



# Gender & Lesen

**Geschlechtersensible  
Leseförderung:**  
Daten, Hintergründe und  
Förderungsansätze

Bundesministerium für  
Unterricht, Kunst und Kultur

bm:uk

## IMPRESSUM

**Medieninhaber und Herausgeber:**

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Abteilung für Leseförderung sowie Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

**Lektorat:** Andrea Bannert

**Konzept und Text:** Dr. Margit Böck, Universität Salzburg/FB Kommunikationswissenschaft  
Rudolfskai 42, A-5020 Salzburg

**Layout:** skibar grafik-design

Wien 2007

ISBN 3-85031-055-8

# Vorwort



Lesen spielt in unserem Berufs- und Privatleben eine wichtige Rolle: Ob Sachbuch oder E-Mail, Vertrag oder Gebrauchsanweisung, Zeitung oder Roman – wir benötigen umfassende Lesekompetenz. Um unser Leben erfüllend zu gestalten, um uns im Alltag zu orientieren und uns Wissen anzueignen, ist das Beherrschen dieser Grundkompetenz wichtig.

Die PISA Studien haben gezeigt, dass Mädchen und Frauen der Kulturtechnik Lesen näher stehen als Burschen und Männer: 2003 schneiden die Mädchen mit 514 Punkten bei den Lesetests besser ab als die Buben mit 467 Punkten. Auch die Tatsache, dass Burschen öfter Fernsehen, sich mehr mit neuen Medien beschäftigen und in der Folge weniger lesen, stellt zusätzliche Anforderungen an die Schule von heute.

Das Unterrichtsministerium nimmt diese Tatsachen zum Anlass, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Aufgabe, Mädchen und besonders Buben gezielt im Lesen zu fördern, zu unterstützen. Diese Broschüre erläutert die besondere Herausforderung der geschlechterspezifischen Leseförderung und zeigt mit Beispielen und praxisorientierten Anregungen neue Wege für eine geschlechtersensible schulische Leseförderung auf. Was Lesen für Mädchen bzw. Frauen bedeutet und was für Buben bzw. Männer, wie sich das Lesen in der neuen Medienlandschaft verändert und was diese Veränderungen für die Leseförderung in der Schule bedeuten, sind Themen dieser Broschüre.

Ich danke der Autorin dieser aufschlussreichen Publikation. Ebenso danke ich allen Lehrerinnen und Lehrern, die die Kulturtechnik des Lesens als wichtige Schlüsselkompetenz mit großem Engagement fördern. Für ihre zukunftsorientierte Arbeit wünsche ich viel Erfolg!

A handwritten signature in black ink that reads "Claudia Schmied". The signature is written in a cursive, flowing style.

Dr. Claudia Schmied  
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und  
Kultur

# Inhaltsübersicht

<b>Gender und Lesen: Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>I „Gender“</b>	<b>16</b>
1 Sex – Gender	16
2 Doing Gender	18
3 „DIE Männer“, „DIE Frauen“	20
4 Gleich, verschieden, anders...	22
<b>II Was ist „Lesen“?</b>	<b>24</b>
1 Die Kulturtechnik Lesen in der Wissensgesellschaft	26
2 Ein Modell des Lesens	27
<b>III Die Leserin, der Leser</b>	<b>30</b>
1 Lebenswelt und Habitus	30
2 Lesesozialisation	32
3 Lesekompetenz	36
<b>IV Der Text</b>	<b>40</b>
1 Der Modus Schrift	40
2 Das Medium	45
3 Genre	46
<b>V Strategien des Lesens</b>	<b>52</b>
1 Formen des Lesens und Lesarten	53
2 Veränderungen von Schriftlichkeit und Lesen	54
<b>VI Mädchen und Buben lesen – aber nicht das Gleiche</b>	<b>58</b>
1 Die sozialwissenschaftliche Leseforschung	58
2 Mädchen und Buben können lesen...	62
3 .... und sie lesen.	66
4 Lesen im Medienkontext	74
5 Lesesozialisation und Leseumwelten	77
<b>VII Geschlechtersensible Leseförderung</b>	<b>84</b>
1 Förderung der Lesemotivation als Ansatzpunkt	84
2 Schulische Leseförderung im Spannungsfeld Freizeit und Schule	85
3 Prinzipien und Strategien einer geschlechtersensiblen Leseförderung in der Schule	86
4 Bedingungen für eine geschlechtersensible Leseförderung in der Schule	100
<b>Anhang</b>	<b>106</b>

# Gender und Lesen: Einleitung

Was ist „Lesen“ für Mädchen, was ist „Lesen“ für Buben? Diese Frage haben sich wohl schon alle gestellt, die mit dem Lesen von Mädchen und Buben zu tun haben. Die Leseforschung bestätigt, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis alltäglich erleben. Mädchen und Buben – und Frauen und Männer – verbinden mit „Lesen“ und mit einzelnen Lesemedien Unterschiedliches. Sie geben dem Lesen in ihrem Alltag unterschiedliche Bedeutung und unterschiedliche Funktionen. Mädchen und Frauen stehen insgesamt dem Lesen näher als Buben und Männer und bewerten das Lesen allgemein deutlich positiver. Das gilt vor allem für das Buchlesen, im Besonderen erzählende Literatur. Für das männliche Geschlecht stehen beim Lesen eher informierende Genres und Massenmedien im Vordergrund. Diese Unterschiede sind bereits im Alter von acht bis zehn Jahren deutlich zu beobachten.

Vor dem Hintergrund dieser Orientierungen war zwar zu erwarten, dass Burschen in Lesekompetenztests schwächer abschneiden als Mädchen. Dass diese Differenz allerdings so deutlich ausfällt, wie PISA zeigt, überrascht: Mehr als ein Viertel der getesteten männlichen Jugendlichen sind der „Risikogruppe Lesen“ zuzuordnen. Bei den Mädchen trifft dies auf rund ein Achtel zu. Dass der Anteil der Burschen in dieser Gruppe im PISA-Vergleichszeitraum 2000 – 2003 um die Hälfte stieg, während der Anteil der Mädchen gleich blieb, macht klar, wie notwendig Leseförderung ist, die die Geschlechterdifferenzen in den Mittelpunkt rückt. Die Leseförderung ist in Österreich allerdings grundsätzlich zu überdenken, wenn lt. PISA 2003 zwei von zehn Jugendlichen massive Schwierigkeiten haben, einfache Texte zu verstehen.

Modernes Leben kommt ohne Schrift und das, was Schrift möglich macht, nicht aus. Menschen, die den Inhalt einfacher Texte nur rudimentär oder gar nicht nachvollziehen können, sind in einer Wissensgesellschaft mit Benachteiligungen auf ver-

schiedensten Ebenen konfrontiert. Für sie wird es überall dort schwierig, wo Inhalte und Informationen in Schriftform mitgeteilt werden. Die Möglichkeiten und Chancen einer selbstbestimmten Lebensführung sind eingeengt, Abhängigkeiten von Personen, die bei schriftlichen Anforderungen helfen und gleichzeitig über dieses Manko Bescheid wissen, sind absehbar. Besonders problematisch sind Leseschwierigkeiten angesichts der immer wichtiger werdenden Anforderung des lebensbegleitenden Lernens. Mehrmaliges Neu- und Umlernen im Berufsleben ist für immer mehr Menschen erforderlich. Fehlen hier die notwendigen Basiskompetenzen, sind Langzeitarbeitslosigkeit und Abhängigkeit vom Sozialstaat vorprogrammiert.

Die Lesekompetenz und Lesemotivation sind aber nicht nur von praktisch-pragmatischem Nutzen in unserer Lebensführung. Lesen eröffnet uns die Welt des Geschriebenen, der Literatur und Lyrik ebenso wie nicht-fiktionaler Texte, sowohl in Buchform als auch in den Printmedien Zeitung, Zeitschriften, Kalender usw. Dazu kommen die immateriellen Geschichten und Informationen des World Wide Web sowie anderer Texte, die wir am Bildschirm lesen. Schrift, Lesen und Schreiben sind Teil unserer Kultur. Sie sind auf literale Kompetenzen angewiesen, um weiterhin zu bestehen, um mit dem gesellschaftlichen Wandel auch weiterentwickelt zu werden und unseren Alltag zu bereichern.

Leseförderung ist unumgänglich. Nach PISA ist dies ein klarer Auftrag an unsere Schul- und Bildungspolitik, der gesellschafts- und demokratiepolitisch legitimiert ist. Buben brauchen hier offensichtlich besondere Aufmerksamkeit. Und auch Mädchen, die narrative Genres den faktenorientierten vorziehen, müssen in ihrem Lesen gefördert werden, um sie fit für die Wissensgesellschaft zu machen.

Diese Broschüre ist Teil einer Vielfalt von Maßnahmen des BMBWK zur Förderung des Lesens. 1999 wurde der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Leseerziehung“<sup>1</sup> veröffentlicht. In Anschluss an PISA 2000 initiierte das BMBWK gemeinsam mit dem Österreichischen Buchklub der Jugend die Leseförderungskampagne „LESEFIT. Lesen können heißt lernen können“<sup>2</sup>. Neben Aktionen, die sich an die Eltern richteten (z.B. Broschüre für die Eltern von SchulanfängerInnen, Aktion „Eltern setzen Lesezeichen“), und anderen Angeboten wurde am PI Salzburg die „Koordinationsstelle Lesen“ eingerichtet.<sup>3</sup> Die Koordinationsstelle Lesen richtet sich im Besonderen an VolksschullehrerInnen und informiert österreichweit über Fortbildung zum Thema Leseförderung.

Im Dezember 2004 startete das BMBWK die Initiative „LESEN FÖRDERN“<sup>4</sup> mit den Zielvorgaben, die Lesemotivation und Lesekompetenz aller SchülerInnen zu steigern und schwächere LeserInnen effektiv zu fördern sowie eine umfassende schulische Lesekultur, getragen vom gesamten Kollegium, zu entwickeln. Auf schulischer Ebene sollen z.B. Lesekonferenzen, fächerübergreifende Förderkonzepte und einschlägige SCHILF-Veranstaltungen (schulinterne LehrerInnenfortbildung) zu einer verstärkten Institutionalisierung der Leseförderung beitragen.

2005 wurde der Leitfaden „Lesen fördern“<sup>5</sup> veröffentlicht, der über „Wissenswertes zum Lesen“ (Untertitel) informiert. Besondere Zielgruppen der Initiative „Lesen fördern“ sind die Vorschulkinder, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und so genannte SpätleserInnen (15- bis 16-Jährige).

Die 2006 unter dem Titel „Lesen können – Lernen können“<sup>6</sup> publizierte Sammlung von Sachtexten richtet sich an LehrerInnen der Polytechnischen Schulen. Die aus den unterschiedlichsten Bereichen

des Alltagslebens stammenden Beispiele und die methodisch-didaktischen Hinweise sollen das sinnerfassende Lesen der SchülerInnen unterstützen.

Die Broschüre „Gender und Lesen“ ist ein wesentlicher Baustein der Initiative „Lesen fördern“, die neben der verstärkten Integration von Sachtexten und elektronischen Medien in die Leseförderung dem Gender-Aspekt besondere Aufmerksamkeit widmet. Sie wird ergänzt durch bzw. ist die eher theoretisch ausgerichtete Basis für die Publikation „Förderung der Lesemotivation“<sup>7</sup>, in der eine Vielfalt an Beispielen für eine zeitgemäße Leseförderung in der Schule vorgestellt wird.

Ziel von „Gender und Lesen“ ist es, wissenschaftliche Grundlagen für professionelle Förderung zur Verfügung zu stellen. Lehrerinnen und Lehrer sollen befähigt werden, auf Basis der präsentierten Forschungserkenntnisse selbst geschlechtersensible Strategien der Leseförderung zu entwickeln und diese auf die jeweiligen Bedingungen ihres Unterrichts abzustimmen. Ausgehend von der Prämisse, dass Wissen flexibleres Handeln ermöglicht, wird im ersten Teil der Broschüre ein Modell des Lesens als Grundgerüst für Leseförderung vorgestellt. Dieses Modell baut auf einem Verständnis von Lesen als sinnvollem Handeln auf. Im Anschluss daran wird eine Reihe von Vorschlägen und Ansatzpunkten für die Leseförderungspraxis vorgestellt, die aus diesem Modell abgeleitet wurden und auf die je spezifische Situation im Schullalltag anzupassen sind.

Diese Broschüre soll einen Beitrag zu einer zeitgemäßen und für Buben und Mädchen attraktiven Leseförderung leisten. Es sind die zu Fördernden, die im Mittelpunkt stehen müssen. Strategien müssen an ihren Erfahrungen, Erwartungen, Bedürfnissen und Lebensbedingungen ansetzen und sie ernst nehmen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Maßnahmen und Empfehlungen von ihnen als für sie relevant erkannt und von ihnen angenommen werden.

1) Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur 1999 ([www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinzip/Leseerziehung1594.xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/prinzip/Leseerziehung1594.xml)); Falschlehner 1999.

2) [www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)

3) [www.ksl.salzburg.at](http://www.ksl.salzburg.at)

4) [www.klassezukunft.at](http://www.klassezukunft.at)

5) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2005.

6) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006.

7) Böck 2007.

Vor dem Hintergrund der Genderdifferenzen und mit der Zielsetzung, Lesekompetenzen und Lesegewohnheiten zu fördern, interessiert „Lesen“ hier als Handlung und nicht als kognitiver Prozess. Lesen wird als Aktivität thematisiert, die aus der Perspektive der Leserin, des Lesers für sie bzw. für ihn Sinn macht – bzw. im Falle des „Nicht-Lesens“ eben nicht sinnvoll ist.

Ein anderer Zugang zum Lesen, auf den vor allem Förderungskonzepte von Teilleistungen des Lesens aufbauen, ist die Auseinandersetzung mit kognitiven und hirnpfysiologischen Prozessen bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Texten. Auch wenn neuere neurophysiologische Studien zeigten, dass Frauen in der Verarbeitung von verbalen Daten Männern überlegen sind und Männern Frauen beim räumlichen Denken, sind die Geschlechterunterschiede beim Lesen in ihrer Deutlichkeit nicht biologisch begründet, sondern im historisch gewachsenen sozialen Zusammenleben zu suchen. Kognitive Ansätze der Leseforschung und Leseförderung blenden zudem weitgehend aus, dass Kinder und Jugendliche grundsätzlich als sinnvoll handelnde Personen zu verstehen sind. Das Ergebnis dieser kognitionsorientierten Betrachtungsweisen von „Lesen“, die meines Erachtens vor allem bei der Diagnose von Leseverständnisproblemen sehr wichtig sind, sind häufig Trainings- und Übungsprogramme, die für Kinder und Jugendliche oft wenig bis keinen Sinn machen, haben sie doch zumeist keinerlei Zusammenhang mit ihren Lebenswelten und Alltagsanforderungen. Konzepte der Leseförderung, die zuerst einmal von Kindern und Jugendlichen akzeptiert werden müssen, um die angestrebten Ergebnisse zu erreichen, brauchen allerdings ein anderes Bild des Mensch-Seins: Ein am Menschen als sinnvoll handelndem Subjekt orientierter Ansatz geht davon aus, dass effektive Maßnahmen der Leseförderung vor allem für die Kinder und Jugendlichen selbst Sinn machen müssen, damit sie diese auch annehmen (können).

„Lesen“ wird in dieser Broschüre als eine kommunikativ ausgerichtete Tätigkeit thematisiert. LeserInnen rezipieren in Schriftform vermittelte In-

halte. Die Bandbreite dieser Inhalte ist unbegrenzt. D.h. auch, dass Leseförderung sich nicht auf die für die Schule typischen literarischen und Sachtexte reduzieren darf, sondern auch Lesematerialien des Alltags einbeziehen muss, wie Produktinformationen, Kataloge, Prospekte, Verzeichnisse usw.

Texte sind auf Trägermedien angewiesen. Traditionelle Träger von Texten sind beständige Materialien, allen voran Papier, aber auch Folien, Metalle, Stoffe sowie alles, was beschriftet bzw. bedruckt werden kann. Das neue Ausgabemedium für Schrift ist der Bildschirm: Fernseher, Computer, Projektionswände, das Handy und andere Displays. Diese Texte sind im Vergleich zu gedruckten oder geschriebenen flüchtig. In die Vorschläge für die Praxis der Leseförderung sind neben den traditionellen, papiergebundenen Lesemedien die neuen Technologien gezielt eingebunden, weil besonders Buben dem Bildschirm in ihrem Freizeit- und Medienalltag einen hohen Stellenwert geben und sie hier ihre Expertise einbringen können.

Leseförderung ist als ein in die Zukunft gerichtetes Projekt zu betrachten. Den Kindern und Jugendlichen sind jene Kompetenzen und ist jenes Wissen zu vermitteln, das sie brauchen, um in ihrem künftigen Leben bestehen und ihr Leben möglichst selbstbestimmt gestalten können. Eine zukunftsorientierte Leseförderung muss sich die Frage stellen, welche Medien, Genres und Lesestrategien Kinder und Jugendliche brauchen und mit welchen Modi sie es zu tun haben werden. Der gesellschaftliche und mediale Wandel und die damit verbundenen Veränderungen des Lesens sind vorauszudenken und in die gegenwärtigen Konzepte zu integrieren. Aus diesem Anspruch leitet sich ab, dass in dieser Broschüre nicht die Förderung des literarischen Lesens oder des Lesens von Büchern im Mittelpunkt steht, sondern eine möglichst große Bandbreite an Lesestrategien, Genres und Lesemedien abgedeckt wird. Für die schulische Leseförderung ergibt sich daraus, dass es sich hier um eine „Querschnittsaufgabe“ handelt, die nicht – wie vielfach angenommen – auf den Deutsch- oder Literaturunterricht beschränkt, sondern in allen Fächern wahrgenommen werden sollte.

Lesen lernt man durch Lesen<sup>8</sup> – von dieser auch in PISA bestätigten Maxime ausgehend steht die Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt der Broschüre. Die Lesemotivation umfasst auch die Freude am Lesen, sie ist allerdings weiter gefasst. Es geht weniger darum, allen Kindern und Jugendlichen Spaß am Lesen zu vermitteln – ein schönes Ziel, das aber wohl von Anfang an zum Scheitern verurteilt wäre. Wichtiger ist vielmehr, dass möglichst alle das Lesen unterschiedlichster Texte und aus unterschiedlichsten Gründen immer wieder als etwas erfahren, das sich für sie lohnt und der Mühe wert ist, die das Lesen vor allem für jene darstellt, die Probleme dabei haben.

Die Lesekompetenz ist vor allem das Ergebnis der Lesesozialisation, der Erfahrungen, die man im Laufe des Lebens mit Schriftlichkeit allgemein und mit Lesen und Lesemedien im Besonderen macht. Die größte Bedeutung für die Lesesozialisation kommt dem familialen Umfeld zu. Kinder aus lesefernen Familien stehen zumeist selbst dem Lesen eher distanziert gegenüber. Aus diesem Grund hat die Schule eine so große Relevanz für die Leseförderung: Hier können alle Kinder, auch jene aus lesefernen Familien, mit Förderungsangeboten erreicht werden. Die schulische Leseförderung hat eine demokratiepolitische Kompensationsfunktion, indem sie der Fortsetzung sozialer Ungleichheiten entgegenwirken kann.

Was es in unserer Gesellschaft bedeutet, ein Bub/ ein Mann oder ein Mädchen/eine Frau zu sein, geht auf historisch gewachsene soziale Zuschreibungen zurück. Die soziale Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit ist der Grund dafür, dass hier von Geschlecht als dem sozialen Geschlecht die Rede ist und nicht von Geschlecht als dem biologischen Geschlecht. Lesen ist keine „geschlechterneutrale“ Praxis, Lesemedien sind nicht geschlechterneutral. Das Lesen von erzählender Literatur ist z.B. stark weiblich konnotiert,

das Lesen von Sachbüchern hingegen eher männlich. Diese Zuschreibungen spiegeln sich in allen Daten zum Lesen und zu Lesegewohnheiten wider. Sie bedeuten gleichzeitig, dass auch den Leseförderungsmaßnahmen immer Geschlechterzuordnungen eingeschrieben sind. Ich hoffe, dass diese Broschüre, die Praxisvorschläge und Lesebeispiele einen Beitrag dazu leisten, dass Geschlechterdifferenzen sensibel wahrgenommen werden. Sowohl Mädchen als auch Buben sollten in ihrem Tun, was Schriftlichkeit und Lesen im weitesten Sinne betrifft, nicht durch soziale Zuschreibungen, was „üblicherweise“ Mädchen machen und was Buben, eingeschränkt werden. Ziel ist dabei nicht das Neutralisieren von Unterschieden. Es geht darum zu sehen, wo sich Mädchen und Buben in ihrer Lesepraxis unterscheiden und ob und wo diese unterschiedlichen Orientierungen für sie Nachteile mit sich bringen können. Diese Nachteile sollten durch gezielte Maßnahmen so weit als möglich verhindert, die jeweiligen Stärken sollten ausgebaut und für alle erschlossen werden.

Wie ist diese Broschüre zu lesen? Sie ist als Ressource zur Auseinandersetzung mit den Geschlechterdifferenzen beim Lesen gedacht. Sie soll helfen, diese Unterschiede zu erkennen und in ihrer Komplexität zu verstehen. Im ersten Teil werden theoretische und empirische Erkenntnisse behandelt, der zweite Teil stellt daraus abgeleitete Prinzipien und Praxisanregungen für eine geschlechtersensible Leseförderung vor. An der Leseförderungspraxis interessierte LeserInnen können direkt bei Kapitel VII einsteigen, ausführliche Hintergründe und Erklärungen finden sich in den Kapiteln I bis VI. Aufgrund der Struktur, dass die einzelnen Abschnitte auch jeweils für sich stehen können, wird bereits Erläutertes mitunter wiederholt und noch einmal zusammengefasst.

Der Text richtet sich an Leserinnen und Leser, die sich für die Praxis der schulischen Leseförderung interessieren. Die Anwendungspraxis steht im Vordergrund. Die für ein wissenschaftliches Fachpublikum notwendigen Querverweise und Differenzierungen wurden aus Gründen des Textumfangs und der Lesbarkeit ausgespart. Hier ver-

8) Man kann allerdings nicht von einem Kausalzusammenhang ausgehen, dass man dann, wenn man häufig liest, auch besser liest. Diese Verhältnisse sind komplexer, Lesekompetenz und Zeitaufwand für das Lesen stehen in wechselseitigen Zusammenhängen – dazu kommen noch Anspruch von Texten, Lesestrategien etc. Dazu mehr in den Kapiteln III bis VI.



weise ich auf die Literaturangaben in den Fußnoten und im Anhang. Ausgearbeitete Beispiele für Maßnahmen der Leseförderung finden Sie vor allem in der bereits erwähnten, auf diese Publikation aufbauenden Broschüre „Förderung der Lesemotivation“<sup>9)</sup>, die ebenfalls vom BMBWK herausgegeben wird.

In Kapitel eins wird die soziale Konstruiertheit dessen erläutert, was „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ in spezifischen Kontexten ist bzw. sein kann. Das in Kapitel zwei vorgestellte Modell des Lesens differenziert zwischen der Person des Lesers/der Leserin, dem Text und den Lesestrategien. Dieser analytische Zugang soll einerseits die Konzeption von Leseförderungsstrategien vereinfachen. Andererseits stellt er die unterschiedlichen Ebenen heraus, die für geschlechtersensible Maßnahmen von zentraler Relevanz sind, weil sich hier die Mädchen und Buben jeweils voneinander unterscheiden. In den folgenden Abschnitten werden diese Ebenen des Lesens ausführlich behandelt. Wo und wie sich Mädchen und Buben in ihrer Lesekompetenz und Lektürepraxis unterscheiden, wird auf Basis aktueller Forschungsergebnisse in Kapitel VI dargestellt. Prinzipien und Strategien der Leseförderung, die auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen aufbauen, schließen die Broschüre ab. Die Beispiele für die Leseförderungspraxis sind Anregungen, die an die jeweilige Situation an der Schule und in der Klasse anzupassen sind. Sie greifen zum einen auf, was in Projekten bereits erprobt wurde. Zum anderen sollen sie neue Perspektiven dahingehend eröffnen, was Lesen heute ist und was Leseförderung sein kann. Im Anhang wird aktuelle Literatur aufgelistet, Institutionen der Leseförderung sowie der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur werden vorgestellt.

Projekte dieser Art involvieren immer mehrere Menschen und Institutionen, angefangen von der Idee bis zu ihrer Umsetzung. Entstehungsursprung der Broschüre ist der Arbeitskreis „Gender und Lesen“, der in der Folge von PISA 2000 vom Bil-

dungsministerium in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Buchklub der Jugend ins Leben gerufen wurde. Das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung wurde zur Realisierung dieser Broschüre beauftragt.

Ich danke Frau Ministerialrätin Doris Guggenberger und Herrn Ministerialrat Johann Walter für ihre Unterstützung. Ihr ausdauerndes Interesse am Thema und daran, dass Mädchen und Buben möglichst gut auf ihre Zukunft vorbereitet werden und Lehrerinnen und Lehrer die dafür notwendigen Werkzeuge bekommen, sind das Fundament dieser Broschüre. Karin Haller vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung hat die Lektürevorschläge und Buchannotationen verfasst. Auch ihr sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Elisabeth Skibar und ihren MitarbeiterInnen danke ich für die ansprechende grafische Umsetzung. Die schönen Zeichnungen über Lesen & Co haben Volksschulkinder gemacht, die 1998/99 an einer Befragung über die Lesegewohnheiten von SchülerInnen teilgenommen haben. Gunther Kress von der Universität London hat mich mit seinem Fachwissen unterstützt und als unermüdlicher Diskussionspartner durch die komplexe Welt des Lesens begleitet.

9) Böck 2007.



I. „Gender“

# I. „Gender“

## 1 Sex – Gender

Gender ist ursprünglich der englische Begriff für das lexikalische und grammatische Geschlecht, das Genus. Das lateinische genus steht für Abstammung, Geschlecht, Art, Gattung. Genre bezeichnet z.B. literarische, journalistische, filmische und andere Gattungen.

Der Begriff Gender wird seit den 1970er Jahren verwendet, wenn von Geschlecht als soziokultureller Kategorie die Rede ist. Die Begriffe Sex und Gender ermöglichen es, zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht zu unterscheiden. Mit Gender wird darauf hingewiesen, dass „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ nicht biologisch festgelegt sind und deshalb als etwas Gegebenes quasi unveränderbar wären. Sowohl die soziale Konstruiertheit als auch der kulturell-historische Kontext dessen, was in einer Gesellschaft jeweils als „weiblich“ und was als „männlich“ gilt, werden durch diese begriffliche Unterscheidung thematisiert und bewusst gemacht.

Da es keine deutsche Übersetzung für Gender gibt, wird im Deutschen entweder dieser Begriff verwendet oder man macht durch die Pluralform von Geschlecht – Geschlechter – explizit, dass man sich auf die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlechtlichkeit bezieht. Dieses Verständnis von Geschlechtlichkeit ist ein komplexes Konstrukt, das über eine reduktionistische biologisch-genetische Erklärung von geschlechtsspezifischen Unterschieden weit hinausgeht. Wie variabel Zuschreibungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ und damit verbundene Regeln und Erwartungen sind, zeigen z.B. die Veränderungen vor allem seit Ende des 19. Jahrhunderts, als feministische Bewegungen zunehmend gleiche Rechte für Frauen einforderten und diese allmählich auch durchsetzen – wenngleich gegen größte Widerstände. Frauen waren beispielsweise vom Wahlrecht, von höherer Bildung und der Ausübung akademischer

Berufe ausgeschlossen, weil sie – so die Argumente von Männern, auch führenden Wissenschaftlern der jeweiligen Zeit – nicht in der Lage wären zu denken, rationale Entscheidungen zu treffen, Belastungen nur sehr eingeschränkt ertragen könnten und dergleichen mehr.

---

Über die Gefahren der Romanlektüre für Frauen – zu lesen auch als Beispiel für damalige soziale Zuschreibungen an Frauen und diese Form des Lesens – schreibt der Schweizer Arzt und Journalist Paul Usteri 1830 im Morgenblatt für gebildete Stände:

**„Es hausen da Nervenkrämpfe und Vapeurs; statt kräftigen Handelns und Wirkens finden wir leere Empfinderei, und wo wir die ausübende Hausfrau und Mutter, die theilnehmende und nachsichtige Freundin, die edle Christin suchen, da zeigt sich ein unglückliches, mit sich selbst und der Welt zerfallenes, in all seinen Lieblingsphantasien enttäuschtes Geschöpf, das weder auf Erden noch im Himmel einen schicklichen Platz findet.“**

---

Die Dualität der Geschlechter ist mit einer Hierarchie verknüpft. Diese leitet sich unter anderem aus der traditionellen gesellschaftlichen Arbeitsteilung ab, die Männern und Frauen unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche, soziale Positionen, Ressourcen und – daraus abgeleitet – Chancen der Lebensgestaltung zuweist. Männer sind traditionell für die gesellschaftlich anerkannte Sphäre der Produktion (Erwerbsarbeit) zuständig, Frauen für den niedriger bewerteten Bereich der Reproduktion (Haushalt, private Erziehungs- und Versorgungsleistungen). Männern wird eher der hierarchisch höher stehende öffentliche Raum zugeordnet, Frauen der als für das gesellschaftliche Gemeinwohl weniger relevant eingestufte private. Diese Arbeits- und Raumzuteilung wurde wiederum mit biologistischen Argumenten nach dem Schema „Frauen sind emotional, Männer rational“ legitimiert.

Die noch immer für viele Sphären gültige, wenn gleich zunehmend verdeckte Hierarchisierung, dass „Männliches“ höher bewertet wird als „Weibliches“, bringt mit sich, dass biologistische Erklärungsmodelle von Geschlechterdifferenzen frauenfeindlich sind. Ein Effekt der allgegenwärtigen Geschlechterhierarchie ist z.B., dass sich Frauen in ihrem Verhalten eher an das annähern, was als „männlich“ – und damit wertvoller – gilt, als umgekehrt. Diese Tendenzen zeigen sich bei Kindern und Jugendlichen noch deutlicher als bei Erwachsenen, weil ihre Geschlechteridentitäten noch weniger stabil sind. Gleichzeitig ist es aufgrund der Aufgabe der Entwicklung einer stimmigen Geschlechteridentität gerade für Kinder und Jugendliche besonders wichtig, sich durch ihr Auftreten, ihre Kleidung, Interessen, Kontakte zu ihren Peers etc. explizit vom anderen Geschlecht abzugrenzen – bzw. auch mit einer „offenen“ Geschlechteridentität zu spielen, und mit diesem Bruch von gesellschaftlichen Konventionen auch gezielt zu provozieren.

Durch die Jahrhunderte alte Geschichte und ihre komplexe Verwobenheit mit der gesellschaftlichen Evolution sind Vorstellungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ in so gut wie alle Lebensbereiche und Alltagspraktiken eingeschrieben. Auch wenn z.B. die traditionelle Arbeitsteilung zunehmend in Frage gestellt wird, sind diese Zuweisungen gesellschaftliche Realität. Obwohl die geschlechtsspezifischen Rollenbilder und -erwartungen sowohl für Männer als auch Frauen eine Vielzahl an Nachteilen und Einschränkungen auf unterschiedlichsten Ebenen bedeuten, werden sie nach wie vor in vielen Fällen und Situationen als selbstverständlich angenommen.

Ein Hinterfragen, das häufig erst dann stattfindet, wenn man selbst direkt und nachteilig betroffen ist, stößt oft als Infragestellen des Bestehenden und der eigenen (Geschlechts-)Identität auf Irritation und Ablehnung in der sozialen Umwelt, sind Veränderungen doch immer auch mit Unsicherheiten verbunden. Der soziale Druck, der hier mehr oder weniger direkt ausgeübt wird, hängt allerdings sehr stark mit dem jeweiligen Bildungshintergrund zu-





sammen. Je höher die Bildungsabschlüsse, umso weniger starr sind im Allgemeinen diese Rollenzuweisungen und -erwartungen und umso größer sind die Freiräume in der Lebensgestaltung, die immer auch gelebte Geschlechteridentität ist.

Dass Buben in den letzten Jahren immer häufiger als Problemkinder beschrieben werden und empirische Studien wie PISA diese Debatten untermauern, hängt auch mit den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Infragestellen traditioneller Geschlechterverhältnisse zusammen. Männer und Frauen müssen sich neu orientieren. Zumindest auf den ersten Blick und nach patriarchalen Maßstäben sind in diesen Prozessen des Wandels eher Männer „die Verlierer“, die zunehmend auf ehemals selbstverständliche „Rechte“ verzichten und neue, auf die veränderten Bedingungen abgestimmte Rollenbilder entwickeln müssen.

## 2 „Doing Gender“

Was es heißt, ein Mädchen oder ein Bub zu sein, erlernen wir im Laufe unseres Heranwachsens. Durch unser Sein in sozial, materiell, räumlich, geographisch und auch medial<sup>10</sup> je spezifischen

10) Als sinnstiftende Instanzen, die Bedeutung produzieren und transportieren, haben (Massen-)Medien hier eine wichtige doppelte Funktion: Sie sind materielle Gegenstände unserer Umwelt und ermöglichen bzw. eröffnen Zugänge zu unterschiedlichsten Konstruktionen von Welt. Gleichzeitig vermitteln sie mit diesen Entwürfen immer auch Interpretationsschemata an ihre Publika.

Umwelten mit ihren Möglichkeiten und Grenzen lernen wir durch Beobachten, Ausprobieren und Anleitungen, durch Lob und Anerkennung, Kritik und Sanktionen uns dort zu bewegen und uns an die an uns herangetragenen Erwartungen anzupassen. Diese Sozialisationsprozesse sind allerdings nicht als einseitig durch die Umwelt determiniert zu verstehen. Dadurch, dass wir persönliche Eigenschaften, subjektive Bedürfnisse und Interessen haben, die wir in den gegebenen Handlungsfreiräumen artikulieren und umsetzen, üben wir Einfluss auf unsere Umwelten aus und gestalten diese mehr oder weniger bewusst mit.

Sozialisation ist ein Prozess, in dem einerseits die Umwelt mit ihren Merkmalen – als Sozialisation „von außen“ – die Person beeinflusst und andererseits die Person mit ihren Merkmalen, Interessen und Handlungen – als Sozialisation „von innen“ – die Umwelt verändert. Von großer Bedeutung ist die sog. „Selbstsozialisation“: Wenn wir eine Handlung als belohnend erleben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass wir diese Handlung in ähnlichen Situationen wiederholen. Die Selbstsozialisation spielt z.B. in der Medien- und Lesesozialisation eine wichtige Rolle, indem sie einerseits Gewohnheiten und Interessen stabilisiert, andererseits aber auch Desinteresse verstärken kann.

Im Laufe der immer auch geschlechtsspezifischen Sozialisation machen Mädchen und Buben Be-

kanntschaft mit unterschiedlichen Modellen und Bildern von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“. Sie sehen, was in ihren Lebenswelten Frauen machen, was (unterschiedlichen) Frauen „typischerweise“ zugeschrieben wird, z.B. an Aufgaben, aber auch an Eigenschaften, Interessen, Kompetenzen etc., was für (unterschiedliche) Frauen jeweils legitim ist zu tun bzw. ihnen nicht zugestanden wird. Gleiches gilt für Männer. Dass nach wie vor mehr Buben als Mädchen einen eigenen Computer haben, kann z.B. so interpretiert werden, dass a) Computer Buben/Männer mehr interessieren als Mädchen/Frauen, weil sich Letztere weniger damit beschäftigen, dass b) Computer für Mädchen/Frauen ohnehin „nichts sind“, weil sie sich mit Technik nicht auskennen würden (ausgenommen Haushaltstechnik) oder dass c) Mädchen/Frauen Computer nicht brauchen, weil sie ohnehin nur kurz im Erwerbsleben stünden und sich eigentlich um Haushalt und Kinder kümmern sollten. Möglicherweise werden von Buben geäußerte Wünsche nach einem Computer von den erwachsenen Bezugspersonen auch eher registriert und akzeptiert als bei Mädchen, weil – zurück zu b). Diese unterschiedlichen Besitzverhältnisse implizieren nicht nur unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zur selbstbestimmten Computernutzung, sondern auch Zuschreibungen von Potentialen, etwa in der Lage zu sein, einen Computer sinnvoll nutzen zu können. Und diese Zuschreibungen spielen wiederum

eine Rolle in der Entwicklung des Selbstbildes von Mädchen und Buben, was ihnen von zentralen Bezugspersonen zugetraut wird und was nicht.

Die Formulierung *doing gender* beschreibt, dass sich Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männer mehr oder weniger an den gesellschaftlichen Erwartungen von und Zuschreibungen an Bildern der Geschlechterrollen orientieren und diese in ihrem Tun und Handeln reproduzieren und auf diese Weise fortschreiben. Im obigen Beispiel zu Interpretationsmöglichkeiten, warum Buben häufiger einen eigenen Computer haben als Mädchen, werden verschiedene Aspekte des *doing gender* angesprochen. Das Sich-Bewusst-Sein darüber, dass es sich bei „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ nicht um „natürliche“, aus dem biologischen Geschlecht abgeleitete Gegebenheiten handelt, ist eine Voraussetzung dafür, eigene Wünsche und Vorstellungen, die nicht mit den traditionellen Rollenzuschreibungen übereinstimmen, zu leben. *Doing gender* muss nicht heißen, die gesellschaftlichen Rollenbilder fortzusetzen, es kann auch bedeuten, diese zu thematisieren, sie zu hinterfragen und langfristig zu verändern – vor allem dort, wo für Mädchen/Frauen und Buben/Männer durch die traditionellen Zuschreibungen Nachteile entstehen.

### Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule

**Fine, Anne: Bills neues Kleid.** Ill.: Gabriele Kernke. Aus dem Englischen von Barbara Heller. Zürich: Diogenes 1993. 71 S. Auch als Ton-Cassette 1996. EUR 6,80

Als Bill eines Morgens aufwacht, ist er ein Mädchen. Im rosa Kleid muss er zur Schule gehen. Und kann sich nicht genug wundern, dass das Leben für Mädchen ganz anders aussieht als für Buben.

### 3 „DIE MÄNNER“, „DIE FRAUEN“

Die Dualität der Geschlechter verdeckt, dass Männer und Frauen keine homogenen Gruppen sind. Diese Homogenisierung findet sich nicht nur in Alltagsgesprächen, wenn von „den Männern“ oder „den Frauen“ die Rede ist, sondern z.B. auch bei Repräsentativbefragungen, wo zwischen männlichen und weiblichen Befragten unterschieden wird, aber weitere wichtige strukturelle Faktoren welche die Geschlechterdifferenzen überlagern, außer Acht gelassen werden. Zu diesen Faktoren zählen vor allem Bildung und sozialer Status, das Alter sowie die ethnische Zugehörigkeit. Unterlassene Differenzierungen tragen häufig zu einer Fortschreibung von bestehenden Vorurteilen und Stereotypen noch bei.

#### Gender und ...

##### ■ Bildung

Das zentrale Zuteilungskriterium, was die Chancen und Freiheiten in der Lebensgestaltung allgemein betrifft, ist nach wie vor die Bildung. Je höher der Bildungsabschluss ist, umso größer sind die Möglichkeiten von Männern und Frauen, Handlungsspielräume auch in der Gestaltung ihrer Geschlechterrolle wahrzunehmen. Dies zeigt sich bei der geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktsegregation ebenso wie in der Freizeitgestaltung. Traditionelle Rollenzuweisungen, etwa in Bezug auf die Berufswahl, werden vor allem in den mittleren und unteren Bildungssegmenten fortgesetzt und am ehesten in höheren Bildungsschichten aufgebrochen. Diese Zusammenhänge zeigen sich z.B. bei den Buchlesegewohnheiten: Im Bevölkerungssegment mit mindestens Matura unterscheiden sich Männer und Frauen im Zeitaufwand für informations- und unterhaltungsorientierte Lektüre sowie in ihren Genrepräferenzen am wenigsten. Am stärksten sind die Geschlechterunterschiede bei den PflichtschulabsolventInnen: Hier lesen Männer, wenn überhaupt, am ehesten Sach- und Fachliteratur, Frauen hingegen Unterhaltungsliteratur.

##### ■ sozialer Status

Der soziale Status ist eine Kombination verschiedener Merkmale. Neben der Bildung zählen dazu vor allem Beruf und Erwerbstätigkeit, Einkommen und Besitz, die Position in der beruflichen und gesellschaftlichen Hierarchie sowie öffentliches Ansehen. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu spricht hier vom „symbolischen Kapital“. Dieses setzt sich zusammen aus dem „kulturellen Kapital“ (Bildungsabschlüsse, kulturelle Kompetenzen und Interessen, Besitz von Dingen, die mit Bildung verknüpft sind, wie Bücher, Kunstwerke etc.), dem „ökonomischen Kapital“ (Vermögen, Einkommen) und dem „sozialen Kapital“ (Familie, Verwandte, Bekannte, FreundInnen als soziale Netzwerke).

---

#### GIRLS ÜBER BOYS:

**Nina:** „Sie glauben, dass sie cool sind, doch in Wirklichkeit sind sie sensibel.“

**Sarah:** „Auch Jungs tratschen gern und sehr viel.“

**Verena:** „Immer wollen sie im Vordergrund stehen.“

**Silvia:** „Sie sind meistens Einzelkämpfer, wollen sich nicht helfen lassen, regeln alles allein.“

**Lina:** „Sie sind nicht die besten Zuhörer, aber letztendlich immer bereit zu helfen.“

**Marion:** „Sie probieren die Tränen zurückzuhalten, das geht aber nicht.“

#### BOYS ÜBER GIRLS:

**Jonas:** „Sie nerven und laufen dann weg und wir dürfen nichts tun. Das wissen sie leider.“

**Michael:** „Sie sagen Motorsport sei blöd.“

**Aaron:** „Sie sind im Team besser als wir.“

**Daniel:** „Sie schreiben dauernd Briefchen.“

**Andy:** „Sie sind laut und schreien schrill.“

**Patrick:** „Sie können es nicht erwarten, erwachsen zu werden.“

---

Aus *Girls & Boys*. Hg. von Karin Haller und Klaus Nowak.  
Buchklub GORILLA Band 27.

---



Die jeweilige Position in der gesellschaftlichen Hierarchie kann Effekte auf die Lebensgestaltung haben – und damit auch der Geschlechteridentität –, die eher einengend oder befreiend wirken. Je nach Kontext ihrer Bekanntheit sind die Handlungsspielräume z.B. von prominenten Personen entweder sehr groß oder kaum vorhanden, Stars aus Kunst und Medien sind Beispiele für die eine Gruppe, PolitikerInnen oder VertreterInnen konservativer Wirtschaftszweige für die andere. Für beide Gruppen ergeben sich die Freiheiten bzw. Beschränkungen daraus, dass sie quasi unter permanenter (nicht nur medialer) Beobachtung stehen und Vorbild- bzw. Repräsentationsfunktionen haben (können). Welchen Typ Frau die First Ladies als Gattinnen eines Staatschefs verkörpern und ob und wie sie sich verändern, wird anhand von Kleidung, Frisur, ihrer öffentlich wahrgenommenen Aufgaben etc. in den Medien abgehandelt. Gezielt werden in Imagekampagnen Insignien für bestimmte Männer- oder Frauenrollen eingesetzt, um in der Öffentlichkeit ein entsprechendes Bild zu zeichnen. Freiheiten und Beschränkungen gelten aber genauso für Personen, die nicht im Licht der Öffentlichkeit stehen. Je nachdem, ob man sich an die Regeln der sozialen Umwelt hält und je nachdem, wie offen oder rigide diese Regeln sind, wird man „belohnt“ oder – im Extremfall – ausgestoßen. Die Grenzen für die Gestaltung von Geschlechteridentitäten hängen von sozialen und kulturellen Kontexten ab und sind variabel.

#### ■ Alter

Die historischen Veränderungen von Zuschreibungen an Männlichkeit und Weiblichkeit, die mit dem sozialen Wandel einhergehen, zeigen sich ganz klar im Generationsvergleich. Die für Frauen bis in die 1970er Jahre deutlich eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten spiegeln sich z.B. in den Karriereverläufen von vor 1960 geborenen Frauen wider, aber auch in ihrer im Vergleich zu jüngeren Frauen sehr traditionell ausgerichteten Freizeitgestaltung. Bemerkenswert ist, dass die Freizeitgestaltung von Frauen, sobald sie Kinder haben, sich auch Ende der 1990er Jahre deutlich an herkömmliche Muster annäherte, während das bei kinderlosen Frauen weniger der Fall war.<sup>11</sup> Dies dürfte ein Effekt eingeschränkter Möglichkeiten von Kinderbetreuung, der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes, der Einkommensunterschiede sowie traditioneller Rollenbilder sein.

#### ■ Ethnizität

Ein vor allem auch für eine geschlechtersensible Leseförderung immer wichtiger werdender Faktor ist der der ethnischen Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen. Welche Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind dem Lesen und den verschiedenen Lesemedien in unterschiedlichen Kulturen eingeschrieben? Welche Geschlechtsrollenbilder sind hier jeweils

11) Vgl. dazu Böck/Weish 2002.



