prozent der Mädchen und 19 Prozent der Jungen geben an, außerhalb der Schule niemals zu ihrem Vergnügen zu lesen. Laut PISA ist der Anteil der männlichen Jugendlichen, die »nur lesen, wenn sie müssen«, in Deutschland mit 52 Prozent signifikant höher als in Vergleichsländern mit 46 Prozent (Garbe 2005, S. 5).

Zahlreiche Untersuchungen liegen auch zum Leseselbstkonzept vor. Während die KESS-Studie für die Grundschule zu dem Ergebnis gelangt, dass keine Differenzen im Leseselbstkonzept existieren (vgl. Bos & Pietsch 2005), ergeben sich in IGLU 2001 signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen, die jedoch nominal nicht sehr groß ausfallen: So geben 52 Prozent der Jungen und 58 Prozent der Mädchen an, dass ihnen Lesen sehr leicht falle (Valtin, Wagner & Schwippert 2005, S. 209).

In der Sekundarstufe I schätzen Jungen den Unterricht durchschnittlich negativer ein und sind geringer motiviert. Dieser Punkt gilt sogar bei gleicher Leistungen von Jungen und Mädchen. Dementsprechend gibt nur die - auch international - geringe Zahl von 17 Prozent der Jungen Lesen als Hobby an (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Wenngleich zwischen der PISA-Studie 2000 und 2009 die Lesefreude in Deutschland bei Jungen wie Mädchen leicht zugenommen hat, bleibt die Differenz bestehen (Klieme et al. 2010).

Das negative Selbstkonzept korrespondiert mit der Erwartungshaltung von Lehrkräften, die Jungen für weniger motiviert und interessiert halten. Dies hat teilweise gravierende Folgen, denn die Unterstellung schlechterer Leistungen und geringerer Motivation überschneidet sich mit der Tatsache, dass Jungen bei gleicher Kompetenz tendenziell schlechtere Noten erhalten als Mädchen. Auch Eltern schätzen Jungen schlechter und vor allem unmotivierter ein als Mädchen, auch wenn beide über das gleiche Kompetenzniveau verfügen (vgl. Valtin, Wagner, Schwippert 2005). So entwickelt sich ein Zirkelschluss aus negativer Selbst- und Fremdzuschreibung, an dem Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, aber auch der wissenschaftliche Diskurs oder die Deutschdidaktik nicht unbeteiligt sind.

3 Stabile Geschlechterdifferenzen?

Systematisiert man die Befunde zum Deutschunterricht, dominieren zum ersten die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen und diese zum zweiten durchgehend zu Lasten von Jungen. Deutlich wird diese spezifische geschlechterdichotome Sichtweise beispielhaft in einem Zitat von Garbe. Sie schreibt, »dass die Geschlechterunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen beträchtlich sind [...] Mädchen und Frauen lesen *mehr* als Jungen und Männer, [sie] lesen *anderes und anders* als Jungen und Männer, [und ihnen] *bedeutet* das Lesen *mehr* als Jungen und Männern« (Garbe 2005, S. 2, Herv. i.O.).

Damit wird eine stabile Geschlechterdifferenz zugrunde gelegt, die den Blick auf die Vielfältigkeit von Männlichkeitskonzeptionen von Jungen verstellt und dem Bild der deutschinkompetenten Jungen zuarbeitet. Denn diese Annahme beinhaltet die Gefahr, stereotype Leseinteressen vorauszusetzen, es wird übersehen, dass beispielsweise Harry Potter bei Jungen wie Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren mit Abstand die beliebteste Lektüre ist (vgl. Bischof & Heidtmann 2002, S. 252). Weiter hängen die berichteten Differenzen nicht mit dem Geschlecht an-sich zusammen: Jungen haben nicht »einfach« weniger Kompetenzen in Lesen und Schreiben, weil sie Jungen sind, sondern motivationale Faktoren sind ein wichtiger Mediator. Denn beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein ähnlich großes Interesse am Lesen aufweisen, reduzieren sich die Unterschiede ganz erheblich; nimmt man noch verschiedene Indikatoren für Lesefreude 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« (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 265).

Als wichtige Textgenres, bei denen Jungen gute Erfolge und eine hohe Motivation zeigen, werden beispielsweise Comics und Bauanleitungen genannt. Beide Textsorten finden jedoch einerseits selten Eingang in den Unterricht, andererseits haftet ihnen ein »negatives« Image an. Weiter kann die Charakterisierung von Deutsch als weibliches Geschlechterterritorium

nicht unproblematisch sein, da auf diese Weise riskiert wird, geschlechtliche Symboliken zu produzieren, die für Jungen signalisieren, dass Deutschunterricht »unmännlich« ist. In diesem Zusammenhang entfaltet auch die stereotypisierende und homogenisierende Rede von den schlechten Lesern ihre Wirkung, da sie auf die gleiche symbolische Kodierung abzielt.

4 Jungenpädagogik und Deutschdidaktik?

Das dominierende Bild der männlichen Bildungsverlierer mündet in entsprechenden »geschlechtsspezifischen« pädagogisch-didaktischen (Gegen-) Angeboten, die zumeist auf tradierte Vorstellungen setzen und damit implizit auf die Verstärkung von Männlichkeitsstereotype - dies kann im oben eingeführten Sinne als Dramatisierung beschrieben werden, die eher zu negativen Effekten führt. Der negative Effekt liegt - so meine These - daran, dass diese pädagogisch-didaktischen Maßnahmen Geschlecht homogenisieren. Häufig wird in Praxisberichten mit Blick auf den Zusammenhang von Deutschunterricht und Geschlecht kritisiert, dass die in der Schule ausgewählte Lektüre den Interessen der Mädchen entgegenkomme. Aus diesem Grund wird zunehmend darüber nachgedacht, wie eine »jungenspezifische Leseförderung« im Deutschunterricht aussehen könnte (vgl. z.B. Roos von Rosen 2007; Brügelmann 2008; Plath 2007; Richter & Plath 2007). M.E. birgt diese dramatisierende Suchbewegung jedoch das Risiko, Homogenisierungen und Stereotypisierungen vorzunehmen, die sich kontraproduktiv auswirken können.

Um diese Annahme zu plausibilisieren, wird im Folgenden auf ein Beispiel eingegangen, welches mutmaßlich darauf abzielt, die Lesemotivation bei Jungen »geschlechtsspezifisch« zu steigern. Im Pons Verlag sind vor einiger Zeit zwei Bücher erschienen mit den Titeln: »Diktate für Jungs« und »Diktate für Mädchen«.⁵ Zu berücksichtigen bei der Analyse ist, dass sich diese Bücher mutmaßlich nicht an Lehrkräfte, sondern vermutlich eher an PISA-besorgte Eltern richten, die ihre Kinder gern »gendergerecht« fördern wollen.

5 Inwieweit Diktate eine angemessene Übung darstellen, kann hier nicht Gegenstand der Auseinandersetzung sein.



Abb. 1: Diktate für Jungs und Diktate für Mädchen (Pons Verlag 2010).

Auf der sprachlichen Ebene fällt bereits in der Titelwahl eine begriffliche Besonderheit auf. Das Buch: »Diktate für Mädchen« adressiert »Mädchen«, eine übliche Bezeichnung. Das andere Buch adressiert »Jungs«. Diese Sprachregelung ist häufiger zu finden, wenn es um Jungen geht, aber von Jungs geredet wird. So führt beispielsweise das vielbeachtete Modellprojekt »Neue Wege für Jungs« ebenfalls die Jungs im Titel. Bei Mädchen wäre das Pendant vermutlich »Diktate für Mädels«, so heißt das Buch aber nicht. Der Unterschied ist semantisch gering, die Endung EN oder die Endung S, dahinter stehen aber m.E. unterschiedliche Konzepte der Adressierung. So wie bei der gedankenexperimentellen Kontrastierung von »Mädchen« und »Mädels« ist »Jungen« der neutralere Begriff, »Jungs« hingegen erscheint informeller, kumpeliger. Kontexte, in denen das Wort »Jungs« auftaucht, sind meist Adressierungskontexte, in denen eine sprechbefugte Person eine Gruppe anspricht, ein Fußballtrainer seine Mannschaft beispielsweise, oder Adressierungen innerhalb einer Clique. Somit kann zwar zwischen Sprecher und Angesprochenem eine Hierarchie bestehen, diese ist aber nicht institutionalisiert, sondern in-

formell. »Jungs« sind Freunde, zumindest eine Gemeinschaft, die in dieser informellen und auch augenzwinkernden Art adressiert werden kann, der Kontext ist vertraut. Gleichzeitig funktioniert dieser Adressierungsakt nur, wenn die adressierten »Jungs« sich in dieser Weise ansprechen lassen. Für ein Büro beispielsweise wäre diese Sprachregelung irritierend, ebenso für einen Schuldirektor. Wer andere als Jungs anspricht, ist selber zumindest potentieller Teil der »Jungs«. Während die Bezeichnung Jungen (ebenso wie das weibliche Pendant Mädchen) eine neutralere Art der Gattungsklassifizierung bedeuten kann, wie beispielsweise im Begriff Jungentoiletten (und Mädchentoiletten), steckt in »Jungs« immer auch eine vergeschlechtlichende Ansprache.

Welche Bedeutung hat es nun, dass ein Diktatbuch diesen Titel trägt, während das Buch für Mädchen eben nicht »Diktate für Mädels« heißt? Es geht - so meine Vermutung - genau um die Ebene der informellen Verkumpelung. In der Verwendung des Begriffes »Jungs« wird humorvoll, vergemeinschaftend und informell adressiert - vermeintliche Distanz soll so aus dem Weg geräumt werden - allerdings um den Preis, die Inhalte, die »Sache« (vgl. Gruschka 2010), wie es in der Didaktik heißt, zu relativieren. Spitzt man diese Überlegung zu, dann kann unterstellt werden, dass der augenzwinkernden Ansprache implizit die Annahme zugrunde liegt, dass die Inhalte selber nicht attraktiv genug sein könnten; die Verpackung soll neugierig machen, nicht die Sache. Damit wird eine Distanz aufgebaut, die in der Unterstellung ebendieser Distanz bei den Jungen gründet.

Schaut man auf die Titelbilder, stellt man vor allem Übereinstimmungen in der Komposition fest, der Blickwinkel der Kamera ist ähnlich, Mädchen wie Jungen werden als sportliche Gemeinschaft dargestellt, dominierend sind auf beiden Titelbildern Kinder ohne offensichtlichen Migrationshintergrund oder Beeinträchtigungen, ein Bezug zum Thema Diktate ist nicht zu erkennen. Allerdings werden in der Gestaltung auch Geschlechterdifferenzen aktualisiert: Nicht nur die auf gängige Vorstellungen verweisende Wahl der Farben blau und pink, auch die Schriftbilder unterscheiden sich. Das Wort Jungs ist in relativ eckigen und großen Druckbuchstaben geschrieben, das Wort Mädchen mit runderen Buchstaben. Hier lässt sich sogar beim ersten Buchstaben, dem M, nicht eindeutig klären, ob es sich um Groß- oder Kleinschrift handelt.

Was erwartet nun »Jungs«, die diese Diktate machen möchten? Was erwartet Mädchen? Klassifiziert man die Titel, wie sie im Inhaltsverzeichnis

aufgelistet sind, nach Themen, dann werden spezifische Präferenzen je nach Geschlecht deutlich. Dominierend sind Abenteuergeschichten, allerdings in ungleicher Relation, bei Jungen finden sich 26 Abenteuergeschichten, bei Mädchen acht, ein gleiches Verhältnis zeigt sich beim Thema Sport; entgegengesetzt dominieren bei den Mädchen Tiergeschichten und Diktate mit Märchenfiguren (vor allem mit Hexen bzw. Prinzessinnen). Geschichten zu Schule und Technik finden sich ausschließlich bei Jungen, Modethemen ausschließlich bei Mädchen. Bemerkenswert ist, dass Schule ausschließlich und Familie häufiger bei Jungen thematisiert wird. Auch in den Titeln werden unterschiedliche Geschlechterkonnotationen deutlich. So spielt der Titel »Der König der Tiere« auf Themen wie Herrschaft und Macht an, während der Titel »Meine Stute Lili« persönliche Beziehungen thematisiert.

	Jungen ▼		Mädchen ▼		Gesamt ▼
Abenteurer	26	Vereiteter Überfall	8	Eine aufregende Nacht	34
Phantasiefiguren	10	Drachen gegen Zwerge	22	Prinzessin Vera, Eine Hexe mit Erkältung	32
Tiere	6	Der König der Tiere	21	Meine Stute Lili	27
Sport	17	Das Leiden eines Fußballtrainers	4	Hüpfen und springen Das Fußballspiel	21
Freundschaft	3	Der beste Freund	14	Annika und Lotte haben sich lieb	17
Entdecken	9	Die Pyramiden	4	Die Entdeckung Amerikas	13
Technik	8	Monstertrucks	-	-	8
Familie	4	Streit mit dem kleinen Bruder	2	Jule hilft im Garten	6
Schule	5	Eine spannende Unterrichtsstunde	-	-	5
Mode, Kleidung	-	-	4	Herrliche Haarpflege	4

Tab. 1: Überblick über die Titel der Diktate nach Geschlecht.

Nimmt man diese exemplarischen Betrachtungen zusammen, dann zeigt sich in kristallisierter Form die Schwierigkeit, die sich aus der Dramatisierung von Geschlecht und der damit einhergehenden Unterstellung homologer Leseinteressen bzw. Lesedistanz bei Jungen resultieren kann. Denn diejenigen Jungen, die mit diesen Diktaten Deutsch lernen, werden auf Geschlechterstereotype zurückverwiesen. Dies gilt nicht nur für die hier analysierten Diktatbücher, sondern kann generell für didaktische Überlegungen angenommen werden, die auf eine Dramatisierung von Geschlecht setzen.

5 Fazit

Die Datenlage verdeutlicht, dass vielen Jungen Lesen und Schreiben größere Probleme bereitet als dem Durchschnitt der Mädchen. Berücksichtigt man, dass *literacy* eine zentrale Schlüsselkompetenz darstellt, sollte dieser Befund nachdenklich stimmen. Der Blick auf Jungen ist aus diesem Grund eine sinnvolle Perspektiverweiterung. Allerdings sind simplifizierende »jungenspezifische« pädagogisch-didaktische (Gegen-)Maßnahmen nicht unproblematisch. Zum ersten funktioniert die stereotypisierende Rede von *den* Jungen als *die* Bildungsverlierer und insbesondere als »deutschinkompetente Lesemuffel« als geschlechtliche Markierung, die negativ, dichotom und homogenisierend aufgeladen ist, die Vielfältigkeit von Männlichkeitskonzeptionen von Jungen ignoriert und auf diese Weise eine distanzierte Haltung gegenüber Schule und Deutschunterricht verstärken könnte.

Diese Zuschreibungen sind nicht nur in gesellschaftlichen Diskursen, sondern auch in pädagogisch-didaktischen Maßnahmen anzutreffen. Die Vereinfachungen der Bildungsverliererthese wiederholen sich somit in den pädagogisch-didaktischen Maßnahmen. Sinnvoller als »Diktate für Jungs« wäre es, einen Reflexionsprozess anzuregen, der die Aufdeckung impliziter Geschlechterbotschaften gerade innerhalb jener Maßnahmen zum Ziel hat, die sich explizit der Jungenförderung widmen und unter der Gefahr stehen, Geschlechterstereotype zu dramatisieren. So deutet das Beispiel auf Fallstricke hin, die mit - wie auch immer gearteten - »jungenspezifischen« pädagogisch-didaktischen (Gegen-)Maßnahmen einhergehen. Die Unterstellung gemeinsamer Interessen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie birgt das Risiko, Jungen normierend auf Geschlechterstereotype (zurück) zu verweisen,

und zwar auch jene, die diesen Vorstellungen kritisch gegenüber stehen. Diese Sichtweise führt zur Einengung der Wahrnehmung der Vielfältigkeit zwischen Jungen. Im Gegensatz wären schul- und unterrichtskulturelle Varianten zu propagieren, die auf Individualität abzielen und nicht auf einengende Vorstellungen von Geschlecht und Männlichkeit.

Literatur

- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Bischof, U. & Heidtmann, H. (2002). Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. In H.-H. Ewers & A. Weinmann (Hg.). Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Weinheim und München: Juventa, 241-267.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin. www.erzwiss.unihamburg.de/IGLU/home.htm.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2005). Kess 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg.
- Brügelmann, H. (2008). Jungen brauchen eigene Lesebücher! Stimmt das? In *Grundschule Deutsch*, H. 17, 23-25.
- Budde, J. (2006). Dramatisieren - Differenzieren - Entdramatisieren. In *Der Deutschunterricht*, H. 1, 71-83.
- Budde, J. (2010). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hg.). *Genderkompetenz und Schulwelten: alte Ungleichheiten - neue Hemmnisse*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 111-128.
- Budde, J. (2011). Intersektionalität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Theoretische und methodische Reflexionen. In S. Busse, S. Sandring, E. Schneider & S. Siebholz (Hg.). *(Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten. Prozesse - Bildungsorte - Diskurse*. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule. Weinheim und München: Juventa.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deutsches PISA-Konsortium (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2004). *PISA 2003*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003). *PISA 2000. Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Garbe, C. (2005). Mädchen lesen anders und besser - wie kommen die Knaben zum Buch? Vortrag auf dem Berner Bibliothekstag, 31.3.2005.

- Haug, S. (2005). Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., H. 2, 263-284.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K., Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 195-223.
- Kelle, H. (2003). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölf-jähriger Schulkinder. In T. Alkemeyer (Hg.). Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK-Verl., 187-211.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. & Schneider, W. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Online verfügbar unter http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/aktuelles/presseinformationen/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf, zuletzt geprüft am 24.1.2011.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R., Nold, G., Rolf, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch- Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/Main.
- Lehmann, R., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1998). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 7. Hamburg.
- Lehmann, R., Hunger, S., Ivanov, S. & Gänsfuß, R. (2004). LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 11. Hamburg. www.hamburgerbildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau11/kap.1-2.pdf.
- Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1996). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 5. Hamburg www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5.
- Maccoby, E. (2000). Psychologie der Geschlechter. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Plath, M. (2007). Wie sehen Jungen und Mädchen ihre Märchenhelden? Geschlechtsspezifische Märchenvorlieben und Konsequenzen für den Unterricht. In Grundschule, 39. Jg., H. 7-8, 10-13.
- Richter, K. & Plath, M. (2007). Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen? Literaturunterricht aus geschlechtsspezifischer Perspektive. In Grundschule, 39. Jg., H. 7-8, 6-8.
- Rodax, K. & Hurrelmann, K. (1986). Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. In Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, 137-147.
- Roos von Rosen, U. (2007). Jungs, ran an die Bücher! Wissenswertes und Vorschläge für ein schwieriges Thema. In Deutschmagazin, 4. Jg., H. 5, 55-60.
- Schwenck, C. & Schneider, W. (2003). Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. In Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 17/3-4, 261-267.
- Spitta, G. (1996). Müssen die Jungen denn immer so was Gemeines schreiben? In Die Grundschulzeitschrift, H. 93, 20-26.
- Valtin, R. (1997). Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Kommentar. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, 131-138.

- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin. Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 227-264.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 187-230.
- Valtin, R., Hornberg, S., Voss, A., Kowoll, M.E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen - eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, K.H. Arnold, S. Hornberg, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (2010) (Hg.), IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann, 43-90.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 45 Jg., H. 1, 27-36.
- Weinert, F. & Helmke, A. (1997) (Hg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1991). Doing gender. In J. Lorber & S.A. Farrell (Hg.). The social construction of gender. London/New Dehli: Sage, 13-37.
- Willems, K. (2007). Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole? Bielefeld: Transcript-Verl.



Zur Debatte um Jungenbenachteiligung und Feminisierung an deutschen Bildungsinstitutionen

Einige Anmerkungen zur Studie »Bildung von Geschlecht«

Thomas Viola Rieske

Der Autor hat eine Studie zum Thema Jungenbenachteiligung angefertigt, die bei

<http://www.gew.de/Binaries/Binary72549/>

Bro_Bildung_von_Geschlecht_low.pdf

heruntergeladen oder bei der GEW bestellt werden kann.

In Medien, Wissenschaft und im Alltag haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend die Thesen verbreitet, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen bildungsbenachteiligt seien und dass dies an einer Feminisierung von Bildungseinrichtungen liege. Diese Thesen werden häufig mit Statistiken zu Schulabschlüssen, Ergebnisse aus Leistungsstudien (insbesondere IGLU und PISA) und Statistiken zum Frauen- und Männeranteil in Kindertagesstätten und Schulen begründet sowie mit Alltagserfahrungen und Eindrücken im Bildungsbereich, z.B. zum Umgang mit bestimmten Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen oder ihren Interessen.

Die Studie von Thomas Viola Rieske hat anhand der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur daher die zwei folgenden *Fragen* bearbeitet:

- Werden Jungen in der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit benachteiligt?
- Sind Bildungsmisserfolge von Jungen in einer Feminisierung des Bildungswesens begründet?

Ergebnis der Studie ist, dass sowohl die These von der Jungenbenachteiligung als auch die Beschreibung der deutschen Bildungsinstitutionen als feminisiert inadäquat sind und dass die Behauptung eines kausalen Zusammenhangs zwischen Schulmisserfolgen von Jungen und einer Feminisierung von Bildung zurückzuweisen ist. Dies wird erstens damit begründet, dass Jungen von

Bildungsmisserfolgen und schulischen Problemen in unterschiedlichem Maße betroffen sind und eine Rede von einer allgemeinen Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen die Hierarchien innerhalb der Geschlechtergruppen ebenso wie den Umstand, dass auch eine Reihe von Mädchen diese Schwierigkeiten haben. Eine zweite Kritik richtet sich auf die relative Bedeutung von Schulabschlüssen: Mädchen können ihre vermeintlichen Vorteile durch formale Schulabschlüsse nicht im weiteren Lebensverlauf in entsprechende berufliche Vorteile umsetzen.

Der Autor verweist darauf, dass in der Schule neben Abschlüssen auch andere bedeutsame »Vermögen« erworben werden wie z.B. Interessen und Selbstvertrauen, was durch den Fokus der Debatte auf Abschlüsse und Disziplinprobleme in den Hintergrund gedrängt werde (s. dazu den Beitrag von König & Valtin in diesem Band). Dass Bildungsmisserfolge von Jungen durch einen Mangel an männlichen Lehrern verursacht werden, weist der Autor anhand von Studien zurück. Ebenso weist er die These einer kulturellen Feminisierung der Schule zurück, da diese auf essentialistischen Geschlechtervorstellungen beruhe, wonach bspw. eine Einschränkung von Bewegungsmöglichkeiten für Jungen schädlicher als für Mädchen sei. Der Autor verweist darauf, dass Geschlechterverhältnisse unter den Beschäftigten in Bildungsinstitutionen nicht adäquat beschrieben sind, wenn allein auf den Frauen- und Männeranteil geblickt wird. Vielmehr müsse berücksichtigt werden, welche Tätigkeiten von Männern und Frauen übernommen werden, welche vergeschlechtlichten Territorien und Hierarchien dadurch entstehen und inwiefern Kindern dadurch problematische Geschlechterbilder vermittelt werden. Als überzeugendsten Ansatz zur Erklärung des häufigeren Vorkommens bestimmter schulischer Schwierigkeiten bei Jungen sieht Rieske daher Konflikte zwischen Männlichkeitskonstruktionen und schulischen Anforderungen und ein Mangel an der kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen in der Schule.

Die GEW hat zu diesem Thema ein Positionspapier beschlossen, welches geschlechter-, bildungs- und gesellschaftspolitische Forderungen enthält. Dieses kann hier herunter geladen werden:

http://www.gew.de/Binaries/Binary76423/110310_HV-Beschluss_PositionspapierJungenbenachteiligung_Feminisierung%E2%80%A6.pdf

L.

Gleichermaßen auf das Leben vorbereitet? Ergebnisse der Jugendstudie AIDA

Johannes König / Renate Valtin

Inwiefern wird die Schule ihrem Auftrag gerecht, die Kompetenz- und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit zu fördern? Jahrzehntelang haben feministische Schulforscherinnen auf die Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem verwiesen. Gegenwärtig ist in der öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel festzustellen und die Probleme der Jungen geraten stärker als bisher in den Blick. Jungen gelten als »Verlierer des Bildungssystems« (vgl. dazu die Analyse von Gesterkamp 2010). Die Zahlen belegen: Jungen gehören häufiger zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern sowie zu den Sonder- und Hauptschülern. Ferner haben sie schlechtere Noten, schlechtere schulische Abschlüsse und angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern schlechtere Zugangschancen zur Universität. Sind Jungen heute wirklich die Verlierer des Bildungssystems? In unserem Beitrag möchten wir auf der Grundlage der Jugendstudie AIDA (König, Wagner & Valtin 2011) auf zwei Aspekte verweisen, die unserer Meinung nach in der gegenwärtigen Diskussion zu wenig beachtet werden:

1. Die Unterschiede innerhalb der Gruppen sind allemal größer als die zwischen den Gruppen von Mädchen und Jungen. Es sollten deshalb nicht nur Mittelwertunterschiede und Streuungsmaße betrachtet werden, sondern versucht werden, die Gruppen differenziert zu beschreiben. Eine statistische Möglichkeit dazu bietet das Verfahren der latenten Klassenanalyse.

2. Neben den schulischen bzw. kognitiven Leistungen sollte die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt in den Blick genommen werden, wozu beispielsweise Selbstwertgefühl und Leistungsvertrauen gehören.

In unserem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie AIDA (Adaptation in der Adoleszenz) vor und knüpfen dabei an die Frage »*Equally prepared for life?*« an, die die OECD (2009) im Rahmen einer Re-Analyse von PISA-Daten stellte und mit Blick auf die Leistungsunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften mit einem »Nein« beantwortet wurde. Denn: Weibliche Jugendliche berichten über mehr Angst im Fach Mathematik, haben weniger Selbstvertrauen, spezifische mathematische Probleme lösen zu können, und neigen dazu, ihre Leistungsfähigkeit zu unterschätzen. Der internationale Vergleich verdeutlicht, dass diese Geschlechterunterschiede in Deutschland größer sind als in den meisten OECD-Ländern. Die AIDA-Studie erlaubt es, auch in weiteren nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen nach bedeutsamen Unterschieden zu fragen.

Theoretischer Rahmen und zentrale Fragestellungen der Jugendstudie AIDA

In dieser Längsschnittstudie untersuchen wir, inwieweit es Jugendlichen gelingt, bedeutsame Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu zählen zum einen schul- und unterrichtsnahe Zielkriterien wie der *schulische Erfolg* der Schülerinnen und Schüler sowie eine generell *positive Einstellung* zur Schule. Ferner untersuchen wir die *Geschlechtsrollenorientierungen* der Jugendlichen, ihre *berufliche Orientierung* sowie ihre Entwicklung zur *Selbstständigkeit*. In Anlehnung an das handlungstheoretische Modell von Fend (2003) betrachten wir personale und soziale Ressourcen als förderlich für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Als personale Ressourcen untersuchen wir die bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmale »Ich-Stärke« und »Leistungsvertrauen« der Heranwachsenden. Als soziale Stützsysteeme nehmen wir außerschulische Ressourcen (Familie und Freunde) in den Blick sowie schulische Sozialbeziehungen (zu Lehrkräften und Mitschülern). Abbildung 1 verdeutlicht dieses Rahmenmodell (nähere Ausführungen dazu König, Wagner & Valtin 2009, 2011).

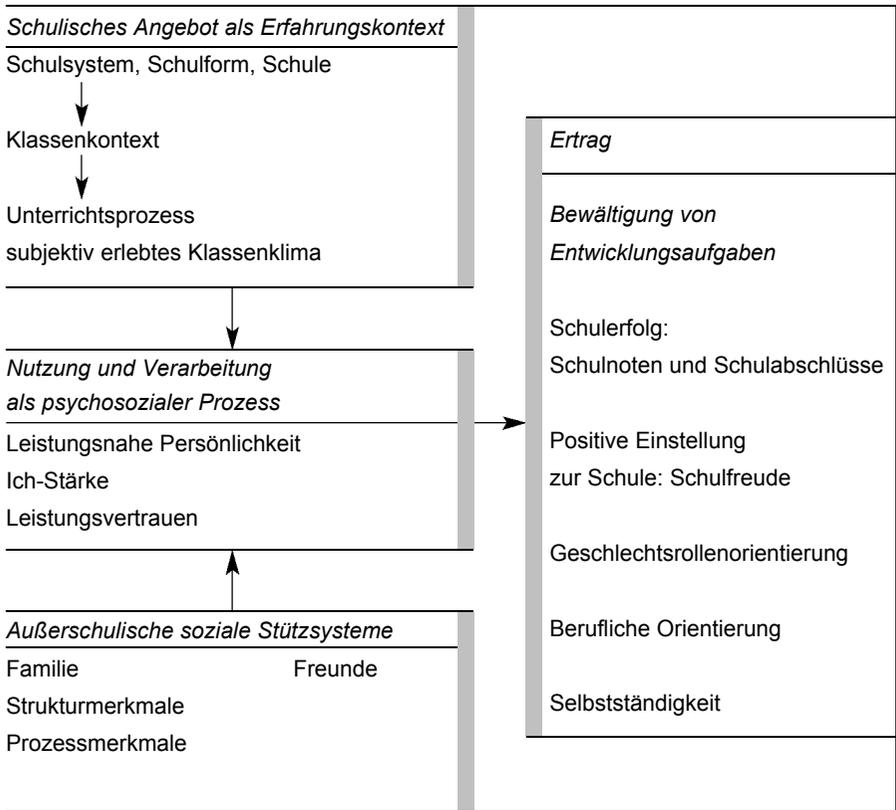


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Im vorliegenden Beitrag werden wir schwerpunktartig auf Ergebnisse zu Unterschieden bzw. differenziellen Entwicklungen nach Geschlecht eingehen. Für Ergebnisse zu den weiteren Fragestellungen sowie zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes sei auf die aktuelle Buchpublikation der Studie verwiesen (König, Wagner & Valtin 2011).

Zur Anlage der AIDA-Studie

Die Jugendstudie AIDA wurde unter der Leitung von Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert. AIDA ist das Folgeprojekt der Studien

Noten oder Verbalbeurteilung - Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen (NOVARA) und *Schulische Adaptation und Bildungsaspiration* (SABA). In den drei Projekten wird die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von der Grundschule (Klasse 2) bis in die Sekundarstufe I (bis Klasse 9) an Schulen im Land Berlin untersucht. An den Befragungen in Klasse 7 bis 9 beteiligten sich jeweils ca. 3000 Berliner Jugendliche. 1500 Schülerinnen und Schüler nahmen an allen drei Messzeitpunkten teil. Die nachfolgenden Analysen basieren primär auf dieser Längsschnittstichprobe.

Empirische Befunde

Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Als zentrale Bereiche der leistungsnahen Persönlichkeit betrachten wir die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen, die mithilfe mehrerer Indikatoren erfasst wurden. In Anlehnung an die Konzeption von Fend (2003) bezieht sich die Ich-Stärke auf die Bereiche »Positives Selbstbild«, »Kompetenzbewusstsein« und »Psychische Stabilität« (s. Abb. 2). Konfirmatorische Faktorenanalysen (s. König, Wagner & Valtin 2009), die eine Aufsummierung der unterschiedlichen Konstrukte absichern, verdeutlichen, dass die meisten der einbezogenen Konstrukte auf den Selbstwert rekurrieren - der Selbstwert stellt somit das wichtigste Konstrukt der Ich-Stärke der Jugendlichen dar. Er beinhaltet die subjektive Bewertung der eigenen Person (»Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge«) bzw. die allgemeine Zufriedenheit (»Ich fühle mich oft unglücklich«).

Selbstwert Selbstkonzept des Aussehens Anerkennung durch die Mitschüler	Positives Selbstbild	Ich-Stärke
Fehlende schulbezogene Hilfslosigkeit	Kompetenzbewusstsein	
Geringe Besorgtheit Wenig Beschwerden Fehlende Problemmeidung	Psychische Stabilität	

Abb. 2: Die Operationalisierung der Ich-Stärke in Anlehnung an Fend

Das Leistungsvertrauen der Jugendlichen, wie wir es in der AIDA-Studie gemessen haben, setzt sich aus unterschiedlichen Maßen zusammen, die im Kontext von Wert-Erwartungs-Theorien der Leistungsmotivation als motivationale Überzeugungen Bedeutung für das Leistungshandeln haben. Im AIDA-Projekt werden drei Komponenten der Leistungsmotivation unter dem Konstrukt des Leistungsvertrauens zusammengefasst: Die Wertkomponente beinhaltet den Aspekt der Wichtigkeit von Schulleistungen und der Entwicklung guter schulischer Kompetenzen. Die Erwartungskomponente wird als Erfolgsoptimismus, d.h. als Erwartung, den Leistungsanforderungen gewachsen zu sein, gefasst («Hoffnung auf Erfolg»). Die dritte Komponente bildet das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung, wobei als Bezugspunkt der Vergleich mit Gleichaltrigen dient («Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter»).

Wie den beiden grafischen Darstellungen der Mittelwerte in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen bei weiblichen und männlichen Jugendlichen in Abbildung 3 entnommen werden kann, liegen deutliche Differenzen zuungunsten der Schülerinnen vor: Diese berichten zu allen drei Messzeitpunkten niedrigere Werte in beiden Bereichen der leistungsnahe Persönlichkeit. Die Unterschiede sind statistisch signifikant und von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Statistisch signifikante Veränderungen im Verlauf der betrachteten Jahrgangsstufen zeigen sich jedoch nicht.

