



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

DEPARTMENT INFORMATION

Bachelorarbeit

Leseförderung von Jungen in Bibliotheken – Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Veranstaltung für die Bücherhalle Dehnhaide

vorgelegt von

Susanne Knoth

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert

zweite Prüferin: Prof. Christine Gläser

Hamburg, Februar 2013

„EIN KIND IST KEIN GEFÄß,
DAS GEFÜLLT,
SONDERN EIN FEUER,
DAS ANGEFACHT WERDEN WILL.“

(FRANCOIS RABELAIS)

KURZFASSUNG

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der jungenspezifischen Leseförderung und stellt ein Konzept für eben diese Zielgruppe vor, welches in der Bücherhalle Dehnhaike in Hamburg durchgeführt wurde.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird zunächst näher erläutert, warum lesen im heutigen Zeitalter relevant ist und welche Rolle dabei die Leseförderung spielt. Gleichmaßen werden die Herausforderungen genannt, denen sich heutige Leseförderungsmaßnahmen stellen müssen.

Anschließend wird anhand empirischer Studien, wie zum Beispiel PISA, begründet, dass Jungen einer besonderen Förderung bedürfen. Ebenso sollen Ursachen aufgezeigt werden, die für die mangelnde Lesemotivation und schlechten Leseleistungen der Jungen verantwortlich sein könnten.

Es folgen mögliche Lösungsansätze, um Jungen wieder zum Lesen zu animieren. Einbezogen werden dabei auch die Bibliotheken als Vermittler und deren Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Leseförderung.

Der zweite Teil umfasst eine Leseförderungsveranstaltung für Jungen, die detailliert dargestellt und evaluiert wird.

Schlagwörter: jungenspezifische Leseförderung, Lesen, Jungs, Jungen, Lesekompetenz, Leseförderung, Lesemotivation, Leseleistung

LITERATURBEWERTUNG

Für die Erstellung dieser Bachelorarbeit wurde zunächst in Bibliothekskatalogen sowie direkt am Regal der öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken in Hamburg nach passender Literatur zur Thematik gesucht. Auch Suchmaschinen im Internet und spezielle Internetseiten, die bereits durch Studienmodule bekannt waren, wurden für die Recherche verwendet.

Für das erste Kapitel, in dem es um die Relevanz des Lesens geht, wurden hauptsächlich Fachbücher zur Leseförderung benutzt. Die empirischen Lesestudien stützen sich auf Internetquellen, die die Ergebnisse jedes Untersuchungsjahres bereitstellen und somit höchste Aktualität haben.

Die Gründe für die schwache Leseaktivität der Jungen wurden ausschließlich über Zeitschriftenartikel und Internetquellen ermittelt, da es zum einen keine Informationen darüber in Fachbüchern gab und zum anderen, um einen aktuellen Stand zu gewährleisten. Ebenso wurden für die Lösungsmöglichkeiten der jungenspezifischen Leseförderung und Unterschiede im Lesen zwischen den Geschlechtern Internetquellen und Zeitschriftenaufsätze durchgesehen. Aktuelle und vergangene Projekte nationaler und internationaler Bibliotheken und Einrichtungen zur Jungenleseförderung wurden über das Internet und Zeitschriftenartikel gefunden und dargestellt.

Insgesamt gibt es zu der aktuellen Thematik der jungenspezifischen Leseförderung zurzeit wenig Literatur auf dem Buchmarkt, da das Thema sich noch im Aufbau befindet und wenig verbreitet ist. Dies ist zumindest in Deutschland momentan der Fall. Insbesondere in Printmedien lassen sich überwiegend nur Informationen zur Leseförderung im Allgemeinen finden, die jedoch auf geschlechtliche Differenzen kaum eingehen.

Daher konnten aktuelle Befunde und Entwicklungen zu eben diesem Thema nur über Zeitschriften und Internetquellen gefunden werden.

INHALTSVERZEICHNIS

Kurzfassung.....	2
Literaturbewertung	3
Abbildungsverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis.....	7
1. Einleitung.....	8
2. Theoretische Grundlagen.....	10
2.1 Bedeutung des Lesens und Leseförderung.....	10
2.2 Empirische Untersuchungen zur Lesekompetenz und Medienverhalten.....	13
2.2.1 Ergebnisse der PISA-Studie 2009	13
2.2.2 Ergebnisse der IGLU 2011.....	16
2.2.3 Ergebnisse der KIM-Studie 2008, 2010.....	19
2.2.4 Zusammenfassung und Konsequenz der Studien.....	22
2.3 Warum Jungen nicht mehr lesen.....	23
2.3.1 Feminisierung der Erziehung	23
2.3.2 Medienkonkurrenz.....	24
2.3.3 Literaturunterricht in der Schule.....	25
2.4 Wie man Jungen wieder zum Lesen animieren kann	25
2.4.1 Exkurs – Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Bereich Lesen.....	26
2.4.2 Wie können Bibliotheken und Schulen dabei helfen?.....	27
2.4.3 Blick ins Ausland	32
3. Veranstaltung.....	35
3.1 Vorbereitung.....	35
3.1.1 Kooperationspartner.....	35
3.1.2 Zielgruppe	37
3.2 Konzept.....	38
3.2.1 Ziele der Veranstaltung.....	38
3.2.2 Bilderbuchkino und Buchauswahl.....	38
3.2.3 Probleme und Schwierigkeiten bei der Umsetzung	40
3.2.4 Programmablauf.....	41

3.3	Durchführung.....	45
3.4	Evaluation.....	50
3.4.1	Methoden.....	51
3.4.2	Auswertung.....	52
4.	Fazit und Ausblick.....	60
	Literaturverzeichnis	62
	Anhang.....	68
	Anhang A.....	68
	Anhang B.....	71
	Anhang C.....	72
	Anhang D	75
	Danksagung.....	81
	Eidesstattliche Erklärung.....	82

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 : Lesekompetenzstufen bei PISA, Quelle: KLIEME 2010, S. 27	15
Abbildung 2 : Leseverständnis Kompetenzstufen bei IGLU, Quelle: Bos 2012, S. 78	18
Abbildung 3: Regal mit Fragen und möglichen Antworten zur Schatzsuche....	43
Abbildung 4: Fragebogen der Beobachter Seite 1	69
Abbildung 5: Fragebogen der Beobachter Seite 2.....	70
Abbildung 6: Fragebogen der Jungen	71
Abbildung 7: Vorbereitetes Material für die Veranstaltung.....	72
Abbildung 8: Schatzkarten für die Schatzsuche	72
Abbildung 9: Fragen der Schatzsuche (3 pro Gruppe)	73
Abbildung 10: Schatzkiste für die Schatzsuche	74
Abbildung 11: Inhalt der Schatzkiste.....	74
Abbildung 12: Jungen beim Erraten des Veranstaltungsthemas	75
Abbildung 13: Vorstellungsrunde der Jungen.....	75
Abbildung 14: Bilderbuchkino zur Geschichte "Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel"	76
Abbildung 15: Fragen zur Geschichte.....	76
Abbildung 16: Jungen beim Betrachten der Schatzkarte	77
Abbildung 17: Jungen folgen der Schatzkarte.....	77
Abbildung 18: Jungen betrachten ihre errungenen Schätze	78
Abbildung 19: Freudentanz der Piraten.....	78
Abbildung 20: Jungen beim Ausfüllen des Kinderfragebogens	79
Abbildung 21: Überreichung des Bilderbuches als Dank für die Teilnahme	79
Abbildung 22: Themenregal "Piraten"	80

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

d.h.	das heißt
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFA	Institut für Schulentwicklungsforschung der technischen Universität Dortmund
IGLU	Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung
KIM	Kinder und Medien
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
z.B.	zum Beispiel

1. EINLEITUNG

Jungen und Lesen – ist diese Kombination in Hinblick auf die heutige Medienvielfalt überhaupt sinnvoll und möglich?

Zumindest aus der PISA-Studie, aber auch aus anderen empirischen Untersuchungen zum Leseverhalten geht hervor, dass sich Jungen zu wenig mit dem Lesen beschäftigen und auch gerade deshalb schlechtere Ergebnisse in Lesetests abliefern als Mädchen. In ihrer Freizeit scheinen Jungen die neueren Medien zu favorisieren und dafür seltener zum Buch zu greifen.

Geschlechterforschungen beweisen, dass es hinsichtlich des Lesens Unterschiede gibt, die in der heutigen Leseförderung dringend berücksichtigt werden müssen. Dabei soll es keinesfalls darum gehen, die Mädchen zu vernachlässigen. Vielmehr müssen insgesamt geschlechtsspezifische Leseförderungsangebote entwickelt werden, die an den Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder und Schüler/-innen angepasst sind. Gerade für die Jungen besteht derzeit allerdings besonderer Handlungsbedarf, da sie bisher schwieriger an das Lesen zu binden sind und insgesamt schlechter im Lesen abschneiden als ihre weiblichen Klassenkameraden.

Diese Arbeit soll sich daher eingehend mit der jungenspezifischen Leseförderung befassen und hinterfragen, warum Jungen denn eigentlich weniger lesen und eine mangelnde Lesekompetenz vorzuweisen haben als die Mädchen. Was muss bei zukünftigen Leseförderungsmaßnahmen beachtet werden, um ihr Interesse am Lesen zu wecken? Wie können Bibliotheken und Schulen bei dieser bedeutenden Aufgabe eingebunden werden und welche Ansätze gibt es bereits auf nationaler und internationaler Ebene? Auf diese Fragen sollen Antworten gefunden werden.

In den theoretischen Grundlagen wird die Relevanz des Lesens aufgezeigt und verdeutlicht, dass das Lesen immer noch eine wichtige und bedeutende Rolle im Leben spielt.

Weiterhin werden empirische Studien herangezogen, die den Entwicklungsstand hinsichtlich der Leseleistungen und Medienpräferenzen beider Geschlechter darlegen.

Ausgehend von den Ergebnissen wird der Frage auf den Grund gegangen, welche Aspekte dazu beigetragen haben könnten, dass die Jungen zunehmend weniger lesen. Genauer betrachtet werden hierbei die unterschiedlichen Lesestile der Geschlechter, um daran

anschließend gezielte Lösungsansätze vorstellen zu können, die wieder zum Lesen motivieren sollen.

Im letzten Themenblock der Arbeit wird ein Programm zur Leseförderung von Jungen vorgestellt, das als Experiment in einer Hamburger Bibliothek durchgeführt wurde, um herauszufinden, ob sich Jungen tatsächlich mithilfe von beschriebenen Methoden zum Lesen motivieren lassen. Das Programm beruht auf den Erkenntnissen der Forschungen und soll als Modell für andere Bibliotheken fungieren.

Die Idee und die Motivation zur Beschäftigung mit dieser Thematik im Rahmen einer Bachelorarbeit entstand durch ein Wahlmodul im 6. Semester während des Studiums der Bibliotheks- und Informationswissenschaft in Hamburg. Das Modul beinhaltete allgemeine Grundlagen zur Leseförderung von Kindern und Schülern, behandelte aber nicht die explizite Förderung von Jungen in diesem Bereich. Es wurden Programme für zwei verschiedene Zielgruppen entwickelt und organisiert, die mir persönlich viel Freude bereitet und das Interesse auf dem Gebiet in besonderem Maße verstärkt haben. Durch intensive Gespräche mit der leitenden Professorin in dem Fachbereich hat sich die Jungenleseförderung als möglicher Gegenstand und Inhalt meiner Bachelorarbeit ergeben, der aktuell in vielen Bereichen mehrfach diskutiert wird.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 BEDEUTUNG DES LESENS UND LESEFÖRDERUNG

Das Lesen ist in der heutigen Zeit unumgänglich geworden und gilt nicht ohne Grund als Basisqualifikation fürs Leben.

Wo es früher als besondere Fähigkeit angesehen wurde, so wird es heute vorausgesetzt, um überhaupt in der Welt bestehen zu können. Die allgemeine Bedeutung des Lesebegriffes besagt, aus „Buchstaben und Wörtern [einen] Sinn zu entnehmen“ (DETTMAR-SANDER 2008, S. 17), sich mit anderen auszutauschen und „schriftbezogene Kultur [...] genießen [zu können]“ (Spinner zitiert nach BERTSCHI-KAUFMANN 2007, S. 8). Sowohl im Privat- als auch im Berufsleben ist das Schreiben und Lesen von Informationen essentiell, auch wenn sich die Übermittlungswege durch neuere Medien weiterentwickelt haben. Gerade in der sogenannten Informationswelt, die durch das Internet einen besonderen Wandel erfahren hat, ist es enorm wichtig, lesen zu können, um an der Gesellschaft teilhaben und die Bandbreite der Medien optimal nutzen zu können.

In diesem Zusammenhang wird zunehmend von Lesekompetenz gesprochen, die es zu besitzen gilt. Darunter wird zunächst einmal die Fähigkeit verstanden, überhaupt lesen zu können. Im weiteren Sinn beinhaltet dieser Begriff allerdings auch das inhaltliche Verstehen des Gelesenen sowie dessen Anwendung für diverse Zwecke (vgl. BERTSCHI-KAUFMANN 2007, S. 12; vgl. HAUG 2005).

Durch die rasante Entwicklung neuer Technologien und Medien mag es so scheinen, als würde das Lesen immer weiter in den Hintergrund treten und nicht mehr zeitgemäß und relevant sein. Doch genau das Gegenteil ist der Fall: insbesondere für den Umgang mit neuen Medien hat die Lesekompetenz eine bedeutende Rolle. „Neue Medien ersetzen [nämlich] nicht die Fähigkeit, Buchstaben und Wörtern ihren Sinn zu entnehmen. Auch gerade in der „Informationsgesellschaft“ bleibt die Lesekompetenz die Grundlage jeder Medienkompetenz“ (DETTMAR-SANDER 2008, S. 17).

Darüber hinaus ist das Lesen eine zentrale Funktion und Voraussetzung, wenn es um das lebenslange Lernen geht. Besonders heute, in einem Zeitalter, bei dem wir mit Informationen nahezu übersättigt werden, ist es von hoher Bedeutung zu wissen, wie man

Informationen auswählt und für seine Zwecke das Wissen verarbeitet (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2000, S. 9).

Da die Entwicklung der Lesekompetenz nun also von zentraler Bedeutung ist, muss diese schon früh gefördert werden, denn stellt man im höheren Alter Defizite fest, sind diese meist nur schwer zu beheben. Dabei ist der Begriff Leseförderung in aller Munde und auch dieser hat im Laufe der Jahre an Funktionen zugenommen.