Grafik 1

## Welche der folgenden Themen interessieren dich besonders?<sup>12</sup>

Zeitung in der Schule 2005; 5.078 Befragte, 5. bis 13. Schulstufe, WS 04/05; in %



zu berücksichtigen? Wie fix oder variabel sind Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in diesen Kulturen allgemein? Welche Spielräume haben Kinder und Jugendliche für die Gestaltung ihrer eigenen Geschlechterrolle? Gerade vor dem Hintergrund, dass überdurchschnittlich viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund Leseverständnisprobleme haben und hier ein besonderer Bedarf an Leseförderung besteht, sind diese Fragen von Bedeutung.

### 4 Gleich, verschieden, anders...

Die begründete und eigentlich als selbstverständlich vorauszusetzende Forderung nach Gleichbehandlung von Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männern wird mitunter damit verwechselt, dass Genderdifferenzen „neutralisiert“ werden (sollen). Das Ziel von geschlechtersensiblen Maßnahmen liegt vielmehr darin, auf Einschränkungen hinzuweisen, die in sozialen Zuschreibungen begründet sind. Es geht darum, dass die Unterschiede zwischen weiblichem und männlichem Han-

deln erkannt und anerkannt werden. Gesellschaftlich-historisch begründete Zuschreibungen an Männlichkeit und Weiblichkeit sollen bewusst gemacht und in Frage gestellt werden.

Zentraler Ausgangspunkt ist die Frage, was es heißt, in einer sozial, räumlich, materiell und geographisch spezifischen Lebenswelt, eine „Frau“ oder ein „Mann“ zu sein und was diese Zuschreibungen und Erwartungen für individuelle Lebensentwürfe bedeuten. Erst durch das Erkennen und Verstehen dieser Zusammenhänge wird es möglich, diese geschlechtsspezifischen Begrenzungen aufzubrechen und die Möglichkeiten zu erweitern, das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten.

Kommunikations- und informationsbezogene Kompetenzen, zu denen das Lesen und Schreiben gehört, sind Basisqualifikationen in einer Wissensgesellschaft und erfordern deshalb besonders große bildungspolitische Aufmerksamkeit, um hier soziostrukturelle Benachteiligungen möglichst zu verhindern.

12) Quelle: Zeitung in der Schule (in Vorbereitung)



## II. Was ist „Lesen“?

## II. Was ist „Lesen“?

### 1 Die Kulturtechnik Lesen in der Wissensgesellschaft

#### Kommunikation und Gesellschaft

Menschliches Zusammenleben braucht Kommunikation, die Evolution der Gesellschaft ist ohne Kommunikation nicht denkbar: Sprache ermöglicht es den Menschen, sich mitzuteilen und aufeinander abzustimmen, sei es beim gemeinsamen Arbeiten oder der Organisation eines Sozialsystems.

Die Erfindung der Schrift war ein Quantensprung in der gesellschaftlichen Entwicklung. Bislang mündliche und dementsprechend unsichere Aussagen werden durch ihre Verschriftlichung – und damit auch Materialisierung – fixiert und transportierbar. Mit ihrem „Festschreiben“ gewinnen Aussagen – Gesetze, Verzeichnisse, Berichte von Ereignissen etc. – an Verbindlichkeit und Autorität. Der Charakter von Schreiben als Aussagenproduktion und Lesen als Zugang zu Information als Herrschaftsinstrumente zeigt sich an früheren gesetzlichen Bestimmungen, wer Lesen und Schreiben lernen durfte und wem dies verboten war. Mit der Schrift wurde es auch möglich, größere und große Sozialsysteme zu organisieren. Lesen und Schreiben werden zu Kulturtechniken, zu Werkzeugen der menschlichen Kommunikation.

---

**„Lesen ist Handeln von Menschen, die in der kognitiven Dimension des Lesens aus einem Text Sinn bilden und in seinen sinnlichen und emotiven Dimensionen sich durch ihr Tun ein Erleben selbst bereiten. Dabei entsteht die Lese-Erfahrung gerade durch die untrennbare Einheit der verschiedenen Dimensionen des Lesens.“**

Erich Schön<sup>13</sup>

---

Die Entwicklung der Massenmedien, die bis Anfang des 20. Jahrhunderts in erster Linie Schriftmedien waren, geht Hand in Hand mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaften in unterschiedlichste Gruppen. Die Massenmedien stellen Öffentlichkeit her. Mit ihrer Informationsfunktion tragen sie auch zum Zusammenhalt zwischen den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilsystemen bei. Die (selbstbestimmte) Rezeption der massenmedial verbreiteten Inhalte erforderte allerdings bis zum Auftreten von Wanderkinos und des Radios, dass man lesen konnte. Kulturbewegungen der Sozialdemokratie und der Arbeiterbewegungen setzten sich unter dem Schlagwort „Wissen ist Macht“ auch für die Alphabetisierung und die Verbesserung der Lesefähigkeiten von Personen mit geringer Schulbildung ein. Arbeiterinnen und Arbeitern Zugang zu Bildung zu ermöglichen, stand im Hintergrund dieser politischen Bemühungen, in deren Kontext Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts auch eine Reihe von Arbeiterbüchereien gegründet wurde.

Ein neues Zeitalter für die interpersonale Kommunikation und den Transport von Information bricht im 19. Jahrhundert durch die Erfindung des Telefons an. Mündliche Nachrichten können über weite Distanzen ohne Verschriftlichung übermittelt und ausgetauscht werden. Damit entsteht die Möglichkeit von raumunabhängiger informeller Kommunikation: Schriftliche Kommunikation ist, wenn die Texte aufbewahrt werden, nachvollziehbar, – was mitunter auch ein Nachteil sein kann.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts stand im Zeichen der auditiven und audiovisuellen Massenmedien, des Films, des Hörfunks und ab den 1950er Jahren auch des Fernsehens. Diese Technologien wurden durch verschiedene Speicher-, Übermittlungs- und Ausgabemedien weiterentwickelt. Immer wenn eines dieser Medien neu auf den Markt kam, waren die Befürchtungen groß, dass Schreiben und Lesen an Bedeutung verlieren werden.

13) Schön 1999, S. 1.

Vor allem Kinder und Jugendliche standen und stehen im Blickpunkt solcher immer auch kulturpessimistischer Kritik, die häufig ohne jede empirische Fundierung auskommt. So wurde auch dem Personal Computer, der sich in den 1980er Jahren durchzusetzen begann, zugeschrieben, dass die Schrift nun bald obsolet werden würde, obwohl gerade in den Anfangsjahren des Computers Schrift und Zahlen dessen wichtigste Zeichensysteme waren.

Mit dem Computer und dem Internet bzw. dem World Wide Web im Besonderen hat aber nicht nur allgemein der Kommunikations- und Informationssektor enorm an Bedeutung gewonnen. Die Schrift ist neben dem Bild (und zunehmend dem Ton) der wichtigste Zeichenmodus der digitalen Medien. Lesen und Schreiben sind aus der neuen Medienlandschaft nicht wegzudenken. Aufwendige Studien wie PISA sind Ausdruck des Stellenwerts dieser Kulturtechniken sowohl auf gesamtgesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene. Dass Schrift als Kommunikationsmittel eine der Grundlagen für den Erfolg von Gesellschaften ist, die immer auch Wirtschaftssysteme sind, zeigt sich z.B. am Initiator von PISA, der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

Die Neu- und Weiterentwicklungen der Medien- bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien stehen in enger Wechselwirkung mit dem gesellschaftlichen Wandel. Sie waren und sind die Grundlage für zahlreiche Innovationen in so gut wie allen Sphären des öffentlichen und privaten Lebens. Die in den letzten Jahren einflussreichsten Konsequenzen dieses Wandels sind der exponentielle Wachstum des Informationssektors und die damit verknüpfte Computerisierung und Informatisierung von immer mehr Lebensbereichen. Spätestens seit den 1980er Jahren wird unsere Gesellschaft mit Begriffen wie „Informationsgesellschaft“, „Kommunikationsgesellschaft“ oder „Mediengesellschaft“ etikettiert. Neben der Allgegenwärtigkeit von Schrift und Bild in unserem Alltag gewinnt mit dem Mobiltelefon auch die Oralität wieder an Stellenwert. Trotz der Sorge um mögli-

che negative Konsequenzen für die Einzelnen und/oder die Gesellschaft, etwa der so genannten „Informationsflut“, kann es für uns Menschen offensichtlich nicht genug Wege und Möglichkeiten der Kommunikation geben, wobei manche bewusst keinen oder einen nur sehr eingeschränkten Gebrauch von diesem immer unüberschaubareren Angebot machen.

### **Leseförderung als demokratiepolitische Aufgabe**

Kommunikation ist in unserer Gesellschaft eine entscheidende Ressource. Kompetenter Umgang damit und das Wissen, wann und in welcher Situation welche Form von Kommunikation, welches Medium, welche Informationsquelle etc. am brauchbarsten sind, sind die Voraussetzung dafür, diese Neuerungen möglichst sinnvoll für die eigenen Ziele einzusetzen.

Mit dem Schlagwort „Digital Divide“ werden Klüfte in der Bevölkerung diskutiert, die daraus resultieren, dass lange nicht alle Mitglieder unserer Gesellschaft an den Potentialen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien teilhaben können. Zum einen fehlen Zugangsmöglichkeiten, zum anderen die entsprechenden Kompetenzen und Erfahrungen, um Computer und Internet nutzen zu können. Hier ist immer auch die Frage zu stellen, für welche Zwecke diese Medien sinnvoll in den individuellen beruflichen und/oder außerberuflichen Alltag integriert werden können. Diese Relativierung der technizistisch begründeten Annahme, dass grundsätzlich alle Menschen durch die Integration der neuen Technologien in ihren Alltag profitieren würden, ändert aber nichts an der Tatsache, dass Personen, die Computer und Internet nicht nutzen (können), langfristig Nachteile in ihrer Lebensführung haben werden: Immer mehr Informationen und Dienstleistungen sind über das WWW einfacher zugänglich und vor allem günstiger als über herkömmliche Wege der Kommunikation. Dazu kommt, dass die Zahl der Arbeitsplätze sinkt, bei denen der Umgang mit Computern in irgendeiner Form nicht gebraucht wird.

Um den „Digital Divide“ so weit als möglich zu verhindern, muss neben dem Zugang zur Technik gewährleistet sein, dass möglichst alle Menschen über die entsprechenden Basisqualifikationen verfügen. Dazu gehören Lesen und Schreiben, ohne die Computer und Internet nur sehr eingeschränkt genutzt werden können.

Die umfassende Teilhabe in der gegenwärtigen Gesellschaft setzt Kompetenzen im Umgang mit der schriftlichen Kommunikation voraus. Nicht nur mehrfaches Um- und Neulernen für das Erwerbsleben erfordert selbstbestimmtes lebensbegleitendes Lernen. Auch die Komplexität unseres außerberuflichen Alltags macht es notwendig, sich in den unterschiedlichsten Bereichen ständig neu zu orientieren. Ohne Lesen und Schreiben ist man von vielen Möglichkeiten und Formen des formellen und auch informellen Lernens ausgeschlossen.

Leseförderung als eine Aufgabe der Wissensgesellschaft ist auch in diesem Kontext des medialen und gesellschaftlichen Wandels zu sehen. Sie leistet einen Beitrag zur Chancengleichheit der Mitglieder einer Gesellschaft und ist in diesem Sinn auch ein demokratiepolitischer Auftrag. Die Effekte geringer Lesekompetenzen sind bekannt: Die Möglichkeiten schulischen Erfolgs sind beeinträchtigt, Misserfolgserlebnisse in der Öffentlichkeit der Schulklasse machen Lesen und Schreiben zu ungeliebten Aufgaben. Nicht nur die Lesekompetenz, auch die Lernmotivation der betroffenen SchülerInnen leidet. Die geringen Schulleistungen schränken die Jugendlichen bei ihrer Berufswahl ein. Berufliche Aufstiegsmöglichkeiten sind begrenzt, wenn diese den Besuch von Weiterbildungskursen voraussetzen. Geringe Lesekompetenzen wirken sich negativ auf die gesamte Lebensqualität der Betroffenen aus. Ängste vor sozialer Stigmatisierung, dass man „versagt“ und etwas als selbstverständlich Vorausgesetztes nicht erlernt hat, führen bei Personen, die kaum Lesen und Schreiben können, zu Abhängigkeiten von Vertrauenspersonen, die für sie schriftliche Aufgaben erledigen.

Neben den pragmatischen Funktionen der Lesekompetenz für die Beschaffung von Information und für Lernen eröffnet und erweitert Lesen auch den Zugang zu unterschiedlichsten Erfahrungsräumen. Alles, was in schriftlicher Form zugänglich ist und kommuniziert wird, setzt für seine Erschließung Lesekompetenz voraus. Die Lesefreude vieler Kinder, die das Lesen gerade erst erlernt haben, ist ein Ausdruck dieser neu gewonnenen Fähigkeit, Aspekte der Welt um sich herum ohne Hilfe von Älteren bzw. Lesekompetenten zu verstehen, seien es Produktaufschriften, Comics und Bilderbücher, Hinweise bei Computerspielen oder das Fernsehprogramm. Sach- und Ratgeberbücher, Zeitschriften, Zeitungen, der in Themen und Genres unüberschaubare Kosmos der Literatur ergänzen und erweitern die über Fernsehen, Film und Radio zugänglichen Informations- und Unterhaltungswelten. Die Unabhängigkeit von Sendezeiten und Ausstrahlungsgeräten, die selbstgesteuerte Rezeptionsgeschwindigkeit, die Möglichkeit, Lesemedien dauerhaft aufzubewahren usw. machen die Lesemedien vor allem im Vergleich zu Fernsehen und Radio zu sehr individuellen Medien.

Dieser Effekt wird noch wesentlich verstärkt dadurch, dass die verschriftlichten Inhalte mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen rekonstruiert und aufgefüllt werden. Dies ist ein zentraler Unterschied zu visuellen Medien, wie dem Fernsehen, wo die Inhalte vergleichsweise konkret dargestellt sind (z.B. Formen, Farben, Größenverhältnisse, räumliche Anordnungen). Die 10-jährige Karin, die sehr gerne liest, bringt diesen Unterschied mit ihrer Erklärung auf den Punkt, warum sie Bücher ohne Bilder denen mit Bildern vorzieht: „Die Bilder mag ich nicht, weil ich stell’ mir zum Beispiel vor, das ist eine grüne Alm mit grünen großen Wiesen und gelben Blumen und dort sind dann, was weiß ich, violette Blumen. Und dann ist mein ganzes Vorstellen irgendwie zerstört. Also stell’ ich mir das lieber selber vor, die Bilder.“<sup>14</sup>

14) Böck 2000, S. 73.



## 2 Ein Modell des Lesens

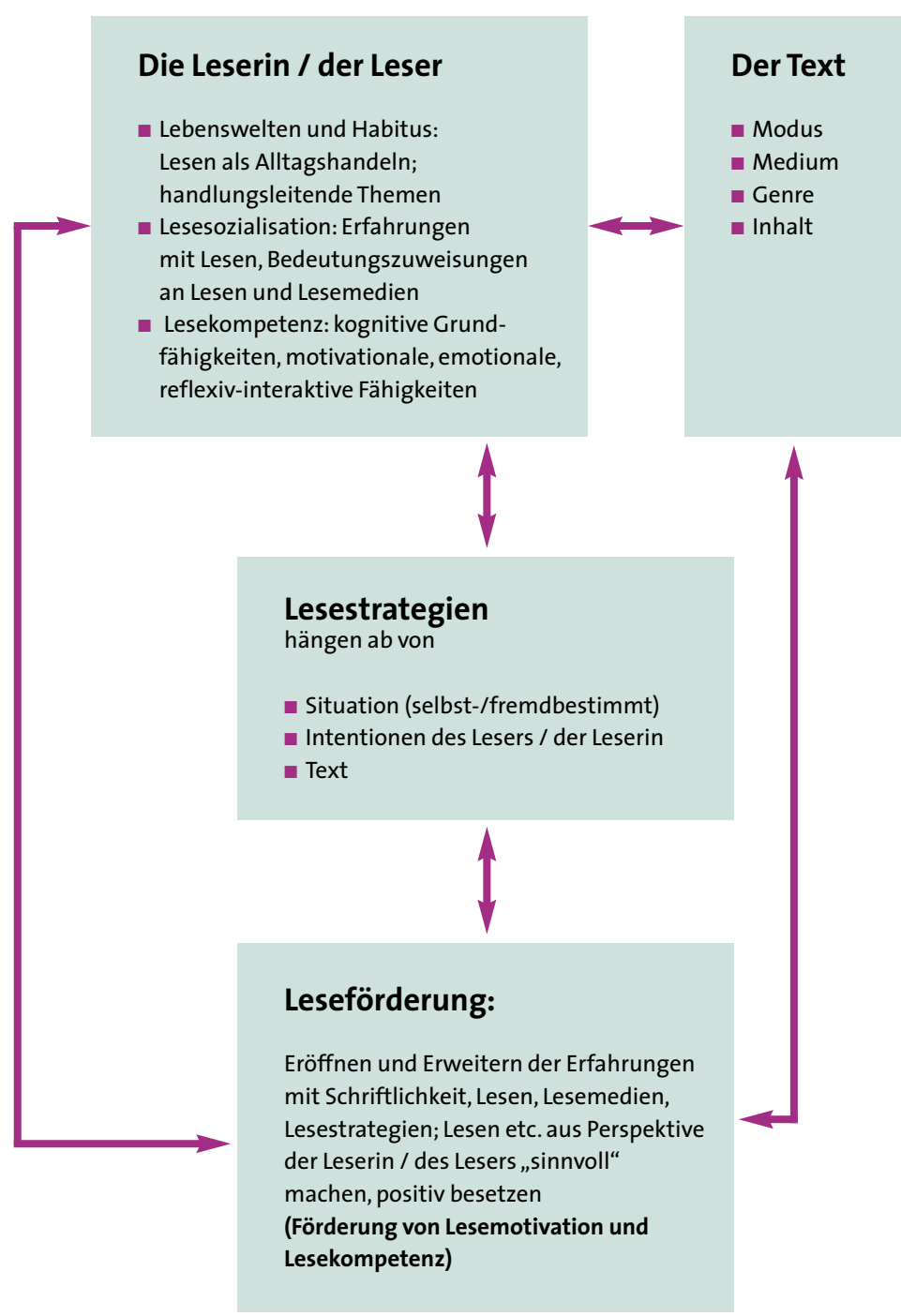
Welche Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn man das Lesen fördern möchte? Ausgangspunkt dieser Broschüre ist, dass die Lesekompetenz durch eine regelmäßige Lesepraxis stabilisiert und weiterentwickelt wird. Um das zu erreichen, ist eine möglichst stabile Lesemotivation aufzubauen, und die Erfahrungen der zu Fördernden mit Schriftlichkeit sind sinnvoll – aus der Perspektive der zu Fördernden – zu erweitern.

Lesen braucht dreierlei: eine Leserin bzw. einen Leser sowie einen Text und eine Situation, in der gelesen wird. Aus dem Zusammentreffen von Person, Text und Lesesituation mit ihren jeweiligen Merkmalen ergeben sich auf diese drei Komponenten des Lesens abgestimmte Lesestrategien.

Das Ziel von Leseförderung ist es, positive Erfahrungen mit Schriftlichkeit, mit Lesen und Schreiben, mit einer möglichst großen Vielfalt von Lesemedien und Textgenres sowie den unterschiedlichsten Lesestrategien zu vermitteln. Lesen soll von den Zielgruppen der Leseförderung als etwas Sinnvolles erlebt werden, das ihnen „etwas bringt“, sei es Wissenszuwachs, seien es Spannung und Entspannung, die Erweiterung ästhetisch-sprachlicher Erfahrungen oder auch die Möglichkeit, sehr konkrete Dinge tun zu können.

Den zu Fördernden sollten möglichst viele Gratifikationserlebnisse durch Lesen und durch Lesemedien bzw. Texte auf möglichst unterschiedlichen Ebenen vermittelt werden. Dadurch sollten sie eine stabile Lesemotivation entwickeln und möglichst häufig unterschiedlichste Texte lesen. Durch regelmäßiges Lesen stabilisieren die LeserInnen ihre Lesekompetenz langfristig und bauen diese weiter aus. Lesen – und der Umgang mit Schriftlichkeit – sollte ein selbstverständlicher Teil des Kommunikationsalltags sein, der keine Mühe macht und wo keine Barrieren unterschiedlichster Art im Weg stehen.

Grafik 2  
**Modell des Lesens**





### **III. Die Leserin, der Leser**



## III. Die Leserin, der Leser

### 1 Lebenswelt und Habitus

Lesen ist Tun und Handeln in unserem Alltag. Als schriftliches Kommunizieren ist es in seinen Funktionen geradezu universell und in die unterschiedlichsten Situationen integriert. Wir lesen sehr kurze Texte, wenn wir uns z.B. mit einem Stadtplan in einer neuen Umgebung orientieren, bei einem Automaten eine Fahrkarte kaufen, die Dauer des Fluges zur Urlaubsdestination berechnen, das Kinoprogramm im Internet oder den Cartoon auf einer Produktverpackung anschauen, ein SMS bekommen oder schreiben usw. Längere Texte leiten uns bei der Zubereitung eines Kuchenteiges an, sie informieren uns in der Tageszeitung oder via Teletext über aktuelle Sport- und andere Ereignisse oder schaffen als Kurzgeschichten aus Büchern, als Berichte und Reportagen aus dem Internet, aus Zeitschriften und Zeitungen Inseln der Entspannung. Romane, Biographien, Sach- und Fachliteratur etc. eröffnen uns Zugang zu und längere Ausflüge in andere Welten.

Ob wir uns, wenn wir uns mit Hilfe eines Mediums informieren oder unterhalten möchten, dem Fernsehen oder Radio, dem Internet oder Printmedien zuwenden, hängt davon ab, was uns einerseits als „das Übliche“ nahe liegt und andererseits in der jeweiligen Situation möglich ist, weil zugänglich und machbar. Was wir jeweils tun, um bestimmte Ziele zu erreichen, ergibt sich aus unserem bisherigen Erfahren und Erleben. Sozialisation beschreibt als ununterbrochener Lernprozess das Hineinwachsen in die Gesellschaft, in unsere Lebenswelten.

Jede und jeder von uns lebt zum einen üblicherweise in mehreren Lebenswelten, etwa der Herkunftsfamilie, der eigenen Familie, des Freundeskreises, des Kindergartens und der Schule, des Arbeitsumfeldes, der Wohngemeinde usw. Zum anderen unterscheiden sich diese Lebenswelten von Person zu Person. Diese Unterschiede ergeben

sich aus dem jeweiligen sozialen Status, der Schul- und Erwerbsarbeitsbiographie, dem Wohnort und der Wohnsituation, dem materiellen Besitz, der Integration in nähere und weitere soziale Umwelten, wie z.B. der Größe eines Familien- und Verwandtschaftsverbandes oder der Aktivität in Vereinen oder Organisationen etc. Und jeder und jede von uns ist in diesen Lebenswelten unterschiedlich positioniert, z.B. eher im Zentrum oder eher am Rande – wiederum abhängig vom jeweiligen situativen Kontext.

Diese objektiv gegebenen Bedingungen unseres Aufwachsens und Alltags rahmen die Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten unseres Lebens. Sie sind die Rahmenbedingungen unserer Handlungsentscheidungen und Lebensentwürfe. Unsere jeweilige Individualität drückt sich darin aus, wie wir die in allen Lebenswelten grundsätzlich gegebenen Spielräume des Handelns wahrnehmen und wie wir diese in unserer Alltagspraxis nutzen. Mit unserem Agieren, in dem sich unsere subjektiven Vorlieben und Interessen ausdrücken, beeinflussen wir wiederum unsere Umgebung. Da sich viele Bereiche unserer Lebenswelten nach wie vor danach unterscheiden, ob es sich um eher „weibliche“ oder „männliche“ Lebenswelten handelt, sind Sozialisationsprozesse in vielen Aspekten für die Geschlechter unterschiedlich akzentuiert.

Je nach den Regeln von Lebenswelten sind diese entweder eher offen für Veränderungen, d.h. dass Variationen und Abweichungen vom Bestehenden positiv bewertet werden, oder sie sind eher geschlossen. Neues wird weniger gut geheißen, durch Kritik hintan gehalten und mitunter auch offen sanktioniert. Solche Reaktionen sind stets auch zu verstehen als Widerstand dagegen, das Bestehende und Althergebrachte in Frage zu stellen und zu verändern. Veränderungen sind immer mit Unsicherheiten verknüpft, mit denen nicht alle Menschen oder sozialen Gruppen gleich gut zurecht

kommen, weswegen Kritik und Anderssein häufig als Irritation erlebt werden. Offenheit oder Geschlossenheit von Lebenswelten gegenüber Neuem und Anderem wirken sich auf die Gestaltungsmöglichkeiten sowohl von Geschlechterrollen als auch von kommunikativer Praxis aus.

Für das Ergebnis der sich wechselseitig beeinflussenden Sozialisationsprozesse, dass einerseits die gegebenen Verhältnisse das Denken und Erfahren grundlegend bestimmen und dass andererseits das Sich-Einbringen in die Umwelten diese verändert, hat Pierre Bourdieu den Begriff des Habitus geprägt.<sup>15</sup> Habitus steht für Anlage, Haltung, Gehebe, Erscheinungsbild, Lebensweise. Der Habitus einer Person (oder von sozialen Gruppen) ist zu verstehen als eine Synthese einerseits der Einflüsse der objektiv gegebenen sozialen, materiellen, räumlichen, geographischen etc. Außenwelten auf ihr Sein und andererseits der Einflüsse ihrer subjektiven „Innenwelten“, von persönlichen Eigenschaften, Bedürfnissen und Interessen, die ihr Denken und Tun und damit auch ihre Außenwelten beeinflussen. Sowohl unsere Geschlechteridentität als auch unsere Einstellungen zum und Gewohnheiten des Lesens sind Teil unseres Habitus.

Der Habitus umfasst Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns:

- Wahrnehmungsschemata strukturieren, wie wir unsere soziale Welt wahrnehmen, was wir „sehen“ und was nicht. Ein Beispiel wäre hier, dass Personen, die gerne lesen, eher registrieren, dass in einer Umgebung Lesestoffe vorhanden sind und sie sich für die Art dieser Texte interessieren als Personen, die dem Lesen sehr distanziert gegenüberstehen.
- Bei den Denkschemata handelt es sich um so genannte Alltagstheorien, mit denen wir das, was wir wahrnehmen, interpretieren und ihm subjektive Bedeutung zuschreiben. Zu den Denkschemata gehören auch ethische Normen sowie ästhetische Maßstäbe. Mit Letzteren beurteilen wir Objekte oder Aktivitäten. Bourdieu spricht hier vom „Geschmack“, in dem sich die ver-



schiedenen sozialen Gruppen zum Teil sehr deutlich voneinander unterscheiden. Diese Alltagstheorien sind die Basis unserer Bedeutungszuweisungen an das von uns Wahrgenommene und erklären unser jeweiliges Verhalten in spezifischen Situationen: Unser Handeln orientiert sich nicht an den an sich objektiv gegebenen Merkmalen unserer Umwelt, sondern an den Bedeutungen, die wir diesen jeweils zuweisen.

- Die Handlungsschemata beschreiben individuelle und kollektive Praktiken, die typisch für spezifische Lebenswelten sind. Unsere Alltagspraxis ist die Äußerung dieser Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die untrennbar miteinander verbunden sind.

Das Habituskonzept hilft zu verstehen, warum sich verschiedene Menschen in vergleichbaren Situationen unterschiedlich verhalten. Klassiker der Weltliteratur in Prachtausgaben können z.B. als Symbol für Bildungsorientierung im Wohnzimmer einen besonderen Platz bekommen, ohne dass jemals jemand von den BesitzerInnen einen der Bände zur Hand nimmt. Bei LiebhaberInnen klassischer Literatur können sie im Wohnzimmer genau denselben Platz zugewiesen bekommen, allerdings regelmäßig gelesen werden. Andere Personen wiederum haben dieselben Ausgaben als gut gemeintes Weihnachtsgeschenk bekommen, bewahren sie allerdings in einer Schachtel auf dem

15) Vgl. Bourdieu 1982; 1993.

Dachboden auf, weil sie damit unangenehme Erinnerungen an schulische Pflichtlektüre verbinden. Dann wiederum gibt es Buchattrappen, um die Regale zu füllen und zumindest an der Oberfläche Interesse an einem sozial hoch bewerteten Gut unserer Kultur zu signalisieren. Das letzte Beispiel zeigt, dass wir über die Relevanz dieser Bedeutungszuweisungen im sozialen Zusammenleben zumindest implizit Bescheid wissen und sie auch mehr oder weniger gezielt in unser Tun integrieren.

Zusätzlich haben subjektiv aktuelle Anforderungen als sog. „handlungsleitende Themen“ einen bedeutenden Einfluss darauf, für welche Handlungsalternative wir uns in vergleichbaren Kontexten entscheiden oder wie wir Situationen jeweils interpretieren. Bei Kindern und Jugendlichen wären das z.B. Entwicklungsaufgaben, wie etwa die Loslösung von den Eltern, bei Erwachsenen biographische Anforderungen, wie die Suche einer neuen Wohnung oder die Entscheidung für einen neuen Berufsweg. Die handlungsleitenden Themen erklären, warum z.B. ein und dieselbe Geschichte, die wir in unterschiedlichen Phasen unseres Lebens lesen, von uns jeweils als eine andere Geschichte erlebt werden kann.

### Flirt-Tipps für SchülerInnen:

**Lamb, Kathryn: Mädchen sind vom Saturn – Jungs vom Jupiter:** Interplanetarische Flirt-Tipps. Aus dem Englischen von Angelika Eisold-Viebig. *Aarau: Sauerländer 2002. 152 S., EUR 13,30*

Der Jupiterjargon der Jungs unterscheidet sich in Vokabular und Funktion grundlegend von der Saturnsprache der Mädchen: ein zwischen den Geschlechtern vermittelndes Übersetzungs-Wörterbuch.

Der Habitus hat eine wichtige Funktion für unser Zurechtfinden und unsere Orientierung sowie für angemessenes Handeln in unserer sozialen Welt. Wir wissen Bescheid über „unseren Platz“ in der Gesellschaft. Dieses Wissen erklärt z.B. auch, warum es uns auffällt, wenn sich jemand nicht entsprechend dieser unausgesprochenen Regeln verhält.

Teil des Habitus sind auch unsere jeweiligen Vorstellungen darüber, was es heißt, ein Mann oder eine Frau zu sein und was für mich als Frau bzw. als Mann in meinen Lebenswelten jeweils legitim oder nicht legitim ist. Diese Bilder inkludieren, inwieweit die verschiedenen Formen der Schriftlichkeit und des darauf bezogenen Handelns Teil unserer immer auch geschlechterspezifischen Alltagspraxis sein können oder ob dies eher unwahrscheinlich ist.

## 2 Lesesozialisation

Die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten sowie die Bewertungen des Lesens und von Lesemedien sind Ergebnis der Lesesozialisation, der Erfahrungen, die wir mit dem Lesen im Laufe unseres Aufwachsens und unseres Erwachsenenlebens machen. Je positiver die Einstellungen zum Lesen und zu Lesemedien sind, umso vielseitiger wird das Lesen in den Alltag integriert.

Die in PISA bestätigte Korrelation von Lesehäufigkeit und Lesefreude mit der Lesekompetenz ist allerdings nicht als Kausalzusammenhang zu verstehen. Es handelt sich hier vielmehr um sich wechselseitig verstärkende Faktoren: Häufiges Lesen führt dazu, dass die Lesekompetenz verbessert wird. Eine höhere Lesekompetenz impliziert wiederum, dass das Lesen schneller geht und einfacher fällt und nicht als mühseliger Aufwand erlebt wird, was der Entwicklung einer stabilen Lesemotivation nicht gerade förderlich ist. Wie anstrengend für Personen mit gravierenden Leseproblemen das Lesen sein muss, lässt sich allein daraus ableiten, wie viel Zeit mitunter nur für das Entziffern eines Textes benötigt wird und wie schwierig es – auch aufgrund der langsamen Lese-

geschwindigkeit – ist, das Erlesene mit Inhalten, mit Bedeutung zu füllen und nachzuvollziehen.

Die Lesesozialisation ist kein mit dem Ende der Kindheit oder der Jugend abgeschlossener Prozess – und sie beginnt nicht erst mit dem Lesenlernen, sondern setzt ein, sobald wir unsere Umgebung wahrnehmen. Veränderungen unserer Lebenswelten und Alltagsanforderungen, neue Möglichkeiten der Alltagsgestaltung oder spezifische schrift- und lesebezogene Erlebnisse können jederzeit dazu führen, dass wir unsere Lesegewohnheiten umstellen. Es sind allerdings vor allem die Erfahrungen, die wir in unseren ersten Lebensjahren, in der Kindheit sowie auch in der Jugend machen, die unsere späteren Lesegewohnheiten, besonders was Medien- und Genrepräferenzen betrifft, wesentlich prägen.

Auch in der Lesesozialisation spielen die Einflüsse der Außenwelten sowie die Innenwelten zusammen. Bei letzteren spricht man von der Selbstsozialisation: Je nachdem, ob die Erfahrungen mit dem Lesen subjektiv als positiv oder negativ erlebt werden, werden Entscheidungen künftig eher für oder gegen das Lesen getroffen. Dies beeinflusst wiederum die möglichen Erfahrungspotentiale mit dem Lesen, mit Lesemedien und Texten. Sowohl die Lesemotivation fördernde als auch hemmende Außeneinflüsse können durch den eigenen Bezug zum Lesen verstärkt oder auch vermindert werden.

Was die Selbstsozialisation betrifft, ist der Befund der Leseforschung bemerkenswert, dass Personen mit vielfältigen Freizeitinteressen und -aktivitäten auch häufiger lesen als Personen, deren Freizeitgestaltung als eher inaktiv zu beschreiben ist. Ein gewisses Aktivitätspotential dürfte eine Voraussetzung dafür sein, die für das Lesen – im Gegensatz z.B. zum Fernsehen – erforderlichen Vorleistungen zu erbringen: Lesestoff besorgen, ein Lesemedium wählen, aus (vor allem nicht-kontinuierlichen) Texten eine Textstelle zu selektieren, die Konzentration für das Lesen aufbringen, was im Allgemeinen einen zumindest teilweisen Rückzug aus der jeweiligen sozialen Situation bedeutet. Letz-

teres erklärt, warum in ihrer Freizeitgestaltung besonders stark nach außen orientierte Gruppen (z.B. häufig ausgehen oder sich mit FreundInnen treffen) erzählende Literatur nur unterdurchschnittlich lesen: Gerade das literarische Lesen setzt Zeiten der Ruhe und entsprechende Muße voraus.

### Instanzen der Lesesozialisation

#### ■ Familie

Die wichtigste Instanz der Lesesozialisation ist die Familie. Kinder sehen und erleben von Anfang an mit, welchen Stellenwert ihre zentralen Bezugspersonen der Schriftlichkeit und dem Lesen im Alltag geben. Je nachdem, ob und welche Lesemedien selbstverständlich in der häuslichen Umgebung vorhanden sind und ob, wie und zu welchen Zwecken diese von wem genutzt werden, wird Schrift und Lesen, werden Texte und Lesemedien als interessant, nützlich und wichtig, als etwas, das Freude macht und über das man sich unterhalten kann, wahrgenommen oder als etwas, das „sein muss“, das man möglichst vermeidet, weil es Mühe bedeutet und mit ungeliebter Arbeit verknüpft ist, das langweilig ist oder das man einfach nicht macht, weil es „die anderen“ tun usw.

Kinder lernen, welche Texte in der Lebenswelt ihrer Familie als wichtig gelten und welche z.B. nicht Teil dieser Lebenswelt sind, sondern anderen Lebenswelten zugeordnet werden. Sie lernen auch, welche Texte und welche Formen des Umgangs mit Texten „typisch“ sind für Frauen und welche für Männer. Im Prozess des Hineinwachsens in ihre Lebenswelten nehmen Mädchen und Buben auch wahr, was für sie in Bezug auf Lesen und Lesemedien möglich ist bzw. von ihnen erwartet wird. Sie lernen, ob z.B. das Lesen von erzählender Literatur als Zeichen für (positiv bewertete) Neugier und Interesse an Kultur interpretiert wird oder als sinnlose Verschwendung von Zeit, die man mit anderen Aktivitäten besser nutzen könnte.

Eine wichtige Rolle – sowohl in der Familie als auch für die anderen Instanzen der Lesesoziali-

sation – spielen „Lesevorbilder“ als Rollenmodelle: Lesen Frauen und Männer des persönlichen Umfelds? Wenn ja, welche Frauen, welche Männer sind das? Und was lesen sie und warum? Sind diese Personen Identifikationsfiguren oder grenzt man sich von ihnen und dem, was sie tun und für wichtig halten, ab?

Kinder und Jugendliche, die nicht gerne lesen, kommen zumeist aus lesefernen Familien, während begeisterte LeserInnen weit überwiegend in lesefreundlichen Elternhäusern aufwachsen. Traditionen des Lesens setzen sich sozusagen über Generationen hinweg fort. Der starke Einfluss der Familie auf die Lesesozialisation ist auch einer der Gründe, warum es sehr schwierig ist, Einstellungen und Gewohnheiten von Kindern, die dem Lesen distanziert gegenüberstehen, durch Interventionen zu ändern. Gleichzeitig ist aber gerade dieser Zusammenhang der wichtigste Grund für Leseförderungsmaßnahmen außerhalb der Familie, da nur so familienbedingte Nachteile ausgeglichen werden können.

#### ■ Kindergarten

Der Kindergarten ist die erste Institution, in der ein Großteil der Kinder mit Maßnahmen der Leseförderung erreicht werden kann, vor allem auch jene Kinder, die in einem lesefernen Umfeld aufwachsen. Neben der Förderung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen können hier Vorschulkinder mit Schrift- und damit auch Leseumgebungen vertraut gemacht und auf das Lesenlernen vorbereitet werden. Besonders wichtig ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit, dass die Sprache als „Fluss“ von Lauten in einzelne Segmente zerlegt werden kann, die – in alphabetischen Schriften – durch Buchstaben wiedergegeben werden. Bettina Hurrelmann und ihr Team konnten z.B. Anfang der 1990er Jahre zeigen, dass Kinder, die in ihrer Kindheit häufig Wort-, Sprach- und Singspiele gemacht haben, im Alter von zehn Jahren besser lesen konnten als Kinder, die keinen spielerischen Umgang mit der Sprache geübt hatten.<sup>16</sup>

Die Ergebnisse von PISA 2003 haben unter anderem dazu geführt, dass die Bedeutung des Kindergartens als Instanz der Lesesozialisation, die eine wichtige Vorstufe des Lesenlernens ist, mehr Aufmerksamkeit braucht. So können im Kindergarten z.B. Verzögerungen in der Sprachentwicklung frühzeitig erkannt und gezielte Fördermaßnahmen gesetzt werden. Kinder mit massiven Sprachentwicklungsschwierigkeiten haben weit überwiegend große Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, die sie oft bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit nicht ausgleichen können.

#### ■ Schule

Die Schule ist jene Instanz der Lesesozialisation, die im Besonderen für Kinder, die aus lesefernen Elternhäusern kommen, eine zentrale kompensatorische Funktion hat. Die Schule sollte die Schülerinnen und Schüler von Anfang an mit der Vielfalt der Lesestoffe und Textgattungen, den verschiedensten Lesemedien sowie der Funktionsvielfalt des Lesens bekannt und vertraut und so das Lesen für sie attraktiv machen.

Ein Problem der Schule ist hier, dass zwischen den Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und den Anforderungen der Schule in Bezug auf das Lesen zum Teil große Diskrepanzen bestehen, zwischen denen es zu vermitteln gilt. So assoziieren viele SchülerInnen mit dem Lesen vor allem ab dem ersten Leseknick, der zwischen zehn und zwölf Jahren stattfindet, „Pflicht“ und „Arbeit“. Dies gilt speziell für das Buchlesen. Gleichzeitig steht in der schulischen Leseförderung nach wie vor das literarische Buch im Mittelpunkt vieler Strategien, das Lesen für die Schülerinnen und Schüler attraktiv zu machen. Hier stellt sich die Frage, ob die zu Fördernden mit diesem von ihnen besonders negativ bewerteten Medium überhaupt erreicht werden können. Dazu kommt noch das Problem, dass besonders Buben & Burschen der erzählenden Literatur sehr distanziert bis ablehnend gegenüberstehen. Neue, zeitgemäße Formen der schulischen Leseförderung sind zu entwickeln, um das Lesen für die Kinder und Jugendlichen,

16) Vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, S. 135ff.

die nicht gerne lesen und Leseverständnisprobleme haben, sinnvoll und alltagsrelevant zu machen. Schulische Leseförderung muss vor allem das außerschulische Lesen der Kinder und Jugendlichen verstärkt beachten, um Anknüpfungspunkte für Förderangebote zu finden. Die Geschlechterunterschiede sind hier eine besondere Herausforderung. Diese Broschüre versucht mit ihren Vorschlägen und Hintergrundinformationen einen Beitrag zu leisten, um die Distanz zwischen der Schule und „der Welt draußen“ zu überbrücken, die in vielen, unter anderem dem Lesen, für Buben offensichtlich größer ist als für Mädchen.

#### ■ **Peergroup**

Eine wichtige Instanz der Lesesozialisation ist die Peergroup, die Freunde und Freundinnen. Je nach dem, welche Einstellungen Peergroup-Mitglieder vor allem mit einem hohen sozialen Image haben, wirkt sich das darauf aus, ob Lesen und Lesemedien Thema sind oder nicht, ob es erstrebenswert ist, selbst die aktuellsten Zeitschriften oder das Buch zum Film zu lesen oder ob man besser kein Wort darüber verliert, wenn man das gemacht hat, um einen möglichen Imageverlust zu vermeiden. Lesen und Lesemedien dienen auch als Symbole für spezifische kulturelle oder Lebensstil-Orientierungen, um die Zugehörigkeit zu oder die Abgrenzung von bestimmten Gruppen zu demonstrieren.

Dass das (Buch-)Lesen weiblich konnotiert ist, ist wohl einer der Gründe für die deutliche Abgrenzung vieler Buben & Burschen gegenüber diesem Medium. Der Einbruch der Buchlektüre zu Beginn der Pubertät, der bei ihnen besonders stark ausfällt, hat sicher auch damit zu tun, dass die meisten Kinder besonders gerne Bücher lesen, viele Jugendliche sich aber bewusst von allem Kindlichen abgrenzen.

#### ■ **Schrift und Lesen in der Gesellschaft**

Neben diesen sozialen Umwelten ist auch der Stellenwert, den das Lesen allgemein in einer Gesellschaft hat, für die Lesesozialisation relevant. Hier geht es ebenfalls vor allem um die Wahr-

nehmung von symbolischen Zuschreibungen an das Lesen und an Lesemedien, die je nach Kontext variieren. So gilt das Lesen als Zeichen für Bildungsorientierung in einer Lebenswelt als erstrebenswert, in einer anderen Lebenswelt wiederum grenzt man sich davon ab, weil Lesen Symbol für „Intellektualität“ ist. Auch die räumliche Präsenz von Lesemedien und deren Unterstützung aus öffentlichen Mitteln beschreibt die Bedeutung, die das Lesen in einer Gesellschaft hat. Ein vielfältiges Zeitungs- und Zeitschriftenangebot, gut sortierte Buchhandlungen, Bibliotheken mit einem attraktiven Bestand und benutzerfreundlichen Öffnungszeiten sorgen dafür, dass das Lesen auch sozial präsent ist. Der Effekt einer nur lückenhaften Leseinfrastruktur zeigt sich z.B. daran, dass Personen mit niedrigen oder mittleren Bildungsabschlüssen, die auf dem Land leben, signifikant seltener Bücher lesen als Personen der gleichen Bildungssegmente, die in Städten leben. Bei Personen mit mindestens Matura sind keine Zusammenhänge zwischen Wohnregion und Zeitaufwand für das Buchlesen festzustellen.<sup>17</sup>

### Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule

**Maehle, Lars: Der tunesische Torwart.**  
Aus dem Norweg. von Gabriele Haefs.  
Hildesheim : Gerstenberg 2004. 167 S.  
EUR 13,30

Die WM ist längst vorbei, aber der tunesische Torwart fehlt immer noch im Sammelalbum: ein Jugendbuch, das humorvoll auf die Situation pubertierender männlicher Jugendlicher und ihre „typischen“ Verhaltensweisen eingeht. Mehr als nur ein Fußballbuch.

17) Vgl. Böck 1998, S. 118f.

### 3 Lesekompetenz<sup>18</sup>

„Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“<sup>19</sup> Diese Definition der Lesekompetenz, mit der PISA arbeitet, rückt den instrumentellen Nutzen des Lesens in den Vordergrund, Lesen interessiert vor allem als kognitiver Prozess der Informationsaufnahme. Diese Konzeption von Lesekompetenz macht es verständlich, warum sich Empfehlungen zur Verbesserung der Lesekompetenz im Kontext von PISA auch eher auf den Ausbau von Lesetrainings konzentrieren. Motivationale und emotionale Komponenten des Lesens werden in dieser Modellierung von Lesekompetenz nicht und damit auch in Förderungskonzepten in Anschluss an PISA weniger berücksichtigt.