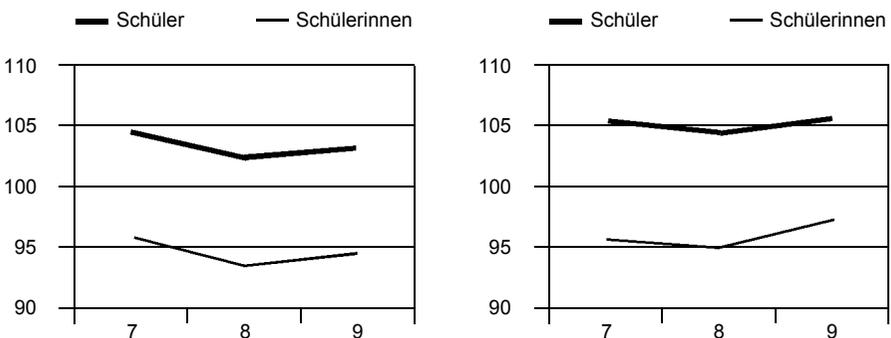


Abb. 3: Geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts)

Eine differenzierte Betrachtung der Daten zur Ich-Stärke verdeutlicht: Am stärksten unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler in somatischen Beschwerden, gefolgt von Differenzen im Selbstwert, im Selbstkonzept des Aussehens, in der Problemmeidung und in der Leistungsangst. Dass die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Determinante des Selbstbildes und der psychischen Stabilität ist, entspricht auch den Ergebnissen bisheriger Forschungen (einen Überblick dazu liefern König, Wagner & Valtin 2011). Männliche Jugendliche entwickeln ein höheres Selbstwertgefühl als weibliche (u.a. Horstkemper 1987; Fend 2003) sowie ein günstigeres Selbstkonzept des Aussehens (u.a. Trautwein 2003). Weibliche Jugendliche sind weniger psychisch stabil als männliche. Sie berichten in höherem Maße Leistungsängstlichkeit als männliche Jugendliche, das Ausmaß problemmeidenden Verhaltens ist bei ihnen höher und sie geben häufiger als männliche Jugendliche psychosomatische Beschwerden an (u.a. Hascher 2004). Unsere Befunde entsprechen somit den Ergebnissen der 14. Shell Studie von 2002, in der konstatiert wird: »Im Unterschied zu Männern reagieren Mädchen und junge Frauen bei Belastungen und Überforderungen nicht mit nach außen gerichteten, extrovertierten und fordernden Haltungen, sondern eher mit nach innen gerichteten, introvertierten Mustern. Bei Überforderungen zeigen sie schnell Hilflosigkeit und Depression, ziehen sich auf sich selbst zurück und entwickeln psychosomatische Beschwerden« (Hurrelmann, Linssen, Albert & Quellenberg 2002, S. 40). Die Autoren verweisen auch auf die negativen Folgen eines derartigen Verhaltensmusters: Im Vergleich zu Männern verwandeln Frauen ihre Enttäuschungen nicht in einen politischen Anspruch, wonach ihnen Unterstützung und Hilfe zustehe.

Unterschiede im Selbstwert werden besonders deutlich, wenn man die Ergebnisse der Selbstwerttypologie (erstellt mithilfe einer latenten Klassenanalyse) betrachtet. Es ergaben sich 5 Typen, wobei sich weibliche und männliche Jugendliche vor allem bei den Extremtypen unterschiedlich verteilen:

Typ 1: sehr hoher Selbstwert (35% Jungen, 22,6% Mädchen)

Typ 4: niedriger Selbstwert (12,5% Jungen, 17,6% Mädchen)

Typ 5: sehr niedriger Selbstwert (2,9% Jungen, 4,3% Mädchen).

Mehr als ein Drittel der männlichen Jugendlichen gehört zu Typ 1 mit einem sehr hohen Selbstwert, während dies noch nicht einmal auf ein Viertel der weiblichen Jugendlichen zutrifft.

Bezogen auf das Leistungsvertrauen liegen - jeweils zuungunsten der weiblichen Jugendlichen - Unterschiede im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und in der Erfolgszuversicht vor, jedoch nicht in der Wertschätzung schulischer Leistungen. Derartige Ergebnisse werden ebenfalls in der bisherigen Forschung berichtet: Mädchen haben ein ungünstigeres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung (Fend 1997) und niedrigere Werte in unserer Skala Erfolgszuversicht («Hoffnung auf Erfolg»). Mädchen sind stärker von Unsicherheit und Selbstzweifeln befallen als Jungen, ein Unterschied zwischen den Geschlechtern, der sehr stabil bleibt und sich auch im Verlauf der Sekundarschule nicht wesentlich verändert.

Derartige im Jugendalter bestehende Unterschiede in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen zeichnen sich schon in der Kindheit ab. Bereits im Grundschulalter weisen Mädchen eine stärkere Leistungsangst und Misserfolgsschreck auf als die Jungen (Helmke 1997; Valtin 2002). In unserer Gesamtstichprobe schätzen Mädchen sich bereits in der 4. Klasse, als wir erstmalig Selbstwert und ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung erfassten, ungünstiger ein und führen Misserfolge in höherem Maße auf die eigene mangelnde Fähigkeit zurück als Jungen (Wagner & Valtin 2003).

Ein erstes Zwischenfazit lautet, dass weibliche Jugendliche in Bezug auf leistungsnahe Persönlichkeitsmerkmale, die wir als bedeutsam für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die zukünftige Lebensgestaltung ansehen, ungünstigere Werte aufweisen als männliche Jugendliche. In unseren weiteren Analysen von Faktoren, die bei weiblichen und männlichen Jugendlichen zu unterschiedlichen Entwicklungen der leistungsnahe Persönlichkeit führen können (s. dazu ausführlich König, Wagner & Valtin 2011) zeigten sich diverse Hinweise darauf, dass Mädchen empfindlicher und verletzlicher sind. So besteht bei Mädchen eine etwas *größere Abhängigkeit des Selbstwerts vom Selbstkonzept des Aussehens* als bei Jungen. Hinzu kommt, dass weibliche Jugendliche ohnehin mit ihrem Aussehen sehr unzufrieden sind. Schon bei zehnjährigen Mädchen ist das Selbstbild stark auf Attraktivität und Schönheit bezogen, und - so zeigt eine vergleichende Aufsatz-Studie - der Anteil der Äußerungen, die sich auf Aussehen, Attraktivität und Verschönerungstechniken wie Schminken, Frisieren, Schmuck beziehen, ist in den letzten 30 Jahren deutlich gestiegen (Valtin & Sasse 2011). Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der körperlichen Erscheinung ist eine prekäre

Quelle von Selbstwert, bieten doch Mode- und Kosmetikindustrie immer wieder neue und für den Großteil der Jugendlichen unerreichbare Schönheitsbilder an. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen kann also als eine wichtige Quelle von Unterschieden im Selbstwert angesehen werden.

Ferner besteht bei Mädchen eine *stärkere Abhängigkeit von schulischen Erfolgen*. Mädchen brauchen mehr Erfolgsmeldungen, um an sich selbst zu glauben. Ferner lassen sich weibliche Jugendliche stärker von schulischen Misserfolgen in ihrem Selbstbild und der psychischen Stabilität beeinträchtigen als männliche. Die Befunde der AIDA-Studie verweisen - auch im Einklang mit Horstkemper (1987) und Fend (1997) - darauf, dass männlichen Jugendlichen eine Entkoppelung von Noten und Selbstwert besser gelingt als Mädchen, weil sie sich durch negative Schulnoten weniger beeindrucken lassen (zu differentiellen Effekten der Noten auf das Leistungsvertrauen s. König, Wagner & Valtin 2011).

Geschlechtsspezifische Differenzen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

In der AIDA-Studie konnte zu allen erfassten Entwicklungsaufgaben eine Typologie auf der Basis von latenten Klassenanalysen erstellt werden. Im Folgenden sollen die geschlechtsspezifischen Unterschiede berichtet werden.

Aus den *Schulnoten*, die wir aus den Schulbögen übernommen haben, wurden zwei Skalen gebildet: eine Skala, die sich auf die sprachlichen Fächer Deutsch und Englisch bezieht, und eine weitere Skala mit Noten in den mathematisch- naturwissenschaftlichen Fächern. In der Gesamtstichprobe unterschieden sich männliche und weibliche Jugendliche lediglich in den Sprachfächern, nicht aber in Mathematik und Naturwissenschaften. Die fehlenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Notenskala »Mathematik/ Naturwissenschaften« sind unerwartet, erzielten doch laut PISA 2000 die männlichen Jugendlichen signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik und etwas, wenngleich nicht signifikant, bessere Leistungen im Naturwissenschaftstest (Stanat & Kunter 2002). Allerdings entsprechen die in AIDA beobachteten geringen Mittelwertunterschiede in den Notenskalen der Mädchen und Jungen einer Analyse von Blossfeld, Bos et al. (2009). Ihr Vergleich der Schulzensuren mit den PISA-Kompetenzen der Jugendlichen nach Geschlecht

ergab, dass in der Tendenz Mädchen in der Mathematik und den Naturwissenschaften und Jungen in Deutsch jeweils milder benotet werden, als es ihre gemessenen Kompetenzen erwarten ließen. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Notengebung Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern ausgleicht und sich somit nicht belegen lässt, »dass Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch eine differentielle, benachteiligende Zensurengebung entmutigt würden« - allerdings gelte dies ebenso für männliche Jugendliche im Fach Deutsch (Blossfeld, Bos et al. 2009, S. 103). Auch Jungen profitieren also von einer mildereren Benotung.

Wenngleich die Mittelwertunterschiede in den Notenskalen gering sind, zeigen sich bei den typologischen Analysen, die sechs Typen ergab, doch deutliche Unterschiede: Mädchen sind in der Gruppe der generell Leistungsstarken, deren Schulnoten in den sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern im Zweier-Bereich liegen, überrepräsentiert, Jun-

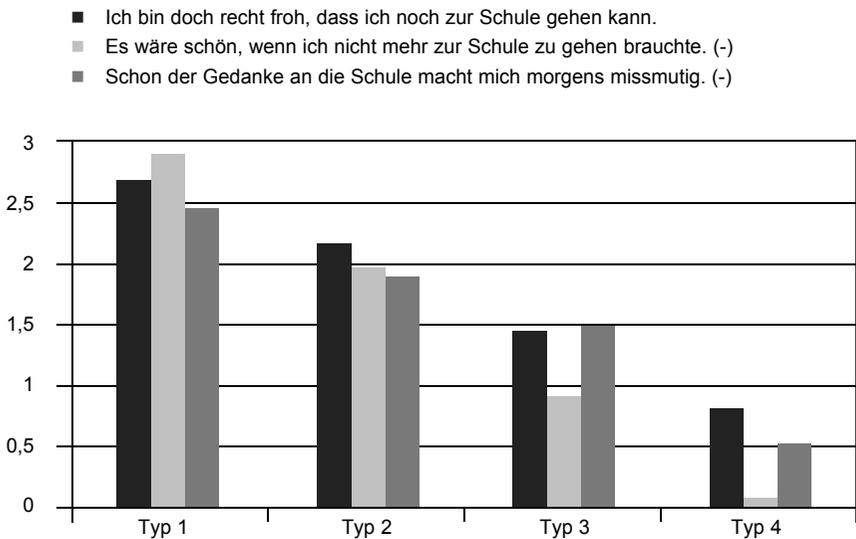


Abb. 4: Zur Charakterisierung der vier Typen zur Schulfreude.

Anmerkung: Bedeutung der Skala:

- trifft überhaupt nicht zu (0),
- trifft eher nicht zu (1),
- trifft eher zu (2),
- trifft voll und ganz zu (3).

gen bei den generell Leistungsschwachen. Auch in den PISA-Erhebungen sind - mit Ausnahme der Mathematik - Jungen häufiger als Mädchen in den »Risikogruppen« vertreten, die nur die untersten Kompetenzstufen erreichen (Prenzel et al. 2004).

Die positive Einstellung der Heranwachsenden zum Schulbesuch wird operationalisiert über das Konstrukt der allgemeinen *Schulfreude*. Auch hierfür wurde mithilfe der latenten Klassenanalyse eine Typologie erstellt, die die Jugendlichen in vier Gruppen einteilt (Abb. 4, S. 62 unten).

Es sind vier Typen mit unterschiedlich hoher Schulfreude, die wiederum jeweils unterschiedliche Anteile von Mädchen und Jungen aufweisen, wobei Mädchen insgesamt eine höhere Schulfreude berichten.

- Typ 1: hohe Schulfreude (25,4% Jungen, 28,6% Mädchen)
- Typ 2: mittlere Schulfreude (33,8% Jungen, 39,9% Mädchen)
- Typ 3: geringe Schulfreude (33,1% Jungen, 27,1% Mädchen)
- Typ 4: Schulverdrossenheit (7,7% Jungen, 4,4% Mädchen).

Unter der *Geschlechtsrollenorientierung* wird die Akzeptanz gesellschaftlich vorgegebener Geschlechtsrollen, d.h. normativer Erwartungen in Bezug auf die Stellung der Geschlechter, die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern sowie die Idealvorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit verstanden. Im AIDA-Projekt ließen sich vier unterschiedliche Gruppen identifizieren:

- Typ 1: familiär/beruflich egalitär orientierte (21% Jungen, 45,3% Mädchen). Die Jugendlichen dieses Typs sprechen sich sowohl in Bezug auf die familiäre Aufgabenteilung als auch auf die Berufswahl für eine Gleichberechtigung beider Geschlechter aus.
- Typ 2: familiär egalitär orientierte (33% Jungen, 42,7% Mädchen). Jugendliche dieses Typs sind zwar für eine gleiche Stellung der Geschlechter in der Familie, befürworten jedoch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt.
- Typ 3: diffus orientierte (29% Jungen, 9,3% Mädchen). Jugendliche dieses Typs können sich in den Antworten nicht für eine Richtung entscheiden.
- Typ 4: familiär/beruflich traditionell orientierte (17% Jungen, 2,8% Mädchen). Jugendliche dieses Typs befürworten eine geschlechtstypische Arbeitsteilung im Beruf und in der Familie.

In Bezug auf die Geschlechtsrollenorientierung lässt sich also feststellen, dass sich jeweils nur eine Minderheit der männlichen und weiblichen Jugendlichen eine völlige Gleichstellung der Geschlechter in Familie und Beruf ausspricht. Ein erheblicher Anteil (33% Jungen, 42,7% Mädchen) befürwortet eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt, ein Ergebnis, das auch durch die Daten zur beruflichen Orientierung belegt wird.

Bei der Erfassung der *beruflichen Orientierung* richtet sich das Forschungsinteresse auf die Entwicklung von Berufswünschen und sich verfestigende berufliche Präferenzen. Erfasst werden in Klasse 9 der erreichte Stand der beruflichen Identitätsentwicklung, bestimmt über die Kontinuität, mit der von den Jugendlichen in der Sekundarstufe I ein Berufswunsch angegeben wird, sowie die Wertschätzung der Leistung in Bezug auf den Beruf. Die Typologie beruflicher Orientierungen wurde von Schmude (2009) erarbeitet. Stabile berufliche Orientierungen als zeitlich stabiles Vorhandensein eines Berufswunsches gelten als günstige Voraussetzung der im weiteren Lebensverlauf fortzuführenden Entwicklungsaufgabe. Keine Berufswunschennung steht hingegen für ein defizitäres Entwicklungsstadium. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten sich im Typ 1 - stabile berufliche Orientierung (28% Jungen, 35% Mädchen) und im Typ 4 - fehlende berufliche Orientierung (30% Jungen, 25% Mädchen).

Eine Analyse der Berufswünsche der weiblichen Jugendlichen zeigt, dass sie nach wie vor mehrheitlich auf einer »Verlängerungslinie der häuslichen Funktionen: Unterricht, Pflege, Dienst« (Bourdieu 2005, S. 163) liegen. Allerdings sind insgesamt die weiblichen Jugendlichen etwas flexibler in ihren Berufswünschen als männliche Jugendliche, die weit seltener geschlechtsuntypische Berufe wählen.

Während bislang die Entwicklungsaufgaben einzeln betrachtet wurden, soll nun gesamthaft nach Mustern der Bewältigung gefragt werden. In einer weiteren latenten Klassenanalyse wurden die vier Typologien einbezogen. Mit dieser speziellen latenten Klassenanalyse auf zweiter Ebene konnten drei übergreifende Muster identifiziert werden. Diese geben Aufschluss über die Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben von einzelnen Jugendlichen bzw. Gruppen (vgl. detailliert zum methodischen Vorgehen König, Wagner & Valtin 2011).

Es ergaben sich drei Typen, die sich folgendermaßen beschreiben lassen:

Typ 1:

Gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(37,3%)

Sehr deutlich gibt es den Ergebnissen der LCA zufolge eine Gruppe von Heranwachsenden, die relativ gute Schulnoten erreichen, froh sind, zur Schule zu gehen, eine klar egalitäre Geschlechtsrollenorientierung aufweisen und zu einem großen Teil stabile Berufswünsche äußern. Diesen Schülerinnen und Schülern kann auf der Basis der in der AIDA-Studie eingeführten Kriterien eine - vergleichsweise - gelingende Bewältigung altersspezifischer Anforderungen attestiert werden.

Typ 2:

Diffuse Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(39,8%)

Ein zweites Profil lässt eine Gruppe von Heranwachsenden erkennen, die sowohl in Hinblick auf ihre Schulnoten als auch hinsichtlich ihrer Schulfreude eher im Mittelfeld am stärksten vertreten sind. Fast die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler weist nur im familiären Bereich eine egalitäre Orientierung auf, die andere Hälfte gibt ein diffuses Bild hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierungen ab. Es ist die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die am häufigsten keine Berufswünsche angeben. In der AIDA-Studie werden sie daher als Gruppe bezeichnet, deren Bewältigung altersspezifischer Anforderungen eher diffus erfolgt.

Typ 3:

Risikohafte Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(22,9%)

Ein drittes Profil bildet eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die deutlich schlechte Schulnoten aufweisen, 60 Prozent von ihnen sind schulverdrossen. Es sind jene Schülerinnen und Schüler, die am stärksten eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung vertreten - allerdings ist unter ihnen auch ein beträchtlicher Teil von Schülerinnen und Schülern, die egalitäre Orientierungen vertreten, was für die Heterogenität dieser Gruppe spricht. Ein substanzieller Teil von ihnen weist auch stabile Berufswünsche auf.

Betrachtet man die Gruppenzugehörigkeiten von männlichen und weiblichen Jugendlichen (s. Abb. 5), so fällt auf, dass weibliche Jugendliche wesentlich häufiger in der Gruppe mit gelingender Bewältigung anzutreffen sind. Während etwa die Hälfte der weiblichen Jugendlichen eine gelingende Bewältigung auf Ertragsseite attestiert werden kann, wird unserer Typologie zufolge ein ähnlich hoher Anteil der männlichen Jugendlichen dem »diffusen« Bewältigungsmuster zugeordnet. Ob sich in diesen Profilen besondere Anpassungsleistungen weiblicher Jugendlicher spiegeln, die angesichts einer vergleichsweise schwachen Ich-Stärke bereitwilliger in Kauf genommen werden und die bei männlichen Jugendlichen aufgrund ihres höheren Selbst- und Leistungsbewusstseins eher ausbleiben, was bei ihnen wiederum in höherem Maße Diffusität erzeugt, wenn es gilt, Anforderungen auch zu erfüllen, können wir auf der Basis der AIDA-Daten nicht abschließend sagen. Zukünftige Forschung sollten diese Problemstellung differenziert nachgehen.

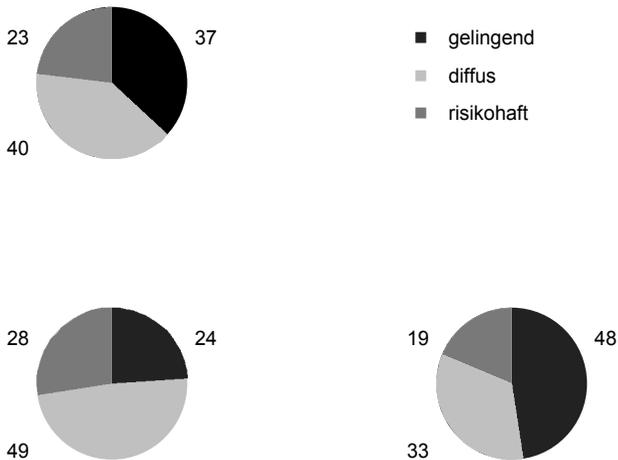


Abb. 5: Prozentuale Anteile Jugendlicher mit unterschiedlicher Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben insgesamt (ganz oben) sowie getrennt nach Geschlecht (links: männliche Jugendliche, rechts: weibliche Jugendliche)

Diskussion der Befunde

Weibliche und männliche Jugendliche können bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Mittel offenbar nicht auf ähnlich umfangreiche personale Ressourcen zurückgreifen. Sowohl in der Ich-Stärke als auch im Leistungsvertrauen zeichnen sich über mehrere Schuljahre der Sekundarstufe I Differenzen zuungunsten der weiblichen Jugendlichen ab, die als relativ ungünstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben interpretiert werden müssen.

Trotz dieser relativ ungünstigen Voraussetzungen von weiblichen Jugendlichen erreichen sie dennoch am Ende der 9. Jahrgangsstufe insgesamt eine günstigere Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im schulischen Bereich (gemessen über die Schulnoten und die Schulfreude) sowie im außerschulischen Bereich (gemessen über ihre geschlechtsrollenbezogene und berufliche Orientierung). Auch wenn männliche Jugendliche in der AIDA-Studie ein insgesamt ungünstigeres Bild auf Ertragsseite abgeben als weibliche Jugendliche und sich damit unsere Ergebnisse einreihen in die eingangs angesprochenen Zahlen zu Jungen als »Verlierer des Bildungssystems« (höhere Quote bei Zurückstellungen zu Schulbeginn, beim Sitzenbleiben, bei der Zugehörigkeit zu Sonder- und Hauptschulen usw.), bleibt doch die Differenz in leistungsnahen Persönlichkeitsbereichen nach Geschlecht festzuhalten, welche sich unseren Ergebnissen zufolge als stabil und weitgehend unverändert über den Zeitraum der 7. bis 9. Jahrgangsstufe erweist. In diesem Zusammenhang ist die US-amerikanische Längsschnittstudie von Heckmann, Sixtrud & Urzua (2006) von besonderem Interesse. Diese basiert auf den Daten des *National Longitudinal Survey of Youth 1979* (NLSY79), einer repräsentativen Stichprobe von US-amerikanischen Jugendlichen im Alter von 14 bis 21 Jahren. Die erste Befragung fand im Jahr 1979 statt, Folgebefragungen z.B. zum Erwerbsstatus mit 30 Jahren schlossen sich an. Der Studie ist zu entnehmen, dass die Höhe des Selbstwerts bei Jugendlichen nachweislich späteres soziales Verhalten und die berufliche Stellung bestimmt - bei weiblichen Personen z.T. noch stärker als bei männlichen (und auch z.T. stärker als die gemessenen schulfachbezogenen Testleistungen). Ein sehr niedriges Selbstwertgefühl gerade bei weiblichen Jugendlichen kann also durchaus als »Warnsignal« für eine eingeschränkte Bewältigung des nachschulischen Lebens gewertet

werden. Bei männlichen Teilnehmern der Studie war der Effekt des Selbstwerts auf die Kriterien des sozialen Verhaltens und der beruflichen Stellung weniger stark. Damit wird die lebensgeschichtlich große Bedeutung nichtkognitiver Merkmale, wie dem Selbstwertgefühl, auch für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die berufliche Stellung und das Einkommen erneut unterstrichen - und gleichzeitig auf geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe aufmerksam gemacht. Vergleichbare Ergebnisse liegen auch aus der LIfE-Studie von Fend vor (Fend et al. 2009).

Das geringe Leistungsvertrauen der weiblichen Jugendlichen, ihre gering ausgeprägte Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger Aufgaben zu haben, führen möglicherweise dazu, dass sie im Berufsleben weniger Eigeninitiative entwickeln. Gestützt wird diese Vermutung durch ein Ergebnis der 13. Shellstudie. Demnach unterscheiden sich männliche und weibliche Jugendliche in der berufsbezogenen Zukunftsorientierung. Die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, sich einmal beruflich selbstständig zu machen, bejahten 54 Prozent der männlichen und 40 Prozent der weiblichen Jugendlichen (Jugendwerk der Deutschen Shell 2000, S. 50). Ein geringes Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und ein schwaches Selbstbewusstsein mögen auch mit dazu beitragen, dass Frauen bei gleicher Qualifikation keine vergleichbaren Löhne wie Männer einfordern und erhalten.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Obwohl Mädchen im Durchschnitt die besseren Schulleistungen erbringen, weisen sie im Vergleich zu Jungen ein ungünstigeres Selbstbild und eine eher skeptische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. ein vergleichsweise geringes Leistungsvertrauen auf. An diesem Befund, den Horstkemper (1987) und Fend (1997) schon zu Beginn der 1980er Jahre in ihren Studien belegen, hat sich auch 20 Jahre später nichts geändert. Auch nichts daran, dass Mädchen eine vermehrte Leistungsangst und stärkere somatischen Belastungen aufweisen. Es ist zu befürchten, dass dieser Sachverhalt keine öffentliche Beachtung findet, da zurzeit die Jungen als Verlierer des Bildungssystems angesehen werden. Diese Ergebnisse, zusammen mit der größeren Leistungsangst vor Mathematik und den geringen Selbstkonzepten in Bezug auf naturwissenschaftliche Fähigkeiten (OECD 2009), relativieren die Ansicht, Jungen seien die Verlierer oder gar Opfer des Bildungssystems. Es bleibt die Frage, die

auch schon Horstkemper (1987) stellte, warum Mädchen gute Noten und gute Schulleistungen nicht selbstwertdienlich verarbeiten können. Im folgenden Abschnitt sollen dazu einige Überlegungen präsentiert werden, die innerschulische Bedingungen betreffen.

Der heimliche Lehrplan in der Schule und pädagogische Implikationen

Horstkemper (1987, S. 169) stellt die Vermutung auf: Die »mit der weiblichen Geschlechtsrolle verbundenen Erlebnisse von Nachrangigkeit« führen dazu, dass die positiven schulischen Erfolgserlebnisse überlagert werden und bei Mädchen mit geringem Schulerfolg die schädliche Wirkung verstärkt wird. Für Jungen sei die allgemeine Höherbewertung der männlichen Rolle eine weitere Gratifikationsquelle, die sie befähigt, schulische Misserfolge zu kompensieren.

Schon vor etwa 30 Jahren wurde in der feministischen Schulforschung darauf verwiesen, dass es der Institution Schule nicht gelingt, das Postulat der Gleichstellung einzulösen (Brehmer 1982). Vielmehr wirke ein »heimlicher Lehrplan« der geschlechterspezifischen Sozialisation, wie die unbeabsichtigten Lernwirkungen in der Erziehung genannt werden, die dem offiziellen Lehrplan nicht entsprechen. In der Schule werden geschlechterstereotype Interessen und Motivationen verstärkt (Baumert 1992) und Mädchen und Jungen erfahren tagtäglich die Vorzugsstellung des männlichen Geschlechts durch die Geschlechterhierarchie (Männer in wichtigen Funktionsstellen) und die Geschlechtersegregation bei den Fachlehrkräften (Männer unterrichten die »Denkfächer« Mathematik und Naturwissenschaften). Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien vermitteln den Eindruck, dass Frauen in der Geschichte, der Wissenschaft, der Politik und Kultur (Musik, Literatur, Malerei) nichts geleistet haben, denn sie sind weitgehend unsichtbar. Selten wird thematisiert, dass Frauen in Deutschland bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts von den Orten der höheren Bildung (Gymnasium, Universität, Akademien) ausgeschlossen waren und somit gar keine institutionellen Bildungsmöglichkeiten hatten (Valtin 2001a). Auch in der deutschen Sprache sind Frauen »nicht der Rede wert« (Pusch 1999). Da die männliche grammatische Form (das sog. generische Maskulinum) auch weibliche Personen einbezieht, müssen

Frauen nicht explizit genannt werden. Das »Mitgemeintsein« im Maskulinum führt zu fehlender Sichtbarkeit von Frauen in Sprache und Denken.

Seit Aufzeigen der Wirkungen des heimlichen Lehrplans, der im Übrigen auch zur Reproduktion der sozialen Schichten führt, wurden unzählige Konzepte und Programme zur geschlechtersensiblen Pädagogik entwickelt (Valtin 2001b). Einigkeit besteht darin, dass es nicht darum gehen kann, eine isolierte kompensatorische Erziehung für Jungen bzw. Mädchen zur Beseitigung geschlechterstereotyper Einstellungen und Verhaltensweisen zu betreiben. Es geht gerade nicht darum, die Polarität der Geschlechter zu betonen und somit festzuschreiben, sondern um eine De-Konstruktion, um »*un-doing gender*« (Faulstich-Wieland 2000). Letztlich sind jedoch auch »die Herrschaftseffekte zu berücksichtigen« (Bourdieu 2005, S. 199), und das Aufbrechen geschlechtshierarchischer Strukturen in Schule und Gesellschaft ist als sehr langwieriger Prozess zu sehen.

Fazit

»*Equally prepared for life?*« - die Frage der OECD (2009) - darf, so unser Fazit, daher auf keinen Fall allein an Indikatoren einer verstärkt an der Steigerung von Fachleistungen orientierten Diskussion beantwortet werden. Der Erwerb von Fachkompetenz ist zweifelsfrei eine notwendige Bedingung, um im nachschulischen Leben gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Gestaltungsmöglichkeiten zu sichern. Die Stärkung der eigenen Person und das Erlangen eines hinreichend ausgeglichenen Verhältnisses zu sich selbst müssen jedoch unbedingt hinzukommen. Bezieht man diese Forderung - auch vor dem Hintergrund der hier dargelegten Ergebnisse aus der AIDA-Studie - auf weibliche und männliche Jugendliche, so darf der Perspektivwechsel in der öffentlichen Diskussion, mit dem derzeit Probleme der Jungen stärker in den Blick geraten, während gleichzeitig die nach wie vor existierende Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem in den Hintergrund zu rücken droht, in seiner Angemessenheit stark angezweifelt werden.

Literatur

- Baumert, J. (1992). Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 83-110.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M., Wößmann, L. & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brehmer, I. (Hg.). (1982). *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalhaf-Larsen & E. Belinski (Hg.), *Hochschulreform und Geschlecht* (S. 196-206). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. IV*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiF- Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesterkamp, T. (2010). *Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren. Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Zugriff am 30.4.2010. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf>
- Hascher, T. (Hg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung 10*. Bern: Haupt Verlag.
- Heckmann, J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labourmarket outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen - Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., Linssen, R., Albert, M. & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Ego-taktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus* (S. 31-51). Frankfurt/Main: Fischer.
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.). (2000). *Jugend 2000*, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009). AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. *Journal for Educational Research Online*, 1, 62-85.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls perform in School*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (2004) (Hg.). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Pusch, L.F. (1999). *Die Frau ist nicht der Rede wert*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmude, C. (2011). *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 5.3.2011. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/browsing/habilitationen/>
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Valtin, R. (2001a). »Ein gelehrtes Weib ist eine Entartung der Natur«. *Diskurse zum Ausschluss der Frauen aus der Wissenschaft*. *Pädagogische Rundschau*, 4, 411-426.
- Valtin, R. (2001b). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule - Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 345-354.
- Valtin, R. zusammen mit Schmude C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrop, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002). Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2011). Ich bin gern ein Mädchen. Ich bin gern ein Junge. *Selbstbilder von Kindern in der Grundschule. Deutsch Differenziert*, 1, 14-16.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 27-36.





**Förderkonzepte
für Schule
und Unterricht**

Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation

Ansatzpunkte und praktische Beispiele

Margit Böck

Mädchen und Jungen integrieren Lesen unterschiedlich in ihren Alltag. Mädchen haben im Allgemeinen eine größere Freude am Lesen und sie wenden besonders für die Lektüre von erzählender Literatur mehr Zeit auf als Jungen. In Lesekompetenztests, wie z.B. in PISA, erzielen Mädchen im Durchschnitt höhere Leistungen als Jungen.

Für die Schule stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten sie hat, besonders Jungen, aber auch Mädchen dabei zu unterstützen, dass sie eine möglichst breite Basis für ihre weitere »Lesekarriere« (Bonfadelli, Fritz & Köcher 1993) aufbauen können. Dazu zählen neben einer grundlegenden Lesekompetenz (vgl. z.B. Garbe, Holle & Jesch 2010, S. 103ff.) vor allem eine stabile Lesemotivation und ein positives Lese-Selbstkonzept.

Die Schrift bietet dazu mit ihrem geradezu unüberschaubaren Potential der Repräsentation und Kommunikation für die unterschiedlichsten Situationen und Kontexte eine Vielfalt an Ansatzpunkten, um Jungen und Mädchen in ihrem Lesen zu fördern. Was dabei vor dem Hintergrund einer geschlechtersensiblen Pädagogik für die Förderung der *Lesemotivation* beachtet werden sollte, ist die Zielperspektive dieses Beitrags. Ausführliche Hinweise und konkrete Praxisbeispiele inklusive Kopiervorlagen etc. für die Arbeit in der Schule finden sich z.B. in der gemeinsam mit einem Team von erfahrenen Lesepädagoginnen und Lesepädagogen im Auftrag des österreichischen Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur entwickelten *Praxismappe Lesen* (Böck 2009). Diese steht mit zwei anderen Grundlagentexten zu *Gender & Lesen* (Böck 2007a) und zur *Förderung der Lesemotivation* (Böck 2008) auf der Webseite des Ministeriums kostenlos zum Download zur Verfügung (www.bmukk.gv.at).

Zu Beginn dieses Beitrags stelle ich einige grundsätzlich Fragen zur gegenwärtigen Praxis der Leseforschung und Leseförderung im deutschen

Sprachraum zur Diskussion. Anschließend erläutere ich die Bedeutung der Lesemotivation für die Förderung des Lesens und stelle wesentliche Genderdifferenzen beim Lesen kurz vor. Es folgen die Darstellung der Ziele und zentralen Kriterien einer geschlechtersensiblen Leseförderung sowie Hinweise, wie diese in schulischen und auch außerschulischen Kontexten umgesetzt werden können.

Anmerkungen zur Leseforschung und Leseförderung

Fragen zu Lesen und zur Leseförderung werden im Kontext empirischer Forschung im deutschen Sprachraum nach meiner Beobachtung vor allem von zwei Diskursen geprägt: von einem psychologisch ausgerichteten Zugang einerseits und der Perspektive der Lesedidaktik und Literaturwissenschaft andererseits.

Die gegenwärtige Dominanz von psychologischen Ansätzen ist wohl eine Folge der internationalen Vergleichsstudien PISA und PIRLS/IGLU. In diesem Zusammenhang interessiert Lesen als eine Kompetenz, die mit standardisierten Forschungsinstrumenten gemessen werden kann. Dies gilt auch für verschiedene Dimensionen des Lesens, wie die *Lesefreude*, die mit verschiedenen Skalen ermittelt werden. Viele Bereiche, wie die Lebenskontexte der getesteten Personen, das, was für sie persönlich bedeutsam ist, wie etwa die Frage, was für sie Lesen ist, warum sie bestimmte Lesestoffe lesen oder nicht, spezifische Rezeptionserfahrungen usw., können in standardisierten Befragungen aus methodischen Gründen nur auf einer sehr abstrahierten Ebene ermittelt werden bzw. es besteht mitunter auch wenig Interesse daran. Besonders für PISA gilt, dass ein auf den funktional-instrumentellen Nutzen des Lesens abzielendes Verständnis von Lesekompetenz im Vordergrund steht, was mit den Interessen der Initiatorin dieses Programms, der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), übereinstimmt. Lesen interessiert in dieser Studie in erster Linie als kognitiver Prozess der Informationsaufnahme, um mit Hilfe der in einem Text gegebenen Informationen Aufgaben erfüllen zu können (vgl. Böck 2007b).