Verstand man früher unter Leseförderung die Unterstützung leseschwacher Kinder in den Anfangsklassen, so hat sich der Begriff inzwischen deutlich erweitert; heute bezieht sich die Leseförderung auf alle Schüler aller Jahrgänge und aller Schultypen und keineswegs nur auf solche, die Schwierigkeiten mit der Lesetechnik oder Sinnentnahme haben. Dieser Bedeutungszuwachs hängt mit der rasanten Ausbreitung der elektronischen Medien und der damit in Beziehung stehenden zunehmenden Leseabstinenz vieler Heranwachsender zusammen (SAHR 2009, S. 1).

Das Ziel heutiger Leseförderung ist es, die Kinder und Jugendlichen überhaupt ans Lesen heranzuführen und ihnen grundsätzlich Spaß daran zu vermitteln. Es sollen positive Leseerfahrungen geschaffen werden, die motivieren sollen, sich eigenständig dem Lesen zu widmen (vgl. KRETSCHMER 2004, S. 17). Denn für den Erwerb der Lesekompetenz ist es notwendig, dass überhaupt und bestenfalls sogar viel gelesen wird, unabhängig davon ob dies auf freiwilliger, z. B. in der Freizeit, oder verpflichtender, z. B. in der Schule, Basis geschieht (vgl. Schön zitiert nach GARBE 2007, S. 80).

Dabei geht es nicht darum, den Schülern ihre Defizite im Lesen aufzuzeigen, sondern an die Stärken des einzelnen anzuknüpfen und darauf aufzubauen. Die Lesemotivation und Lesefreude werden ganz automatisch dafür sorgen, dass mehr gelesen wird und dies wiederum führt zwangsläufig auch zu einer besseren Leseleistung und damit Lesekompetenz (vgl. GARBE 2012, S. 433; vgl. SPINNER 2011, S. 16). Spricht man über Leseförderung, so ist es wichtig zu wissen, welche Personen uns auf dem Weg zum Leser begleiten und wie sie an der Entwicklung beteiligt sind.

Die ersten Erfahrungen im Lesen und im Umgang mit Medien, vorwiegend dem Buch, sammeln Kinder im frühen Kindesalter durch die Familie. Im Zuge des Heranwachsens kommen Bildungseinrichtungen, wie der Kindergarten und die Schule hinzu, die

erst richtig das Lesen und Schreiben beibringen und die ersten Kenntnisse festigen sollen. Sowohl das familiäre als auch das schulische Umfeld sind letztendlich dafür zuständig, einen lese- und medienkompetenten Menschen zum Ende der Schulzeit hervorzubringen, der weiß, mit Informationen und Medien umzugehen und wie man diese für sich nutzt. Denn „ob die sogenannten Lesekarrieren erfolgreich verlaufen, hängt wesentlich von den Anregungen ab, die Kinder und Jugendliche in ihren Familien erhalten haben“ (Hurrelmann zitiert nach BERTSCHI-KAUFMANN 2007, S. 9). Aufgrund medialer Entwicklungen erscheint es zunehmend schwieriger, den Kindern und Jugendlichen das Lesen in Verbindung mit Büchern nahezubringen und in den Alltag zu integrieren. Abgesehen vom schulischen Unterricht, in denen Bücher derzeit noch als das am häufigsten gebrauchte Medium existieren, wird sich in der Freizeit weitgehend eher mit anderen Medien die Zeit vertrieben. Und das obwohl Bücher und das Lesen im Allgemeinen mit den meisten Vorteilen und Vorzügen zur geistigen Entwicklung punkten können. Kein anderes Medium entwickelt, fördert und erweitert so viele Grundfertigkeiten wie das Buch.

Das Lesen von Büchern ist zeitlich unabhängig, sodass man „nach Belieben verweilen, innehalten, vor- und zurückblättern, wiederholen [und] sich an einer Stelle festbeißen [kann]“ (SAHR 2009, S. 1). Der Leser kann selbst entscheiden, wie lange er sich mit einem Buch beschäftigen möchte. Dadurch wird die Konzentration und die Ausdauer trainiert (vgl. SAHR 2009, S. 1). Alles, was gelesen wird, bleibt länger in Erinnerung, da wir selber bestimmen können, wie wir uns die Inhalte im Buch ausmalen (vgl. SAHR 2009, S. 2).

Auch das Vorgelesen bekommen sorgt dafür, dass Kinder einen umfangreicheren Wortschatz aufbauen und sprachlich gefördert werden (vgl. GARBE 2012, S. 432; vgl. KREIBICH 2003, S. 26). Hinzu kommt, dass sie lernen, sich in andere Figuren einzufühlen, Denkweisen und Handlungen anderer Personen nachzuvollziehen und dadurch Empathie zu entwickeln (vgl. GARBE 2012, S. 433).

Weiterhin wird durch das Lesen die Phantasie der Kinder angeregt (vgl. SAHR 2009, S. 2). „Man ist genötigt, sich die Figuren, Gebäude und Landschaften selber vorzustellen, produziert innere Bilder, lässt einen „Film im Kopf“ entstehen; Leser sind also kreativer, weil sie ihr Vorstellungsvermögen ständig [erweitern]“ (SAHR 2009, S. 2).

„Bücher helfen gerade auch Kindern und Jugendlichen, sich eine eigene Meinung zu bilden, Gut und Böse voneinander zu unterscheiden und verschiedene Rollen gedanklich zu durchleben“ (LEINKAUF 2003, S. 29). Es muss also herausgefunden werden, weshalb sich gerade die neueren Medien unter den Kindern und Jugendlichen so hoher Beliebtheit erfreuen und häufiger genutzt werden und wie Leseförderungsmaßnahmen sich diese Tatsache zunutze machen und davon profitieren können.

2.2 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ZUR LESEKOMPETENZ UND MEDIENVERHALTEN

Die folgenden Studien sollen einen Einblick darin geben, welche Medien in der Vergangenheit als auch aktuell bei Kindern und Jugendlichen im Trend liegen und welche Unterschiede sich insbesondere zwischen den Jungen und Mädchen im Bereich des Lesens feststellen lassen. Dazu werden die aktuellen Ergebnisse spezieller Lesestudien sowie eine Studie zum Medienumgang ausgewertet. Der Grund für die Auswertung der empirischen Studien ist es, nachzuweisen, dass gerade die Jungen im Lesen besonders gefördert werden müssen.

2.2.1 ERGEBNISSE DER PISA-STUDIE 2009

Die PISA-Studie, Programme for International Student Assessment¹, wurde 1997 von der OECD, „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (DIPF 2013), ins Leben gerufen und „untersucht [global], inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit, also im Alter von durchschnittlich fünfzehn Jahren, über grundlegende Kompetenzen verfügen“ (KLIEME 2010, S. 11, 13). „Als grundlegende Kompetenzbereiche betrachtet PISA die Lesekompetenz, die mathematische Kompetenz und die naturwissenschaftliche Kompetenz“ (KLIEME 2010, S. 13). Insgesamt ist es das Ziel, herauszufinden, in welchem Maße Jugendliche auf die Anforderungen des Lebens nach der Schulzeit vorbereitet sind. Seit dem Jahr 2000 wird die Studie alle drei Jahre durchgeführt. Bei jedem Durchlauf liegt der Schwerpunkt auf einem der drei Kompetenzbereiche (vgl. KLIEME 2010, S. 14). Dabei wird der jeweilige

¹ Engl. für Programm zur internationalen Schülerbewertung

Kompetenzbereich besonders beleuchtet und dementsprechend werden auch mehrere Testaufgaben zu diesem gestellt (vgl. KLIEME 2010, S. 14). Ein besonderes Augenmerk wurde 2009 auf die Lesekompetenz gelegt. Damit wurde dieser Kompetenzbereich bereits zum zweiten Mal gesondert behandelt.

Geprüft werden die Schülerinnen und Schüler aller Schultypen anhand von Testaufgaben und Fragebögen. Dabei werden zusätzlich auch Schulen, Lehrer und Eltern miteingebunden und schriftlich befragt, unter welchen schulischen sowie außerschulischen Voraussetzungen die Jugendlichen die besagten Kompetenzen erreichen müssen (vgl. KLIEME 2010, S. 14). Diese Informationen sind wichtig, um zukünftige Leseförderungsmaßnahmen gezielt zu entwerfen und zu steuern. In sozial schwachen Regionen ist es zum Beispiel möglich, Maßnahmen als außerschulische Aktivität anzubieten, bei der die Schüler/-innen über den Unterricht hinaus betreut werden. Sind die schulischen Voraussetzungen ungenügend, kann man auch hier versuchen Einfluss zu nehmen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden ausschließlich die Leseleistungen der Schüler/-innen näher betrachtet, die bei PISA als Lesekompetenz bezeichnet wird.

Lesekompetenz wird in PISA verstanden als die Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (KLIEME 2010, S. 13).

Die Ergebnisse der Lesetests werden bestimmten Lesekompetenzstufen zugeordnet, die den Grad der Lesefähigkeit bestimmen. Insgesamt gibt es fünf Kompetenzstufen, die im Erhebungsjahr 2009 allerdings erweitert wurden (vgl. KLIEME 2010, S. 26). Es gibt jetzt also noch eine sechste Stufe zur Beschreibung der höchsten Leseanforderung sowie eine differenziertere Abstufung der ersten Kompetenzstufe (siehe Abbildung 1; vgl. KLIEME 2010, S. 27).

Kompetenzstufe	Wertebereich auf der PISA-Skala	Anteil der Schülerinnen und Schüler (in Prozent, OECD-Durchschnitt),	
		die die Anforderung der jeweiligen Stufe bewältigen	deren Kompetenzmaximum auf dieser Stufe liegt
VI	> 698 Punkte	0.8	0.8
V	626–697 Punkte	7.6	6.8
IV	553–625 Punkte	28.3	20.7
III	480–552 Punkte	57.2	28.9
II	408–479 Punkte	81.2	24.0
Ia	335–407 Punkte	94.3	13.1
Ib	262–334 Punkte	98.9	4.6
Unter Ib	< 334 Punkte	100.0	1.1

Abbildung 1 : Lesekompetenzstufen bei PISA, Quelle: KLIEME 2010, S. 27

Im Jahr 2009 haben 470 000 Schüler/-innen aus 65 Staaten an der Studie teilgenommen. Damit haben sich seit dem Start zunehmend mehr Staaten an der Studie beteiligt (vgl. KLIEME 2010, S. 15). In Deutschland liegt die Zahl bei 4979 Schülern, die aus 226 Schulen getestet wurden (vgl. KLIEME 2010, S. 16).

Der Großteil deutscher Schüler/-innen erreichten im Jahr 2009 circa 500 Punkte in den Lesetests. Somit befinden sie sich in der mittleren Kompetenzstufe III. Dieser Wert liegt auch im Bereich des Durchschnitts der Teilnehmerstaaten (vgl. KLIEME 2010, S. 34, 45).

Allerdings gibt es auch sogenannte schwache Leser, die sich überwiegend auf der Kompetenzstufe Ia oder sogar darunter befinden. Diese Schüler/-innen können „ (...) nur sehr einfache Leseaufgaben in angeleiteten Kontexten bewältigen (...)“ (KLIEME 2010, S. 43). Für diese Gruppe, die nur unzureichende Lesekompetenzen vorzuweisen haben, wird es zunehmend schwerer, die Anforderungen, die im Berufsleben im Mindestmaß erwartet werden, zu erfüllen (vgl. KLIEME 2010, S. 43). Dabei wurde leider auch bestätigt, dass die meisten schwachen Leser Jungen sind und das nicht nur in Deutschland, sondern in allen teilnehmenden Staaten (vgl. KLIEME 2010, S. 46). Im Vergleich dazu sind es die weiblichen Teilnehmer, die auffallend höhere Kompetenzstufen V und VI besetzen (vgl. KLIEME 2010, S. 47).

Im Großen und Ganzen stehen die Mädchen seit Beginn der PISA-Studie im Jahr 2000 bis heute besser im Lesen da als ihre männlichen Klassenkameraden und belegen in der aktuellen Studie mit einer Differenz von knapp 40 Punkten, gegenüber den Jungen, durchschnittlich die Kompetenzstufe IV, während diese weiterhin auf der Stufe III bleiben (vgl. KLIEME 2010, S. 52). Betrachtet man die Leistungen der Jungen und Mädchen in den Lesekompetenzstufen insgesamt, so fällt auf, dass die Jungen häufiger in den unteren Stufen

vertreten sind, während es im oberen Bereich der Stufen die Mädchen sind (vgl. KLIEME 2010, S. 53). Nur die Kompetenzstufe III teilen sich beide Geschlechter im gleichen Maße (vgl. KLIEME 2010, S. 53).

Immerhin lassen sich aber bis heute Verbesserungen beider Geschlechter im Lesen von durchschnittlich 13 Punkten innerhalb der Erhebungsjahre 2000 bis 2009 nachweisen, auch wenn die Mädchen hier ebenfalls Vorreiter sind und die größeren Sprünge gemacht haben (vgl. KLIEME 2010, S. 54, 60).

Positiv ist aber außerdem, dass sich der Anteil der schwachen Leser, die Ergebnisse unterhalb der Kompetenzstufe II erreicht haben, im Vergleich zum Erhebungsjahr 2000 verringert hat (vgl. KLIEME 2010, S. 46).

Bei der Auswertung der Ergebnisse muss auch berücksichtigt werden, dass die getesteten Schüler/-innen aus allen Schultypen stammen und die schwachen Leser größtenteils der Hauptschule angehören (vgl. KLIEME 2010, S. 50). Dies kann und darf zwar keine Ausrede für die teilweise schlechten Ergebnisse sein, ist aber insofern relevant, da man nun weiß, dass man Hauptschüler/-innen stärker fördern muss.

Ob sich die Schüler/-innen im Jahr 2012 weiterhin verbessert oder eher verschlechtert haben, wird sich Ende 2013 zeigen, wenn die Ergebnisse der aktuellen Studie veröffentlicht werden.

2.2.2 ERGEBNISSE DER IGLU 2011

IGLU, Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung, „ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement² (IEA) alle fünf Jahre durchgeführt wird“ (BMBF 2012 a). Während die oben genannte IEA für die Durchführung auf internationaler Ebene zuständig ist, so wird die Studie in Deutschland vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund übernommen (vgl. BMBF 2012 b).

Bei der Untersuchung werden Schüler/-innen am Ende der 4. Klasse, also noch vor Beginn der Sekundarstufe I, dahingehend überprüft, wie gut ihre Leseleistungen sind (vgl. BMBF 2012 a). Von Interesse ist aber auch, wie die Kinder zum Lesen stehen und welche Lesegewohnheiten sie haben (vgl. BMBF 2012 b). Einbezogen werden außerdem die häuslichen und schulischen Rahmenbedingungen, unter denen die

² Engl. für Internationale Gesellschaft zur Bewertung des Bildungsniveaus

Kinder lernen müssen. Dazu werden auch die Eltern und Lehrer mittels Fragebögen über die Situation befragt (vgl. BMBF 2012 a).