Leseförderung muss die Lesekompetenz als „Teilhabe an kultureller Praxis“ (Bettina Hurrelmann) verstehen. Lesen, Lesekompetenzen und Lesegewohnheiten sind Teil des Habitus einer Person, die in spezifischen Lebenswelten lebt. Lesekompetenz umfasst kognitive, motivationale, emotionale und reflexiv-interaktive Aspekte. Motiviert-Sein zum Lesen bedeutet, dass Lesen und schriftliche Kommunikation als sinnvoll und brauchbar eingestuft und erlebt werden und auch die für das Lesen notwendigen Anforderungen erbracht werden, weil entsprechende Gratifikationen zu erwarten sind.

Die emotionale Komponente der Lesekompetenz hängt eng mit der motivationalen zusammen: Lesen vermittelt positive Gefühle, sei es als Identifikation mit Figuren, als das Rekonstruieren anderer Welten oder als Freude über neu Gelerntes. Äs-

thetisches Genießen und Unlust am Lesen zählen ebenfalls zur emotionalen Dimension der Lesekompetenz.

Die Reflexion von Gelesenem und die sog. Anschlusskommunikation sind weitere wichtige Faktoren der Lesekompetenz. Durch die Verknüpfung des Gelesenen mit Vorwissen, durch dessen Interpretation wird das Gelesene für den Leser, die Leserin erst „sinnvoll“ und „verwendbar“. Die Anschlusskommunikation beschreibt die interaktive Dimension der Lesekompetenz, die auf die Bedeutung des Lesens bzw. des Verstehens und Verwendens von schriftsprachlicher Kommunikation für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verweist.

Dieses elaborierte Verständnis von Lesekompetenz wurde im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft erarbeitet.<sup>20</sup> Bettina Hurrelmann<sup>21</sup> fasst in ihrem Überblick folgende prototypische Merkmale des Lesens zusammen:

■ **Kognitive Dimension:**

Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen durch Worterkennung, Satzidentifikation, Satzverknüpfung, globale Kohärenzherstellung, Genrewissen, Erkennen der Autorintention, Verbindung von Textinformationen mit eigenem Vorwissen.

■ **Motivationale Dimension:**

Zielstrebigkeit, Ausdauer, Aktivierung positiver Gratifikations- und Nutzenerwartungen, Bedürfnis nach kognitiver Durchdringung des Textes.

■ **Emotionale Dimension:**

Bedürfnisbezogene Auswahl von Texten, Verbindung positiver Gefühlserlebnisse mit der Lektüre, Balancierung von Unlustgefühlen, Genießen der Lesesituation.

18) Zur Lesekompetenz gibt es je nach Forschungsinteresse unterschiedlichste Konzepte. An dieser Stelle sollen lediglich eine Übersicht gegeben und jene Aspekte der Lesekompetenz herausgegriffen werden, die für das Thema der geschlechterspezifischen Leseförderung relevant erscheinen. Interessierte LeserInnen werden vor allem an die Publikationen verwiesen, die im Rahmen des DGF-Projektes „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ erschienen sind (<http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/>). Eine Übersicht über die kognitiven Verarbeitungsprozesse des Lesens geben z.B. Christmann/Groeben 1999.

19) Lang 2001, S. 29.

20) <http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/>

21) Hurrelmann 2002, S. 285f.

■ **Reflexive Dimension:**

Fähigkeiten, über Textinhalte, -intentionen und Darstellungsformen, intertextuelle und historische Kontexte nachzudenken, Bewertung der Texte unter diesen Perspektiven.

■ **Anschlusskommunikation:**

Fähigkeit, während und nach dem Rezeptionsprozess in Kommunikation mit anderen über Texte zu treten, unterschiedliche Textrezeptionen zu tolerieren, Texte produktiv zu verarbeiten.

Diese Konzeption von Lesekompetenz ist als Teil des oben vorgestellten Modells des Lesens die Basis für die in dieser Broschüre vorgestellten Förderungsmaßnahmen. Die motivationalen, emotionalen und reflexiv-interaktiven Komponenten der Lesekompetenz brauchen neben der kognitiven Dimension entsprechende Aufmerksamkeit, wenn nicht sogar größere Beachtung, weil Texte wohl nur dann regelmäßig gelesen werden, wenn dies für die (potentiellen) Leserinnen und Leser Sinn macht. Durch die auf die kognitiv-pragmatischen Komponenten des Lesens fokussierte Messung der Lesekompetenz werden auch in den Diskussionen der Befunde und in Maßnahmenkatalogen die emotionalen und motivationalen Aspekte vernachlässigt – und damit zentrale Dimensionen dessen, was Lesen ausmacht.









## IV. Der Text

## IV. Der Text

### 1 Der Modus Schrift

#### Schrift und Sprache

Lesen ist die Rezeption von Schrift. Schrift und damit auch die Kompetenzen ihrer Anwendung, das Lesen und Schreiben, sind „gesellschaftliche Totalphänomene“ in unseren hochentwickelten Gesellschaften, die ohne sie nicht funktionieren könnten.

Schrift ist eine Form der sprachlichen Kommunikation mit spezifischen Merkmalen. Anders als allgemein angenommen, ist Schrift nicht das bloße Niederschreiben von sprachlichen Aussagen. Der Begriff der „Schriftsprache“ macht dies deutlich. Je nach kommunikativem Kontext bewegt sich gesprochene Sprache auf einem Kontinuum zwischen informell bis formell. Schriftliche Botschaften bewegen sich ebenfalls auf einem ähnlichen Kontinuum, haben aber traditionell einen eher formellen Charakter. Ein zentraler Unterschied zwischen schriftlichen und gesprochenen Aussagen ist, dass Elemente der gesprochenen Sprache, wie Tonfall, Pausen, Betonung etc., sowie außersprachliche Ebenen (Mimik, Gestik) der direkten interpersonalen Kommunikation verschriftlicht werden müssen. Das Schriftliche ist damit elaborierter als das Mündliche.

Mit E-Mail und SMS als neuen Formen der schriftlichen interpersonalen Kommunikation wurden sehr informelle Textgenres entwickelt, die der gesprochenen Sprache nahe stehen. Wortlaut, Lexis, Syntax und Grammatik der gesprochenen Sprache werden mehr oder weniger direkt verschriftlicht. Emoticons und Akronyme gleichen zumindest zum Teil das Fehlen emotionaler Aspekte des Mündlichen aus.

Die Kritik an dieser „Verstümmelung“ der (geschriebenen) Sprache ist einerseits ein Hinweis auf die Eigenständigkeit des Geschriebenen als Zeichensystem mit seinen eigenen Regeln, wie et-

wa der Rechtschreibung, und auf die hohe soziokulturelle Bewertung des Schriftlichen andererseits.

Sprache und Schrift unterscheiden sich auf unterschiedlichsten Ebenen:

Neben bereits angesprochenem Wegfallen bestimmter sprachlicher Ebenen bei schriftlichen Kommunikaten liegt ein zentraler Unterschied zwischen diesen Zeichensystemen in ihrer Materialität: Die Schallwellen der Sprache sind flüchtig. Schrift ist durch das Schreiben bzw. den Druck beständige, materialisierte Kommunikation, sofern das Trägermedium beständig ist. Mit den Bildschirmmedien sind auch immaterielle Texte entstanden, die besondere Anforderungen an die Rezeption und auch Speicherung dieser Texte stellen. Dazu kommt, dass Übersichtlichkeit und Zurechtfinden z.B. besonders bei langen Texten am Bildschirm schwer fallen, wenn keine Unterstützung für die Orientierung der LeserInnen vorgesehen ist.

Der im Vergleich zu sprachlichen Äußerungen formelle Charakter von Schrifttexten ist darin begründet, dass der Schreibvorgang in den meisten Fällen mehr Planung erlaubt bzw. auch erfordert als die sprachliche Übermittlung dieser Inhalte. Geschriebene Texte können überarbeitet oder noch einmal geschrieben werden, in der direkten Rede sind Fehler durch Reformulierungen zwar zu korrigieren, aber nicht „wegzulöschen“. Die elektronische Textverarbeitung hat das Schreiben in dieser Hinsicht um Vieles einfacher und auch spielerischer gemacht. Gleichzeitig sind durch diese neuen Korrekturmöglichkeiten aber auch die Erwartungen an die Qualität von Texten gestiegen.

Ein weiterer Unterschied zwischen gesprochenen und schriftlichen Kommunikaten ist, dass – zumindest in bestimmten interpersonalen Kommunikationssituationen – bei Ersteren die Möglichkeit des Rückfragens bei Verständnisproblemen be-

steht. Bei Letzteren hingegen ist es notwendig, den Text so zu formulieren, dass dessen LeserInnen den Inhalt auch nachvollziehen können. Schriftliche Texte haben auch aus diesem Grund – neben der Notwendigkeit, außersprachliche Komponenten zu verschriftlichen – im Allgemeinen einen höheren Grad an Elaboriertheit.

Die Übernahme von Elementen der gesprochenen Sprache in neue Genres der schriftlichen Kommunikation macht einen weiteren Unterschied zwischen diesen Zeichensystemen deutlich: Während schriftliche Texte, vor allem Fließtexte, in „ganzen“ Sätzen nach dem Muster Subjekt – Prädikat – Objekt strukturiert sind, haben informelle Genres des Gesprochenen hier andere Strukturen: Man beginnt eine Äußerung mehrmals, reformuliert diese, Äußerungen werden nicht vollendet.

Für die schriftliche Kommunikation vor allem in formellen Kontexten, wie etwa der Schule, gelten andere Konventionen als für die gesprochene, in der z.B. die Modulation eine wichtige syntaktische Funktion übernimmt. Einen Text z.B. für die Schule zu schreiben, bedeutet auch, diese Konventionen zu akzeptieren und anzuwenden. „Amtsdeutsch“ ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie stark Sprache mit ihren jeweiligen Kontexten verbunden ist – und wie sich Konventionen auch negativ auf die Verständlichkeit des Gesagten bzw. Geschriebenen auswirken können. Kinder müssen diese Konventionen kennen und anwenden lernen und sich vor allem in ihrem Schreiben an deren Regeln anpassen.

### Schrift und Bild

Der Trend zur Visualisierung geht im Wesentlichen auf technologische Innovationen in zwei Bereichen zurück: zum einen auf die Verbreitung der Bildschirmmedien, die mittlerweile in so gut wie allen Lebensbereichen präsent sind, und zum anderen auf die einfachere und billigere Bildverarbeitung auf Papier. Letzteres zeigt sich, wenn man z.B. Schulbücher oder Zeitungen aus den 1950er Jahren mit aktuellen Ausgaben vergleicht. Nicht nur, dass der gedruckte Text weniger dicht und oft einfacher geschrieben ist und wesentlich mehr Abbildungen enthält, auch Farbe hat schon vor Jah-



ren Einzug in die ursprünglich schwarz-weißen Printmedien gehalten.

Bemerkenswert ist, dass sich Print- und Bildschirmmedien in der Verwendung der Kommunikationsmodi Schrift und Bild gegenseitig beeinflussen. Ursprünglich lehnten sich z.B. Seiten des WWW in ihrer Gestaltung stark an Seitenlayouts aus Zeitschriften und anderen Printmedien an. Mit dem Kennenlernen der Möglichkeiten dieses neuen Mediums und der Verbesserung von Hard- und Software sowie der Datenübertragung wurden allmählich für das WWW typische Layouts entwickelt. Die Texte sind z.B. kurz, um auf einen Bildschirm zu passen. Sich bewegende und stehende Bilder und zunehmend auch die auditive Ebene spielen eine immer wichtigere Rolle.

Gleichzeitig beeinflussen diese neuen Darstellungsformen das Design von Zeitungs- und Zeitschriftenseiten und anderen Medien. Auch der Zeichencharakter der Schrift und was mit Buchstaben und Satzzeichen alles möglich ist, wurde erst mit den Bildschirmmedien realisiert, denn Emoticons wären auch mit der Schreibmaschine herzu-

stellen gewesen. Das Hineintragen von Elementen der Oralität in die schriftlich geführte interpersonale Kommunikation dürfte für diese Sensibilisierung ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt haben.

Schrift, Sprache und Bild haben als je spezifische Kommunikationsmodi unterschiedliche Potentiale und Anforderungen, die sich auf die Darstellung von Inhalten einerseits und die Rezeption andererseits beziehen. Was die Struktur von Aussagen betrifft, sind Sprache und Schrift z.B. sequenziell organisiert. Informationen werden der Reihe nach erzählt oder beschrieben. Um das Gesagte oder Geschriebene nachzuvollziehen, muss der Leser bzw. die Leserin diesen Sequenzen folgen. Auch wenn man, wie bei Hypertexten, von einem Textausschnitt zum nächsten „springt“, erfordert ein am Verstehen orientiertes Lesen von Texten zumeist, dass man sich an die vom Autor, von der Autorin vorgegebene Ordnung hält.

Bilder sind hingegen im zweidimensionalen Raum strukturiert, die Inhalte sind – bei nicht-bewegten Bildern – alle gleichzeitig präsent. Visuelle Darstellungen zeigen ihre Inhalte. Der „Leser“, die „Leserin“ eines Bildes hat im Vergleich zu schriftlichen Texten wesentlich mehr Möglichkeiten, die eigene Ordnung des Betrachtens zu bestimmen. Die sequenzielle Anordnung des Schreibens führt dazu, dass Ereignisse in ihrem Verlauf wiedergegeben werden. Alles, was ein Text kommuniziert, muss in Worten benannt werden, die in syntaktischen Strukturen angeordnet sind. Durch diese zeitlich-sequenzielle Anordnung eignen sich Texte eher zur Darstellung von Ereignissen und Erfahrungen in ihrem zeitlichen Ablauf. Visuelle Darstellungen eignen sich hingegen besonders für die Darstellung von Größenverhältnissen, von räumlichen Anordnungen und Strukturen. Anfang und Ende müssen z.B. „übersetzt“ werden durch eine bestimmte Strukturierung der Objekte, etwa durch Nummerieren oder durch ihre Anordnung von links nach rechts (in Gesellschaften, in denen von links nach rechts geschrieben wird – im arabischen Raum wäre diese Anordnung umgekehrt) bzw. von oben nach unten.

### **Das „Offene“ an der Sprache und das „Konkrete“ an Bildern**

Durch die Räumlichkeit und den Charakter des Zeigens vermitteln Bilder auch eher konkrete Vorstellungen als sprachlich vermittelte Aussagen. Diese lassen mehr Raum für individuelle Rekonstruktionen bzw. erfordern sie das Einbringen eigener Erfahrungen und Vorstellungen. Ein kleiner Hund, gemalt, gezeichnet oder fotografiert, ist ein bestimmter, konkret dargestellter kleiner Hund. Wenn von einem kleinen Hund die Rede ist, sind die ZuhörerInnen oder LeserInnen sehr frei darin sich vorzustellen, um welche Rasse es sich handelt, welche Farbe dieser Hund hat, ob er freundlich oder bedrohlich wirkt etc.

Diese Freiheit bei der Konkretisierung von sprachlichen Begriffen ist ein wichtiges Spezifikum der Rezeption von geschriebenen Texten und vor allem für ungeübte LeserInnen, die Bild(schirm)medien in ihrem Kommunikationsalltag einen großen Stellenwert geben, auch eine Herausforderung. Anders als bei den ihnen geläufigen Visualisierungen müssen sie für sich selbst die vergleichsweise offenen Begriffe der Sprache mit ihren eigenen Vorstellungen füllen. Diese Offenheit impliziert nicht nur Freiheit, sondern auch Unsicherheiten – ein Aspekt, der bei der Arbeit mit ungeübten LeserInnen zu beachten ist.

Unsicherheiten beim Lesen entstehen für ungeübte LeserInnen z.B. auch dann, wenn sie sprachliche Codes nicht verstehen, weil sie ihnen nicht vertraut sind, oder sie sich nicht in das Erzählte oder Beschriebene hineinversetzen können. So meint die 11-jährige Stefanie, die Bücher nur gelegentlich liest, über die Unterschiede zwischen Lesen und Fernsehen: „Na, beim Lesen ist man viel langsamer. Es gibt weniger Bilder. Beim Fernsehen hast alles voll Bild. Und siehst auch, wer das sagt. Das wird ja nicht erzählt. Es ist gleich dort, es wird nicht erzählt, dass zum Beispiel der dort das gesagt hat, sondern der sagt das selber. [Beim Lesen] da merkst das erst am Schluss manchmal, wer das gesagt hat.“<sup>22</sup> Und der 11-jährige Dominik, der Co-

22) Böck 2000, S. 92.



mics Büchern vorzieht, weil man z.B. bei Asterix „sieht, wie der den Hinkelstein schiebt oder so. [...] Wenn man in einem Buch liest, da sieht man ja keine Zeichnungen, was das bedeuten soll. Da liest ja nur, das ist ja irgendwie fad. So mag ich's besser im Comic, da siehst ja die Sprechblase. Weil im Buch steht manchmal nie, wer das spricht oder so. Das mag ich nicht haben.“<sup>23</sup>

Die Sensibilität für diese Unterschiede zwischen Erzählen und Zeigen braucht von der Leseförderung mehr Aufmerksamkeit, weil Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen wichtiger werden und viele Kinder und Jugendliche mit der Grammatik der „Bildermedien“ vertrauter sind als mit der von Sprache und Schrift. Dies trifft im Besonderen auf die Buben zu, die den Bild(schirm)medien in ihrem Alltag ein größeres Gewicht geben als die Mädchen.

### Lesen und Schreiben als produktive Tätigkeiten

Lesen ist die rezeptive Nutzung von schriftlichen Texten. Als Rekonstruktion der Inhalte ist es als „nach innen gerichtet produktiv“ zu beschreiben.

Schreiben ist als produktive Nutzung der Schrift „nach außen gerichtet“. Sowohl Schreiben als auch Lesen ist aktiv-produktives Handeln.

Bemerkenswert ist in dem Zusammenhang, dass gerade Kinder und Jugendliche, die nicht gerne lesen, das Lesen als eine Tätigkeit beschreiben, bei der nichts passiert und wo man „nichts tut“ – obwohl Lesen von ihnen mehr Anstrengung erfordert, weil sie zumeist auch schwächere LeserInnen sind. Lesen wird von diesen Personen – auch viele Erwachsene stufen die Lektüre vor allem von erzählender Literatur als „Nichts-Tun“ ein – nicht als „Aktivität“ wahrgenommen. „Etwas tun“ wird von ihnen gleichgesetzt damit, dass sich etwas bewegt, dass sich Dinge verändern.

Für die Leseförderung impliziert dieses Bild von „etwas tun“, dass die Auseinandersetzung mit Texten als „inneres“ Handeln bewusst gemacht werden muss, weil es dadurch auch anders bewertet wird. So ist es interessant, dass gerade für schwache LeserInnen das laute Vorlesen vor Publikum häufig mit mehr Gratifikationen verbunden ist als das Leise-für-sich-Lesen, weil es durch die ZuhörerInnen sinnvoll wird. Der bereits zu Wort gekommene 11-jährige Dominik, der keine Bücher liest,

23) Böck 2000, S. 99.

erklärt, warum er in der Schule gerne vorliest, folgendermaßen: „Da les’ ich gern, da hört mir endlich jemand zu. Zu Hause hört mir ja nie einer zu. Zu Hause bin ich immer im Zimmer, les’ allein, das ist fad, in der Klasse sind ja mehrere und da les’ ich gern.“<sup>24</sup>

### **Lesen und Schreiben als Zugangsinstrumente**

Lesen und Schreiben sind Voraussetzungen für den individuellen Erfolg in unseren hochentwickelten Wirtschaftssystemen und eine umfassende Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Eine aktiv gestaltende Teilhabe erfordert allerdings neben dem Nachvollziehen der Botschaften anderer, dass wir unsere eigenen Bedürfnisse und Interessen ausdrücken können, entweder durch Reden oder Schreiben oder auch durch visuelle Darstellungen sowie andere Aktivitäten (z.B. Demonstrationen oder künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum). Die eminente Bedeutung des Schreibens als auch demokratiepolitisch notwendige Ergänzung des Lesens wird in der Diskussion rund um PISA und um Leseförderung zumeist ausgeblendet.

Dabei sind mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auch die Anforderungen, sich schriftlich ausdrücken und schriftliche Aufgaben erledigen zu können, enorm gestiegen. Gleichzeitig hat die elektronische Textverarbeitung das Schreiben in vielem vereinfacht: die Möglichkeit, Texte mehrmals zu überarbeiten, ohne dass Spuren hinterlassen werden und ohne dass erneutes Schreiben erforderlich ist; das standardisierte Schriftbild, das durch die verschiedenen Schrifttypen und Layoutmöglichkeiten Texten ein völlig anderes Aussehen gibt als handschriftlich verfasste Texte es haben; die Rechtschreibüberprüfung, die hilft, zumindest die größten Fehler zu korrigieren. Motivierend kommt vor allem für Buben noch dazu, dass Schreiben mit dem Computer zu einem technischen Vorgang geworden ist und sie hier ihre Expertise im Computerumgang anwenden können.

Mit dem Schreiben wird die Autorschaft von Texten angesprochen, die immer auch eine Frage von Definitions- und Gestaltungsmacht ist: Wer schreibt Texte für wen? Wer bestimmt und wählt aus, was für andere, für die LeserInnen, wichtig ist und was diese wissen sollen? Was bedeutet es, wenn jemand sich schriftlich nicht „gut“, den Konventionen der Orthographie und Grammatik entsprechend, ausdrücken kann?

Debatten über Rechtschreibreformen und die Notwendigkeit, dass Rechtschreibung nach wie vor ein zentrales Bildungsziel des Deutschunterrichts ist, sind immer auch Diskussionen über soziale Unterschiede und Ab- bzw. Ausgrenzungen. Schrift ist in diesem Sinne auch ein Modus von (Bildungs-)Eliten. Die Förderung der Schreibkompetenzen hat – wie die Leseförderung – einen emanzipatorischen Anspruch mit dem Ziel, soziale und Bildungsunterschiede auszugleichen.

Dass Frauen, obwohl sie mehr – und laut PISA – auch besser lesen (und wohl auch schreiben – dafür gibt es allerdings keine empirischen Daten) als Männer, nach wie vor in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens benachteiligt sind, zeigt, dass Lesen und Schreiben einerseits nur Bausteine dessen sind, was den beruflichen und sozialen Erfolg bzw. die gesellschaftliche Position und deren Gestaltungschancen ausmacht. Andererseits ist eine differenzierte Betrachtung des „Lesens“ unerlässlich, und zwar danach, welche Lesestoffe, welche Lesemedien und Genres von Männern bevorzugt werden und welche von Frauen und welche Relevanz diese in den unterschiedlichen Sphären des gesellschaftlichen Lebens haben. Aus dieser Differenzierung leiten sich wiederum Zielsetzungen vor allem für die Leseförderung der Mädchen ab: Welchen Textgattungen und Strategien des Lesens müssen sie sich verstärkt zuwenden, um mit zu erwartenden Anforderungen im beruflichen Leben zurechtzukommen?

24) Böck, 2000, S. 101.

## 2 Das Medium

### Traditionelle Lesemedien

Schrift braucht ein Träger- oder Ausgabemedium. Bis zum Auftreten der Bildmedien, beginnend mit Projektionen von Bildern und Film über den Bildschirm von Fernsehen und Computer zu den Displays von Handys und anderen Geräten, wurde auf beständige Materialien geschrieben oder gedruckt. Seit dem mittleren bis späten Mittelalter ist in Europa Papier das klassische Trägermedium von Schrift. Die erste Papiermühle im deutschen Sprachraum wurde 1389 z.B. in Nürnberg errichtet.

Als Lesemedien werden vor allem Bücher und die Printmedien Zeitung und Zeitschrift verstanden sowie auch Heftchenromane und Comics. Auch die sog. Lesematerialien des Alltags sind Lesemedien: Prospekte, Kataloge, Kalender, Gebrauchs- und Bedienungsanleitungen, Verzeichnisse, Produktbeschriftungen usw. Und auch Beschilderungen, Hinweise, Verkehrstafeln etc. müssen gelesen werden.

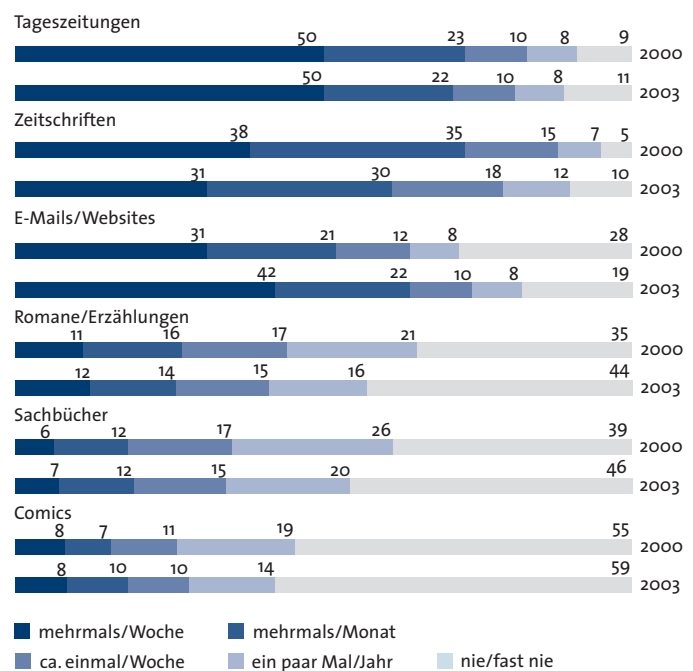
Eine wichtige Differenzierung von Lesemedien ist die nach ihrem Publikum (Massen-, Zielgruppen- und Individualmedien), nach ihrer Erscheinungsweise (periodische Printmedien, wie Zeitung und Zeitschrift, und nicht-periodische Medien, wie z.B. Bücher) und nach ihrer Funktion (z.B. allgemeine oder zielgruppenorientierte Information, Unterhaltung, Verbraucherinformation, Verhaltenshinweise). So legen periodisch erscheinende Lesemedien allein aufgrund ihrer Erscheinungsweise einen anderen Leserhythmus nahe als nicht-periodische Medien. Periodische Medien (oder regelmäßig aktualisierte, wie Informationsseiten im WWW) haben zudem den Anspruch von Aktualität, der z.B. bei Büchern seltener im Vordergrund steht.

Bei der Frage „Lesen Sie gerne?“ wird im Allgemeinen als erstes an das erzählende Buch gedacht, das lange Zeit DAS Medium der traditionellen Lesekultur war, aber für sehr viele Menschen nicht im Mittelpunkt ihres Lesealltags steht. Auch Leseförderung zielt häufig auf das literarische Lesen ab, obwohl diese Form des Lesens nur ein Teilbereich eines zeitgemäßen Lesealltags ist. So ist das

informationsorientierte Buch seit Anfang der 1980er Jahre immer wichtiger geworden, ein Trend, der mit der wachsenden Bedeutung des selbstbestimmten Lernens sowie der veränderten Bildungsstruktur im Zusammenhang steht: Vergleichbar zur häufigeren Inanspruchnahme von (beruflichen) Weiterbildungsangeboten lesen höher Gebildete auch häufiger Bücher, um sich zu informieren oder (weiter) zu bilden, als Personen mit niedrigerer Bildung.

Was das Lesen zum Vergnügen betrifft, steht 2003 bei den Jugendlichen die Zeitung als am häufigsten genutztes Lesemedium an erster Stelle, gefolgt von Zeitschriften und dem Internet (E-Mails und Webseiten; vgl. Grafik 3). Das literarische und das Sachbuch lesen die 15-/16-Jährigen deutlich seltener. Schlusslicht bilden die Comics. Gegenüber 2000 haben die neuen Lesemedien E-Mails und Webseiten signifikant an Stellenwert gewonnen, erzählende Literatur und Zeitschriften lesen die Jugendlichen hingegen seltener.

Grafik 3  
Nutzungshäufigkeit der Lesemedien<sup>25</sup>



25) Quelle: Böck/Bergmüller (in Vorbereitung).



Lesen in der Schule bezieht sich vor allem auf Schulbücher, Arbeitsblätter und die eigenen Mitschriften. Dazu kommen je nach Schulstufe und Schulsparte – sowie abhängig von den Präferenzen der LehrerInnen – erzählende und Sachliteratur, Dichtung, Zeitungen und Zeitschriften sowie die neuen Lesemedien, die im Anschluss besprochen werden.

Die Gleichsetzung „Lesen = Buch = erzählende Literatur“ hat auch in der Leseforschung bis Anfang der 1990er Jahre stark dominiert und spiegelt sich zum Teil auch im PISA-Frageprogramm zu den Lesegewohnheiten wider. Durch diesen eingeeengten Blick wird die alltägliche Lesepraxis nicht vollständig erfasst, und auch Leseförderung sollte die gesamte Bandbreite an Lesestoffen (und den damit verbundenen Strategien des Lesens) integrieren, um das Funktionspotential von Schriftlichkeit für die zu Fördernden möglichst offen zu halten.

### Neue Lesemedien

Mit dem Computer und dem Internet ergänzt der Bildschirm als wichtiges Ausgabemedium von Schrift die traditionellen Lesemedien. Dazu kommen noch Teletext und Fernsehen (vor allem Untertitelungen) sowie unterschiedlichste Displays, allen voran das Handy. Diese neuen Lesemedien haben mit ihren besonderen Produktions-, Darstellungs- und Nutzungsbedingungen sowie -potentialen die Schriftlichkeit und damit das Lesen und Schreiben verändert. Ein Teil dieser Veränderungen wurde bereits in den vorangegangenen Abschnitten angesprochen. Das veränderte Verhältnis von Schrift und Bild zählt ebenso dazu wie die Übernahme von Elementen der gesprochenen Sprache in die schriftliche Kommunikation. Anders als bei den in den traditionellen Medien eher vorgegebenen „Lesepfaden“ müssen die LeserInnen dieser anders strukturierten und zum Teil sehr komprimierten Texte mehr Eigenleistung für Orientierung und die Herstellung von Kohärenz zwischen den einzelnen Textbausteinen aufbringen. Dies ist vor allem bei Hypertexten im WWW und auf CD-ROMS der Fall.

---

**„Der Bildschirm, eine Vielfalt gedruckter Bücher und darunter auch anspruchsvolle, extensiv erzählende literarische Genres haben für das Lese- und Schreibverhalten von Grundschulkindern deutlich erkennbare Wirkungen. Sie sind wichtige ‚Lernmaterialien‘ – und das noch vor jeglicher Bemühung um weitere schulorientierte didaktische Bearbeitungen.“**

Andrea Bertschi-Kaufmann<sup>26</sup>

---

Während Kinder und Jugendliche in die veränderten Medienlandschaften hineinwachsen, gehen sie – im Gegensatz zu vielen Erwachsenen – im Allgemeinen sehr unbefangen mit den neuen Möglichkeiten der Kommunikation und Information um. Sie sind weniger durch traditionelle Zuschreibungen und Nutzungsformen beeinflusst als Erwachsene und greifen neue Potentiale zum Teil schneller auf. Diese allgemeinen Befunde dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch bei Kindern und Jugendlichen der sog. „Digital Divide“ festzustellen ist, dass nicht alle gleichen Zugang zu den neuen Technologien haben oder diese in ihrem Alltag nutzen.<sup>27</sup>

## 3 Genre

Der Begriff Genre (auch: Textsorte) bezeichnet unterschiedliche Gattungen von Medienprodukten. Genres reflektieren spezifische Relationen zwischen dem Medientext und seiner Rezipientin, seinem Rezipienten. Ein Kochrezept teilt z.B. mit, was man als Koch oder Köchin zu tun hat, ein Krimi unterhält seine LeserInnen. Genrewissen ist erforderlich, um einerseits die Intention eines Textes zu verstehen und um andererseits Texte produzieren zu können, die gewährleisten, dass man die damit angestrebten Ziele erreicht.

26) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 315.

27) Vgl. dazu die Daten des Austrian Internet Monitor über Internet-NutzerInnen in Österreich, z.B. unter <http://medienforschung.orf.at>

Genres sind auf die jeweiligen Kontexte abgestimmt. Als Essay angelegte Unterlagen erwecken bei der Bewerbung um eine Stelle als RedakteurIn in Radio und Fernsehen möglicherweise Aufmerksamkeit und Interesse. In technischen oder kaufmännischen Branchen werden sie vermutlich bereits in der ersten Runde als unangemessen aussortiert.

In Genres drücken sich auch die sozialen Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen an einer Kommunikationssituation aus. In einem Interview ist das z.B. das Verhältnis von „Unterschiedlichkeit“: Jemand weiß mehr als andere; im Interview wird klargestellt, was das ist – und dieses Wissen wird bis zu einem gewissen Grad den Nicht- oder Weniger-Wissenden zugänglich gemacht. (Gleichzeitig wird auch klar, wie viel mehr an Wissen oder Kompetenzen der/die Interviewte hat, seine bzw. ihre Position als Experte/Expertin wird verankert.) „Unterschiedlichkeit“ bezieht sich auch auf die Machtverhältnisse in der Interviewsituation. Die sozialen Relationen, die in der formalen Struktur des Genres „Interview“ festgelegt sind, enthalten sowohl Rechte als auch Verpflichtungen: Der/die Interviewende hat das Recht und den Auftrag zu fragen. Der/die Interviewte ist verpflichtet zu antworten. Er/sie kann sich dieser Verpflichtung aber auch entziehen, wie etwa Interviews mit PolitikerInnen immer wieder zeigen. JournalistInnen können durch Nachfragen auf diese Antwortverpflichtung auf Seiten der Befragten und auf ihre Rolle als jene, die mit ihren Fragen das ExpertInnenwissen den Zuhörenden, LeserInnen etc. zugänglich machen sollen, bestehen bzw. auch mit der Feststellung, „Sie verweigern zu dieser Frage die Antwort“, explizit machen, dass der/die Interviewte, aus welchen Gründen auch immer, die Regeln des Genres „Interview“ bricht. Kompetente InterviewerInnen erkennt man unter anderem daran, dass sie mit den Regeln dieses Genres umzugehen und diese auch entsprechend einzusetzen wissen, ohne den Interviewten zuviel Spielraum zu geben oder sie in die Enge zu treiben.



Um Texte zu verstehen, ist Genrewissen notwendig, damit man das Kommunizierte adäquat einordnen und sich den Textaussagen gegenüber entsprechend positionieren kann. Letzteres ist vor allem für die eigene Textproduktion relevant. Genres anzuwenden bedeutet auch, dass man diese Regeln anerkennt und sich ihnen „unterordnet“. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese von außen an sie herangetragenem Vorgaben von Mädchen und Buben/Burschen akzeptiert und angewendet werden. Schwierigkeiten von Buben/Burschen in der Textproduktion könnten z.B. auch darin begründet sein, dass sie weniger bereit sind, sich an diesen Anforderungen zu orientieren – ein Faktor, der bereits weiter oben im Zusammenhang damit angesprochen wurde, dass in der schriftlichen Kommunikation andere Konventionen gelten als in der mündlichen.

### „Information“ versus „Unterhaltung“?

Eine gängige Differenzierung von Genres ist die Gegenüberstellung von Information und Unterhaltung. Diese Dualität ist insofern fragwürdig, als es sich hier nicht um die Gegenpole einer Skala handelt: Information kann immer auch unterhaltend sein und Unterhaltung informativ. Das Gegenteil von Information wäre „Nicht-Information“, von Unterhaltung „Nicht-Unterhaltung“. Problematisch an dieser klassischen Unterscheidung ist außerdem, dass ihr eine Wertung eingeschrieben ist: Unterhaltung wird im Vergleich zu Information traditionell als weniger wichtig bis zu belanglos eingestuft, Information als das Wichtige, Nützliche.

Auch wenn Texte von ihren AutorInnen für bestimmte Zwecke verfasst werden und eine diesen Zielen entsprechende „Lesart“ nahe legen, bedeutet das nicht, dass die RezipientInnen sich an diese Textintentionen halten müssen. So wird gerade bei der Gegenüberstellung „Information“ versus „Unterhaltung“ häufig ausgeblendet, dass es in erster Linie die RezipientInnen sind, die bestimmen, für welche Zwecke sie Medien nutzen. So können als „Unterhaltung“ eingestufte Romane oder Soap Operas Interpretationshilfen und Modelle zur Verfügung stellen, wie man sich selbst in ähnlichen Situationen verhalten könnte. Umgekehrt erfüllen als „Information“ bezeichnete Angebote, wie z.B. bei Sachliteratur oder Dokumentationen, häufig unterhaltende Funktionen wie Spannung und Entspannung.<sup>28</sup>

Aufgrund der Zuschreibungen „wertvoll“ und „minderwertig“ ist die Unterscheidung zwischen informations- und unterhaltungsorientierten Texten auch für eine geschlechtersensible Auseinandersetzung mit Genrepräferenzen zu hinterfragen, weil dadurch gleichzeitig die Lesepräferenzen von Frauen abgewertet werden: Frauen und Mädchen lesen deutlich öfter als Männer und Buben „unterhaltungsorientierte“ Texte. Bei den männlichen Lesepräferenzen stehen informationsorientierte Gen-

28) Einen historischen Überblick zur Differenzierung des Unterhaltungs- und Informationslesens gibt Erich Schön in seinem 1999 erschienenen Buchbeitrag „Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz“.



res an erster Stelle. Diese Vorlieben führen z.B. auch dazu, dass Frauen häufiger erzählende Literatur und Männer häufiger Sach- und Fachbücher lesen. Diese weiblichen und männlichen Lektürepräferenzen sind unter anderem auf die Alltagsanforderungen zurückzuführen, mit denen Frauen und Männer konfrontiert sind. Frauen sind häufiger als Männer für „Beziehungsarbeit“ zuständig, Männer eher für „Erwerbsarbeit“. In diesen unterschiedlich akzentuierten Alltagswelten sind je andere „Informationen“ nützlich, die auch in verschiedenen Medien und Genres sowie anhand je spezifischer Themen abgehandelt werden.

Die Unterscheidung von „Information“ und „Unterhaltung“ entspricht der Komplexität der Genre- und Funktionsvielfalt von Medienangeboten auch deswegen immer weniger, weil inhaltliche und gestalterische Aspekte von Information und



Unterhaltung spätestens seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend vermischt werden. Der Hauptgrund dafür liegt in der Kommerzialisierung der Medienlandschaft: Da für die Finanzierung der überwiegenden Zahl der Medien die Anzeigenkunden wichtiger sind als die LeserInnen oder das Publikum, sind die Medien darauf angewiesen, möglichst große Reichweiten bzw. Quoten zu erzielen: Sie „verkaufen“ quasi ihr Publikum an ihre Anzeigenkunden. Das Streben danach, einen möglichst großen gemeinsamen Nenner zu erreichen, führte zu einer Nivellierung des Qualitätsanspruchs „nach unten“: Je anspruchsloser das Angebot, umso größere Reichweiten werden erzielt, so die Philosophie vieler Anbieter nicht nur im Fernseh- oder Radiosektor. Einzelne Medien grenzen sich gezielt von dieser Entwicklung ab, indem sie auf einen qualitativ hohen Anspruch ihrer Angebote setzen. Ein Beispiel dafür ist die inter-

nationale Qualitätspresse. Diese ist zwar auch auf den Anzeigenmarkt angewiesen, spricht allerdings ein anderes Zielpublikum als die „Massenpresse“ an, was die beworbenen Produkte und Dienstleistungen klar zeigen. Interessant ist in dem Zusammenhang, dass Buchverlage – mit wenigen Ausnahmen im Sektor der Trivial- und Beratungsliteratur – bei der Finanzierung ihrer Buchproduktion auf Anzeigen verzichten. Die Produktion hängt dadurch sehr stark vom Verkauf ab sowie den Werbestrategien für Literatur, zu denen auch die Querfinanzierung im Medienverbund zählt („das Buch zum Film/zur Serie/zum Computerspiel“). Durch den Verzicht auf Werbeeinschaltungen ist allerdings einer extremen Kommerzialisierung der Buchproduktion ein Riegel vorge-schoben. Der besondere Status dieses Mediums als Kultur- und Bildungsgut – für Bücher wird z.B. eine niedrigere Umsatzsteuer verlangt – soll dadurch gewährleistet werden.

Bekannte Etiketten für die neuen Genres, in denen einstmals klar Getrenntes zusammenfließt, sind Infotainment oder Edutainment. Ob die Vermischungen von Informations- und Unterhaltungsgenres als bedenklich einzustufen sind, hängt sehr von den jeweiligen Kontexten sowie von den Zielsetzungen der ProduzentInnen und den Erwartungen und Medienkompetenzen der RezipientInnen ab. So erscheint es z.B. sinnvoll, die Lernmotivation durch unterhaltende Elemente in Unterrichtsmaterialien zu fördern, weil dadurch auch Lerneffekte verbessert werden. Fragwürdig ist es allerdings, wenn ein Zuviel an Unterhaltung von den Zielen, z.B. Information oder Kompetenzen zu vermitteln, ablenkt. Dass z.B. die Wahrnehmung eines Textes als informativ oder unterhaltend durch seine LeserInnen mitbestimmt, inwieweit sie diesen auch „ernst nehmen“ und wie viel Konzentration sie für seine Lektüre aufwenden, ist hier ein wichtiger Punkt: „Television is easy, print is tough“, so der Sukkus einer Studie des Medienpsychologen Gavriel Salomon, der Anfang der 1980er Jahre Kinder fragte, warum sie sich beim Lesen mehr konzentrieren als beim Fernsehen. Ein Mehr an Konzentration lässt höhere Lerneffekte erwarten.

Als „seriöse Information“ verpackte Werbung oder Public Relations sind ein weiteres Beispiel dafür, wo die Vermischung von Genreelementen problematisch ist – vor allem dann, wenn dies für die RezipientInnen nur schwer zu durchschauen ist. Das ist beispielsweise der Fall, wenn jüngere Kinder Fernsehwerbung als „echt“ einstufen oder wenn in Zeitungen Produkt- oder Dienstleistungswerbungen als redaktionelle Berichte gestaltet sind (und der Hinweis „Werbeeinschaltung“ kaum zu entziffern ist).

### **Genres als Bündel von Merkmalen**

Um die eindimensionale Dualität von Information versus Unterhaltung durch Kategorien zu ersetzen, die der Realität des Medienangebots eher entsprechen, müssen verschiedene Merkmalsebenen kombiniert werden. Zu diesen Merkmalen zählen z.B. die Funktionen von Genres und deren Zuordnung z.B. zu „Freizeit“ oder „Arbeit“. Freizeit ist eher mit Unterhaltung und Spaß verknüpft, Arbeit eher mit Lernen und Ernsthaftigkeit – wobei man sich aber wiederum auch in der Freizeit mit ernsthaften Themen beschäftigen und in der Arbeit Spaß haben kann. Weitere Merkmale sind, ob Inhalte fiktional oder nicht-fiktional sind und inwieweit affektiv-emotionale Komponenten eine Rolle spie-

len. Auch die Struktur von Texten ist ein Unterscheidungskriterium: Inhalte können narrativ übersetzt oder in (mehr oder weniger) abgegrenzten Chunks von Beschreibungen unterschiedlicher Aspekte eines Themas organisiert sein.

Je nachdem, wie diese Charakteristika in einem Text kombiniert sind und wie sie von der Leserin bzw. dem Leser wahrgenommen und interpretiert werden, wird sich diese bzw. dieser dem Text gegenüber positionieren und seine/ihre Lese-strategie auf den Text und die eigenen Ziele abstimmen.

Durch eine Kombination dieser Merkmale wird die zwangsläufige Herabsetzung des „weiblichen“ gegenüber dem „männlichen“ Lesen vermieden. Den genrespezifischen Eigenheiten von Texten und ihren jeweiligen Themen sind dennoch mehr oder weniger deutliche Facetten von Männlichkeit und/oder Weiblichkeit eingeschrieben, Texte sind nur in seltenen Fällen geschlechterneutral. Sensibilität für diese Einschreibungen zu entwickeln, ist eine wichtige Anforderung an geschlechtersensible Leseförderung, weil sie in der Auswahl von Texten für Mädchen und Buben zu berücksichtigen sind.

A young boy with light brown hair, wearing a white t-shirt, is smiling broadly at the camera. He is holding a stack of several books in front of him, with his hands visible at the bottom of the stack. The background is a plain, light-colored wall.

## V. Strategien des Lesens

## V. Strategien des Lesens

Lesestrategien hängen ab von den Intentionen des Lesers/der Leserin, vom Text sowie von der Lesesituation. In ihnen treffen sich – im Kontext einer je spezifischen Lesesituation – Ziele und Erwartungen der Leserin, des Lesers einerseits sowie Modus, Medium, Genre und Inhalte des Textes andererseits.

Was die Lesesituation betrifft, so kann man hier differenzieren zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Liest man in der Freizeit, so kann man Text, Ort, Dauer sowie Funktionen und Ziele der Lektüre weitgehend selbst bestimmen, und die intrinsische Motivation steht im Vordergrund: „Ich lese, weil ich lesen will.“ Anders z.B. beim Lesen in der Schule: Text, Ort, Dauer sowie Funktionen und Ziele dieses Lesens werden von außen, durch die Lehrerin, den Lehrer vorgegeben. Das Lesen selbst sowie die Lesemotivation sind von außen gesteuert. Lesen ist eine „Pflicht“ und extrinsisch motiviert: „Ich lese, weil ich lesen muss.“ Die intrinsische Lesemotivation (als Ergebnis positiver Erfahrungen mit dem Lesen und mit Lese-

medien) ist eine sehr wichtige Grundlage von habituellem Lesen, weil man dann auch ohne Druck von außen zu Lesestoffen greift.