Zum anderen ist im deutschen Sprachraum Leseforschung derzeit vor allem in den disziplinären Kontexten der Deutschdidaktik und Literaturwissenschaft angesiedelt. Hier stehen häufig Fragen des literarischen Lesens, der

literarischen Sozialisation und der literarästhetischen Bildung als Zielperspektive im Vordergrund. Die Dominanz des *verobjektivierenden* Zugangs der quantitativen Mainstream-Leseforschung führt dabei interessanterweise dazu, so zumindest meine Beobachtung, dass auch in diesen Kontexten zunehmend standardisierte Forschungsdesigns zur Ermittlung von Aspekten literarischen Lesens entwickelt und eingesetzt werden.

Besonders für die Leseförderung relevant ist, dass in beiden Diskursgemeinschaften Lesen und Schreiben als *autonome* Fähigkeiten konzipiert werden, die wenig mit den Akteurinnen und Akteuren selbst und ihrem In-der-Welt-Sein zu tun haben. Brian Street (1985) hat in seinen anthropologischen Studien, die er Ende der 1970-er/Anfang der 1980-er Jahre im Iran durchgeführt hat, die Differenzierung zwischen *autonomer* und *normativer (ideological) literacy* entwickelt:

- Ein *autonomes* Verständnis von Lesen und Schreiben geht davon aus, dass Lesen wie Schreiben unabhängig von Personen als Akteurinnen und Akteuren und unabhängig von spezifischen Situationen der Verwendung von Schrift existieren.
- Ein *normatives* Verständnis sieht Lesen und Schreiben immer an spezifische soziale und situative Kontexte geknüpft, die von den dort jeweils dominierenden Werten und Normen geprägt sind. Diese Werte und Normen können deutlich voneinander abweichen, etwa wenn man Zielsetzungen des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II mit denen von Jugendlichen und ihren Vorstellungen darüber, wie sie Lesen in ihren Alltag integrieren wollen, vergleicht.

In diesem *autonomen* Verständnis, das die deutschsprachigen Debatten zu Lesen dominiert, und der Ausblendung von kontext-spezifischen Bedeutungszuschreibungen an verschiedene Formen von Lesen und von Lesestoffen, was als (*richtiges*) Lesen und (*richtiges*) Schreiben zählt, (vgl. dazu z.B. auch die Übersicht über Funktionen des Lesens bei Groeben 2004, S. 24) sehe ich einen der zentralen Gründe dafür, dass viele Möglichkeiten, die die aktuelle Schrift- und Medienlandschaft für die Förderung des Lesens anbietet, in der Schule bislang unberücksichtigt bleiben.

Dazu kommt, dass die Selbstverständlichkeit von Schrift in unserem Leben dazu führt, dass viele Formen des alltäglichen Lesens und Schreibens nicht nur in der Schule gar nicht erst als Umgehen mit Schrift wahrgenommen

werden. Das bezieht sich z.B. auf das Lesen von Beschriftungen und Werbesprosperkten oder das Notieren von kleinen Informationen, um während einer Tätigkeit etwas nicht zu vergessen. Brian Street spricht in diesem Zusammenhang von *hidden literacies* (z.B. Nabi, Rogers & Street 2009). Ich ziehe hier den Begriff der *unseen literacies* vor, weil es sich um Formen des Lesens und Schreibens und um schriftliche Texte handelt, die nicht *versteckt* sind, sondern *nicht als solche wahrgenommen* werden.

Vor dem Hintergrund der Veränderungen von Literalität, die vor allem mit der Verbreitung der digitalen Kommunikation einhergehen, ist z.B. erstaunlich, dass sich das Lesen von SMS nicht im (internationalen) Frageprogramm von PISA 2009 wiederfindet. Lesen und Schreiben am bzw. mit dem Mobiltelefon zählt mittlerweile für sehr viele Jugendliche zur häufigsten Form der Rezeption und Produktion von schriftlichen Texten (vgl. Böck 2012). Die in PISA berücksichtigte Palette an Lesestoffen einerseits sowie Fragestellungen wie »Wie viel Zeit verbringst du normalerweise damit, zu deinem Vergnügen zu lesen?« andererseits sind Indikatoren dafür, dass dieser Zweig der Leseforschung einen dringenden Bedarf an Theorieentwicklung und Methodenreflexion hat. Die Spezifizierung, »zum Vergnügen« zu lesen, verweist auf das Lesen von erzählender Literatur, d.h. auf die Lektüre von Büchern, im schulischen Kontext vermutlich noch einmal fokussiert auf das Lesen von anspruchsvoller Literatur. Davon ausgehend verwundert es nicht, dass der Anteil der 15- und 16-Jährigen, die die Antwortvorgabe »Ich lese nicht zum Vergnügen« angekreuzt haben, mit 55 Prozent der männlichen und 28 Prozent der weiblichen Jugendlichen recht hoch liegt.

Diese Gruppe als *Leseverweigerer* zu bezeichnen, wie das im österreichischen PISA-Bericht der Fall ist (Schwantner & Schreiner 2010, S. 25), unterstreicht sowohl die auf die Forschung selbst als auch die Entwicklung von pädagogischen Konzepten bezogene Problematik, die in dieser Fragestellung sowie in der Interpretation der Ergebnisse steckt. Es ist keineswegs davon auszugehen, dass diese insgesamt 41 Prozent der befragten deutschen Jugendlichen a) *nichts* bzw. *nie* lesen und b) dass sie vermutlich auch *Spaß am Lesen* haben, etwa wenn sie Beiträge (*Postings*) in Chatsforen, SMS, E-mails oder auch andere Texte lesen. Dieses Lesen bezieht sich auf Aktivitäten, bei denen *nicht das Lesen selbst* im Vordergrund steht, sondern *die Inhalte bzw. der kommunikative Zweck der Texte*, die Jugendliche möglicherweise

nicht unmittelbar mit »Lesen zum Vergnügen« in Verbindung bringen, wie das z.B. bei der Nutzung von Zeitschriften oder Büchern der Fall ist.

Subjektive Bedeutungszuweisungen an Lesen und Schreiben, an Textgenres, Lesemedien, an Leserinnen und Leser sind für die Förderung des Lesens deswegen so wichtig, weil wir aufgrund unserer Bedeutungszuweisungen und Interpretationen handeln. Bilder, die Hauptschülerinnen und Hauptschüler von sich selbst als Leserinnen und Leser und von anderen als den *richtigen* Leserinnen und Lesern haben, konnten z.B. Pieper et al. (2004) in ihrer Studie über die Lesesozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sehr eindrucksvoll zeigen.

Für eine geschlechtersensible Leseförderung ist das Wissen um die Bedeutung solcher Vorstellungen und Bilder eine essenzielle Grundlage. Diese Bilder sind sowohl auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen als auch der Lernenden vorhanden, aber nicht unbedingt deckungsgleich. Dieses Wissen bzw. auch die dafür erforderliche Sensibilität für *das andere* ermöglicht, Maßnahmen zu entwickeln, die an diesen Bildern und den damit verbundenen literalen Praktiken anknüpfen, und zwischen dem, was den Lernenden vertraut ist, und dem, was laut Curriculum anzustreben ist, zu vernetzen.

Geschlechtersensibilität impliziert dabei immer auch die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von *Männlichkeit* und *Weiblichkeit*, mit Bildern darüber, was ein *richtiges* Mädchen ist, tut und gerne mag (z.B. auch gerne liest) und was ein *richtiger* Junge. Lesen ist aufgrund seiner sozialen Geschichte nicht geschlechtsneutral. Dies gilt auch für unterschiedliche *Lesemedien* und *Textgenres*, für *Lesesituationen* und *Formen des Lesens*.

3 Lesemotivation

»Die aktuelle Lesemotivation einer Person bezeichnet das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen« (Möller & Schiefele 2004, S. 102, unter Bezugnahme auf Schiefele 1996). Wir lesen dann, wenn es uns in spezifischen Situationen sinnvoll erscheint, wenn wir davon ausgehen, dass uns dieses Lesen »etwas bringt«. Diese Erwartung kann sich darauf beziehen, dass wir einfach jeden Abend vor dem Einschlafen eine Geschichte, einen Roman oder in einem Lexikon lesen, weil dies Teil unseres »Einschlaf-Rituals« ist. Einen Krimi oder eine Biographie

zu lesen, mit denen wir uns in eine andere Welt versetzen, Informationen in der Bedienungsanleitung des neuen Backrohrs zu lesen, um über die Einstellungen für das Backen einer Sachertorte Bescheid zu wissen, im Internet Webseiten der in Frage stehenden Urlaubsdestination zu lesen, um Pläne für die Zeit dort zu schmieden, oder einfach eine Zeitschrift zu lesen, um sich in einer Wartesituation die Zeit zu vertreiben - all dies sind Beispiele dafür, warum wir in bestimmten Situationen bestimmte Texte lesen.

Lesemotivation kann unterschieden werden zwischen *intrinsisch* und *extrinsisch* begründet. *Intrinsisch* bedeutet zu lesen, weil wir dieses Lesen als befriedigend erleben, weil wir uns bei einem Krimi entspannen, die Sprache einer Lyrikerin beim Lesen ihrer Texte genießen oder uns darüber informieren wollen, wie Panzerwelse zu füttern sind und ob diese in das eigene Aquarium passen. *Extrinsisch* bezieht sich auf Gründe für das Lesen, die »außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst und außerhalb des Themas des Textes liegen« (Möller & Schiefele 2004, S. 102). Hier stehen die erwarteten Folgen des Lesens im Vordergrund, etwa Lob durch die Eltern, gute Schulnoten, Erfolg im Beruf durch eigenständige Weiterbildung oder sich Beteiligen-Können im Gespräch über den aktuellen *Spiegel*-Bestseller.

Die Bedeutung der Lesemotivation für die Förderung des Lesens und der Lesekompetenz liegt in der Korrelation zwischen Lesehäufigkeit und Lesekompetenz. Durch häufiges Lesen wird die Lesekompetenz geübt. Die gelesenen Texte spielen dabei eine wichtige Rolle: Eine Sekundäranalyse der österreichischen Daten von PISA 2000 und 2003 zeigt, dass es auch in der Gruppe der so genannten *Risikoschüler/innen Lesen* Jugendliche gibt, die sehr häufig lesen - und zwar auch erzählende Literatur, das abgefragte Genre, das am stärksten mit der Lesekompetenz der Jugendlichen korreliert (spielt, welche Texte gelesen werden - vgl. dazu Böck 2007b). Offensichtlich - und das erscheint auch in hohem Maße plausibel - hängt die Entwicklung der Lesekompetenz neben der Lesehäufigkeit auch mit den Anforderungen zusammen, die die gelesenen Texte an die Lesekompetenz der Leserinnen und Leser stellen.

Wenn aufgrund einer gut entwickelten Lesekompetenz Lesen nicht mit allzu großen Anstrengungen verbunden ist, ist wiederum die Bereitschaft zu lesen höher. Fällt das Lesen selbst schwer und erfordert die Lektüre auch von kürzeren Texten einen hohen Aufwand an Konzentration, Denken und Zeit,

sodass man z.B. in der Mitte eines Satzes vielleicht gar nicht mehr weiß, was am Anfang gestanden ist, so wird sich verständlicherweise auch das Interesse am Lesen - und damit die Lesemotivation - in Grenzen halten. Nicht oder nur selten zu lesen ist wiederum kein Erfolgsrezept dafür, die Lesekompetenz zu stabilisieren oder weiterzuentwickeln.

Lesemotivation als Wunsch oder Absicht, in einer bestimmten Situation einen Text zu lesen, ist nicht zu gleichzusetzen mit *Freude am Lesen*. Das Konzept der Lesemotivation zielt vielmehr darauf ab, dass der potentielle *Wert* oder *Nutzen*, den das Lesen eines spezifischen Textes für jemanden hat bzw. haben kann, von dieser Person als solcher erkannt wird, was dazu führt, diesen Text zu lesen.

Das zentrale Ziel der Förderung der Lesemotivation in der Schule ist deshalb, Mädchen und Jungen zu ermöglichen, ihre Leseerfahrungen sukzessive zu erweitern und dabei die mannigfaltigen Potentiale, die ihnen die Schrift für die Gestaltung ihres Lebens bietet, kennen zu lernen. Die zu Fördernden sollen in die Lage versetzt werden, die Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens zu erkennen und zu erfahren, wo sie diese mächtigen Werkzeuge für ihre eigenen Ziele und Interessen einsetzen können.

Lesemotivation zu fördern ist ein wesentlich pragmatischerer Zugang, als Lesefreude zu fördern, und gleichzeitig vermutlich besonders dann ein realistischerer Anspruch als Lesefreude, wenn die Zielgruppen Jungen und Mädchen sind, die allem, was mit Lesen zu tun hat, distanziert bis ablehnend gegenüberstehen. Die Formulierung *Freude am Lesen* bezieht sich zudem eher auf die Lektüre von erzählender Literatur, eine Form des Lesens, die gerade für Kinder und Jugendliche aus lesefernen Kontexten häufig wenig attraktiv ist, weil sie es selbst nicht unbedingt als eine belohnenden Form des Umgangs mit Medien erleben konnten.

Hier am *Nutzwert* des Umgehen-Könnens mit Schrift für die Alltagsbewältigung anzusetzen, erscheint aus alltagspragmatischen Überlegungen und vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Förderung sinnvoller als an den Gratifikationen, die die Lektüre erzählender Literatur bieten kann. Dabei sollte man allerdings gerade auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus lesefernen häuslichen Kontexten am Motivationspotential von erzählender Literatur ansetzen, um diesen Jugendlichen diesen Bereich von *Schriftwelten* zugänglich zu machen. Hier ist es wichtig

zu berücksichtigen, welche Vermittlungsschritte diese Mädchen und Jungen brauchen, um sich die Gratifikationspotentiale dieser Texte und Lesestoffe erschließen zu können.

Als eine pädagogische Aufgabe gilt auch für die Förderung der Lesemotivation die Maxime, die Lernenden dort abzuholen, wo sie sind. Dieser Anspruch betrifft gendersensible Pädagogik im Besonderen: Bilder und Vorstellungen der Lehrenden und der Lernenden von *Männlichkeit* und *Weiblichkeit* einerseits sowie vom *Lesen* bzw. vom *Verwenden von Schrift* andererseits sind als historisch gewachsene soziale Konstruktionen zu verstehen. Ein grundsätzliches Problem von gendersensiblem Arbeiten ist, dass diese Bilder, die entsprechende Einstellungen und Haltungen nach sich ziehen bzw. mit diesen zusammenhängen, im Allgemeinen nicht als soziale Konstrukte wahrgenommen werden, sondern als unsere *gegebene* Umwelt und deshalb selten in Frage gestellt werden. Diese Einstellungen, Haltungen und Werte beeinflussen wiederum unser Tun und Handeln, sei es als Lehrerin und Lehrer oder als Schülerin und Schüler.

Eine geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation berücksichtigt unterschiedliche Orientierungen von Mädchen und Jungen, was ihr Lesen betrifft. Sie versucht zum einen, Angebote zu machen, die diese unterschiedlichen Präferenzen aufgreifen, um die Mädchen *und* Jungen mit den ausgewählten Lesestoffen und Aufgaben anzusprechen. Zum anderen stellt sie traditionelle Vorstellungen von *weiblichem* und *männlichem Lesen* in Frage und versucht diese aufzubrechen, um Denk- und Handlungsspielräume zu vergrößern. Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation ist immer auch Arbeit an den Rollenbildern der Mädchen und Jungen wie auch der Pädagoginnen und Pädagogen.

Mädchen und Jungen und das Lesen

Zeitaufwand, Freude am Lesen, Präferenzen für Lesemedien, für Modi der Kommunikation, für Genres und - damit zusammenhängend - für Lesestrategien sowie die Lesekompetenz: In diesen sich zum Teil wechselseitig beeinflussenden Bereichen liegen grundlegende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen - aber auch Frauen und Männern -, wenn es um das Lesen geht. Diese in repräsentativen Studien festgestellten Differenzen (z.B. für Österreich

Böck 1998, 2000, 2012) beschreiben grundlegende Tendenzen; *sie treffen jedoch nicht auf alle Mädchen und Jungen gleichermaßen zu*. In einer neuen Analyse empirischer Studien hat Maik Philipp (2011) dazu differenzierende Aussagen getroffen (s. dazu auch das Vorwort dieses Bands).

Auch beim Lesen zeigt sich z.B. der Einfluss von (Schul-)Bildung als zentrales Zuteilungskriterium für die Chancen und Spielräume der Lebensgestaltung allgemein. Je höher die Bildung, umso geringer sind die traditionellen geschlechterspezifischen Unterschiede, und umso eher nähern sich Mädchen und Jungen (und auch Frauen und Männer) in ihren Lesegewohnheiten und -präferenzen aneinander an (Böck & Weish 2002). Am stärksten sind die Genderdifferenzen beim Lesen im Allgemeinen in den Bevölkerungsschichten mit niedrigen und zum Teil auch mittleren Bildungsabschlüssen. Gleichzeitig finden wir auch in bildungsbenachteiligten Kontexten Mädchen und Jungen, auf die die im Folgenden angeführten Tendenzen so nicht zutreffen. Wie für alle pädagogischen Aufgaben ist auch bei der Leseförderung ein differenzierter Blick auf die Lernenden erforderlich.

Die unterschiedlichen Orientierungen von Mädchen und Jungen beim Lesen beziehen sich vor allem auf (vgl. zusammenfassend z.B. Böck 2007a):

- *Zeitaufwand*: Mädchen verwenden mehr Zeit für (selbstbestimmtes) Lesen als Jungen. Dies gilt im Besonderen für erzählende Literatur.
- *Lesefreude*: Jungen stehen dem Lesen (vor allem von erzählender Literatur) eher distanziert gegenüber. Nach dem *Buchleseknick* zwischen ca. zehn und zwölf Jahren ist diese Distanz bei ihnen sehr deutlich ausgeprägt (vgl. Böck 2000).
- *Lesemedien*: Mädchen lesen vor allem erzählende Literatur deutlich häufiger als Jungen, Jungen Sachbücher und Comics etwas häufiger als Mädchen. Zeitschriften, Zeitungen und Webseiten werden von Mädchen und Jungen etwa gleich häufig gelesen. Die großen Unterschiede zeigen sich hier bei den Themen, die im Wesentlichen den traditionellen Vorlieben der Geschlechter entsprechen.
- *Modi der Kommunikation*: Mädchen haben eine höhere Affinität zu Medien, bei denen Sprache und Schrift als verbale Modi im Vordergrund stehen, Jungen zu Medien, bei denen Inhalte über den visuellen Modus vermittelt werden (Bildschirmmedien, besonders Computer- und Videospiele, vgl. z.B. Garbe 2003, aber auch Comics).

- **Genres und Lesestrategien:** Mädchen lesen häufiger narrative Texte. Beziehungsorientierung ist für sie wichtig. Jungen lesen häufiger expository, informationsorientierte Texte und interessieren sich für Sachthemen. *Emotionales* rezipieren sie eher im Kontext von *anderen Welten*, in denen Emotionen sozusagen *verkleidet* sind, wie z.B. in *Science Fiction* und *Fantasy*. Mit diesen Orientierungen einhergehend unterscheiden sich auch die entsprechenden Lesestrategien: kontinuierliches Lesen für kontinuierliche Texte, selektives, punktuelles Lesen für nicht-kontinuierliche Texte.
- **Lesekompetenz:** Laut PISA haben Mädchen durchschnittlich eine höhere Lesekompetenz als Jungen. Der Anteil der *Risikoleser* ist bei den 15- und 16-Jährigen deutlich höher als der der *Risikoleserinnen*. In IGLU bestehen hier keine Differenzen zwischen den Geschlechtern. Bemerkenswert ist zudem, dass Jungen, die ähnlich häufig und gerne erzählende Literatur lesen wie Mädchen, sich auch in ihrer Lesekompetenz nicht von den Mädchen unterscheiden (Böck & Wallner-Paschon 2002). Dies ist meines Erachtens damit zu erklären, dass die Lektüre von erzählender Literatur ein wichtiger Indikator für kulturelles Kapital ist und auch stellvertretend steht für weitere bildungsbezogene Faktoren, wie Bildungsaspiration, ein anregendes Elternhaus usw.

Geschlechtersensible Leseförderung

Für die Leseförderung relevant ist, dass, so wie Bilder von *Männlichkeit* und *Weiblichkeit*, auch das unterschiedliche Aufgreifen der Potentiale des Lesens und von Lesemedien durch Jungen und Mädchen so wie durch Männer und Frauen historisch-gesellschaftlich bedingt ist - und damit nicht festgelegt, sondern veränderbar. Ein geschlechtersensibler Blick auf Lesegewohnheiten und weitere Dimensionen des Lesens, wie Bedingungen und Erfahrungen der Lesesozialisation, sollte entsprechende Grundlagen für die Entwicklung von Förderkonzepten für Mädchen und Jungen bereitstellen.

Gleichzeitig ist von großer Bedeutung, die Aspekte, in denen sich die Geschlechter voneinander unterscheiden, nicht überzubetonen. Dies würde zum einen bedeuten, Ähnlichkeiten zwischen männlicher und weiblicher Lesepraxis zu übersehen (z.B. Hurrelmann & Groeben 2004). Zum anderen werden Geschlechterstereotype dadurch erst recht fortgeschrieben (vgl. z.B. Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004). Sensibilität dafür, wann ich z.B. im Unter-

richt Genderdifferenzen explizit mache und wann nicht, ist eine Voraussetzung für anspruchsvolle geschlechtersensible Pädagogik.

Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation bedeutet nicht, Mädchen und Jungen in ihrem Lesen gleich zu machen, etwa dahingehend, dass alle Jungen Belletristik und alle Mädchen Sachliteratur lesen sollen. Es geht vielmehr darum, Vorstellungen in Bezug auf die Lesepraxis von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern, die durch traditionelle Bilder von *Weiblichkeit* und *Männlichkeit* eingeengt sind, zu öffnen und zu erweitern. Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der alltäglichen Lesepraxis von Jungen und Mädchen, die durch soziale Zuschreibungen an *Männlichkeit* und *Weiblichkeit* auf der einen und an *Lesen, Lesemedien* und *mit Texten verbundenen Aufgaben* auf der anderen Seite eingeschränkt sind, sollen vergrößert und neu geschaffen werden. Dies setzt voraus, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Mädchen und Jungen ernst zu nehmen, für die Mädchen und Jungen auch selbst wahrnehmbar zu machen und ihnen Handlungsalternativen anzubieten bzw. gemeinsam mit ihnen zu entwickeln.

Dabei brauchen Jungen, vor allem jene aus bildungsferneren Kontexten, die zumeist auch dem Lesen distanzierter gegenüberstehen, insgesamt vermehrt auf sie abgestimmte Maßnahmen der Lesemotivations- und -kompetenzförderung, um sie an einen kompetenten Umgang mit Schrift heranzuführen. IGLU und PISA zeigen, dass sich Mädchen und Jungen vor allem während der Sekundarstufe I in Bezug auf ihre Einstellungen zum Lesen, ihre Lesegewohnheiten und ihre Lesekompetenz offensichtlich auseinander bewegen. Hier lassen entsprechende Analysen der Daten des DFG-Projekts *LISA (Lesen in der Sekundarstufe)*; Leitung: Jens Möller & Jan Retelsdorf) interessante Erkenntnisse erwarten. Für die Gestaltung der Lesesozialisation stellt diese Entwicklung besondere Anforderungen bereits im Kindergarten und in der Grundschule sowie für umfassende *Family Literacy*-Programme (z.B. Carpiantieri et al. 2011). Anzustreben ist, den Kindern möglichst frühzeitig vielfältige Erfahrungen dahingehend zu ermöglichen, wofür sie Schrift in ihrem Alltag verwenden können und wie groß und bunt das Angebot an schriftlich vermittelter Kommunikation ist. Diese Bemühungen sind in der Sekundarstufe fortzusetzen.

Aber nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen brauchen Aufmerksamkeit für ihr Lesen, und dies nicht nur vor dem Hintergrund, dass laut PISA

2009 in Deutschland neben 24 Prozent der männlichen 13 Prozent der weiblichen Jugendlichen der *Risikogruppe Lesen* zuzuordnen sind (Schwantner & Schreiner 2010, S. 20): Viele Mädchen konzentrieren sich in ihrer Lesepraxis auf narrativ ausgerichtete Textgenres und üben dadurch damit verknüpfte Lesehaltungen ein. Sie sollten verstärkt an das Lesen von und Umgehen mit faktenorientierten und diskontinuierlichen Texten herangeführt werden, das in vielen beruflichen Tätigkeiten einen zentralen Stellenwert hat. Dieses Lesen erfordert eine distanziertere Haltung zu den Inhalten und zur Organisation dieser Texte als z.B. ein mit narrativen Texten verbundenes, an Identifikation orientiertes Lesen.

Doing gender, doing reading: die zu Fördernden als Ansatzpunkt

Ein theoretisches Konzept, das Lesen als soziales Handeln thematisiert und die Leserinnen und Leser bzw. Nicht-Leserinnen und Nicht-Leser als Akteure und Akteurinnen versteht, die aus ihrer Perspektive sinnvoll handeln, ist der Ansatz der *New Literacy Studies* (z.B. Barton, Hamilton & Ivanic 2000; Gee 1996; zusammenfassend Böck 2010). *Lesen* - und *Schreiben*, das im Kontext der Leseförderung viel zu sehr vernachlässigt wird - werden aus dieser Perspektive als *soziale und situierte Praktiken* verstanden, die mit *Identitätsarbeit* verknüpft sind.

Die *New Literacy* Studien interessieren sich für Lesen und Schreiben als Umgehen mit Schrift, und das in allen Sphären unseres Alltagslebens. Sie trennen sozusagen den *Modus* (die Schrift) von seinen *Medien der Vermittlung* (wie Bücher, Zeitungen, Internet) und beziehen die gesamte Bandbreite geschriebener, gedruckter wie digitaler Lesestoffe ein. Sie interessieren sich bei Kindern und Jugendlichen z.B. für schulische Kontexte des Lesens ebenso wie dafür, was Mädchen und Jungen außerhalb der Schule lesen und schreiben. Dabei beschränken sie sich nicht auf die traditionell von der Leseforschung berücksichtigten Lesemedien wie Buch, Zeitung, Zeitschrift, Comics und Internet. Auch Texte des Alltags, die von auch der Leseförderung bislang wenig berücksichtigt wurden, rücken in den Blickpunkt, wie Beschriftungen von Produkten, Texte in digitalen Spielen, SMS, Prospekte, Kataloge usw.

Die Betonung der *Identität* bezieht sich darauf, dass wir mit unserem Tun und Handeln unsere Identität (mehr oder weniger bewusst) gestalten. Das

aus der Gender-Forschung bekannte Konzept des *doing gender* (West & Zimmerman 1987) ist als Teil des *doing identity* zu sehen: Wer wir sind und u welchen Gruppen wir z.B. gehören oder von wem wir uns abgrenzen möchten, drückt sich unter anderem auch darin aus, welche Medien für welche Zwecke wir nutzen und welche nicht, welche Bücher oder Zeitungen wir lesen, welche Webseiten wir nutzen und welche nicht.

Doing gender beschreibt, dass sich Mädchen und Jungen so wie Frauen und Männer in ihrem Denken und Handeln mehr oder weniger an den sozialen Erwartungen und Zuschreibungen an Geschlechterrollen in ihren Alltagskontexten orientieren. Dadurch reproduzieren sie diese Vorstellungen. *Doing reading* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in ihren Lesegewohnheiten bis zu einem gewissen Grad an Vorstellungen darüber ausrichten, welche Formen des Lesens und welche Lesestoffe zu ihren Bildern von *Weiblichkeit* und *Männlichkeit* passen.

Für eine geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation bedeutet eine Orientierung am Ansatz der *New Literacy* Studien, dass sie die zu Fördernden als in ihrer jeweiligen Lebenswelt aktiv handelnde Personen wahrnimmt und deren Erfahrungen mit und Bilder von *Lesen* und *Leser/inne/n* zum Ausgangspunkt dafür macht, welche Konzepte der Förderung zum Einsatz kommen. Voraussetzung dafür ist das Wissen darüber, was die Mädchen und Jungen, deren Lesemotivation man fördern möchte, in ihrer Freizeit lesen, auch wenn es *nur* SMS-Nachrichten oder das Fernsehprogramm im Teletext sind. Besonders für leseferne Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie ihre eigene Lesepraxis, sei sie auch noch so rudimentär, als Lesen und sich selbst als Lesende wahrnehmen, ist es doch immer einfacher, etwas weiterzuentwickeln, was man bereits macht, als etwas ganz Neues zu tun, dem man noch dazu möglicherweise sehr distanziert gegenübersteht und das nicht Teil des eigenen Selbstbilds ist.

Hier sind vermutlich auch viele Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, ihren Blick darauf, was Lesen alles ist, zu öffnen und alle Formen schriftlicher Kommunikation und Texte für die Förderung der Lesemotivation aufzugreifen. Ein Prinzip der Förderung von Lesemotivation ist dabei, *in Stufen zu denken*, d.h. in einem ersten Schritt die zu Fördernden dort abzuholen, wo sie sind (bei ihrer alltäglichen Lesepraxis), und von dort weiterzuführen und ihre

Lesepraxis schrittweise zu erweitern, um dorthin zu gelangen, was sie mit ihren Schülern und Schülerinnen erreichen möchten oder aufgrund des Curriculums erreichen sollten.

Grundsätzliche Fragen, die sich hier stellen, sind, *ab wann* man Lesemotivation fördert oder *was* und *wie viel* Schülerinnen und Schüler lesen müssen, um in ihrem Lesen gefördert zu werden. Die Reflexion der eigenen Zuschreibungen und der Erwartungen diesbezüglich, was *Lesen* ist, ist gerade in einer Phase, in der sich viele Ebenen des Lesen so grundlegend verändern wie seit Einführung der digitalen Technologien, immer wieder notwendig. Welches Lesen die Mädchen und Jungen in der Schule und in ihrem späteren Leben brauchen werden und welches Lesen *die Gesellschaft* als so wichtig erachtet, dass es Teil der Lehrpläne ist, sind dabei wichtige Eckpunkte.

Das Lesen verändert sich: Medialität und Modalität von Lesestoffen

Wie bereits angesprochen, haben sich schriftliche Texte und auch ehemals schriftdominierte Medien in den letzten Jahrzehnten zum Teil deutlich verändert. Das *World Wide Web* und mobile Geräte wie Mobiltelefone und *Smartphones* haben diese Entwicklungen in den letzten Jahren noch beschleunigt. Gunther Kress (2003) hat für diese Veränderungen von schriftlichen Texten und ihren Vermittlungsmedien, die gerade für die Förderung der Lesemotivation viele neue Möglichkeiten eröffnen, die Phrase *from page to screen* geprägt.

Schrift ist zum einen ein zentraler Kommunikationsmodus vieler digitaler Medien, wie dem Internet und dem Mobiltelefon. Zum anderen wird Schrift sowohl in digitalen als auch in gedruckten Texten zunehmend mit Bildern kombiniert bzw. haben visuelle Modi zur Vermittlung von Inhalten deutlich an Bedeutung gewonnen. Diese Entwicklung kann unter anderem im Bereich von Schul-, Sach- und Fachbüchern oder auch in Zeitungen und Zeitschriften nachverfolgt werden. Im Besonderen zeigt sie sich in Texten, die sich an jüngere Zielgruppen richten, wie z.B. Webseiten für Kinder und Jugendliche (vgl. z.B. Kress & Bezemer 2009).

Die interaktiven Potentiale digitaler Technologien führen zudem dazu, dass ihre Nutzerinnen und Nutzer zu Produzentinnen und Produzenten von Texten werden (können), indem sie selbst schreiben oder Videos, Bilder, Lie-

der usw. in eigene und die Texte von anderen integrieren. Die Nutzung von digitalen Texten umfasst allerdings nicht nur diese nach außen produktive Ebene des Designs von Texten. Auch das Lesen selbst bekommt durch die Organisation vieler digitaler Texte den Charakter von *Design* (Kress 2003, 2010). Webseiten bieten z.B. eine Vielzahl an möglichen Einstiegspunkten, und die *Leserinnen und Leser* müssen entscheiden, wo sie weiterlesen bzw. welche Links sie anklicken, um den *eigenen Text* (als innere Repräsentation) zu gestalten.

Diese Veränderungen von Schriftlichkeit bringen mit sich, dass wir von unterschiedlichen *Schriftgenerationen* sprechen können: Sind in Bezug auf Lesen und Schreiben viele erwachsene Vermittlerinnen und Vermittler in einer Umwelt aufgewachsen, in der Schrift in erster Linie in gedruckter bzw. an Papier gebundener Form erlebbar war, sind für Kinder und Jugendliche Formen posttypographischer Texte mittlerweile selbstverständliche Elemente ihrer Schrift- und Lesewelten. In der Förderung der Lesemotivation müssen diese unterschiedlichen Bedingungen der Lesesozialisation, die unter anderem dazu führen, dass sich der Stellenwert der einzelnen Lesemedien zueinander verändert, berücksichtigt werden. So ist das Mobiltelefon für viele Jugendliche das Lese- und Schreibmedium geworden, das sie außerhalb der Schule am häufigsten verwenden (z.B. Böck 2012). Ein Ansatzpunkt der neuen Lesemedien und digitalen Texte für die Leseförderung ist, dass die Expertise, die vor allem Jungen, aber auch Mädchen außerhalb der Schule im Umgang mit den neuen Technologien erwerben, in der Schule aufgegriffen und auf diese Weise wertgeschätzt werden kann (z.B. Böck 2009). Der Rollenwechsel zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler bietet einen wichtigen zusätzlichen didaktischen Mehrwert.

Ein Effekt der zunehmenden Aufmerksamkeit für die Modalität und Medialität der Vermittlung von Inhalten ist, dass das Interesse an den jeweiligen Besonderheiten von spezifischen Medientexten und die Art ihrer Rezeption stärker in den Blickpunkt rücken. Dies gilt für monomodale Texte, wie sie für weite Bereiche der erzählenden Literatur typisch sind, ebenso wie für multimodale Texte, in denen schriftliche Elemente oft einen eher marginalen, ergänzenden Charakter haben.