Bei IGLU wird die Lesekompetenz, um die es bei der Untersuchung zentral geht, auf der Grundlage der angloamerikanischen Literacy³-Konzeption definiert (vgl. Bos 2012, S. 34). Unter diesem Konzept werden Lesefähigkeiten verstanden, die für die Wissensgesellschaft, in der wie heute leben, notwendig sind (vgl. Bos 2012, S. 34).

Mit reading literacy wird die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Die Betonung liegt bei diesem Konzept auf den kulturellen Bedeutungen von Bildungsinhalten und der Entwicklung von Kompetenzen für ein selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen (Bos 2012, S. 34).

Die erste Studie fand im Jahr 2001 statt. Die aktuellste Untersuchung wurde 2011 durchgeführt. Grundsätzliches Ziel der IGLU ist es, die Schule und den Unterricht in Bezug auf das Lesen zu verbessern und durch die Ergebnisse konkrete Maßnahmen zur Optimierung zu entwickeln (vgl. Bos 2012, S. 28-29).

Weltweit haben an der Studie im Jahr 2011 56 Staaten und Regionen partizipiert, dabei hat sich die Teilnehmerzahl innerhalb der Studienjahre stetig erhöht (vgl. Bos 2012, S. 10). Bei der allerersten Befragung 2001 waren es 35 und im Jahr 2006 bereits 45 Staaten und Regionen, die teilnahmen (vgl. Bos 2012, S. 32-33). Bei der aktuellen Untersuchung wurden national und international insgesamt 304 000 Schüler und Schülerinnen an ca. 10 000 Schulen auf ihre Lesekompetenz getestet (vgl. Bos 2012, S. 10).

Bei den Lese-Tests werden den Kindern literarische und informierende Texte vorgelegt, die sie auf das Textverständnis hin bearbeiten müssen. Zusätzlich werden Fragebögen verteilt, die das Leseinteresse und die Lesehäufigkeit der Kinder ermitteln sollen (vgl. BMBF 2012 a). Die Tests werden dann nach Beendigung kontrolliert und bepunktet. Das Leseverständnis beziehungsweise die Lesekompetenz wird anhand eines fünfstufigen Modells ermessens, wobei die Stufe V die höchste darstellt (siehe Abbildung 2; vgl. Bos 2012, S. 13).

³ Engl. für Lese- und Schreibfähigkeit

Kompetenz- stufe		Skalenbereich der Fähigkeit
I	Rudimentäres Leseverständnis	< 400
II	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren und benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	400 – 475
III	„Verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen	476 – 550
IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes relevante Aspekte erfassen und komplexe Schlüsse ziehen	551 – 625
V	Auf Textpassagen bzw. den Text als ganzen bezogene Aussagen selbstständig interpretierend und kombinierend begründen	> 625

Abbildung 2 : Leseverständnis Kompetenzstufen bei IGLU, Quelle: Bos 2012, S. 78

Die getesteten Grundschüler/-innen in Deutschland erreichten bei der letzten Untersuchung 2011 eine Leseleistung, die sich „im internationalen Vergleich im oberen Drittel der Rangreihe [positioniert]“ (Bos 2012, S. 12). Deutschland stellt sich vom Leistungsniveau her mit vielen anderen europäischen Staaten auf dieselbe Stufe, landet trotzdem nicht auf den Spitzenplätzen (vgl. Bos 2012, S. 12). Festgestellt wurde zudem, dass die Leistungen wieder auf das Niveau vom ersten Untersuchungsjahr 2001 sanken, obwohl im Jahr 2006 sogar eine Verbesserung verzeichnet wurde (vgl. Bos 2012, S. 12).

Bedenklich ist, dass 15,4% der Schüler/-innen in Deutschland nicht einmal Kompetenzstufe III im Leseverständnis erreichen, „das heißt, sie verfügen nicht über ausreichende Lesekompetenzen“ (Bos 2012, S. 13). Das Problem hierbei ist, dass diese Schüler/-innen spätestens in der Sekundarstufe I, also ab der 5. Klasse, mit ihrem Rückstand konfrontiert werden und es einer erheblichen Förderung und Unterstützung beim Lesen und Lernen bedarf, damit sie überhaupt in der Schule mitkommen (vgl. Bos 2012, S. 13). Allerdings gilt dieser Wert nicht nur für Deutschland, auch in anderen teilnehmenden europäischen Staaten erlangen die Schüler/-innen ähnliche Resultate (vgl. Bos 2012, S. 13). Des Weiteren zeigt sich, dass die Schüler/-innen besser mit literarischen Texten zurechtkommen und höhere Punktzahlen erlangen als beim Lesen der informierenden Sachtexte (vgl. Bos 2012, S. 13). Zu diesem Ergebnis kommen alle bisherigen Erhebungen der IGLU. 11,3 % der deutschen Schüler und Schülerinnen gaben beim Fragebogen der aktuellen Studie 2011 an, nie oder fast nie in ihrer außerschulischen Freizeit zu lesen (vgl. Bos 2012, S. 13). Dennoch ist dieser Wert während der Untersuchungsjahre gesunken, folglich gibt es

tatsächlich immer mehr Schüler/-innen, die regelmäßig das Lesen zu ihrer Freizeitbeschäftigung zählen (vgl. Bos 2012, S. 14-15). Nur bei ca. 10% der Schüler/-innen wurde eine niedrigere Lesemotivation gezeigt (vgl. Bos 2012, S. 15). Dabei wurde im aktuellen Untersuchungsjahr 2011, mit 68,2% der Schüler/-innen in Deutschland, die motiviert sind zu lesen, der höchste Wert im Vergleich zu den Vorgängerjahren erreicht (vgl. Bos 2012, S. 15).

Auch bei IGLU gibt es Geschlechtsunterschiede im Lesen: Die Mädchen weisen höhere Werte im Lesen auf als die Jungen, auch wenn die Differenz allgemein sehr gering ausfällt. Im Laufe der Jahre hat sich dieser Unterschied sogar verringert (vgl. Bos 2012, S. 15).

Zusammenfassend befinden sich deutsche Schüler/-innen nach IGLU im oberen Mittelmaß, was das Lesen betrifft und können mit diesem Ergebnis relativ zufrieden sein. Es gibt weder „besonders gut[e] (...) [noch] besonders schwache Leserinnen und Leser“ (Bos 2012, S. 15). Signifikante Veränderungen gibt es in Deutschland seit Beginn der Studie bis heute kaum. Erfreulich ist, dass die Grundschüler/-innen eine positive Haltung gegenüber dem Lesen haben und sich mehr in ihrer Freizeit damit beschäftigen (vgl. Bos 2012, S. 15). Die Leseleistungen in den Kompetenzstufen sind sicherlich noch steigerungs- und ausbaufähig und so sollte in der Schule, als Praxisstätte, das Lesen und Bearbeiten von Texten noch mehr geübt werden. Möglich und sinnvoll wären auch andere Förderungsmaßnahmen, damit die leseschwächeren Kinder ihre Defizite aufarbeiten können. Dafür könnte beispielsweise pädagogisches Personal eingesetzt werden, die den Schülern individuell beim Lesen helfen und gleichzeitig die Lehrer mit dieser Aufgabe entlasten (vgl. Bos 2012, S. 23). Hierbei ist von einer „konsequenten Leseförderung [die Rede, die sich] in allen Fächern und Schulstufen [durchsetzen sollte]“ (Bos 2012, S. 24).

2.2.3 ERGEBNISSE DER KIM-STUDIE 2008, 2010

Die KIM-Studie (Kinder und Medien) beschäftigt sich mit dem Medienverhalten 6- bis 13- Jähriger Schulkinder in Deutschland (vgl. MPFS 2009, S. 1, 3). Dabei wird untersucht „welche Tätigkeiten in welchem Alter und in welcher Häufigkeit eine Rolle spielen“ (MPFS 2009, S. 3).

Seit 1999 wird diese Studie regelmäßig, d.h. alle 1- bis 2 Jahre, vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest erhoben, um zu

analysieren, ob sich im Laufe der Jahre Unterschiede im Medienumgang bei Kindern ergeben und welche neuen Entwicklungen es, aufgrund des rasanten Technologie- und Medienwandels, gibt (vgl. MPFS 2009, S. 3). Darüber lassen sich auch Differenzen im Bezug zu Medien unter den Geschlechtern feststellen.

Befragt werden ca. 1200 Kinder und ihre Haupterzieher, welche überwiegend Mütter sind (vgl. MPFS 2009, S. 3, 4). Als relevante Medien werden das „Fernsehen, Radio, MP3, Lesen, Computer, Internet und Handy [gesehen]“ (MPFS 2009, S. 3).

Es wird eingehend betrachtet, für welche Themen sich die Schüler/-innen interessieren, wie sie ihre Freizeit verbringen und welche Medien sie besitzen und regelmäßig nutzen (vgl. MPFS 2009, S. 3).

Die Haupterzieher sollen sowohl Angaben zu ihrer eigenen als auch zur Mediennutzung ihrer Kinder machen und die Mediensituation innerhalb der Familie darstellen. Ergänzend sollen sie erläutern, welche Medien, ihrer Meinung nach, häufiger genutzt werden sollten und welche nicht.

Aus den Studien der Jahre 2008 und 2010 lässt sich festhalten, dass sich Kinder in der untersuchten Altersgruppe in ihrer Freizeit am häufigsten dem Fernseher zuwenden, sofern man nur die medialen Aktivitäten berücksichtigt (vgl. MPFS 2009, S. 9; vgl. MPFS 2011, S. 9). Dahinter treten das Musik hören, das Spielen an der Konsole und die Nutzung des Computers, sowohl für Spiele als auch zum Surfen im Internet (vgl. MPFS 2009, S. 9; vgl. MPFS 2011, S. 9). Durch die Befragung stellte sich auch heraus, dass die Kinder bei unterschiedlicher Stimmungslage meist lieber zu audiovisuellen Medien, wie das beliebte Fernsehen, greifen würden anstatt beispielsweise zu lesen (vgl. MPFS 2011, S. 17).

Dabei ist auch die tägliche Dauer des Fernsehens unter den 6- bis 13-jährigen vom Jahr 2008 zu 2010 nochmals von 91 auf 98 Minuten pro Tag gestiegen (vgl. MPFS 2009, S. 15; vgl. MPFS 2011, S. 19).

Das Bücher lesen landet meist auf den hinteren Plätzen des Rankings. Immerhin greift aber knapp die Hälfte der befragten Kinder mindestens einmal pro Woche zum Buch (vgl. MPFS 2009, S. 9; vgl. MPFS 2011, S. 9). Erkennbar ist allerdings, dass nur halb so viele Jungen wie Mädchen das Lesen als ihre Lieblingsbeschäftigung angeben, und das, obwohl dieser Anteil allgemein schon sehr gering ausfällt (vgl. MPFS 2009, S. 11; vgl. MPFS 2011, S. 11). Während Mädchen eher kreativ veranlagt sind und sich mit dem Malen, Basteln und Lesen beschäftigen, so nutzen Jungen

die Zeit zum Spielen am Computer oder der Spielkonsole, treiben Sport oder lesen Comics (vgl. MPFS 2009, S. 10; vgl. MPFS 2011, S. 10). Ebenso deutlich zeigt die Studie aber auch, dass das Lesen von Büchern bisher nicht komplett aus dem Alltag der Kinder verschwunden ist, sondern sich immer noch gegen neuere Medien durchsetzen kann. Insgesamt sagt „jedes zweite Kind (...), dass es (sehr) gerne liest, jedes vierte Kind liest dagegen nicht so gerne“ (MPFS 2011, S. 23). Auch hier zeigt sich wieder, dass der Anteil der Kinder, die gerne lesen, größtenteils aus Mädchen besteht. Jungen hingegen finden sich immer mehr auf der Seite der Wenig- oder Nichtleser wieder (vgl. MPFS 2009, S. 23; vgl. MPFS 2011, S. 23). Viel auffälliger ist jedoch, dass die Zahl der Nichtleser in den letzten Jahren der Studie weiter angestiegen ist (vgl. MPFS 2011, S. 23). Zum derzeitigen Stand gehören ca. 20% der befragten Kinder zu denen, die in ihrer Freizeit nicht lesen (vgl. MPFS 2011, S. 23). Ein anderer Aspekt ist der, dass die Bücher, die zur Zeit der Studie von den Kindern am häufigsten gelesen wurden, die sind, die gleichzeitig auch über das Fernsehen oder anderweitige Medien in Erscheinung treten (vgl. MPFS 2009, S. 24 ; vgl. MPFS 2011, S. 24).

Nach Ansicht der Haupterzieher zählt das Buch auch weiterhin zum Medium, das den höchsten Erfolg beim Lernen und in der Schule verspricht (vgl. MPFS 2011, S. 59). 72% aller Haupterzieher finden demnach auch, dass das Buch, im Gegensatz zu anderen Medien, am meisten die Fantasie der Kinder fördert (vgl. MPFS 2011, S. 59). Folglich wünschen sich die Meisten, dass ihre Kinder mehr Zeit beim Bücherlesen verbringen würden statt sich mit dem Computer zu beschäftigen oder fernzusehen (vgl. MPFS 2009, S. 58). Aktuell stehen sie der Internetnutzung misstrauisch gegenüber und befürchten bei diesem Medium die meisten Gefahren (vgl. MPFS 2011, S. 59). Sie assoziieren damit „ [höheren] Einfluss auf die Gewaltbereitschaft von Kindern[.] [Die Kinder] erfahren [dadurch] ungeeignete Dinge oder werden zu Stubenhockern (...)“ (MPFS 2011, S. 59).

Insgesamt steht den Kindern bereits in jungen Jahren eine Vielzahl von Medien zuhause zur Verfügung, viele befinden sich sogar im eigenen Kinderzimmer. Nur der Computer und ein Internetanschluss scheinen den Weg bis dorthin in der Regel noch nicht gefunden zu haben (vgl. MPFS 2009, S. 63; vgl. MPFS 2011, S. 69).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Medienverhalten der Kinder stark von dem der Eltern beziehungsweise Familie abhängt. „Die Art und Weise wie Eltern, Geschwister und Großeltern das

Medienbukett nutzen, schlägt sich direkt oder indirekt auch auf die Medienpräferenzen der jüngeren Kinder nieder“ (MPFS 2011, S. 58). Haben die Eltern das Fernsehgerät als unverzichtbarstes Medium genannt, so scheint es auch für die Kinder das Wichtigste zu sein (vgl. MPFS 2009, S. 56; vgl. MPFS 2011, S. 60). Im Laufe der Jahre kommen noch weitere Einflussfaktoren, wie z.B. der Freundeskreis, hinzu, die den Medienumgang verändern können (vgl. MPFS 2011, S. 58). Welche Ergebnisse die neueste Studie 2012 liefern wird, zeigt sich leider erst im Frühjahr 2013.