Je nachdem, ob man sich mit einem Text unterhalten oder daraus gezielt etwas lernen möchte, wird man den Konzentrationsaufwand für die Lektüre variieren oder z.B. eine eher ungestörte Lesesituation anstreben. Wenn Lesen Freude macht, wird man sich mit Texten anders auseinander setzen, als wenn man nur ungerne liest oder Lesemedien von vornherein als öd und unmodern einschätzt. Texte mit Illustrationen, die wesentliche Elemente des Inhalts vermitteln, werden anders gelesen als Texte mit Bildern, die einen illustrativen Charakter haben, ohne zentrale inhaltliche Aussagen zu transportieren. Erzählungen werden als kontinuierliche Texte eher ohne Auslassungen von Anfang bis zum Ende gelesen, thematisch stark strukturierte Texte können – abhängig von den Zielen der Leserin, des Lesers – sehr selektiv rezipiert werden.



## 1 Formen des Lesens und Lesarten

Es gibt unterschiedliche Differenzierungen von Lesestrategien. In dem im März 1999 veröffentlichten Grundsatzentwurf Leseerziehung werden z.B. folgende „Formen des Lesens“ und „Lesarten“ unterschieden:

### Formen des Lesens:

#### ■ Identifizierendes Lesen:

*Es erschließt durch modellhafte Handlungsmuster Orientierungsmöglichkeiten. Denn die Einsicht, dass anderen Ähnliches widerfahren ist, kann Selbstvertrauen stärken, heilende Prozesse unterstützen und dynamisieren sowie zur Verwirklichung neuer Ideen motivieren. Vielfältige und individuelle Anregungen zur Lektüre fördern identifizierendes Lesen.*

#### ■ Literarisches Lesen:

*Innerhalb der vielfältigen Lesestoffe kommt poetisch-fiktionalen (literarischen) Texten besondere Bedeutung zu. Im Gegensatz zu unterhaltungsorientierten Texten, die in der Regel eine rasche Verarbeitung ermöglichen, fördert das (sich jedem Zeitdruck verweigernde) Lesen literarischer Texte eine zumeist eingehendere emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit Inhalten. Sie sind in ihrer Intention nicht eindeutig festgelegt und lassen viele Lesarten zu. Dadurch fördern sie in besonderem Maße Fantasie und Mündigkeit, lassen die Leserin und den Leser aktiv an der Sinnggebung mitwirken und forcieren kritische Fragestellungen sowie das Denken in Alternativen. Literarische Texte werden insbesondere im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht vermittelt, sollen aber auch in anderen Unterrichtsgegenständen eingesetzt werden (Diskussions-, Gesprächs- oder Schreibimpuls, Themeneinstieg, Zeit-, Kunst- bzw. Kulturdokument etc.).*

#### ■ Informatives Lesen:

*Texte (Lexikon, berufspraktische Handlungsanweisung, Bedienungsanleitung, Formular, Statistik, Grafik, Fahrplan etc.) selektiv und kritisch zu lesen und ihnen relevante Informationen zu entnehmen, hat in allen Unterrichtsgegenständen zentrale Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer aller Unterrichtsgegen-*

*stände sollen die vielfältigen Formen des informativen Lesens im Unterricht einsetzen und lesepädagogisch begleiten.*

### Lesarten:

*Die folgenden Lesarten helfen Schülerinnen und Schülern, die Vielfalt von Texten und Textträgern gezielt zu nutzen:*

- *Lineares Lesen: kontinuierliche, satzweise Texterschließung*
- *Antizipierendes Lesen: vermutendes Lesen, „Querlesen“*
- *Selektives Lesen: ausgewählte Textstellen lesen, „Schmökern“*
- *Konsultierendes Lesen: gezielte Informationssuche*
- *Differenzierendes Lesen: sorgfältiges Erarbeiten eines Inhaltes*
- *Textstruktur erfassen, Texte in Sinnstufen gliedern und nach Sachinformationen erschließen, den Apparat des Mediums nutzen (Register, Inhaltsverzeichnis, Überschriftenhierarchie etc.)*
- *Navigierendes Lesen: Hypertext-gesteuertes Lesen*
- *Analysierendes, interpretierendes, und kommentierendes Lesen*
- *Fantasiegeleitetes, kreatives Lesen*
- *Techniken zur Speicherung von Informationen (Exzerpieren, Layoutieren, Formatieren etc.)*
- *Vorbereitetes Vorlesen und Vortragen*

Wichtig ist in der Schule, domänenspezifische Lesestrategien in den einzelnen Gegenständen anzusprechen und für die SchülerInnen transparent zu machen. Die Texte sind in den einzelnen Gegenständen unterschiedlich geschrieben und gestaltet, und sie erfordern auch je andere Formen des Lesens. Lehrerinnen und Lehrern, für die aufgrund ihrer Vertrautheit mit diesen Texten Aspekte der fachspezifischen Lesestrategien selbstverständlich sind, sollten diese jeweiligen Anforderungen ihren SchülerInnen immer wieder sehr klar zeigen. Das Zurückgreifen auf Mittel der Visualisierung dürfte dabei so wohl für Mädchen als auch Buben von besonderer Relevanz sein.

Je mehr Lesestrategien man beherrscht, umso kompetenter kann man die Vielfalt schriftlicher Texte nutzen. Durch die wachsende Bedeutung



des Lesens am Bildschirm wird selektiv-punktuelles Lesen wichtiger. Dadurch sowie durch die Möglichkeit, als LeserIn Texte zu bearbeiten, verändert sich auch die „Autorschaft“ bzw. Autorität der VerfasserInnen von Texten. Zum einen legen bei gedruckten Texten die AutorInnen durch die von ihnen geschaffene Struktur den LeserInnen einen Lesepfad nahe. Bei Hypertexten mit ihren Links, die zum Anklicken einladen, bestimmen die LeserInnen ihren Lesepfad in höherem Ausmaß selbst. Dadurch steigen die Anforderungen an die LeserInnen, Kohärenz zwischen den einzelnen Textausschnitten herzustellen – eine Aufgabe, die bei kontinuierlichen Texten den LeserInnen durch die Vorgaben der AutorInnen zum Teil abgenommen wird. Zum anderen können die LeserInnen Texte am Bildschirm zum Teil direkt bearbeiten. Dadurch ändert sich ihre Position in Bezug auf den Text und ihre Rolle als Rezipierende: Sie können aktiv auf Vorgegebenes Einfluss nehmen und sich selbst als Schreibende einbringen und ihre Gedanken zum Ausdruck bringen. Durch dieses Handeln werden Texte auch anders angeeignet als durch ausschließliches Lesen.

Eine geschlechtersensible Leseförderung achtet darauf, dass Mädchen und Buben auch mit anderen als den von ihnen üblicherweise bevorzugten Genres arbeiten. So sollten Buben mehr erzählende und vor allem auch längere Texte lesen und lernen, diese mit ihren Alltagserfahrungen zu verknüpfen. Dadurch sollten sie ihren „Leseatem“, die Ausdauer beim Lesen, sowie ihre Lesekompetenz und reflektierenden Fähigkeiten im Umgang mit Geschriebenem ausbauen. Mädchen wiederum sollten häufiger selektive Lesestrategien bei der Lektüre von faktenorientierten Texten anwenden, um bei der Arbeit mit Texten am Bildschirm nicht benachteiligt zu sein. Anders als bei der (kontinuierlichen) Lektüre von kontinuierlichen Texten muss beim selektiven Lesen, wo die LeserInnen einen eigenen Lesepfad wählen, durch die LeserInnen Kohärenz zwischen den einzelnen Abschnitten hergestellt werden, um den Text bzw. die Textausschnitte zu verstehen. Techniken, inhaltliche Strukturen und Zusammenhänge herauszukristallisieren, sollten für sie vor allem an Themen, die allgemein eher

den Buben zugeordnet werden (z.B. technische Beschreibungen), transparent gemacht werden.

## 2 Veränderungen von Schriftlichkeit und Lesen

Als Kulturtechnik verändern sich die Funktionen von Schriftlichkeit mit dem gesellschaftlichen Wandel. So sind Lesen und Schreiben als Basisqualifikationen nicht nur mit der wachsenden Bedeutung von Information und Kommunikation wichtiger geworden. Die Anforderung des selbstbestimmten, lebensbegleitenden Lernens hat die Relevanz der Kompetenzen im Umgang mit Schrift noch einmal gesteigert. Die Sorge um die Buben und ihre offensichtlichen Lesekompetenzprobleme leitet sich auch aus diesen Veränderungen ab.

Lesen als Zugang zu Information ist wichtiger geworden. Dieser Trend spiegelt sich auch in den bereits beschriebenen langfristigen Veränderungen der Lesegewohnheiten wider.

Neben dem allgemeinen gesellschaftlichen Wandel verändern sich Lesen und Schreiben vor allem auch mit den medialen und kommunikationstechnologischen Innovationen. Auch diese Veränderungen wurden bereits aufgezeigt. Einer ihrer zentralen Aspekte ist, dass der Bildschirm die (Buch-)Seite als wichtigstes Ausgabemedium ablöst („from page to screen“). Die Schrift verliert ihre Jahrhunderte währende Vorherrschaft zumindest teilweise zugunsten von Visualisierungen und steht als Kommunikationsmodus immer häufiger gleichwertig neben dem Bild. Für die Darstellung von Inhalten werden die jeweiligen Stärken dieser Modi gewählt und kombiniert: das Schriftsprachliche, um zu erzählen, das Visuelle, um zu zeigen. Diese Multimodalität, in der die einzelnen Modi sich mit ihren je spezifischen Darstellungspotentialen ergänzen, ist ein Charakteristikum zeitgemäßer Kommunikation.

Mit den neuen Medien sind neue Genres entstanden (z.B. Doku-Fiction bei literarischen Werken auf CD-ROM) bzw. haben sich bestehende Genres verändert (z.B. Brief und E-Mail). Zwischen den Medien selbst gibt es Übertragungsprozesse, etwa

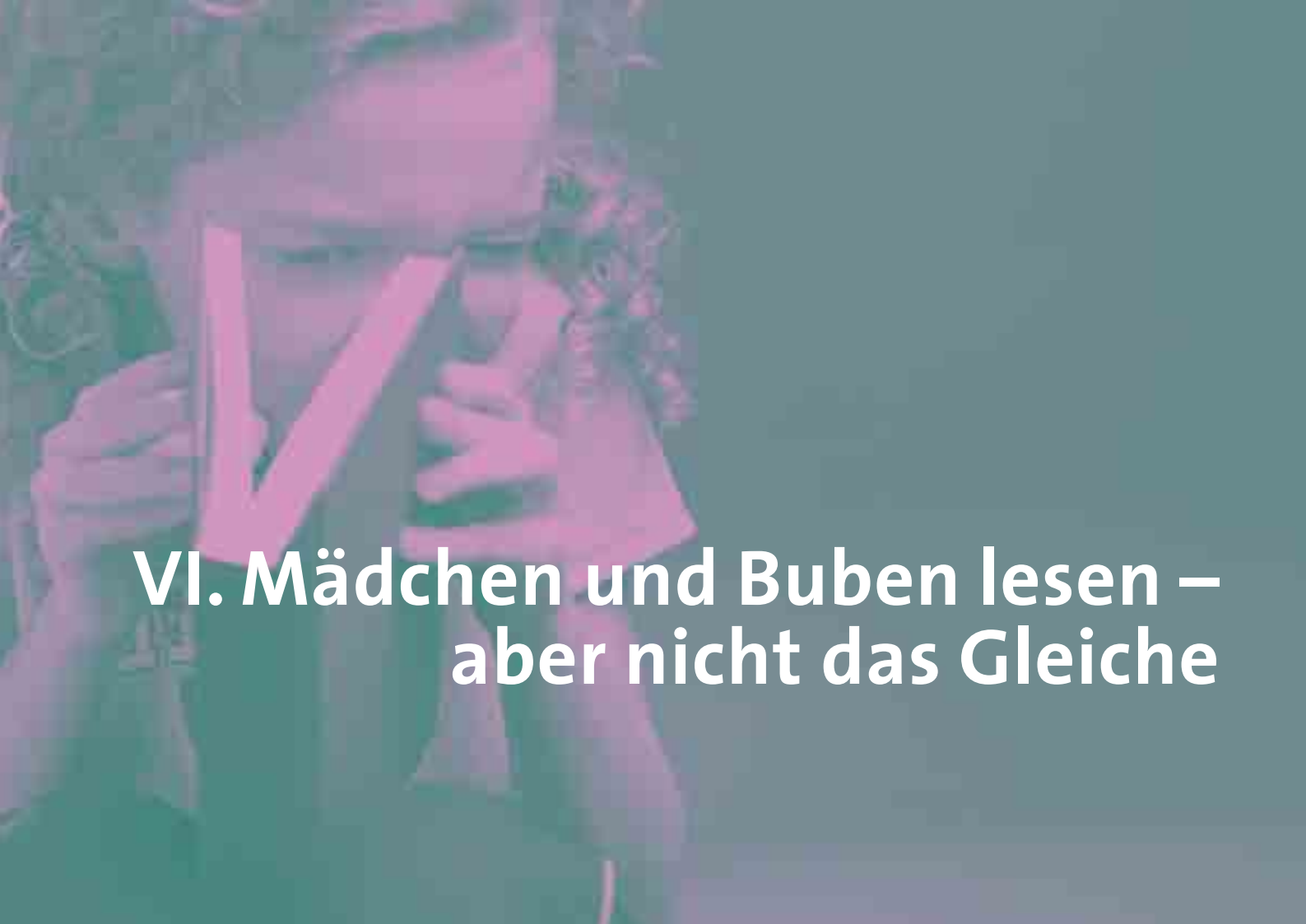
dass Erzählformen aus den audiovisuellen Medien in die Literatur Eingang finden. Die Bücher von Thomas Brezina sind dafür ein vor allem bei professionellen VermittlerInnen von Kinder- und Jugendliteratur umstrittenes Beispiel. Dabei waren und sind gerade Buben von diesen Geschichten begeistert, in denen unterschiedlichste Genres vermischt werden und viele Bilder die Handlung, die teilweise abenteuerliche Sprünge macht, illustrieren.

Ein besonders für Buben relevantes Element der neuen Medienlandschaft sind Computer- und Konsolenspiele. In vielen dieser Spiele stehen Konkurrenz- und Wettkämpfe im Mittelpunkt.<sup>29</sup> Die bewegten Bilder, kombiniert mit Interaktivität und dem Soundtrack bzw. der entsprechenden Geräuschkulisse, kommen diesen Genres entgegen – und den Interessen vieler Buben, sich mit anderen bzw. anderem zu messen.

War man bis Mitte der 1950er Jahre für die Rezeption von Geschichten auf Bücher, Heftchen- oder Fortsetzungsromane, Comics sowie Hörspiele angewiesen, sind die wichtigsten gegenwärtigen „Geschichtenerzähler“ Fernseher (inklusive Video und DVD) und Computerspiele. Das Narrativ-Literarische wird immer häufiger in (Fernseh-)Filmen, Serien, Videos und DVDs vermittelt. Musste man vor dem Fernsehen in erster Linie zu Schriftmedien greifen, wenn man sich in fiktionalen Welten begeben wollte, so reicht heute der Knopfdruck auf der Fernbedienung. Durch die neuen Möglichkeiten können bereits bestehende Präferenzen für die visuelle Vermittlung von Inhalten stärker gelebt werden. Dies erklärt z.B. auch, warum Buben immer häufiger auf das Buch verzichten und sich stärker als Mädchen den Bildschirmmedien zuwenden. Die Medientechnik als männliche Domäne trägt zu dieser Substitution eines nicht-technischen, noch dazu eher weiblich konnotierten Mediums durch die Bildmedien noch bei. Beim Computer- und Konsolenspiel kommt dazu, selbst handeln und – im Rahmen der von den ProgrammiererInnen vorgesehenen Möglichkeiten – in die „Geschichten“ einzugreifen zu können.



29) Vgl. dazu Garbe 2003.



## **VI. Mädchen und Buben lesen – aber nicht das Gleiche**

# VI. Mädchen und Buben lesen – aber nicht das Gleiche

## 1 Die sozialwissenschaftliche Leseforschung

„Lesen“ ist Forschungsthema unterschiedlichster Disziplinen. Die Psychologie untersucht u.a. kognitive Abläufe des Leseprozesses, Lesefertigkeiten und ihre Bedingungen, das Erlernen des Lesens und Schreibens sowie Schwierigkeiten dabei usw. Die Literaturwissenschaft beschäftigt sich in erster Linie mit literarischen Texten und ihren AutorInnen sowie der Textrezeption. Semiotische Ansätze interessieren sich für das Gefüge Modus, Medium, Genre, Inhalt und Form.

Die sozialwissenschaftliche Leseforschung thematisiert „Lesen“ als kommunikatives medienbezogenes Handeln. Die Analyse der Motivationen, unterschiedliche Lesemedien zu nutzen und welche Funktionen diese Medien und ihre Lektüre für die LeserInnen haben, ist eines der Ziele dieser Forschungsrichtung. Weitere Themen sind der Zeitaufwand für das Lesen (Dauer, Häufigkeit), Genre-, Themen- und Medienpräferenzen, Einstellungen zum Lesen und zu Lesemedien, die Lesesozialisation und anderes mehr.

Je nach Forschungsinteresse werden die verschiedenen Lesemedien berücksichtigt oder ein Medium steht im Zentrum des Interesses. Wie bereits erwähnt, lag der Fokus der sozialwissenschaftlichen Leseforschung z.B. lange Zeit in erster Linie auf der Buchlektüre bzw. auf dem literarischen Lesen, bevor die Bandbreite der Lesemedien in den Blickpunkt der Forschung gerückt ist.

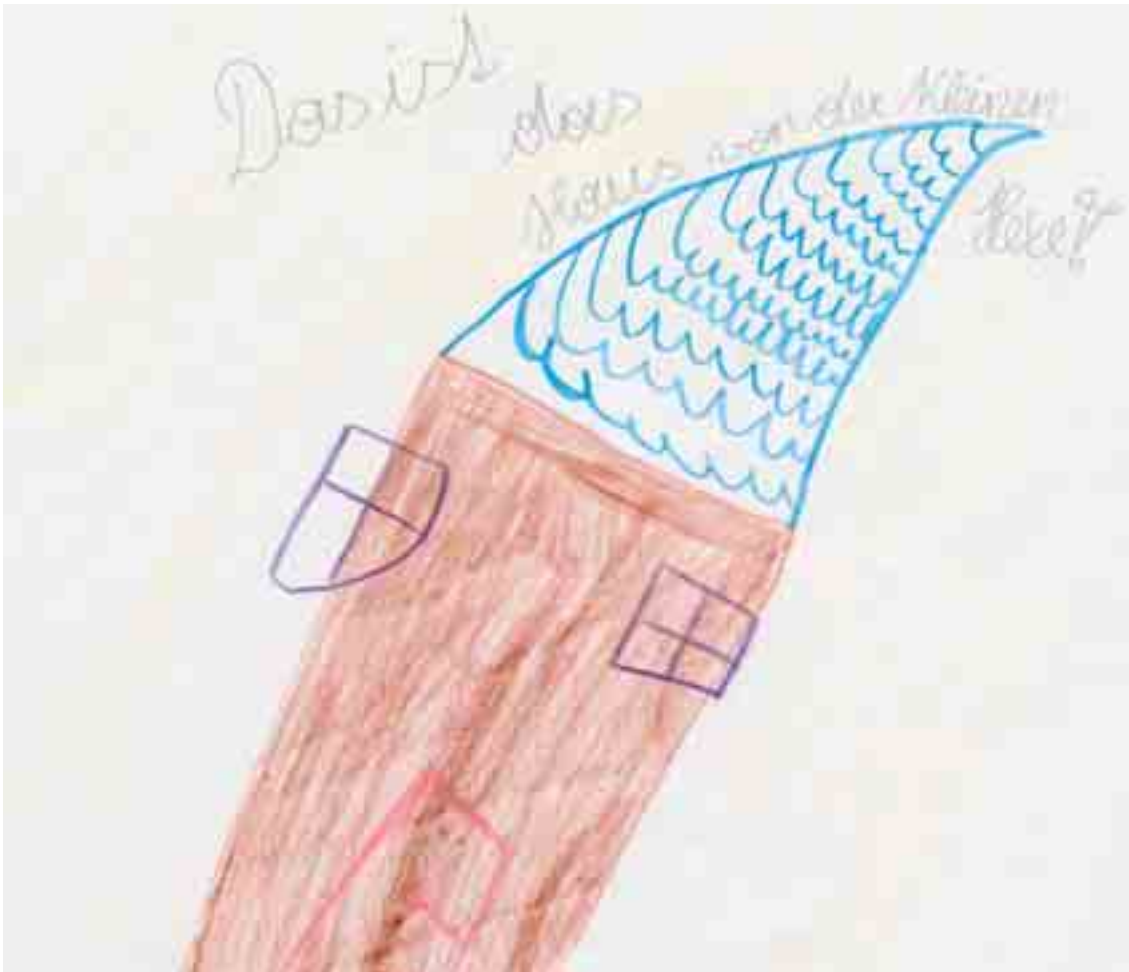
Kommunikationswissenschaftliche Arbeiten untersuchen das Lesen zumeist im Kontext der Mediennutzungsgewohnheiten. Dabei finden Lesestoffe des Alltags wenig Beachtung, weil sie keine Massenmedien im eigentlichen Sinn sind, sondern eher sehr pragmatisch ausgerichtete Texte. Auch das

berufliche bzw. berufsbedingte Lesen ist nur selten Thema der kommunikationswissenschaftlichen Leseforschung, zumindest im deutschen Sprachraum. Durch das Zusammenwachsen von Arbeit und Freizeit und die Anforderung des lebensbegleitenden Lernens ist die Konzentration des Forschungsinteresses auf das im Freizeitkontext stattfindende Lesen zunehmend obsolet. Die in den medien- und kommunikationstechnologischen Innovationen begründeten Veränderungen der Lesemedien und des Lesens selbst sind neben der notwendigen integrativen Betrachtung des Lesens als Teil auch des beruflichen Alltags zentrale Herausforderungen an eine zeitgemäße Leseforschung, die diesen Entwicklungsprozessen Rechnung trägt. Dazu kommt, dass das Schreiben auch in der Forschung den Stellenwert bekommen muss, der seiner Bedeutung im Alltag entspricht.

### Hintergründe und Zielsetzungen

Einer der Ausgangspunkte der sozialwissenschaftlichen Leseforschung liegt im demokratiepolitischen Anspruch der Chancengleichheit aller Mitglieder einer Gesellschaft. Die Kulturtechniken Lesen und Schreiben sind Voraussetzungen für eine umfassende Partizipation am öffentlichen Leben. Lesen eröffnet den Zugang zu via Schrift vermittelten Inhalten und ist deshalb eine wesentliche Bedingung für kommunikative Chancengleichheit. Es gilt, bestehende Ungleichheiten in Bezug auf Lesen und Schreiben und deren Ursachen festzustellen, um Empfehlungen für Maßnahmen zu entwickeln, wie diese reduziert bzw. verhindert werden können. So ist ein wichtiges Ziel herauszufinden, wie jemand zu einem Leser, zu einer Leserin wird, um die Bedingungen der Lesesozialisation entsprechend gestalten zu können.

Das Interesse der Forschung am Stellenwert des Lesens und der Lesemedien hat auch mit dem medialen Wandel zu tun. Die Sorge um die kulturell



hoch bewertete Lesekultur war immer ein Thema, sobald ein neues Medium begann, sich auf dem Markt durchzusetzen. Die Forschung untersucht hier Verschiebungs- und Verdrängungsprozesse zwischen einzelnen Medien und stellt die Frage, was verloren gehen bzw. gewonnen werden kann, wenn z.B. Schrift in bestimmten Bereichen durch Bild ersetzt wird. Dass nur selten bereits etablierte, von den NutzerInnen in ihren Alltag integrierte Medien mit ihren jeweiligen Spezifika von neuen verdrängt werden, ist mittlerweile Common Sense. So hat das Buch bzw. hat die Buchlektüre im Vergleich zur Nutzung anderer Lesemedien, wie Zeitung, Zeitschrift oder auch dem WWW, ganz besondere Eigenschaften, die diese nicht bieten können. Dies gilt auch für das Buch im Vergleich zum Fernsehen – oder auch für Heftchenromane im Vergleich zu Buch und Fernsehen.<sup>30</sup>

Was sich durch den medialen Wandel verändert, sind allerdings Nutzungsschwerpunkte bzw. Funktionszuschreibungen an die einzelnen Medien, die auch zu Spezialisierungen aufgrund jeweiliger Stärken führen. Die zunehmende Nutzung des Buches als Medium, um sich zu informieren oder etwas zu lernen, ist ein Beispiel für diese Prozesse der Ausdifferenzierung. Dass es auch zur Substitution eines alten durch ein neues Medium kommen kann, zeigt das Beispiel der Schallplatte: Die CD bietet den NutzerInnen als Nachfolgeprodukt sehr ähnliche, auf vielen Ebenen allerdings verbesserte Möglichkeiten als die LP an.

Die kommunikationswissenschaftliche Leseforschung interessiert sich auch dafür, welche besonderen Funktionen die Lesemedien im Vergleich zu audiovisuellen oder auditiven Medien haben und worin die Bedeutung der Lesemedien für die NutzerInnen und die Gesellschaft liegt. Durch medienpolitische Maßnahmen können Medien in ihrer Existenz unterstützt werden. Die Presseförderung von Tageszeitungen in Österreich ist z.B. ein Instrument, um die Meinungsvielfalt am

30) So könnte man z.B. erwarten, dass Heftchenromane aufgrund der zunehmenden Trivialisierung der Fernsehunterhaltung keine Leserinnen und Leser mehr finden. Auch wenn ihr Publikum schrumpft, haben 1996/97 je 5% der ab 14-jährigen ÖsterreicherInnen angegeben, mehrmals bzw. zumindest einmal pro Woche in ihrer Freizeit Romanhefte zu lesen. 71% lesen nie Heftchenromane (vgl. Böck 1998, S. 169ff.)

Medienmarkt zu erhalten. Diese Förderung aus öffentlichen Mitteln wird auch damit begründet, dass die Zeitung nach wie vor das Medium ist, das ausführliche Hintergrundberichterstattung zu tagessaktuellen Ereignissen veröffentlicht, mit dem Vorteil gegenüber dem Internet, dass die JournalistInnen aus der Nachrichtenvielfalt eine Auswahl treffen und diese auf das – im Idealfall – Wesentliche reduzieren.

Ein kommunikationswissenschaftliches Argument für die Leseförderung ist, dass LeserInnen im Vergleich zu Nicht-LeserInnen politisch mehr interessiert und auch aktiver sind – wobei hier nicht von einer Kausalitätsbeziehung auszugehen ist und auch Einflüsse der Bildung zu berücksichtigen sind. Dass LeserInnen z.B. auch Fernsehberichten mehr Information entnehmen können als Nicht-LeserInnen, ist ein weiteres Argument dafür, dass Leseförderung als wichtige Sozialtechnologie eingestuft wird.

Spätestens seit Anfang der 1990er Jahre, als immer weniger Berufsfelder ohne Computer und damit schriftsprachliche Kompetenzen auskamen, ist das Interesse an den Lesekompetenzen der Bevölkerung auch ökonomisch motiviert. Nicht nur der Erfolg auf individueller Ebene, sondern die Performanz ganzer Wirtschaftssysteme hängt von den Kompetenzen ihrer Arbeitskräfte, vom „Human-kapital“ ab. In diesem Kontext ist Mitte der 1990er Jahre auch das enorm aufwendige internationale Forschungsprogramm PISA entstanden, und 1994 wurde erstmals der International Adult Literacy Survey, ebenfalls von der OECD initiiert, in sieben OECD-Staaten durchgeführt.<sup>31</sup>

### **Quantitative und qualitative Leseforschung**

Leseforschung liefert neben der Beschreibung des Ist-Zustands der Leselandschaft und ihrer Hintergründe die Grundlagen für eine problemorientierte Konzeption von Leseförderung. Dabei ist zwischen zwei methodologischen Ausrichtungen der Studien zu unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Befunde liefern:

1. Die quantitative Leseforschung ist an der Verteilung von Merkmalen in großen Grundgesamtheiten interessiert, z.B. wer von den ab 14-Jährigen in Österreich wie oft was liest. Auch PISA zählt zu diesen quantitativen Studien. Mit einer für die ausgewählte Population repräsentativen Stichprobe – bei PISA 2003 z.B. die SchülerInnen, die 1987 geboren wurden – werden Befragungen oder Tests gemacht.

Um den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten und zu vergleichbaren Ergebnissen zu kommen, wird bei quantitativen Befragungen in erster Linie mit so genannten „geschlossenen Fragen“ gearbeitet. Um eine Frage zu beantworten, müssen die Befragten aus bereits vorgegebenen Antworten auswählen, mitunter haben sie die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ eigene Angaben zu machen. Diese Standardisierung der Fragen führt dazu, dass man sich als Befragte oder Befragter dem vorgegebenen Raster aus Fragen und Antworten unterordnen muss. Die Unregelmäßigkeiten dessen, was Alltagsleben ist, werden sozusagen „geglättet“, die ForscherInnen geben vor, was möglich ist.

Unklarheiten bei Fragestellungen, was etwa unter „ein Buch lesen“ nun genau gemeint ist, wenn die Frage lautet, wie viele Bücher man in den letzten zwölf Monaten gelesen hat, führen dazu, dass viele Ergebnisse von quantitativen Studien eher als Schätzungen denn als „harte“ Zahlen zu verstehen sind. Dazu kommt, dass in Befragungen Meinungen der Befragten darüber erhoben werden, wie sie glauben, dass sie sich verhalten. Diese Meinungen oder Eindrücke müssen nicht mit ihrem tatsächlichen Verhalten übereinstimmen. Ein weiterer zu berücksichtigender Punkt ist der so genannte „Effekt der sozialen Erwünschtheit“: Wir tendieren dazu, uns in einem eher „guten Licht“ darstellen. Das führt dazu, dass man z.B. bei der Frage, wie oft man fernsieht, eher niedrigere als die tatsächlichen Frequenzen nennt, weil häufiges oder langes Fernsehen ein schlechtes soziales Image hat. Bei der Frage nach der sozial hoch bewerteten Lesehäufigkeit werden die Werte hingegen eher nach oben korri-

31) OECD 1995.

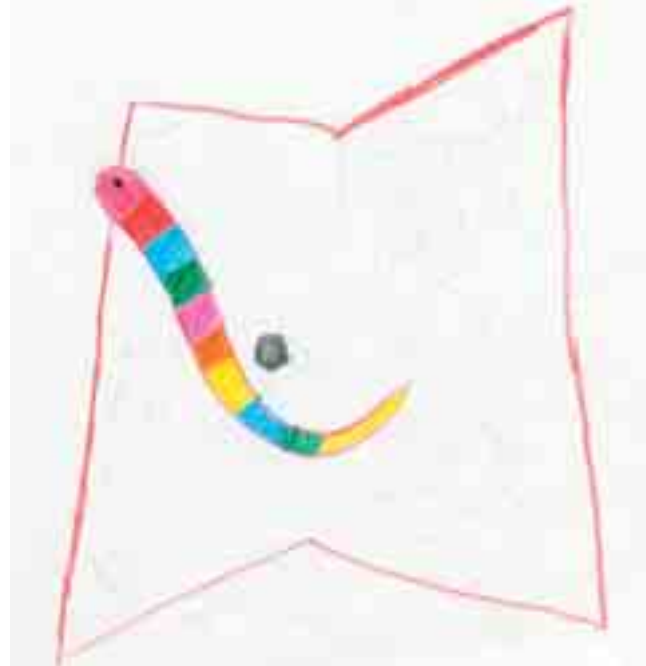
giert. Diese Einflüsse der Methode sind bei der Lektüre der Ergebnisse von Repräsentativstudien immer zu berücksichtigen.

2. Die qualitative Leseforschung interessiert sich nicht für die Verteilung von Häufigkeiten. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, warum Dinge so sind wie sie sind – und zwar aus der Perspektive der AkteurInnen und in deren Alltagskontexten. Menschen werden als Subjekte verstanden, deren jeweiliges Handeln für sie Sinn macht. Um diese Sinnhaftigkeit nachvollziehen zu können, muss man die Bedeutungshorizonte dieser Personen kennen und verstehen.

Qualitative Befragungen stellen so genannte „offene Fragen“. Den Befragten werden Erzählreize gegeben, und es interessiert, was sie dazu zu sagen haben, wie sie die Dinge sehen. So wird die Antwort auf die offen gestellte Frage, wie viele Bücher man in den letzten zwölf Monaten gelesen hat, von Person zu Person sehr unterschiedlich ausfallen, und es werden vermutlich sehr unterschiedliche Facetten des Buchlesens angesprochen werden.

Auch bei diesen Studien stellt sich das Problem der sozialen Erwünschtheit und dass die Befragten berichten, was sie über sich und ihr Handeln meinen. Hier haben die InterviewerInnen allerdings mehr Möglichkeiten, Aussagen zu hinterfragen, vor allem dann, wenn es nicht bei einem Einmal-Kontakt bleibt – und die Befragten können selbst nachfragen, wenn sie eine Frage nicht verstanden haben. Um das tatsächliche Handeln zu erfassen, müsste man Beobachtungen durchführen, wobei dies nicht nur sehr aufwendig, sondern auch insofern problematisch ist, weil die Anwesenheit eines Beobachters/einer Beobachterin das Verhalten der Beobachteten beeinflusst – ein Effekt, der auch bei Befragungen zu berücksichtigen ist.

Anders als die standardisierten quantitativen Studien arbeite qualitative Forschung mit sehr niedrigen Fallzahlen, weil die Datenerhebung und -auswertung sehr aufwendig und dement-



sprechend teuer sind. Der Vorteil dieser Studien ist, dass man dem Alltagsleben der Beforschten vergleichsweise nahe kommt und Erklärungen für Zusammenhänge, Strukturen und Prozesse findet. Ihr Nachteil sind die geringen Fallzahlen, die dazu führen, dass die Übertragbarkeit ihrer Befunde jeweils sehr genau zu überprüfen ist. Im Rahmen des bereits in Kapitel 2 erwähnten DFG-Projektes „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“<sup>32</sup> wurde auch eine Reihe qualitativer Studien durchgeführt, um spezielle Fragen detailliert und in ihren jeweiligen Kontexten untersuchen zu können.

Im Folgenden werden Ergebnisse sowohl aus qualitativen als auch quantitativen Studien vorgestellt. Letztere überwiegen, da sie nach wie vor die sozialwissenschaftliche Forschung dominieren – auch weil Studien mit (vermeintlich „harten“) Prozentwerten als Ergebnissen von den Geldgebern eher finanziert werden als ausführliche Darstellungen, in denen sich die Komplexität dessen, was erforscht wurde, widerspiegelt.

Der Schwerpunkt in der Darstellung liegt bei PISA 2003 und 2000, weil dies die aktuellsten Arbeiten zum Thema in Österreich sind und nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in der Öffentlichkeit für großes Aufsehen sorgten. Für dieses Interesse waren nicht zuletzt die gezeigten Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim Lesen und bei der Lesekompetenz verantwortlich.

32) Wichtige Publikationen dieses Projektes sind Groeben/Hurrelmann 2002; 2004; Hurrelmann/Groeben 2002.

## 2 Mädchen und Buben können lesen ...

### PISA 2000 & 2003

PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein Meilenstein für die österreichische Leseforschung: Zum ersten Mal wurde mit einem aufwendigen Testverfahren die Lesekompetenz eines Teils der österreichischen Bevölkerung gemessen. PISA wurde 1996/97 von der OECD initiiert und ist als internationales System-Monitoring angelegt, als langfristige Beobachtung der Leistungen von SchülerInnen gegen Ende der Pflichtschulzeit.<sup>33</sup> 2000 haben 33 Länder an PISA teilgenommen, 2003 waren es 41.

Beginnend mit dem Jahr 2000 werden alle drei Jahre Erhebungen durchgeführt, um die Kompetenzen der jeweils 15-/16-jährigen SchülerInnen der Teilnehmerländer zu messen. Jugendliche, die in diesem Alter die Schule bereits verlassen haben, werden von PISA nicht berücksichtigt. In Österreich lag diese „out-of-school-population“ 2000 z.B. bei 8%. Es ist davon auszugehen, dass diese SchülerInnen eher unterdurchschnittliche Kompetenzen haben als ihre beschulten AlterskollegInnen. PISA 2000 testete in Österreich 4.745 Jugendliche, 2003 waren es 4.575.

Bei jeder Welle steht ein anderer Bereich im Mittelpunkt des Interesses. 2000 war die Lesekompetenz die major domain, 2003 Mathematik, 2006 werden Kompetenzen und Kenntnisse in naturwissenschaftlichen Gegenständen im Zentrum stehen, 2009 wiederum das Lesen. Es werden aber immer auch die anderen Bereiche (als minor domains) berücksichtigt, 2003 wurde zusätzlich auch die Problemlöse-Kompetenz untersucht.

Alle drei Jahre wird der Ist-Zustand der Kompetenzen der SchülerInnen ermittelt und interessante Längsschnittvergleiche der Leistungen sowie von Kontextdaten werden ermöglicht. Kontextdaten werden für die SchülerInnen sowie – durch

eine Befragung der SchulleiterInnen – auf Schulebene erfasst. Diese Informationen über die Ausstattung und Schwerpunkte der Schule oder den sozialen und familialen Hintergrund der SchülerInnen, ihre Lernmotivation und Schullaufbahn usw. sollen helfen, die Ursachen für Leistungsunterschiede zu erklären.

Die Festlegung der Testinhalte orientiert sich weniger an den Lehrplänen, sondern an Kenntnissen und Fähigkeiten, die man im Erwachsenenleben braucht. Dadurch soll ermittelt werden, inwieweit die SchülerInnen zu selbständigem, lebensbegleitendem Lernen fähig sind. Diesem Ziel entsprechend, steht – wie bereits in Kapitel 2 dargestellt – ein funktionaler Zugang zu den untersuchten Kompetenzen, ein „funktionales Bildungsverständnis“ im Vordergrund. Für die Lesekompetenz bedeutet das, dass kognitive Komponenten zentral sind, während motivationale und emotionale Aspekte des Lesens vernachlässigt werden.

---

„Das PISA zu Grunde liegende Bildungsverständnis bezieht sich [...] auf die Handlungsfähigkeit (‚Kompetenz‘) des Einzelnen zum Lösen von ‚echten‘ Problemen in der aktuellen und zukünftigen Welt. Es geht nicht um das Abtesten von Lehrplaninhalten, die an irgendeinem klassischen Fächerkanon orientiert sind, es geht um aktive Kompetenzen, die sich auf ein Umgehen-Können mit Wissen und Information, um ein systematisches Erschließen von neuen Problemen und um das Anwenden von fachlichen Fähigkeiten beziehen, die in der Schule erworben wurden. Solche funktionalen Kompetenzen sind/wären der wesentliche Ertrag einer sich als ‚allgemein bildend‘ verstehenden Schule. Dafür steht in PISA der Begriff ‚literacy‘, der von der OECD gewählte deutsche Begriff ‚Grundbildung‘ sagt das zu wenig aus.“

Günter Haider<sup>34</sup>

---

33) Ausführliche Informationen zu PISA sowie über Publikationen der Ergebnisse finden Sie auf [www.pisa-austria.at](http://www.pisa-austria.at)

34) Haider 2004, S. 14.



### Messung der Lesekompetenz

Bei der Testung der Lesekompetenz als Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“,<sup>35</sup> berücksichtigt PISA folgende drei Dimensionen:

- Texttypen: sowohl kontinuierliche als auch nicht-kontinuierliche Texte;
- Leseprozesse: Informationen heraussuchen, generelles Verständnis über das Gelesene entwickeln, Texte interpretieren, Inhalte und Textform reflektieren und evaluieren;
- Situationen: Texte aus verschiedenen Lebensbereichen (offizielle Dokumente, Handbücher, Zeitungsartikel, Briefe, Biografien etc.).

Die nach einem komplizierten Verfahren der Stichprobenziehung ausgewählten SchülerInnen erhalten Testhefte. Zwei Drittel der Testaufgaben beziehen sich je auf die Haupt-, das restliche Drittel auf die Nebendomänen. Den Testaufgaben werden je nach Schwierigkeit Punkte zugeordnet: „Der erreichte Punktwert eines Schülers/einer Schülerin innerhalb einer Domäne repräsentiert die höchste Schwierigkeit einer Testaufgabe, die der jeweilige Schüler/die jeweilige Schülerin mit bestimmter Wahrscheinlichkeit [62%; Ergänzung Margit Böck] lösen kann.“<sup>36</sup>

Bei der jeweiligen Hauptdomäne werden entsprechend der unterschiedlichen kognitiven Anforderungen Subskalen gebildet. Beim Lesen sind das folgende: „Die Subskala ‚Heraussuchen von Informationen‘ beruht auf der Fähigkeit eines Schülers/einer Schülerin, Informationen in einem Text zu lokalisieren. Die Subskala ‚Textinterpretation‘ misst die Fähigkeit, die Bedeutung eines Textes zu erfassen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Bei Testaufgaben der Subskala ‚Reflektieren‘ sollten Textinhalte mit eigenem Wissen, eigenen Ideen und Erfahrungen verbunden werden.“<sup>37</sup> 2003 war Lesen eine Nebendomäne, weswegen diese Subskalen des Lesens nur für 2000 vorliegen.



Die Leseleistung wird in fünf Leistungsstufen („Proficiency Levels“) unterteilt: „Von Schüler/innen eines Levels kann erwartet werden, dass sie zumindest die Hälfte der diesem Level zugeordneten Testaufgaben lösen können. Schüler/innen des ersten Levels können nur wenig komplexe Leseaufgaben lösen. Bei solchen Aufgaben müssen ein oder mehrere voneinander unabhängige Informationen herausgesucht, das Hauptthema eines Textes zu einem vertrauten Gegenstand erkannt oder Informationen im Text mit einfachem Alltagswissen verknüpft werden.“<sup>38</sup>

Die Skala ist so angelegt, dass der Mittelwert der SchülerInnen der OECD-Länder im Jahr 2000 bei 500 Punkten liegt. Eine Leistungsstufe umfasst 73 Punkte, Level 1 beginnt bei 335 Punkten. SchülerInnen, die weniger als die Hälfte der Aufgaben auf Level 1 lösen können, werden dem „Level unter 1“ zugeordnet. Diese Jugendlichen können zwar lesen, „haben aber ernsthafte Schwierigkeiten, ihre Lesekompetenz als effektives Instrument einzusetzen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in anderen Bereichen zu verbessern oder auszubauen.“<sup>39</sup>

35) Lang, 2001, S. 29.

36) Lang/Wallner-Paschon 2001, S. 41.

37) Lang/Wallner-Paschon 2001, S. 41.

38) Lang/Wallner-Paschon 2001, S. 43.

39) Lang/Wallner-Paschon 2001, S. 43.

### Die Lesekompetenz der 15-/16-Jährigen

Sowohl 2000 als auch 2003 schneiden in allen PISA-Teilnehmerländern die Mädchen bei den Lesekompetenztests besser ab als die Burschen. Österreich gehört 2003 zu den Ländern mit den größten Punktedifferenzen (Mädchen: 514 Punkte, Burschen: 467 Punkte). Die österreichischen Mädchen liegen mit ihrer Leistung geringfügig über dem OECD-Durchschnitt der Mädchen (512 Punkte), die Burschen darunter (Durchschnittswert der OECD-Burschen: 477 Punkte).

Im Vergleich zu 2000 ist die durchschnittliche Punkteleistung der 15-/16-Jährigen signifikant gesunken (von 507 auf 491 Punkte; vgl. für die Leistungslevels Grafik 4).

Der Rückgang in der Leseleistung geht weit überwiegend auf die Burschen zurück: Die Geschlechterdifferenz in der Lesekompetenz hat sich bei den österreichischen Jugendlichen 2003 gegenüber 2000

von 25 auf 47 Punkte beinahe verdoppelt. Grafik 5 stellt die Veränderungen der Leistungslevels von 2000 auf 2003 differenziert nach dem Geschlecht dar.

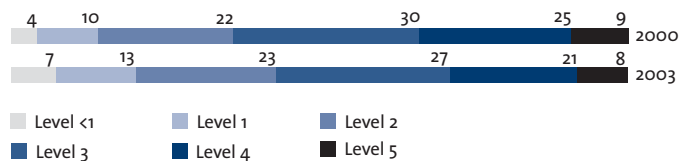
Worauf diese deutliche Verschlechterung der Lesekompetenz der Burschen innerhalb von nur drei Jahren zurückzuführen ist, muss an dieser Stelle offen bleiben. Am stärksten ist die Lesekompetenz bei den Schülern der BS und BMS zurückgegangen (vgl. Grafik 6). Die AHS-Schülerinnen erzielten bereits 2000 eine signifikant höhere Lesekompetenz als ihre Schulkollegen. Es ist davon auszugehen, dass sich in dieser Entwicklung unterschiedliche Einflüsse überlagern. Neben sich wechselseitig beeinflussenden Zusammenhängen zwischen Bildung, Bildern von Geschlechterrollen und der Einschätzung des Lesens als eher „weibliche“ oder „männliche“ Domäne zählen hierzu vermutlich vor allem auch Verschiebungen von Medieninteressen aufgrund des medialen Wandels. Neben der Gegenüberstellung von veränderten und sich verändernden lebensweltlichen Kontexten der getesteten Kohorten während ihres Aufwachsens müssten hier Langzeitstudien auf qualitativer Basis durchgeführt werden, um die Effekte dieser Prozesse beobachten zu können.