Das Modell der *literacy of fusion* (Vernetzung von Literalität) von Elaine Millard (2006; vgl. Böck 2008, S. 96) setzt z.B. die Art der Darstellung

von Charakteren in audiovisuellen Medien, wie sie vielen Jungen und Mädchen aus ihren außerschulischen Medienerfahrungen vertrauter sind als aus schriftlichen Texten, dazu ein, um sie bei der Entwicklung von Figuren und Geschichten, die sie selbst schreiben, zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler lernen so Spezifika unterschiedlicher Kommunikationsmodi kennen, und sie eignen sich Wissen an, das sie bei der Gestaltung von Texten auch außerhalb des schulischen Kontextes anwenden können.

Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation und Hinweise für die Praxis

Aus dem bisher Gesagten lassen sich folgende Ansatzpunkte für eine geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation ableiten, die bei der Konzeption von Maßnahmen zu berücksichtigen sind:

- *Die zu Fördernden handeln im Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelten, in denen ihre Lesepraxis für sie Sinn macht.*

Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen und ihre damit zusammenhängenden Lesewelten unterscheiden sich nach wie vor in vielen Bereichen voneinander.

Von den Schülerinnen und Schülern geführte *Leseprotokolle* (siehe dazu gleich im Anschluss) können Pädagoginnen und Pädagogen hier Einblicke geben, von denen ausgehend es einfacher sein sollte, an den Gewohnheiten und Vorlieben der Mädchen und Buben anzuknüpfen. Eine Auseinandersetzung damit, was Lesen alles ist, wie Beschriftungen, SMS, Teletext, Text auf Sammelkarten (z.B. Pokemon, von Sportarten und -veranstaltungen etc.) usw. lesen, sollte dem Erstellen dieser Protokolle voran gehen.

- *Die Lesepraxis von Mädchen und Jungen ist als bedeutsam anzuerkennen und positiv zu bewerten.*

Ein am Modus der Schrift orientierter Blick, der sich nicht auf wenige Lesemedien, wie Buch, Zeitung, Zeitschrift und WWW beschränkt, ist erforderlich, um die Vielfalt von Lesen im gegenwärtigen Alltag zu erkennen.

Mädchen und Jungen können z.B. aufgefordert werden, mit Hilfe einer Tabelle über mehrere Tage hinweg ein *Lesetagebuch* zu führen, in das sie in

Viertelstundenabschnitten (für jüngere Schülerinnen und Schüler in Halbstundenintervallen) eintragen, was sie alles gelesen haben. Einträge in das Lesetagebuch können auch durch Zeichnen, Malen, Herstellen und Einkleben von Fotos, Bildern oder Texten erfolgen. Diese Produkte können die Schüler und Schülerinnen vergleichen: Gibt es *typische* Lesetagebücher für Mädchen, für Jungen? Wie unterscheiden sich diese? Was können die Gründe dafür sein? Lesen einzelne Schülerinnen und Schüler Lesestoffe, die andere gar nicht kennen? Was ist das Besondere an diesen Lesestoffen aus der Perspektive des jeweiligen Mädchens bzw. Jungen? Je nach Alter der Schülerinnen und Schüler können diese Fragen erweitert und vertieft werden.

- *Den zu Fördernden ist ihr bereits praktiziertes Lesen bewusst zu machen.*

Die meisten Kinder und Jugendlichen auch aus lesefernen Kontexten lesen in ihrem Alltag, wenngleich sich dieses Lesen mitunter auf sehr kurze Texte beschränkt. Viele sehen sich aber nicht als *Leserinnen und Leser*, weil sie wenig oder keine Texte lesen, die in der Schule und in der Gesellschaft als *richtige* Texte gelten; die soziale Bewertung von Texten wird auf ihre Leserinnen und Leser übertragen, und die Leserinnen und Leser übernehmen diese Zuschreibungen häufig unhinterfragt in ihr (Lese-)Selbstbild (vgl. dazu Pieper et al. 2004, S. 190ff.).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen z.B. Lesestoffe aus ihrem Alltag in die Schule mit und stellen diese vor und erläutern, wann und warum sie diese Texte lesen/nutzen. Dies kann in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden, um zu vermeiden, dass sich Mädchen darüber lustig machen, was Jungen lesen, und umgekehrt. In einem zweiten Schritt können wiederum eher *weibliche* und eher *männliche* Lesestoffe diskutiert und in Bezug auf soziale Zuschreibungen hinterfragt werden. Einblicke in den Lesealltag von Mitschülerinnen und Mitschüler bieten, etwa in Form von *Peer-Coaching*, die Möglichkeit, an für Gleichaltrige attraktive Schriftwelten anzuknüpfen.

- *Lesen ist ein Baustein der Identitätsarbeit der zu Fördernden.*

Lesestoffe, also Lesemedien, Genres, Inhalte, von denen sich Mädchen und Jungen abgrenzen, weil sie nicht zu ihrem Selbstbild passen, benötigen eine

entsprechende Vermittlungsarbeit, um die Relevanz dieser Lesestoffe oder der jeweiligen Leseaufgabe zu kommunizieren. Dies sollte dazu beitragen, dass die Texte und Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern aufgegriffen werden. Auch hier sind Kenntnisse darüber, was die Mädchen und Jungen außerhalb der Schule lesen, die Voraussetzung, um entsprechende Leseaufgaben entwickeln zu können. Die Orientierung an dem, was den Mädchen und Jungen vertraut ist, bedeutet vorerst ein Fortschreiben ihrer Zuschreibungen und Gewohnheiten. Das »Öffnen« des Vertrauten, sei es in Bezug auf Geschlechterrollen oder Bilder des Lesens, ist von dort ausgehend zu gestalten.

Besonders für Mädchen und Jungen, die schwache Leserinnen und Leser sind, sollten Maßnahmen der Lesemotivationsförderung nicht auf den ersten Blick als solche für sie erkennbar sein, um zu verhindern, dass sie sich etwa aus Versagensängsten gar nicht erst einbringen. Angelehnt an die Strategie des eingebetteten Lernens (*embedded learning*) (z.B. Yeatman & Cubitt 2005) erscheint es hier zielführend, eingebettetes Lesen anzustreben: Lesen und Schreiben sind selbstverständliche Elemente von vielen Aufgaben. Das Ziel dieser Aufgaben ist aber nicht Lesen, sondern z.B. ein Drehbuch zu einem kurzen Video über ein historisches Ereignis zu entwickeln oder Informationen über Schokolade zu sammeln (Überall & Embacher 2011): Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Texte recherchiert, gelesen und geschrieben werden.

- *Ausgehend von ihrer Lesepraxis gilt es, die zu Fördernden mit anderen Formen des Lesens bekannt zu machen.*

Das außerschulische Lesen ist mit dem schulischen Lesen Schritt für Schritt zu vernetzen. Besonders für Mädchen und Jungen, die mit den in der Schule verwendeten Lesemedien und Texten wenig vertraut sind, sollten Materialien zur Verfügung stehen, die ihnen aus ihrem außerschulischen Alltag bekannt sind. Durch die Arbeit mit »*authentischen* Leseanlässen und -aufgaben« (Möller & Schiefele 2004, S. 123; Hervorhebung im Original) soll gewährleistet werden, dass die zu Fördernden erkennen, wie sie für sich von den Texten und Übungen profitieren können.

Eine Aufgabe könnte sein, dass Jugendliche eine Schadensmeldung an eine Versicherung als SMS schreiben. Anschließend verfassen sie eine formelle Schadensmeldung als E-mail oder Geschäftsbrief. Das Lesen einer

Geschichte in SMS-Form könnte diese Übung ergänzen, und Mädchen und Jungen könnten selbst eine Geschichte in Form von SMS schreiben. Wichtig ist, dass diese Tätigkeiten von Reflexionsphasen begleitet werden, um die Schülerinnen und Schüler beim Transfer des Gelernten auf andere Aufgaben und Kontexte zu unterstützen.

- *Bei der Wahl der Lesestoffe für Mädchen und Buben sind folgende Ebenen zu berücksichtigen:*

die Modi des Textes (z.B. Bilder vor allem für leseferne Jungen und Mädchen), *das Medium der Vermittlung* (neben den traditionellen gedruckten auch digitale Lesemedien), *das Genre* sowie *die Inhalte/Themen eines Textes*. Es empfiehlt sich, diese Ebenen je nach Zielgruppen zu kombinieren und z.B. zu einem bestimmten Thema eine Bandbreite von Lesemedien, Genres und Perspektiven der Betrachtung anzubieten, aus denen die Mädchen und Jungen auswählen (vgl. z.B. die Übersicht bei Böck 2007, S. 69).

Um den Schülerinnen und Schülern genderspezifische Präferenzen bewusst zu machen, können diese Auswahlstrategien thematisiert werden: Warum würden z.B. Jungen nie dieses Buch/diese Zeitschrift/diese Webseite nutzen, warum Mädchen nie diesen Text lesen? Die Multimodalität von Texten kann insofern genützt werden, als Ausschnitte von Geschichten oder auch Sachtexten in andere Modi übersetzt werden, z.B. in Bilder, PowerPoint-Präsentationen, Standbilder. Für das eigene Schreiben ist es oft hilfreich, eine Art Drehbuch (*Storyboard*) oder eine *Mindmap* zum geplanten Text zu zeichnen (z.B. Böck 2008). Das Internet eröffnet zahlreiche Lese- und Schreibansätze. Diskussionsforen könnten sowohl für Mädchen als auch Jungen attraktive Möglichkeiten bieten, sich mit eigenen Interessen einzubringen.

Schlussbemerkung

Geschlechtersensible Förderung der Lesemotivation, die auf den Grundsätzen der *New Literacy* Studien aufbaut und die Differenzierung zwischen Modalität und Medialität von Texten und des Lesens integriert, hat meines Erachtens sowohl für Mädchen und Jungen als auch für Pädagoginnen und Pädagogen viel zu bieten. Eingefahrene Bahnen der Leseförderung sind um neue Wege zu ergänzen. Und: Mut zum Ausprobieren ist gefragt.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). Förderung von Lesekompetenz - eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [31.8.2011]
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000) (Hg.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Böck, M. (1998). Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien: Ö. Kunst- und Kulturverlag.
- Böck, M. (2000). Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag.
- Böck, M. (2007a). Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Lösungsansätze. Wien: BM:UKK. www.bmukk.gv.at/medienpool/15230/genderlesenwebfassung.pdf [Zugriff 31.8.2011]
- Böck, M. (2007b). Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule. Im Auftrag des Jubiläumsfonds der Ö. Nationalbank. Wien/Salzburg. <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/549639.PDF> [Zugriff 31.8.2011]
- Böck, M. (2008). Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. Wien: BM:UKK. <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=333> [Zugriff 31.8.2011]
- Böck, M. (2009). Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe. Wien: BM:UKK. <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=364> [Zugriff 31.8.2011]
- Böck, M. (2010). Lesen als soziale Praxis, Texte als multimodale Ensembles - neue Perspektiven der Leseforschung und ein Überblick über Kinder und Jugendliche und das Lesen in Österreich. In E. Beutner & U. Tanzer (Hg.). *Lesen. Heute. Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, 46-65.
- Böck, M. (2012). Jugendliche und Schriftlichkeit: Lesen und Schreiben in Schule, Alltag und in der Medienvielfalt. In F. Eder (Hg.). *Nationale Zusatzstudien zu PISA 2009 in Österreich. In Vorbereitung*.
- Böck, M. & Wallner-Paschon, C. (2002). Buchlesen und Lese-Kompetenz. In C. Wallner-Paschon & G. Haider (Hg.). *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*. Innsbruck: StudienVerlag, 13-19.
- Böck, M. & Weish, U. (2002). Medienhandeln und Geschlecht. Alter und Bildung als Differenzkriterien in einer Sekundäranalyse von Mediennutzungsdaten. In J. Dorer & B. Geiger (Hg.). *Feministische Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 235-266.
- Bonfadelli, H., Fritz, A. & Köcher, R. (1993). *Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung. Lesesozialisation, Band 2*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) (Eds.) *Multiliteracies*. London: Routledge.

- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Garbe, C. (1993). Frauen - das lesende Geschlecht? Literatur und Erfahrung, H. 26/27, 7-33.
- Garbe, C. (2003). Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. JuLit, H. 2, 45-49.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2010). Texte lesen. Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh UTB.
- Gee, J.P. (1996). Social Linguistics and Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Groeben, N. (2004). Einleitung: Funktionen des Lesens - Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 11-35.
- Hurrelmann, B. & Groeben, N. (2004). Geschlecht und Medien. Immer noch mehr Fragen als Antworten. In SPIEL, 23, 175-196.
- Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Kress, G. & Bezemer, J. (2009). Writing in a Multimodal World of Representation. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, J. Riley (Hg.): SAGE Handbook of Writing Development. London: Sage, 167-181.
- Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Edward Arnold.
- Millard, E. (2006). Transformative Pedagogy: Teachers Creating a Literacy of Fusion. In K. Pahl & J. Rowsell (Eds.). Travel Notes from the New Literacy Studies. Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 234-253.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-124.
- Nabi, R., Rogers, A. & Street, B. (2009). Hidden Literacies: Ethnographic Studies of Literacy and Numeracy Practices in Pakistan. Bury St Edmunds: Uppingham Press.
- Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In Leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität, 1/2011. (http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf)
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hg.) (2010). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Überall, D. & Embacher, R. (2011). Stationsbetrieb Schokolade. Ein Projekt des Buchklubs Tirol. http://www.lesen.tsn.at/index.php?menu=109&con_id=5229 [31.8.2011]
- West, C. & Zimmerman (1987). Doing Gender. In Gender & Society, 1, 125-151.
- Yeatman, B. & Cubitt, S. (2005). Critical and creative media studies and the embedded learning environment. In New Review of Film and Television Studies, 3, 1-14.



Brückenmedium Bilderbuch

Bilderbücher zur Leseförderung, auch für Jungen!

Alexandra & Michael Ritter

Zur Einführung: Ein Beispiel¹

Viktor ist neu in meiner zweiten Klasse. Schnell wird deutlich: ihm fehlt das Gefühl für angemessenes und integratives Verhalten. Vielmehr reagiert er häufig impulsiv und unüberlegt; logisch nur aus seiner persönlichen Perspektive. Das bringt ihn ständig in Konflikt mit Lehrerinnen und Lehrern bzw. Mitschülerinnen und Mitschülern. Auffällig sind auch seine stark geschlechtsrollenorientierten Handlungsmuster. In seinen Aussagen und Verhaltensweisen zeigt er, dass er ein »richtiger Mann« sein will: stark und unnahbar, bloß nicht verweicht. Immer wieder verweist er darauf, dass man als Grieche so sein müsse: sein Vater ist Grieche und er will auch ein »richtiger Grieche« werden; und Fußballer.

Doch nicht nur Viktors Sozialverhalten gibt Grund zur Sorge. Auch seine fachlichen Leistungen sind äußerst problematisch. Aufgaben erledigt er oberflächlich und ohne Freude, mit offenen Aufgabenstellungen - zum Beispiel dem freien Schreiben in seinem persönlichen Geschichtenbuch - kann er zunächst nichts anfangen. Das Leseregal sucht er regelmäßig auf, um sich ein Asterix-Comic auszuwählen, dessen Bilder er sich anschaut. Die Dialoge erliest er nur bruchstückhaft. Der bildliche Erzählstrang scheint ihm zu genügen, wobei fraglich ist, ob er dabei überhaupt eine kohärente Textstruktur rekonstruiert.

Dann folgendes Schlüsselerlebnis: Viktor hat sich ein anderes Buch aus dem Leseregal genommen: »Ich bin der Stärkste im ganzen Land« von Mario Ramos. Es zeigt auf dem Titel einen karikaturistisch dargestellten, vermenschlichten Wolf, der auf den Hinterbeinen durch den Wald läuft; die Arme (Vorderbeine) hält er wie ein Bodybuilder, um seine - kaum erkennbaren -

¹ Beispiel aus dem Unterricht von Michael Ritter, Zeitpunkt Februar 2011, Name wurde anonymisiert.

Muskeln zur Schau zu tragen (vgl. Abb. 1). Ich setze mich zu Viktor und frage ihn: »Möchtest du mir vorlesen?« Viktor bejaht und beginnt, stockend Wort für Wort den Text zu erlesen. Mich erstaunt spontan, dass er über einen langen Zeitraum konzentriert bei der Sache bleibt. Über ca. 15 Minuten hinweg liest er mir das Buch vor; für ihn ein sichtlich mühsamer Prozess. Die Steigerung am Schluss, das aggressive Verhalten des Wolfes, das sich auch im Bild deutlich niederschlägt, versucht er sogar durch prosodische Varianzen hervorzuheben. Die Pointe der Geschichte bereitet ihm sichtlich Freude. Lachend zeigt er auf den Wolf, der dem großen Drachen gegenüberstehend klein und albern wirkt. Erstmals tritt er hier aus seiner Rolle des reinen Vorlesers heraus, der in seinem Verständnis nur die Rekodierung des Geschriebenen (und Gezeichneten) zur Aufgabe hat. Er verhält sich zum Buch, äußert emotionale Beteiligung und pointiert ein Handlungsmoment, der ihm wichtig erscheint. Zielsicher trifft er dabei den dramaturgischen Kern der Handlung, auf den die gesamte Spannungssteigerung im Vorfeld ausgerichtet ist. In den kommenden Wochen ist es immer wieder dieses Buch, das Viktor für die freie Lektüre wählt. Ich beobachte ihn, wie er konzentriert darüber gebeugt sitzt und darin liest. Seine Haltung hat sich verändert, er zeigt Interesse.



Abb. 1

Das Bilderbuch handelt von einem narzisstischen Wolf, der durch den Wald streift, um zu hören, was so alles über ihn gesagt wird. Er begegnet nacheinander Rotkäppchen, einem kleinen Hasen, den drei Schweinen, den sieben Zwergen und einem kleinen Kröterich. Der Wolf fragt jede Figur, ob sie weiß, wer der Stärkste im ganzen Land sei. Alle antworten einhellig, da sie sich vom Wolf bedroht fühlen, dass der Wolf der Stärkste ist. Lediglich der kleine Kröterich antwortet schlicht, dass seine Mutter die Stärkste im Land sei. Daraufhin wird der Wolf aggressiv, bedroht den Kröterich, der sich davon nicht beeindruckt lässt, denn im nächsten Bild erscheint seine Mutter, eine Drachmutter, die den Wolf um einiges überragt. Daraufhin erkennt dieser seine Unterlegenheit und ergreift die Flucht.

Drei Besonderheiten des Bilderbuchs scheinen hier besonders von Interesse:

► *1. Episodenhaftigkeit*

Der Wolf begegnet unterschiedlichen Märchenfiguren und die Begegnung läuft jeweils nach dem gleichen Schema ab. Der Wolf fragt und die Figuren antworten. Diese erzähldramaturgische Form erinnert stark an den abstrakten Stil der Märchen.

► *2. Das Verhältnis von groß und klein*

Auf der inhaltlichen und bildnerischen Ebene wird der Gegensatz von groß und klein besonders hervorgehoben. Der Wolf wird, im Verhältnis zu den kleinen Figuren, übermäßig groß dargestellt. So auch sinnlich wahrnehmbar soll durch das Bild seine Macht zum Ausdruck kommen. Am Ende des Buches ist das Verhältnis umgekehrt.

► *3. Die Darstellung des Wolfs*

Der Wolf wird im Buch zunächst als typische Märchenfigur mit den Stereotypen des stets hungrigen, gefräßigen Wolfs dargestellt. Das Buch greift zwar die Stereotype auf, überträgt sie aber auf die heutige Zeit. So zeigt sich der Wolf nicht hungrig nach den Figuren selbst, sondern ihn »hungert« nach der Anerkennung seiner Machtposition durch die anderen Figuren. Seine Frage »Wer ist der Stärkste im ganzen Land?« macht dies immer wieder deutlich. (ausführlichere Informationen zum Buch vgl. Ritter 2011, S. 65ff.)

Interessant ist an diesem Fall, dass gerade Viktor sich von einem Buch angesprochen fühlt, dessen Handlung seine geschlechtsrollenstereotypen Verhaltensweisen derart karikiert und den daraus abgeleiteten Machtanspruch am Ende sogar deutlich in Frage stellt. Der kämpferische Wolf erleidet eine herbe Schlappe und kann seinen Vormachtanspruch - in der Wahrnehmung seiner Gegenüber wie auch auf der konkreten Handlungsebene - nicht verteidigen. Die Lektüre kann dementsprechend keinesfalls als reine Bestätigung von Viktors Selbstbild betrachtet werden. Das häufig angeführte Argument, gerade Jungen benötigten starke Helden und erfolgreiche Männerbilder in der Literatur, um Zugang zum genussvollen Lesen zu finden, wird hier nicht bedient. Woran liegt es dann, dass das Buch eben die beschriebene Reaktion bei Viktor auslöst? Und kann daraus Grundsätzlicheres im Bezug auf die Leseförderung von Jungen mit Hilfe von Bilderbüchern abgeleitet werden?

Besonders dieser letzten Frage möchte der folgende Beitrag nachgehen. Ausgehend von Überlegungen zu aktuellen Entwicklungen der Gattung Bilderbuch (mediale Perspektive) auf der einen Seite, und Erkenntnissen und Positionen zur Leseförderung von Jungen (Subjektperspektive) andererseits, wird dabei nach Hinweisen gesucht, inwiefern »neue Bilderbücher« ein Angebot zur gezielten Leseförderung - nicht nur, aber auch - für Jungen darstellen.

Mediale Perspektive: Bilderbücher neu gedacht

Das Bilderbuch kann als kinderliterarische Gattung auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zeigen jedoch auch eine große Dynamik und ein erhebliches Innovationspotential dieser Gattung, so dass es naheliegend erscheint, Bilderbücher als spezifische Literatur neu zu bestimmen. In diesem Zusammenhang soll deshalb im Folgenden von »neuen Bilderbüchern« gesprochen werden. Dabei bezieht sich die Bezeichnung »neu« nicht auf das Erscheinungsdatum, sondern auf innovative Tendenzen im Bilderbuch, die im folgenden Abschnitt angedeutet werden sollen.

In der Vergangenheit hat sich das Bilderbuch vorrangig an erzieherischen Normen orientiert. Jens Thiele führt aus: »Die Setzungen der Gesellschaft, ihre Definition und Wahrnehmung von Kindheit und die daraus resultierenden erzieherischen Normen haben das Bilderbuch zu einem kontrollierten Medium gemacht« (Thiele 2003a, S. 35). SpezialistInnen wie Illustratoren,

Autoren, Verleger, Kritiker und Käufer haben sich auf einen griffigen, eindeutigen Typus der Bild-Text-Erzählung geeinigt, der Veränderungen nur schwer möglich macht. So gelten traditionell neben der pädagogischen Instrumentalisierbarkeit besonders Einfachheit (in der sprachlichen und der bildnerischen Darstellung), Eindeutigkeit und Modellhaftigkeit (in Bezug auf den kindlichen Erfahrungshorizont und erwünschte kindliche Handlungsmuster) als Kriterien für die Bilderbuchgestaltung.

Doch bereits seit den 1990er Jahren hat sich ein mittlerweile differenzierter und stabiler »alternativer« Bilderbuchmarkt entwickelt, der sich von vorrangig pädagogischen Ansprüchen deutlich abgrenzt. Thiele spricht sogar von einer Emanzipation des Bilderbuchs (vgl. Thiele 2003a, S. 163). Dies begründet er vor allem mit dem Aufgreifen provokanter *Themen* wie Armut, Hunger und Tod. Diese bisher in den Bilderbüchern vernachlässigten oder sogar ausgesparten Themenbereiche werden weniger vor dem Hintergrund einer pädagogisierten Wertevermittlung aufgegriffen, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für eine offene und konstruktive Meinungsbildung dargestellt. Es erscheinen Bilderbücher, die »tabuisierte Bereiche der Kinderpädagogik klarer und provokanter aufzeigen und zugleich die pädagogische Einordnung und Bewertung des Tabus offen lassen« (Thiele 2003a, S. 163). Dabei wird sehr bewusst auf Anschlusskommunikation gesetzt. Die neuen Bilderbücher wollen schockieren, provozieren, in Bild und Text Stimmungsbilder vermitteln, die keine schnellen Antworten geben, sondern Fragen stellen (vgl. Ritter 2008). Die Aufgabe des kindlichen Betrachters ist dann, eigene Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln, sich mit dem Buch aktiv auseinander zu setzen und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen. *Offenheit im Deutungsprozess* ist somit ein weiteres wichtiges Indiz für neue Bilderbücher. Hans A. Halbey macht sie sogar zum ausschlaggebenden Kriterium und spricht folglich von »offenen Bilderbüchern« (vgl. Halbey 1997, S. 31ff.). Doch die Offenheit bezieht sich nicht allein auf die Darstellung des Themas, sondern auch auf die Gestaltung der *Bilder*.

Diese sind, blickt man historisch auf das Bilderbuch, ebenfalls einem Transformationsprozess unterworfen. Ihnen werden nicht mehr dogmatisierende Kriterien wie primäre Farbgestaltung, wenig Überschneidung, Perspektiven der mittleren Distanz, u.ä. aufgezwungen. So können die Bilder mit Hilfe unterschiedlichster Gestaltungstechniken, abwechslungsreicher Perspektiven und

medialer Erzählweisen stärker in die Erzählhandlung des Bilderbuchs einbezogen werden. Unterschiedliche Bildstile (vgl. Thiele 2003b) haben sich herausgebildet und einen ganz eigenen künstlerisch-ästhetischen Anspruch entwickelt. Vor allem unterschiedliche Collagetechniken scheinen Bilderbuchkünstlerinnen und -künstler anzusprechen und spiegeln in gewisser Weise auch kulturelle Entwicklungen wider. Die Gestalterinnen und Gestalter lösen sich damit von dem Diktat der bloßen Illustration im Bilderbuch als Beiwerk des Textes bzw. als Verständnishilfe und entwickeln Bilder als eigenständige Erzählform, die gleichberechtigt neben dem Text zu verorten ist. In neuen Bilderbüchern ist es nicht mehr möglich, die Aussage eines Buches allein durch die Bilder bzw. allein durch den Text zu erschließen. Vielmehr ergibt sich die Aussage des Buches aus dem - höchst produktiven - Spannungsfeld von Bild und Text.

Während dieser Entwicklung des Bilderbuchs im Bereich der Themen und deren Verarbeitung sowie der bildnerischen Umsetzung wurde die *Gestaltung* der Bilderbücher insgesamt auch den Bedürfnissen der Adressaten angepasst. Bilderbücher sind in ihrem Format, in der Ausstattung vielfältiger und anspruchsvoller geworden (vgl. Thiele 2003b, S. 71). Großformate wechseln sich mit besonderen Effekten wie Klappen und einfachen Mechanismen ab. Viele neue Bilderbücher, vor allem Sachbilderbücher, sind unterlegt mit akustischen oder taktilen Reizen; sprechen ganz unterschiedliche Sinne an. Durch diese Veränderungen auf dem Bilderbuchmarkt fühlen sich auch immer mehr Erwachsene von Bilderbüchern angesprochen. Die Herausforderung der medialen Zweigeteiltheit von Bild und Text hat unter oben genannten Bedingungen einen hohen ästhetischen Anspruch. Erwachsene Leserinnen und Leser werden zu Liebhabern und Sammlern von Bilderbüchern. Das Bilderbuch wiederum stellt sich auf diese neue Leserschaft ein und verarbeitet zahlreiche Kunstzitate in Bild und Text, die oftmals nur Erwachsene vor dem Hintergrund ihres Welt-, Kultur- und Erfahrungswissens deuten können. Für Kinder bleiben diese Zitate, soweit sie nicht von Erwachsenen beim gemeinsamen Betrachten erläutert werden, weitgehend unentdeckt. So bleibt schließlich gerade für Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrkräfte oder auch Eltern zu fragen, ob das Bilderbuch den kindlichen Leser überhaupt noch im Blick hat. Dabei ist das Kriterium der Entscheidung nicht der Grad der Vereinfachung und Pädagogisierung des Bilderbuchs, sondern der Grad der ästhetisch anspruchsvollen Darstellung eines Themas in Bild und Text, das neugierig

macht, Fragen aufwirft und zum Entdecken einlädt. Sicher ist, dass sich der Adressatenkreis des Bilderbuchs spürbar erweitert hat. Es ist nicht mehr nur als spezifisch kinderliterarische Form zu beschreiben.

Nicht alle neuen Bilderbücher erfüllen alle der hier angeführten Kriterien. Dennoch können die einzelnen Kriterien Indikatoren für Innovativität im Bilderbuch sein, die auf eine anspruchsvolle Lektüre hinweisen. Gerade die neuen Bilderbücher scheinen aufgrund dieser Kriterien für Jungen und Mädchen ein geeignetes Medium der Auseinandersetzung zu sein.

Subjektperspektive: Jungen - Was macht ihre Lesesozialisation aus?

In den letzten Jahren wurde, nicht zuletzt aufgrund der PISA-Ergebnisse 2001, dem Zusammenhang von Lesen und Geschlecht einige Aufmerksamkeit gewidmet. Immer wieder wird im Rahmen von Studien wie PISA oder KIM festgestellt, dass Jungen zur neuen Risikogruppe der späteren Nichtleser gehören. Aus den Ergebnissen der KIM-Studie 2010 kann abgeleitet werden, dass unter den 6- bis 13-Jährigen der Anteil der Nichtleser von 16 Prozent im Jahr 2006 auf 20 Prozent im Jahr 2010 angestiegen ist. Anteilig setzt sich diese Zahl aus einem weitaus größeren Teil an Jungen zusammen. Fast jeder vierte Junge (24 Prozent) gibt an, in seiner Freizeit nie ein Buch zu lesen. Bei den Mädchen sind es hingegen nur 15 Prozent Nichtleserinnen. Hinzu kommt, dass Mädchen Bücherlesen häufiger als liebste Freizeitbeschäftigung angeben als Jungen (vgl. KIM 2010; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, S. 23ff.).

Insgesamt konnte bei den männlichen Jugendlichen eine geringere Lesekompetenz (bei kontinuierlichen, schriftlichen Texten) ermittelt werden, die auch mit einer geringeren Lesefreude bezogen auf Printmedien einhergeht (vgl. Garbe 2007, S. 67).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leseverhalten sind in der jüngeren Vergangenheit verschiedentlich benannt worden (vgl. z.B. Garbe & Philipp 2007). Mädchen weisen z.B. in IGLU bessere Leseleistungen auf als Jungen. Dabei ist allerdings die Differenz in Deutschland weitaus geringer als in anderen europäischen Staaten; die Problematisierung ist somit zu relativieren (vgl. Valtin u.a. 2005, S. 189). Aus der Perspektive der in diesem Beitrag verfolgten Fragestellung, inwiefern Bilderbücher besonders für Jungen ein

Angebot zur Leseförderung darstellen können, erscheinen besonders drei Aspekte von herausgehobener Bedeutung:

■ 1. Viele Jungen lesen quantitativ weniger als Mädchen

Untersuchungen zum Mediennutzungsverhalten haben ergeben, dass Mädchen/Frauen häufiger und länger lesen als Jungen/Männer (vgl. Valtin et al. 2005; Garbe 2007, S. 66). Monika Plath und Karin Richter konstatieren, dass die Nutzung unterschiedlicher Medien in engen Zusammenhängen steht. So stellen sie fest, dass Kinder, die viel fernsehen, auch zu der Gruppe gehören, die viel am Computer spielt. Geschlechterdifferent ist dabei aber eine Auswirkung der Mediennutzung auf das Lesen: »Ein hoher zeitlicher Aufwand für das Fernsehen wirkt sich bei Jungen negativ auf deren Lesezeit aus. Bei Mädchen dagegen scheint auch viel fernsehen nicht dazu zu führen, sich vom Lesen abhalten zu lassen« (Plath & Richter 2010, S. 46). Christine Garbe möchte Jungen stärker zum Lesen anregen, indem sie vorschlägt, Kindern im Klassenraum eine breitere Auswahl und große Anzahl von Büchern bereit zu stellen. Sie pointiert: »Weg von der Orientierung auf ›Qualität‹ hin zur Orientierung auf ›Quantität‹ - oder besser: hin zu einer Orientierung auf die Lese-interessen der Kinder und Jugendlichen und zwar diejenigen beider Geschlechter.« (Garbe 2007, S. 80).

■ ■ 2. Viele Jungen bevorzugen andere Themen als Mädchen

Geschlechterunterschiede in der Rezeption von Literatur und in der Wahrnehmung von Medien sind bereits in der Grundschule beobachtbar (vgl. Plath & Richter 2010, S. 36). Betrachtet man die Leseleistung, so kann man laut IGLU feststellen, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Lesen von literarischen Texten etwas größer sind als beim Lesen von Informationstexten (vgl. Valtin u.a. 2005, S. 189f.). Richtet man den Blick auf die unterschiedlichen Leseinteressen bei erzählenden Texten, äußern sie sich darin, dass Jungen im statistischen Durchschnitt im Unterschied zu Mädchen spannungsvolle Geschichten über fremde, unbekannte Welten bevorzugen, die von äußerlichen Handlungsmustern geprägt sind, während Mädchen Beziehungsgeschichten mit vordergründigen Bezügen zum eigenen Leben und innerer

Handlung präferieren (vgl. Garbe 2007, S. 67). Aber nicht nur die Themen, sondern auch die grundlegenden Lesemodalitäten sind geschlechterdifferent, zumindest was die Durchschnittswerte betrifft. Mädchen lesen emphatisch und emotional involvierter, während sich Jungen eher vom Geschehen distanzieren (vgl. Garbe 2007, S. 67). Somit kann ein breites Angebot von Büchern den unterschiedlichen Leseinteressen entgegen kommen.

■ ■ ■ 3. Viele Jungen lesen eher bildschirmorientiert

Zwar geben in vielen Untersuchungen Mädchen häufiger Lesen als liebste Freizeitbeschäftigung an als Jungen. Nicht berücksichtigt wird dabei allerdings, dass das Lesen am Computer, speziell die Nutzung des Internets mit dieser Frage nicht erfasst wird (nähere Daten dazu in Valtin et al., 2005). Oftmals beschränkt sich die Definition der Tätigkeit »Lesen« auf das Bücherlesen, andere Leseanlässe bleiben unberücksichtigt.