2.2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND KONSEQUENZ DER STUDIEN

Alle drei Studien beweisen, dass die Jungen in ihrer Freizeit erheblich weniger lesen als die Mädchen und so größtenteils schlechtere Leseleistungen erbringen. Insbesondere der IGLU-Studie ist allerdings zu entnehmen, dass die signifikant schlechtere Entwicklung der Leseleistungen erst ab der Sekundarstufe I, ab 5. Klasse, einsetzt, da die Unterschiede in der Grundschule zwischen den Geschlechtern kaum zu bemerken sind und sie sich fast auf derselben Lesekompetenzstufe befinden.

Ebenso zeigen die Schüler und Schülerinnen in der Grundschule noch mehr Interesse am Lesen und nutzen diese auch häufiger als Freizeitbeschäftigung. Vor allem aus der KIM-Studie geht hervor, dass die Mädchen hingegen lieber lesen als Jungen. Nach der PISA-Studie haben sich die Leseleistungen im Laufe der Jahre bei beiden Geschlechtern verbessert. Auch eine Steigerung der Lesemotivation unter den Grundschulern lässt sich verzeichnen.

Nichts desto trotz ist eine frühe und dauerhafte Leseförderung sinnvoll, um ein grundsätzlich stabiles Leseverhältnis unter den Kindern aufzubauen und für die folgenden Schuljahre zu garantieren. Dabei sollten nun gezielt die Jungen unterstützt und gefördert werden, da sie, empirisch gesehen, offensichtlich schwieriger ans Lesen zu binden sind. Dort besteht also dringender Handlungsbedarf, der zukünftig eine größere Rolle in der Leseförderung spielen sollte.

2.3 WARUM JUNGEN NICHT MEHR LESEN

Dass Jungen im Verlauf der letzten Jahre immer weniger lesen und dadurch auch die Leseleistungen sinken, wurde durch die Studien im letzten Kapitel mehrfach belegt.

In diesem Kapitel soll nun auf die Frage, warum die Jungen denn nicht mehr oder eben weniger lesen, genauer eingegangen werden. Welche Ursachen gibt es für die Tatsache, dass das Lesen als auch das Buch als Medium so wenig Beliebtheit unter den Jungen findet? Können dafür überhaupt eindeutige Gründe gefunden werden?

2.3.1 FEMINISIERUNG DER ERZIEHUNG

Als einer der Gründe wird die Erziehung der Kinder gesehen, die vor allem in der Kindheit bis zum Anfang der Jugend überwiegend in weiblicher Hand liegt. Im häuslichen Umfeld sind die Mütter die Haupterzieher, im vor- und schulischen Bereich die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. Männliche Erwachsene sind hierbei eher in der Unterzahl. Für diese weibliche Dominanz wird zunehmend der Begriff „Feminisierung der Erziehung und Lesekultur“ verwendet (vgl. GARBE 2012, S. 433).

Insgesamt hat sich daraus entwickelt, dass Literatur und Medien im frühen Kindesalter von den Frauen an die Kinder herangetragen werden. Hauptsächlich sind es die Frauen, die den Kindern aus Büchern vorlesen und Geschichten für sie aussuchen. Auch in der Schule wird das Lesen und Schreiben von weiblichen Lehrpersonen unterrichtet. Dieser Sachverhalt gestaltet sich insbesondere für die Jungen als schwierig, da sie das Lesen oder Bücher im Allgemeinen als Mädchen- und Frauensache empfinden, von der sie sich eher abgrenzen möchten. Weiter kommt hinzu, dass die Frauen das Buch als Printmedium favorisieren und sich zumeist für Lesestoff entscheiden, der sie selbst anspricht. Daher behandelt die ausgewählte Literatur häufiger Themen, die hauptsächlich von den Mädchen als interessant empfunden werden (vgl. GARBE 2007, S. 74). Somit erleben die Jungen das Bücherlesen als etwas, das für sie unattraktiv ist und werden damit unbewusst benachteiligt. Finden die Jungen in Büchern keine Helden oder männliche Rollenvorbilder vor, so sind diese für sie meist langweilig. Das Problem hierbei ist, dass die Jungs aufgrund sogenannter

Frauenliteratur keine „[männliche] Geschlechtsidentität [entwickeln] können“ (GARBE 2007, S. 74).

Gerade in der Kindheit und noch viel mehr in der Pubertät möchten sich Jungen, ebenso wie Mädchen, voneinander abgrenzen und nicht dieselben Interessen und Hobbys teilen. Dabei eifern Mädchen ihren Müttern und weiblichen Vorbildern nach, während Jungen sich an die Väter und männliche Idole binden.

2.3.2 MEDIENKONKURRENZ

Ein weiterer Grund für die Ablehnung des Buches durch die Jungen ist die große Medienvielfalt, mit der Kinder heute aufwachsen und die in Konkurrenz mit dem Buch steht. Dabei zieht es die Jungen vor allem zu den audiovisuellen und digitalen Medien, die scheinbar mehr den Anforderungen und Interessen der Jungen entsprechen (vgl. GARBE 2012, S. 433). Denn gerade Computer- und Videospiele gelten als attraktiv, weil durch sie Erfolgserlebnisse garantiert sind, indem „Schwierigkeitslevel [vom Spieler] selbst regulier[t] [werden können] (...)“ (GARBE 2012, S. 433). Der Konkurrenzgedanke spielt bei Jungen im Allgemeinen eine große Rolle, da sie sich permanent mit Gleichgeschlechtlichen messen und beweisen möchten. Das können sie in der Regel besser über Spiele an den Bildschirmen als durch Bücher. Sie nehmen diese Medien allerdings auch als besonders männlich wahr, weil ihre männlichen Bezugspersonen innerhalb der Familie sich eben genau mit diesen beschäftigen (vgl. GARBE 2012, S. 433). Männer, die ihren Kindern vorlesen oder das Buch als Medium vermitteln, scheinen eher selten zu sein.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass „die Jungen (...) tendenziell das Buch durch die Bildschirmmedien [ersetzen], während Mädchen die neuen Medien eher ergänzend zu den alten (Print-)Medien nutzen. Ein wachsender Anteil von Jungen durchläuft bereits heute eine Mediensozialisation, in der Bücher und andere Printmedien (zumindest in der Freizeit) kaum noch eine Rolle spielen“ (GARBE 2007, S. 73).

2.3.3 LITERATURUNTERRICHT IN DER SCHULE

Die dritte Ursache für das Desinteresse der Jungen am Lesen könnte der Deutschunterricht in der Schule sein, der nicht an deren Bedürfnisse angepasst ist. Im Unterricht, zumindest in der Sekundarstufe I, zählt oftmals nicht, ob die Schüler/-innen Spaß am Lesen haben oder sich für das Thema im Buch begeistern. Vielmehr scheint es darum zu gehen, anspruchsvolle Klassiker der Literaturwelt durchzunehmen und auf alle möglichen Varianten hin zu interpretieren. „Der klassische Literaturunterricht [verstellt] eher Leseinteressen als [dass es sie] aufbaut, aber das gilt noch stärker für Jungen als für Mädchen“ (GARBE 2012, S. 434). Die Freude am Lesen, die notwendig ist, um auch gute Leseleistungen zu erzielen, kommt dabei meist zu kurz. Die Literatur, die gelesen wird, geht oftmals an den Interessen der Jungen vorbei, sodass die Lust am Lesen verbaut wird.

Und genau dort treten die Probleme auf. Sofern den Jungen keine spannenden Leseinhalte geboten werden, wenden sie sich vom Lesen soweit es geht ab und sehen es nur noch als Pflicht, die erfüllt werden muss.

Problematisch ist auch das Niveau der Unterrichtslektüre. Für viele Schüler, überwiegend Jungen, ist der Lesestoff zu schwer, sodass die Lesemotivation verloren geht, wenn sich keine Erfolgserlebnisse einstellen.

All diese Aspekte führen dazu, dass Jungen weniger oder nicht lesen und dadurch auch Schwierigkeiten beim Lernen haben.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass „ (...) die sozialen Kontexte und Institutionen sowie die medialen Angebote im Printbereich, die Prozesse der Lesesozialisation in der Kindheit und Jugend modellieren, (...) heutzutage [eher] die Interessen von Mädchen besser [bedienen] als die der Jungen. Die vielfach diagnostizierte Leseschwäche und Leseunlust der Jungen ist eine Folge dieses Sachverhalts“ (GARBE 2007, S. 73).

2.4 WIE MAN JUNGEN WIEDER ZUM LESEN ANIMIEREN KANN

Das nachfolgende Kapitel stellt die Unterschiede im Lesen zwischen den Geschlechtern vor und präsentiert Lösungsvorschläge, die zur Jungenleseförderung von Schulen und Bibliotheken als Bildungsstätten eingesetzt werden können.

Zusätzlich wird ein Überblick über bereits bestehende und erfolgreiche Projekte zur Jungenleseförderung sowohl deutscher als auch ausländischer Bibliotheken gegeben, an denen man sich für zukünftige Veranstaltungen orientiert kann.

2.4.1 EXKURS – UNTERSCHIEDE ZWISCHEN MÄDCHEN UND JUNGEN IM BEREICH LESEN

Die zu Beginn vorgestellten empirischen Lesestudien weisen bereits Unterschiede im Lesen zwischen beiden Geschlechtern nach. Dabei wurde nicht nur festgestellt, dass die Mädchen bessere Leseleistungen hervorbringen als Jungen, sondern dass sie dem Lesen in ihrer Freizeit ebenfalls einen höheren Stellenwert beimessen. Um „Jungen und Mädchen zu engagierten Lesern zu machen und sie bei der Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes als Leser zu unterstützen, [müssen] (...) die unterschiedlichen Lektürepräferenzen und Leseweisen [beider Geschlechter] (...) berücksichtig[t] [werden]“ (HENRICH 2012, S. 424-425).

Durch Geschlechterforschungen, sogenannte Genderstudies, wurde auch erkannt, dass Jungen und Mädchen andere Lesestoffe bevorzugen und Jungen überhaupt anders lesen beziehungsweise eine andere Erwartungshaltung an das Lesen haben.

Zu den Lektürevorlieben der Mädchen gehört eher Belletristik, also fiktive Literatur, die Beziehungen und das menschliche Miteinander betrachten. Auf diese Weise möchten sich die Mädchen in Figuren hineinversetzen, die ihnen ähnlich sind oder dieselben Probleme haben wie sie selbst. Die Literatur nimmt dabei eine beratende Funktion ein, die den Mädchen Antworten oder Lösungsvorschläge für ihre eigene Situation liefern sollen (vgl. DETTMAR-SANDER 2008, S. 9). Es ist uns als Leser „möglich, einen Text eigenständig zu verarbeiten und ihn einzupassen in [unsere] (...) ganz persönliche Situation“ (SAHR 2009, S. 2). Sie lesen also vielmehr „emotional involviert“ (GARBE 2012, S. 433). So scheint es auch weniger überraschend, dass Mädchen mit „größerer Lesefreude und Motivation [lesen]“ (GARBE 2012, S. 433). Die Jungen hingegen lesen hauptsächlich, um sich zu informieren und nutzen es weniger als Unterhaltungsträger. Und wenn doch, so sollen die Geschichten sie in eine Welt führen, die fern vom Alltag und der Realität ist. Sie schlüpfen deshalb gerne in die Rolle des Helden, der Abenteuer erlebt und sich Herausforderungen stellen und das Böse

bekämpfen muss (vgl. GARBE 2012, S. 433; vgl. HENRICH 2012, S. 425). Dabei sollten die Geschichten besonders spannend und kurzweilig sein (vgl. HENRICH 2012, S. 425). Man kann also daraus schließen, dass die Mädchen gerade deshalb besser im Lesen sind als die Jungen, weil sie mehr Lesepraxis haben. Denn sie lesen nicht nur lieber, sondern auch häufiger, als die Jungen es tun (vgl. GARBE 2012, S. 433).

2.4.2 WIE KÖNNEN BIBLIOTHEKEN UND SCHULEN DABEI HELFEN?

Für die jungenspezifische Leseförderung ist es grundsätzlich notwendig, bei der Motivation der Jungen für das Lesen anzusetzen (vgl. SCHELLER 2010, S. 4). Es müssen Anreize geschaffen werden, die das Lesen für diese Zielgruppe lohnenswert machen. Nicht zu vergessen ist, dass die Lesemotivation ein wesentlicher Aspekt für die Entwicklung der Lesekompetenz ist.

Um das Lesen für die Jungen attraktiv zu machen, müssen zum einen Lesestoffe angeboten werden, die an die Interessen und Fähigkeiten der Jungen gebunden und verknüpft sind. Dabei sollten allgemein die Lese- und Medienpräferenzen beider Geschlechter stärker in den Vordergrund gerückt werden. Dieses sollte am besten in der Grundschule und frühen Sekundarstufe geschehen, da sich ab diesem Zeitpunkt die Interessen der Mädchen und Jungen beginnen zu unterscheiden (vgl. GARBE 2012, S. 433). Es gibt bestimmte Zeitfenster, in denen es für gewöhnlich einfacher ist, Kinder für das Lesen zu begeistern. Dafür muss zunächst aber sichergestellt werden, dass die Kinder bereits ansatzweise lesen und schreiben können. Daher hält man die geschlechterdifferenzierte Leseförderung ab der 3. Klasse für sinnvoll (vgl. GARBE 2012, S. 433). Denn erst wenn das Lesen nicht mehr Mühe bereitet, kann es Spaß machen und sich auf die Geschichte dahinter konzentriert werden (vgl. GARBE 2012, S. 433).

Neben der besonderen Auswahl der Lesestoffe für Jungen sollte zudem darauf geachtet werden, dass die Bücher von formalen Aspekten her passend sind. Texte und Geschichten, die vom Niveau her zu schwierig sind und nicht den Lesefähigkeiten der Jungen entsprechen, sorgen eher für Misserfolge und Demotivation (vgl. HENRICH 2012, S. 425). „Für sie muss ein Buch gut zugänglich und übersichtlich strukturiert sein, außerdem sollte es Illustrationen erhalten, die die Lektüre unterstützen“ (HENRICH 2012, S. 425).