Ihren Durchschnittswerten entsprechend, sind die Burschen in den untersten Leistungslevels häufiger und in den oberen seltener vertreten als die Mädchen (vgl. Grafik 5). Zwei Drittel der so genannten „Lese-Risikogruppe“, das sind die SchülerInnen der Kompetenzstufe 1 und darunter, sind männlich. Insgesamt kommen in PISA 2003 20% der getesteten SchülerInnen nicht über die Kompetenzstufe 1 hinaus. 2000 traf das mit 14% auf deutlich weniger Jugendliche zu. Bei den Burschen ist dieser Anteil von 18 auf 28% gestiegen, bei den Mädchen blieb er mit einem Anstieg von 11 auf 13% nahezu unverändert. Damit ist beinahe jeder dritte Schüler der Risikogruppe Lesen zuzuordnen, bei den Schülerinnen trifft dies auf jede achte zu.

Grafik 4

### Lesekompetenz der österreichischen Jugendlichen ist 2003 niedriger als 2000<sup>40</sup>

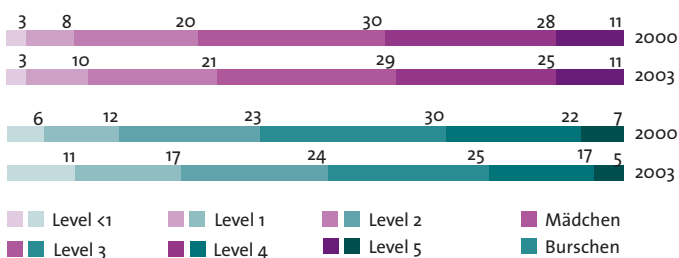
PISA 2000/03; 15-/16-Jährige in Ö; Angaben in %



Grafik 5

### Rückgang der Leseleistung geht vor allem auf die Burschen zurück<sup>41</sup>

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



40) Quelle: Pointinger 2004, S. 106.

41) Quelle: Pointinger 2004, S. 112.

gegen in den BS und den BMS sowie auch in den AHS, hier allerdings auf einem insgesamt höheren Niveau (vgl. Grafik 6). Die Anteile der Schüler mit einer Lesekompetenz unter Level 1 sind in den BS und der PTS besonders hoch. 44 bzw. 57% der Schüler dieser Schulen zählen zur Risikogruppe Lesen.

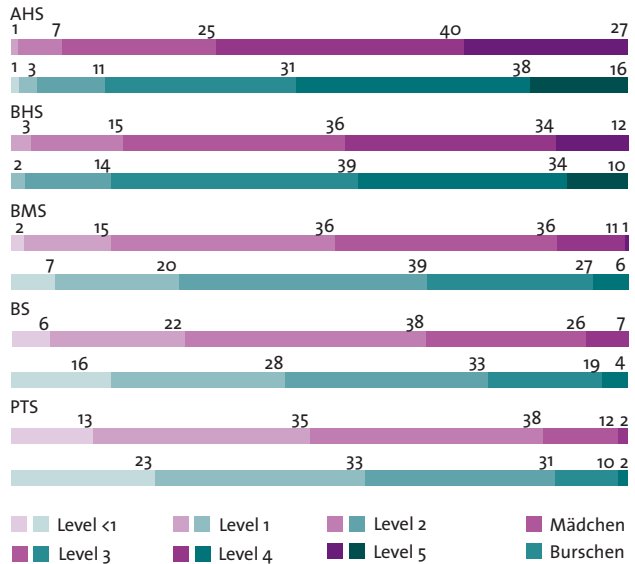
Differenziert man die Lesekompetenz der Jugendlichen danach, ob sie die Sekundarstufe I in einer HS oder AHS-Unterstufe absolviert haben, so ist die Leistungsdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen bei den AbsolventInnen der AHS-Unterstufe deutlich niedriger als bei den ehemaligen HS-SchülerInnen (Mittelwertdifferenz: 22 bzw. 47 Punkte; vgl. Grafik 7). Die Unterschiede in der HS zeigen höchsten Level.

Dieses Ergebnis zeigt den Einfluss der Bildung auf geschlechterspezifische Unterschiede in Alltagspraktiken und Kompetenzen (vgl. Kapitel I.3). In höheren Bildungsgruppen sind diese im Allgemeinen geringer als in niedrigeren. Lesen bzw. die Lesekompetenz ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich verschiedene Zusammenhänge in ihrem Einfluss wechselseitig verstärken können: Nicht nur, dass ehemalige HauptschülerInnen eher aus Elternhäusern stammen, in denen die traditionelle Verteilung der Geschlechterrollen noch stärker gelebt wird als bei Eltern von AHS-SchülerInnen und deshalb Lesen eher als „weiblich“ denn als „männlich“ vorgelebt und wahrgenommen wird. Auch die SchülerInnen selbst orientieren sich in vielen Aspekten ihrer Identitätsarbeit und Alltagsbewältigung an Modellen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ aus ihren Lebenswelten. Die Sozialisationsinflüsse von außen werden durch die Selbstsozialisierung noch verstärkt. Dazu kommen noch Abgrenzungs- oder Anpassungstendenzen in Bezug auf schulische Erwartungen und/oder Ansprüche der Eltern, die dazu führen, dass bestimmte Formen des Lesens von den Jugendlichen selbst als erstrebenswert oder als abzulehnend eingestuft werden.

Grafik 6

### In PTS und BS haben viele Burschen eine sehr niedrige Lesekompetenz<sup>42</sup>

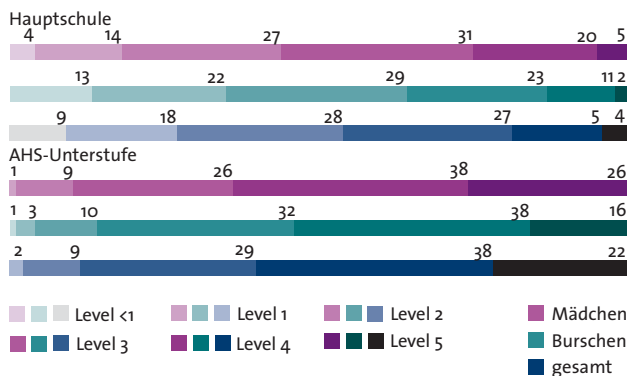
PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



Grafik 7

### Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz nach HS größer als nach AHS-Unterstufe<sup>43</sup>

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



Mädchen erzielen in allen drei Subskalen des Lesens, zwischen denen PISA I differenziert hat, höhere Leistungen als Burschen (vgl. Grafik 8). Diese Geschlechterdifferenzen nehmen mit steigendem Anspruch der Skala zu. Am stärksten sind sie beim „Reflektieren“, wo es darum geht, das

42) Quelle: Pointinger 2004, S. 106.

43) Quelle: Pointinger 2004, S. 108.

Gelesene mit eigenem Wissen und eigenen Erfahrungen zu verknüpfen – eine Kompetenz, die vermutlich gerade beim Lesen von erzählender Literatur gefördert wird. Am wenigsten unterscheiden sich die weiblichen und männlichen Jugendlichen beim „Heraussuchen von Informationen“, einer Dimension des Lesens, die bei den informationsorientierten Lesepräferenzen der Burschen zentral ist. So sind z.B. die Geschlechterunterschiede bei Aufgaben, bei denen Diagramme, Tabellen und Karten zu lesen waren, gering, während die Mädchen mit anweisenden, erzählenden und argumentierenden Textsorten deutlich besser umgehen können als die Burschen.<sup>44</sup>

Bemerkenswert ist, dass die Lesekompetenz von Burschen, die so gerne wie Mädchen Bücher lesen und auch so viel Zeit wie sie für die Buchlektüre aufwenden, gleich hoch ist wie die der Mädchen.<sup>47</sup> An diesem Ergebnis zeigt sich der Zusammenhang zwischen Buchlektüre und Lesekompetenz sehr deutlich. Inwiefern dieser Zusammenhang auch für andere Lesemedien zutrifft, muss noch untersucht werden.

### 3 ... und sie lesen.

#### Zeitaufwand für das Lesen und Präferenzen für Lesemedien

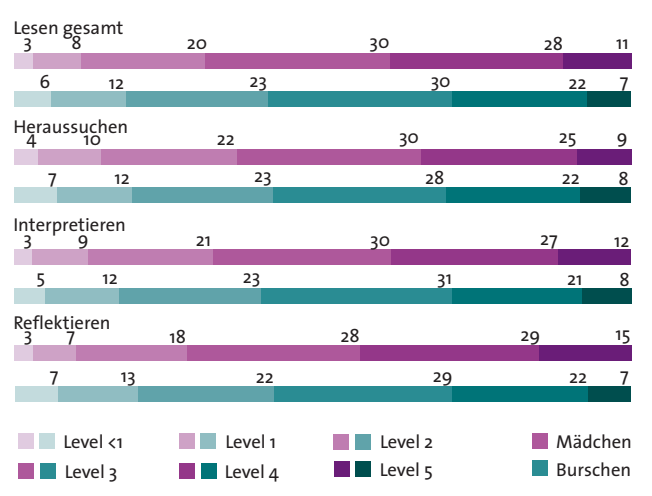
PISA bestätigt, dass mehr Mädchen zum Vergnügen lesen und dass sie auch mehr Zeit mit selbstbestimmtem Lesen verbringen als Burschen (vgl. Grafik 9). Insgesamt hat 2003 ein Drittel der 15-/16-jährigen SchülerInnen angegeben, nie zum Vergnügen zu lesen – 30% der Mädchen und 54% der Burschen. Bei diesem Ergebnis sind allerdings Einflüsse der Fragestellung zu berücksichtigen: Wie die meisten Erwachsenen, werden auch viele Jugendliche bei der Formulierung „Lesen zum Vergnügen“ an die Lektüre von (belletristischen) Büchern denken und weniger an Zeitschriften, Texte aus dem WWW oder Zeitungen.

Die Nutzungshäufigkeit der Lesemedien bestätigt diese Vermutung (vgl. Grafik 10): Am größten sind die Geschlechterunterschiede bei der erzählenden Literatur (Geschichten, Romane, Erzählungen), die Mädchen deutlich öfter lesen als Burschen. Lesemedien der männlichen Jugendlichen sind hingegen vor allem das Bildermedium Comics sowie Sachbücher. Die Themeninteressen der Burschen dürften sich eher in Sachbüchern finden, die der Mädchen eher in erzählenden Texten. Sowohl Comics als auch Sachbücher rangieren insgesamt aber am unteren Ende der Häufigkeitsskala und werden von allen Lesemedien am seltensten gelesen.

Grafik 8

#### Lesekompetenz der Mädchen und Burschen 2000 – Subskalen des Lesens<sup>45</sup>

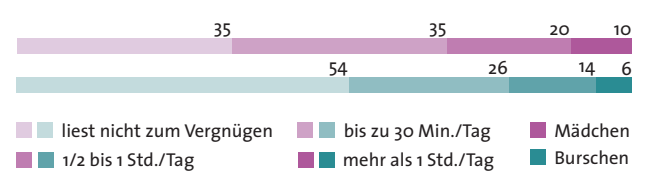
PISA 2000; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



Grafik 9

#### Mädchen wenden mehr Zeit zum Lesen auf als Burschen<sup>46</sup>

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



44) Blüml/Wallner-Paschon, 2002, S. 59f.  
 45) Quelle: Reiter 2001, S. 72.  
 46) Quelle: Böck/Bergmüller 2004a, S. 146.

47) Vgl. Böck/Wallner-Paschon 2002a, S. 15f.

Am öftesten lesen sowohl Mädchen als auch Burschen Tageszeitungen, Zeitschriften und Texte am Bildschirm. Bei der Nutzungshäufigkeit dieser Lesemedien, die in eher kürzeren Texten über aktuelle Themen berichten und wo – vor allem bei Zeitschriften und dem WWW – das Visuelle neben dem Schriftlichen eine wichtige Rolle spielt, gibt es keine Geschlechterdifferenzen.

E-Mails und Webseiten wurden 2000 von den weiblichen Jugendlichen signifikant seltener gelesen als von den männlichen. Die Mädchen haben diesen Rückstand aufgeholt, obwohl sie auch 2003 seltener einen eigenen Computer besitzen als Burschen (56 zu 75%) und deshalb häufiger auf die Mitnutzung eines Computers angewiesen sind.

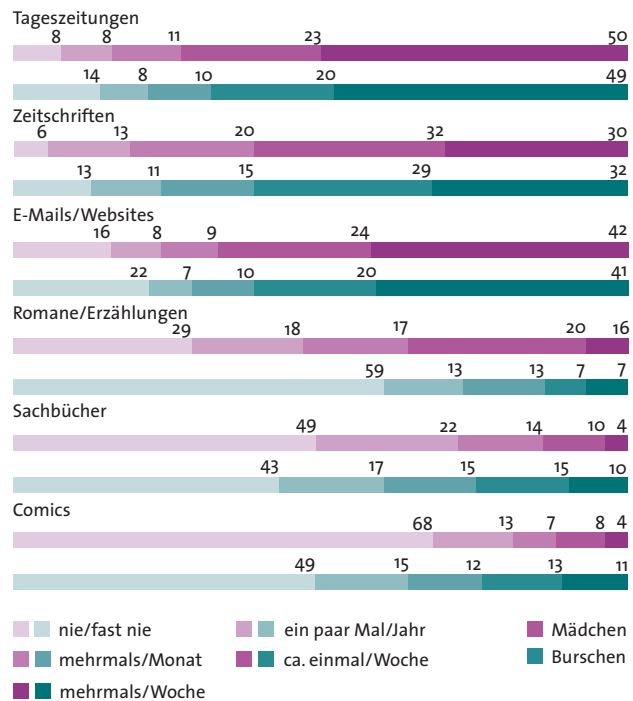
Erzählende Literatur und Zeitschriften lesen die 15/16-Jährigen 2003 im Vergleich zu 2000 signifikant seltener (vgl. Grafik 3, Kapitel IV.2). Texte am Bildschirm werden hingegen erwartungsgemäß deutlich häufiger gelesen. An diesen Veränderungen spiegeln sich Verschiebungen zwischen den Medien infolge des medialen Wandels wider: Das Literarische wird zunehmend von audiovisuellen Medien vermittelt. Das World Wide Web wiederum hat in vielen Bereichen einen den Zeitschriften vergleichbaren Magazincharakter, erweitert hier interaktive Nutzungsmöglichkeiten, Laufbildern, Ton und die direkte Vernetzung mit einer geradezu unendlichen Angebotsvielfalt. Dazu kommt der innovative Charakter dieses Mediums im Vergleich zu den herkömmlichen Printmedien, der Mädchen und Burschen gleichermaßen anspricht.

Der unterschiedliche Stellenwert, den das erzählende Buch für Mädchen und Buben hat, zeigt sich bereits bei den 8- bis 10-Jährigen. Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren vergrößert sich diese Differenz allerdings markant, und sie bleibt dann in ihrer Deutlichkeit bis in das Erwachsenenalter aufrecht. Grafik 11 zeigt die Entwicklung der Freude am Buchlesen bei den 8- bis 14-jährigen Mädchen und Buben. Parallel zur Lesefreude sinkt auch der Zeitaufwand für die Buchlektüre. Der so genannte „erste Leseknick“, der sich von 13, 14 Jahren in den 1980er Jahren auf die Phase zwischen 10 und

Grafik 10

### Mädchen lesen erzählende Literatur häufiger, Burschen Comics & Sachliteratur<sup>48</sup>

PISA 2000/03; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



12 Jahren vorverschoben hat, fällt bei den Buben wesentlich stärker aus als bei den Mädchen.

Die Ursachen für diesen Bedeutungsverlust des Buchlesens sind vielfältig. Zum einen gewinnen mit dem Beginn der Pubertät die FreundInnen als Bezugsgruppe an Bedeutung, und die Jugendlichen verbringen mehr Zeit außer Haus. Damit steht weniger potentielle Lesezeit zur Verfügung. Auch die Mediennutzung verändert sich, die Jugendlichen wenden mehr Zeit für auditive, audiovisuelle und interaktive Medien auf. Vor allem bei vielen Burschen rücken die Computermedien in den Mittelpunkt ihrer Freizeitgestaltung, und sie verbringen auch mehr Zeit mit Fernsehen und Video als Mädchen.

Dass das Buchlesen, das den Kindern in der Volksschule weitgehend große Freude gemacht hat, so an Bedeutung verliert, hat des Weiteren mit sozialen Zuschreibungen der Jugendlichen an das

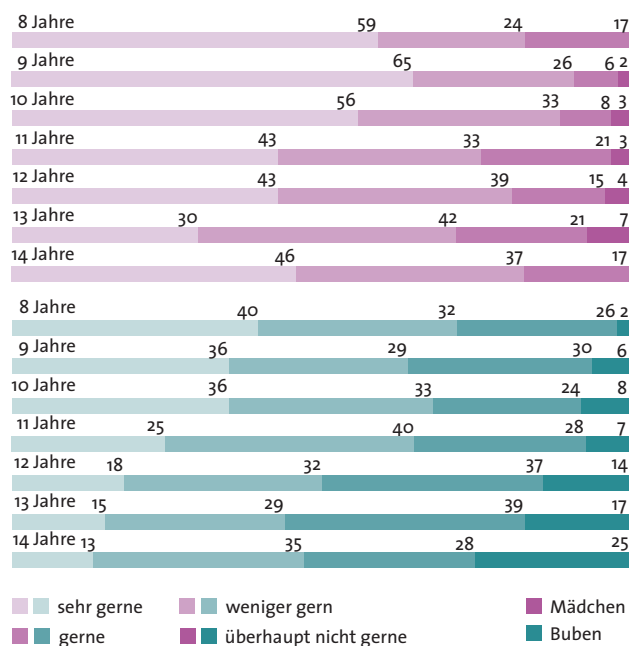
48) Quelle: Böck/Bergmüller 2004a, S. 146.

Grafik 11

### Freude am Buchlesen bricht bei den Buben stärker ein als bei den Mädchen<sup>49</sup>

8- bis 14-Jährige in Ö, Erhebungszeitraum 1998/99

„Wie gerne liest du in deiner Freizeit Bücher?“



Buchlesen zu tun: Zum einen wird das Buch von vielen vermutlich als ein „Medium von Kindern“ eingestuft, und die Distanzierung von Dingen, die mit Kindsein assoziiert werden, ist vor allem am Anfang der Jugendphase ein wichtiger Aspekt der Identitätsarbeit. Zum anderen ist das Buchlesen eine Aktivität, die sowohl von der Schule als auch von den Eltern (und anderen erwachsenen Bezugspersonen) als wichtig vermittelt und gefördert bzw. auch gefordert wird. Abgrenzungstendenzen sind aufgrund dieser Zuschreibungen zu erwarten – und sie fallen bei den Buben offensichtlich deutlicher aus als bei den Mädchen. Zusätzlich ist für die Buben auch die Zuschreibung von „Weiblichkeit“ an das Lesen von erzählender Literatur in Buchform zu berücksichtigen, die – neben ihrer stärkeren Affinität zu Bild(schirm)medien – bei ihrer Distanzierung von Buchlektüre ebenfalls zum Tragen kommt, geht es für sie ja auch darum, ihre männliche Geschlechteridentität zu entwickeln

und in ihrer Alltagspraxis, die immer auch doing gender ist (vgl. Kapitel I.2), nach außen sichtbar zu leben.

Ein weiterer Aspekt in diesem komplexen Gefüge ist, dass sich in der Sekundarstufe I der Umgang mit Büchern verändert. Die Förderung der Lesemotivation wird zunehmend durch den Anspruch der Literaturvermittlung abgelöst. Dies führt dazu, dass Texte gelesen und behandelt werden, die sehr oft für eine erwachsene Zielgruppe und völlig andere Kontexte als den der Schule verfasst wurden – nicht nur was die Entstehungszeit dieser Texte betrifft. Dazu kommt ein eher analytischer Umgang mit Texten, der häufig implizit das lustbetonte, empathische Lesen als „kindliche“ oder „unseriöse“ Form des Lesens belletristischer Texte abwertet. Die Wahrnehmung des Umgangs mit Literatur in höheren Schulstufen aus der Sicht von Jugendlichen spiegelt sich z.B. in Lesebiographien wider, wo im Nachhinein von „Texte zu Tode reden“ und Vergleichbarem die Rede ist.

Inwieweit der Deutschunterricht bereits in der Volksschule den SchülerInnen die Freude am Buchlesen nimmt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Geht man von den unterschiedlichen Erwartungen von Kindern und von LehrerInnen aus, was die Funktionen des Buchlesens für Kinder betrifft, so zeigen sich hier in einer 2001 an Erfurter Grundschulen durchgeführten Studie deutliche Divergenzen:<sup>50</sup> Kinder lesen gerne Abenteuerliteratur, Bücher, die über bestimmte Dinge informieren, Märchen und phantastische Literatur sowie Tiergeschichten. Von den in dieser Studie befragten LehrerInnen wurden „wahre Geschichten“ mit Abstand am häufigsten für das Lesen in der Schule ausgewählt. Während für viele LehrerInnen der „Nutzen“ von Kinderliteratur im Vordergrund steht, sei es die Vermittlung von pädagogischen Zielen oder sprachlich-ästhetische Kriterien, ist für Kinder der „Lesespaß“ die wichtigste Motivation für das Buchlesen. „Dass mancher Text, der sich pädagogisch wertvoll präsentiert und sogar kindliche Vorlieben zu berücksichtigen

49) Böck 2000, S. 55 und eigene Berechnungen.

50) Richter/Plath 2005; vgl. dazu auch Böck/Kress 2001.

scheint, sich am Ende als ästhetisch äußerst dürftig erweist<sup>51</sup>, beschreiben die Autorinnen als Dilemma der Wahl von Lektüre für den Unterricht.

Diese Problematik der zwei Zielgruppen der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) – die Kinder und Jugendlichen, für die diese Texte eigentlich gemacht werden, als „primäre Zielgruppe“ und die erwachsenen VermittlerInnen von KJL, die als „sekundäre Zielgruppe“ Bücher als Geschenke, als schulische Pflichtlektüre, als Sortiment einer Buchhandlung etc. aussuchen, setzt sich in der Kinder- und Jugendliteraturkritik fort. Diese richtet sich in den seltensten Fällen direkt an die Kinder und Jugendlichen, sondern an die erwachsenen VermittlerInnen der KJL. Nicht die Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen steht im Mittelpunkt ihrer Beurteilungskriterien, sondern vielmehr literarisch-ästhetische Ansprüche.

Die Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen der primären und der sekundären Zielgruppe der KJL, die sich in der Förderung von Lesemotivation einerseits und der Vermittlung von literarischer Bildung andererseits widerspiegelt, sollte den Lehrerinnen und Lehrern bei der Wahl von Texten für ihre SchülerInnen unbedingt bewusst sein. Dass sich Mädchen und Buben dann jeweils noch für je andere Themen interessieren, die in je unterschiedlichen Genres vermittelt werden, ist ein weiterer zu berücksichtigender Punkt.

### Genre- und Themenpräferenzen und Lesestrategien

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben (bzw. Frauen und Männern) in der Lesekompetenz und in den Präferenzen für verschiedene Lesemedien gehen vor allem auf den hohen Stellenwert zurück, den Mädchen (Frauen) der erzählenden Literatur, verknüpft mit spezifischen Themen, geben. Die Lektüre von Romanen, in denen die emotionale Erzählung von sozialen Beziehungen im Mittelpunkt steht, ist die Domäne des weiblichen Lesens schlechthin. Bei jugendlichen und erwach-

Tabelle 1

### Wie gerne liest du ...?<sup>52</sup>

	Mädchen	Buben
<b>Abenteuerbücher</b>		
lese ich sehr gerne	24	37
lese ich nicht	11	8
<b>Liebesromane</b>		
lese ich sehr gerne	37	12
lese ich nicht	16	55
<b>Science Fiction/Fantasy</b>		
lese ich sehr gerne	18	41
lese ich nicht	30	18
<b>Mädchenbücher</b>		
lese ich sehr gerne	28	2
lese ich nicht	17	78
<b>Krimis</b>		
lese ich sehr gerne	35	34
lese ich nicht	20	15
<b>Grusel/Horror</b>		
lese ich sehr gerne	42	59
lese ich nicht	19	14
<b>historische Romane</b>		
lese ich sehr gerne	15	11
lese ich nicht	33	45
<b>über das Leben von Jugendlichen</b>		
lese ich sehr gerne	58	17
lese ich nicht	20	31
<b>über ein Problemthema</b>		
lese ich sehr gerne	48	19
lese ich nicht	14	37
<b>Musik/Sänger/Bands</b>		
lese ich sehr gerne	20	9
lese ich nicht	23	45
<b>Tiere/Natur</b>		
lese ich sehr gerne	18	19
lese ich nicht	30	23
<b>Sport/Hobby</b>		
lese ich sehr gerne	12	52
lese ich nicht	28	11
<b>Naturwissenschaft/Technik/Computer</b>		
lese ich sehr gerne	8	52
lese ich nicht	52	12
<b>Politik/Zeitgeschichte</b>		
lese ich sehr gerne	5	8
lese ich nicht	67	42
<b>über andere Länder</b>		
lese ich sehr gerne	12	15
lese ich nicht	37	29
<b>Lexika, Nachschlagewerke</b>		
lese ich sehr gerne	5	15
lese ich nicht	47	30

7./8. Schulstufe; Befragungszeitraum 1998/99

51) Richter/Plath, 2005, S. 80.

52) Quelle: Böck 2000, S. 163f.

senen Leserinnen ist dies vor allem die Gattung des Liebesromans, bei jungen Mädchen Geschichten über Familie und Freundschaften, auch Tiergeschichten, bei denen soziale Beziehungen zentral und in der Gattung des „Mädchenbuches“ zusammengefasst sind (vgl. Tabelle 1).

Die für diese Literatur typische Lesehaltung ist die der Identifikation mit den ProtagonistInnen, des Sich-in-die-Handelnden-Hineinversetzens. Dieses als „identifikatorische Beschäftigung“ mit „Innenwelten“ zu beschreibende Lesen dürfte auch einer der Gründe dafür sein, warum Frauen häufiger als Männer Biographien lesen und sich für die Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung in bestimmten Kontexten interessieren.<sup>53</sup> Mädchen und Frauen lesen auch realistische Erzählungen deutlich häufiger als Buben und Männer, unabhängig davon, ob diese fiktional oder non-fiktional sind. Diese empathische Lesehaltung<sup>54</sup> impliziert einen hohen Grad an vor allem emotionaler Involviertheit, die wiederum für die starke emotionale Beziehung verantwortlich sein dürfte, die viele Mädchen und Frauen zu ihrer Buchlektüre entwickeln.

Auch Buben (und Männer) lesen erzählende Literatur. Das Genre Erzählung ist hier allerdings mit anderen Themen verknüpft, z.B. mit Abenteuern, Detektiven oder mit Horror-, Science Fiction- und Fantasy-Welten. Die Handlungen in diesen normalerweise sehr unrealistischen Geschichten sind eher nach außen gerichtet. In der Identifikation mit den AkteurInnen steht das veräußerlichte Handeln, das Aktiv-Sein im Mittelpunkt. Die Involviertheit in diese Geschichten bezieht sich mehr auf

das äußerliche als auf Wahrnehmungen und Interpretationen der AkteurInnen und deren Gefühle. Wenn Emotionen thematisiert werden, dann häufig in eher distanzierter Form und in wenig alltagsbezogenen Kontexten. Diese Art des Lesens spiegelt viele Aspekte des „In-der-Welt-Seins“ von Buben und Männern wider, in denen die Handlungsorientierung, das Einflussnehmen auf die äußere Welt eine große Rolle spielt und das Ausdrücken von Gefühlen nach wie vor in vielen Kontexten wenig geschätzt und häufig als „verweicht/verweiblicht“ abgewertet wird. In dieser Orientierung nach außen dürfte auch einer der Gründe dafür liegen, warum Computerspiele für Buben so attraktiv sind: Es geht dabei nicht nur um Wettkampf und Konkurrenz, sondern die Interaktivität des Computerspiels ermöglicht, dieses zu beeinflussen, zu handeln.

---

**„Im Bereich der Printlektüren zeigt sich ein geschlechtsspezifisch differenzielles Wahlverhalten sowohl bei den Comics, als auch bei der Serienliteratur: Beide Kategorien werden weit stärker von den Jungen genutzt. Allerdings ist diese Bevorzugung nicht ausschließlich auf die hier beobachtete Präsentationsweise von Comics und Serienbüchern zurückzuführen, sondern vor allem auch auf deren hauptsächlich thematische Fokussierung: Abenteuer-, Kampf- und Krimigeschichten werden in bildaufgelockerten, schnellen Rhythmen erzählt, wobei repetitive Handlungselemente oft dominieren; Handlungsträger sind mehrheitlich männliche Helden. Dass Jungen von diesem – weitgehend auf „action“ ausgerichteten – Teil des Lektüreaangebots eher Gebrauch machen als Mädchen, war durchaus zu erwarten.“**

**Bertschi-Kaufmann<sup>55</sup>**

---

Setzt man diese Überlegungen über Innen- und Außenorientierung fort, stellt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit Buben Lesen als „tatsächli-

53) Vgl. Köcher 1993.

54) Psychoanalytische Erklärungsansätze dafür, warum Frauen häufiger narrativ-literarische Texte lesen, in denen Beziehungsorientiertes im Vordergrund steht, beziehen sich auf unterschiedliche frühkindliche Objektbeziehungen zwischen Mutter und Tochter bzw. Sohn. Stehen in der männlichen Identitätsentwicklung Autonomie und Abtrennung gegenüber der Mutter im Vordergrund, sind das bei der weiblichen Identitätsentwicklung Bindung und Beziehungsorientierung. Mädchen und Frauen entwickeln deswegen eher Empathiefähigkeiten als Buben und Männer. Diese spielen wiederum eine große Rolle für das Sich-in-Geschichten-Hineinversetzen-Können (vgl. Garbe 1993, 2003). Diese Ansätze wurden allerdings zumindest meines Wissens in Bezug auf die Lesepräferenzen von Frauen und Männern bislang nicht weiter untersucht.

55) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 179.



ches Tun“, weil ausschließlich nach innen gerichtet, wahrnehmen und wie sie es bewerten. Diese Frage ist z.B. bei der Lektüre von anwendungsorientierter Sachliteratur, die Buben häufiger lesen als Mädchen, weniger relevant als bei belletristischen Texten, geht es hier ja um Formen von mehr oder weniger konkreten Handlungsanweisungen oder Hintergrundwissen für Handeln.

Aber auch bei der von Buben häufiger als von Mädchen gelesenen Sachliteratur ist nicht das Genre allein ausschlaggebend für diese Lesepräferenz. Hier ist ebenfalls die Bündelung des Genres, die Darstellung realitätsbezogener Fakten, mit bestimmten Inhalten relevant. Bei Buben sind dies in erster Linie Technik, Sport, Computer. Mädchen wiederum lesen häufiger als Buben Sachliteratur über Tiere oder andere Länder und Kulturen. (vgl. Tabelle 1)

Bemerkenswert ist die in dieser Tabelle enthaltene Kategorie der Bücher über ein Problemthema. Als Beispiele wurden in diesem Fragebogen, den 12- bis 14-Jährige ausfüllten, Drogenmissbrauch, Magersucht, Scheidung genannt. Mädchen geben deutlich häufiger als Buben an, dass sie solche Bücher sehr gerne lesen, was auf die Kombination des Genres (realistische Erzählung) sowie der expliziten Thematisierung von Emotionen und sozialen Beziehungen zurückzuführen ist. Buben können dieser Weise, Themen zu behandeln, die auch für ihr Leben relevant sind, offensichtlich wenig abgewinnen. Sie würden sich mit diesen Inhalten vermutlich am ehesten anhand von wenig emotionalisierender Sachliteratur auseinandersetzen.

Die Themeninteressen der Mädchen und Burschen prägen auch ihre Zeitschriftenpräferenzen. Die klassischen Jugendzeitschriften (Bravo) und vor allem Mädchenzeitschriften (Bravo Girl, Mädchen) lesen die Mädchen deutlich häufiger als die Burschen. Diese wiederum lesen Computerzeitschriften, Computer- bzw. Konsolenspielezeitschriften, Funsportmagazine und Autozeitschriften öfter als die Mädchen (vgl. Grafik 12).

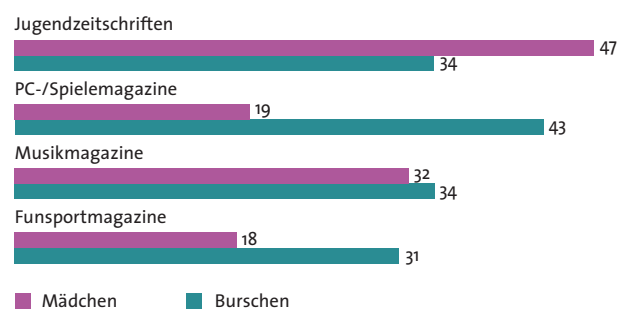
In allen diesen Zeitschriften finden sich erzählende sowie darstellend-beschreibende Genres, wobei sich in den von den Mädchen bevorzugten Titeln erzählende Textformen häufiger finden als in den Zeitschriften, die vor allem Burschen lesen. Bemerkenswert bei den von Kindern und Jugendlichen gelesenen Zeitschriften ist, welche große Bedeutung Visualisierungen in Form von Fotos, Grafiken und auch Grafikelementen haben sowie der Einsatz von Farbe als Gestaltungs- und Orientierungsmittel. Sowohl in Mädchen- als auch Jungenzeitschriften finden sich vielfältigste Formen der Kombination von Schrift und Bild mit je unterschiedlichen Funktionen. Interessant ist unter anderem auch das Genre des Fotoromans, der sich in erster Linie in überwiegend von Mädchen gelesenen Zeitschriften findet. Diese gedruckten Telenovelas vereinen Spezifika von Modi und Medien: Einerseits können sich die LeserInnen die Fotos genau ansehen in Bezug auf die gezeigte Kleidung, Frisuren, Gestik, Mimik usw. und diese Abbildungen zu Treffen mit ihren FreundInnen mitnehmen und gemeinsam rezipieren. Andererseits ist durch die Abfolge der Bilder und durch die Sprech- und Denkblasen eine (zumeist sehr emotional gefärbte) Handlung nachvollziehbar.

Die Themen, die Jugendliche in Tageszeitungen gerne lesen, spiegeln auch im Jahr 2004/05 die klassischen Interessen von Männern und Frauen wider (vgl. Grafik 13): Sport, Auto, Computer, Technik

Grafik 12

### Zeitschriftenpräferenzen der Jugendlichen<sup>56</sup>

Lage der Jugend 2003; 14- bis 19-Jährige in Ö; Angaben in %



<sup>56</sup>) Quelle: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz 2003, S. 88.

sind die Domänen der männlichen Jugendlichen, Horoskop, Prominente und Stars, Mode und Schönheit sowie Filmkritiken die der weiblichen. Geringe Interessenunterschiede zeigen sich bei Berichten über Unglücksfälle, Informationen über das Fernsehen (Programm, Kritiken, Berichte), bei den Unterhaltungsangeboten Rätsel/Witze/ Cartoons und der Lokalberichterstattung. Sowohl Mädchen als auch Burschen nutzen die Informationsvielfalt der Zeitung für ihre spezifischen Interessen, die sich allerdings jeweils eher auf in Supplements und für dieses Medium weniger zentralen Ressorts behandelte Themen beziehen. Dies macht auch verständlich, warum die Zeitung für Jugendliche (hier SchülerInnen ab der 9. Schulstufe) als Informationsmedium weniger wichtig ist als Fernsehen, Radio oder Internet.

Um Lesestoffe zu wählen, die den Genrepräferenzen von Mädchen und Burschen entsprechen bzw. auch um diese Vorlieben, die gleichzeitig den Blick auf die Vielfalt von Lesestoffen einengen, schrittweise zu öffnen und sie an andere Darstellungsformen heranzuführen, sind demnach die in der folgenden Übersicht aufgelisteten Merkmale von Lesestoffen zu berücksichtigen. Je nachdem, ob man mit einem Text eher Mädchen oder Burschen ansprechen möchte, sind bei der Auswahl von Lesestoffen diese Eigenschaften, deren Ausprägungen in Texten sehr unterschiedlich kombiniert sind, zu bedenken.

Grafik 13  
**Themenpräferenzen der Jugendlichen in der Tageszeitung<sup>57</sup>**  
 Zeitung in der Schule 2005; 1.200 Befragte, 5. bis 13. Schulstufe, WS 04/05; in %

„Welche der folgenden Themen interessieren dich besonders?“



57) Quelle: Zeitung in der Schule (in Vorbereitung).

Ihren Lesepräferenzen entsprechend lesen Mädchen Texte eher linear-kontinuierlich: Inhalte von narrativen Texten erschließen sich sukzessive aus ihrem Aufbau und Ablauf. Burschen hingegen sind eher an selektives und navigierendes Lesen gewöhnt. Bei Erwachsenen zeigen sich diese Gewohnheiten daran, dass Männer häufiger als Frauen in Büchern manchmal nur blättern, Stellen anlesen und sich nur das Interessante herausuchen.<sup>58</sup> Frauen hingegen geben überdurchschnittlich oft an, Bücher gründlich zu lesen, ohne etwas auszulassen. Ihre stärkere emotionale Bindung an ihre Lesestoffe kommt wiederum darin zum Ausdruck, dass sie signifikant öfter als Männer in einem begonnenen Buch weiterlesen, sobald sie Zeit dafür haben, auch wenn das dann nur kurz ist.

Offen ist, inwieweit Mädchen und Burschen diese für je spezifische Genres und Lesemedien passenden Lesestrategien auch auf andere Textsorten und Medien übertragen, wo sie weniger adäquat sind, etwa linear-kontinuierliches Lesen auf Fachliteratur, obwohl nur Ausschnitte des Textes für das zu lösende Problem relevant sind oder selektives Lesen auf narrativ-kontinuierliche Texte, was dazu führt, dass sich einem die Erzählung nicht er-

### Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule

**Fischer, Margot/Schmidt, Michael: lucky liebt lucky.** Wien: Dachs Verlag 2003. 141 S., EUR 12,90

Leicht lesbare Jugendroman, der aus der wechselnden Sicht zweier Teenager die erste Liebe beschreibt: wenn ein Junge und ein Mädchen dieselbe Geschichte erzählen, kann etwas ganz anders dabei herauskommen.

schließt. Um solche inadäquaten Übertragungen von Lesestrategien zu vermeiden, ist es erforderlich, die Schüler und Schülerinnen auf die Eigenheiten von Genres und von Formen des Lesens hinzuweisen, diese explizit zu machen.

Diese Aufgabe ist umso wichtiger, als informationsorientierte und Hypertexte besondere Anforderungen an die LeserInnen stellen. So müssen sich LeserInnen hier selbst ihren eigenen Lesepfad, der

Tabelle 2

### Differenzierung von Lesestoffen nach verschiedenen Merkmalen

Merkmale von Lesestoffen	eher von Mädchen/Frauen bevorzugt	eher von Buben/Männern bevorzugt
Genre	erzählend keine explizite Darstellung von Fakten, Modelle des Denkens und Handelns in konkreten Situationen	darstellend, berichtend Information über Fakten, pragmatisch / anwendungsorientiert: Handlungsanleitungen
Inhalt	alltags- bzw. realitätsnahe Kontexte bei Erzählungen (Direktheit von Emotionen) soziale Beziehungen zentral Emotionen der Figuren wichtig	alltags- bzw. realitätsferne Kontexte bei Erzählungen (Distanzierung von Emotionen) soziale Beziehungen nicht zentral aktives Handeln der Figuren zentral
Bewertungen und Bedeutungszuweisungen aus der Perspektive – der Schule, – der Eltern, – der SchülerInnen	Ästhetik der Sprache unterhaltend, erbaulich „nützlich/nutzlos“ Zuschreibungen von „männlich“ / „weiblich“ an Texte (Sprache, Themen, Dramaturgie, Ausstattung von Texten)	Relevanz des Wissensgebietes informativ, wissensorientiert „nützlich/nutzlos“

58) Z.B. Böck 1998, S. 258f.

ihren Zielen entspricht, durch den Text suchen. Sie müssen selbst die für das Textverständnis und für den Aufbau von Wissen notwendige Kohärenz zwischen einzelnen Textsegmenten herstellen. Bei kontinuierlich organisierten Texten wird diese Aufgabe von den AutorInnen des Textes übernommen, indem sie den (aus ihrer Sicht idealen) Lesepfad vorgeben. Gerade Mädchen brauchen hier besondere Unterstützung, um in ihrem späteren Berufsleben sowie dann, wenn sie sich selbständig Wissen aus Medien aneignen müssen, nicht benachteiligt zu sein und über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, die neuen Texte für ihre Zwecke zu nutzen.

#### 4 Lesen im Medienkontext

##### Lesen in der neuen Medienlandschaft

Lesen ist Teil des Medien- und Kommunikationsalltags. Menschen kombinieren die ihnen zur Verfügung stehenden Medien in je spezifischen Medienmenüs, die im Kontext ihrer Lebenswelten stehen und entstanden sind und die für sie jeweils stimmig sind und Sinn machen. Der Umgang mit Medien – und damit auch der Umgang mit Schriftlichkeit – ist Teil des Habitus einer Person. Dabei lassen sich verschiedene Orientierungen unterscheiden. Die Bereitschaft für Engagement (z.B. sich auf komplexe Inhalte oder Darstellungsformen einzulassen) und Interesse an der Auseinandersetzung mit Neuem, die im Sinne eines Aktivitäts-Passivitäts-Kontinuums verstanden werden können, sind hier wichtige Differenzierungskriterien.

Eine aktive Freizeitgestaltung impliziert im Allgemeinen auch ein vielseitiges Medienmenü, was das Spektrum der genutzten Medien, Genres und Inhalte betrifft, die auch hier in ihrer Konkretisierung wieder als Bündel unterschiedlicher Merkmale zu verstehen sind. Stehen eher nach außen orientierte Freizeitaktivitäten und das Interesse an Spaß und Unterhaltung im Mittelpunkt, hat z.B. das belletristische Lesen weniger Platz in diesen Freizeitalltags. Personen mit mannigfaltigen Freizeitinteressen, die auch die Auseinandersetzung mit Innenwelten und neuen Themen umfassen, geben hingegen der Lektüre auch

von erzählender Literatur zumeist einen sehr hohen Stellenwert.<sup>59</sup>

Für Mediennutzungsgewohnheiten bedeuten diese Orientierungen, dass z.B. eher unterhaltungsorientierte eher informationsorientierten Schwerpunktsetzungen gegenüberstehen. Spezifische Medienmenüs konzentrieren sich z.B. auf die tagesaktuellen Medien Fernsehen, Radio und Zeitung, bei anderen wiederum stehen eher „individuelle“ Medien im Mittelpunkt, wie Computer/Internet, Musikmedien, Bücher, die mit tagesaktuellen Medien kombiniert werden oder nicht.

Ein durchgängiges Ergebnis der Mediennutzungsforschung ist, dass Personen, die überdurchschnittlich viel fernsehen und sich für (aktuelle) Information in den Medien nur wenig interessieren, auch in Zeitungen und Zeitschriften eher die unterhaltenden Ressorts rezipieren und nur selten Bücher lesen. Umgekehrt nutzen Menschen, die sehr oft Bücher lesen und sich dabei nicht auf Belletristik beschränken, eher die gesamte Medienvielfalt, also auch die audiovisuellen sowie die interaktiven Medien. Diese Tendenzen, die sich durchgehend in unterschiedlichen Typologien der Mediennutzung und Freizeitgestaltung zeigen, hängen – neben anderen Faktoren – vor allem mit Bildungsabschlüssen und Geschlecht zusammen.

Je höher die Bildung, umso vielfältiger sind die Medienmenüs, und umso eher steht das Interesse an Information im Vordergrund. Schriftliche Medien, wie Buch, Zeitung, Zeitschrift sowie Computer und Internet, haben dabei häufig einen zentralen Stellenwert. Je niedriger die Bildung, umso eher konzentrieren sich Medienmenüs auf die tagesaktuellen Medien, allen voran das Fernsehen, kombiniert mit Zeitschriften und zunehmend Computer/Internet. Die Vorliebe für unterhaltende Angebote rückt in den Vordergrund, und Medien, die einen höheren Aufwand an ihre Beschaffung und Auswahl stellen, wie z.B. Tonträger und Bücher, werden eher ausgeklammert.

59) Vgl. z.B. Böck 1998, S. 326ff. und 2000, S. 47ff.