Weiterhin fest steht, dass Jungen eine hohe Affinität zu bildschirmorientierten Medien zeigen. Christine Garbe vermutet, dass sie in dieser Nische - besonders bei Computerspielen - noch typisch männliche Tugenden wie die Selbstbehauptung und das Meistern von Herausforderungen entwickeln können, während um sie herum sowohl die Erziehung als auch die Lesesozialisation weiblich dominiert erscheinen (vgl. Garbe 2007, S. 77).

Petra Josting konstatiert für den Literaturunterricht, dass Literatur heute nicht mehr zwangsläufig an das Printmedium Buch gebunden ist, sondern auch in Form von auditiven, audiovisuellen oder hypermedialen Medien präsentiert werden kann. Dennoch haben die unterschiedlichen medialen Verarbeitungen von Literatur im Deutschunterricht bisher kaum Einzug gefunden. Er ist weiterhin stark buchorientiert, missachtet häufig andere Formen der Literaturrezeption und berücksichtigt somit auch nicht die medialen Interessen der Jungen (vgl. Josting 2008).

Neue Bilderbücher - ein Lesestoff besonders für die Jungen?

Die deskriptive Benennung der Unterschiede im Leseverhalten von Jungen und Mädchen zeigt Perspektiven auf, wo eine geschlechtersensible Leseförderung (vgl. Böck 2007, S. 84ff.) anknüpfen kann. Solche Versuche gibt

es mittlerweile reichlich. Selten wird dabei allerdings der Blick fokussierend auf das spezifische Potential bestimmter Gattungen der Kinder- und Jugendliteratur gerichtet. Vielmehr sind die gegenwärtigen Bestrebungen der Leseförderung von Jungen und Mädchen stärker darauf gerichtet, eine vielfältigere Lesekultur unter multimedialen Bedingungen zu ermöglichen. Damit soll den unterschiedlichen Lektürepräferenzen entsprochen werden. Diese ohne Zweifel wichtigen Entwicklungen sollen in diesem Beitrag um eine andere Perspektive ergänzt werden, die dem Bilderbuch als kinderliterarischer Gattung eine besondere Aufmerksamkeit schenkt. Unterrichtspraktisch sind diese Überlegungen relevant, da damit - neben der selbstbestimmten Auswahl an Lektüre aus einem vielfältigen Angebot, wie sie in freien Lesezeiten möglich ist - der Blick auf die angeleitete und gemeinsame Bearbeitung literarischer Schriften, unter Berücksichtigung expliziter Geschlechtsdifferenzen im Leseverhalten gelenkt werden kann. Im Folgenden werden die drei oben benannten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leseverhalten noch einmal unter dem Gesichtspunkt betrachtet, inwiefern neue Bilderbücher besonders für Jungen ein Angebot für die Leseförderung darstellen können.

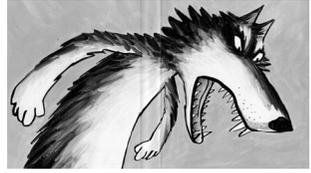
■ Zu 1: Viele Jungen lesen quantitativ weniger als Mädchen

Als eine Reaktion auf die verkürzte Leseausdauer, die besonders bei Jungen beobachtet werden kann, ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an Bearbeitungen klassischer kinderliterarischer Werke veröffentlicht worden. Es handelt sich dabei um Vereinfachungen, die zugunsten eines niedrigschwelligen Zugangs sprachlich vereinfacht und deutlich verkürzt werden. Häufig werden diese Bücher zusätzlich auch didaktisch-methodisch aufbereitet, indem auf den Text bezogene Fragen und Aufgaben beigelegt werden, die das Leseverständnis im Blick haben und zusätzliche Anreize für eine gründliche Lektüre und deren Absicherung darstellen sollen. Monika Plath und Karin Richter weisen allerdings darauf hin, dass diese Vereinfachungen in der Regel auf Kosten der ästhetischen Substanz der Texte, häufig auch der Spannung erfolgen (vgl. Plath & Richter 2010, S. 27). Sie sehen keine erkennbaren positiven Effekte in eben solchen Versuchen. Als Alternative sollte vielmehr nach Lesetexten gesucht werden, die trotz ästhetisch anspruchsvollen Angebots einen überschaubaren Textumfang aufweisen. Bilderbücher - traditionelle wie neue - erfüllen

dieses Kriterium per Definition. Der Text ist in der Regel knapp gehalten, wobei der Umfang hier zwischen dem völligen Fehlen des Textes und einem moderaten Textumfang variiert. Die Bilder ergänzen die Textaussage, liefern aber gerade in neuen Bilderbüchern auch zusätzliche Informationen, die den Hauptschwerpunkt der Lektüre weniger auf das textbezogene Dekodieren als auf das komplexe Entschlüsseln der literarischen Inhalte, die erst im Spannungsfeld von Text und Bild zutage treten, verschieben. Insofern stellt die Lektüre von neuen Bilderbüchern große Herausforderungen für rezeptionsästhetische Aktivitäten dar, ohne dabei allerdings die Bewältigung eines umfangreichen Textes vorauszusetzen. Der Unterschied zur traditionell beschränkten Sicht auf das textarme Bilderbuch als Erstlesemedium tritt hier prägnant hervor, weil die Kürze des Textes nur ein Konstitutionsmerkmal des neuen Bilderbuchs darstellt, das die Lektüre nicht vereinfacht, sondern lediglich den Textumfang zugunsten anderer, häufig komplexer Beziehungsfelder zurücktreten lässt.

Auch im oben benannten Beispiel »Ich bin der Stärkste im ganzen Land« wird deutlich, wie sich Text- und Bilddeutung ineinander verzahnen, statt sich nur zu ergänzen. Am Anfang des Buches wird die Geschichte gleichförmig und episodenhaft erzählt. Im Text wird das durch knappe und immer wiederkehrende inhaltliche und sprachliche Muster verdeutlicht, im Bild durch den Wechsel der Hintergrundgestaltung zwischen den Selbstgesprächen des Wolfes, die ihn im Wald zeigen, und den Begegnungen mit den Märchenfiguren, bei denen auf einen Hintergrund verzichtet wird. In der Begegnung mit dem kleinen Drachen ist hingegen eine deutliche Steigerung zu erkennen. Nachdem dieser dem Wolf nicht die erwartete Antwort gibt, verhält er sich bedrohlich, im Text durch seine aggressive Wortwahl, im Bild durch die übergroße Darstellung des sich drohend gebärdenden Wolfes und den leuchtend grünen Hintergrund betont. Im nächsten Bild kippt dieses Verhältnis, als der Unterleib der Drachmutter ins Blickfeld gerät. Plötzlich wirkt der Wolf klein und harmlos, was sich auch im Text, prägnant durch die ins Gegenteil verkehrte Selbstbezeichnung »Ich bin der liebe, kleine Wolf« widerspiegelt. Beide Informationsstränge führen erst im Zusammenspiel zu einer deutlichen Pointe.

► Abb. 2 bis 4: Unterschiedliche Größenrelationen verdeutlichen die sich wandelnden Machtverhältnisse.



■ ■ Zu 2: Viele Jungen bevorzugen andere Themen als Mädchen

Auch was die Themen und ihre Verarbeitung betrifft, scheinen Bilderbücher interessante Angebote darzustellen. Oben war beschrieben worden, dass Jungen anders als Mädchen weniger innere, reflektierende als stärker äußerliche Handlungen bevorzugen. Die Projektion der Gefühls- und Gedankenwelt der Protagonisten in die konkreten Handlungsverläufe ist ein typisches Merkmal des Volksmärchens, das allerdings auch in vielen Bilderbüchern eine Entsprechung findet. Die Sichtbarkeit der Akteure und die Visualisierbarkeit ihrer Handlungen ermöglichen es, innerliche Belange der Figuren auf die Bildebene zu projizieren. Es ist im oben genannten Buch nicht nötig, den Gefühlszustand des Wolfes im Text zu beschreiben. Die starken emotionalen Entwicklungen werden adäquat in den Bildern dargestellt; in Mimik und Gestik des Wolfes, aber auch, indem die gesamte Szenerie auf die jeweilige Entwicklung abgestimmt erscheint. So bleibt der Text auf die äußeren Handlungen beschränkt, ohne die emotionalen Momente, die für die Geschichte eine wesentliche Rolle spielen, außer Acht zu lassen. Andererseits verzichten viele Bilderbücher auch deshalb auf differenzierte Darstellungen des Innenlebens ihrer Protagonisten, weil die Handlung der Bilderbücher, anders als viele stärker lebensweltorientierte literarische Schriften, ohnehin symbolischen Charakter hat. Hier werden weniger reale Alltagssituationen und Lebenserfahrungen unmittelbar dargestellt, als in bestimmte fantastische Szenarien, oftmals auf tierische Protagonisten übertragen. Im oben genannten Fall sind es Charaktereigenschaften wie Eitelkeit und Selbstüberschätzung, die im Wolf vereint karikiert werden. Insofern handelt es sich um ein genuin psychologisches Thema, das auf konkreter Ebene und handlungsbezogen - also äußerlich - entwickelt wird. Diese Darstellungsweise kommt den Lektürepräferenzen von Jungen deutlich entgegen, ohne dabei aber die Orientierung von Mädchen durch den Ausschluss innerer Belange in Kauf zu nehmen.

■ ■ ■ Zu 3: Viele Jungen lesen eher bildschirmorientiert

Gerade dieser dritte Aspekt geschlechtsdifferenzierten Leseverhaltens scheint auf den ersten Blick lediglich durch die Aufgabe der Printmedien als Leseangebote zu berücksichtigen zu sein. Doch auch hier scheinen neue Bilder-

bücher interessante Alternativen zu bieten. Thiele hat als erster pointiert darauf hingewiesen, dass Bilderbücher in Inhalt und Gestaltung formatkonvergente Tendenzen aufweisen und medialen Bild- und Schriftwelten immer ähnlicher werden (vgl. Thiele 2003a, S. 60). Das geschieht auf unterschiedlichen Ebenen, zum Beispiel durch die Gestaltung der Bilder im Stile von Fernseh- oder Computergrafiken, durch unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen, ähnlich wechselnden Kameraeinstellungen, durch sequentielle Darstellungen in Bilderfolgen oder durch fragmentarischere Textstrukturen.

Es lohnt sich, an dieser Stelle den veränderten Textstrukturen einige Aufmerksamkeit zu widmen. Während klassische Bilderbücher typischerweise durch zusammenhängend erzählende Texte geprägt waren, weisen neue Bilderbücher ungewöhnliche sprachliche Erzählstrukturen auf. So kann beobachtet werden, dass der Text manchmal lediglich schlaglichtartige Informationen zum Bild bietet (z.B. »Wolf oder Schaf, böse oder brav« von Linda Wolfsgruber, 1996), manchmal sogar kontrapunktisch zum Bild auftritt (z.B. »Nachts« von Wolf Erlbruch, 1999) oder aber, ähnlich internettypischen Hypertexten, in kurzen und pointierten Beiträgen unterschiedliche Rezeptionswege aufzeigt. Interaktive Textangebote finden sich besonders in Sachbilderbüchern, die stark auf die Vernetzung von Beiträgen und interessengeleitete Wissensrekonstruktion setzen (z.B. »Piraten« von John Matthews, 2006).

Durch die starke Einbeziehung der Bilder in den Sinnkonstruktionsprozess, wie es neue Bilderbücher verstärkt nahe legen, wird der non-lineare Charakter der Erzählstruktur unterstrichen. Der Text ist nicht mehr als kohärentes Gebilde zu begreifen, sondern schafft erst im Zusammenspiel der unterschiedlichen Informationsebenen Deutungsräume. Damit verliert das Bilderbuch eines der stärksten Charakteristika schriftlicher Erzeugnisse: die disziplinierte Linearität der Schrift (vgl. Duncker 1994, S. 117). Diese Tendenz ist um vieles stärker in den digitalen Informationswelten des Internets zu beobachten. Doch auch das Bilderbuch präsentiert sich oft in ähnlicher Weise.

Für das Beispiel »Ich bin der Stärkste im ganzen Land« hat dieser dritte Aspekt nicht primäre Bedeutung. Doch auch hier zeigen sich beispielsweise intertextuelle Anleihen durch die Übernahme prominenter Märchenaccessoires, die - besonders deutlich am Topos des Wolfes - adaptiert, überspitzt, transformiert und schließlich dekonstruiert werden. Dieser unkonventionelle Umgang mit klassischen Motiven bricht mit tradierten kulturellen

Strukturen; ein Phänomen, das wenigstens in den literarischen und medialen Angeboten für Kinder typisch für die neuen Medien ist.

Brückenmedium Bilderbuch - Resümee

An dieser Stelle soll die eingangs vorgestellte Unterrichtssituation noch einmal in den Blick genommen werden: Offensichtlich hat Viktor Zugang zu einem Buch gefunden. Die anfangs stark verschulte Vorlesesituation wird für ihn zum literarästhetischen Erlebnis, das nachhaltig wirken kann. Immer wieder sucht er dieses Erlebnis in der Lektüre des Bilderbuches, das er sich nun regelmäßig in der freien Lesezeit aussucht. Ob er diese Erfahrung auch auf andere literarische Angebote übertragen kann und ob das positive Auswirkungen auf seine Lesemotivation haben wird, bleibt abzuwarten. Erste Beobachtungen stimmen optimistisch.

Wie dieses Phänomen zu deuten sein kann, wurde durch die unterschiedlichen Perspektiven auf neue Bilderbücher angedeutet. Überlegungen zur geschlechtersensiblen Leseförderung sollten nicht nur auf vielfältige Zugänge zu kinderliterarischen Angeboten setzen. Auch die literarästhetischen Qualitäten von Kinderliteratur halten spezifische Zugänge für Jungen und Mädchen bereit. An dieser Stelle wurde den Zugängen von Jungen verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt, wobei betont werden muss, dass unseren Untersuchungen nach auch Mädchen gern und intensiv an neuen Bilderbüchern arbeiten (vgl. Ritter 2011 und Ritter, in Arbeit)

So kann als Resümee festgehalten werden, dass sich die Gattung Bilderbuch nicht nur als innovative Gattung der Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch als Brückenmedium zur Leseförderung von Mädchen und Jungen offenbart. Aufgrund der anspruchsvollen literarästhetischen Strukturen neuer Bilderbücher, ihrer substanziellen Nähe zu Neuen Medien, der dennoch eindeutigen Verortung in buchkulturellen Traditionen und der Offenheit gegenüber subjektiven Deutungen kann die Lektüre neuer Bilderbücher für Kinder zum anregenden und genussvollen Erlebnis werden und nachhaltig wirkende Lesemotivation aufbauen. Sie kann dazu beitragen, aus Schülerinnen und Schülern kompetente Leserinnen und Leser zu machen.

Primärliteratur

- Ramos, M. (2003). Ich bin der Stärkste im ganzen Land. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wolfsgruber, L. (1996). Wolf oder Schaf, böse oder brav. Wien: Kerle.
- Erlbruch, W. (1999). Nachts. Wuppertal: Peter Hammer.
- Matthews, J. (2006). Piraten. München: arsEdition.

Sekundärliteratur

- Duncker, L. (1994). Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Garbe, C. (2007). Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Seelze: Kallmeyer, Klett, 66-82.
- Garbe, C. & Philipp, M. (2007). Lesen und Geschlecht - empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.). Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Seelze: Kallmeyer, Klett, (CD-Rom, Nr. 5).
- Halbey, H.A. (1997). Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Josting, P. (2008). Jugendliteratur im medienintegrativen Deutschunterricht: ein Ansatz zur Leseförderung. In M. Plath. & G. Mannhaupt (Hg.). Kinder - Lesen - Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 97-114.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2011). KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart: Unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> (Stand 8.7.2011).
- Plath, M. & Richter, K. (2010). Literatur für Mädchen - Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster. In M. Plath & K. Richter (Hg.). Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 27-62.
- Ritter, A. (2011). Kindliche Lesarten von Bilderbüchern. Ausschnitte aus einem Projekt zur Bilderbuchrezeptionsforschung. In E.-M. Kohl & M. Ritter (Hg.). Die Stimmen der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 61-72.
- Ritter, A. (in Arbeit). Lesarten des Bilderbuchs. Neue Erzählformen im Bilderbuch als Ausgangspunkt für produktive Ausdrucksformen von 8-10jährigen. Dissertationsprojekt Halle.
- Ritter, M. (2008). Große Fragen. Bilderbücher, die zum Nachdenken anregen. Grundschulunterricht, 3, S. 24-28.
- Thiele, J. (2003a). Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Oldenburg: Isensee.
- Thiele, J. (2003b). Das Bilderbuch. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hg.). Handbuch Kinderliteratur. Freiburg im Breisgau: Herder, 70-98.
- Valtin, R. & Wagner C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, Valtin & G. Walther (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/New York/München/Berlin, 187-230.

&...

Neue Lesepraxis für Jungen (und Mädchen) ab 10 Jahren

Praxistipps und Materialien

Angelika Schmitt-Rößler

»If Johnny can't read in class 9, it's not too late!«

Anlässlich der Tagung »Junge und Mädchen in der Schule« habe ich eine Arbeitsgruppe geleitet, in der wir der Frage nachgegangen sind, wie gendersensibler Leseunterricht in der Sekundarstufe I aussehen könnte. Nach einigen einführenden Erläuterungen zu Aspekten der Bildungsbenachteiligung von Jungen in den letzten Jahrzehnten (»Problembärchen«), der empirisch nachgewiesenen schlechteren Lesekompetenz vor allem der männlichen Jugendlichen (»Jungen lesen nicht(s)?«) und der (jungenspezifischen) Zugänge zu Texten und zu Bearbeitungsformen von Literatur im Deutschunterricht (»Jungen lesen anders und anderes«) habe ich Prinzipien eines geschlechtersensiblen und jungenförderlichen Unterrichtskonzepts vorgestellt. Dieses geht davon aus, dass Schule die Aufgabe hat, verbindlich allen Jugendlichen zu so viel Lesekompetenz zu verhelfen, dass sie in der Lage sind, selbständig zu entscheiden, was sie lesen wollen, und ihre mangelnde Lesekompetenz sie nicht von der Verfügung über Geschriebenes (aller Art) ausschließt. Dies bedeutet, dass die Leseförderung für Jungen nicht nur an motivationalen Aspekten ansetzen kann, sondern auch Lesekompetenzen aufbauen muss. Vielversprechend in dieser Hinsicht ist das kalifornische Leseförderkonzept »*Reading Apprenticeship*«, das in Hessen in der Lehrerfortbildung erfolgreich für die deutschen Anforderungen adaptiert wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass Schüler auch in höheren Klassen Lesekompetenz erwerben können, wenn man unterrichtlich ganzheitlich vorgeht und das Lesenkönnen »entzaubert«, indem man die unsichtbaren kognitiven Prozesse sichtbar macht und für die Aneignung von Werkzeugen verstehenden Lesens nutzbar macht (Schoenbach 2006; Texte öffnen Türen 2008). Ein solcher Leseunterricht muss also *fächerübergreifend, medienintegrativ, ganzheitlich und individualisierend* sein.

Maximen für einen gendersensiblen Leseunterricht

- Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Stärken der Jungen ernst nehmen und im Unterricht berücksichtigen.
- Offenes und vielseitiges Leseangebot machen, das sowohl eine große Textsortenvielfalt (auch Genres) enthält als auch die neuen Medien (interaktiv, nicht-lineare Strukturen) einbezieht.
- »Lesevorbild« sein im Sinne der Darstellung eigener Lese- und/oder Autorenpräferenzen.
- Authentisches Lese(kompetenz)vorbild sein im Sinne des Modellierens von Textbedeutung: Durch »Lautes Denken« zeigen, wie man selbst Texte, vor allem Fachtexte, verstehend liest bzw. sie sich erarbeitet.
- Lesekompetenz der Jungen entwickeln durch Lehr- und Lernarrangements wie das Reziproke Lernen, das die Aneignung von zentralen Lesestrategien durch den kompetenten Anderen ermöglicht und den metakognitiven Diskurs über das Lernen mit Texten unterstützt.
- Prinzipien und Konzepte der Lesedidaktik in den Fächern sowie als schulische Aufgabe verankern.
- Individualisierende und lebendige Textzugänge ermutigen und ermöglichen.
- Zeiten und Möglichkeiten für das Lesen zur Verfügung stellen, z.B. durch feste Lesezeiten, freie Lesezeit.
- Begegnungen und Erfahrungen mit Literatur in geschlechterdifferenzierenden Unterrichtsphasen ausprobieren.

Praxistipp 1 Die Wäscheleine

Eine wunderbare Methode zur lebendigen Buchpräsentation ist die »Wäscheleine«, ein bewährtes Leserezept aus Südtirol (Fritsche & Sulzenbacher 1999/2003). Mit der Wäscheleine kann man didaktisch vielerlei machen, z.B. eine Autorenlesung vorbereiten, einen Erzähl- oder Schreibworkshop einleiten oder eine Buchauswahl zur Entscheidung für die Klassenlektüre vorstellen. Immer macht man damit Lust auf die Geschichten hinter den Buchtiteln.

Man befestigt an einer Wäscheleine fotokopierte und (am besten) laminierte Buchumschläge und dann mit Wäscheklammern die sechs zugehörigen Buchtitel. Titel und Umschlag gehören aber nicht zusammen. Die Schülerinnen und Schüler schauen sich nun alles in Ruhe an und versuchen, Titel und Buchumschlag richtig zuzuordnen. Dies geschieht durch Umhängen und Umtauschen. Jeder Teilnehmer hängt nur eines um. Das macht man solange, bis alles richtig zugeordnet ist. Anschließend kommt man ins Gespräch über die (vorzustellenden und zu diskutierenden) Bücher.



Praxistipp 2

Starke Bücher für starke Jungs

Im Folgenden finden sich Vorschläge für aktuelle Kinder- und Jugendliteratur als individuelle und als Klassenlektüre.

5./6. Klasse

Kinney, Jeff: Gregs Tagebuch (Reihe) seit 2007/08, Baumhaus
Bauer, Michael Gerard: Nennt mich nicht Ismael! 2007, TB dtv
Steinhöfel, Andreas: Rico, Oscar und der Tieferschatten, 2011, TB Carlsen
Schulz, Hermann: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, 2006, TB Carlsen
Gavalda, Anna: 35 Kilo Hoffnung, Berlin 2004, Bloomsbury
Creech, Sharon: Der beste Hund der Welt, 2007, TB Fischer

7./8. Klasse

Sachar, Louis: Löcher - Die Geheimnisse von Greenlake, 2002, Beltz
Koertge, Ron: Monsterwochen, Hamburg 2004, TB dtv
Green, John: Eine wie Alaska, München 2007, TB dtv
Orlev, Uri: Lauf, Junge, lauf, Weinheim/Basel 2004, TB Beltz
Spinelli, Jerry: Eastend-Westend und dazwischen Maniac Magee, 2002, TB dtv
Brooks, Kevin: Martyn Pig, Hamburg 2004, TB dtv

9./10. Klasse

Burgess, Melvin: Doing it, Hamburg 2004, TB Carlsen
Rhue, Morton: Boot Camp, 2011, TB Ravensburger
Veiel, Andreas: Der Kick - ein Lehrstück über Gewalt, 2008, TB Goldmann
Poznanski, Ursula: Erebos, 2010, broschiert, Loewe
Herrndorf, Wolfgang: tschick, Berlin 2010, geb. Rowohlt
Drvenkar, Zoran: Cengiz und Locke, 2004, TB Carlsen

Praxistipp 3

Tag X - Ein Unterrichtsprojekt für sich abmühende Leser (struggling readers)

Im Zuge der politischen Korrektheit wurde in den USA der anschauliche Begriff »*struggling reader*« geprägt: den sich abstrampelnden und sich abmühenden Leser. Diese Bedeutung scheint mir treffender als die Bezeichnung »schwacher Leser«, bei der eine Defizitzuschreibung erfolgt. Für diese Gruppe ist folgendes Projekt geeignet.

»Der Tag X - Die Zeit läuft« von Ron Koertge ist ein Jugendbuch, das sich mit dem Thema Amoklauf in Schulen auf etwas andere Weise beschäftigt, als es die vielen jugendliterarischen Veröffentlichungen zu diesem Thema tun. Zum einen wird hier ein Amoklauf im letzten Moment verhindert, zum anderen ist die Erzählweise sehr gut geeignet, um verschiedene Wahrnehmungen und Sichtweisen zu verhandeln. Außerdem ist die Textmenge gut zu bewältigen. Erzählt wird die Geschichte von den Schülern einer fiktiven Klasse. So kommen ganz verschiedene Beobachtungen und Einschätzungen zur Sprache und ermöglichen durch diese Methode (identifizierend und distanzierend zugleich möglich) eine differenzierte Auseinandersetzung. Monika Gumz (Fachberaterin für Schulbibliotheken in Hessen) hat zu diesem Buch ein umfangreiches und gut recherchiertes Lese- und Unterrichtsprojekt zur Gewaltprävention entwickelt, das besonders geeignet ist für Schulen und Lerngruppen mit vielen sich abmühenden Schülerinnen und Schülern ab Klasse 7. Weitere Informationen: monika.gumz@hs-rm.de.

Praxistipp 4

Geschlechterdifferenzierender Unterricht

Marc Böhmann (2003) zeigt in seinem theoretisch fundierten und zugleich praxisorientierten Aufsatz, wie man die Chancen eines phasenweise geschlechtergetrennten Literaturunterrichts nutzen kann. Er schlägt zwei Modelle vor, denen gemeinsam ist, dass die Texterarbeitung getrennt in Jungen- bzw. Mädchengruppen stattfindet, während es abschließend einen Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der gesamten Klasse gibt. Ein solches Vorgehen eröffnet gerade leseschwächeren und/oder literaturunerfahrenen

Schülern deutlich mehr Möglichkeiten, sich in Unterrichtsgespräche aktiv und ohne Scheu einzubringen und zugleich Rollenklischees in Frage zu stellen. Am Beispiel von Katja Behrens Jugendroman »Hathaway Jones« (7.-10. Klasse) entwickelt Böhmann ein brauchbares Unterrichtsmodell. Er schlägt vor, nach der Präsentation eines Textes im koedukativen Unterrichtsarrangement die Erarbeitung in Mädchen- und Jungengruppen durchzuführen. Anschließend folgen Austausch und Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede wiederum in der gesamten Lerngruppe. Die genderspezifischen Fragestellungen, wie z.B. Was wäre anders, wenn die weibliche Figur männlich bzw. die männliche Figur weiblich wäre? lassen sich außerdem gut auf andere Texte übertragen. Ein geeigneter jugendliterarischer Text, der den Kriterien (literarisch anspruchsvoll, starke Jungen- und Mädchenfiguren, interessantes Thema, spannende Geschichte) entspricht, ist »Mojsche und Rejsele« von Karlijn Stoffels (dazu gibt es außerdem einen kompetenzorientierter Unterrichtsvorschlag von P. Josting (Josting 2006, S. 102ff.). Weitere Titel, die eine solche Herangehensweise herausfordern, weil sie aus wechselnden Perspektiven (männlich-weiblich) erzählt werden, stammen von Ch. Linker: »Doppelpoker«, dtv 2006, S. Kadefors: »Sandor slash Ida«, 2004 und M. Wild: »Jinx«, TB dtv 2006.

Praxistipp 5

Graphic Novels (illustrierte Geschichten)

Eine sehr ansprechende Möglichkeit, Literatur und Geschichte mit Texten, die viel an inhaltlichem und künstlerischem Gehalt bieten, zu unterrichten, sind die immer stärker auf den Markt kommenden »*Graphic Novels*«. Dies sind thematisch eher an Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen ausgerichtete, künstlerisch oft anspruchsvoll illustrierte Geschichten. Bild und Text gehen eine enge Verbindung ein, kommentieren und ergänzen sich. Dieses Genre bietet insbesondere für weniglesende Jungen und eher visuell orientierte Lerntypen hervorragende Möglichkeiten. Zwei Titel möchte ich hier vorschlagen, deren politische und aktuelle Brisanz nicht zu übersehen ist:

1. »Barfuß durch Hiroshima« von Keiji Nakazawa erzählt vom Atombombenabwurf der US-Armee auf Hiroshima am 6. August 1945 und den Folgen aus der Sicht eines Überlebenden.

2. »Waltz with Bashir« von Ari Folman erzählt vom Trauma eines israelischen Soldaten, der im 1. Libanonkrieg 1982 als Soldat in die Massaker in den palästinensischen Flüchtlingslagern verwickelt war.

Praxistipp 6

Multimediale Literatur

In verschiedenen Medien aufbereitete Geschichten und Texte ermöglichen differenzierende und unterschiedliche Zugänge und Les-Arten. Besonders die Medien Hörbuch/Hörspiel und Film sind für den Leseunterricht »potente« Medien. Aus der Fülle der Möglichkeiten möchte ich drei vorstellen.

1. »Ben X« - Buch und Film von Nic Balthazar über Ben, einen unter dem Asperger-Syndrom (eine Form der autistischen Störung) leidenden jungen Mann, dessen Familie ihn nur z.T. schützen kann vor den Bosheiten der Welt und der Schikanen durch die Klassenkameradinnen und -kameraden. Nur im Computerspiel kann er stark und souverän agieren. Sehr behutsam, anschaulich und mit einer gerade im Film erstaunlich empathischen Darstellung der Innenwelt des Jugendlichen beeindruckt diese Geschichte ebenso wie mit der überraschenden Lösung der Handlung.

2. »Krabat« - Buch und Hörbuch von Otfried Preußler, Film und Hörspiel von M. Kreuzpaintner (didaktisches Material dazu bei »Stiftung Lesen«). Die Geschichte vom Waisenjungen Krabat, der in die geheimnisvolle Mühle am Koselbruch gerät, um dort das Müllerhandwerk zu erlernen, und den Bann der Schwarzen Magie des Meisters schließlich durch die Liebe bricht, gehört zu den Klassikern der Kinderliteratur. Die aktuelle Interpretation im Hörspiel und im Film eröffnet Zugänge zu diesem spannenden Stoff, die gerade für Jungen sehr ansprechend sind (Abenteuer, *Action* und »Helden«figuren im Bild und im Ohr).

3. »Paranoid Park« - Buch (von Nelson Blake) und Film (Gus Van Sant) erzählen vom Ende der Unschuld der Kindheit und Jugend Der Skateboardfahrer Alex treibt sich mit anderen Jugendlichen an der illegalen Skateboardanlage Paranoid Park herum und eines Nachts gibt es einen Toten. Alex trägt schwer an seiner (Mit-)Schuld und kann sich niemandem anvertrauen. Roman und Film erzählen diese Geschichte gekonnt im je eigenen Medium. Im Buch vertraut sich Alex rückblickend einer Art Tagebuch an. Die Sprache

ist authentisch und glaubwürdig und der Text hält die Spannung. Im Film gibt die Kamera das Lebensgefühl der Jugendlichen in immer wieder aufregenden und ungewohnten Perspektiven wieder. „Außerdem ist die Filmmusik ein Hörerlebnis besonderer Art. Regisseur Gus van Sant zu »Paranoid Park«: Eine Art SCHULD UND SÜHNE in der Welt der Skateboardfahrer.

Praxistipp 7

Interaktives

Insbesondere erzählende Computerspiele wie die umfangreiche »TKKG«-Reihe bieten Möglichkeiten für einen Deutsch- bzw. Literaturunterricht, der mediale Vorlieben von Jungen berücksichtigt. Konkrete Vorschläge dazu finden sich bei Bertschi-Kaufmann (2000). Für die Praxis ebenfalls hilfreich ist ein Vortrag von Jan Boelmann (2010) zur Nutzung von Computerspielen für den Literaturunterricht.

Interaktiv und sehr ansprechend ist auch eine neue Reihe von Meyers mit dem Titel »Bernstein-Akte«. Hier werden die Leserinnen und Leser aktiv in die Lösung eines Kriminal-Falles einbezogen, z.B. den »Fall Piranha«, den ersten Fall des gewitzten Ermittlerteams um Prof. Bernstein, bestehend aus Birke (Expertin für Logik), Morten (Spurensucher), Smut (Technikspezialist) und dem aktiven Leser. Im Aquarium des Zoos sind plötzlich alle Fische in einem der Becken tot und ein Mitarbeiter ist verletzt. Dieses Rätsel- und Detektivbuch ist liebevoll und sehr authentisch (bis ins Detail der Farben und Symbole) gestaltet und zugleich übersichtlich angeordnet. Zeugenprofile, Aussageprotokolle, Recherche- und Beweismaterial befinden sich im hinteren Teil der Akte, dem auch die Lösungen beigelegt sind. Diese Art von vernetztem Herangehen zur Problemlösung (Querverweise, logisches und verknüpftes Denken, Hypertexte usw.) eignet sich für einen aktiven Leseunterricht, in dem man eine Schülergruppe auf den Fall »ansetzt«, die dann gemeinsam die (Teil)Lösungen erarbeitet. Dazu müssen die Jugendlichen zunächst eine immer größere Menge an Informationen in Texten unterschiedlichster Art finden, verstehen und verarbeiten. Sie müssen in den Texten Spuren lesen und Beweismaterialien finden, verfolgen, vergleichen und nicht zuletzt Kohärenzen oder Widersprüche finden. Und am besten geht das gemeinsam in einer Gruppe und evtl. unter verschärften Bedingungen - im Wettbewerb.

Praxistipp 8

Differenziert Lesen und Lernen

Differenzierte Angebote machen heißt auch, dass Lehrende Texte auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zur Verfügung stellen.

Ein Juwel unter den Lektüren auf zwei Niveaus ist Lisa Tetzners klassischer Jugendroman »Die schwarzen Brüder«. Er erzählt spannend und dramatisch vom Schicksal der Schweizer Kinder von Bergbauern, die im 19. Jahrhundert von ihren bettelarmen Eltern nach Mailand verkauft wurden. Der umfängliche Roman (fast 500 Seiten) ist für leseungewohnte Jugendliche kaum zu bewältigen. 2002 hat der Sauerländer Verlag den Roman erneut herausgebracht - als »Roman in Bildern« von Hannes Binder hervorragend illustriert. Der Text ist auf etwa ein Zehntel komprimiert. Text und Bild gehen eine Symbiose ein, in der die Illustrationen die Handlung weitgehend tragen. Binders Technik und die dominante Farbe schwarz der annähernd zweihundert Illustrationen (die jeweils für sich genommen schon Meisterwerke sind) fügen sich mit dem Text zu einem besonderen Lese- und Seherlebnis.

Ein gelungenes Beispiel für die Verarbeitung klassischer Motive in der Jugendliteratur ist Dirk Walbreckers »Eine rätselhafte Verwandlung«. Walbrecker greift Kafkas Motiv aus »Die Verwandlung« auf und erzählt eine kuriose, an Ver-Wandlungen reiche Pubertätsgeschichte, in deren Mittelpunkt Greg steht. Der Autor bietet vergleichende Lesungen zu beiden Texten an - eine gute Möglichkeit, sowohl einen Autor kennen zu lernen als auch eine differenzierte Beschäftigung mit literarischen Motiven zu initiieren.