Zum anderen sollten in allen Bildungseinrichtungen männliche Leser eingesetzt werden, die den Jungen zeigen, dass das Lesen keineswegs Frauensache ist. Gerade für jüngere Kinder sind männliche Vorbilder ausgesprochen wichtig, weil ihre Männlichkeit bzw. Weiblichkeit noch nicht entwickelt und vollends ausgeprägt ist (vgl. HENRICH 2012, S. 425). Weiterhin muss der Leseförderung insgesamt einen größeren Stellenwert gegeben werden, um langfristige Erfolge im Lesen zu erreichen. Dafür wäre es von Vorteil, wenn Schulen dies in allen Klassenstufen und Schulfächern integrieren würden (vgl. HENRICH 2012, S. 425).

Eine weitere Möglichkeit, die Jungen fürs Lesen zu gewinnen, wäre, wenn man neuere Medien in die Leseförderung mit einbezieht. Denn damit macht man den Jungen deutlich, dass das Lesen nicht nur mit Büchern verbunden ist, sondern auch andere Medien zulässt. Für alle, die an der Leseförderung beteiligt sind, ist es wichtig, sich den neuen technologischen Entwicklungen anzunehmen und von dem Gedanken zu lösen, dass das Lesen nur mit Büchern zu tun hat und sich unbedingt gegen neuere Medien durchsetzen muss. Gerade jüngere Menschen lassen sich viel „ (...) leichter motivieren, sich mit Texten und Sprache auseinanderzusetzen, [wenn] andere Medien [einbezogen werden]“ (STIFTUNG LESEN 2010, S. 7). Und das Lesen ist nicht nur durch das Buch möglich, sondern beispielsweise auch durch den Computer. Dabei sollte man sich auch die Frage stellen, warum die Jungen die neueren Medien präferieren und ob sich Möglichkeiten finden lassen, beides zu kombinieren.

Erfolgsversprechende Aussichten hätten auch Spiele und Rätsel, die in Leseförderungsangebote einbezogen werden könnten. Besonders Jungen können damit gelockt werden, weil sie sich gerne aktiv beteiligen.

Sowohl in der Familie als auch, sofern dies möglich ist, in der Schule sollten die Kinder die Bücher aussuchen und lesen dürfen, die sie selbst interessieren. „Im Sinne der Leseförderung ist es wichtig, dass Kinder den Lesestoff entdecken, den sie toll finden“ (GARBE 2012, S. 435).

Bibliotheken gelten als Anbieter und Vermittler von Medien aller Art, zu deren Aufgabe heutzutage auch die Leseförderung zählt. Dabei stehen sie in enger Kooperation mit Schulen und Kindergärten aus dem näheren Umfeld, deren Kinder und Schüler/-innen sie sowohl altersgerechte Medien bereitstellen als auch Veranstaltungen zur Leseförderung anbieten sollen.

Eine spezielle Chance von Bibliotheksarbeit im schulischen Zusammenhang ist das Erreichen von Wenigleserinnen und –lesern, jenen Kinder und Jugendlichen also, die in der Freizeit kaum lesen, geschweige denn das Angebot einer Bibliothek nutzen. [Gerade diese Zielgruppe] (...) ist stark auf individuelle Vermittlung durch Lehrpersonen und Bibliothekspersonal angewiesen, um nicht nur inhaltlich interessanten, sondern auch zu bewältigenden Lesestoff zu entdecken (MENSCH 2007, S. 218).

Bibliothekare sind dabei erster Ansprechpartner und Anlaufstelle, weil sie es sind, die sich mit den Kinder- und Jugendmedien auf dem aktuellen Buchmarkt auskennen und deshalb die beste Beratung geben können. Sie können nicht nur interessanten Lesestoff empfehlen, sondern auch Bücher herausuchen, die den Lesefähigkeiten der Schüler/-innen entsprechen. Empfehlenswert ist es auch, neben den Büchern andere Medien, wie zum Beispiel Filme und Hörbücher, aufzustellen, die die Jungen interessieren könnten (vgl. HENRICH 2012, S. 425).

Das Wichtigste bei der Leseförderung von Kindern ist allerdings, dass Leseförderungsmaßnahmen, also entsprechende Angebote, von Bibliotheken regelmäßig angeboten und von Kindertagesstätten oder Schulen besucht werden, um langfristige Erfolge zu erzielen (vgl. HENRICH 2012, S. 424, 426). Denn nur durch kontinuierliche Leseförderungsaktionen lassen sich dauerhafte Verbesserungen im Bereich der Lesemotivation als auch der damit einhergehenden Lesekompetenz erreichen.

Um insbesondere die Jungen in die Bibliothek zu locken, müssen Angebote so konzipiert werden, dass sie speziell an die „Interessen, Bedürfnisse und Lesehaltungen [der Jungen anknüpfen]“ (HENRICH 2012, S. 424). Dabei müssen in erster Linie Verbote und Regeln in der Bibliothek gelockert werden, um den Jungen zu zeigen, dass man dort auch Spaß haben kann und sie sich willkommen fühlen können (vgl. HENRICH 2012, S. 428).

Bibliotheken könnten spezielle Ecken für Jungen einrichten, in denen sie sich unbeobachtet niederlassen und nach Literatur und Medien für sich stöbern können (vgl. GARBE 2012, S. 435; vgl. HENRICH 2012, S. 425). Diese sollten sich am besten nicht in direkter Nähe zu den Mädchenromanen befinden, denn „eine gewisse Distanz zum weiblichen Geschlecht ist Voraussetzung dafür, dass Jungen sich gerne

in der Bibliothek aufhalten“ (HENRICH 2012, S. 425). Hilfreich wäre es, Jungen direkt in die Medienauswahl einzubeziehen, da sie ihre eigenen Interessen und Vorlieben am besten kennen (vgl. HENRICH 2012, S. 425). Eine vielversprechende Alternative ist auch das Ausstellen von Buchempfehlungen anderer Jungen, die dazu anregen könnten, selbige Bücher zu lesen.

Abwechslungsreiche Veranstaltungen speziell für Jungen mit Einbindung von Spielen könnten das Image unter den Jungen für Bibliotheken aufwerten. Dabei können zum Beispiel alltägliche Bilderbuchkinos mit Bewegungsspielen aufgepeppt werden. Da sich Jungen leichter zu Spielen hinziehen lassen als zum Lesen, sollte diese Chance genutzt werden, um die Jungen überhaupt erst einmal in die Bibliothek zu bekommen (vgl. HENRICH 2012, S. 428). Es gibt entsprechende Möglichkeiten für Veranstaltungen, die wenig Geld und Arbeit erfordern und trotzdem Spaß machen und für Nachhaltigkeit sorgen können.

Jungenspezifische Leseförderungsveranstaltungen sollten allerdings nur die Teilnahme der Jungen erlauben, weil die Jungen sich dann viel freier und natürlicher verhalten und geben können, als wenn Mädchen dabei sind. Sie müssten dann nicht mehr darauf achten, sich vor den Mädchen als besonders männlich und stark zu präsentieren (vgl. HENRICH 2012, S. 425).

2.4.2.1 Welche Angebote gibt es bereits in Deutschland für Jungen in Öffentlichen Bibliotheken?

Auch in Deutschland haben sich einige Öffentliche Bibliotheken der Jungenleseförderung angenommen und jungenspezifische Programme konzipiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird allerdings nur eine kleine Auswahl dessen vorgestellt. Es soll hauptsächlich verdeutlichen, dass Öffentliche Bibliotheken nicht untätig sind und sich mit Möglichkeiten zur Jungenleseförderung auseinandersetzen.

Welche genauen Programme es gibt, wo sie angeboten werden und welche Wirkungen sie unter den Jungen erzielt haben, wird im Folgenden erklärt.

Multimedia-Rucksäcke für Jungen

In den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen werden Multimedia-Rucksäcke angeboten, die nur von Jungen im Alter von 6 bis 12 Jahren

an bestimmten Standorten der Bücherhallen ausgeliehen werden dürfen (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 d). Diese beinhalten in der Regel 4-5 Medien, die aus einem Roman, einem Sachbuch, einem audiovisuellen Medium, einem Spiel und ein Spielzeug bestehen. Jeder der Rucksäcke ist auf ein spezifisches Thema und Alter ausgerichtet, das den Vorlieben und Interessen, laut Geschlechterforschungen, der Jungen entspricht (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 c). Die vorzufindende Vielfalt an Medien in den Rucksäcken passt sich ebenfalls den Kenntnissen an, dass Jungen sich eher mit neueren Medien zum Lesen motivieren lassen und diese nutzen.

Unter den Jungen sind diese Rucksäcke mittlerweile so beliebt geworden, dass sie nahezu ständig ausgeliehen sind. Bemerkenswert ist auch, dass die Mädchen teilweise neidisch sind, dass für sie keine ähnlichen Rucksäcke zur Verfügung stehen (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 c). Die Idee dazu entstand im Rahmen eines Studienprojektes mit Studierenden des Fachbereichs Bibliothek der HAW Hamburg (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 c).

JeB-Club (Jungen empfehlen Bücher)

In der Stadtbibliothek Greven wurde dieser Leseclub für 10 bis 14 jährige Jungen gegründet, um ihnen die Möglichkeit zu geben, über gelesene Bücher zu diskutieren. Eine weitere Aufgabe der Teilnehmer besteht darin, Medien für die Bibliothek auszusuchen und einzukaufen. Die angeschafften Bücher sollen dann ebenfalls von ihnen gelesen und rezensiert werden. Eine Besonderheit ist, dass die Beurteilungen der Jungen im Radio und in der Presse publiziert werden (vgl. GARBE 2013 b). Bei Jungen ist dieses Projekt so gut angekommen, dass es häufiger durchgeführt wurde.

Super: Mann liest vor!

Unter diesem Motto wurde ein Projekt von Dezember 2008 bis Juli 2009 der Stadtbibliothek Frankfurt am Main gestartet, in dem es darum ging, Jungen und Männer zum Lesen zu verabreden. Insgesamt gab es sechs Vorlesetage in verschiedenen Firmen, bei denen die männlichen Mitarbeiter aus einem Buch vorgelesen und die Firma vorgestellt haben. So wurde das Lesen mit dem Kennenlernen der Arbeit eines Familienangehörigen verbunden und gezeigt, dass das Lesen auch Männersache ist. Entstanden ist dieses Projekt unter anderem in

Kooperation mit der Stadt Frankfurt am Main, dem Hessischen Rundfunk und der Deutschen Lufthansa AG (vgl. GARBE 2013 b). Es gibt zahlreiche weitere Projekte sowohl von Bibliotheken als auch anderen Einrichtungen, die sich der Jungenleseförderung widmen und unter den Jungen großes Interesse hervorgerufen haben.

2.4.3 BLICK INS AUSLAND

Die USA und Großbritannien beschäftigen sich schon länger mit der Jungenleseförderung und sind dementsprechend weiter fortgeschritten als Öffentliche Bibliotheken in Deutschland, was jungenspezifische Konzepte betrifft. Dabei haben sich einige Methoden als erfolgsversprechend herausgestellt, die auch deutschen Öffentlichen Bibliotheken als Modell und zu Nachahmungszwecken dienen könnten. Dabei werden hauptsächlich Programme mit Wettbewerbscharakter angeboten, da diese besonders Jungen anspornen und ihr natürliches Konkurrenzverhalten ansprechen und aktivieren (vgl. HENRICH 2012, S. 428). Allerdings haben sich auch Angebote bewährt, die das Lesen zusammen mit dem Essen kombinieren.

Nicht alle Konzepte haben explizit etwas mit dem Lesen zu tun, bei manchen geht es vielmehr darum, den Jungen die Bibliothek als Ort näherzubringen und von deren Vorteilen zu überzeugen. „Das Ziel ist zunächst, die Jungen dorthin zu holen, wo die Bücher sind“ (HENRICH 2012, S. 428). Im Grunde genommen ist dies nämlich der erste Schritt, um Jungen zu Lesern zu entwickeln.

Wenn sie die Bibliothek als einen Ort kennenlernen, an dem sie sich wohlfühlen und den sie mit Aktivitäten assoziieren, die bedeutsam für sie sind, dann haben sie bereits einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Leser vollzogen (HENRICH 2012, S. 428).

Im folgenden Abschnitt werden einzelne Ideen und Methoden näher vorgestellt.

Lunch Bunch

Unter diesen Begriff versteht man einen Lesenachmittag nur für Jungs in der Bibliothek, bei dem man zum einen über ein bestimmtes Buch spricht, das alle Teilnehmer gelesen haben und zum anderen zusammen

einen Nachtisch isst (vgl. GARBE 2013 a). Diese Idee wurde von Robie Martin, einer Schulbibliothekarin in Kansas, entwickelt und erfolgreich von den Jungen angenommen (vgl. HENRICH 2012, S. 427). Hiermit wird versucht, die Jungen durch das Essensangebot in die Bibliothek zu ziehen und gleichzeitig für das Lesen in einer Gruppe zu werben.

„Diese Kombination aus Lesen und Essen ist auch in anderen US-amerikanischen Konzepten die Grundlage für Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität von Bibliotheken in den Augen von Jungen“ (HENRICH 2012, S. 427).

So gibt es beispielsweise in Colorado, Amerika, einen „Pfannkuchentag“, der einmal pro Monat in einer Schulbibliothek stattfindet (vgl. GARBE 2013 a). Hierbei geht es aber eher darum, die Schüler überhaupt in die Bibliothek zu locken und auf das Medienangebot aufmerksam zu machen, das die Schüler nutzen können.

Guys Read

„Guys read“ ist eine Internetseite in Amerika speziell für Jungen, bei der sie gelesene Bücher bewerten und anderen Jungen empfehlen können. Auf der Seite befinden sich außerdem Kurzgeschichten, die bestimmten Genres zugeordnet sind und nach denen man suchen kann (vgl. GARBE 2013 a). Die Idee stammt vom amerikanischen Jugendbuchautor Jon Scieszka, der damit bewirken möchte, dass Jungen mehr lesen, in dem sie aktiv eingebunden werden und bei der Buchauswahl mithelfen können. Die stückweise Übertragung der Verantwortung soll den Jungen einen Anreiz geben, sich an dem Projekt zu beteiligen. John Scieszka möchte darüber hinaus, dass in Bibliotheken, Schulen oder zuhause Buch-Club ähnliche Gruppen, aus Jungen bestehend, gebildet werden, die Bücher lesen und anhand eigener Kriterien beurteilen (vgl. HENRICH 2012, S. 427).