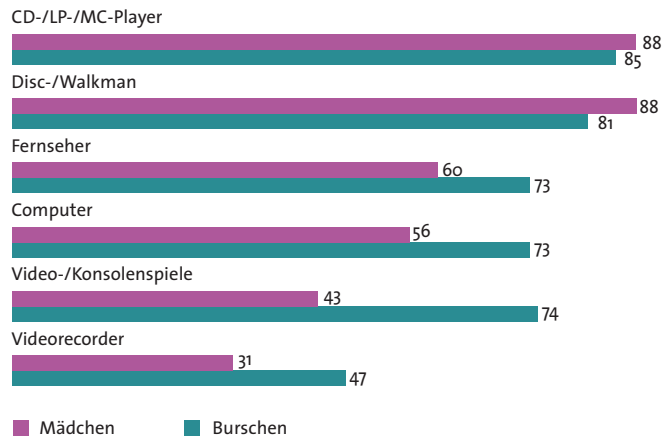
Die Genderdifferenzen beziehen sich – wie bereits mehrmals angesprochen und auch hier sind Bildungseinflüsse zu berücksichtigen – vor allem auf Modi und Medien sowie Genres und Themen. Mädchen und Frauen integrieren Bücher häufiger in ihren Medienalltag als Buben und Männer. Dies betrifft vor allem erzählende Literatur, und zwar sowohl fiktional als auch non-fiktional. Buben und Männer wiederum geben Computer und Internet in ihrem Medienumgang einen deutlich wichtigeren Platz als Frauen. Buben wenden tendenziell auch mehr Zeit für Fernsehen und Video auf als Mädchen, während diese wiederum dem Radio und auch Musik einen höheren Stellenwert geben. Diese unterschiedlichen Medienorientierungen von Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männern, die sich auch im persönlichen Medienbesitz der Jugendlichen widerspiegeln (vgl. Grafik 14), sind als Durchschnittswerte zu verstehen, zu denen es immer Gegenbeispiele gibt. In ihren Variationen sind sie unter anderem abhängig von Bildungseinflüssen sowie von dominierenden Bildern von Geschlechterrollen in den zentralen Lebenswelten und Zuschreibungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit an Formen des Medienumgangs. So spielt auch das Alter eine wichtige Rolle, etwa dass Männer, die erst in ihrem Erwachsenenalter mit dem Computer in Berührung kamen, diesen eher und schneller in ihren Medienalltag integriert haben als gleichaltrige Frauen, bei denen die Berührungsjahre vor der Computertechnik größer waren und die dafür – zumindest in ihrem Freizeitalltag – häufig auch weniger Anwendungsmöglichkeiten gesehen haben als Männer. Bei Mädchen und Buben unterscheiden sich Zeitaufwand und Anwendungspräferenzen von Computer und Internet zwar nach wie vor, im Vergleich zur Anfangszeit des Computers haben sich diese Geschlechterdifferenzen aber deutlich reduziert.

Was die Frage betrifft, ob die neuen Medien alte ersetzen, so zeigt sich für das literarische Buch, dass vor allem die Buben/Burschen diesem einen immer geringeren Stellenwert in ihrem Freizeit- und Medienalltag geben. Dass das Narrativ-Literarische zunehmend auf den (Fernseh- und Computer-)

Grafik 14

**Bild(schirm)medien sind eine Domäne der Burschen**<sup>60</sup>

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen; Angaben in %



Bildschirm wandert, hat vor allem bei ihnen deutliche Effekte auf die Bindung an das Buch und auf Freude an und Zeitaufwand für die Buchlektüre. Die möglicherweise grundsätzlich höhere Affinität von Burschen zu Bildmedien kann durch die neue Vielfalt der Bildschirmmedien umfassender befriedigt und gelebt werden, sodass Medien, bei denen die schriftliche Repräsentation von Inhalten dominiert, zunehmend an den Rand rücken. Vor Beginn des Fernsehens in den 1950er Jahren waren auch Burschen vor allem auf schriftliche Medien angewiesen, wenn sie sich in andere (Medien-)Welten begeben wollten – abgesehen von Kino, Comics und Radio. Diese Bedingungen, was die Gebundenheit von Narrationen an Modi und Medien betrifft, haben sich völlig verändert, und sie führen möglicherweise einerseits dazu – wieder mit der Einschränkung, dass diese Prozesse in unterschiedlichen Bildungs- und sozialen Schichten anders verlaufen –, dass literarisches Lesen noch mehr eine Form des „weiblichen“ Lesens wird, als es schon ist. Auf der anderen Seite wird literarisches Lesen bei Buben und Männern aus niedrigeren und mittleren Bildungsschichten zunehmend durch andere Formen des Medienumgangs (Fernsehen, Video/DVD, Computer- und Konsolenspiele) ersetzt.

60) Quelle: PISA 2003; eigene Berechnungen.



### Leseprofile der 15-/16-Jährigen

Wie weibliche und männliche Jugendliche die verschiedenen Lesemedien in ihren Freizeitalltag integrieren, zeigt eine Typologie der „Leseprofile“, die mit den Daten von PISA 2003 entwickelt wurde.<sup>61</sup> Basis dieser Typologie ist die Frage, wie oft die SchülerInnen die verschiedenen Lesemedien zum Vergnügen nutzen. „Vergnügen“ zielt hier darauf ab, dass sich die Jugendlichen diesen Medien aus ihrem eigenen Interesse heraus zuwenden. Das Differenzierungskriterium der einzelnen Typen ist damit die Ebene der Medien; inhaltliche Schwerpunkte und andere Aspekte des Lesens werden nicht einbezogen. Diese unterschiedlichen Orientierungen sind das Ergebnis mannigfaltiger Sozialisationsprozesse und Erfahrungen mit Medien. Sie stehen und entstehen im Kontext der Lebenswelten der 15-/16-Jährigen, die immer mitzudenken sind.

Eine deutliche Distanz zum Lesen steht einem pragmatischen Zugang zu Lesemedien einerseits und einer vielschichtigen Integration des Lesens in den Alltag mit besonderer Bedeutung des literarischen Lesens gegenüber:

- 1 Distanziert-reduziertes Leseprofil (32% der SchülerInnen): Die Jugendlichen, die diesem Typ zugeordnet werden, nutzen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen alle Lesemedien deutlich unterdurchschnittlich. E-Mails/Web-

sites lesen sie besonders selten. Den sehr eingeschränkten Lesegewohnheiten dieser Jugendlichen entspricht, dass zwei Drittel von ihnen nicht zum Vergnügen lesen.

- 2 Informationsorientiertes Leseprofil (37%): Diese Jugendlichen lesen E-Mails und Web-Seiten sowie Zeitungen und Zeitschriften überdurchschnittlich oft. Vor allem das literarische Buch, aber auch Sachliteratur lesen sie seltener als der Durchschnitt. Selektives sowie zweckorientiertes Lesen kürzerer (aktueller) Texte scheinen die dominierenden Lesformen dieses Typs zu sein. Diesem im Vergleich zu Typ 1 und 3 als pragmatisch zu beschreibenden Zugang zum Lesen entspricht, dass rund jede/r Zweite nicht zum Vergnügen liest.
- 3 Literarisch orientierte Lesevielfalt (31%): Diese Gruppe liest alle Lesemedien überdurchschnittlich oft, „alte“ werden mit „neuen“ kombiniert. Erzählende Literatur hat für sie einen besonders hohen Stellenwert. Im Gegensatz zu den anderen Typen nutzen diese Jugendlichen auch Sachbücher überdurchschnittlich. Dass eine positive Bewertung des Lesens allgemein stark damit zusammenhängt, dass erzählende Literatur selbstverständlicher Teil des Lesealltags ist, wird von diesem Leseprofil bestätigt. Die emotionale Qualität dieses Lektüreerlebnisses dürfte dafür eine besondere Rolle spielen. Nur knapp jede/r Zehnte dieses Typs liest nicht zum Vergnügen. Diese SchülerInnen dürften am ehesten auch längere Texte lesen: Ein Drittel liest täglich länger als 30 Minuten zum Vergnügen. Bei Typ 1 und 2 trifft dies jeweils auf rund ein Fünftel zu.

Wie Grafik 15 zeigt, sind zwei Fünftel der Mädchen dem Typ der literarisch orientierten Lesevielfalt zuzuordnen, aber nur ein Fünftel der Burschen. Wie zu erwarten war, ist bei diesen das informationsorientierte Leseprofil deutlich stärker vertreten als bei den Mädchen. Bemerkenswert ist, dass sich der Anteil der Mädchen und Burschen bei den Jugendlichen mit einem distanziert-reduzierten Leseprofil nicht wesentlich voneinander unterscheidet, da zu erwarten gewesen wäre, dass hier die Burschen einen höheren Anteil stellen würden.

61) Vgl. Böck/Bergmüller 2004b.

Diese Typologie zeigt, dass für rund zwei Drittel der 15-/16-Jährigen die Kulturtechnik Lesen sehr wichtig ist. Besonders die SchülerInnen des Typs der literarisch orientierten Lesevielfalt erschließen sich die Bandbreite sowohl der informierenden als auch der unterhaltenden Lesestoffe. Die Schriftlichkeit hat für sie auch in der veränderten Medienlandschaft einen sehr hohen Stellenwert. Dass dies sehr stark mit der Bildung zusammenhängt, zeigt die Verteilung der Typen in den einzelnen Schulsparten (vgl. Grafik 16) sowie ihr sozioökonomischer Status.<sup>62</sup> Vor allem die Einbeziehung von Formen der schriftlichen Kommunikation und Information via Internet einerseits und erzählender Literatur andererseits differenziert hier sehr deutlich. SchülerInnen der PS, BS und BMS haben überdurchschnittlich oft ein distanziert-reduziertes Leseprofil. Der Typus der literarisch orientierten Lesevielfalt ist bei ihnen hingegen unterrepräsentiert. Die SchülerInnen der AHS und BHS bilden sozusagen den Gegenpol. Besonders auffällig ist, dass die Hälfte der AHS-SchülerInnen der literarisch orientierten Lesevielfalt zuzuordnen ist.

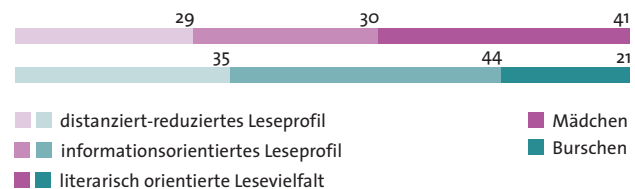
SchülerInnen des Typ 3 erzielen auch die höchste Lesekompetenz, jene des Typ 1 hingegen die niedrigste. Dass die Geschlechter und die Schulsparten in diesen Gruppen sehr unterschiedlich vertreten sind, ist dabei zu berücksichtigen. Es erscheint allerdings plausibel, dass für die Jugendlichen mit einem distanziert-reduzierten Leseprofil die Lesemedien auch deswegen wenig attraktiv sind, weil ihnen Lesen weniger leicht fällt als den SchülerInnen des Typ 3.

Der Zusammenhang zwischen einem eingeschränkten Leseprofil und einer unterdurchschnittlichen Lesekompetenz verdeutlicht Ungleichheiten in Hinblick auf Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten des Medien- und Informationsalltags. Vor allem was die Anforderung des selbstbestimmten Lernens betrifft, zeichnen sich langfristig Benachteiligungen auf mehreren Ebe-

Grafik 15

**Leseprofile der Mädchen und Burschen<sup>63</sup>**

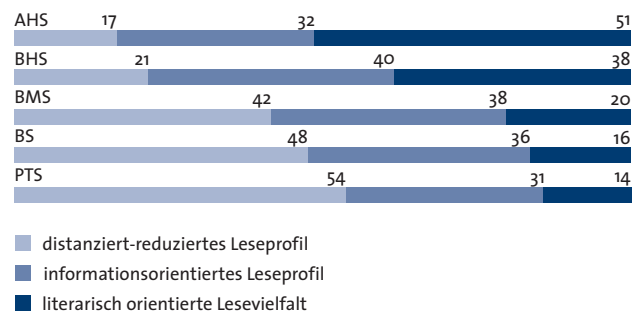
PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



Grafik 16

**Leseprofile der Jugendlichen nach Schulsparte<sup>64</sup>**

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



nen ab, die sich wechselseitig noch verstärken: Jugendliche mit einem distanziert-reduzierten Leseprofil haben niedrigere Bildungsabschlüsse und dadurch auch weniger Möglichkeiten für die Gestaltung ihrer künftigen beruflichen Laufbahn, ihre Lesekompetenz liegt unter dem Durchschnitt, das Lesen von Texten fällt ihnen schwerer, und sie haben weniger Erfahrung im Umgang mit schriftlichen Texten als Gleichaltrige, die dem Typ der literarisch orientierten Lesevielfalt zugeordnet sind, oder jene, die ein informationsorientiertes Leseprofil haben.

## 5 Lesesozialisation und Leseumwelten

### Lesesozialisation in der Familie

Die Einstellungen zum Lesen und die Lesegewohnheiten sind Ergebnis der Lesesozialisation, der Erfahrungen, die man mit dem Lesen und mit Lesemedien gemacht hat. Die wichtigste Sozialisationsinstanz ist dabei die Familie. Kinder und

62) Quelle: Böck/Bergmüller 2004b, S. 148.

63) Vgl. Böck/Bergmüller 2004b, S. 148f.

64) Quelle: Böck/Bergmüller 2004b, S. 148.

Jugendliche, die in einer Familie mit einem lesefreundlichen Sozialisationsklima aufwachsen, lesen selbst eher gerne und viel. Ist bzw. war das familiäre Leseumfeld eher lesefern, so stehen auch Kinder und Jugendliche (und Erwachsene) dem Lesen eher distanziert gegenüber.

Bisher konnten keine Unterschiede in der familialen Leseförderung von Mädchen und Buben festgestellt werden. Eltern lesen ihren Töchtern und Söhnen gleich oft vor oder erzählen ihnen gleich oft Geschichten.<sup>65</sup> In Erhebungen, wo nach Erinnerungen an die familiäre Lesesozialisation in der Kindheit gefragt wird, zeigen sich allerdings Geschlechterunterschiede. Mädchen erinnern sich häufiger an positive Bedingungen des Lesens in der Familie als Burschen.<sup>66</sup> Bei diesem Ergebnis ist allerdings zu berücksichtigen, dass in Erinnerungen an Vergangenes immer auch das Aktuelle einfließt, dass Erinnerung kein statischer Prozess mit immer gleichen Ergebnissen ist. Personen, die z.B. bereits als Kind gerne gelesen haben und das noch immer tun, werden sich im Nachhinein eher an Buchgeschenke, an gemeinsames Lesen mit ihren Eltern, an Gespräche über Bücher etc. erinnern als Personen, die schon als Kind nicht gerne gelesen haben und auch zum Zeitpunkt der Befragung dem Lesen nach wie vor distanziert gegenüberstehen. Dass sich Mädchen häufiger an Buchge-

schenke erinnern als Burschen, dürfte damit zusammenhängen, dass sie schon als Kind mehr Freude am Buchlesen hatten und deswegen auch eher Buchgeschenke bekamen. Ihre Freude am Lesen wurde wiederum dadurch verstärkt, dass auch ihre Freundinnen häufig gerne lasen und sie untereinander Bücher austauschten und sich über Bücher unterhielten. Burschen hingegen erinnern sich öfter als Mädchen daran, dass sie von ihren Eltern zum Lesen aufgefordert oder auch dazu gezwungen wurden. Dieser Befund ist als eine Reaktion von Eltern auf eine bereits in der Kindheit bestehende Leseunlust der Söhne zu interpretieren.

Die engere Beziehung der Mädchen vor allem zum Buchlesen – vermutlich noch einmal verstärkt durch den Erinnerungseffekt – zeigt sich an in PISA 2000 erhobenen Aspekten der Selbstsozialisation besonders deutlich (vgl. Grafik 17).

### Leseförderung im Kindergarten und in der Schule

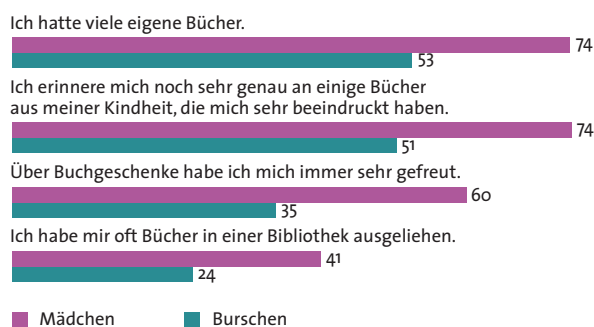
Dass gleiche Bedingungen ungleich erinnert werden – und vermutlich auch ungleich wahrgenommen wurden –, lässt sich aus den Angaben der Jugendlichen über Leseförderung im Kindergarten ableiten.<sup>68</sup> Weibliche Jugendliche geben tendenziell häufiger als männliche Jugendliche positive Bedingungen des Leseklimas an (Ausstattung mit Büchern, Vorlesen, Geschichten erzählen etc.). Eine Ausnahme ist, dass Burschen häufiger als Mädchen sagen, dass sie gemeinsam in einem Lexikon nachgeschlagen haben, wenn sie etwas nicht wussten.

Bei den Erinnerungen an schulische Leseförderungsmaßnahmen in der Volksschule und Sekundarstufe I zeigen sich keine Geschlechterdifferenzen bei den in PISA 2000 befragten Jugendlichen. Die bekannten Strategien der schulischen Leseförderung werden von Mädchen und Burschen allerdings sehr unterschiedlich beurteilt (vgl. Grafik 18). Alle abgefragten Angebote haben den Mädchen deutlich besser gefallen. Die Burschen

Grafik 17

### Erinnerungen der Jugendlichen an Bücher in ihrer Kindheit<sup>67</sup>

PISA 2000; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



65) Vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993.

66) Z.B. Böck 2001, S. 36ff. und Böck/Wallner-Paschon 2002b.

67) Quelle: Böck 2001, S. 56.

68) Vgl. Böck 2001, S. 91.



hatten am ehesten noch Freude an freien Lesestunden. Ob dies darauf zurückzuführen ist, weil sie in diesen Stunden selbst aussuchen konnten, was sie lesen wollten oder ob sie überhaupt etwas anderes machten, muss an dieser Stelle offen bleiben.

In PISA 2000 wurden auch Meinungen der Jugendlichen über das Lesen in der Schule erhoben (vgl. Tabelle 3). Die Burschen geben erwartungsgemäß häufiger als die Mädchen an, dass sie hauptsächlich für die Schule lesen und in ihrer Freizeit lieber andere Dinge machen würden. Insgesamt wollen Mädchen eher Einfluss auf die Lesestoffe in der Schule nehmen als die Burschen. Immerhin 40% der männlichen und 50% der weiblichen Jugendlichen lehnen die Aussage dezidiert ab, dass ihnen die Schule den Spaß am Lesen verdorben hätte. Dieses Ergebnis ist durchaus als positiver Ausgangspunkt für die Konzeption schulischer Leseförderung zu interpretieren.

Grafik 18

### Wie haben dir folgende Aktionen in der HS bzw. AHS-Unterstufe gefallen?<sup>69</sup>

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %

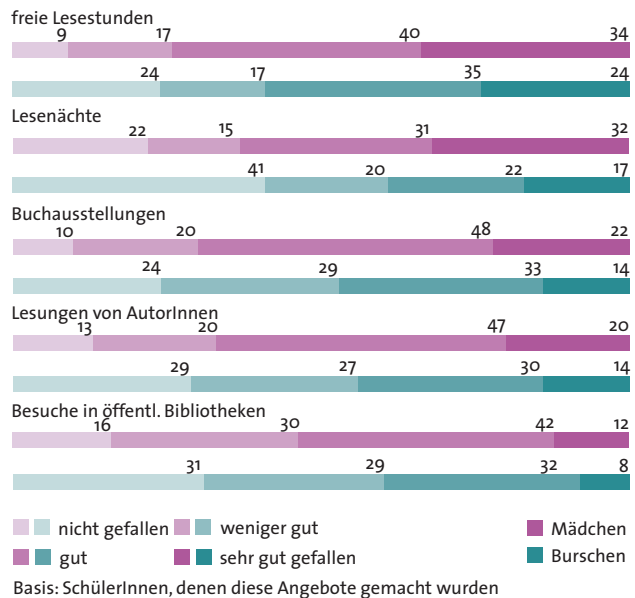


Tabelle 3

### Wie sehr treffen diese Meinungen zum Lesen in der Schule auf dich zu?<sup>70</sup>

	Mädchen	Burschen
Im Deutschunterricht sollten wir öfter darüber abstimmen, was wir lesen wollen.		
trifft überhaupt nicht zu	22	36
trifft genau zu	24	19
Ich lese hauptsächlich für die Schule, in meiner Freizeit mache ich lieber etwas anderes.		
trifft überhaupt nicht zu	27	21
trifft genau zu	23	33
In der Schule sollten wir mehr Bücher lesen, die ich in der Freizeit gerne lese.		
trifft überhaupt nicht zu	20	34
trifft genau zu	24	15
In der Schule lesen wir fast nur langweilige Bücher.		
trifft überhaupt nicht zu	16	18
trifft genau zu	26	30
Wir sollten nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Gegenständen ganze Bücher lesen, die keine Schulbücher sind.		
trifft überhaupt nicht zu	25	40
trifft genau zu	17	12
Mir wäre es lieber gewesen, wenn wir Bücher, die mir gefallen haben, in der Schule nicht besprochen hätten.		
trifft überhaupt nicht zu	33	39
trifft genau zu	10	9
Die Schule hat mir den Spaß am Lesen verdorben.		
trifft überhaupt nicht zu	50	40
trifft genau zu	7	14

PISA 2000; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %

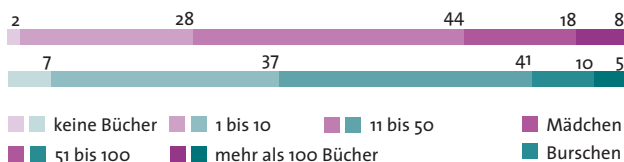
69) Quelle: Böck 2001, S. 93.

70) Quelle: Böck 2001, S. 100.

Grafik 19

**Wie viele Bücher gehören dir persönlich?<sup>71</sup>**

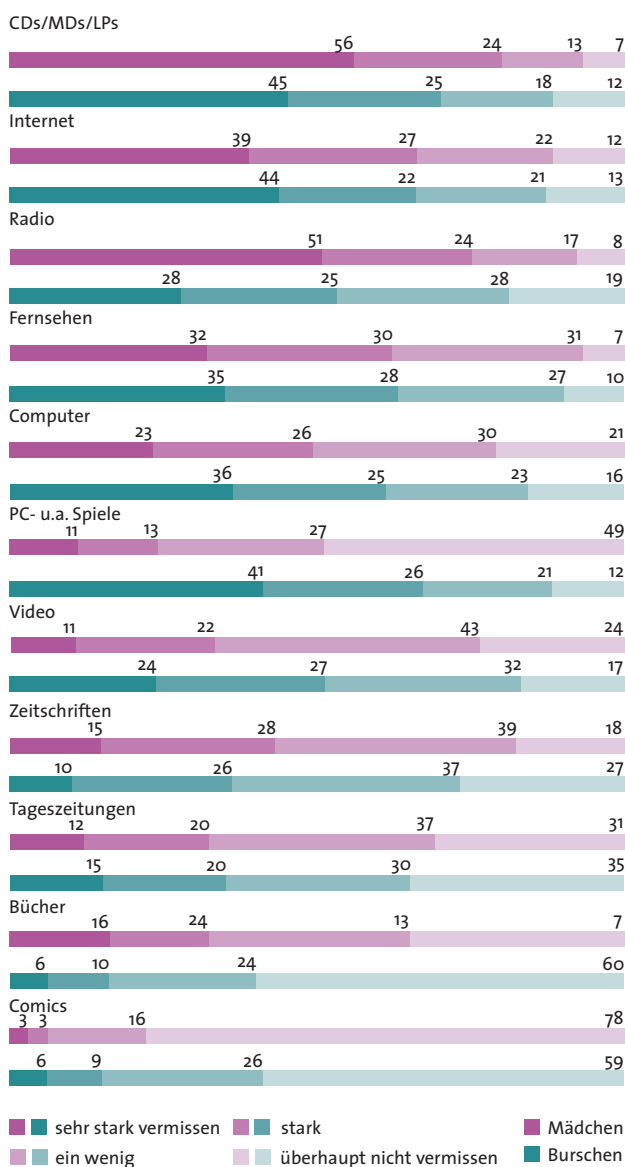
PISA 2000; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



Grafik 20

**Wie sehr würdest du ... vermissen?<sup>72</sup>**

PISA 2003; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö; Angaben in %



71) Quelle: Böck 2001, S. 60.

72) Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

73) Vgl. hier und im Folgenden Böck 2001, S. 91.

**Leseumwelten**

Die unterschiedliche Beziehung von Mädchen und Burschen zum Lesen und zu Lesemedien zeigt sich auch in der Rolle, die sie dem Lesen und damit verbundenen Aktivitäten in ihren sozialen und räumlichen Umwelten geben. Wiederum ist das Buch jenes Lesemedium, das am stärksten polarisiert.<sup>73</sup> Mädchen besitzen mehr Bücher als Burschen (vgl. Grafik 19). Sie bekommen öfter von ihren FreundInnen Bücher geschenkt und machen auch häufiger Buchgeschenke als Burschen. Während weibliche und männliche Jugendliche sich gleich häufig bzw. selten mit FreundInnen über etwas unterhalten, was sie in Zeitungen oder Zeitschriften gelesen haben, sind Bücher bei den Mädchen häufiger Gesprächsthema als bei Burschen. Die Mädchen werden vor allem in ihrem Interesse am Buchlesen durch ihren Freundeskreis unterstützt, während dies bei den Burschen – übereinstimmend mit ihrer Distanz zu diesem Medium – weniger der Fall ist.

Wie gering der Stellenwert der Lesemedien sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Jugendlichen im Vergleich zu vor allem den Musik- und audiovisuellen Medien ist, zeigt die so genannte Medienbindung. In PISA 2000 wurden die SchülerInnen gefragt, wie sehr sie die einzelnen Medien vermissen würden, wenn sie diese längere Zeit nicht nutzen könnten (vgl. Grafik 20). Bei der Bindung an die Tageszeitung und Zeitschriften sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen festzustellen. Groß sind die Differenzen hingegen beim Buch, das die weiblichen Jugendlichen deutlich häufiger vermissen würden als die männlichen – und das vor den Comics an vorletzter Stelle steht. Bei diesen Daten ist davon auszugehen, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Jugendlichen „Buch“ in erster Linie als literarisches und weniger als Sachbuch interpretiert haben. Comics würden am ehesten noch Burschen vermissen.

Wie unterschiedlich Mädchen und Burschen mögliche Leseanregungen in ihrem Umwelten wahrnehmen, zeigt Tabelle 4. Die im Rahmen von PISA 2000 befragten Mädchen geben mit Aus-

nahme des Items, dass sie ein Buch lesen, weil sie den Film im Fernsehen gesehen haben, doppelt bis fünfmal so oft als die Burschen an, dass sie oft Bücher aufgrund verschiedener Impulse lesen. Die Angaben der Burschen für „nie“ lassen hingegen darauf schließen, dass sie potentielle Leseanregungen nur selten als solche interpretieren.

Tabelle 4

### Wie oft kommt es vor, dass du ein Buch liest, weil ...<sup>74</sup>

	Mädchen	Burschen
habe Film schon im Fernsehen gesehen		
oft	8	8
nie	37	55
Buch hat Freundin gefallen		
oft	22	4
nie	20	52
Buch wurde in Schule empfohlen		
oft	10	5
nie	32	50
habe Buch geschenkt bekommen		
oft	34	14
nie	14	35
habe Buch zu Hause entdeckt		
oft	28	9
nie	22	47
habe in Zeitung/Zeitschrift darüber etwas gelesen		
oft	14	8
nie	29	49
habe Buch in Bibliothek/Buchhandlung entdeckt		
oft	21	6
nie	32	60
Buchtitel oder Umschlagtext hat mich neugierig gemacht		
oft	39	13
nie	18	42
habe schon Buch von Autorin/vom Autor gelesen		
oft	27	14
nie	26	46

PISA 2000; 15-/16-jährige SchülerInnen in Ö;  
Angaben in %



74) Quelle: Böck 2001, S. 96.



## VII. Geschlechtersensible Leseförderung

## VII. Geschlechtersensible Leseförderung

### 1 Förderung der Lesemotivation als Ansatzpunkt

Ziel des vorliegenden Textes ist, Grundlagen für Leseförderung zur Verfügung zu stellen, die Mädchen und Burschen gleichermaßen in ihrer Lektürepraxis unterstützt und sie „lesekompetent“ macht. Lesen ist eine Form kommunikativen, schriftlichen Handelns, das von den AkteurInnen in spezifischen Situationen als mehr oder weniger sinnvoll eingeschätzt wird. Basis dieser Einschätzung sind die bisherigen Erfahrungen mit Lesen in ähnlichen Kontexten und die Erwartungen, die an die Handlungsalternative Lesen im Vergleich zu anderen Möglichkeiten des Handelns in der jeweiligen Situation geknüpft sind. Je positiver die bisherigen Erfahrungen mit Lesen und Schriftlichkeit im weiteren Sinn sind und je vertrauter man mit dem sehr breiten Funktionspotential von Lesen und Schrift ist, umso eher wird man Lesen als eine für die eigenen Ziele sinnvolle Aktivität einstufen. Verbindet man mit Lesen und Schrift eher Misserfolgserlebnisse oder konnten mit Lesen die erwarteten Gratifikationen nicht erzielt werden, umso eher wird Lesen eine wenig attraktive Aktivität sein, die man eher vermeidet als sie freiwillig ausübt.

Das Problem für die Lesekompetenz – und in der Folge die Lesepraxis selbst – ist, dass eben Lesen die Voraussetzung dafür ist, die Kompetenz zu stabilisieren und weiterzuentwickeln. Wenn es schwer fällt und lange Zeit in Anspruch nimmt, Texte zu lesen, macht das Lesen keinen Spaß. Nur: Wenn man nicht oder nur wenig liest, wird die Lesekompetenz dadurch nicht besser.

Aufgrund dieses wechselseitigen Zusammenhangs setzt Leseförderung als Förderung von Lesekompetenz und Lesepraxis an der Lesemotivation an: Es geht darum, Lesen für die zu Fördernden attraktiv und aus ihrer Perspektive für sie sinnvoll zu machen. Dieser Sinn kann darin liegen, dass sie sich

bei lustigen oder spannenden Texten unterhalten und sich durch Phantasiewelten anregen lassen, dass sie Handlungsmodelle für bestimmte Situationen finden oder Hinweise und Erklärungen dafür, warum etwas ist, wie es ist oder wie man ein sehr konkretes Problem lösen kann. Um die Potentiale der Schriftlichkeit zugänglich zu machen und in ihrer Bandbreite für die Fördernden zu erschließen, sind die bisherigen Erfahrungen zu erweitern. Es sind möglichst unterschiedliche Lesemedien und Genres sowie Strategien des Umgangs mit Texten einzubinden, wobei es um die Frage geht, welche Texte im künftigen Leben der zu Fördernden eine wichtige Rolle spielen werden.

Die Lektürepraxis, unabhängig von einer eher männlichen oder eher weiblichen Ausprägung, ist als soziales Handeln veränderbar. Dies zeigen allein die Bildungseinflüsse auf die Lesegewohnheiten. Eine geschlechtersensible Leseförderung zielt darauf ab, die mit diesen sozialen Zuschreibungen verbundenen Einengungen des Lesens, die sich in ihrer historischen Gewachsenheit verfestigt haben, aufzubrechen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Dabei sind in einem ersten Schritt diese traditionellen Zuschreibungen als soziale Realitäten anzuerkennen, wenngleich sie von Kontext zu Kontext, von Lebenswelt zu Lebenswelt variieren. Um die zu Fördernden von dort abzuholen, wo sie sind, müssen vor allem auch die Geschlechterdifferenzen auf den unterschiedlichsten Ebenen des Lesens besondere Aufmerksamkeit bekommen. Während die Burschen insgesamt stärker an diese Kulturtechnik herangeführt werden müssen, brauchen Mädchen für den Umgang mit faktenorientierten Texten besondere Unterstützung. Maßnahmen der Förderung sind so zu gestalten, dass sie von den zu Fördernden angenommen werden (können), dass diese für sich einen Sinn sehen, das erforderliche Engagement aufzubringen, um bisherige, zum Teil bereits langjährige Gewohnheiten zu ändern. Veränderungen auch der Lesepraxis implizieren immer eine Neuposi-

tionierung der eigenen Person in Bezug auf das bisher als sinnvoll eingestufte und im Hinblick auf die soziale Umwelt, die – falls sie nachhaltig sein sollen – für die eigenen Ziele und Interessen als möglichst vorteilhaft eingeschätzt werden müssen.

## 2 Schulische Leseförderung im Spannungsfeld Freizeit und Schule

Anders als die in PISA ebenfalls getesteten Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften wird die Lesekompetenz wesentlich durch außerschulische Faktoren beeinflusst. Diese stellen den Rahmen für die Lesepraxis dar. Den stärksten Einfluss haben dabei die Lesesozialisierungserfahrungen, die Kinder während ihres Aufwachsens im familialen Umfeld machen. Eine selbstverständliche Integration des Lesens und anderer schriftbezogener Aktivitäten in den Alltag, die Heranführung durch die Eltern an die Welt der Schrift sowie positive Erfahrungen mit dem Lesen als Selbstsozialisation sind wesentliche Grundlagen dafür, dass sich eine stabile Beziehung zu dieser Kulturtechnik entwickelt.

Die Einbindung des Lesens in den Familienalltag korreliert stark mit Bildung und ist Teil des kulturellen Habitus. Die Chancen, in einem lesefreundlichen Elternhaus aufzuwachsen, sind deshalb bildungs- und schichtspezifisch unterschiedlich verteilt. Aufgrund der Wechselbeziehungen zwischen den Lesegewohnheiten der Eltern, den damit verbundenen Sozialisationsbedingungen ihrer Kinder und deren „Lesekarriere“ kann sich eine bereits bestehende Distanz zum Lesen über Generationen hinweg fortsetzen. Dies lässt sich auch aus dem in PISA 2000 bestätigten Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Eltern und der Lesekompetenz ihrer Kinder ablesen.<sup>75</sup>

Wegen der unterschiedlichen Bedingungen des Leseklimas in den Elternhäusern hat die Schule eine zentrale kompensatorische Funktion in der Lese-

förderung. Hier können alle Kinder und Jugendlichen, vor allem auch die aus lesefernen Familien, erreicht werden. Die schulische Leseförderung steht allerdings vor einer schwierigen Aufgabe: Sie soll den SchülerInnen Interesse am Lesen vermitteln und sie beim Aufbau einer stabilen Lesemotivation unterstützen. Diese soll gewährleisten, dass die Kinder und Jugendlichen auch in ihrer Freizeit und nach Abschluss ihrer Schullaufbahn gerne lesen und durch ihre Lektürepraxis auch ihre Lesekompetenz stabilisieren und weiterentwickeln.

Obwohl die Kinder in der Volksschule weit überwiegend gerne und vor allem viele Bücher lesen, bricht im Alter zwischen 10 und 12 Jahren ihre Lesefreude stark ein. Für Buben trifft dies noch mehr zu als für Mädchen (vgl. Kapitel VI.3). Lesen bekommt offensichtlich für einen erheblichen Teil der Schüler und auch vieler Schülerinnen den Charakter einer vor allem von der Schule geforderten Pflichtaufgabe. Dies dürfte speziell bei Büchern der Fall sein, die von den bei PISA 2000 befragten Jugendlichen von allen Medien am wenigsten vermisst würden (vgl. Kapitel VI.4). Vor allem für jene SchülerInnen, die nicht gerne lesen, steht das Lesen in einem Spannungsfeld, das durch die Anforderungen der Schule an sie und ihre häufig davon abweichenden Freizeitinteressen und -aktivitäten entsteht. So erscheint es z.B. plausibel, dass Jugendliche, die in ihrer Freizeit schon nicht gerne lesen, auch mit schulischen Leseaufgaben keine besondere Freude haben werden, vor allem dann nicht, wenn es sich um Texte handelt, die sie auch in ihrer selbstbestimmten Freizeit kaum lesen.

Schulische Leseförderung ist damit konfrontiert, eine Aktivität zu fördern und positiv zu besetzen, die vor allem jene nur wenig schätzen, die besondere Förderung brauchen würden. Die schwierige Aufgabe, die Jugendlichen zum Lesen zu motivieren, soll nun die Schule mit ihren Mitteln erreichen, die überwiegend auf den Prinzipien Leistung und Leistungskontrolle aufbauen. So ist ein unerwünschter Effekt von wenig durchdachten Maßnahmen, die möglicherweise die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen zu wenig berück-

75) Vgl. Reiter 2001, S. 102f.

sichtigen, häufig der, dass die SchülerInnen das Lesen noch mehr ablehnen. Dass gerade die Schullektüre die Freude am Lesen nehmen kann, zieht sich z.B. wie ein roter Faden durch Texte der lesebiographischen Forschung.

Die Anforderungen des Literaturunterrichts vor allem in den Schultypen, die mit Matura abschließen, tragen zu dieser schwierigen Situation der schulischen Leseförderung noch bei: Häufig sind Texte zu lesen, die weder für Jugendliche geschrieben wurden, noch für ihren jeweiligen Alltag oder ihre Bedürfnisse von Relevanz sind. Diese Pflichtlektüre und der Umgang mit Texten im Literaturunterricht stehen in den meisten Fällen im Gegensatz zu einem lustbetonten und selbstbestimmten Leseerlebnis. „Interpretationszwang“ oder „Bücher tot reden“ lauten diesbezügliche Stichworte aus Lesebiographien. Das gemeinsame Erarbeiten von literarischen Texten in der Öffentlichkeit der Schulklasse steht überdies der besonderen Individualität, durchaus auch Intimität, des Lesens von erzählender Literatur diametral gegenüber. Diese ergibt sich aus der Notwendigkeit, den Text mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zu rekonstruieren und aufzufüllen, sich selbst in die Lektüre einzubringen (vgl. Kapitel IV.1).

Obwohl für Jugendliche das Lesemedium Buch (sowohl Belletristik als auch Sachbücher) einen nachrangigen Stellenwert in ihrer Freizeit hat und sie Zeitschriften und Zeitungen sowie auch E-Mails und Websites deutlich häufiger lesen (vgl. Kapitel VI.3), konzentriert sich die schulische Leseförderung nach wie vor sehr stark auf das Buch und traditionelle Textformen. Da die Lesehäufigkeit von erzählender Literatur am stärksten mit der Lesekompetenz korreliert,<sup>76</sup> erscheint diese Strategie auch zweckmäßig. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Lesemotivation grundlegend gefördert werden kann, wenn das Lesemedium und die Textgenres, mit denen die Schule versucht, dieses Ziel zu erreichen, von den zu Fördernden eher weniger geschätzt und mit „Pflicht“ assoziiert werden.

Die Distanz gerade jener Schüler und Schülerinnen zum Lesen, die aufgrund ihrer unterdurchschnittlichen Leseleistung Unterstützung brauchen, sowie die derzeitigen Veränderungen der Lesegewohnheiten infolge des medialen Wandels stellen große Herausforderungen an die Konzeption von schulischer Leseförderung. Die Geschlechterunterschiede beim Lesen, deren Hintergründe und möglichen Effekte erfordern besondere Aufmerksamkeit. So leitet sich aus den Ergebnissen von PISA I und II die Frage ab, inwieweit längerfristig Burschen und Männer aufgrund ihrer geringeren Lesekompetenz in ihrem Berufsleben sowie in Bezug auf die Anforderung des selbstbestimmten Lernens benachteiligt sein werden.

### 3 Prinzipien und Strategien einer geschlechtersensiblen Leseförderung in der Schule

Wie können Buben und Mädchen unterstützt werden, um ihre Lesemotivation und ihre Lesekompetenz zu entwickeln? Um diese Frage zu beantworten, ist ein analytischer Zugang essenziell, der dieses komplexe Feld „Lesen“ differenziert und handhabbar macht. Im Folgenden orientiere ich mich an dem Modell des Lesens, das ich im Kapitel II.2 vorgestellt habe. Die zentralen Komponenten des Lesens sind die Person, d.h. der Leser/die Leserin, der Text, die Lesesituation sowie die Lesestrategie. In Letzterer treffen sich die Merkmale und Ziele der Person, die Charakteristika des Textes sowie der jeweiligen Lesesituation.

Lesen ist keine geschlechterneutrale Praxis. Diesen Ebenen des Lesens sind mehr oder weniger deutlich Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit eingeschrieben. Diese Zuschreibungen müssen als Facetten der sozialen Realität, die die Lesepraxis der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, bei der Entwicklung von Förderungsmaßnahmen immer berücksichtigt werden. Strategien der Leseförderung müssen immer hinterfragen, inwieweit sie je für Mädchen und Buben adäquat oder noch spezifisch abzustimmen sind.

76) Vgl. Böck/Wallner-Paschon 2002d, S. 36.

In der Unterrichtspraxis sind Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Lesens je nach Alter, Schulsparte, Lesekompetenz und -motivation der SchülerInnen unterschiedlich zu gewichten. Es ist jeweils zu überlegen, in welchen Phasen der Lesekarriere von Mädchen und Buben welche Interventionen erforderlich und möglich sind. So liegt z.B. eine Konzentration auf das Buch in der Volksschule nahe, da Kinder hier sehr gerne Bücher lesen. In der Sekundarstufe I und II ist soweit als möglich die Vielfalt der Lesemedien heranzuziehen, weil das Buch im Zuge des so genannten 1. Leseknicks massiv an Attraktivität verliert. Im Besonderen gilt das für die Buben (vgl. Kapitel VI.3).

Fragen an Texte, die in einer geschlechtersensiblen Leseförderung an Schulen verwendet werden, beziehen sich auf Modus (Verhältnis von Schrift und Bild, Funktionen dieser Modi), Lesemedien (Bildschirm, Buch, Zeitschriften, Zeitungen, Comics etc.), die Genres (erzählende oder beschreibende Texte, Texte aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler, Texte aus der Lebenswelt der Schule) und Inhalte (Abenteuerliches, Beziehungsorientiertes, Naturwissenschaft und Technik, Mensch und Kulturen etc.).

Die jeweilige Situation verleiht dem Lesen einen bestimmten Rahmen. Es stellt sich die Frage, wie ich als Lehrerin oder Lehrer das Lesen für die Mädchen und Buben in einer konkreten Situation sinnvoll machen kann. Von Relevanz ist zudem, ob die Schüler und Schülerinnen außerhalb der Schule aus eigenem Interesse lesen oder weil die Schule es verlangt und wie ich als Lehrerin zwischen dem außerschulischen und dem schulischen Lesen vermitteln bzw. vernetzen kann.

Die in dieser Broschüre vorgestellten Daten und Hintergründe sowie die im Folgenden zusammengefassten Leitlinien und Strategien sollen die erforderliche Unterstützung für eine geschlechtersensible Leseförderung geben. Hinweise für mögliche Strategien der Leseförderung sollen die einzelnen Prinzipien, die sich immer wieder auch überschneiden, verständlich zu machen.

## Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule

„Kennst du Sprüche wie: Richtige Buben halten so was aus? Hast du auch schon die Erfahrung gemacht, dass manche Dinge nur deswegen so laufen, weil du ein Junge bist? Hast du öfter mal das Gefühl, Mädchen sind anders und werden auch anders behandelt? Dann findest du hier sicher Aufmunterung, Bestätigung und vielleicht auch neue Einblicke.“

**Aus dem GORILLA Band 27 des Österr. Buchklubs der Jugend – Boys & Girls (2005)** – dessen Ziel es ist, Mädchen und Buben getrennte Zugänge zum Buch anzubieten. Die gewählten Ausschnitte aus aktuellen Kinder- und Jugendbüchern, Lyrik, Cartoons, Informationen zu für Mädchen und Buben relevanten Themen sollen männliche und weibliche Perspektiven sicht- und nachvollziehbar machen.

Die Vorschläge sind in erster Linie aus den Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Leseforschung und meiner Beschäftigung mit der Frage abgeleitet, wie für unterschiedliche soziale Gruppen Lernen im weiteren Sinn attraktiv gemacht werden kann. Sie greifen Beispiele aus der einschlägigen pädagogisch ausgerichteten Fachliteratur auf und sind als Anregungen und Hilfestellungen zu verstehen und an den Unterrichtsalltag anzupassen. Die zu fördernden Schüler und Schülerinnen sollten im Mittelpunkt der geplanten Maßnahmen stehen. Ausgangsbasis sind die didaktischen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer und ihr Interesse, Neues auszuprobieren und zu entwickeln. Den Rahmen für die Förderungsmaßnahmen bilden die Gegebenheiten an der jeweiligen Schule und in einzelnen Schulklassen sowie die zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und zeitlichen Ressourcen.



### Die Person der / des zu Fördernden

#### *Die SchülerInnen abholen, wo sie sind*

Die SchülerInnen als sinnvoll handelnde Personen anzuerkennen bedeutet, Folgendes ernst zu nehmen: Die Schüler und Schülerinnen

- haben eigene Bedürfnisse, Ziele, Erwartungen, Lebensentwürfe,
- haben unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale,
- leben in spezifischen Lebenswelten,
- haben spezifische Lesesozialisierungserfahrungen,
- sind mit je unterschiedlichen handlungsleitenden Themen konfrontiert.

Diese Aspekte hängen einerseits zusammen bzw. beeinflussen sie sich wechselseitig. Zum anderen sind ihnen immer mehr oder weniger starke Vorstellungen von Geschlechtlichkeit eingeschrieben. Diese Zuweisungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind zum Teil klar erkennbar. Zumeist allerdings erschließen sie sich erst bei sehr genauem Hinschauen, vor allem deshalb, weil sie historisch gewachsene Selbstverständlichkeiten unseres Alltags sind.

Persönlichkeitsbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler und Bedingungen ihres außerschulischen Alltagslebens sind als elementare Voraussetzungen auf Seiten der zu Fördernden in der Konzeption von Leseförderung zu berücksichtigen. Die Integration dieser Bedingungen in Förderungsstrategien ist der erste Schritt dahin, dass diese Angebote von den SchülerInnen selbst als für sie relevant erkannt und anerkannt werden (können). Beim Lesen werden durch den Leser, die Leserin Texte auf Basis der eigenen Erfahrungen rekonstruiert (vgl. Kapitel IV.1): Die verschriftlichten Begriffe werden mit eigenen Bedeutungen „konkretisiert“ und verfügbar gemacht. Das Gelesene wird mit Vorwissen verknüpft, Alltagserfahrungen und Wissen, das auch aus anderen Medien angeeignet wurde, wird mit dem Gelesenen verbunden. Bestehendes Wissen wird bestätigt, transformiert oder erweitert, neues Wissen wird erarbeitet: Lesen ist „Wissensarbeit“. Durch das Aneignen der Texte machen Mädchen und Buben/Burschen das Gelesene – im Idealfall – an-

wendbar für ihren eigenen Alltag, für ihre eigenen Ziele und die Bewältigung von Problemen im weitesten Sinn. Um diese Relevanz des Lesens und des Gelesenen für die SchülerInnen zu gewährleisten, müssen immer ihre Lebensbedingungen mitgedacht werden und möglichst im Vordergrund stehen.

#### *Lesen als sinnvolles Handeln – aus der Perspektive der zu Fördernden*

Die Erwartungen von Mädchen und Buben an das Lesen und an Lesemedien sind häufig auf unterschiedlichen Ebenen andere als jene, die Erwachsene (Eltern, LehrerInnen, BibliothekarInnen, BuchhändlerInnen etc.) in Bezug auf das Lesen von Kindern und Jugendlichen haben. Wollen die jungen LeserInnen sich mit Geschichten amüsieren, Antworten auf ihre Fragen bekommen, Formen des Geschichtenerzählens erleben, die ihnen (aus anderen Medien) vertraut sind usw., stellen Erwachsene häufig folgende Ansprüche an KJL bzw. Lesestoffe von Kindern und Jugendlichen: die Vermittlung pädagogischer Werte (Stichwort „Problemliteratur“) oder von Wissen, Erweiterung der sprachlichen und ästhetischen Empfindungen, Schulung der Lesekompetenz.

Diese Diskrepanzen und das Faktum, dass vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die nicht gerne lesen, die Wahl ihrer Lektüre durch Erwachsene erfolgt (z.B. Pflichtlektüre in der Schule, Buchgeschenke zu Hause), ist ein Problem, mit dem auch die schulische Leseförderung konfrontiert ist.

Vor dem Hintergrund, dass zwischen der Förderung der Lesemotivation und der Förderung der Lesekompetenz zu unterscheiden ist, plädieren Karin Richter und Monika Plath auf Basis der Ergebnisse einer Studie mit VolksschülerInnen dafür, hier auch mit unterschiedlichen Texten zu arbeiten: „Während Lesefähigkeiten und -fertigkeiten mit leicht erschließbaren Texten erworben werden, wird die Lesemotivation an komplexeren künstlerischen Gebilden entwickelt, die aber nicht vornehmlich durch eigenes Lesen der Kinder erschlossen werden.“<sup>77</sup> Und sie empfehlen: „Vorle-

<sup>77</sup>) Richter/Plath 2003, S. 47.

sen oder Erzählen durch die Lehrpersonen, Einsatz von Hörkassetten, Zugang zur Geschichte über Illustrationen, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit den ästhetischen Welten scheinen als Wege der Entwicklung von Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit geeignet zu sein.<sup>78</sup>

### **Die Öffentlichkeit der Schulklasse als Kontext schulischer Leseförderung**

Die Auswahl sowohl von Lesemedien als auch Texten durch LehrerInnen muss diese ungleichen Erwartungen berücksichtigen. Geht es um die Förderung der Lesemotivation, sind die Ansprüche der zu Fördernden in den Mittelpunkt rücken. Die Kinder und Jugendlichen sollten allerdings auf keinen Fall unterfordert werden.

Mit der Entscheidung für eher anspruchsvolle oder weniger anspruchsvolle Lesestoffe vermittele ich als Lehrerin meinen SchülerInnen immer auch implizit, wie ich ihre Lesekompetenzen und ihre Lesemotivation einschätze – etwa über die Komplexität der Sprache und des Inhalts oder über die Gestaltung der Texte (Textlänge, Schriftgröße, Abbildungen). Die Texte sollten die Schülerinnen und Schüler herausfordern, aber auch nicht überfordern. Um diese schwierige Balance zu halten, sind einerseits Differenzierungen der Lesestoffe, abgestimmt auf die Interessen der SchülerInnen und ihre Kompetenzen, notwendig. Andererseits sollten die Schüler und Schülerinnen eingebunden werden, indem sie selbst von ihnen gelesene Texte beurteilen, ob diese langweilig oder interessant waren und was dafür jeweils verantwortlich war. Diese Diskussion von Texten auch dahingehend, was sie für Kinder und Jugendliche attraktiv macht, thematisiert das Lesen als eine Aktivität unter vielen. Texte werden in diesem auch als Dekonstruktion zu verstehenden Prozess als Entitäten mit unterschiedlichsten Facetten begreifbar und in ihrer Komplexität für die SchülerInnen durchschaubar gemacht.

Aufgrund der Botschaften, die LehrerInnen mit ihrer Textwahl den SchülerInnen darüber vermitteln,

wie sie die SchülerInnen einschätzen, ist vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen mit so genannter Leichtleselektüre sehr sensibel vorzugehen. Die Zuschreibung von geringen Lesefähigkeiten durch die Auswahl von Lesestoffen findet in der Öffentlichkeit der Schulklasse statt, Statuseinbußen bei den MitschülerInnen als „offiziell“ schwache LeserInnen sind mögliche Effekte, die einer Förderung der Lesemotivation kaum förderlich sind.

Der „Öffentlichkeitseffekt“ von schulischer Leseförderung ist bei allen Strategien, Empfehlungen etc. zu beachten. Besonders Buben reagieren sehr sensibel darauf, wie sie in ihrer Peergroup wahrgenommen werden.<sup>79</sup> Zuschreibungen der LehrerInnen an Lesegewohnheiten, Leseinteressen und Lesekompetenzen fließen in den sozialen Status einer Person ein. Dies ist umso mehr der Fall, je wichtiger in einem sozialen Kontext das Lesen ist. Wenn Schüler und Schülerinnen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, Aufgaben vermeiden, in denen es um Lesen geht, hat das auch mit der Statuspolitik der SchülerInnen in der Schulklasse und in ihren Peergroups zu tun.

### **Der Nutzwert des Lesens und des Gelesenen**

Soll das Lesen für die zu Fördernden sinnvoll und attraktiv sein, bedeutet das auch, dass die Schülerinnen und Schüler mit Texten „etwas anfangen“ können, dass sie deren Inhalte für ihre eigenen Ziele und in ihrem Alltag brauchen und anwenden können. „Etwas damit anfangen können“ kann sehr Vieles und sehr Unterschiedliches bedeuten, angefangen bei Hilfestellungen, um ein konkretes Problem zu lösen, Spaß haben und Langeweile vermeiden bis zu aktuellen Modetipps oder Modellen dafür, wie man sich in spezifischen Situationen verhalten kann.

Handlungsrelevanz von Texten schließt an die Alltagspraxis der Mädchen und Buben an. Fragen, die sich hier stellen, sind: Was interessiert die jeweiligen Altersgruppen? Welche Themen oder Personen sind gerade aktuell? Wie kann man Beispiele

78) Richter/Plath 2003, S. 47.

79) Vgl. dazu vor allem Arbeiten von Gemma Moss an Schulen in Großbritannien (1999).



dafür geben, was Kinder und Jugendliche konkret mit Texten tun können, wie sie durch Texte – und damit durch Lesen – direkt für ihr gegenwärtiges Leben profitieren können?

Die Wahl von in der Schule behandelten Themen und Texten ist allerdings vor allem ab der Pubertät eine Gratwanderung. Einerseits sollten sie für die Jugendlichen relevant sein und an ihre Interessen anknüpfen, andererseits sollte man sich nicht anbiedern und den Jugendlichen „ihre“ Themen wegnehmen, indem man sie durch die Schule „besetzt“. Ziel ist es hier, zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Alltag zu vernetzen. Dies kann durch das Aufgreifen von aktuellen Ereignissen erfolgen, die mit Alltagstexten auch in anderen Fächern als Deutsch bearbeitet werden (z.B. Musik- oder Sportgroßveranstaltungen und die dafür nötige Infrastruktur, deren Öffentlichkeitsarbeit und dafür eingesetzte Identifikationsfiguren usw.). Fächerübergreifende Projekte sollten Texte und die entsprechenden, oft domänenspezifischen Lesestrategien immer wieder explizit aufgreifen. An Beispielen vorzeigen ist auch beim Lesen ein zentraler Weg des Lernens: Wie ein Text Schritt für Schritt gelesen bzw. erarbeitet wird, kann auch in Biologie oder Geschichte demonstriert werden.

Hier bietet es sich an, dass Mädchen und Buben getrennt in Gruppen sowohl themen- als auch text-spezifische Fragen erarbeiten. Auf Basis der Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten können Möglichkeiten einer „effizienten“ Lesetechnik ebenso diskutiert werden wie geschlechterspezifische Zugänge zu Texten und Themen.

Ein wichtiger Aspekt von für Kinder und Jugendliche (alltags-)relevanten Texten ist, dass sie ihre eigenen Erfahrungen und Anliegen in die Lektüre einbringen können: Sie können ihr Vorwissen mit dem Neuen verknüpfen, das Verstehen des Textes wird dadurch einfacher – und: Die „Welt der Schule“ wird mit der „Welt da draußen“ – die für viele SchülerInnen jene Welt ist, die „eigentlich zählt“ – verbunden. Diese Vernetzung kann auch einen Beitrag zu einer Neupositionierung von „Schule“ leisten und wie sie von Jugendlichen wahrgenommen wird. Die „Schulzufriedenheit“ und das Befinden der SchülerInnen in der Schule könnte dadurch möglicherweise gerade bei Burschen, bei denen diese tendenziell niedriger ist als bei den Mädchen,<sup>80</sup> verbessert werden.

80) Vgl. Eder/Wallner-Paschon 2002.

Die Voraussetzungen dafür, entsprechende Lesestoffe auswählen zu können und mit unterschiedlichen Lesestrategien zu verknüpfen, sind:

- a) möglichst viel darüber zu wissen, was Kinder und Jugendliche beschäftigt, wie ihre Lebenswelten gestaltet sind, warum sie tun, was sie tun und nicht tun, was sie nicht tun und
- b) ein möglichst umfassender Überblick über die Vielfalt der Lesemedien, Genres und Inhalte in Textform, die für Kinder und Jugendliche interessant sein können.

Um entsprechende Texte z.B. aus der (nicht nur aktuellen) KJL auswählen zu können, ist hier eine verstärkte Zusammenarbeit mit Institutionen zielführend, die im Bereich der Erschließung und Vermittlung von KJL sowie Medien allgemein tätig sind.

## Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule:

### Kinderbücher, in denen die Geschlechterrollen ein Thema sind

**Auer, Martin: Lieschen Radieschen und der Lämmergeier.** Ill. von Axel Scheffler. Weinheim: Beltz, 1999 (Beltz & Gelberg Taschenbuch ; 377). 32 S., EUR 5,10  
ISBN 3-407-78377-9 // Ab 6

**Boie, Kirsten: Kann doch jeder sein, wie er will.** Ill. von Stefanie Scharnberg. Hamburg: Oetinger, 2002 (Sonne, Mond und Sterne). 64 S., EUR 6,70  
ISBN 3-7891-0584-8 // Ab 6

**Nilsson, Per: Hej, Milena.** Ill. von Sabine Kraushaar. Aus dem Schwed. von Birgitta Kicherer. Hamburg: Oetinger, 2000. 63 S., EUR 7,85; ISBN 3-789-14312-X // Ab 8

**Obrecht, Bettina: Von wegen süß!** Ill. von Stefanie Scharnberg. München: dtv, 2002 (dtv junior; 70689). 96 S., EUR 6,20  
ISBN 3-423-70689-9 // Ab 8

**Stark, Ulf: Paul und Paula: zwei sind einer zuviel.** Aus dem Schwed. von Birgitta Kicherer. Hamburg: Carlsen, 2000. 178 S., EUR 7,10; ISBN 3-551-55157-X // Ab 10

**Thiele, Jens: Jo im roten Kleid.** Wuppertal: Hammer, 2004. 32 S., EUR 14,30  
ISBN 3-872-94949-7 // Ab 9

**Zeevaert, Sigrid: Keine Angst vor frechen Mädchen.** Ill. von Iris Hardt. Stuttgart: Thienemann, 2004. 90 S., EUR 9,20  
ISBN 3-522-17665-0 // Ab 6

**Bieniek, Christian: Switch!** Frankfurt: Fischer, 2004. 242 S. (Fischer Schatzinsel). EUR 13,30; ISBN 3-596-85161-0 // Ab 12

**Kindl, Patrice: Verloren im Labyrinth.** Aus dem Engl. und mit einem Nachw. von Ingrid Weixelbaumer. München: dtv, 2004. 208 S. (dtv junior extra ; 70871), EUR 8,30  
ISBN 3-423-70871-9 // Ab 12

**Maehle, Lars: Der tunesische Torwart.** Aus dem Norweg. von Gabriele Haefs. Hildesheim: Gerstenberg, 2004. 176 S., EUR 13,30 // Ab 12; ISBN 3-8067-5058-0 // Ab 12

**Marchetta, Melina: Ich bin's, Francesca!** Aus dem Engl. von Cornelia Holfelder-von der Tann. Ravensburg: Ravensburger, 2004 (Ravensburger Junge Reihe). 251 S., EUR 12,95; ISBN 3-473-35249-7 // Ab 12

**Oates, Joyce Carol: Bad girls. Stories.** Aus dem amerikan. Engl. von Birgitt Kollmann. München: dtv, 2004 (Reihe Hanser; 62187). 268 S., EUR 8,80  
ISBN 3-423-62187-7 // Ab 13

In dieser Erschließungsarbeit müssten allerdings – neben literarisch-ästhetischen Ansprüchen der KJL-Kritik – die Erwartungen der jungen LeserInnen entsprechend berücksichtigt werden.

Dieser Anspruch bezieht sich auch auf die Sensibilität für Genderdifferenzen beim Lesen und im Medienumgang insgesamt. Zusätzlich ist ein erweitertes Verständnis dessen erforderlich, was einerseits „(Kinder- und Jugend-)Literatur“ und was andererseits „Lesen“ ist, wenn die Förderung der Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen ein Ziel dieser Erschließungsarbeit ist. Die Konzentration auf das Medium Buch entspricht weder den aktuellen Gegebenheiten des KJL-Marktes noch der Lesepraxis vieler Kinder und Jugendlicher. Vor allem für die Unterstützung des Lesenlernens von Buben ist es dringend erforderlich, auch den Markt der Kinderliteratur auf CD-ROM zu erschließen: Ein Schweizer Forschungsprojekt zeigt, dass die Lese(lern)motivation der Buben durch dieses neue Lesemedium deutlich gefördert werden kann.<sup>81</sup>

#### **Handlungsorientiertes Arbeiten mit Texten**

Schüler und Schülerinnen, die wenig Erfahrungen mit der abstrahierten Sprache schriftlicher Texte und mit ihren Codes haben, brauchen Unterstützung, um zu erfahren, was in Texten alles drinnen steckt und wie man sich diese Inhalte erschließen kann. Neben dem expliziten Zeigen und Anleiten, wie man Texte verstehend liest, ist für sie die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Texten eine wichtige Zugangsmöglichkeit. Kinder und Jugendliche können so Erfahrungen und Wissen aus ihrem Alltagsleben mit den Inhalten des Textes verbinden – und: Sie können sich im aktiven Tun selbst einbringen.

Körperliche Bewegung und Aktivitäten, deren Ergebnis sichtbare Veränderungen in der Umwelt sind, sind besonders für Buben sehr motivierend. Arbeit mit Texten sollte sich nicht auf das Sprachliche beschränken. Je nach Alter der Schüler und Schülerinnen können hier Rollenspiele gemacht

werden, jüngere Kinder können malen oder Modelle von Handlungsorten und dergleichen basteln, Jugendliche können auf Flipcharts Diagramme entwickeln etc. Wichtig ist, dass die Schüler und Schülerinnen große Papierformate zur Verfügung haben, um möglichst nicht eingeeengt zu sein. In einem weiteren Schritt können elaborierte Darstellungen auf das Wesentliche reduziert und z.B. in Power Point-Präsentationen transferiert werden. Buben können hier ihre Fachkenntnisse einbringen. Visualisierungen (Grafiken, Fotos, Malereien etc.) können z.B. den Text ergänzen, neue Facetten, die nicht oder nur beschränkt über Schrift vermittelt werden, können erarbeitet werden (z.B. Farben oder Musik).

#### **Wechsel von Medium, Modus, Genre und Perspektiven**

Was das Verständnis von Texten betrifft, sind unterschiedliche Visualisierungstechniken besonders für Buben hilfreich. In Londoner Schulprojekten zeigte sich, dass Buben durch Mind-Maps und verschiedene Formen von Diagrammen auch in ihrem Schreiben stark unterstützt werden: Die Visualisierungen stellen z.B. „greifbare“ Ansätze für den Beginn und die Struktur von Texten zur Verfügung.<sup>82</sup> Mädchen wiederum können durch Visualisierungsstrategien in einer strukturierten Auseinandersetzung mit Inhalten unterstützt werden. Eine auf inhaltliche Elemente und deren Zusammenhänge konzentrierte „Übersetzung“ von Texten erfordert auch eine distanziertere Haltung zum Geschriebenen. Mädchen, in deren Lektürepraxis das identifikatorische Lesen dominiert, üben auf diese Weise einen Textzugang, der für informationsorientiertes Lesen von zentraler Bedeutung ist.

Bei Schreibaktivitäten von SchülerInnen im Anschluss an die Lektüre von Texten ist die Übernahme der Rolle von ProtagonistInnen auch deswegen eine hilfreiche Strategie, weil dadurch vermieden wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Öffentlichkeit der Schulklasse über sich selbst und ihre eigenen Gefühle äußern müssen, was von Buben besonders stark abgelehnt wird.

81) Vgl. Bertschi-Kaufmann 2001.

82) Vgl. Safford/O'Sullivan/Barrs 2004.

Für das handlungsorientierte Arbeiten mit Texten bieten sich im Besonderen auch die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien an. Buben können so ihr technisches Know-how einbringen. Für Mädchen ist die Verwendung dieser Technologien ein wichtiges Übungsfeld. Die Schülerinnen und Schüler können, bezugnehmend auf gelesene Texte, eigene Texte produzieren oder bestehende Texte umschreiben, z.B. einen ergänzenden Sachtext zu einer Erzählung, einen Bildband oder eine Wandzeitung herstellen. Sie können z.B. E-Mails an Figuren aus einer Geschichte schreiben und darin aus ihrer Perspektive Fragen an diese Figur formulieren.

Die Fragen, die Kinder und Jugendliche an Texte oder deren ProtagonistInnen stellen, weichen vermutlich von den Fragen der LehrerInnen ab. Hier entstehen Gelegenheiten für LehrerInnen, von den SchülerInnen mehr über deren Interessen und Lebensbedingungen zu erfahren. Es eröffnen sich auch Möglichkeiten des Rollenwechsels zwischen LehrerIn und SchülerInnen, durch den einerseits der Frontalunterricht und andererseits die „Definitionsmacht“ der LehrerInnen in Bezug auf grundsätzlich unterschiedliche Textinterpretationen, die von der jeweiligen Perspektive der LeserInnen abhängt, aufgebrochen wird.

Wenn Kinder und Jugendliche über Texte, die sie gelesen haben oder die ihnen vom Lehrer/von der Lehrerin vorgelesen wurden, sprechen, sollte es möglich sein, dass sie auch andere Themen, die mit den Texten nicht unmittelbar zusammenhängen, ansprechen: Sie sollten zu Wort kommen, mit ihren Ansichten und Anliegen. Gelesene Texte stellen den Schülern und Schülerinnen Begriffe und Formulierungen zur Verfügung, die sie in ihren Gesprächen oder im eigenen Schreiben über Texte verwenden können. Dadurch wird ihr Wortschatz erweitert.

Mädchen und Buben können auch hier getrennt in Gruppen arbeiten. Unterscheiden sich die Fragen der Mädchen- und Bubengruppen, können deren Hintergründe zur Diskussion gestellt werden. Die



SchülerInnen könnten dadurch für Fragen der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft und deren Effekte sensibilisiert werden, die Einschränkungen der Handlungsfreiheiten sowohl für Mädchen/Frauen als auch Buben/Männer mit sich bringen. Daran anschließend könnte z.B. das Thema der Berufswahl behandelt werden, in der sich nach wie vor viele traditionelle Zuschreibungen an Mädchen/Frauen und Buben/Männer fortschreiben – über Branchen, Ausbildungswege, Karrierechancen, Gehaltsniveaus, Images von Berufsbildern etc.

Gruppenarbeiten oder das Arbeiten in Zweier-Teams sollten auch genutzt werden, um Texte, die SchülerInnen im Zusammenhang mit anderen Texten selbst produzieren, beurteilen zu lassen: Ist der Text verständlich und nachvollziehbar? Wenn nein, warum nicht? Was fehlt? Wie könnte man Unklarheiten klar machen? Was gefällt an einem selbst geschriebenen oder an einem gemeinsam gelesenen Text, was nicht? Was könnte man anders machen?

Hier ist – wie bei anderen didaktischen Strategien, wo in Gruppen gearbeitet wird – zu überlegen, ob

man Gruppen nach der Lesefähigkeit der SchülerInnen bildet oder geübte und weniger geübte LeserInnen gemeinsam arbeiten lässt. Es ist vor allem der soziale Status unterschiedlicher SchülerInnen in einer Schulklasse zu berücksichtigen, dass z.B. schwache LeserInnen mit einem niedrigen sozialen Status nicht noch an Status verlieren, wenn sich bessere LeserInnen über sie lustig machen. Ihre vermutlich ohnehin schon niedrige Lesemotivation wird durch solche Dynamiken noch einmal abnehmen.

#### **Ein Publikum für Aktivitäten rund um das Lesen schaffen**

Die Lektüre von und das Arbeiten mit Texten kann für die Schülerinnen und Schüler auch dadurch sinnvoll gemacht werden, dass die Ergebnisse dieser Aktivitäten einem Publikum präsentiert werden. Auch hier bieten sich die neuen Technologien an, dass z.B. Texte, Bilder, die Fotos von hergestellten Objekten oder auch Audiofiles auf die Webseite der Schule gestellt werden. Dieses Publikum können auch die BesucherInnen eines Elternabends oder des Tages der offenen Tür sein. Man kann ein „Klassen-Tagebuch“ anlegen, in das solche Texte aufgenommen werden.

„Echte“ AdressatInnen bzw. KommunikationspartnerInnen können SchülerInnen z.B. in der Kooperation mit anderen Schulklassen, die die gleichen Texte lesen, finden. Diese können als Figuren aus diesen Texten Fragen beantworten oder neue Versionen einer Geschichte kommentieren.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit auch die Kommunikation in Englisch oder einer anderen Sprache als „real life-Situation“ praktiziert werden kann, indem Kontakt mit Schulen aus anderen Ländern aufgenommen wird und ein bestimmter, von allen gelesener Text und dazu produzierte Texte oder andere Kommunikate als Ankerpunkt dieses Austausches dienen. Besonders für Buben sind diese „echten“ Kommunikationssituationen und die Gestaltung von Webseiten, die tatsächlich online gehen, sehr motivierend.<sup>83</sup>

#### **Die SchülerInnen als ZuhörerInnen**

Um den Kindern und Jugendlichen Lust an belletristischen Texten zu vermitteln, ist nach wie vor Vorlesen eine wichtige Strategie – und nicht nur für die LeseanfängerInnen, sondern auch für Jugendliche in der Sekundarstufe I und II. Voraussetzung dafür ist, dass man als VorlesendeR Texte lebendig machen kann.

Vorlesen sollte sich nicht nur auf Lesungen von AutorInnen beschränken. Diese sind von den Schulen zu bezahlen und finden deswegen auch entsprechend selten und oft mit einem viel zu großen Publikum statt. Das Vorlesen der ersten Seiten eines Textes, den die Schüler und Schülerinnen selbst weiterlesen, kann gerade schwächeren Lesern und Leserinnen den Einstieg erleichtern.

#### **Lesen und Schreiben**

Ein grundlegender Aspekt einer zeitgemäßen Leseförderung ist die Berücksichtigung des Schreibens als produktiver Komponente der Schriftlichkeit. Das Schreiben ist mit den interaktiven Kommunikationstechnologien noch wichtiger geworden, und Lesen und Schreiben vermischen sich zunehmend.

Durch die Lektüre von und das Arbeiten mit Texten werden häufig Schreibaktivitäten initiiert, etwa wenn SchülerInnen Texte umschreiben oder wenn sie sich für ein Rollenspiel Notizen machen. Schreiben wird durch die digitale Textverarbeitung auf unterschiedlichen Ebenen vereinfacht: Die Frage, wie „schön“ die Handschrift ist, wird obsolet – was nicht bedeutet, dass es nicht mehr wichtig ist, mit der Hand schreiben zu können. Aber ein uneinheitliches Schriftbild mit vielen Korrekturen ist bei am Computer ausgedruckten Texten kein Thema mehr. Korrekturen können am Bildschirm jederzeit und sehr einfach, und ohne dass sie nachvollziehbar sind, durchgeführt werden. Mit der Funktion der Rechtschreib- und Grammatikprüfung können Fehler ohne Sanktionen korrigiert werden. Dieser Vorteil dürfte für Buben eine etwas größere Rolle spielen als für Mädchen, weil sie hier häufiger Fehler machen.<sup>84</sup>

83) Vgl. Safford/O'Sullivan/Barrs 2004, S. 62.

84) Vgl. Reiter 2002.

Zu diesen Vorzügen des Schreibens mit dem Computer kommt noch die Motivationssteigerung durch das Arbeiten mit dem Computer sowie vor allem für die Buben die Möglichkeit, zu zeigen, was sie hier können.

**„Für viele Kinder ermöglicht der Bildschirm einen einfacheren Zugang zur Schrift. Hier sind Texte oft begleitet von erklärenden Bildern und von Ton: vorlesende Stimmen können mit der Maus aktiviert werden, Bilder oder Videoelemente erklären den Text. Diese verschiedenen Elemente können die Nutzerinnen und Nutzer selber per Mausclick abrufen, sie können – und müssen – dabei auswählen und sich ihre eigenen Lesewege suchen. Die interaktiven Möglichkeiten sind für viele Kinder attraktiv; die Arbeit am Bildschirm weckt neue und z.T. andere Interessen an Schrift und Literatur, und sie regt die Lesetätigkeit der Kinder an. Zudem fällt den meisten auch das Schreiben mit der Tastatur leichter. Der am Bildschirm verfasste Text hat den Charakter des Vorläufigen, er kann jederzeit verändert und korrigiert werden; Schreibblockaden treten hier deshalb seltener auf. Mit den neuen Technologien können Kinder auch auf unkomplizierte Art miteinander kommunizieren und sie erhalten im Internet meist auch innert kurzer Zeit Reaktionen auf ihre Texte.“**

**Andrea Bertschi-Kaufmann<sup>85</sup>**

Strategien der Visualisierung von geplanten Inhalten eines zu schreibenden Textes, wie Diagramme, Mindmaps etc., helfen, einen Einstieg in das Schreiben zu finden. Auf Basis dieser Visualisierungen können auch zu ein und demselben Inhalt Texte in unterschiedlichen Genres umgesetzt werden: Einerseits erlernen die SchülerInnen die Regeln spezifischer Genres im praktischen Tun kennen und anwenden. Andererseits wird „das Gemachte“ an Texten für sie klar erkenn- und nachvollziehbar. Speziell schwache LeserInnen können durch dieses sehr pragmatische Herangehen an Texte und an das Schreiben Zugangsbarrieren abbauen.

Schriftliche Kommunikation bzw. Lesen und Schreiben können auch anhand des Schreibens von SMS-Nachrichten thematisiert werden. Wann und wem schreiben Mädchen SMS? Wie ist das bei Buben? Unterscheiden sich diese Nachrichten? Wie können diese reduzierten Texte lesbar bleiben? Welche Konventionen hat das Schreiben generell? Welchen Sinn haben diese Konventionen? Wichtig ist hier, diese unterschiedlichen Konventionen, vor allem das Genre von SMS-Nachrichten, nicht abzuwerten, sondern auf die historische Veränderlichkeit von Sprache und Schriftlichkeit als Hintergrund zu rekurrieren.

### **Der Text**

#### ***Lesewelten sind Lebenswelten***

Kinder haben, wenn sie in die Schule kommen, sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schriftlichkeit. Manche sind in sehr anregenden Schriftumgebungen aufgewachsen und können zum Teil bereits lesen. Andere wiederum kommen aus Familien, in denen Lesen und Schreiben kaum eine Rolle spielen, es außer den sehr funktional ausgerichteten Lesematerialien des Alltags kaum Lesestoffe gibt und Schreibaufgaben als unangenehme und mühselige Pflicht vorgelebt werden.

Nach wie vor gibt es auch Lebenswelten, in denen Lesen als „inneres Tun“ weniger hoch bewertet wird als „äußeres Tun“, Handeln, bei dem Dinge verändert werden. Im Besonderen gilt das für das Lesen von erzählender Literatur. Das Lesen von Belletristik wird hier häufig abschätzig als Zeitverschwendung bewertet, das - noch dazu - weiblich konnotiert ist. Diese zusätzliche Abwertung geht auf die in diesen eher bildungsfernen Kontexten häufig noch stark ausgeprägte traditionelle Geschlechterhierarchie zurück, dass „Männliches“ höher bewertet wird als „Weibliches“. „Buchlesen“ wird mit weltfremder Intellektualität, weit ab von (traditionell männlich konnotierter) Handlungsfähigkeit gleichgesetzt. Bücher lesen am ehesten noch Kinder, Jugendliche und Frauen, aber keine „richtigen“ Männer - so könnte man diese Haltung zusammenfassen, in der sich auch Modernisierungängste widerspiegeln.

85) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 365.



Je mehr man als Lehrerin und Lehrer über Lesegewohnheiten in den Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen und die damit verknüpften Bedeutungszuweisungen an das Lesen und an Lesemedien weiß, umso eher kann man diese Gelegenheiten in der Leseförderung berücksichtigen und adäquate Texte und Strategien aussuchen, die von den Kindern und Jugendlichen angenommen werden (können).

### ***Geschriebene Sprache, gesprochene Sprache***

Die Spezifika der schriftlichen Sprache müssen jenen Kindern und Jugendlichen, die mit diesem Kommunikationsmodus wenig vertraut sind, deutlich gemacht und gezeigt werden. Wie Elemente der mündlichen Sprache in das Schriftliche übersetzt werden, erschließt sich z.B. Leseneulingen, denen wenig vorgelesen wurde, nicht automatisch von selbst, und auch ältere SchülerInnen haben hier Schwierigkeiten, wie Beispiele in Kapitel II.1 und IV.1 zeigen. Für Kinder und Jugendliche, die an die audiovisuelle Sprache des Fernsehens und der Computer- und Konsolenspiele gewöhnt sind, haben schriftliche Texte, in denen konkretes Zeigen in Schrift übersetzt wird, oft einen sehr abstrakten Charakter. Sie vermissen das bewegte Bild. Die in der Sprache im Gegensatz zum Visuellen fehlende Konkretheit, was z.B. Farben, Größen, Positionierungen etc. betrifft, macht Texte für sehr leseferne aufgewachsene Kinder und Jugendliche oft langweilig, kompliziert und unverständlich.



„Für die meisten Mädchen und Jungen gilt, dass sie auf unterschiedliche Art Zugang zum Lesen und zu den verschiedenen literarischen Welten finden. Das elektronische Buch (die CD-ROM) erleichtert vielen Jungen den Zugang zu fiktionalen Stoffen und führt sie ein in Geschichten; oft finden sie über den Bildschirm zu gedruckten Büchern – vor allem dann, wenn diese Spannendes und Dynamisches erzählen. Mädchen finden den Zugang zur gedruckten Erzählung meist schneller. Die interaktiven Möglichkeiten von CD-ROM-Versionen, welche Jungen häufiger auch außerhalb der Schule nutzen, sollten Mädchen ungestört und in ihrem Tempo kennen lernen können.

Der Unterricht fördert Mädchen und Jungen, wenn er Lesestoffe für beide Geschlechter bereithält, wenn er alle zum Gebrauch der verschiedenen Medien auffordert und wenn er Raum zum Gespräch unter den Leserinnen und den Lesern lässt. Kinder akzeptieren einander als Expertinnen und Experten für guten Lesegeschmack, sie nehmen voneinander Empfehlungen zum weiteren Lesen an, sie lernen von einander: die Mädchen von den Mädchen, die Jungen von den Jungen und nicht selten regen sich die Mädchen und Jungen einer Klasse auch wechselseitig an. Leseempfehlungen, Entdeckungen in Literatur und Medien sollten also abwechselnd in geschlechtergetrennten und in durchmischten Gruppen stattfinden.“

Andrea Bertschi-Kaufmann<sup>86</sup>

Um Schriftlichkeit in ihren Besonderheiten verständlich zu machen, sind vor allem die im vorherigen Abschnitt angesprochenen Prinzipien des Medien- und Moduswechsels sowie des handlungsorientierten Arbeitens mit Texten zielführend. Codes der Übersetzung verschriftlichter Inhalte sind für die Kinder und Jugendlichen transparent zu machen. Hier bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler nach ihren Lesefähigkeiten in Gruppen zu teilen, um Zuschreibungen von „Dummsein“ und dgl. durch die besseren an die

86) Bertschi-Kaufmann 2000, S. 362f.

schwächeren LeserInnen zu vermeiden. Differenzierte Leseförderung ist nicht nur didaktisch begründet: Wegen der bereits angesprochenen Öffentlichkeitswirkung von Förderungsmaßnahmen in der Schulklasse ist die „Statuspolitik“ der zu Fördernden immer mitzudenken.

### **Schrift und Bild**

Bei der Auswahl von Texten ist die unterschiedliche Nähe von Mädchen und Buben zur Bildlichkeit zu berücksichtigen. Um an ihren außerschulischen Texterfahrungen ansetzen zu können, sind die im Alltag von den Mädchen und Buben genutzten Texte zu analysieren: Wie ist das Verhältnis Schrift zu Bild? Welche Arten von Bildern sind den Buben, welche den Mädchen vertraut? Wie sind die Texte mit den Bildern verknüpft, welche Funktionen haben die Texte, welche die Bilder? Wie unterscheiden sich diese Lesestoffe von den Materialien, die ich im Unterricht verwende? Sind die schulischen Texte auf Basis der den Mädchen und Buben aus ihrem Alltag vertrauten Texte eher „männlich“ oder eher „weiblich“ strukturiert? Welche Figuren finden sich in den Alltagstexten wie dargestellt, welche in den Texten der Schule? Können diese den Mädchen und Buben als Modelle zur Identifikation dienen oder auch zur Abgrenzung?

Eine wichtige Frage ist hier auch, welcher Sphäre die Texte der Schule auf den ersten Blick zuzuordnen sind und welchen Eindruck ihre Gestaltung vermittelt. Handelt es sich – aus der Perspektive der SchülerInnen – etwa um seriöse Arbeitsunterlagen oder Freizeitspaß, um wichtige Fakten oder belanglos Unterhaltendes? Werden in der Textgestaltung die „Lesegewohnheiten“ der Kinder und Jugendlichen ernst genommen oder – um ihr Wohlergehen zu gewinnen – eher gedankenlos übernommen? Haben Bilder z.B. eine den Text inhaltlich unterstützende und ergänzende Funktion oder dienen sie lediglich dazu, Elemente aus der Populärkultur von Kindern und Jugendlichen einzuführen?

In der Textgestaltung ist große Sensibilität der Schulbuchverlage notwendig: Einerseits geht es darum, die Texte für die Schüler und Schülerinnen attraktiv zu machen. Andererseits sollten schuli-

sche Materialien den Charakter von Seriosität und vor allem Glaubwürdigkeit vermitteln, ohne langweilig und antiquiert zu wirken. Für die Gestaltung von Texten für die Schule stellt das hohe Anforderungen an das semiotische Hintergrundwissen über Schrift und Bild, wie z.B. spezifische Layouts von Seiten, wie Farben, Formen etc. von unterschiedlichen Zielgruppen interpretiert werden. Facetten von Männlichkeit und Weiblichkeit sind hier immer impliziert.

### **Lesemedien, Genres, Inhalte, Lesestrategien**

Es ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen der Förderung von Lesemotivation, Lesekompetenz und literarischen Kompetenzen. Lesen ist nicht mit Buchlesen gleichzusetzen oder auf die Buchlektüre zu reduzieren. Bücher beschränken sich nicht auf (anspruchsvolle) belletristische Literatur. Texte, welche die Lesekompetenz weiterentwickeln, sind für die SchülerInnen nicht unbedingt attraktiv.

Auch bei den Lesemedien ist zu fragen, welche den Schülern und welche den Schülerinnen aus ihrem Alltag vertraut sind und zu welchen Zwecken sie diese jeweils nutzen. Dieses Wissen sollte ermöglichen, in etwa einzuschätzen, welche Zuschreibungen Kinder und Jugendliche Lesemedien und Textgenres zuweisen, die für die Welt der Schule typisch sind und warum spezifische Angebote bei Mädchen und Buben möglicherweise auf besonders wenig Gegenliebe stoßen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Schule bzw. Schulklasse Zugang zu einer thematisch möglichst breiten Vielfalt an Lesemedien und Genres haben, die ihnen zum einen aus ihrem Alltag vertraut sind und die zum anderen die Palette ihrer Alltagslektüre erweitern.

Eine wichtige Frage ist, welchen Stellenwert und welche Funktionen die Mädchen und Buben den verschiedenen „alten“ und „neuen“ Lesemedien in ihrem Alltag geben. An welche Medien und Genres und damit verbundene Lesestrategien sollten die Buben herangeführt werden, an welche die Mädchen?

## Literaturempfehlung für SchülerInnen und Schule:

### Ein Thema – verschiedene Genres

**Nöstlinger, Christine: Maikäfer, flieg!**

Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich. *Weinheim: Beltz & Gelberg 1994.*

**Nöstlinger, Ernst: Martin Wimmer und der totale Krieg.**

Fünfzehnjährige als Luftwaffenhelfer. *Wien: Dachs Verlag 1985.*

**Hofbauer, Friedl/Risz, Herbert: Examen im Splittergraben.**

Ein Tagebuch der letzten Kriegswochen in Erinnerungen, Dokumenten und Interviews. *Wien: Herder 1988.*

Die „neuen“, interaktiven Lesemedien sind nicht nur zentrale Lesemedien der Zukunft. Sie ermöglichen den LeserInnen, aktiv zu sein und Texte zu verändern oder zu schreiben. Dieser handlungsorientierte Zugang zur Schriftlichkeit – vermittelt über den Computer – ist besonders für viele Buben sehr reizvoll.

Ein wichtiger Aspekt von Texten des World Wide Web ist, dass diese „Grenzen“ überschreiten: die Grenzen von Büchern und anderen traditionellen Lesemedien, die Grenzen des Klassenzimmers und die Grenzen der Schule. Texte aus dem Internet stehen außerhalb des schulischen Kontextes und sind Teil der „Welt da draußen“. Dies kann sie aus der Perspektive der SchülerInnen besonders reizvoll machen, auch, dass es für LehrerInnen schwierig ist, die Textauswahl einzuschränken und zu kontrollieren.

Bei der Textauswahl sollten LehrerInnen darauf achten, welche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit in einzelnen Texten konstruiert und wie diese dargestellt werden. Es stellt sich die Frage, welche Figuren und welche mit diesen Figuren verknüpfte Handlungs- und Lebensentwürfe für die

Schüler und Schülerinnen attraktiv sein können und warum bzw. welche bei ihnen – differenziert nach Alter, Bildungshintergrund und lebensweltlichen Kontexten sowie Einflüssen der Peergroup – auf weniger Gegenliebe stoßen werden. Auch hier ist die differenzierte Kenntnis des Angebots an Kinder- und Jugendliteratur erforderlich, und zwar unter dem Blickpunkt, welche Geschlechterrollen in den unterschiedlichen Texten wie umgesetzt sind. Sowohl Buben als auch Mädchen sollten hier mit unterschiedlichen Modellen Bekanntschaft machen, und die Lektüreauswahl sollte sich nicht auf ausgewählte Rollenbilder, die vielleicht die KJL dominieren, beschränken, sondern auch solche verwenden, die eher traditionelle Rollenverständnisse wiedergeben.

Für Buben in der Volksschule dürfte Serienliteratur besonders reizvoll sein. Wichtig ist, dass LehrerInnen die Lesestoffe der Kinder und Jugendlichen nicht abwerten, weil sie ihnen dadurch Geringschätzung vermitteln und das, was Mädchen und Buben „wirklich“ interessiert, nicht anerkennen: „Viele Kinder finden mit dem literarisch anspruchsvollen Kinderbuch zu einem intensiven Lesen, vor allem dann, wenn eine Auswahl von solchen Werken bereitliegt und wenn sie in freier Wahl dazu gefunden haben. Andere Kinder, die sich über längere Zeit auf einfache, serienproduzierte Literatur beschränken, sind auf dem Weg, Leserinnen und Leser zu werden. Selbst wenn sie eindeutig „Triviales“ lesen, sollte ihre Lektüre nicht abgewertet werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sie beim einfachen, unterhaltenden Lesen gewähren lassen, ihnen andere Literaturen aber immer wieder zeigen und sie beim Lesen schwierigerer Texte begleiten, bieten sie diesen Kindern eine doppelte Unterstützung für ihre literarische Entwicklung.“<sup>87</sup>

Um je von Mädchen und Buben bevorzugte Genres und Lesestrategien in den Unterricht zu integrieren, könnte man Mädchen und Buben Rezensionen von Texten schreiben lassen: Mädchen z.B. von faktenorientierten, Buben von erzählenden

87) Vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, S. 365.

Texten und vice versa. Zeigen sich in den Rezensionen, die immer auch Bewertungen von Texten enthalten, unausgesprochene Präferenzen der Geschlechter? Worauf beziehen sich diese? Wie könnte man sie erklären?

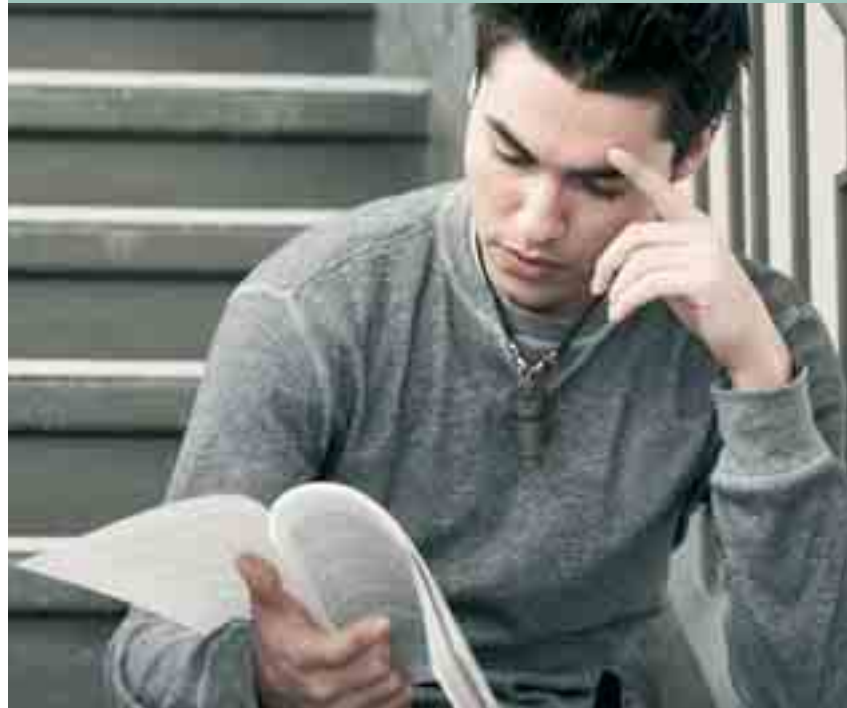
Eine offene Frage ist, wie Lehrerinnen und Lehrer damit umgehen, wenn bei der Arbeit mit Texten Buben das Thema der Gewalttätigkeit in den Mittelpunkt rücken. Gehen sie auf dieses für Buben sehr wichtige Thema ein? Wenn ja, wie? Oder hat dieses Thema in der Schule grundsätzlich keinen Platz, vor allem wenn die Lehrperson weiblich ist? Hier wären sinnvolle Strategien zu erarbeiten, um dieses Anliegen der Buben aus ihrer Alltagsrealität aufzugreifen.

#### **Integration von informationsorientierten Texten**

Leseförderung konzentriert sich traditionell auf erzählend-belletristische Literatur. Diese Ausrichtung kommt den Mädchen, die insgesamt eine engere Beziehung zur Schriftlichkeit und zum Lesen haben, entgegen. Gleichzeitig werden allerdings die für das spätere Berufsleben zentralen faktenorientierten Texte und die entsprechenden (eher selektiven) Lesestrategien vernachlässigt – und: Die Genrevorlieben der Buben werden nicht anerkannt.