Zur Eröffnung von differenzierten Zugängen zum Fach im Geschichts-, Politik- und naturwissenschaftlichen Unterricht bieten die Reihen »Bibliothek des Wissens« mit den Unterreihen »Lebendige Biographien« und »Lebendige Geschichte« des Arena-Verlags eine Fülle von Möglichkeiten. Die Bücher dieser Reiher verbinden lehrreich, anschaulich und unterhaltsam naturwissenschaftliches Wissen mit biografischen Informationen, z.B. in »Einstein und die Zeitmaschinen«, einem der ersten Bände der Reihe (2005) von Luca Novelli, der nicht nur Autor, sondern auch Zeichner der Biografien von berühmten Naturwissenschaftlern (z.B. Archimedes, Darwin, Mendel, Galileo, Marie Curie) ist.

1. Anregungen, wie man Verfahren wie z.B. das Reziproke Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis umsetzen kann, findet man im Praxisheft »Texte öffnen Türen«, in dem das »*Reading Apprenticeship*-Konzept« für die Unterrichts- und Fortbildungspraxis in Hessen mit vielfältigen Materialien und Vorschlägen konkretisiert wurde. Infos dazu: http://www.afl.hessen.de/irj/AfL_Internet?cid=4fa27c005db0b2026bdafd6707c6ba71

2. Zum Lauten Denken im Geschichtsunterricht finden Sie konkrete Vorschläge in einem Aufsatz der Autorin, der über folgenden Link herunterzuladen ist: <http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=64044abcf99d5309b8006fc6021c23e>

3. Sehr empfehlenswert für gendergerechten Leseunterricht in der 5. und 6. Klasse ist die umfangreiche (ca. 380 S.) »Praxismappe Lesen«, die unter Leitung von Dr. Margit Böck, Uni Salzburg von einem Lehrerteam entwickelt und vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegeben wurde. Der Fokus liegt hier auf Unterstützung der Lesemotivation. Weitere Infos und Download: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=364>

4. Eine Fülle von Vorschlägen und Anregungen für Schule und Bibliothek finden sich in der Diplomarbeit von Kerstin Engelhardt »Jungen lesen?!« an der Fachhochschule Stuttgart-Hochschule der Medien 2006. Download unter: http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/publikationen/abschlussarbeiten/ifakabschlussarbeit20070605143756/DA_Engelhardt.pdf

5. Viele weitere Literatur- und Lesetipps findet man z.B. im Infopaket »Jungen und Lesen« von 2006, zu finden auf der Seite: www.textverstehen.bildung.hessen.de oder in der (didaktisch bearbeiteten) Jungenleseliste 2009 der geschlechterpolitischen Initiative MannDat bei www.mann-dat.de.

6. Unter dem Stichwort »Mehr lesen - mehr verstehen« findet man auf der Netzseite des Gymnasiums Kirchseeon eine hervorragende Zusammenstellung von ergänzenden Lektüren, zugeordnet zu Jahrgängen und Fächern wie Mathematik, Erdkunde, Sport (Jg. 5), Naturwissenschaften, Ethik, Geschichte (Jg. 6) sowie Musik, Physik und Kunst (Jg.7). Download unter: <http://schule.gymnasium-kirchseeon.de/gk/pages/schulinfos.php>

7. Zum Schluss darf der Hinweis auf die Reihen verschiedener Verlage nicht fehlen, die didaktisch bearbeitete, lese-leichte Lektüren für Jugendliche anbieten: Schon sehr früh hat der Ravensburger-Verlag solche Angebote entwickelt, die mittlerweile unter dem Reihennamen »short & easy« laufen. Mein Lieblingstext aus dieser Reihe ist Ralf Thenior: »Zerbrochene Träume«, der sich als Klassenlektüre für Jungen und Mädchen (7./8. Klasse) eignet. Die Geschichte basiert auf einem realen, tragischen rassistisch motivierten Gewaltakt in Deutschland. Die Erzählung bietet Identifikation für eher weibliche Leseweisen (erzählt wird aus der Perspektive der Freundin des Opfers) und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für die eher männlichen Leseweisen (Täterfiguren, reale Ereignisse diskutieren).

Ausblick - Gespür für Differenzen

Wenn wir als Leserinnen/Leser und Lehrerinnen/Lehrer unser Glück in der Literatur finden, können und dürfen wir aber Jungen nicht dazu zwingen. Das mag man bedauern, aber es ist nicht die Aufgabe der Didaktik, dies zu tun. Aber es ist Aufgabe der (Lese)didaktik, Wege zu beschreiben, die der Individualität der Subjekte und der Differenz der Geschlechter gerecht werden. Für uns Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass wir uns mehr Wissen über Heterogenität in jeder Perspektive (auch Gender) aneignen und ein Gespür für Differenzen und Stärken bzw. Schwächen zu entwickeln.

»Vielleicht gehört es überhaupt zum Genuss des Lesens, dass der Leser vor allem den Reichtum seiner eigenen Gedanken entdeckt« (Max Frisch).

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). »Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen ...« Schweizer Schule 8/2000, 31-41.
- Böhmman, M. (2003). »... und die Schüchternheit überkam ihn von neuem.« Getrenntgeschlechtlicher Literaturunterricht als Beitrag zur Leseförderung. Lernchancen 35, 16-21.
- Boelmann, J. (2010). Narrative Computerspiele als Medien literarischen Lernens. merz. Medien + Erziehung 2/2010, 49ff.
- Fritsche, E. & Sulzenbacher, G. (2003). Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek, 4. Aufl., Wien.

- Josting, P. (2006). Kompetenzorientierung im Kernlehrplan der Realschule. Zu Karlijn Stoffels »Mojsche und Rejsese« (7./8. Schuljahr). In C. Kammler (Hg.). Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze, 102-116.
- Schoenbach, R. u.a. (2006). Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin.
- Texte öffnen Türen (2008). Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe. Hg. Amt für Lehrerbildung/HKM.



Das Scriptorium - eine Lese- und Schreibwerkstatt für Kinder

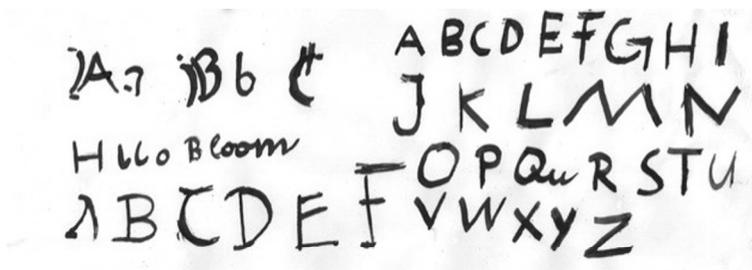
Verena Groer / Claudia Hub

Grundsätzliches

Das Scriptorium ist eine freie Lese- und Schreibwerkstatt an der Klösterleschule, einer offenen Ganztagesgrundschule in Schwäbisch Gmünd. Bereits seit zwei Jahren erfolgreich institutionalisiert, wird das Projekt auf fünf Jahre von der Montag-Stiftung »*Jugend und Gesellschaft*« gefördert. An drei Nachmittagen in der Woche bekommen jeweils etwa fünfzehn Erst- bis Viertklässler dort die Möglichkeit, jahrgangs- und geschlechtergemischt sowie auch selbstorganisiert zu arbeiten. Dazu gehört frei und funktional zu schreiben, in Kinderliteratur zu schmökern sowie aus einem vielfältigen Materialfundus, der einen hohen Aufforderungscharakter in sich birgt, auszuwählen. Ziel ist es, die Kinder zur Schrift aufzufordern und zum Lesen anzuregen. Ausgehend vom persönlichen, genderspezifischen Interesse entwickeln und intensivieren die Mädchen und Jungen dabei ihre Fach- und Sachkompetenz, arbeiten selbstständig und eigenverantwortlich, lernen mit- und voneinander in der Rolle als Experten. Die freie Lernwerkstatt reagiert auf die Genderproblematik mit Offenheit und Reflexivität von Seiten der Pädagogen. Ausdrücklich erwünscht sind in der Werkstatt daher nicht nur Kinder mit defizitären Sprachschwierigkeiten, sondern vor allem auch jene, die ihrer Passion zum genussvollen Lesen und Schreiben nachgehen möchten. Es ist demnach nicht verwunderlich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen oft mit Freude wiederholt die Chance ergreifen, das Scriptorium während ihrer Grundschulzeit mehrmals zu besuchen.

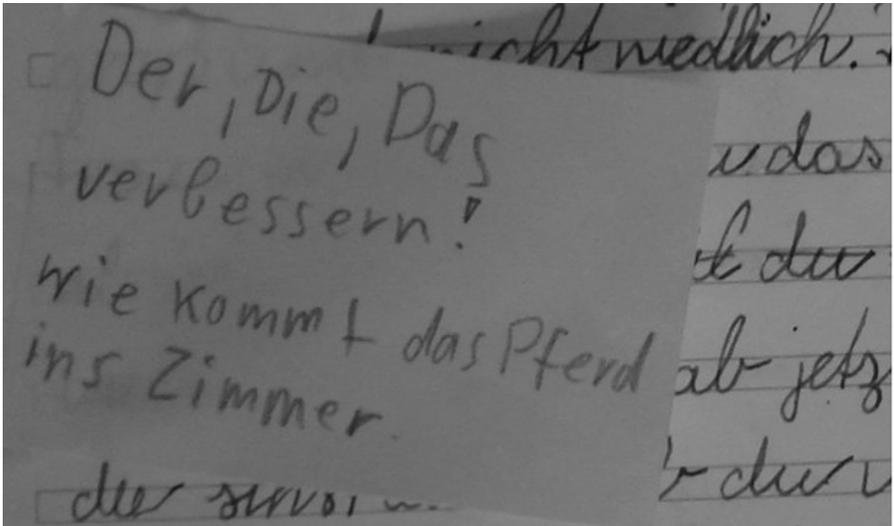
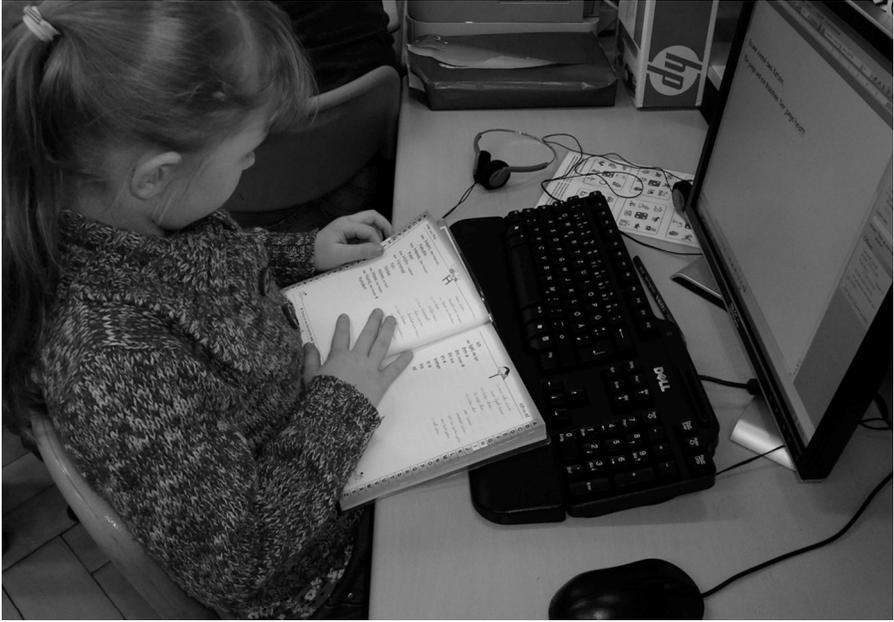
Ablauf und Organisation in der Praxis

Die Nachmittage im Scriptorium, einem umgestalteten Klassenzimmer, folgen alle einem ähnlichen Muster und bieten den Kindern feste Rituale und Arbeitsabläufe. So stempeln die Schüler zunächst ihren Scriptoriumsausweis, tragen das jeweilige Datum ein und bestätigen ihre Anwesenheit durch eine Unterschrift in einem großen roten Buch. Anschließend widmen sie sich angefangenen Arbeiten oder suchen sich eine neue Herausforderung, wie beispielsweise das Schreiben mit Tinte und Feder. Vorlagen verlocken die Mädchen und Jungen dazu, altdeutsche Schriften, aber auch chinesische Zeichen zu erproben (vgl. Abb. 1 unten). Zusätzlich haben die Kinder die Möglichkeit, ihre

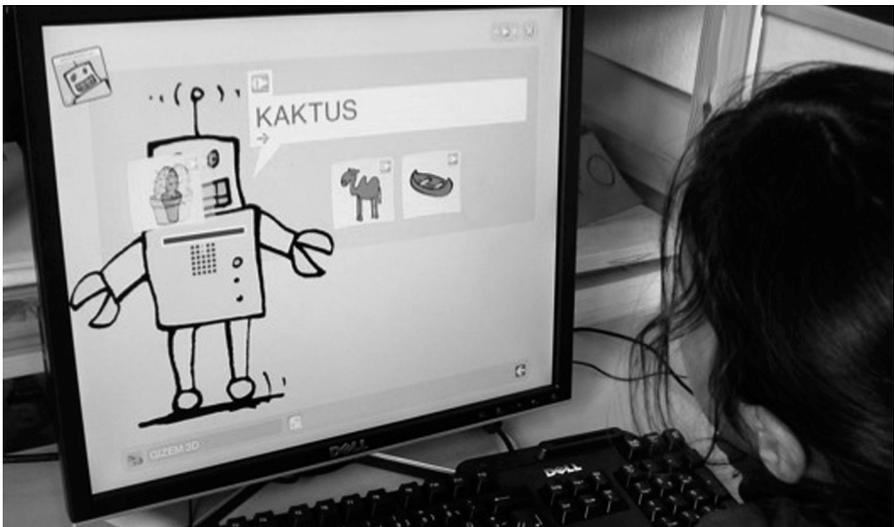


Geschichten mit einer kleinen Druckerei selbst zu drucken. Dabei beweisen sie viel Geduld und Ausdauer (vgl. Abb. 2 rechts). Ferner bieten die im Raum zur Verfügung stehenden Computer Anreiz, die individuell verfassten Texte inhaltlich wie orthografisch zu überarbeiten (vgl. Abb. 3, S. 130 oben). Im Vorfeld stattfindende professionelle Überarbeitungstreffen, sogenannte Schreibkonferenzen, liefern den Autorenkindern wertvolle Tipps zur selbstständigen Verbesserung ihrer Geschichten (vgl. Abb. 4, S. 130 unten). Rechtschreibgespräche, beispielsweise der »harte Brocken des Tages« nach Christa Erichson, fördern das normierte Schreiben und regen zu einer orthografischen Betrachtung der eigens verfassten Manuskripte an. Die Computer dienen aber nicht nur der Schreibearbeit und -gestaltung. Auf einer motivierenden Ebene





helfen pädagogisch sinnvolle Lernprogramme, einen spielerischen und attraktiven Zugang zur Schrift zu finden (vgl. Abb. 5 unten). Visuelle Impulse fördern die Imagination und regen zum Schreiben an. Kleine, kopierte Bilder von Tieren, Stars, Sportszenen und Fantasiefiguren können jederzeit zu Geschichten hinzugefügt werden oder auch selbst Anlass sein, einen Text zu verfassen. Besonders reizvoll wirken allerdings Fotografien von den Kindern selbst. Diese werden von den ungefähr zwei bis vier Studenten und ein bis drei Lehrern - die Anzahl variiert je nach Anfrage und Interesse - während der Scriptoriumszeit erstellt, ausgedruckt und zur Beschriftung angeboten. In einem wachsenden Fotoalbum entdecken sich die Mädchen und Jungen gerne immer wieder selbst und stellen erstaunt Entwicklungsfortschritte fest. Auf vielen Bildern ist auch der Scriptoriumsbriefkasten als unverzichtbares Inventar zu sehen. Er eröffnet den Schülern nicht nur die Möglichkeit, untereinander in Kontakt zu treten, sondern fordert das Lesen als notwendiges Instrument ein. Das Briefträgerkind des Tages übernimmt dabei eine verantwortungsvolle Rolle. Stehen auf den Briefen die Absender und Empfänger? Sind sie leserlich beschriftet und wird das Briefgeheimnis bewahrt?



Viele Kinder suchen sich einen gemütlichen Ort, um in Ruhe in ihren Briefen zu schmökern (vgl. Abb. 6 unten). Die Lesecke kann solch ein Platz sein. Sie bietet eine Sitz- und Liegefläche mit kuscheligen Kissen und weichem Teppichboden. Ein umfunktioniertes Moskitonetz vermittelt ein Gefühl der Geborgenheit. Um den heterogenen Leseinteressen, aber auch Lesekompetenzstufen der Mädchen und Jungen begegnen zu können, finden die Schüler ein reichhaltiges Angebot unterschiedlicher Literatur: Sach- und



Bilderbücher, Lexika, Lyrik, Erstlesetexte und Kinderromane sowie Pop-Up-Bücher und eigene gedruckte Werke mit Texten aus dem Scriptorium. Neben visuellen Reizen schafft das Lesestethoskop eine interessante Abwechslung zum gegenseitigen Vorlesen. Umfunktionierte Arztstethoskope sind in einer Kaffeedose fixiert und dienen als Lautsprecher. Das vorlesende Kind flüstert vorsichtig in die Dosenöffnung, während die Zuhörer, die Instrumentenbügel im Ohr, gespannt lauschen. Bilderbücher als MP3-Version stehen zusätzlich zur freien Verfügung, sodass die Schüler ebenso alleine in den Genuss des Vorlesens kommen können. Bei außerordentlichem Gefallen steht es den Mädchen und Jungen jederzeit frei, eine Buchtipp-Karte auszufüllen oder aber im Abschlusskreis eine persönliche Buchempfehlung mit Leseprobe auszusprechen, um kritische Rückmeldung zu erhalten. Ein als Scriptorium-Fernseher umfunktioniertes Puppentheater schafft dafür eine ideale Präsentationsplattform. Die empfohlenen Lieblingsbücher finden anschließend neben ausgewählten Schreibprodukten auf speziellen Ausstellungsflächen sowohl innerhalb der Werkstatt als auch im ganzen Schulhaus Platz und Würdigung.

Bedeutung des Scriptoriums für die Lehreraus- und Weiterbildung

Neben der gehaltvollen Bedeutung für die Schüler stellt das Scriptorium auch einen fruchtbaren Zweig für die Lehre dar. Die im Studium und im Vorbereitungsdienst bereits gewonnen Einsichten, Haltungen und Vorstellungen von Lernprozessen können hier von den Studierenden und Referendaren aktiv weiterentwickelt, verändert oder bestätigt werden. In konkreter Umsetzung erfahren zukünftige Lehrer einen Unterricht nach dem »*Spracherfahrungsansatz*«, der sich eng am Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg orientiert. Die bisherigen kindlichen Fähigkeiten und Erfahrungen im Bereich der Schriftsprache werden aktiviert und weitergeführt. Das Kind wird als individuelles Subjekt in den Vordergrund gerückt und erhält Lernangebote, die an seinem persönlichen sprachlichen Können anknüpfen. Dieses Vorgehen fordert ein strukturiertes Lernangebot von Seiten des Pädagogen (vgl. Brügelmann 1994, S. 62f.). Organisiert werden die Scriptoriumsnachmittage mithilfe des »*4-Säulen-Modells*« (vgl. Abb. 7 nächste Doppelseite). Eingebettet im gemeinsamen Erlebnisrahmen »*Scriptorium*« bietet es den Lehrern, Referendaren, Studenten und Schülern eine grundlegende Arbeits- und Organisationsstruktur.

Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien

Selbstständiges Lernen im Wechsel von

Systematischer Umgang mit grundlegenden Elementen und Verfahren der Schriftsprache

Freies Schreiben eigener Texte

- Die Anlauttabelle als Werkzeug zum Schreiben kennen- und nutzen lernen
 - > zusätzlich: Arbeiten am »Buchstaben der Woche«, um nach und nach die Form- und Lautvarianten einzelner Buchstaben kennenzulernen
- Unterstützung von Lesestrategien
 - > Hilfen bei der Synthese und beim »Sprung zum Wort«; Stärkung der Sinnerwartung durch gezielte Nutzung des Kontextes
- Entwicklung eines »Rechtschreibgespürs«
 - > Rechtschreibgespräche, »Harter Brocken des Tages«, Kennenlernen von Modellwörtern für unterschiedliche Rechtschreibmuster
 - > Austausch über die Sprachforschungsergebnisse der Kinder
- Strategien und Hilfen zum richtigen Schreiben kennenlernen
 - > Umgang mit Wortfamilien, Morphemen, orthografischen Mustern, »merk«-würdigen Wörtern, Nachschlagen lernen
- Arbeitsformen zum sinnvollen Üben kennenlernen
 - > »richtig« Abschreiben (z.B. Abschreibehaft, Schleich-, Dreh-, Dosen-Diktat), Umgang mit Lernwörtern, Fehler finden und korrigieren

- Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen
 - > Am Anfang steht für die Kinder das Erzählen und das Diktieren selbsterdachter Geschichten
- Verschiedene Verwendungsformen der Schrift in funktionalen Zusammenhängen nutzen
 - > z.B. Briefe, Einkaufs- und Merkzettel schreiben, Bilder beschriften, Geschichten, Märchen, Sachtexte u. Gedichte schreiben...
- Freies Schreiben als persönliche Ausdrucksform erleben
- Austesten von Schreibstrategien und orthografischen Hypothesen
 - > über das lautorientierte Verschriften zum immer verständlicheren Schreiben durch zunehmende Nutzung orthografischer und morphematischer Strategien
- Nutzen von Hilfsmitteln zum Schreiben
 - > Schreib Anregungen, Anlauttabellen, (Bild-) Wörterbücher, Sachbücher
- Überarbeitung und Präsentation wichtiger Texte
 - > Schreibkonferenzen (Überarbeitung des Entwurfs auch in orthografischer Hinsicht), Gestaltung der Endfassung für Leserinnen und Leser, Buch erstellen, Text vortragen, Portfolio für die gelungensten Texte

individueller und gemeinsamer Arbeit

*Freie Lesezeiten und gemeinsames
(Vor-)Lesen von Kinderliteratur*

- Lust auf Bücher und auf's Lesen bekommen
 - > Am Anfang steht für die Kinder das Stöbern in Büchern, Bilder anschauen, etwas auswählen, das einen interessiert
- Beim Lesen und Zuhören:
 - > Entdecken, dass die Schriftzeichen Bedeutung tragen
 - > Baumuster und Sprachformen von Texten kennenlernen als Modelle für eigene Texte
 - > Auseinandersetzen mit verschiedenen Selbst- und Weltansichten
 - > Informationen gewinnen
- Dokumentation des Gelesenen
 - > Leselisten, Lesepläne, Lese-Tagebücher
- Buchvorstellungen/-empfehlungen
 - > Austesten von Lesestrategien
 - > Automatisierung der Lesefertigkeiten
 - > das Vorlesen üben: z.B. für eine Buchvorstellung oder ein Lesefest
 - > Paired Reading

*Forschen, Sammeln,
Sortieren und Üben*

- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes
 - > »Eigene« und »wichtige« Wörter sammeln
 - zu Beginn z.B. in einem Schatzkästchen, später sollte der »Wortschatz« alphabetisch geordnet sein, z.B. in einer Wörter-Kartei oder einem ABC-Heft
 - > Das Lesen und Schreiben wichtiger und häufig gebrauchter Wörter automatisieren z.B. beim »Bingo«; mit Hilfe der Übungsformen wie Schleich-, Dreh-, Dosen-Diktat oder durch selbstständiges Üben mit Kartei oder ABC-Heft allein oder in Partnerarbeit
- Wörter zu bestimmten Rechtschreibphänomenen sammeln und sortieren
 - > z.B. Wörter, in denen das <a> lang klingt (oder das e, i, o, u)
- Regelmäßigkeiten der Orthografie erforschen
 - > z.B.: Wann schreibt man das <tz>, wann <z> im Wort?

Den Studierenden und Referendaren kann in der Werkstatt ferner deutlich werden, dass Schule kein starres, unverändertes System repräsentiert, sondern der Schulentwicklung und der Unterrichtsreform bedarf. Die Wichtigkeit einer wiederholten Lernstandserhebung, beispielsweise in Form des Wörrätsels oder des Stolperwörterlesetests, und anschließenden individuellen Fördermöglichkeiten erschließt sich den zukünftigen Pädagogen in der Arbeit mit den Scriptoriumskindern. So kann differenzierter Unterricht in der Praxis erprobt und umgesetzt werden. Im regelmäßigen Austausch mit anderen Studierenden, Referendaren, Lehrkräften oder auch Dozenten, wie etwa beim wöchentlich stattfindenden »*tea for teachers*«, werden Probleme angesprochen, Besonderheiten im Scriptorium für Besucher näher erörtert und Ideen geboren. Die Evaluation der eigenen Lehrerpersönlichkeit steht dabei von Beginn an im Vordergrund und ermöglicht so einen langfristigen berufsbiografischen Prozess. Reflexionsinstrumente dafür sind beispielsweise die Nachbesprechungen im Anschluss an die Scriptoriumsnachmittage, bei denen die erwachsenen Mitarbeiter die geleistete Arbeit der Kinder, aber auch das eigene methodische und didaktische Handeln kritisch unter die Lupe nehmen, Beobachtungen und mögliche Förderschwerpunkte notieren.

Bis in die Berufstätigkeit hinein können Pädagogen vom Lehr- und Entwicklungsprojekt »*Scriptorium*« profitieren. Um dessen Idee von einer Öffnung des Unterrichts über die Mauern der Klösterleschule hinauszutragen, lädt die Werkstatt nicht nur das hauseigene Kollegium, sondern auch Lehrkräfte fremder Schulen herzlich dazu ein, sich im Scriptorium einzubringen und wertvolle Erfahrungen auch für die eigene Lehrtätigkeit zu sammeln.

Fazit

Zusammenfassend wird mit der Lese- und Schreibwerkstatt »*Scriptorium*« der Versuch unternommen, Kinder, Studierende, Referendare sowie Lehrer an einen Ort zusammenzubringen, damit sie von- und miteinander lernen können:

- Die *Kinder* haben die Möglichkeit, über eine Vielfalt von Angeboten und Herausforderungen individuelle, interessegeleitete Zugänge zum Lesen und Schreiben sowie unterschiedliche Umgangsweisen mit Schrift zu finden.
- Die *Studierenden* und die *Referendare* bekommen die Chance, sich auf einzelne Kinder einzulassen, deren individuelle Lernprozesse zu begleiten,

zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam produktive Lernsituationen zu gestalten und zu reflektieren.

- Für ausgebildete *Lehrer* eröffnet das Scriptorium die Aussicht, alternative Unterrichtsformen und -materialien über eigene Anschauung kennenzulernen und zu erproben.

Produktive Begegnungen von Kleinen und Großen, von Könnern und Lernenden, vom Individuellen und Gemeinsamen und nicht zuletzt von Theorie und Praxis stehen dabei stets im Vordergrund. Wir sehen das Scriptorium als einen Ort, an dem mit- und voneinander gelernt wird, als ein Lehr- und Entwicklungsprojekt der Zukunft, das es zu verbreiten gilt.

Literatur

- Brügelmann, H. & Richter, S. (1994). Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In H. Brügelmann & S. Richter (1994) (Hg.). *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift.* Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben.* Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.
- Dehn, M. & Hüttis-Graf, P. (2006). *Zeit für die Schrift II. Beobachtungen und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen.* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004). *Bildungsplan für die Grundschule. Lehrplanheft 1.* Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.



Offene Schreibanlässe als Chance für eine individuelle Textproduktion

Erika Altenburg

Wenn vor dem Schreiben eines Textes die Textsorte nicht festgelegt wird, kann dies für alle Kinder die Chance darstellen, ihre bevorzugte Textsorte zu wählen. Dies könnte bei etlichen Jungen der Sachtext sein, bei vielen Mädchen eher der Erzähltext. Es ist allerdings auch denkbar, dass die Wahl der Textsorte eher von den Assoziationen zum Rahmenthema bestimmt wird. Das Rahmenthema dient als inhaltliche Anregung.

Auch in der Grundschule werden die unterschiedlichen Interessen und Leistungen von Jungen und Mädchen deutlich. Im Hinblick auf die Lesekompetenz sind die Unterschiede in der Grundschule allerdings nicht so gravierend wie in der Sekundarstufe I (vgl. PISA und IGLU). Laut TIMSS 2007 haben die Jungen jedoch in der vierten Klasse einen Vorsprung in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Bos u.a. 2008, 2009). Dass die Unterschiede hinsichtlich Interessen und Leistungen auch mit der Vermittlung bestimmter Rollenbilder bzw. der Übernahme von Rollenvorbildern zusammenhängen kann, ist unbestritten. Ob und wann und inwiefern sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schreiben von Texten zeigen, ist nicht eindeutig zu beantworten. Wir wollen in diesem Zusammenhang der Frage nachgehen, durch welche Aufgabenstellungen beim Textschreiben Einschränkungen bzw. Beschränkungen generell vermieden werden können.

Typisch Junge - typisch Mädchen?

Wenn wir die beiden folgenden Texte betrachten, sind wir sofort einig, welcher Text von einem Jungen und welcher von einem Mädchen geschrieben wurde.



ATAKE SCHWEINEBAKE
KOMT JÜNS

Original-Text:

ATAKE SCHWEINEBAKE
KOMT JÜNS

Text:

Attacke Schweinebacke
Kommt Jungs

(Klasse 1)

Reiten

Erst im Schritt und Hände baumeln lassen.

Dann im Trab und gut festhalten.

Dann ohne Steigbügel und einmal runterfallen.

Im Trab ohne Steigbügel: bin erst nach rechts gerutscht

Dann nach links und rechts runtergefallen.

Das war sehr *Schrecklich!!!*

(Ende Klasse 2. Es wurde nur die Rechtschreibung korrigiert.

Das Wort am Ende wurde von dem Kind deutlich und groß hervorgehoben!)

Es stimmt: »Attacke Schweinebacke Kommt Jungs«: das kann nur ein Junge geschrieben haben! Beim Thema Reiten« wird es ein bisschen schwieriger, trotz einstimmiger Zuordnung der Teilnehmerinnen und des Teilnehmers, die an diesem Workshop bei der Jahrestagung der DGLS in Berlin 2011 teilgenommen haben. Von einer Kollegin wurde eingewandt, dass in ihrem Herkunftsland die Zuordnung des Reitens zu Mädchen nicht so selbstverständlich erfolgt wäre.

Es gibt offenbar Texte, die wir sofort meinen zuordnen zu können. Wir haben Erfahrungen im Hinblick auf die Themenwahl, auf die Textlänge, auf die Verwendung sprachlicher Mittel bzw. auf die sprachliche Gestaltung von Texten. Mädchen schreiben oft lieber als Jungen, sie schreiben längere Texte. Den Lehrkräften, die am Workshop teilgenommen haben, wurden verschiedene Texte präsentiert, und es wurde per Abstimmung ermittelt, ob der jeweilige Text vermutlich von einem Jungen oder von einem Mädchen geschrieben wurde.

Die Orgel

Heute haben wir eine Orgel besichtigt.

Toll war, dass sie 1618 Pfeifen hatte.

Manchmal war es schrecklich laut.

Zwei Tastaturen.

1618 Pfeifen, der Preis eines Reihenhauses

und die Töne!

Irre! Im ganzen es hat Spaß gemacht. (3. Klasse, Original-Rechtschreibung)

Regen

Es regnet.

Es ist kalt.

Es stürmt richtig doll.

Mein Regenschirm geht kaputt.

Ich kann keinen Schritt weiter.

Ich spüre meine nassen Füße.

Meine Jeans ist nass.

Alles ist nass.

(B., 8 J. alt. Rechtschreibung korrigiert, Textenteilung vom Kind.)

Die Abstimmung war nicht eindeutig. Aber bei beiden Texten stimmte eine Mehrheit für »Mädchen«. Beide Texte wurden von Jungen geschrieben. Der zweite Text wurde von einem Jungen mit Migrationshintergrund verfasst. Bei beiden Texten fiel die besondere sprachliche Gestaltung auf. Beim Orgeltext wird die Begeisterung, das Beeindruckt-Sein übermittle durch die verkürzten Sätze, die Ellipsen, durch den Vergleich mit dem Preis für ein Reihenhaus, durch die Wiederholungen, durch die persönliche Sprache (»Irre!«). Beim Regentext wurde der offene Schreib Anlass »Regen« vorgegeben. Betul hat durch Wiederholung und Parallelismus einen höchst lebendigen Eindruck seines Regenerlebnisses vermittelt.

Erinnert man sich jetzt an die immer noch in Klassenzimmern vorzufindenden unsinnigen Forderungen: »Keine Wiederholungen, Keinen Satz mit »Und« anfangen, vollständige Sätze, wechselnde Satzanfänge, farbige Adjektive, treffende Verben etc.«, so wird an diesen Beispielen auch deutlich, dass Kinder generell in ihrer sprachlichen Entfaltung nicht behindert werden sollten durch (zu) enge Vorgaben. Vor allem dann nicht, wenn die überkommenen Textnormen jeder fachlich-sachlichen Grundlage entbehren (vgl. Altenburg 2008, S. 67ff.).

Bei weiteren Texten war ebenfalls keine eindeutige Zuordnung möglich. Das heißt, die Aussagen »typisch Junge«, »typisch Mädchen« konnten bei den vorgelegten Texten, die zu offenen Schreib Anlässen verfasst worden waren, nicht greifen (Kindertexte vgl. Altenburg 2010, S. 9-42).

Entwicklung der Schreibdidaktik: Vom Aufsatz zum Text

Als Sennlaub sein Buch »Spaß am Schreiben oder Aufsatzunterricht« (Sennlaub 1980) veröffentlichte, kam dies einer kleinen Revolution gleich. Der »Aufsatzunterricht« lief in streng geregelten Bahnen ab, das Schreiben wurde lange und intensiv vorbereitet. Mündlich. Wenn es dann zum Schreiben kam, war schon viel Zeit vergangen. Sennlaub setzte sein »Schreiben lernt man nur durch Schreiben« dagegen und berichtete von freien Schreibzeiten in jeder Schulwoche und von freier Themenwahl. Das freie Schreiben ist seither in unseren Grundschulen etabliert, und hinter den Beginn des Schreibens »von Anfang an«, schon beim Erstlesen und -schreiben in der ersten Klasse, will

niemand mehr zurück. In diesem Zusammenhang wurde auch die Trennung der unterschiedlichen Fähigkeiten im Hinblick auf Textproduktion und Rechtschreibung thematisiert und akzeptiert.