Des Weiteren werden einfache Spielenachmittage angeboten, bei denen die Kinder und Jugendlichen gegeneinander antreten können. Das Angebot reicht von leichten Anfängerkursen bis hin zu Turnieren (vgl. HENRICH 2012, S. 428). Der Zweck dieser Angebote ist, dass Freizeitbeschäftigungen in den Bibliotheken Eingang finden müssen, um nicht nur als Lernstätte, sondern auch als Begegnungsstätte zu spielerischen Aktivitäten wahrgenommen zu werden. Diese Funktionserweiterung kann dafür sorgen, dass mehr Menschen,

insbesondere die Jungen, in die Bibliothek kommen und sich dort länger aufhalten.

Reading champions

Diese Initiative der Organisation „National Literacy Trust“ aus Großbritannien zielt darauf ab, die Jungen von den Vorteilen des Lesens zu überzeugen und eine positive Haltung zum Lesen zu entwickeln (vgl. HENRICH 2012, S. 428). Dafür werden speziell Jungen eingesetzt, „ (...) die bei ihren Mitschülern beliebt sind und daher einen großen Einfluss haben (...)“ (HENRICH 2012, S. 428). Sofern die Jungen ihre Aufgabe erfolgreich erledigt haben, erhalten sie eine Urkunde und ein Abzeichen. Diese werden, je nach Erfolgsrate, als Bronze, Silber und Gold eingestuft (vgl. HENRICH 2012, S. 428). Offiziell wurde dieses Konzept für Schulen erarbeitet, aber prinzipiell lässt sich dieses auch auf Bibliotheken übertragen (vgl. GARBE 2013 a).

3. VERANSTALTUNG

3.1 VORBEREITUNG

3.1.1 KOOPERATIONSPARTNER

Um eine Leseförderungsaktion speziell für Jungen zu veranstalten, mussten zunächst Kooperationspartner gefunden werden. Gesucht wurden zum einen ein Ort, an dem die Veranstaltung durchgeführt werden kann und zum anderen eine Klasse mit Jungen, die sich zur Teilnahme bereit erklären. Im Folgenden werden diese Kooperationspartner kurz vorgestellt.

3.1.1.1 Bücherhalle Dehnhaide

Die Bücherhallen Hamburg sind eine gemeinnützige Stiftung der Stadt Hamburg, die die Bürger mittels Medien aller Art mit Informationen versorgen (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 a).

Insgesamt gehören zweiunddreißig Stadtteilbibliotheken zu dieser Stiftung, so auch die Bücherhalle Dehnhaide.

Sie befindet sich im Barmbek Basch, einem Stadtteilzentrum, das viele kulturelle und soziale Angebote für alle Altersgruppen bietet (vgl. BARMBEK BASCH E.V. 2013).

Die Bücherhalle Dehnhaide steht allen interessierten Menschen frei zur Verfügung, setzt ihren besonderen Schwerpunkt allerdings auf die Kinder- und Jugendarbeit. Sie bietet dementsprechend viele Medien für Kinder und Jugendliche als auch Veranstaltungen, insbesondere zur Leseförderung, an (vgl. STIFTUNG HOEB 2013 b).

Durch regelmäßige Klassenführungen und Bilderbuchkinos besteht ein enger Kontakt der Bücherhalle zu umliegenden Schulen und Kindertagesstätten, welcher auch eine schnelle Suche nach einer Klasse für die Veranstaltung ermöglichte.

3.1.1.2 Adolph-Schönfelder-Schule, Zeisigstraße

Die Adolph-Schönfelder-Schule liegt ebenfalls in Barmbek und verteilt sich auf zwei Standorte. Es gibt zum einen die Schule in der Zeisigstraße und zum anderen die Schule im Käthnerkamp (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2009).

Der Besuch ist von der Vorschule bis zur vierten Klasse möglich.

Die Grundschule zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler/-innen bereits früh mit neuen Medien in Kontakt treten und den Umgang mit diesen und dem PC erlernen (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a). Innerhalb der Grundschulzeit werden außerdem verschiedene Projekte zu diesen Themen angeboten und durchgeführt (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a).

Dafür gibt es einen Computerraum mit Internetanschluss an jedem Standort sowie Computerecken in den Klassenräumen, die dazu beitragen sollen, dass die Schüler/-innen selbstständig an diesen arbeiten und lernen können (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a). Die Computer mit den Lern- und Internetprogrammen sollen nach und nach immer mehr in den Unterricht eingebunden werden (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a).

Im Bereich der Leseförderung wird das Internetprogramm „Antolin“ genutzt (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a). Dieses ermöglicht den Lehrern das Lesen in den Vordergrund zu rücken und die Kinder zum Lesen zu animieren. Die Kinder können bei diesem Online-Portal Fragen zu gelesenen Büchern beantworten und so Punkte sammeln (vgl. HOFFMANN 2013). Die Lehrer wiederum können darüber verfolgen, wie viel und wie intensiv der einzelne Schüler gelesen hat (vgl. HOFFMANN 2013).

Eine weitere Besonderheit der Schule ist die, dass die Unterrichtsstunde, zunächst zur Probe, von üblichen 45 Minuten auf 60 Minuten aufgestockt wurde (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a). Ziel dessen ist es, sowohl mehr Zeit für die Arbeit mit neuen Medien zu haben als auch Bewegungspausen in den Unterricht zu integrieren (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a). Die Bewegungspausen sind dafür da, „um einen Ausgleich zu den kognitiven Lerninhalten zu schaffen“ (ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012a) und den Schülern die Möglichkeit zu geben, neue Energie und Konzentration für die folgenden Unterrichtsstunden zu tanken.

Insgesamt legt die Schule großen Wert darauf, die Selbstständigkeit und das Verantwortungsbewusstsein unter den Schülern zu fördern und zu stärken, indem sie beispielsweise Dritt- und Viertklässler zu „Streitschlichtern“ ausbilden und diese als „Ansprechpartner für [andere Schüler] bei Konflikten [fungieren lassen]“ (ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2012b).

Außerdem werden Schüler/-innen höherer Klassenstufen als Paten eingesetzt, die Vorschülern und Erstklässlern das Schulleben zeigen

und bei Problemen o.ä. unterstützen sollen (vgl. ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE 2011).

Nicht zuletzt soll der Kreativität und dem Bewegungsdrang der Kinder freien Lauf gelassen werden, indem zahlreiche Angebote, wie zum Beispiel Kunstwettbewerbe oder sportliche Aktivitäten, unter anderem Fußball, in der Schule stattfinden.

3.1.2 ZIELGRUPPE

An der jungenspezifischen Leseförderungsaktion beteiligt sich die Klasse 2a der Adolph-Schönfelder-Schule des Standortes Zeisigstraße. Die Klasse, unter der Leitung von Frau Miranda-Anacleto, besteht aus insgesamt 22 Schülern im Alter zwischen 7 und 8 Jahren, von denen 13 Mädchen und 9 Jungen sind.

Aufgrund der weiblichen Überzahl wird die Klasse also eher von den Mädchen dominiert. Umso wichtiger ist es, nun einmal die wenigen Jungen durch die Aktion in den Vordergrund zu stellen und auf deren Bedürfnisse und Interessen einzugehen.

Die Klasse ist im Bereich der Leseförderung bereits erfahren, da sie regelmäßig an Bilderbuchkinos und Klassenführungen in der Bücherhalle teilnimmt und auch innerhalb der Schule, u.a. durch das Internetprogramm „Antolin“, zum Lesen aktiviert wird.

Die Lesekompetenz ist bei den Schülern dieser Klasse unterschiedlich stark ausgeprägt – einige sind etwas lesestärker, andere etwas leseschwächer.

Ein Grund hierfür ist, dass die Kinder in der Alters- und Schulstufe erst dabei sind, die Lese- und Schreibkompetenz zu entwickeln (vgl. CLAUSSEN 2011, S. 133).

Da die Kinder in der Schule 60 minütigen Unterricht gewohnt sind, kann man davon ausgehen, dass sie sich auch bei der Leseförderungsaktion der gleichen Dauer konzentrieren können.

3.2 KONZEPT

3.2.1 ZIELE DER VERANSTALTUNG

Auf Grundlage der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel soll sich bei der Veranstaltung erhöht auf die Lesemotivation fokussiert werden und durch ein jungenspezifisches Thema ein besonderes Interesse bei den Teilnehmern erzeugen.

Dazu sollten ebenfalls bewegungs- und spielerische Elemente zur Steigerung der Attraktivität von Leseförderungsveranstaltungen unter den Jungen eingesetzt werden.

Die Leseförderungsveranstaltung in der Bücherhalle speziell für Jungs soll diesen in erster Linie den Spaß am Lesen vermitteln und das Interesse an Geschichten wecken. Gleichzeitig soll auf Basis der vorgestellten Lösungsvorschläge ein mögliches Programm zur Jungenleseförderung vorgestellt werden, das zukünftigen Öffentlichen Bibliotheken als Beispiel und Vorlage dienen kann.

Ein weiteres Ziel ist es, den Jungen das Buch als Medium näherzubringen und die Vorteile des Lesens aufzuzeigen.

Sie sollen erfahren, dass es in einer Bibliothek viel mehr zu entdecken und zu erleben gibt als nur die, zur Verfügung stehenden, Medien. Sie sollen mit dem Besuch sowohl in der Bibliothek als auch mit dem Lesen allgemein ein positives Erlebnis verknüpfen.

3.2.2 BILDERBUCHKINO UND BUCHAUSWAHL

Als eine der insgesamt drei Aktionen der Veranstaltung wurde das Bilderbuchkino gewählt.

Beim Bilderbuchkino wird eine Geschichte vorgelesen, während die Kinder parallel zum Zuhören die Bilder des Bilderbuches betrachten können. Das Besondere daran ist, dass der Raum, zur optimalen Vorführung der Bilder, verdunkelt wird und die Bilder, mithilfe eines Beamers, an eine große Wand projiziert werden. Das verschafft dem Ganzen eine, wie der Begriff schon andeutet, kinoähnliche Atmosphäre, bei der die volle Konzentration auf die Geschichte und die darin vorkommenden Bilder gelenkt werden soll (vgl. HOLLSTEIN 1999, S. 271).

Das Bilderbuchkino ist vor allem für größere Kindergruppen sehr gut geeignet, da es allen Kindern einen gleichguten Blick auf die Bilder ermöglicht (vgl. HOLLSTEIN 1999, S. 271).

Im Rahmen des Bilderbuchkinos sollte ein Dialog zwischen den Jungen und der Vorleserin entstehen, bei dem gemeinsam über die Geschehnisse und Personen im Bilderbuch gesprochen wird und man sich darüber austauscht (vgl. CLAUSSEN 2011, S. 28). Diese Methode nennt man „dialogisches Vorlesen“.

Für die Veranstaltung fiel die Entscheidung auf das Bilderbuch „Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel“ von Cornelia Funke.

In dem Bilderbuch geht es, wie aus dem Titel zu entnehmen, um einen alten Käpten, mit dem Namen Knitterbart, der nichts mehr mit dem Piratenleben zu tun haben will. Eines Tages trifft er mit seiner Piratencrew auf einen Schiffskoch, der von anderen Piraten ausgesetzt wurde und hören von einer Schatzinsel. Käpten Knitterbart kann sein Interesse an dieser nicht leugnen und macht sich mit seiner Piratenbande und dem Schiffskoch auf den Weg zur besagten Insel. Doch dort befindet sich auch der Rote Bill mit seinen Piraten, die ihre gefundenen Schätze nicht freiwillig aus der Hand geben werden. So muss sich Käpten Knitterbart etwas einfallen lassen, um die anderen Piraten abzulenken und an die Schätze zu kommen.

Doch nicht nur auf der Insel lauern Gefahren. Denn gerade als sie mit der Beute abhauen wollen, kommt ihnen ein Seeungeheuer in die Quere, mit dem sie es aufnehmen müssen. Beim Kampf mit diesem verlieren sie alle Schätze und Käpten Knitterbart beschließt wieder einmal dem Piratenleben ein Ende zu setzen (vgl. FUNKE 2006, S. 1-32).

Aus einem Gespräch mit der Klassenlehrerin habe ich erfahren, dass die Jungs sich für jegliche Art von Abenteuergeschichten interessieren. Das Thema Piraten gehört dabei zu den Klassikern unter Jungs, für die sich in der Regel alle in der Altersstufe begeistern. Für die Zielgruppe ist das Buch geeignet, da es um eine Abenteuerreise von Piraten geht, die ihre Höhen und Tiefen hat und somit vom Anfang bis Ende spannend bleibt. Auch der Kampf mit anderen Piraten und einem Meerestier lassen die Spannung steigen. Gerade für Jungen ist es wichtig, dass die Handlung bis zum Ende interessant und mit vielen Aktionen versehen ist, damit die Konzentration und Lust auf das Zuhören der Geschichte erhalten bleibt (vgl. STIFTUNG LESEN 2010, S. 3). Eine weitere Besonderheit und passend für die Zielgruppe ist, dass die Piraten mit witzigen Namen und Sprüchen ausgestattet sind, die die Jungen lustig finden könnten.

3.2.3 PROBLEME UND SCHWIERIGKEITEN BEI DER UMSETZUNG

Bei der Planung der jungenspezifischen Veranstaltung gab es einige Hindernisse, die sich in den Weg stellten und die es zu bewältigen galt. Da die Jungen der Klasse noch nicht vollkommen sicher im Lesen sind, fiel die Entscheidung darauf, ihnen ein Buch vorzulesen. Es sollte aber auch ein Buch mit möglichst vielen Bildern und wenig Text sein, um die Jungen sehr visuell in die Geschichte einbinden zu können und trotzdem noch ausreichend Zeit für andere Aktionen zu haben. Ein Bilderbuch schien dabei die geeignetste Lösung zu sein. Dieses sollte mit einem Bilderbuchkino verbunden werden, um die Aktion spannender zu gestalten.

In der Wahl des Bilderbuches gab es insofern Einschränkungen, als das ein Bilderbuch gefunden werden musste, zu deren Bildern die Bücherhalle eine Lizenz hat. Da die Veranstaltung in einem öffentlichen Rahmen stattfinden würde, darf ein Bilderbuchkino nicht ohne Lizenz vorgeführt werden. Gleichzeitig sollte eine Geschichte vorgelesen werden, die die Jungen noch nicht kannten. Aus diesem Grund minimierte sich die Anzahl der zur Verfügung stehenden Bilderbücher um ein weiteres Mal. Bei einer breiteren Auswahl an verfügbaren Bilderbüchern, hätte die Auswahl des Buches unter schärferen Kriterien stattgefunden.