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist hier, Leseförderung nicht auf den Deutsch- und Literaturunterricht zu beschränken, sondern alle Fächer einzubeziehen. Domänenspezifisches Lesen ist ein wichtiges Prinzip einer auf Alltagsrelevanz abzielenden Leseförderung.

Texte haben in einzelnen Gegenständen zum Teil sehr unterschiedliche Funktionen. Die jeweiligen Potentiale von Schrift und Bild, Inhalte zu repräsentieren, führen dazu, dass in den Schulbüchern das Verhältnis dieser Modi zueinander sowie ihre Funktionen variieren. Aufgrund dieser Multimodalität von Texten, die mit dem medialen Wandel weiterhin zunehmen wird, sollte die Förderung von visuellen Kompetenzen in der Schule stärker thematisiert werden.



In naturwissenschaftlichen, an unserer Umwelt orientierten Gegenständen können viele Themen in ihrer Struktur durch Grafiken am deutlichsten dargestellt werden. Die sprachliche Vermittlung dieser Zusammenhänge wäre in vielen Fällen aufwendig und kompliziert und auch oft weniger geeignet, weil Bild und Text als Kommunikationsmodi Inhalte auf unterschiedliche Art und Weise repräsentieren (vgl. Kapitel IV.1) Das Bildliche kann in Bezug auf die Inhaltsvermittlung mit dem Schriftlichen gleichwertig sein, Schrift und Bild können einander ergänzen und ein kohärentes Ganzes schaffen. Vergleichbares gilt für Abbildungen von Tieren, Kunstgegenständen, Landschaften etc., die in ihrer Besonderheit kaum durch Sprache darzustellen sind. Anders sind die Bedingungen der Inhaltsvermittlung z.B. im Deutschunterricht: Kommunikation und ihre „Werkzeuge“, Sprache und Schrift, haben einen zentralen Stellenwert, soziale Themen stehen im Vordergrund. Die Sprache ist hier der dominante Modus der Repräsentation, das Visuelle hat eher eine nachrangige Bedeutung und mitunter nur illustrierende Funktionen.

Die Geschlechterdifferenzen bei Themen-, Modi- und Genrepräferenzen sind bei der Überlegung, wie man Inhalte Mädchen und Buben am zugänglichsten vermitteln kann, zu berücksichtigen. Sie sind auf alle Fälle bei domänenspezifischen Lesestrategien zu bedenken. Möglicherweise können Mädchen mit Visualisierungen von technischen oder naturwissenschaftlichen Zusammen-

hängen mehr anfangen, wenn diese mit narrativen Genres kombiniert sind. Umgekehrt ist für Buben darüber nachzudenken, wie visuelle Formen der Inhaltsvermittlung verwendet sowie erzählende und faktenorientierte Genres eingesetzt werden können. Es geht einerseits darum, die Gewohnheiten und das den Mädchen und Buben Vertraute anzuerkennen und daran anzuknüpfen. Andererseits sollten diese Präferenzen erweitert und die Kinder und Jugendlichen mit ihnen weniger geläufigen Genres, Kombinationen von Modi und Lesestrategien bekannt gemacht werden.

#### **Intermediale Stützsysteme**

Audiovisuelle und interaktive Medien können als Stützsysteme für das Lesen eingesetzt werden. Themeninteressen sind im Allgemeinen medien-, modus- und genreübergreifend. Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Interesse an Pferden sehen sich z.B. entsprechende Informations- und Unterhaltungssendungen im Fernsehen sowie Videos und CD-ROMs an, sie lesen belletristische Pferdegeschichten, Sachbücher und Zeitschriften über Pferde und kennen auch entsprechende Sites im Internet. Die traditionellen und in vielerlei Hinsicht nach wie vor aktuellen Themenorientierungen der Mädchen und Buben bringen allerdings mit sich, dass für Buben die Auswahl an narrativ aufgebauten Medienangeboten kleiner ist als für Mädchen. Erzählende Literatur zu Naturwissenschaft und Technik gibt es am ehesten noch in historischen Kontexten als Darstellung von Entwicklungen und Innovationen. Dieses Beispiel zeigt den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Themen und Genres, der mit ein Grund dafür ist, dass sich „typisch männliche“ und „typisch weibliche“ Lese- und Medienpräferenzen so deutlich voneinander abgrenzen.

Die deutsche Stiftung Lesen setzt an der Intermedialität von Themen an und stellt z.B. zu aktuellen Kinofilmen, die sich an ein junges Publikum richten, entsprechende Leseempfehlungen zu erzählender und Sachliteratur zusammen.<sup>88</sup> Diese Stra-

ategie kann auch in Schul- und Klassenbibliotheken umgesetzt werden: Multimediale „Themenecken“ können sich an „typisch weiblichen“/„typisch männlichen“ Interessen orientieren und die jeweiligen Vorlieben berücksichtigen. Die Mädchen und Buben sollten vor allem bei Auswahl der Medien und Genres eingebunden werden. Das sensible Thematisieren ihrer Selektionskriterien sollte dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen selbst diese Genderdifferenzen wahrnehmen und hinterfragen.

## **4 Bedingungen für eine geschlechtersensible Leseförderung in der Schule**

Geschlechtersensible Leseförderung beschränkt sich nicht auf die genannten pädagogisch-didaktischen Strategien. Lehrerinnen und Lehrer brauchen hier Unterstützung auf der Ebene ihrer jeweiligen Schulen sowie durch schulübergreifende Maßnahmen, die durch die Schul- und Bildungspolitik getragen werden. Ein wichtiger Aspekt ist es, die Eltern einzubinden.

### **Bedingungen und Maßnahmen auf der Ebene der Schule**

Auf schulischer Ebene sollten Genderdifferenzen in Bezug auf Lernen allgemein thematisiert werden: Wie können Mädchen, wie können Buben in ihrem Lernen gefördert werden? Wie sind ihre Präferenzen in den Unterricht zu integrieren, wie können aufgrund von Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten erweitert werden? Ein erster Schritt ist hier die Auseinandersetzung der Schulleitung und aller Lehrkräfte – unabhängig vom Fach – damit, welche Zugänge zu Geschlechterrollen an der Schule dominieren und möglicherweise gefördert bzw. eher abgelehnt werden. Was erwarte ich mir als Lehrerin oder Lehrer von Mädchen, was von Buben? Was überrascht mich und warum? In welchen Bereichen sollte mit geschlechtshomogenen Gruppen gearbeitet werden?

<sup>88</sup>) [www.stiftung-lesen.de](http://www.stiftung-lesen.de); unter "Aktuelle Projekte", "Filmkampagnen".

„Geschlechtssensible Pädagogik ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diesen Umstand zu reflektieren bedeutet geschlechtssensibel zu sein. Das erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. Geschlechtssensible Pädagogik stellt die Frage nach der eigenen aktiven Beteiligung an der Produktion von Geschlechtsunterschieden.“

Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“<sup>89</sup>

Die Lesewelt Schule ist zu thematisieren: Welchen Stellenwert hat das Lesen, welchen Stellenwert haben die verschiedenen Lesemedien in der Schule, in einzelnen Fächern? Wie ist die Schulbibliothek ausgestattet und in den Unterrichtsalltag integriert? Welche Lesemedien, Genres und Themen dominieren aus einer geschlechtersensiblen Perspektive auf das Lesen, welche fehlen? Welche Kollegen und Kolleginnen setzen sich für Fragen der Leseförderung ein? Welche Zugänge stehen dabei im Vordergrund, was wird möglicherweise vernachlässigt? Wie können sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer in Leseförderungsmaßnahmen eingebunden werden? Wie kann Leseförderung fächerübergreifend und als Teil des normalen Schulalltags organisiert werden? Für welche Bereiche der Leseförderung erscheint es sinnvoll (und möglich), mit geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten?

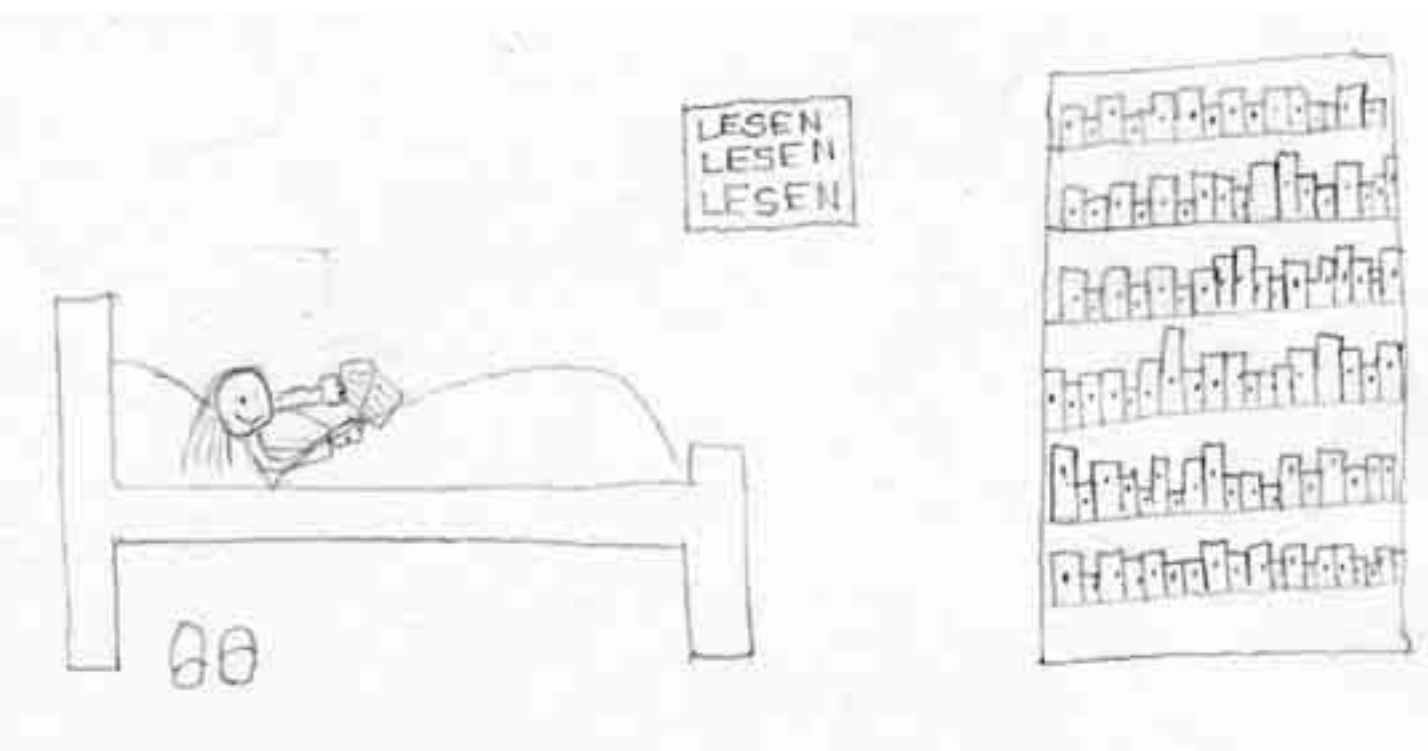
Welchen Stellenwert hat das Schreiben in den verschiedenen Gegenständen an der Schule? Welche Formen des Schreibens sind Alltag, welche werden kaum praktiziert? Welche Schreibenlässe können für Buben, welche für Mädchen genützt werden?

Wie kann die Schule langfristig ein Publikum für im Zusammenhang mit Texten entstandene Produkte schaffen? Welche Vorstellungen haben hier die Mädchen, welche die Buben, welche die Kolleginnen und Kollegen, welche die Eltern? Welche Partnerschaften mit anderen Schulen, z.B. für E-Mail-Austausch, könnten institutionalisiert werden?

Um sich als Lehrer bzw. Lehrerin der eigenen Lesebiographie und des eigenen Zugangs zum „Lesen“ bewusst zu werden und welche Facetten einem besonders wichtig sind, sollte man sich mit den Bedingungen und Erfahrungen der eigenen Lesesozialisation auseinandersetzen. Welche Rolle hat es dabei gespielt, als Mädchen bzw. Buben in spezifischen Lebenswelten aufzuwachsen? Warum sind bestimmte Medien oder Genres für mich besonders wichtig, welchen Nutzen im weiteren Sinne ziehe ich für mich daraus? Wie haben sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche seither verändert? Was kann das für die Integration von Lesemedien in den Alltag der Schülerinnen und Schüler bedeuten? Welche Erfahrungen habe ich mit Schülern als Lesern und Schülerinnen als Leserinnen gemacht? Wie sind ihre Vorlieben oder Abneigungen zu begründen? Was kann ich hier von ihnen lernen? Wo kann ich mit meinen eigenen Leseerfahrungen die Schüler und Schülerinnen besonders unterstützen?

Die finanziellen (und damit personellen, räumlichen und materiellen) Ressourcen der Schulen sind eingeschränkt. Gibt es Möglichkeiten von Sponsoring durch die Kooperation mit Firmen, die z.B. Informationsmaterialien von Mädchen- und Bubengruppen überarbeiten und gestalten lassen? Wie kann mit Bibliotheken zusammengearbeitet werden, um die Vielfalt von Lesestoffen zu erweitern? Vielleicht gibt es Möglichkeiten, von Schülerinnen und Schülern durchgeführte Textanalysen (Schulbücher, amtliche Texte, Medientexte usw.) in Bezug auf eine geschlechtersensible Gestaltung mit Preisen anzuerkennen? Hier ist auch die Einbindung der Ergebnisse des Arbeitens mit Texten in die Öffentlichkeitsarbeit der Schule anzudenken, wobei sich hier Kooperationen sowohl auf der

<sup>89</sup>) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, S. 15.



Ebene der Schulpartnerschaft als auch mit Unternehmen und Institutionen im regionalen Umfeld ergeben könnten. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Frage, ob und wie man Medien in Bezug auf das Herstellen von Öffentlichkeit für die Schule einerseits und für die Förderung des Lesens andererseits nutzen kann. Wie Pressematerialien gestaltet werden und wie vielfältig und oft auch problematisch die Zusammenhänge zwischen Öffentlichkeitsarbeit und Journalismus sind, bietet sich hier als Thema für fächerübergreifende Projekte an. Die Kooperation mit Institutionen wie dem Verein „Zeitung in der Schule“ könnte hier Vieles für einen spannenden Unterricht bringen.

Schulleitungen sollten ihren Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Gender und Lernen allgemein teilzunehmen. Die Arbeit an Geschlechterbeziehungen und Bildern von Geschlechterrollen an der Schule ist der Kontext geschlechtersensibler Leseförderung. Diese bringt wiederum eine Reflexion sozialer Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit mit sich und trägt zu einer diesbezüglichen Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer bei.

### Schulübergreifende Maßnahmen

Die vorliegende Broschüre ist ein Beitrag des Bildungsministeriums, geschlechtersensible Leseförderung an den Schulen zu institutionalisieren. Dieses Thema sollte einen fixen Platz in der Ausbildung von PädagogInnen bekommen und sich auch hier keinesfalls auf die Deutsch-DidaktikerInnen beschränken. Die Anforderung der kontinuierlichen Weiterbildung ergibt sich aus dem medialen Wandel, der das Lesen vor allem von Kindern und Jugendlichen laufend verändert. Lehrerinnen und Lehrer, aber auch KindergartenpädagogInnen sollten Werkzeuge zur Verfügung gestellt bekommen, wie sie die Lesepaxis der Buben und Mädchen erweitern können. Eine umfassende Lesepaxis, die auf einer stabilen Lesemotivation aufbaut, ist die zentrale Basis für die Entwicklung der Lesekompetenz.

Besondere Aufmerksamkeit erfordern domänenspezifische Lesestrategien. Lehrerinnen und Lehrer sollten hier darin unterstützt werden, diese Lesestrategien den Schülern und Schülerinnen zu zeigen und vermitteln.

Eine wichtige Rolle für die Vorbereitung der Kinder auf das Lesenlernen und für das Legen eines

Grundsteins für eine stabile Lesemotivation haben die Kindergärten. Aufmerksamkeit für die Sprachentwicklung der Kinder, die selbstverständliche Integration eines spielerischen Umgangs mit Sprache, Lesemedien, die für Mädchen und Buben attraktiv sind, sind hier wichtige Stichworte. Auch für KindergartenpädagogInnen sind Aus- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Werden Sprachentwicklungsprobleme rechtzeitig erkannt, können sie in vielen Fällen durch gezielte Förderungsmaßnahmen gemindert werden. Vorhersehbare Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens, die in der Folge sehr oft nur schwer ausgeglichen werden können, könnten durch Maßnahmen der Frühförderung reduziert werden.

Die systematische Zusammenarbeit von Institutionen der Erschließung und Vermittlung von KJL sowie von Kindergärten und Schulen sollte verstärkt werden. Die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer konzentrieren sich auf die didaktische Konzeption und Durchführung von Förderungsstrategien. Informationen der entsprechenden Einrichtungen über für Mädchen und Buben attraktive Lesestoffe, zu den unterschiedlichsten Themen und in unterschiedlichen Genres, nimmt ihnen in Bezug auf die Texten viel Arbeit ab.

### **Elternarbeit**

Eine effektive Leseförderung in der Schule braucht Unterstützung, vor allem im familialen Kontext der Schülerinnen und Schüler, der die wichtigste Umgebung für ihre Lesesozialisation ist.

Eltern sollten vor allem dann, wenn ihre Kinder in die erste Klasse Volksschule kommen, grundsätzlich über die Bedeutung der Lesekompetenz für die Zukunft ihrer Kinder informiert werden. Das Aufmerksammachen auf die Geschlechterunterschiede im Lesen sollte Teil dieser „Einführung“, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen sollten, sein.

Neben der Information, dass die LeseanfängerInnen im Erlernen und Üben des Lesens zu Hause unbedingt unterstützt werden müssen – und das über die ersten Schuljahre hinausgehend –, sollten

die Eltern sehr konkrete Anleitungen und Beispiele dafür erhalten, wie sie ihren Kindern helfen können. So dürfte nur wenig bekannt sein, dass Kinder, die bereits selbst lesen können, es nach wie vor lieben, wenn ihnen vorgelesen wird.

Die Sensibilisierung der Eltern für die unterschiedliche Relevanz des Lesens für die Geschlechter und die differierenden Lesegewohnheiten und -vorlieben könnte z.B. Teil eines Elternabends sein, im Rahmen dessen man die Eltern einlädt, über die Beobachtungen ihrer Kinder sowie ihre eigenen Lesegewohnheiten nachzudenken. Auch hier sollte man den Eltern einfach im Alltag umsetzbare Strategien der geschlechtersensiblen Leseförderung vermitteln – beispielsweise Empfehlungen zu Zeitschriften, Büchern, CD-ROMs, Webseiten etc., die einerseits bei Mädchen, andererseits bei Buben auf besonderes Interesse stoßen.

Auch die regelmäßige Präsentation von Dingen, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Projekten, in denen es um Lesen und Schreiben ging, herstellten sowie von Rollenspielen, die aus der Arbeit mit Texten entstanden sind, könnten einen Beitrag zur Sensibilisierung der Eltern für geschlechtersensible Leseförderung leisten. Gleichzeitig schafft man durch diese Strategie auch ein Publikum für diese Arbeiten der Schüler und Schülerinnen – ihre Bemühungen waren sozusagen nicht „für die Schublade“, sondern finden ein „echtes Publikum“.

Eltern könnten auch eingebunden werden in das Herstellen von Webseiten, Büchern, Zeitungen, Zeitschriften und anderen Medien, zu denen die Kinder und Jugendlichen die Texte selbst schreiben und Illustrationen anfertigen. Auch Eltern könnten hier Texte und anderes veröffentlichen. Diese Sammlungen könnten im WWW publiziert werden. So werden sie zu einem allgemein zugänglichen Element der Öffentlichkeitsarbeit der jeweiligen Schule.

Eltern ist es im Allgemeinen ein Anliegen, ihre Kinder im Lesen zu unterstützen. Die wenigsten



von ihnen haben einen Überblick über das Angebot an mehr oder weniger aktuellen Lesestoffen oder auch digitalen Lesemedien. Regelmäßige, aber entsprechend kurze Informationen über die Vielfalt der Themen und Lesemedien, die bei Mädchen und Buben (im jeweiligen Alter), besonders gut ankommen, wären hier ein wichtiger erster Schritt, um die Eltern in ihren Bemühungen zu unterstützen.

In diese Informationsaufgabe, bei welcher der Genderaspekt immer einen zentralen Stellenwert haben muss, sollten lokale, regionale und überregio-

nale Massenmedien eingebunden werden. Besonders für Printmedien ist die Leseförderung von Kindern und Jugendlichen immer auch eine Investition in das künftige Publikum. Schulen könnten hier gemeinsam mit Buchhandlungen und Bibliotheken die Kooperation mit Medien suchen und regelmäßig Leseempfehlungen abgestimmt auf die Interessen von Mädchen und Buben veröffentlichen – sowie Tipps für Lesestoffe und Lesemedien geben, die die bestehenden Präferenzen der jungen Leserinnen und Leser erweitern, die Vielfalt der Lesestoffe für Mädchen und Buben wären hier ein wichtiger erster Schritt.



**Anhang**

# Anhang

## Verwendete Literatur

**Bertschi-Kaufmann, Andrea (2001): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung.** Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. *Aarau: Sauerländer.*

**Blüml, Karl/Wallner-Paschon, Christina (2002): Wie bewältigen unsere Schüler/innen unterschiedliche Texttypen?** In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 55–60.*

**Böck, Margit (1998): Leseförderung als Kommunikationspolitik.** Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. *Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.*

**Böck, Margit (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft.** Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Unter Mitarbeit von Sabine Funk und Karin Haller. *Innsbruck: StudienVerlag.*

**Böck, Margit (2001): Lesegewohnheiten, Lesesozialisation und Leseförderung.** In: Haider Günter/Lang Birgit (Hg.): PISA Plus 2000. Ergebnisse der nationalen Projekte in PISA 2000. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 25–118.*

**Böck, Margit (2007): Förderung der Lesemotivation.** Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Wien: o.V.*

**Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004a): Lesegewohnheiten und Leseförderung an den Schulen.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. *Graz: Leykam, S. 146–147.*

**Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2004b): Das Lesen im Alltag der 15-/16-Jährigen.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. *Graz: Leykam, S. 148–149.*

**Böck, Margit/Kress, Gunther (2001): Unequal Expectations: Child Readers and Adult Tastes.** In: Macarro, Antonia Sánchez (Hg.): Windows on the World: Media Discourse in English. *València: Universitat de València, S. 259–279.*

**Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002a): Buchlesen und Lese-Kompetenz.** In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 13–18.*

**Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002b): Bedingungen der Lesesozialisation.** In: Wallner-Paschon Christina/Haider Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 19–26.*

**Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002c): Das Leseumfeld der 15-/16-Jährigen**

In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000.

Thematische Analysen nationaler Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 27–34.*

**Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002d): Lesen in der Medienvielfalt.** In: Wallner-Paschon,

Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte.

*Innsbruck: StudienVerlag, S. 35–42.*

**Böck, Margit/Wallner-Paschon, Christina (2002e): Leseförderung an den Schulen.** In: Wallner-Paschon,

Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte.

*Innsbruck: StudienVerlag, S. 43–48.*

**Böck, Margit/Weish, Ulli (2002): Medienhandeln und Geschlecht. Eine Sekundäranalyse quantitativer Mediennutzungsstudien mit Alter und Bildung als Differenzkriterien.** In: Dorer Johanna/Geiger Brigitte

(Hg.): Feministische Medienforschung. Ansätze, Befunde und Perspektiven der aktuellen Entwicklung.

*Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 235–266.*

**Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede.** Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.

*Frankfurt/Main: Suhrkamp.*

**Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn.** Kritik der theoretischen Vernunft. *Frankfurt/Main: Suhrkamp.*

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (1999): Grundsatzlerlass zum**

**Unterrichtsprinzip Leseerziehung.** *Wien: o.V.*

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2001): Unterrichtsprinzip „Erziehung**

**zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.** Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der

Volksschule. *Wien: o.V.*

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2005): Leitfaden zu Lesen fördern!**

Wissenswertes zum Lesen. *Wien: o.V.*

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2006): Lesen können – Lernen können.**

*Wien: o.V.*

**Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hg.) (2003):**

**4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich.** *Wien: o.V.*

**Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens.** In: Franzmann, Bodo/Hasemann,

Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. *München: K.G. Saur, S. 145–223.*

**Eder, Ferdinand/Wallner-Paschon, Christina (2002): Die Schule als Lebenswelt von Jugendlichen.**

In: Wallner-Paschon, Christina/Haider, Günter (Hg.): PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler

Projekte. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 85–90.*

**Falschlehner, Gerhard (Hg.) (1999): Lesen fördern im Medienzeitalter.** Beiträge zum Grundsatzlerlass

Leseerziehung. *Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.*

**Garbe, Christine (1993): Frauen – das lesende Geschlecht?** Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung. In: Dies. (Hg.): *Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen.* Berlin, Paderborn (= *Literatur & Erfahrung*; 26/27), S. 7–33.

**Garbe, Christine (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung.** In: Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.* Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69–89.

**Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz.** Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

**Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.** Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.

**Haider, Günter (2004): Die OECD/PISA-Studie.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht.* Graz: Leykam, S. 18–39.

**Haller, Karin/Nowak, Klaus (Hg.) (2005): Girls & Boys.** Buchklub GORILLA Band 27. Wien: o.V.

**Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz.** In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim: Juventa, S. 275–286.

**Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (Hg.) 2002: Medienkompetenz.** Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

**Hurrelmann, Bettin/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie.** Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

**Köcher, Renate (1993): Lesekarrieren – Kontinuitäten und Brüche.** In: *Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 215–310.

**Lang, Birgit (2001): Die OECD/PISA-Studie.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht.* Innsbruck: StudienVerlag, S. 12–37.

**Lang, Birgit/Wallner-Paschon, Christina (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): *PISA 2000. Nationaler Bericht.* Innsbruck: StudienVerlag, S. 38–67.

**Moss, Gemma (1999): The fact and fiction project.** Southampton: University of Southampton School of Education.

**OECD (Hg.) (1995): Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey.** Ottawa, o.V.

**Pointinger, Martin (2005): Schülerleistungen im nationalen Vergleich.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht.* Graz: Leykam, S. 96–119.

**Reiter, Claudia (2001): Multivariate thematische Analysen.** In: Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.): PISA 2000. Nationaler Bericht. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 102–119.*

**Reiter, Claudia (2002): Spezielle Analysen zur sprachlichen Qualität von Antworten.** In: Reiter, Claudia/Haider, Günter (Hg.): PISA 2000 – Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. *Innsbruck: StudienVerlag, S. 135–138.*

**Richter, Karin/Plath, Monika (2003): Wenn beim Lesen die Milch überkocht.** Eine empirische Untersuchung zur Lesemotivation und zum Umgang mit Kinderliteratur in der Grundschule. In: *JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 4, S. 40–47*

**Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule.** Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. *Weinheim: Juventa.*

**Safford, Kimberly/O’Sullivan, Olivia/Barrs, Myra (2004): BOYS on the Margin.** Promoting Boys’ Literacy Learning at Key Stage 2. *London: CLPE.*

**Schön, Erich (1999): Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz.** In: Roters, Gunnar/Klingler, Walter/Gerhards, Maria (Hg.): Information und Informationsrezeption. *Baden-Baden: Nomos, S. 187–212.*

**Schön, Erich (2001): Geschichte des Lesens.** In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. *München: K.G. Saur, S. 1–84.*

## **Weiterführende Literatur zum Thema geschlechtersensible Leseförderung – Grundlegendes und Praxisorientiertes (Auswahl; siehe dazu auch Verwendete Literatur)**

**Bailicz, Ilse/Seper, Wolfgang/Sperker, Leopold (2006): ppc@school.** Kleine Computer für kleine Hände. *Innsbruck: StudienVerlag.*

**Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1993): Reading the Difference.** Gender and Reading in the Primary School. *London: CLPE.*

**Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (1998): Boys and Reading.** *London: CLPE.*

**Barrs, Myra/Pidgeon, Sue (Hg.) (2002): Boys and Writing.** *London: CLPE.*

**Barth, Susanne (1997): Differenzen: weiblich – männlich.** In: *Praxis Deutsch, H. 143, S. 17–23.*

**Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič (Hg.) (2000): Situated Literacies.** Reading and Writing in Context. *London: Routledge.*

**Bernard, Cheryl/Schlaffer, Edith (2000): Einsame Cowboys.** Jungen in der Pubertät. *München: dtv.*

**Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (2004): Mediennutzung und Schriftlernen.** Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. *Weinheim: Juventa.*

**Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (2002): Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft.** Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregratifikation von Jungen. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. *Weinheim: Juventa, S. 241–267.*

**Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2006): Rahmenbedingungen der Leseförderung an den Schulen.** In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. *Wien: Böhlau, S. 319–330.*

**Böck, Margit/Bergmüller, Silvia (2006): Jugendliche und das Lesen – ein sich veränderndes Verhältnis.** In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. *Wien: Böhlau, S. 331–336.*

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

**Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU.** Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. *Münster: Waxmann.*

**Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.) (2005): IGLU.** Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. *Münster: Waxmann.*

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

**Brügelmann, Hans (2005): Erleben, Erzählen, Schreiben.** In: *Grundschule Deutsch*, 14. 11. 2005.

**Bucher, Priska (2004): Leseverhalten und Leseförderung.** Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. *Zürich: Pestalozzianum, 2004.*

**Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens.** In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): *Handbuch Lesen.* *München: K.G. Saur, S. 145–223.*

**Coles, Martin/Hall, Christine (2002): Gendered readings: learning from children's reading choices.** In: *Journal of Research in Reading*, 25. Jg., H. 1, S. 96–108.

**Dohrn, Antje (2005): Mehr Lesekompetenz für mein Kind.** Mit Spaß und Spiel Texte besser verstehen lernen. *Stuttgart: Urania.*

**Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation.** *Stuttgart: Metzler.*

**Erziehung & Unterricht, H. 5/6, 2004** (Themenschwerpunkt: Gender Mainstreaming und geschlechtersensible Pädagogik).

**Evans, Janet (2004) (Hg.): Literacy Moves On.** Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom. *London: David Fulton.*

**Ewers, Hans-Heino (Hg.) (2002): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur.** Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. *Weinheim: Juventa.*

**Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag.** Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. *Weinheim: Juventa.*

**Fink, Rosalie (2006): Delaware: Why Jane and John Couldn't Read – And How They Learned: A New Look at Striving Readers.** *Delaware: International Reading Association.*

**Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzen in der „literarischen Pubertät“.** In: *Der Deutschunterricht, H. 1, S. 88–97.*

**Garbe, Christine (2003a): Mädchen lesen ander(e)s.** Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: *JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 2, S. 14–29.*

**Garbe, Christine (2003b): Alle Mann ans Buch!** Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: *JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, H. 3, S. 45–49.*

**Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel.** In: *Praxis Deutsch, H. 127, S. 17–26.*

**Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz.** Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch, H. 176, S. 6–18.*

**Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hg.) (2003): Kindermedien nutzen.** Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. *Weinheim: Juventa.*

**Kliewer, Annette (2001): Jungenbücher – gibt's die auch?** In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 4, S. 269–277.*

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

**Kress, Gunther (2003): Literacy in the New Media Age.** *London: Routledge.*

**Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Oborn, John/Tsatsarelis, Charalampos (2001): Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom.** *London: Continuum.*

**Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo (2001): Multimodal Discourse.** The modes and media of contemporary communication. *London: Arnold.*



**Mahiri, Jabari (Hg.) (2004): What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth.** *New York: Peter Lang.*

**Markert, Dorothee (1998): Momo, Pippi, Rote Zora... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie.** *Königstein/Ts.: Helmer.*

**Maynard, Terry/Lowe, Kaye (2001): Boys and Writing in the Primary School: Whose Problem Is It?** In: *Education*, 27. Jg., H. 2, S. 3–13.

**Millard, Elaine (2003): Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning?** In: *Reading, literacy and language*, April, S. 3–8.

**Pahl, Kate/Rowell, Jenniver (2005): Literacy and Education.** Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. *London: Paul Chapman.*

**Pahl, Kate/Rowell, Jenniver (Hg.) (2006): Travel Notes from the New Literacy Studies.** Instances of Practice. *Clevedon: Multilingual Matters.*

**Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten.** Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. *Weinheim: Juventa.*

**PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003.** Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. *Münster: Waxmann.*

**Praxis Deutsch, Heft 143, 1997** (Thema: Differenzen: weiblich – männlich).

**Richter, Karin (2001): Kinderliteratur in der Grundschule.** Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. *Bartmannsweiler: Schneider.*

**Rosebrock, Cornelia (Hg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter.** Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. *Weinheim: Juventa.*

**Rosebrock, Cornelia (2002): Folgen von PISA für den Deutschunterricht.** In: *Praxis Deutsch*, H. 174, S. 51–55

**Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): Lesen und Medienkonsum.** Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. *Weinheim: Juventa.*

**Schmölzer-Eibinger, Sabine (2005): Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen.** In: *Perspektiven. ÖDaF-Mitteilungen*, Sonderheft zur XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz, S. 35–44.

**Schmölzer-Eibinger, Sabine (in Vorbereitung): Lernen in der Zweitsprache.** Theoretische und didaktische Grundlagen der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. *Tübingen: Narr.*

**Smiths, Michael W./Wilhelm, Jeffrey D. (2002): Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men.** *Portsmouth, NH: Heinemann.*

**Steffens, Ulrich/Messner, Rudolf (Hg.) (2005): Neue Zugänge zum Lesen schaffen.** Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA. Wiesbaden: *Institut für Qualitätsentwicklung.*

**Street, Brian (1984): Literacy in theory and practice.** Cambridge: *Cambridge University Press.*

**Street, Brian (Hg.) (1993): Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: *Cambridge University Press.*

**Ulf, Abraham/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.** Freiburg im Breisgau: *Fillibach.*

**Über Geschlechterrollenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur:**  
1000 und 1 Buch. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur. H. 1/2003.

## Institutionen der Leseförderung und der Erschließung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur in Österreich

**Abteilung Medienpädagogik/Bildungsmedien/ Medienservice** des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur,  
Minoritenplatz 5, 1014 Wien  
Tel. 01-53120-3680  
[www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at)

**Bibliotheken Service für Schulen**  
i.A. des BMBWK (Kooperation des Österreichischen Buchklubs der Jugend, Buch.Zeit Wels und des Büchereiverband Österreichs)  
Pollheimerstraße 17, 4600 Wels  
Tel.: 07242-65239  
[www.schulbibliotheken.at](http://www.schulbibliotheken.at)

**Buch.Zeit. Informationszentrum für Jugendliteratur und Schulbibliotheken**  
Jugendliteraturhaus Wels  
Pollheimerstraße 17, 4600 Wels  
Tel.: 07242-65239  
[www.buchzeit.at](http://www.buchzeit.at)

**Büchereiverband Österreichs (BVÖ)**  
Museumstraße 36, 1070 Wien  
Tel. 01-4069722-0  
[www.bvoe.at](http://www.bvoe.at); [www.leserstimmen.at](http://www.leserstimmen.at)

**I geh lesen**  
[www.ig-lesen.at](http://www.ig-lesen.at)

**Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung**  
Mayerhofgasse 6, 1040 Wien  
Tel. 01-5050359  
[www.jugendliteratur.net](http://www.jugendliteratur.net); [www.1001buch.at](http://www.1001buch.at)

**Klasse Zukunft** – Rubriken „Lesen fördern“, „Gender und Schule“  
[www.klassezukunft.at](http://www.klassezukunft.at)

**Koordinationsstelle: Lesen**  
angesiedelt am Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg mit KoordinatorInnen in jedem Bundesland  
[www.kls.salzburg.at](http://www.kls.salzburg.at)

**LESEFIT** – „Lesen können heißt lernen können“  
[www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)

**Lesen fördern** – eine Initiative des BMBWK  
[www.klassezukunft.at](http://www.klassezukunft.at)

**Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung**  
Institut für Germanistik III/6, Universität Wien  
Dr. Karl Lueger- Ring 1, 1010 Wien  
Tel: 01-4277-42137  
[www.biblio.at/oegkjlf/](http://www.biblio.at/oegkjlf/)

**Österreichischer Buchklub der Jugend**  
Mayerhofgasse 6, 1040 Wien  
Tel. 01-5051754-0  
[www.buchklub.at](http://www.buchklub.at)

**Österreichisches BibliotheksWerk.**  
Das Forum katholischer Bibliotheken (ÖBW)  
Elisabethstraße 10, 5020 Salzburg  
Tel. 0662-881866  
[www.biblio.at](http://www.biblio.at); [www.rezensionen.at](http://www.rezensionen.at)

**STUBE – Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur**  
Bräunerstraße 3/8, 1010 Wien  
Tel. 01-51552-3785  
[www.stube.at](http://www.stube.at)

## **Institutionen der Leseförderung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur in anderen Ländern – eine Auswahl**

**ALEKI** – Arbeitsstelle für Leseforschung und Kindermedien der Universität zu Köln  
[www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/Aleki](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/Aleki)

**Arbeitsgemeinschaft vernetzter Kinderseiten**  
[www.seitenstark.de](http://www.seitenstark.de)

**Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.**  
[www.jugendliteratur.org](http://www.jugendliteratur.org)

**Centre for Literacy in Primary Education (CLPE)**  
[www.clpe.co.uk](http://www.clpe.co.uk)

**Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V.**  
[www.dgls.de](http://www.dgls.de)

**FEIBEL.DE** – Büro für Kindermedien (Kinder-Software-Ratgeber, Lern-Software-Ratgeber)  
[www.feibel.de](http://www.feibel.de)

**FLIMMO** – Programmberatung für Eltern e.V.  
[www.flimmo.de](http://www.flimmo.de)

**Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur** der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg  
[www.uni-oldenburg.de/olfoki/aktuelles](http://www.uni-oldenburg.de/olfoki/aktuelles)

**Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF)**  
[www.gkjf.de/start.htm](http://www.gkjf.de/start.htm)

**Guys' Read (von Jon Scieszka)**  
[www.guysread.com](http://www.guysread.com)

**IfaK – Institut für angewandte Kindermedienforschung**  
[www.ifak-kindermedien.de](http://www.ifak-kindermedien.de)

**Institut für Jugendbuchforschung**, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main  
[www.uni-frankfurt.de/fb10/jubufo/](http://www.uni-frankfurt.de/fb10/jubufo/)

**Internationale Jugendbibliothek München**  
[www.ijb.de](http://www.ijb.de)

**International Reading Association**  
[www.reading.org](http://www.reading.org)

**Internet-ABC e.V.** – das Portal für Kinder und Eltern  
[www.internet-abc.de](http://www.internet-abc.de)

**Kinderbuchforum-Stiftung**  
[www.kinderbuchforum.de/](http://www.kinderbuchforum.de/)

**KJL-Online.** Das Portal für Fachleute der Kinder- und Jugendliteratur  
[www.kjl-online.de](http://www.kjl-online.de)

**JETZT Deutsch lernen** (Gemeinschaftsprojekt des Goethe-Instituts, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Süddeutschen Zeitung)  
[www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm](http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm)

**LesArt** – Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur  
[www.lesart.org](http://www.lesart.org)

**Lesepädagogik.de** – Onlinemagazin zum Thema Lesen und Unterricht  
[www.lesepaedagogik.de](http://www.lesepaedagogik.de)

**LeseZentrum der Pädagogischen Hochschule Heidelberg**  
[www.ph-heidelberg.de/org/lz](http://www.ph-heidelberg.de/org/lz)

**Little Artur im Schreiberspace** – Schreibwerkstätten für Kinder, virtuelle Workshops zu verschiedenen Genres und Themen  
[www.little-artur.de](http://www.little-artur.de)

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest**  
[www.mpfs.de](http://www.mpfs.de)

**National Literacy Trust**  
[www.literacytrust.org.uk](http://www.literacytrust.org.uk)

**QuickReads – “short, fast paced books”**

[www.niace.org.uk/QuickReads](http://www.niace.org.uk/QuickReads)

**ReadWriteThink.org** – International Reading

Association, National Council of Teachers of English ([www.ncte.org](http://www.ncte.org)), Marcopolo

([www.marcopolo-education.org](http://www.marcopolo-education.org)):

Stundenplanungen, Vorschläge für Leseförderung

[www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org)

**Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM)**

[www.sikjm.ch/d](http://www.sikjm.ch/d)

**Stiftung Lesen**

[www.stiftunglesen.de](http://www.stiftunglesen.de)

**Teachernet UK**

[www.teachernet.gov.uk/management/atoz/literacy/](http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/literacy/)

**Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. (ZUM)**

[www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/gymd.shtml](http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/gymd.shtml)

**Zentrum LESEN, Pädagogische Hochschule Aarau**

[www.zentrumlesen.ch](http://www.zentrumlesen.ch)

**Publikationen des BMBWK zu geschlechterspezifischen Themen (Auswahl)****Chancengleichheit, Gleichstellung, Gender Mainstreaming**

**SCH.U.G.** Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr. 14/2004

*Doris Guggenberger, Helga Pegac; BMBWK.*

Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip

„Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

*BMBWK, 2003.*

**Gender Mainstreaming.** Leitfaden für Projekt- und Programmverantwortliche

*Partner des Projektes, 2001.*

**Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Volksschule).**

Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule,

*Renate Tanzberger, Claudia Schneider; BMBWK, 2001.*

**Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (ab der 5. Schulstufe).**

Informationen und Anregungen zur Umsetzung

*Claudia Schneider, Renate Tanzberger; BMBWK, 2003.*

**Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Berufsschulen).**

Informationen und Anregungen zur Umsetzung in den Berufsschulen,

*Edith Pospichal, Christine Heindl; BMBWK, 2003.*

**Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Höhere technische Lehranstalten).** Informationen und Anregungen zur Umsetzung an höheren technischen Lehranstalten.

*Marlies Auer, Helga Gschwandtner, Astrid Jakob, Ruth Mayr, Barbara Oswald, Barbara Spreitzer, Sandra Sternberg, Claudia Vogel-Gollhofer; BMBWK, 2006.*

**Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule.** *Konzepte & Erfahrungen – Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des EU-Projektes „Gleichheit teilen“*  
*Claudia Schneider u. a.; BMUK, 1999.*

**Geschlechtergerechtes Formulieren**  
*Karin Wetschanow; BMBWK, 2002.*

**Männer als Volksschullehrer.** Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion.  
*BMBWK, 2005.*

**Aus der Rolle fallen.** Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule  
*Andrea Leitgeb u. a.; BMUK, 1995.*

## Arbeit mit Buben

**Buben sind so – sind sie so?** Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit, *Monika Dundler, Regina Himmelbauer; BMUK, 1998.*

**STARK! Aber wie?** Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention  
*Romeo Bissuti u. a.; BMBWK, 2002.*

**„Brave Mädchen – schlimme Buben“?** Bubenarbeit in der Schule  
*Folder; BMUK, 1996.*

## Koedukation, geschlechtssensible Lernkultur

**Geschlechtergerechtes Formulieren**  
*Karin Wetschanow; BMBWK, 2002.*

**Geschlechtsdifferenzierter Unterricht und Koedukation,** Gymnasium Rahlgasse/Wien VI. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
*Brigitte Parnigoni, Ilse Schrittester; BMUK, 1997.*

**Geschlechtshomogen geteilter Unterricht,** Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII, Teil I. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
*Bernd Hackl u. a.; BMUK, 1997.*

**Geschlechtshomogen geteilter Unterricht,** Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII, Teil II. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
*Roswitha Tschenett; BMUK, 1997.*

**Geschlechtssensible Koedukation,** Mittelschule Anton Krieger-Gasse/Wien XXIII, Teil I + II. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
*Irene Besenbäck u. a.; BMUK, 1999.*

**Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik.**  
*Claudia Schneider; BMBWK, 2005.*

**PAIS Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule.** Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz/Wien XII, Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation, Teil I + II  
*Claudia Schneider u. a.; BMBWK, 2002.*

**Die Mädchen-Ko-Ko-Ko-Stunden,** Gymnasium und Realgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation  
*Gerda Sengstbratl; BMUK, 1999.*

## Arbeiten mit Medien im Unterricht

**Medienimpulse.** Beiträge zur Medienpädagogik  
Vierteljahresschrift

*Hrsg. Abteilung Medienpädagogik; BMBWK, 1992*  
insbesondere Heft Nr. 12 Schwerpunktthema  
„Geschlechterkontrolle“ sowie ausgewählte  
Artikel in den Heften Nr. 29, 32, 36, 41, 42, 47, 48,  
49, 51

### **Geschlechteridentität in den Medien –**

Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung  
(5.–9. Schulstufe),

*Christine Czuma u.a.; BMUK.*

**Identifikation –** Unterrichtsmaterialien zur  
Medienerziehung (5.–9. Schulstufe),

*Christine Czuma u.a.; BMUK.*

### **Gewalt und Horror in den Medien –**

Unterrichtsmaterialien zur Medienerziehung  
(5.–9. Schulstufe),

*Christine Czuma u.a.; BMUK.*

**Soap Operas und Sitcoms.** Familienserien im  
Unterricht – Unterrichtsmaterialien zur Medien-  
erziehung (7. und 8. Schulstufe)

*Christine Czuma, Gerhard Kowald; BMBWK, 2001.*

### **Nationalratswahl.Plakate.Zweite Republik**

(CD-ROM) „Lesen“ politischer Inhalte im Plakat  
(ab der 10. Schulstufe)

*Ernestine Bennersdorfer u.a., BMBWK, 2005*

### **Bilder in den Mediengeschichten, von denen sie erzählen**

Entschlüsseln von Bildern auf kulturwissen-  
schaftlicher Basis (ab der 10. Schulstufe)

*Wolfgang Müller-Funk; BMBWK, 2003*