Inzwischen gibt es keinen Lehrplan mehr, in dem der Begriff »Aufsatz« noch verwendet würde (in diversen Verlagsveröffentlichungen hat er allerdings überdauert, ebenso wie die unsinnigen Textnormen). Mit dem Begriff »Aufsatz« sind bestimmte Vorgehensweisen und Textsorten verbunden. Mit dem Begriff »Text« bzw. »Textproduktion« ist das konkrete Tun in den Blickpunkt gerückt, mit Bezeichnungen wie »Schriftlicher Sprachgebrauch« etc. die kommunikative Funktion des Schreibprodukts (vgl. Lehrpläne sowie Bildungsstandards).

Ein aktueller Textbegriff oder vom Nutzen der Textlinguistik für den Schulalltag

Als »Text« wird jede schriftliche wie mündliche kommunikativ funktionierende Äußerung bezeichnet. Dies ist, knapp gesagt, die Zusammenfassung der Erkenntnisse, die durch etliche Texttheorien bzw. Textmodelle im Rahmen der Textlinguistik präsentiert werden. Wenn wir schriftliche Texte betrachten, so sind diese gekennzeichnet durch Verknüpfungen von Satz zu Satz (vgl. Ader & Kress 1982). Diese Verknüpfungen beziehen sich auf drei Aspekte:

- auf den eher formalen, syntaktischen Aspekt, also auf Verknüpfungen über unbestimmten und bestimmten Artikel, durch Pronomen und Konjunktionen;
- auf die Verknüpfungen über Bedeutungen von Wörtern,
- auf die mit Vorstellungen verbundene Verknüpfung von ganzen Textabschnitten.

Jeder Text hat also einen Anfang und ein Ende, und was dazwischen ist, ist miteinander verknüpft, hat also einen Zusammenhang. Auf der Basis dieses vereinfachten Textmodells kann man sehr schnell ermitteln, ob das erzeugte »Produkt« als Text bezeichnet werden kann, unabhängig von der Textsorte. Wenn wir also davon ausgehen, dass die individuellen Schreibfähigkeiten insgesamt, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, gefordert und gefördert werden soll, dann erscheint es sinnvoll, dies auch in bzw. mit offenen Formen zu praktizieren - ohne Festlegung der Textsorte.

**Offene Schreibanlässe:
Bestimmung des Themas
und der Schreibzeit**

Beim Schreiben zu einem »Offenen Schreibanlass« (Altenburg 2008) schreiben alle Kinder zu einem Rahmenthema, das als Anregung dienen soll, bei vollständiger Offenheit im Hinblick auf die Textsorte. Hiermit wird ein breiter Spielraum geboten für die individuellen thematischen Anknüpfungen und die damit verbundene Wahl der Textsorte. Beim eigenen Schreiben haben die erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Erfahrung gemacht, dass sie sofort eine Schreibidee entwickeln konnten. Damit ist das Kernproblem des Schreibens, die Frage des »Was?« überwunden, denn wenn ich nichts zu schreiben »habe«, kann ich auch nichts schreiben. Offene Schreibanlässe können als Übungsform betrachtet werden, die durch häufigen Einsatz zu einem individuellen Lernfortschritt, zu einer weiteren Entwicklung beitragen können. Als im Zusammenhang mit einem Gedicht zu Vögeln im Winter »Spuren« thematisiert wurden, wollten und konnten alle Kinder einer vierten Klasse hierzu schreiben. Bei diesem ersten offenen Schreibanlass, den ich praktiziert habe, schrieben mehr Jungen als Mädchen Sachtexte. Ein Mädchen verfasste ein 2-strophiges Gedicht, ein Junge eine Erlebniserzählung (vgl. Altenburg 2008, S. 36-38). Als Schreibanregungen können Gegenstände dienen, Bilder, Geräusche etc. Als Werkzeuge präsentiert und als Schreibanlass genutzt wurden, schrieben einige Jungen und Mädchen über den Zollstock: Sie schrieben, dass sie heimlich damit spielen, wenn der Vater als »Herr über die Werkzeuge« nicht im Hause ist, dass sie damit messen etc. Bei anderen Gelegenheiten wurden unterschiedliche Kartoffeln auf den Tisch gelegt oder als Foto gezeigt.



Bei diesem Schreibenanlass wurden von Jungen wie von Mädchen viele Texte verfasst zum Thema »Wie die Kartoffel zu uns kam«. Im Sachunterricht waren die Kinder gerade mit Informationen ausgestattet worden. Ähnliches ergab sich beim Thema »Wasser«. Es ist also denkbar, dass beim Vorhandensein von Sachinformationen auch eher die Textsorte »Sachtext« gewählt wird, und zwar von Jungen wie von Mädchen. Da Jungen allerdings häufig mehr Sachbücher lesen als Mädchen, könnte ihre gelegentlich zu beobachtende Vorliebe für das Schreiben von Sachtexten auch mit ihren Leseinteressen und Lesegeohnheiten zusammenhängen.

Die einfachste und schnellste Themenfindung geht von einem allgemeinen Begriff aus. So kann man zum thematischen Stichwort »Angst« sowohl Sachtexte (warum haben Menschen oder Tiere Angst? etc.) als auch Erlebnisberichte (»Ein Abend mit Gewitter« etc.) als auch appellative Texte (Mehr

Laternen für unsere Straße führen zu weniger Angst. ...) schreiben. Verglichen mit dem »klassischen« Thema: »Als ich einmal Angst hatte« bieten sich beim Themenstichwort also vielfältigere Möglichkeiten.

Eine Kollegin berichtete, dass sie in jeder Woche mindestens einmal zu einem offenen Schreib Anlass schreiben lässt und die Kinder abwechselnd das Thema bestimmten dürfen. Themen waren z.B. Baum, Wald, Schulhof, Pause, Regen, Straße, Ferien, Sonntag, Tiere, Freizeit, Freunde bzw. Freundschaft, Wasser. Wichtig ist, dass mit dem thematischen Stichwort keine Festlegung auf die Textsorte erfolgt.

Die Aufgabenstellung könnte beispielsweise lauten:

Ihr sollt einen Text schreiben. Was ihr schreibt, wozu oder worüber ihr schreibt, wie ihr schreibt, das entscheidet jedes Kind selbst. Die Schreibzeit ist kurz, etwa zehn Minuten. Nach dem Schreiben setzt jedes Kind seine eigene Überschrift. Das Thema lautet: »...« (hier wird das Stichwort zum Rahmenthema angeschrieben oder angesagt).

Offene Schreib Anlässe können eine Übungsform darstellen, die durch eine kurze Schreibzeit (höchstens fünfzehn Minuten) den meisten Kindern entgegenkommt. Ich habe den Eindruck, dass vor allem Jungen mit Schreibhemmungen bzw. -schwierigkeiten beim Formulieren von kurzen Schreibzeiten profitieren, denn mit einer kurzen Schreibzeit werden vermutlich weniger hohe Erwartungen verbunden. Vielleicht ist auch die Erfolgszuversicht größer.

Kindertexte würdigen und nutzen

Wenn einige Kinder fertig sind mit ihrer Textproduktion, so können sie sich in einer kleinen Gruppe ihre Texte gegenseitig vorstellen, das heißt, vorlesen. Hierbei geht es nur um eine Würdigung der getanen Arbeit, der Anstrengung des Schreibens. Gibt es positiv Auffälliges, so kann der jeweilige Text der ganzen Klasse vorgestellt werden, verbunden mit der Begründung der Wahl durch die Gruppe.

Natürlich wird neben den offenen Schreib Anlässen nach wie vor das Schreiben einer bestimmten Textsorte wie »Erzählung«, »Sachtext«, »appellativer Text« geübt. Und zwar mit entsprechenden Vorgaben und Hinweisen auf die spezifischen Textsortenmerkmale. Diese Merkmale können allerdings auch durch die Analyse vorhandener Kindertexte, die bei offenen Schreib-

anlässen produziert wurden, ermittelt werden. Dabei kann das intuitiv umgesetzte Textsortenwissen genutzt werden für eine »Reflexion über Sprache«, eine »Reflexion über Texte«. Die Kindertexte, die beim offenen Schreiben entstehen, können also vielfältig genutzt werden. So auch, indem die Kinder die sprachlich-stilistischen Mittel, die ein Kind eingesetzt hat, im Hinblick auf deren Wirkung untersuchen. Damit ist sicherlich mehr gewonnen als mit Hinweisen zum stärkeren Gebrauch von Adjektiven etc. Zu diesem Thema bekam ich eine Zuschrift von einer Teilnehmerin, deren Sohn eine Nacherzählung schreiben musste. Zu den Verbesserungshinweisen der Lehrerin gehörte auch der Hinweis auf einen stärkeren Gebrauch von Adjektiven. Dem Jungen »gelang« es daraufhin, in einem Text von acht Sätzen 17 Adjektive unterzubringen!

Schreibfähigkeiten entwickeln, Schreibfreude entfalten

Jungen sind weniger gern in der Schule und sie langweilen sich vermutlich häufiger dort (vgl. Valtin & Sasse 2011a, S. 5). Ich habe die Erfahrung gemacht, dass bei offenen Schreibanslässen Jungen und Mädchen gleichermaßen zum Zuge kommen, dass also die Texte mehr von der Individualität und dem aktuellen Interesse als vom Rollenbewusstsein bestimmt werden. »Eigentlich ist es egal, ob man ein Junge oder ein Mädchen ist, weil das, was ein Mädchen machen kann, auch ein Junge machen kann. Und umgekehrt.« Das sagt Lena 2010 in einer Untersuchung zum Rollenverständnis von Kindern (Valtin & Sasse 2011b, S. 15). Das sollte auch für Schreibaufgaben gelten, das heißt, durch die Offenheit der Aufgabenstellung sollte der individuellen Entfaltung die größtmögliche Chance eingeräumt werden. Denn: die Lernziele gelten für Jungen wie für Mädchen, und die Schule sollte ein Lernort sein für alle.

Literatur

- Ader, D. & Kress, A. (1980). Sprechen, Sprache, Unterricht. Paderborn.
- Altenburg, E. (2008). Offene Schreibanslässe. Jedes Kind findet sein Thema. Donauwörth.
- Altenburg, E. (2010). Schreibprodukte fördernd bewerten. In E. Altenburg u.a. Kinder verfassen Texte. Schreibkompetenz fördern und bewerten ab dem zweiten Schuljahr. München, 9-42.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2011a). Mädchen und Jungen in der Schule. In Deutsch Differenziert, 4-6.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2011b). Ich bin gerne ein Mädchen, ich bin gerne ein Junge. In Deutsch Differenziert, 14-16.



Heidi und der Geißenpeter auf dem Weg zur Schrift

Annerose & Jürgen Genuneit

Wer den Namen »Heidi« hört, denkt sofort an die Kinderbücher »Heidis Lehr- und Wanderjahre« und »Heidi kann brauchen, was es gelernt hat« der Schweizer Schriftstellerin Johanna Spyri, die 1880 und 1881 erschienen sind (zur Wirkungsgeschichte vgl. Halter 2001).



Abb. 1



Abb. 2

Es soll zwar inzwischen Menschen geben, denen bei dem Namen »Heidi« ausschließlich Heidi Klum und ihre Show »Germany's Next Topmodel« einfallen, aber die gehören hoffentlich zu einer zu vernachlässigenden Minderheit - noch wenigstens. »Heidi, Deine Welt sind die Berge« und nicht der Laufsteg - jedem schießt sofort die dazu passende Melodie in den Kopf:

»Heidi, Heidi
Deine Welt sind die Berge
Heidi, Heidi
Denn hier oben bist du zu Haus'
Dunkle Tannen
Grüne Wiesen im Sonnenschein
Heidi, Heidi
Brauchst Du zum Glückhsein«

(<http://www.magistrix.de/lyries/Heidi/Heidi-137674.html>)

Heidis Welt bleiben die Berge, auch wenn es sie in die Stadt Frankfurt verschlägt - und so sind die Heidi-Romane Bücher, die durch ein Spannungsverhältnis Stadt - Land bzw. Stadt - Dorf geprägt sind, wobei zwar der Gegensatz beider eine Rolle spielt, aber auch deutlich wird, dass beide ihre Berechtigung sowie ihre Vor- und Nachteile haben.

»Heidi« ist aber auch ein Entwicklungsroman - der Titel »Heidis Lehr- und Wanderjahre« lässt an Goethes Entwicklungsroman »Wilhelm Meister« denken (Rutschmann 2001, S. 214) - auch wenn Heidi nicht bereit ist, alle Errungenschaften städtischer Zivilisation zu übernehmen. Eine Errungenschaft aus der Stadt nimmt sie jedoch mit zurück in das Dorf und gibt sie sogar an Peter weiter: das Lesen, das sie so mühselig in Frankfurt erlernt hat. Und so ist »Heidi« auch ein Alphabetisierungsroman. Deshalb wollen wir im Folgenden Heidis und Peters Weg zur Schrift nachgehen.

Ende des 19. Jahrhunderts herrscht in Deutschland und in der Schweiz Schulpflicht. Doch auf dem Land lässt sie sich nicht flächendeckend umsetzen. Dort wird meistens nur im Winter Unterricht erteilt, weil die Kinder vom Frühjahr bis Herbst in der Landwirtschaft helfen müssen, so auch Peter mit dem Hüten der Geißen. Im Winter ist jedoch besonders in den Bergen die Schule aus Witterungsgründen nicht immer erreichbar. Mädchen haben es auf dem Lande besonders schwer, da ihre Eltern häufig nicht einsehen, weshalb ihre Töchter überhaupt in die Schule gehen sollen. Hauptsache, sie können einigermaßen kochen und nähen. Dennoch versuchen am Ende des 19. Jahrhunderts die Behörden verstärkt, die Schulpflicht auf dem Lande durchzusetzen. Das hat folgende Gründe (vgl. Escher & Strauss 2001, S. 61ff.):

- 1. Zunehmende Bürokratisierung, die auch die Dorfbevölkerung erfasst. So sehen zum Beispiel die Dorfältesten in Johanna Spyris Erzählung »Im Hinterwald« ein, wie wichtig es ist, »eine eigene Schule [...] zu errichten, da es doch viele Unannehmlichkeiten mit sich brachte, wenn in der Gemeinde niemand recht lesen und schreiben konnte« (Spyri, Im Hinterwald, S. 6f.), und sie stellen deshalb sogar eine Lehrerin ein, weil sich kein Lehrer findet.
- 2. Verstärkter Bedarf an Arbeitskräften: Die Industrialisierung macht es notwendig, auch auf Arbeitskräfte vom Lande zurückzugreifen. Diese müssen aber zumindest rudimentäre Kenntnisse im Lesen besitzen. Da Mütter überwiegend die Erziehungsaufgabe in der Familie übernehmen, ist es notwendig, dass auch Mädchen lesen lernen, damit sie später die Aufgabe der Erziehung ihrer Kinder gerecht werden können.
- 3. Abfall vom Glauben und politische Radikalisierung: Verarmung und Proletarisierung der Bevölkerung führen zur Abkehr von der Religion und zur politischen Radikalisierung. Bibel und Gesangbuch sollen dies verhindern, aber dazu muss man lesen können.

Alle diese Motive treten mehr oder weniger offen auch in den Heidi-Romanen zu Tage. Während der Großvater Heidi überhaupt nicht zur Schule schickt, besucht der Geißenpeter die Schule im Winter recht unregelmäßig. Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass er im Alter von fast zwölf Jahren nicht lesen kann. Peters fast erblindete Großmutter, die sich danach sehnt, dass Peter ihr die schönen Lieder aus ihrem alten Gebetsbuch vorliest, beklagt sich bei Heidi darüber: »[...] er kann es nicht lernen, es ist ihm zu schwer« (Heidi 1, S. 63f.). Heidi, die Peter bewundert, nimmt sich dies zu Herzen und glaubt von nun an, dass auch sie nie lesen lernen wird, wenn es doch schon für Peter zu schwer ist!

Als Heidi von Jungfer Dete, der Schwester ihrer verstorbenen Mutter, nach Frankfurt zur Familie Sesemann gebracht wird, um der gelähmten Klara Gesellschaft zu leisten, ist sie acht Jahre alt. Familie Sesemann ist eine großbürgerliche städtische Familie, in der Anstand, Ordnung und bürgerliche Tugenden herrschen. Dafür steht in pedantischer Weise die Gouvernante Fräulein Rottenmeier.

In dieser Familie, die im krassen Gegensatz zu den dörflichen Familien steht, herrscht auch ein Sinn für Bildung, für die der Herr Kandidat zustän-

dig ist, der Klara, die wegen ihrer Krankheit nicht die Schule besuchen kann, zuhause unterrichtet. Gleich nach ihrem Eintreffen fragt Fräulein Rottenmeier Heidi, was sie gelernt und welche Bücher sie bei ihrem Unterricht benutzt hat. Heidi antwortet: »Keine.« »Wie? Was? Wie hast du denn lesen gelernt?« fragte [... Fräulein Rottenmeier] weiter. »Das hab ich nicht gelernt, und der Peter auch nicht«, berichtete Heidi. »Barmherzigkeit! Du kannst nicht lesen?« rief Fräulein Rottenmeier im höchsten Schrecken aus. »Ist es die Möglichkeit? Nicht lesen? Was hast du denn aber gelernt?« »Nichts«, sagte Heidi der Wahrheit gemäß. »Jungfer Dete«, sagte Fräulein Rottenmeier nach einigen Minuten, in denen sie nach Fassung rang, »[...] wie konnten Sie mir dieses Wesen herbringen?« (Heidi 1, S. 88f.).

Dass Heidi nichts gelernt hat, ja, noch nicht einmal lesen kann, passt nicht in Fräulein Rottenmeiers Welt- und Menschenbild. Deshalb degradiert sie Heidi vom Menschen zum »Wesen«. Klara bekräftigt diese Position in einem anschließenden Gespräch mit Heidi noch einmal: »Doch, Heidi, natürlich mußt du lesen lernen, alle Menschen müssen [...]« (Heidi 1, S. 91).

Dass alle Menschen lesen lernen müssen, ist eine Forderung, die sich erst Ende des 19. Jahrhunderts durchsetzt, aber schon damals und auch heute nicht umgesetzt wird. So kann heute weltweit jede vierte Frau und jeder sechste Mann nicht oder nicht ausreichend lesen und schreiben. In Deutschland sind es zirka 7,5 Millionen deutschsprachige Erwachsene im Alter von 18 bis 65 Jahren (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2011).

Hervorzuheben ist, dass an dieser Stelle des Heidi-Romans nur vom Lesen, nicht aber vom Schreiben die Rede ist. Lesen hat seit Beginn des Schulunterrichts den Vorrang vor dem Schreiben, besonders für Mädchen. Das gilt zum Teil heute noch, so hat zum Beispiel die berühmte PISA-Studie nur die Lesefähigkeit, nicht aber die Schreibfähigkeit von Schülern untersucht. Lesen ist eine reproduktive Fähigkeit. Man liest, was ein anderer - früher meist eine Autorität - geschrieben hat. Schreiben ist aber eine produktive, kreative Fähigkeit, mit der man auch eine Autorität in Frage stellen kann. Und das wird nicht immer gern gesehen.

Fräulein Rottenmeier informiert den Herrn Kandidaten über die »völlige Unwissenheit« Heidis. Deshalb müsse sein Unterricht nicht nur »buchstäblich beim Abc anfangen«, sondern habe »auf jedem Punkte der menschlichen Erziehung mit dem Uranfang zu beginnen« (Heidi 1, S. 100).

Die Alphabetisierung von Heidi bedeutet also nicht nur Lesen- und vielleicht ein bisschen Schreibenlernen, sondern eine Erziehung zum Menschen. Denn für Fräulein Rottenmeier ist Heidi eine unzivilisierte Wilde. Deshalb geht die Alphabetisierung einher mit einer Zivilisierung, die eine körperliche, emotionale und geistige Disziplinierung beinhaltet.

Die körperliche und emotionale Disziplinierung zeigt sich schon in der ersten Unterrichtsstunde, in der gleich eine Katastrophe passiert:

»[...] auf einmal ertönte drinnen im Studierzimmer ein schreckliches Gekrache fallender Gegenstände [...]. Fräulein Rottenmeier stürzte hinein. Da lag auf dem Boden alles untereinander, die sämtlichen Studienmittel, Bücher, Hefte, Tintenfaß und oben darauf der Tischteppich, unter dem ein schwarzes Tintenbächlein hervorfloß, die ganze Stube entlang. Heidi war verschwunden. »Da haben wir's«, rief Fräulein Rottenmeier händeringend aus. [...] »Das ist das Unglückswesen, da ist kein Zweifel!« (Heidi 1, S. 101f.).

Heidi wird hier vom »Wesen« zum »Unglückswesen degradiert - ja etwas später sogar zum »unheilbringenden Ding« (Heidi 1, S. 102), das die Ordnung bedroht.



Abb. 3

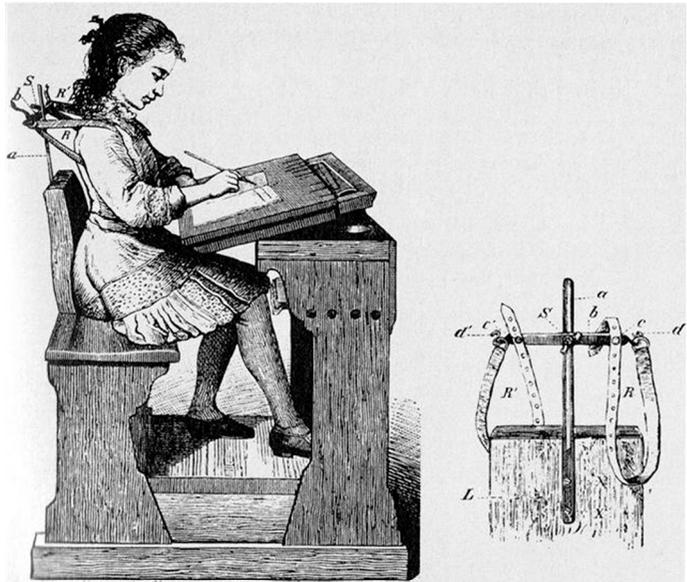


Abb. 4

Was war passiert? Heidi hatte das Geräusch vorbeifahrender Kutschen mit ihrem geliebten Tannenrauschen verwechselt, war aufgesprungen und zur Tür gerannt, ohne zu merken, dass es alles mitgerissen hatte. Dieser unkontrollierte motorische und emotionale Ausbruch hat natürlich Konsequenzen: »Das hast du einmal getan, ein zweites Mal tust du's nicht wieder«, sagte Fräulein Rottenmeier, auf den Boden zeigend; »zum Lernen sitzt man still auf seinem Sessel und gibt acht. Kannst du das nicht selbst fertigbringen, so muß ich dich an deinen Stuhl festbinden. Kannst du das verstehen?« »Ja«, entgegnete Heidi, »aber ich will schon festsitzen.« Denn es hatte begriffen, daß es eine Regel ist, in einer Unterrichtsstunde stillzusitzen« (Heidi 1, S. 103).

Alphabetisierung geht einher mit körperlicher Disziplinierung. So hat man zum Beispiel im 19. Jahrhundert strenge Regeln zur Körperhaltung beim Schreiben aufgestellt (vgl. Genuneit 1998, S. 29) und zu deren Durchsetzung sogar einen »Geradehalter« erfunden (Arbeitsgruppe 1981, S. 89).

Bei Heidi wird die Regel des Stillsitzens nicht mehr hinterfragt, sondern als gegeben hingenommen. Ausnahmen sind nicht zugelassen. Der motorische Wille des Kindes wird gebrochen. Beim Leseunterricht mit dem Herrn Kandidaten hat Heidi - wie zu erwarten - erhebliche Probleme.

»Die Buchstaben machte es immer alle durcheinander und konnte sie nicht kennenlernen, und wenn der Herr Kandidat mitten im Erklären und Beschreiben ihrer Form war, um sie anschaulicher zu machen und als Vergleich etwas von einem Hörnchen oder einem Schnabel dabei sprach, rief es auf einmal in aller Freude aus: ›Es ist eine Geiß!‹ oder ›Es ist ein Raubvogel!‹ Denn die Beschreibungen weckten in seinem Hirn allerlei Vorstellungen, nur keine Buchstaben« (Heidi 1, S. 122).

Buchstaben sind etwas Abstraktes. Um diese Abstraktheit zu relativieren und damit ihr Erlernen zu erleichtern, wird seit Beginn der Alphabetisierungsdidaktik bis heute versucht, sie zu veranschaulichen. Dabei geht man entweder von der Form des Buchstabens oder von seinem Lautwert aus. Ein Beispiel für die Form ist das S, das wie eine Schlange dargestellt wird. Ein Beispiel für den Lautwert ist die Gleichsetzung von A mit einem Affen oder das Rasseln eines Weckers mit einem R. Die Grenzen dieser Methode werden - wie das Beispiel Heidis zeigt - deutlich, wenn der Lerner die Veranschaulichung nicht auf die abstrakte Form zurückführen kann. Heidi geht es übrigens dabei genauso wie Pippi Langstrumpf (Lindgren 1987, S. 50f.). Der Herr Kandidat erkennt das Scheitern seiner Methode und zweifelt, ob Heidi jemals lesen lernen wird.

Doch keine Angst, Heidi bleibt keine Analphabetin! Das verdankt sie Klaras Großmama. Als diese zu Besuch nach Frankfurt kommt, ist sie verwundert über Fräulein Rottenmeiers »Nachricht von Heidi's Beschränktheit« (Heidi 1, S. 144). Als Vertreterin eines humanen, religiös geprägten Bildungsbürgertums will sie der Sache selbst auf den Grund gehen. Sie lässt Heidi auf ihr Zimmer kommen und zeigt ihr ein Buch mit prächtigen, bunten Bildern. Es handelt sich offenbar um eine illustrierte Bibel. »Auf einmal schrie Heidi auf, als die Großmama wieder ein Blatt umgewandt hatte, mit glühenden Blicken schaute es auf die Figuren, dann stürzten ihm plötzlich die hellen Tränen aus den Augen, und es fing gewaltig zu schluchzen an. Die Großmama schaute das Bild an. Es war eine schöne, grüne Weide, wo allerlei Tierlein grasten und

an den grünen Büschen nagten. In der Mitte stand der Hirt, auf einen langen Stab gestützt, der schaute den fröhlichen Tierlein zu. Alles war mit Goldschimmer gemalt, denn hinten am Horizont war eben die Sonne am Untergehen« (Heidi 1, S. 144).

Dieses wohl eher kitschige Bild - es ist wahrscheinlich eine Illustration zum Gleichnis vom verlorenen Sohn - löst bei Heidi einen heftigen Heimweh-anfall aus, den die Großmama nutzt, um Heidis Aufmerksamkeit auf die Geschichten, die im Buch zu den Bildern stehen, zu lenken. »[...] da ist auch eine schöne Geschichte dazu, die erzähl' ich dir heut Abend. Und da sind noch so viele schöne Geschichten in dem Buch, die kann man alle lesen und wieder-erzählen« (Heidi 1, S. 144).

Heidi erfährt hier zum ersten Mal etwas über die Funktion des Lesens: Lesen ist mehr als die Buchstaben auswendig zu lernen. - Wer lesen kann, kann Geschichten lesen und diese anderen wiedererzählen. Für Kinder, die Lernprobleme haben, ist es wichtig zu wissen, wozu sie etwas lernen. Das erleichtert ihnen - wie auch Heidi - das Lernen.

Als Heidi sich wieder beruhigt hat, leitet die Großmama das Gespräch geschickt auf den Unterricht beim Herrn Kandidaten über. »»Wie geht es denn beim Herrn Kandidaten im Unterricht, lernst du gut, und kannst du was?« ›O nein«, antwortete Heidi seufzend, ›aber ich wußte schon, daß man es nicht lernen kann.« ›Was kann man denn nicht lernen, Heidi, was meinst du?« ›Lesen kann man nicht lernen, es ist zu schwer.« ›[...] Und woher weißt du denn diese Neuigkeit?« ›Der Peter hat es mir gesagt, und er weiß es schon, er muß immer wieder probieren, aber er kann es nie lernen, es ist zu schwer« (Heidi 1, S. 145).

Hier wird deutlich, dass Heidi sich Peter, den es bewundert, auch bei dessen negativen Erfahrungen mit dem Lesenlernen zum Vorbild nimmt. Deshalb blockiert sie beim eigenen Lesenlernen und scheitert. Doch die Großmama versucht, die Blockade aufzubrechen, indem sie Peters Position herabmindert und ihn verächtlich macht: »So, das ist mir ein seltsamer Peter, der! Aber sieh Heidi, man muß nicht alles hinnehmen, was einem ein Peter sagt, man muß selbst probieren« (Heidi 1, S. 145).

Mit diesen Worten will die Großmama bei Heidi ein Selbstbewusstsein aufbauen - ein Selbstbewusstsein, das eigene Erfahrungen zulässt und somit das Lernen erleichtert. Doch so schnell lässt sich kein Selbstbewusstsein auf-

bauen, besonders wenn - wie bei Heidi - aufgrund des Verlustes der heimatischen Umgebung das Selbstwertgefühl zerstört ist. So antwortet Heidi resigniert: »Es nützt nichts«, versicherte Heidi mit dem Ton der vollen Ergebung in das Unabänderliche« (Heidi 1, S. 145).

So viel Resignation passt nicht in das bildungsbürgerliche Weltbild der Großmama. Deshalb entgegnet sie energisch: »Heidi«, sagte nun die Großmama, »Jetzt will ich dir etwas sagen: du hast nie lesen gelernt, weil du deinem Peter geglaubt hast; nun aber sollst du *mir* glauben, und ich sage dir fest und sicher, daß du in kurzer Zeit lesen kannst wie eine große Menge von Kindern, die geartet sind wie du und nicht wie Peter« (Heidi 1, S. 145).

Jetzt ist es raus: Peter ist nicht so »geartet« wie Heidi und andere Kinder. Mit dieser Bemerkung zerstört die Großmutter die Bewunderung, die Heidi für Peter hegt. Sie setzt Peter herab und schafft so die Grundlage dafür, dass Heidi sich ihm überlegen fühlt. Das baut zwar ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl auf - aber auf Kosten anderer, und es ist mit ein Grund dafür, dass Heidi Peter von jetzt an mit einer gewissen Überheblichkeit behandelt - wie wir noch sehen werden, wenn sie Peter das Lesen beibringt.

Positiv wirkt sich auf Heidis Selbstwertgefühl jedoch aus, dass die Großmama an sie und ihre Fähigkeiten glaubt. Dafür fordert sie aber auch von Heidi ihr gegenüber Vertrauen. Und Heidi vertraut ihr vorbehaltlos. Dieses Vertrauen trägt mit zum Lernerfolg bei, allerdings nur, wenn es nicht enttäuscht oder missbraucht wird. Zusätzlich versucht die Großmama, Heidi zu motivieren, indem sie auf deren eigene Bedürfnisse eingeht: »Und nun mußt du wissen, was nachher kommt, wenn du dann lesen kannst - du hast den Hirten gesehen auf der schönen, grünen Weide -, sobald du nun lesen kannst, bekommst du das Buch, da kannst du seine ganze Geschichte vernehmen, ganz so, als ob sie dir jemand erzählte, alles, was er macht mit seinen Schafen und Ziegen [...] Das möchtest du schon wissen, Heidi, nicht?« (Heidi 1, S. 145).

Heidi wird hier nicht nur mit einem Beispiel aus ihrem persönlichsten Interessenbereich motiviert, sondern erfährt auch mehr vom Sinn und Zweck des Lesens. Sie weiß jetzt, warum sich die Anstrengung des Lesenlernens lohnt. Deshalb springt bei ihr der Funke über: »Heidi hatte mit gespannter Aufmerksamkeit zugehört, und mit leuchtenden Augen sagte es jetzt, tief Atem holend: »Oh, wenn ich doch nur schon lesen könnte!« (Heidi 1, S. 146). Und

die Großmama antwortet - weiterhin Mut machend: »Jetzt wird's kommen, [...] das kann ich schon sehen, Heidi [...]« (Heidi 1, S. 146). Und Großmama sollte Recht haben.

Dieses Gespräch zwischen der Großmama und Heidi macht - auch wenn man es an manchen Stellen kritisch sehen muss - deutlich, wie wichtig es ist, in einem einfühlsamen, vertrauensvollen Gespräch, die Ursachen für Lernblockaden und Lernversagen zu ergründen. Dazu eignen sich übrigens Großeltern besser als unmittelbare Bezugspersonen wie Mutter und Vater. Gleichzeitig zeigt das Gespräch, dass der Aufbau von Vertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein sowie eine Motivation, die von den Bedürfnissen der Lernenden ausgeht, wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind. Außerdem muss lernenden Kindern, aber auch Erwachsenen, klar sein, wozu sie etwas lernen sollen.

Die Strategie der Großmama geht auf. Heidi kann gut eine Woche nach dem Gespräch mit ihr flüssig lesen. Der Herr Kandidat ist überrascht und wundert sich. Als die beiden ins Studierzimmer gehen, »saß hier Heidi neben Klara und las dieser eine Geschichte vor, sichtlich selbst mit dem größten Erstaunen und mit einem wachsenden Eifer in die neue Welt eindringend, die ihm aufgegangen war, nun ihm mit einemmal aus den schwarzen Buchstaben Menschen und Dinge entgegentraten und Leben gewannen und zu herzbewegenden Geschichten wurden« (Heidi 1, S. 150f.).

Selbstverständlich bekommt Heidi - wie versprochen - von der Großmama das Buch mit den schönen Bildern geschenkt. »[...] und von dem Tage an war es sein Liebstes, über seinem Buch zu sitzen [...]. Sagte am Abend die Großmama: ›Nun liest uns Heidi vor‹, so war das Kind beglückt, denn das Lesen ging ihm nun ganz leicht, und wenn es die Geschichten laut vorlas, so kamen sie ihm noch viel schöner und verständlicher vor [...]« (Heidi 1, S. 150).