Eine weitere Schwierigkeit stellte die Zusammensetzung der Klasse dar. Eine monogeschlechtliche Klasse wäre für die Veranstaltung ideal gewesen, doch solche sind in Hamburg schwer zu finden.

Insofern konnte nur eine Klasse gefunden werden, die sowohl aus Jungen als auch Mädchen besteht. Die besondere Herausforderung bestand nun darin, dass die Mädchen entweder bei der Veranstaltung dabei sein oder anderweitig betreut werden müssen, da es für sie keine Lehrperson gab, die die Gruppe hätte beaufsichtigen können.

Zum Glück stellte sich eine Mitarbeiterin der Bücherhalle bereit, ein zeitgleiches Programm für die Mädchen zu planen und durchzuführen, sodass das ursprüngliche Konzept nur für Jungs beibehalten und auch die Lehrerin als Beobachterin mit in die Veranstaltung einbezogen werden konnte. Dennoch stellte sich dieser Sachverhalt als besonderes schwierig dar, da in der Bücherhalle nur zwei Räume zur Verfügung standen. So musste zeitlich abgepasst werden, wann die einzelnen Aktionen der Jungen und eben auch die der Mädchen beendet sind. Auf die Einbindung anderer Medien in das Programm musste in diesem Fall verzichtet werden, da die Bücherhalle als Veranstaltungsort nicht

über eine derartige Ausstattung verfügt.

3.2.4 PROGRAMMABLAUF

In diesem Kapitel wird das Konzept für die Veranstaltung kurz beschrieben und begründet.

3.2.5.1 Begrüßung

Zu Beginn wird die Klasse am Eingang der Bücherhalle abgeholt. Dies ist daher zu empfehlen, um von vornherein einen offenen und freundlichen Eindruck bei den Gästen zu hinterlassen und gegebenenfalls erste Instruktionen zu geben, wie zum Beispiel dass die Jacken an den Kleiderhaken aufgehängt werden sollen. Von dem Stadtteilzentrum Barmbek Basch wird ein Raum für das Bilderbuchkino bereitgestellt, der über die Bücherhalle zugänglich ist und in den sich die Klasse zunächst begeben soll. Die veranstaltungsleitende Person stellt sich dort den Teilnehmern vor und erklärt die Gründe der Trennung von Mädchen und Jungen im Programm. Dies ist wichtig, um den Kindern die Skepsis vor einer fremden Person zu nehmen und speziell den Mädchen zu vermitteln, warum sie heute nicht ins Hauptprogramm einbezogen werden.

3.2.5.2 Einstieg ins Thema

Der Raum, in dem das Bilderbuchkino stattfindet, wird im Vorfeld themenspezifisch mit selbstgebastelten Pappbildern dekoriert (siehe Abbildung 7, Anhang C, S. 72). Nach Betrachten der Dekoration soll das Thema von den Jungen erraten werden. Danach folgt eine Vorstellungsrunde der Kinder, bei der sie nacheinander ihren Vornamen und einen, mit dem Thema verbundenen, Begriff nennen sollen, um sich daraufhin einen gebastelten Piratenhut mit eigenem Vornamen abzuholen.

Das Erraten des Veranstaltungsthemas und die anschließende Vorstellungsrunde dienen dazu, die anfängliche Angst und Hemmungen der Kinder zu nehmen und eine Vertrauensbasis zur Durchführenden zu schaffen.

Die Hüte sollen den Kindern ein Erinnerungsstück sein, mit dem sie an die Veranstaltung zurückdenken können. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Vornamen der Kinder so immer präsent sind.

3.2.5.3 Bilderbuchkino und Dialogisches Vorlesen

Das Bilderbuch „Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel“ von Cornelia Funke wird ihnen vorgelesen, während die einzelnen Bilder des Buches auf eine weiße Wand projiziert werden.

Zwischendurch sollen Fragen zum Buch und zu den Bildern gestellt werden.

Das Buch sollte vorgelesen werden, da diese Tätigkeit zu „einer der wirksamsten Möglichkeiten [zählt] (...), Kindern Freude am Lesen zu vermitteln“ (KNOBLOCH 2006, S. 15). Außerdem sorgt es dafür, dass die Jungen „unterschiedliche Sprachstile kennen lernen und ihr Sprachverständnis erweitern“ (DETTMAR-SANDER 2008, S. 26). Ebenso lernen sie sich auf eine Geschichte längere Zeit zu konzentrieren und den Inhalt mit ihrem bereits vorhanden Wissen zur Thematik zu verknüpfen (vgl. CLAUSSEN 2011, S. 41). „Die Weiterführung des Vorlesens in der Grundschule hilft den Kindern, ihre bisher erworbene Motivation zum Lesen und ihr Interesse an Büchern und am Lesen zu erhalten[, obwohl sie in dem Alter durchaus in der Lage wären, leichte Texte eigenständig zu lesen]“ (CLAUSSEN 2011, S. 140-141).

Die Fragen, die während des Vorlesens gestellt wurden, sollten sicherstellen, dass die Jungen der Geschichte folgen können.

3.2.5.4 Suchspiel: Schatzsuche

Nach Beendigung der Geschichte sollen sich die Jungen auf eine Schatzsuche begeben. Dafür wird aus dem Raum wieder in die Bücherhalle gewechselt.

Nachdem sich alle Jungen in der Bücherhalle versammelt haben, muss die Schatzsuche erklärt werden.

Zunächst werden die Jungen in drei Gruppen eingeteilt. Anschließend bekommt jede Gruppe eine eigene Schatzkarte, der sie folgen müssen (siehe Abbildung 8, Anhang C, S. 72). Insgesamt muss jede Gruppe drei Stationen erreichen. Diese Stationen sind Bücherregale, an denen Fragen hängen, die beantwortet werden müssen, um Hinweise zur nächsten Route zu erhalten (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Regal mit Fragen und möglichen Antworten zur Schatzsuche

Alle Fragen beziehen sich auf das vorgelesene Buch mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten (siehe Abbildung 9, Anhang C, S. 73). Die Antworten befinden sich auf den Buchrücken. Das Buch mit der richtigen Antwort enthält eine weitere Schatzkarte, bei falschen Antworten liegt im Buch der Hinweis „Niete“. Nachdem sie alle Stationen abgelaufen haben, werden sie mit einer letzten Schatzkarte ausgestattet zum Standort der Schatzkiste geführt.

Um diese öffnen zu können, muss eine dreistellige Zahlenkombination ins Schloss eingedreht werden. Jede Gruppe findet mit der letzten Karte eine Zahl sowie deren Position im Schloss.

Die Schatzsuche ist ein spielerisches Element, das hier eingesetzt wird, um die Jungen aktiv in die Geschichte und Veranstaltung einzubinden. Die Jungen sollen hierbei auf das Wissen zurückgreifen, dass sie der vorgelesenen Geschichte zuvor entnommen haben, um die Fragen an den einzelnen Stationen beantworten zu können. Gleichzeitig soll mit diesem Spiel die Bibliothek räumlich erkundet werden.

Herrscht während der Schatzsuche noch ein anspornender Konkurrenzgedanke zwischen den Gruppen, werden diese am Ende zusammengeführt, um gemeinsam in Teamarbeit den Schatz zu bergen. Dadurch können sich die Jungen zum einen untereinander messen, zum anderen lernen sie auch, dass für einige Aufgaben eine Gruppenleistung notwendig ist.

3.2.5.5 Bewegungsspiel: Piratenlied

Bevor die Kinder die Schatzkiste öffnen und untereinander die Schätze aufteilen dürfen, soll zuerst ein Freudentanz zur Feier der Errungenschaft der Piraten getanzt werden.

Zu dem Piratenlied „Das große Seefahrt-ABC“ von Rudi Mika soll in den Strophen eine Polonäse getanzt und im Refrain eine kleine Bewegungsabfolge mit den Händen nachgemacht werden. Nach Beendigung des Freudentanzes dürfen die Kinder eines der Schätze auspacken. Für jedes Kind befindet sich ein Schatz in der Schatzkiste (siehe Abbildung 10-11, Anhang C, S. 74).

Das Piratenlied zum Schluss soll dafür sorgen, dass sich die Jungen noch einmal körperlich betätigen und tänzerische Bewegungsabfolgen merken und nachmachen können. Die Geschenke in der Kiste sind kleine Belohnungen für die aktive Teilnahme und Konzentration an der Schatzsuche und dem Bewegungsspiel, die sie sich selber erarbeitet haben.

3.2.5.6 Kinderevaluation, Themenweiterführung & Abschied

Die Kinder werden im Anschluss an den Piratentanz gebeten, einen kleinen Fragebogen auszufüllen (siehe Abbildung 6, Anhang B, S. 71). Diese Kinderevaluation soll ermitteln, ob und welche Aspekte der Veranstaltung den Jungen besonders gefallen oder nicht gefallen haben. Mit dieser Rückmeldung kann auf den Erfolg oder Misserfolg der Veranstaltung aus der Perspektive der Jungen geschlossen werden und für nachfolgende Leseförderungsangebote dieser Art Maßnahmen zur Verbesserung getroffen werden.

Als Dank und Erinnerung wird ihnen nach der Evaluation das Buch überreicht, das ihnen beim Bilderbuchkino vorgelesen wurde. Zum Schluss werden sie auf ein Regal aufmerksam gemacht, in dem Piratenbücher zu finden sind (siehe Abbildung 22, Anhang D, S. 80). Dieses soll die Jungs dazu motivieren, auch selbst Bücher zu dem Thema Piraten zu lesen. Dabei steht ihnen im Regal sowohl eine Auswahl an belletristischen Geschichten als auch Sachbücher zur allgemeinen Information über Piraten zur Verfügung.

Ein themenspezifisches Regal soll die Funktion haben, die Jungen zum eigenständigen Lesen zu motivieren und dazu aufzufordern, das Lesen in ihre Freizeit zu integrieren, in dem sie ein Buch mit nach Hause nehmen können. Die Jungen sind eher gewillt, sich sofort ein Buch auszuleihen, an dessen Thematik sie durch die Veranstaltung gerade Interesse gewonnen haben, als wenn sie einige Tage später selbstständig und eventuell erfolglos in der Bibliothek danach suchen müssen.

3.3 DURCHFÜHRUNG

9.15 – 11.00 *Vorbereitung*

In der Zeit war es meine Aufgabe, die Bücherhalle für die anstehende Veranstaltung vorzubereiten.

Für die Veranstaltung musste zunächst einmal eine mobile Leinwand themenspezifisch dekoriert werden. Dafür habe ich im Voraus schon eine Schatzkiste, eine Piratenflagge, Palmen sowie Piraten aus Pappe gebastelt und diese an die mobile Leinwand gepinnt (siehe Abbildung 7, Anhang C, S. 72).

Danach wurde der Beamer sowie ein Laptop aufgestellt und geprüft, ob die Projektion der Bilder aus dem Buch auf eine weiße Wand im Raum funktioniert.

Zuletzt wurden dann Sitzkissen für die Kinder verteilt sowie Stühle für die Beobachter und für mich als Vorleserin hingestellt.

Für die Schatzsuche mussten zunächst die einzelnen Regale als Stationen mit Fragen sowie die darauf stehenden Bücher mit möglichen Antworten beklebt werden. Insgesamt wurden dafür neun Bücherregale, welche im gesamten Raum verteilt sind, benötigt. Außerdem musste die Schatzkiste an einem sicheren Ort versteckt werden.

Für das anschließende Piraten-Bewegungslied wurde ein CD-Player mit der passenden CD aufgestellt.

Für die Kinderevaluation wurden die Kinderfragebögen sowie Stifte in greifbare Nähe gelegt.

11.00 – 11.05 *Begrüßung*

Als sich die gesamte Klasse vor dem Eingang der Bücherhalle versammelt hatte, habe ich sie und die Lehrerin kurz begrüßt und in

den Eingangsbereich der Bücherhalle geführt. Nach dem Ausziehen der Jacken sollten sich alle in den Bilderbuchkino-Raum begeben.

Von der Lehrerin habe ich bereits im Vorfeld erfahren, dass die Klasse schon häufiger, insbesondere zu Veranstaltungen, in der Bücherhalle war. Daher schien es nicht verwunderlich, dass die Kinder sofort wussten, wo sie ihre Jacken hinhängen und in welchen Raum sie gehen müssen.

Nachdem alle Kinder auf den Sitzkissen und die Beobachter auf den Stühlen im Bilderbuchkino-Raum Platz genommen haben, startete ich mit der eigentlichen Begrüßung.

Ich stellte mich nochmal mit meinem Namen vor und erzählte ihnen, dass wir für die Veranstaltung zwei verschiedene Programme vorbereitet haben. Eines mit mir für die Jungen und eines, mit einer Mitarbeiterin der Bibliothek, für die Mädchen. Obwohl die Kinder von dieser Trennung bereits von der Klassenlehrerin wussten, erschien es mir wichtig, ihnen persönlich nochmal den Grund dafür zu nennen. Da von den Kindern diesbezüglich keine weiteren Fragen oder Anmerkungen kamen, wurden die Mädchen von der Mitarbeiterin zurück in die Bücherhalle begleitet. Die Jungen blieben auf ihren Kissen sitzen.

11.05 – 11.10 *Einstieg ins Thema*

Als nur noch die Jungen der Klasse sowie die drei Beobachter im Bilderbuchkino-Raum übrig blieben, fragte ich die Jungs, ob sie, anhand der Dekoration an der Pinnwand, schon erraten können, worum es beim heutigen Programm geht. Die Jungen wussten sofort, dass es um das Thema Piraten geht und schienen darüber erfreut zu sein (siehe Abbildung 12, Anhang D, S. 75).

Da ich die Kinder nun auch etwas besser und vor allem persönlich ansprechen und kennen lernen wollte, sollte jeder nacheinander seinen Vornamen nennen. Jeder bekam daraufhin seinen eigenen Piratenhut mit Namen von mir aufgesetzt (siehe Abbildung 13, Anhang D, S. 75). Gleichzeitig sollten die Kinder einen Begriff oder eine Tätigkeit nennen, die sie mit einem Piraten verbinden.

Jeder der Jungs wartete der Reihe nach ab, bis er dran war. Bis auf einen Jungen wollten sich alle gerne die Piratenhüte von mir aufsetzen lassen. Den meisten Jungen fiel es schwer, nur einen Begriff, den sie mit Piraten in Bezug bringen, zu sagen. So kam es, dass ein Junge nahezu alles aufzählen und erklären wollte, was er zu Piraten wusste.

Je mehr Begriffe zum Thema von den Jungen genannt wurden, desto schwieriger gestaltete sich die weitere Begriffsfindung für die übrigen Jungen.