Heidi - das wird an dieser Stelle deutlich - beherrscht nicht nur das Sinn verstehende Lesen, d.h. sie versteht, was sie liest, sondern auch das Sinn gestaltende Lesen, das eine wichtige Voraussetzung für gutes Vorlesen ist. Nur mit dem Sinn hinterfragenden Lesen (vgl. Genuneit 2008, S.9), der höchsten Stufe der Lesekunst, hat sie noch Schwierigkeiten. Denn Heidi versetzt sich so intensiv in das Gelesene, dass sie es für Realität hält: Sie »lebte alles ganz mit durch, was die Leute alle zu erleben hatten, und so hatte es zu ihnen allen ein sehr nahes Verhältnis [...]« (Heidi 1, S. 153).

Als Heidi Klara eine Geschichte vorliest, in der eine Großmutter stirbt, ist sie überzeugt, dass dies Peters Großmutter ist, und fängt herzerreißend an zu weinen, während Klara sich bemüht, sie darüber aufzuklären, dass man das Gelesene nicht mit der Wirklichkeit gleichsetzen kann. Heidis emotionale Vermischung von Gelesenem und Realität lässt nicht nur darauf schließen, dass sie das Sinn hinterfragende Lesen nicht beherrscht, sondern bedroht auch die bürgerliche Ordnung und muss deshalb bestraft werden - mit Leseentzug. Und wer ist dafür zuständig? Natürlich Fräulein Rottenmeier!

Fräulein Rottenmeier war »ins Zimmer getreten und hatte auch Klaras Bemühungen, Heidi über seinen Irrtum aufzuklären, mit angehört. Als das Kind aber immer noch nicht aufhören konnte zu schluchzen, trat sie mit sichtlichen Zeichen der Ungeduld zu den Kindern heran und sagte mit bestimmtem Ton: »Adelheid, nun ist des grundlosen Geschreis genug! Ich will dir eines sagen: wenn du noch ein einziges Mal beim Lesen deiner Geschichten solchen Ausbrüchen den Lauf läßt, so nehme ich das Buch aus deinen Händen und für immer!« Das machte Eindruck. Heidi wurde ganz weiß vor Schrecken. Das Buch war sein höchster Schatz. Es trocknete in größter Eile seine Tränen und würgte sein Schluchzen mit Gewalt hinunter, daß kein Tönchen mehr laut wurde. Das Mittel hatte geholfen, Heidi weinte nie mehr, was es auch lesen mochte« (Heidi 1, S. 158).

Der körperlichen und motorischen Disziplinierung, die am Anfang von Heidis Alphabetisierung stand, folgt jetzt die emotionale. Doch diese gelingt nur an der Oberfläche: Fehlende Motorik und Emotionen werden ins Unterbewusstsein verdrängt und sind zusammen mit dem Heimweh Auslöser für Heidis Schlafwandeln.

Lesende Frauen waren der dominierenden Männerwelt bis ins 20. Jahrhundert suspekt: Die Männer fürchteten bei diesen Frauen den Ausbruch unkontrollierter Emotionen, die Vernachlässigung häuslicher, aber auch ehelicher Pflichten. Noch schlimmer war es mit dem Schreiben: Schreibende Frauen könnten ja heimlich durch Briefe Kontakt mit anderen Männern aufnehmen. Deshalb brachte Mann den Mädchen das Schreiben lieber erst gar nicht bei! So geschehen bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts! Um der späteren Vernachlässigung häuslicher und ehelicher Pflichten lesender Frauen vorzubeugen, bringt man Mädchen vor dem oder mit dem Lesen das Nähen, Sticken, Flickern und weitere als weiblich geltende Tugenden bei und festigt



Abb. 5

ihren religiösen Glauben (vgl. Genuneit 2000, S. 43-73). So lernt Heidi fast zeitgleich mit dem Lesen das Nähen, das es dann ebenso gut beherrscht wie das Lesen (Heidi 1, S. 153).

Obwohl sie nun sehr gut nähen und lesen kann, »so recht froh sah Heidi nie aus, und seine lustigen Augen waren nie mehr zu sehen« (Heidi 1, S. 154). Grund dafür ist neben dem Heimweh auch - so legt Spyri nahe - dass Heidi aufgehört hat zu beten, da sie enttäuscht ist, dass Gott ihre Gebete, sie wieder zurück auf die Alm zu lassen, nicht erhört hat. Die Großmama ist entsetzt, als sie davon erfährt und beginnt sofort eine religiöse Alphabetisierung Heidis, indem sie ihr erklärt, dass »der liebe Gott [...] immer weiß, was gut für uns ist [...]« (Heidi 1, S. 154). Und sie ist damit ebenso erfolgreich wie mit Heidis Alphabetisierung in der Schriftsprache:

»Heidi hatte sehr aufmerksam zugehört, jedes Wort der Großmama fiel in sein Herz, denn zu ihr hatte das Kind ein unbedingtes Vertrauen. ›Ich will jetzt gleich auf der Stelle gehen und den lieben Gott um Verzeihung bitten, und ich will ihn nie mehr vergessen«, sagte Heidi reumütig« (Heidi 1, S. 156). Wie auf weltlicher Ebene Lesen und Nähen zusammengehören, gehören auf religiöser Ebene der Glaube an Gott und das Lesen im 18./19. Jahrhundert zusammen. Erst wenn beides stimmt, ist die Alphabetisierung vollkommen. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass in den ABC-Büchern dieser Zeit auch religiöse Inhalte vermittelt werden und eine Bilderbibel bei Heidis Lesenlernen eine so wichtige Rolle spielt. Doch bei Heidi will sich Vollkommenheit nicht einstellen. In ihrem Unterbewusstsein lehnt sie diese städtische Voll-

kommenheit ab, die sie mit ihrem dörflichen, von Natur geprägten Weltbild innerlich nicht in Einklang bringen kann. In ihrem Unterbewusstsein gehen die körperlichen, motorischen und emotionalen Einschränkungen, denen sie in der Stadt unterworfen ist, ein gefährliches Gemisch mit ihrem Heimweh ein und führen zu ihrem Schlafwandeln.

Als Klaras Vater erkennt, dass Heidis Heimweh Ursache ihres Schlafwandeln ist, darf sie zurück auf die Alm, wohin sie selbstverständlich das schöne Buch der Großmama mitnimmt. Und so trägt sie eine wichtige Errungenschaft, die sie in der Stadt gemacht hat, das Lesen, in das Dorf auf der Alm.

Als Heidi dann Peters Großmutter besucht, verkündet sie ihr freudig: »»Großmutter, jetzt kann ich auch ganz gut lesen; soll ich dir einmal ein Lied lesen aus deinem alten Buch?« >O ja, bat die Großmutter freudig überrascht [...]« Heidi blätterte und las leise hier und da eine Zeile. »Jetzt kommt etwas von der Sonne, das will ich dir lesen, Großmutter.« Und Heidi begann und wurde selbst immer eifriger und wärmer, während es las [...]« (Heidi 1, S. 201). »Die Großmutter saß still da mit gefalteten Händen, und ein Ausdruck unbeschreiblicher Freude, wie ihn Heidi nie an ihr gesehen hatte, lag auf ihrem Gesicht, obschon ihr die Tränen die Wangen herabließen. Als Heidi schwieg, bat sie mit Verlangen: »Oh, noch einmal Heidi, laß es mich noch einmal hören [...]« Und das Kind fing noch einmal an und las in eigener Freude und Verlangen [...]« (Heidi 1, S. 203). Und am Schluss bekennt die Großmutter voller religiöser Erbauung: »»Oh, Heidi, das macht hell, das macht so hell im Herzen. Oh, wie hast du mir wohl gemacht, Heidi!«

Einmal ums andere sagte die Großmutter die Worte der Freude, und Heidi strahlte vor Glück und mußte sie nur immer ansehen, denn so hatte es die Großmutter noch nie gesehen. Sie hatte gar nicht mehr das alte, trübselige Gesicht, sondern schaute so freudig und dankend auf, als sähe sie schon mit neuen, hellen Augen in den schönen, himmlischen Garten hinein« (Heidi 1, S. 204).

Mit Lesen kann man anderen nicht nur Freude und Glück bereiten, sondern auch religiöse Erbauung und sie so der Erlösung und dem Paradies ein Stück näher bringen. Dann sind auch Emotionen wie bei der Großmutter erlaubt. Lesen ist gottgefällig, wenn es den richtigen Zweck - die religiöse Erbauung

und Festigung - erfüllt. Dazu dürfen auch Mädchen lesen lernen, will Johanna Spyri der noch zurückhaltenden Landbevölkerung sagen. Heidis schriftsprachliche und religiöse Alphabetisierung ist jetzt vollkommen. Sie kann nun mit ihrer Missionierung beginnen - in dem zweiten Band, der nicht umsonst heißt: »Heidi kann brauchen, was sie gelernt hat«.

Da Lesen etwas Gottgefälliges ist, und jeder lesen lernen muss, gilt das auch für Peter. Nachdem Heidi wieder auf der Alm zurück ist, beschließt sie deshalb, Peter das Lesen beizubringen. »Jetzt mußt du lesen lernen«, verkündet sie ihm resolut. Doch Peter beharrt darauf, dies nicht zu können. Aber Heidi lässt sich nicht beirren: »Ich will dich lesen lehren, ich weiß ganz gut wie«, fuhr das Heidi fort; »du mußt es jetzt einmal erlernen, und dann mußt du alle Tage der Großmutter ein Lied lesen oder zwei.« »Das ist nichts«, brummte Peter. Dieser hartnäckige Widerstand gegen etwas, das gut und recht war und dem Heidi so sehr am Herzen lag, brachte es in Aufregung. Mit blitzenden Augen stellte es sich jetzt vor dem Buben hin und sagte bedrohlich: »Dann will ich dir schon sagen, was kommt, wenn du nie etwas lernen willst [...]« (Heidi 2, S. 72). Und sie droht ihm damit, dass er nach Frankfurt in die Schule geschickt wird, in ein »furchtbar große[s] Haus« mit vielen Lehrern, die alle schwarz gekleidet sind und große schwarze Hüte tragen. Da Peter - wie sie



Abb. 6

von Klaras Großmama weiß - anders »geartet« ist als sie, versucht Heidi es gar nicht erst mit Motivationen, sondern beginnt gleich mit Drohungen. Wir schließen daraus: Jungen, die nicht lesen lernen wollen, muss man drohen, damit sie es tun. Sie umständlich zu motivieren, wie das bei Mädchen wie Heidi Erfolg verspricht, ist bei ihnen zwecklos. Dies scheint Johanna Spyris Meinung zur geschlechterspezifischen Lesedidaktik zu sein. Und diese Drohungen wirken bei Peter: »Dem Peter fuhr ein Schauer den Rücken hinauf.« (Heidi 2, S. 72) »»So will ich«, sagte [...] er halb kläglich, halb ärgerlich« (Heidi 2, S. 73). Als Heidi merkt, dass Peter sich von Drohungen beeinflussen lässt, greift sie zu einem Abc-Büchlein, das Klara ihr aus Frankfurt gesandt hatte. Dieses Büchlein enthält zu jedem Buchstaben Verse mit weiteren Drohungen. Gereimte Sprüche zu einzelnen Buchstaben, die als Lernhilfe dienen, findet man in ABC-Büchern seit dem 18. Jahrhundert häufig. Dass sie solche Drohungen wie die folgenden enthalten, ist jedoch eher selten:

»Geht heut das A B C noch nicht,
Kommst morgen du vor's Schulgericht.

D E F G muß fließend sein,
Sonst kommt ein Unglück hintendrein.

Vergessen H J K,
Das Unglück ist schon da.

Wer am L M noch stottern kann,
Zahlt Buß' und schämt sich dann.

Es gibt etwas, und wüßtest's du,
Du lernstest schnell R O P Q.

Stehst du noch an bei R S T,
Kommt etwas, das tut dir weh.

Wer zögernd noch beim Z bleibt stehen,
Muß zu den Hottentotten gehen!«

(Heidi 2, S. 73ff.)

Mit diesen Versen soll Peter nun die Buchstaben lernen. Damals ging man beim Lesenlernen so vor, dass die Kinder erst alle Buchstaben auswendig lernen mussten. Danach begann man dann mit Syllabieren, dem Lesen der zu Silben zusammengesetzten Buchstaben.

Peter versucht zwar immer wieder, Widerstand zu leisten und sich über die Verse lustig zu machen, aber am Schluss ist die Angst vor der angeordneten Strafe dann doch größer. So auch beim letzten Spruch zum Z, in dem mit den Hottentotten gedroht wird: »[...] da höhnte der Peter: ›Ja, wenn kein Mensch weiß, wo die sind!‹ ›Freilich, Peter, das weiß der Großvater schon‹, versicherte das Heidi; ›wart nur, ich will ihn geschwind fragen [...]‹.

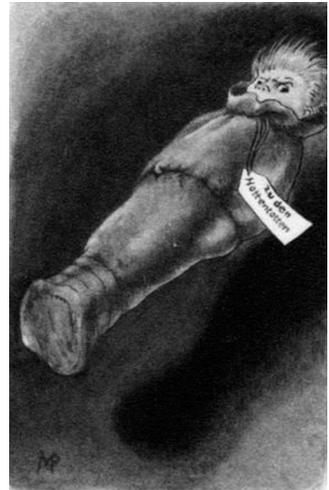


Abb. 7

›Wart‹, schrie jetzt der Peter in voller Angst, denn schon sah er in seiner Einbildung den Alm-Öhi mitsamt dem Herrn Pfarrer daherkommen, und wie ihn die zwei nun gleich anpacken und den Hottentotten übersenden würden [...] Sein Angstschrei ließ das Heidi stillstehen. ›Was hast du denn?‹ fragte es verwundert. ›Nichts! Komm zurück! Ich will lernen‹, stieß der Peter mit Unterbrechungen hervor« (Heidi 2, S. 77f.). Heidi macht dennoch Anstalten, zum Großvater zu gehen. »Der Peter schrie ihm aber verzweifelt nach, daß es nachgab und zurückkam. Nun mußte er auch etwas tun dafür. Nicht nur wurde das Z so oft wiederholt, daß der Buchstabe für alle Zeit in seinem Gedächtnis festsitzen mußte, sondern das Heidi ging gleich zum Syllabieren über, und an

dem Abend lernte der Peter so viel, daß er nun einen ganzen Ruck vorwärts kam. - So ging es weiter Tag für Tag« (Heidi 2, S. 78).

Lesenlernen wird hier zur Qual. Dennoch zeigt die angstbesetzte Methode langsam Erfolge. Als Peter einmal wieder bei einer Leseübung in der Schule an die Reihe kommt, kann er zum Erstaunen seines Lehrers mehrere Zeilen hintereinander ordentlich und deutlich lesen.

Auf Drängen Heidis liest Peter nun jeden Abend der Großmutter ein Lied vor. Auch Peters Mutter ist verwundert und begeistert. Nur die Großmutter bleibt skeptisch. Zu Recht, wie sich bald herausstellt. Nach einiger Zeit reagiert die Großmutter mit Kritik auf die Begeisterung von Peters Mutter. »Ja, es ist so gut für ihn, daß er etwas gelernt hat. Aber ich will doch herzlich froh sein, wenn [...] das Heidi auch wieder heraufkommen kann; es ist doch, wie wenn es ganz andere Lieder läse. Es fehlt so manchmal etwas in den Versen, wenn sie Peter liest, und ich muß es dann suchen, und dann komme ich nicht mehr nach mit den Gedanken, und der Eindruck kommt mir nicht ins Herz, wie wenn wir das Heidi die Worte liest.« Das kam aber daher, weil der Peter sich beim Lesen ein wenig einrichtete, daß er's nicht zu unbequem hatte. Wenn ein Wort kam, das gar zu lang war oder sonst schlimm aussah, so ließ er es lieber ganz aus, denn er dachte, um drei oder vier Worte in einem Verse werde es der Großmutter wohl gleich sein, es kommen ja dann noch viele. So kam es, daß es fast keine Hauptwörter mehr hatte in den Liedern, die Peter vorlas« (Heidi 2, S. 81).

Mit Angst, Druck, Zwang und ohne Motivation hat Peter lesen gelernt. Aber sein Lesen ist kein richtiges Lesen, sondern nur eine einigermaßen flüssige Wiedergabe von Lauten. Sein Verhalten beim Vorlesen der Lieder zeigt: Er kann weder Sinn entnehmend noch Sinn gestaltend lesen. Ja, er scheint die Funktion des Lesens noch nicht einmal richtig begriffen zu haben. Und noch eins wird deutlich: Lesen ist ihm eine Last. Er wird wahrscheinlich niemals mit Lust und Freude lesen und deshalb vermutlich das Lesen sogar wieder verlernen. Daran ist jedoch nicht nur seine Faulheit schuld, sondern hauptsächlich die Methode, mit der er zum Lesenlernen gezwungen worden ist. Das ist auch heutzutage oft der Fall bei funktionalen Analphabeten, die trotz Schulbesuchs nicht ausreichend lesen und schreiben gelernt haben. Bei vielen von ihnen ist weder auf ihre individuellen Probleme eingegangen noch wurde eine angemessene Lehr- und Lernmethode gewählt. Doch für sie ist es auch

nach der Schule nicht zu spät, lesen und schreiben zu lernen: Gibt es doch inzwischen ein - wenn auch nicht ausreichendes - Angebot von Alphabetisierungskursen für Erwachsene.

Deshalb möchten wir dem Peter, der nach unseren Berechnungen etwas älter als 140 Jahre ist und vermutlich immer noch mit seinen Geißen auf der Alm lebt - denn der Umgang mit Ziegen hält jung und Ziegen selbst werden sehr alt - die Botschaft senden: »Es ist nie zu spät zum Lernen«. Und wir rufen ihm den Slogan des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung zu: »Schreib dich nicht ab, lern lesen und schreiben.« Peter, du brauchst nur die Nummer des Alfa-Telefons zu wählen: 0800-53 33 44 55. Wir finden den passenden Kurs für dich.

Zugabe: Heidi und die Monster



Abb. 8

Heidi hat seit der Entstehung der Romane viele Wandlungen durchgemacht - sei es in Fortsetzungen und Überarbeitungen oder in Verfilmungen (vgl. Francillon 2001, S. 237-251; Tomkowiak 2001, S. 263-275; Escher & Strauss 2001, S. 101-115). Ja nach neuesten Erkenntnissen des Germanisten Peter Büttner soll sich Johanna Spyri sogar selbst bei ihren Heidi-Romanen sehr stark von der Erzählung »Adelaide« (1830) des im Ruhrgebiet lebenden Schriftstellers

Hermann Adam von Kamp (1796-1867) inspirieren lassen haben (vgl. Meyer zur Heyde 2010). Die neueste Kreation auf diesem Gebiet ist der Mash-up-Roman »Heidi und die Monster« (Spyri & Geißen 2010). In diesem »Alpen-drama« werden Elemente der klassischen Heidi-Romane kombiniert mit Zombi- und Vampir-Erzählungen.

In »Heidi und die Monster« ist die heile Welt der Alpen endgültig zerstört: Zombies - in Schweizer Dialekt »Niänenüütli« oder »Glaarä« - und Vampire - auf Schwitscherdütsch »Uuputztä« - bevölkern sowohl die Bergwelt als auch die Städte und bedrohen die Menschheit. Professor Marus, ein Vampir - ein »Uuputztä« also -, der schon Heidis Mutter auf dem Gewissen hat, verfolgt Heidi von der Alm nach Frankfurt. Als Vertreter des Herrn Kandidaten schleicht er sich in die Familie Sesemann ein und versucht, Heidi das Lesen beizubringen, womit der echte Herr Kandidat bereits gescheitert war. Nachdem der Professor sich in die Herzen von Heidi und Klara eingeschmeichelt hat, bedient er sich bei Heidi ähnlicher Methoden wie Klaras Großmama. Statt einer Bilderbibel - Vampire haben mit solcher Lektüre nichts im Sinn - nimmt er allerdings ein Tierbuch: »»Schauen wir uns die Bilder in diesem Buch an und lesen die Namen der Tiere.« [...] »Ich kann nicht lesen«, gab Heidi zu« und begründet dies mit einem Hinweis auf Peter: »»Der Peter sagt, man kann entweder die Geißen auf die Alp bringen und in der würzigen Luft oben sein oder unten im Tal in der Schule hocken und lesen. Beides, sagt Peter, geht nicht«« (Spyri & Geißen, S. 154).

Professor Marus widerspricht ihr und malt »das A als großes Zeichen in die Luft. Sein Arm schwang weit aus, seine Gestalt richtete sich auf. Da erhob sich ein Klang in Heidis Zimmer, der schien aus dem Schriftzeichen zu kommen; das tönte wie eine singende Stimme, und die Stimme sang hell und klar »Aaaaaa«« (Spyri & Geißen, S. 155). Mit dieser Methode spricht Professor Marus mehrere Sinne Heidis an, verstärkt diese sinnliche Ansprache noch dadurch, dass er »belobigend« Heidis Wange tätschelt und erreicht so, dass sie das Wort »Ameise« liest. Anschließend erzählt er ihr etwas über das Leben der Ameisen und motiviert sie so zum Weiterlesen: »»Das kann ich alles wissen, wenn ich die Buchstaben zusammenzähle?«, fragte Heidi. »Das und unendlich viel mehr.« Der dunkle Herr nickte. »Was dein Freund Peter nicht weiß, ist, dass die Formen und Laute der Buchstaben zu guter Letzt den Sinn ergeben. Der Sinn ist das Höchste, in das wir vordringen können.« »Höher

noch als die Alp? Höher als die Berge?« ›Viel höher [...]« (Spyri & Geißen, S. 156), antwortet Professor Marus, und nachdem er so das Sinn entnehmende Lesen erklärt hat, fährt er fort zur nächst höheren Stufe des Lesens: dem Sinn hinterfragenden Lesen: »Mit dem Lesen verhält es sich wie mit einer Zwiebel«, lächelte Marus. ›Du schälst eine Schale ab, und die nächste tut sich auf. Fragen und Antworten und immer so weiter, bis sich die ganze Welt vor dir erschließt.« ›Die ganze Welt«, wiederholte Heidi. ›Wenn ich das dem Peter erzähle, dass sich in dem Buch die ganze Welt versteckt, wird er Augen machen. Dann nehmen wir die ganze Welt einfach mit auf die Alp.« ›So ist es«, antwortete der Professor [...]« (Spyri & Geißen, S. 157).

Mit dieser Erklärung von Sinn und Funktion des Lesens hat Professor Marus Heidi nicht nur uneingeschränkt für das Lesen gewonnen, sondern auch erreicht, dass sie ihm vorbehaltlos vertraut. Anders als Klaras Großmama in Frankfurt missbraucht er jedoch dieses Vertrauen. Und vor dem Hintergrund, dass er Heidi als Vampir in das Reich der Untoten entführen will, wird der Lernerfolg stark relativiert.

In der folgenden Nacht, in der Heidi nicht schlafen kann, findet sie heraus, »dass Buchstaben, die man mit eigener Hand gemalt hat, sich dem Gedächtnis besser einprägen. Heidi malte ein *R*, ein kleines und großes *T* und mehrere *Z* hintereinander. [...] Nun richtete es sich auf und betrachtete das Geleistete nicht ohne Stolz. Ihm fiel ein, dass der Kandidat über die Buchstaben gesagt hatte, dass ihre Formen zu guter Letzt einen Sinn ergeben müssten. ›Da ist kein Sinn darin«, stellte Heidi mit Blick auf sein Gekrakel fest und ging daran, die Buchstaben in die richtige Ordnung zu bringen. Da lag eine Schwierigkeit: Die Zeichen gaben sich ja nicht selbst den Sinn, der Sinn musste zuerst da sein, damit die Zeichen sinnvoll wurden. ›Das ist sonderbar«, murmelte Heidi. ›Da muss ich mir vorher etwas ausdenken, dann kann ich es erst hinschreiben« (Spyri & Geißen, S. 182).

Während Heidi sich auf diese Weise Schritt für Schritt Sinn und Funktion von Schriftsprache erschließt, veranstaltet Professor Marus ein Blutfest im Hause der Familie Sesemann: Seine ersten Opfer: Heidis Tante Dete und Fräulein Rottenmeier, die beide blutleer zu Boden sinken, um später als Untote ihr Unwesen zu treiben. Als Heidi den ersten Satz ihres Lebens geschrieben hat, will sie ihren Erfolg Klara mitteilen. Doch als sie deren Zimmer betritt, beugt sich Professor Marus gerade über Klara, um ihr den Vampirkuss

zu geben. Heidi greift entsetzt ein: »Nein! Ich leide es nicht!« Heidi sprang auf das Federbett, schwankend trat es dem Professor entgegen. »Geh weg von ihr! Sie kann sich nicht wehren!« Drohend hob Heidi seine kleine Faust und schlug sie gegen Marus' Brust. [...] »Wie du willst!«, fletschte er und fuhr Heidi in all seiner Grausamkeit an. Er schob Klara beiseite und riss das kleine Mädchen an sich. [...] »Hör auf!«, schrie Heidi. »Ich will keine Uuputztä sein!« Doch so sehr es sich wehrte, strampelte und um sich schlug, den Kräften des Untoten war es nicht im Geringsten gewachsen. Er hielt Heidis kleinen Körper fest und schlug seine Eckzähne in ihren Hals. Ein Strom hellen, sauberen Blutes quoll aus dem Kinderhals, [und] ergoss sich über die Lippen und das Kinn des Vampirs [...]« (Spyri & Geißen, S. 195f.).

Wir brechen an dieser Stelle die Schilderung dieser grauenvollen Szene ab. Sie konterkariert den Lernerfolg, den Heidi mit der Methode »Schreiben durch Lesen« erzielt hat und weist damit symbolhaft hin auf die schon erwähnte ambivalente Funktion und Bedeutung, die dem Schreiben in unserer Gesellschaft zugemessen wird. Dies wiederholt sich am Ende des Romans noch einmal und bezieht dort auch das Lesen ein: Peter hat die blutende Heidi aus den Armen des Vampirs gerissen und ist mit ihr auf die Alm zum Großvater geflohen. Der Vampir folgt ihnen, und so kommt es vor und in Großvaters Hütte zur letzten Schlacht, an der nicht nur der Vampir, sondern auch die Niänenüütli, die Zombies, beteiligt sind. Dem Vampir gelingt es, in Gestalt des Professors Marus Heidi noch einmal an sich zu ziehen: »Der Professor legte seinen Arm um Heidis Schulter.

Was den Großvater [...] erschreckte: Das Kind fürchtete sich nicht. »Siehst du«, sagte Maurus, »wir sind gute Freunde, dein Heidi und ich. Schließlich habe ich ihm Lesen und Schreiben beigebracht. Stimmt es nicht?« »Doch, das stimmt, Großvater«, antwortete es. [...] Nicht die Worte des Kindes bestürzten den Öhi, sondern der Glanz, den Heidis Augen in der Nähe des Vampirs bekamen. Sie stand bereits unter seinem Einfluss, vertrauensvoll lehnte es sich an ihn« (Spyri & Geißen, S. 262).

Lesen und Schreibenlernen bereiten den Boden für Vampirismus und führen zur gottlosen Herrschaft des Reiches der Untoten - so könnte man diese Szene interpretieren. Doch das kann selbstverständlich nicht Gottes Wille sein, und so gelingt es Peter und dem herbei eilenden Dorfpriester, mit einem brennenden Holzkreuz den Vampir in die Flucht zu schlagen und Heidi

endgültig zu heilen, indem sie ihr ein Kreuzzeichen auf die Stirn brennen. Endlich scheint wieder Frieden auf der Alm zu herrschen. Doch da greift im fernen Frankfurt das untote Fräulein Rottenmeier in ihrer Gier nach Blut zu Papier und Feder und schreibt in der verstellten Schrift von Klara einen Brief an Heidi, in dem sie ihren Besuch ankündigt (Spyri & Geißen, S. 280f.). Und so wird - verursacht durch die Schrift - »das Üble und Gemeine erneut über dieses Land hereinbrechen [...]« (Spyri & Geißen, S. 294).

Der Roman »Heidi und die Monster« zeigt noch deutlicher als die klassischen Heidi-Romane, dass sowohl der Schriftspracherwerb selbst als auch seine Folgen - das Lesen und Schreiben - Licht- und Schattenseiten haben. Ob wir aber diese Folgerungen teilen, hängt letztlich davon ab, welchen Stellenwert wir dem Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft beimessen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.) (1981). Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Von der Armenschule zur Gesamtschule 1827 bis heute. Berlin (West): Elefant Press.
- Escher, G. & Strauss, M.L. (2001). Johanna Spyri. Verklärt, vergessen, neu entdeckt. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Francillon, R. (2001). Heidis Metamorphosen. In E. Halter (Hg.), 237-251.
- Genuneit, J. (1998). Die Macht des Schreibens - die Ohnmacht der Analphabeten. In W. Stark u.a. (Hg.). Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 22-41.
- Genuneit, J. (2000). Lesen als Geschlechterkampf - Literarische, kunst- und kulturgeschichtliche Aspekte zu Analphabetismus und Literalität bei Frauen. In W. Stark u.a. (Hg.). Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 43-73.
- Genuneit, J. (2008). »Was ist das, Lesen?«, fragte Mäusefriederike ratlos. Vom Lesen - und was alles dazu gehört. In Lernchancen 65, 8-18.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). leo. - Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät EPB, Fachbereich 3 (Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen). Verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Presseheft-web.pdf> [Abruf am 4.3.2011].
- Halter, E. (Hg.) (2001). Heidi - Karrieren einer Figur. Zürich: Offizin Zürich Verlags AG.
- Lindgren, A. (1987). Pippi Langstrumpf. Hamburg: Verlag Friedrich Detinger.
- Meyer zur Heyde, M. (2010). Heidi von der Ruhr lässt die Schweiz erbeben. Für Johanna Spyris Klassiker gibt es eine literarische Inspiration aus Westfalen. In Westfalen-Blatt Nr. 98 v. 28.4.2010.
- Rutschmann, V. (2001). »Gott sitzt im Regimente und führt alles wohl.« Zu den Kinderbüchern von Johanna Spyri. In E. Halter (Hg.), 207-219.
- Spyri, J. (1995). Heidi. Heidis Lehr- und Wanderjahre. Würzburg: Arena. (zit. als Heidi 1).

- Spyri, J. (o.J.). Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. Eine Geschichte für Kinder und solche, die Kinder lieb haben. Stuttgart/Gotha: Friedrich Andreas Perthes. 46. Aufl. (252.-263. Tausend). (zit. als Heidi 2).
- Spyri, J. (o.J.). Im Hinterwald. In J. Spyri. Aus den Schweizer Bergen. Drei Geschichten. Reutlingen: Enßlin & Laiblin, 5-80.
- Spyri, J. & Geißen, P.H. (2010). Heidi und die Monster. Ein Alpendrama. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Tomkowiak, I. (2001). Die »Heidi« - Filme der fünfziger Jahre. In E. Halter (Hg.), 263-275.

Abbildungsnachweis

- Abb. 1: Umschlagzeichnung von F.M. Kieselbach. In J. Spyri: Heidi. Band 1. Heidi's Lehr- und Wanderjahre. Heidi Band II. Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. (Zwei Bände in einem). Göttingen: W. Fischer-Verlag o.J.
- Abb. 2: Titelbild von P. Hey. In J. Spyri: Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. Stuttgart/Gotha: Friedrich Andreas Perthes. 46. Aufl. (252.-263. Tausend) o.J.
- Abb. 3: Zeichnung von M. Pfannenschmid. In J. Spyri: Heidi. Lehr und Wanderjahre. Zürich: Silva Verlag o.J., 68.
- Abb. 4: Zeitschriften-Annonce: »Ein neuer Geradehalter für Schulkinder«. In Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.). Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Berlin (West): Elefanten Press 1981, 89 oben links.
- Abb. 5: Zeichnung von H.G. Schellenberger. In J. Spyri: Heidi. Heidis Lehr und Wanderjahre. Würzburg: Arena 1995, 155.
- Abb. 6: Zeichnung von Martha Pfannenschmid. In J. Spyri: Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. Zürich: Silva Verlag-Bilderdienst 1946, 43.
- Abb. 7: Zeichnung von M. Pfannenschmid. In J. Spyri: Heidi kann brauchen, was es gelernt hat. Zürich: Silva Verlag-Bilderdienst 1946, 46.
- Abb. 8: Umschlagmotiv: Lisa Petrucci/Umschlaggestaltung: UNO Werbeagentur München. In J. Spyri & P.H. Geißen: Heidi und die Monster. Ein Alpendrama. München: Wilhelm Goldmann Verlag 2010.

Der Beitrag entstand
mit freundlicher Unterstützung
durch den Ernst Klett Sprachen Verlag.



... &

Autorinnen und Autoren

Dr. Margit Böck, Lektorin an den Universitäten Salzburg, Klagenfurt und Innsbruck, Präsidentin der Austrian Literacy Association (Ö. Gesellschaft zur Erforschung und Förderung des Lesens und Schreibens).

Dr. Jürgen Budde, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg.

Annerose Genuneit, Alphabetisierungspädagogin, Stuttgart.

Jürgen Genuneit, Alphabetisierungsexperte, Gründungsmitglied des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Verena Groer, Studentin mit absolviertem 1. Staatsexamen, im Februar 2012 beginnt ihr Referendariat an einer Schule in Gmünd.

Dr. Marianne Horstkemper, Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin, hatte bis zu ihrer Emeritierung im Jahr 2009 eine Professur für Allgemeine Didaktik und Empirische Schulforschung an der Universität Potsdam inne.

Claudia Hub, frisch gebackene Lehrerin für das Grund- und Hauptschullehramt, Gmünd.

Dr. Johannes König, Professor am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung an der Universität Köln im Bereich Empirische Schulforschung.

Thomas Viola Rieske, Doktorand an der Universität Potsdam, Fortbildner für Lehrkräfte.

Alexandra Ritter, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

Dr. Michael Ritter, Vertretungsprofessor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Primarstufe) an der Universität Rostock.

Dr. Ada Sasse, Professorin für Grundschulpädagogik, Humboldt Universität Berlin, Präsidentin der DGLS.

Angelika Schmitt-Rößler, Haupt- und Realschullehrerin an der Wilhelm-Leuschner-Schule Niestetal, Fortbildnerin und Beraterin für Deutsch und Lesen im Schulamt Kassel.

Dr. Renate Valtin, Professorin für Grundschulpädagogik (i.R.), Humboldt Universität Berlin, Mitglied der High Level Group on Literacy der EU-Kommission und Vizepräsidentin der DGLS.

&...

Durch diesen Band ziehen sich Vignetten, die von Helmuth Krieg mit einem ET-Zeichen gestaltet sind. ET bedeutet hier Mädchen & Junge. Die verschiedenen Druckschriften zeigen, wie individuell die Formen sein können. In ihrer Folge verbinden sie die einzelnen Kapitel und somit das gesamte Buch.