11.10 – 11.25 *Bilderbuchkino & Dialogisches Vorlesen*

Anschließend erklärte ich den Jungen, dass zum Thema Piraten natürlich auch eine Piratengeschichte nicht fehlen dürfe. Ich nannte ihnen also den Titel der Geschichte, die ich vorlesen würde, zeigte Ihnen das Titelbild des Bilderbuches und stellte außerdem die Frage, ob sie das Buch bereits kennen. Zwei Jungen kannten die Geschichte tatsächlich schon, waren aber nicht abgeneigt, sie noch einmal zu hören.

Nachdem ich das Licht ausgeschaltet hatte, begann ich mit dem Vorlesen der Geschichte. Gleichzeitig wurden die passenden Bilder über den Beamer an die Wand projiziert, sodass die Kinder der Geschichte folgen konnten (siehe Abbildung 14, Anhang D, S. 76). Zwischenzeitlich stellte ich zu einigen Bildern Fragen, z.B. ob sie wissen oder erkennen können, welcher Person welcher Name zugeordnet werden kann und ob sie erraten können, welches Ungeheuer aus dem schwarzen Wasser auftaucht (siehe Abbildung 15, Anhang D, S. 76).

Während des Vorlesens konnte beobachtet werden, dass der überwiegende Teil der Jungen die unterschiedlichen Bilder mitverfolgte und ohne Störungen zugehört wurde. Auch bei den Fragen haben sich einige gemeldet und wollten ihre Meinung mit uns anderen teilen. Nachdem die Geschichte zu Ende war, fragte ich die Jungen, ob ihnen die Geschichte gefallen hat, was sie mit einem einstimmigen „ja“ beantworteten. Daraufhin erzählte ich ihnen, dass wir, genau wie Käpten Knitterbart, nun auf Schatzsuchen gehen würden.

11.25 – 11.40 *Suchspiel: Schatzsuche*

Als wir in der Bücherhalle angekommen waren und uns im Eingangsbereich versammelt haben, habe ich die Jungen für die Schatzsuche zuerst in drei Gruppen eingeteilt. Ursprünglich waren drei Jungen pro Gruppe für die Schatzsuche geplant, allerdings fehlten an dem Tag zwei Jungen der Klasse, sodass sich letztendlich zwei 2er-Gruppen und eine 3er-Gruppe gebildet haben. Die Gruppenbildung erfolgte ohne jegliche Kriterien bezüglich der Stärken und Schwächen der Schüler zu beachten, da zu diesem Zeitpunkt keine Informationen dazu vorlagen.

Die Jungen zeigten eine hohe Motivation und wollten sofort mit der Suche beginnen. Mit der Begründung, dass ich ihnen erst einmal erzählen müsste, wie das Spiel läuft, konnte ich sie doch noch davon abhalten, gleich loszurennen.

Nachdem ich den Jungen erklärt hatte, wie die Schatzsuche funktioniert, bekamen sie von mir pro Gruppe eine Schatzkarte überreicht (siehe Abbildung 16, Anhang D, S. 77).

Bevor die Schatzsuche losgehen konnte, stellte ich jeder Gruppe außerdem eine erwachsene Person, in dem Fall zwei Beobachter und mich, zur Seite, die sie bei den einzelnen Stationen unterstützen und bei Fragen helfen sollten. Da keine weiteren Fragen der Kinder zur Schatzsuche aufkamen, konnte die Suche losgehen.

Jede Gruppe lief nun ihre Route ab und beantwortete Fragen zum vorgelesenen Bilderbuch (siehe Abbildung 17, Anhang D, S. 77). Hierbei fiel auf, dass einige Gruppen schneller und andere weniger schnell vorankamen und der Schatzkarte folgen konnten.

Den Standort der Schatzkiste erreichten alle Gruppen nacheinander. Die Gruppe, die zuerst dort ankam, hatte anfängliche Schwierigkeiten die Schatzkiste zu finden. Fast zeitgleich mit dem Eintreffen der anderen zwei Gruppen wurde die Schatzkiste aber dann doch noch entdeckt. Jede Gruppe schaute sich seine Zahl an und zusammen drehten sie die Zahlenkombination ins Schloss an der Schatzkiste ein. Die Kinder hatten mit der Eingabe der Zahlenkombination keine Probleme und da sie die Zahlen in die richtige Reihenfolge gebracht hatten, ließ sich das Schloss öffnen und gab den Inhalt der Schatzkiste frei.

11.40 – 11.45 *Bewegungsspiel: Piratenlied*

Bevor sie die Schätze in der Schatzkiste aufmachen durften, sollten die Jungen zunächst in der Mitte des Raumes zusammenkommen, damit wir gemeinsam die erfolgreiche Suche mit einem Lied feiern können. Dafür wurde das Piratenlied im CD-Player eingeschaltet und eine Polonäse getanzt. Im Refrain des Liedes sollten die Jungen versuchen eine kleine Bewegungsabfolge mit den Händen nachzumachen. Zunächst waren die Jungen, was das Tanzen angeht, eher schüchtern. Nachdem ich allerdings den Anfang gemacht hatte, schlossen sie sich sofort an und tanzten, die meisten immer noch mit ihren Piratenhüten, mit (siehe Abbildung 19, Anhang D, S. 78). Die Durchführung der Polonäse gestaltete sich ohne Probleme. Jedoch bereitete die Bewegungsabfolge im Refrain einigen Jungen Schwierigkeiten, so dass sie verstärkt Blickkontakt zu mir hielten.

Als der Tanz fertig war, durften sie sich den Schätzen zuwenden, diese untereinander aufteilen und auspacken.

Die Jungen haben sich über die kleinen Geschenke gefreut und waren auch gespannt, was der andere so bekommen hat, denn jeder hatte einen anderen Schatz (siehe Abbildung 18, Anhang D, S. 78).

11.45 – 11.55 *Kinderevaluation, Themenweiterführung & Abschied*

Zum Ende der Veranstaltung sollten die Jungen einen kleinen Fragebogen mit insgesamt vier Fragen beantworten. Dabei sind wir jede Frage mit den möglichen Antworten einzeln durchgegangen, damit die Kinder besser verstehen, was sie machen und wo sie ein Kreuz setzen können. Auch hier haben sie ohne Probleme mitgemacht und den Fragebogen ausgefüllt (siehe Abbildung 20, Anhang D, S. 79). Nachdem ich alle Bögen eingesammelt hatte, habe ich mich für die tolle Teilnahme aller anwesenden Jungen bei der Veranstaltung bedankt und der gesamten Klasse dafür das vorgelesene Buch geschenkt (siehe Abbildung 21, Anhang D, S. 79). Dieses Buch soll dafür sorgen, dass diese Veranstaltung immer in den Köpfen und Erinnerung der Kinder bleibt und dass sie das Buch jederzeit wieder lesen können.

Daran anschließend habe ich den Jungen ein Regal gezeigt, in dem speziell zum Thema der Veranstaltung, Piratenbücher aufgestellt waren (siehe Abbildung 22, Anhang D, S. 80).

Da ich mich aber nicht nur von den Jungen der Klasse verabschieden wollte, sind wir noch einmal gemeinsam in den Bilderbuchkino-Raum gegangen, in dem die Mädchen waren.

Dort haben wir zusammen das kurze Verabschiedungslied „Alle Leut, alle Leut, gehen jetzt nach Haus“ gesungen. Dieses Lied wird oft im Kindergarten gesungen, so sollte es den meisten Kindern also schon bekannt und leicht mitzusingen sein.

Als das Lied fertig gesungen war, durfte sich jedes Kind eine kleine Süßigkeit aussuchen und mitnehmen.

Nun war das Programm für die Klasse beendet und sie gingen mit ihrer Lehrerin zurück in die Schule.

3.4 EVALUATION

Die „Evaluation [stellt] in seiner allgemeinsten Form eine Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhaltes oder Objektes auf der Basis von Informationen dar“ (STOCKMANN 2007, S. 25).

Ziel der Evaluation ist es, die Stärken und Schwächen aufzuzeigen und eine Entscheidungshilfe zu bekommen, wie man das zukünftige Handeln optimieren kann.

Dabei kommen möglicherweise Aspekte zum Vorschein, die aus eigener Perspektive nicht ersichtlich gewesen wären. Wichtig ist es daher vor allem, andere Menschen zur Beurteilung in die Evaluation mit einzubinden, damit diese als Außenstehende und aus einem anderen Blickwinkel heraus das ganze Verfahren beobachten können.

Die Evaluation erfolgt in der Regel nach einem bestimmten Schema. Zunächst müssen Informationen über den zu bewertenden Sachverhalt gesammelt werden. Dies geschieht anhand von Bewertungsmethoden, wie zum Beispiel einem Fragebogen oder einem Interview, bei denen Fragen beantwortet werden müssen. Nützliche Informationen, aus denen eventuell Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können, erhält man, indem man die Antworten hinsichtlich ihrer Übereinstimmung, d.h. ähnliche oder gleiche Antworten zu einer Frage, zusammenfasst. Aber auch Ausreißer, d.h. Antworten, die seltener vorkommen, aber dafür stark von den übrigen Antworten abweichen, werden bei der Auswertung berücksichtigt (vgl. STOCKMANN 2007, S. 26).

Die jungenspezifische Leseförderungsveranstaltung wird evaluiert, um zu überprüfen, ob die festgelegten Ziele und Vorhaben erreicht wurden und um Anregungen und Verbesserungsvorschläge zu erhalten, mit denen man zukünftige Veranstaltungen dieser Art positiv verändern und perfektionieren kann. Gleichzeitig ist es interessant zu erfahren, wie andere Personen, dazu mit unterschiedlichem Beruf, die Veranstaltung empfinden und welche Aspekte ihnen besonders auffallen und höheren Wert bemessen werden.

In diesem Fall wird aus drei verschiedenen Perspektiven bewertet: aus der Sicht einer Bibliothekarin, einer Lehrerin und durch die Jungen einer Klasse.

3.4.1 METHODEN

Wie schon angedeutet, werden zur Informationsgewinnung diverse Bewertungsmethoden eingesetzt. Dabei kommt es zunächst darauf an, ob man Primärforschung, die Daten also selbst erhebt, oder Sekundärforschung, sich also an bereits vorhandenen Daten bedient, betreibt. Zu der Sekundärforschung zählen zum Beispiel Jahresberichte, Studien oder Daten des Statistischen Bundesamtes.

Für die Evaluation der jungenspezifischen Veranstaltung wird die Primärforschung angewendet.

Welche Erhebungsverfahren darunter fallen und für die Veranstaltung genutzt werden, wird im Folgenden erklärt.

3.4.1.1 Fragebogen

Der Fragebogen zählt zu den klassischen Verfahren, um Informationen und Meinungen über ein Beurteilungsobjekt zu erhalten. Der schriftliche und teilstandardisierte Fragebogen wurde als Bewertungsmethode gewählt, um damit schnell und effizient Informationen der Beobachter zur Veranstaltung sammeln zu können, ohne zusätzlich Zeit am Veranstaltungstag dafür einräumen zu müssen. Ein Interview direkt im Anschluss an die Veranstaltung wäre nicht möglich gewesen, da die Kinder der Klasse hätten beaufsichtigt werden müssen und dafür keine personellen Kapazitäten vorhanden waren. Für den Fragebogen der Beobachter wurde sich an dem aus dem Modul „Lesen macht stark“ der Studierenden am Department Information an der HAW Hamburg im Sommersemester 2012 der Kita-Gruppe orientiert, da dieser bereits alle, für die Veranstaltung, relevanten Fragen und Aspekte beinhaltet.

Es wurden sowohl offene als auch geschlossene Antwortmöglichkeiten für den Fragebogen entwickelt, die größtmöglichen Aufschluss über die Veranstaltung aus Sicht der Beobachter liefern sollten.

Die Fragen zielten darauf ab, das Thema und die Leitung der Veranstaltung, die Buchauswahl, die einzelnen Veranstaltungselemente und die Veranstaltung insgesamt zu bewerten und genauer zu beleuchten.

Der finale Fragebogen sowohl für die Lehrerin und Bibliothekarin als auch für die der Kinder befindet sich im Anhang A und B, S. .

3.4.1.2 Interview

Zusätzlich zum schriftlichen Fragebogen und auf dessen Grundlage wurde per Telefon ein Interview geführt. Dadurch konnte noch einmal ausführlich mit jedem Beobachter über die Veranstaltung gesprochen werden. Der Vorteil an dieser hierbei ergänzenden Methode ist, dass in dem Gespräch eventuell Dinge angesprochen werden, die nur über den Fragebogen verloren gegangen wären. Gerade die offenen Fragen laden dazu ein, bei einem persönlichen Gespräch genaueres zu erfahren. Weiterhin sollte mit dem Interview der Gefahr entgegen gewirkt werden, dass Unklarheiten im Fragebogen bleiben, die ohne dieses nicht geklärt werden könnten.

In Erwägung gezogen wurde außerdem die reine Beobachtung der Durchführenden zur Veranstaltung als Evaluationsmethode mit aufzunehmen. Da sich diese allerdings nur auf subjektiver Wahrnehmung stützen und auf keinem Beobachtungsschema basieren würde, wurde sich gegen diese Methode entschieden. Eine gleichzeitige Beobachtung während der Durchführung erschien dabei wenig sinnvoll.

3.4.2 AUSWERTUNG

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse der Evaluation aufgeführt.

3.4.2.1 Kinderfragebogen

An der Leseförderungsaktion haben insgesamt sieben Jungen teilgenommen, deren Meinung zur Veranstaltung ebenso wichtig ist wie die der Lehrerin und Bücherhallenleiterin und in die Evaluation einfließen sollte. Dafür wurde ebenfalls der Fragebogen als Methode eingesetzt, um ein genaues Bild und nicht nur einen Gesamteindruck davon zu bekommen, wie ihnen die Veranstaltung gefallen hat. Der Fragebogen wurde am Ende der Veranstaltung, direkt nach der letzten Aktion auf dem Programm, ausgeteilt und sollte sofort ausgefüllt werden. Damit die Jungen wissen, was sie machen sollen, wurden die Fragen zusammen mit ihnen durchgegangen. Probleme oder Missverständnisse konnten insofern gleich geklärt und bei Bedarf geholfen werden.

Der Fragebogen umfasst insgesamt nur vier Fragen, um die Jungen nach dem vollen Programm nicht komplett zu überlasten und die Konzentration für kurze Zeit noch aufrecht zu erhalten. Des Weiteren wurden nur geschlossene Fragen mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten genutzt, um aus Zeitgründen die, für diese Klassenstufe, typischen Schreibdefizite zu umgehen. Welche Fragen gestellt wurden, was genau damit herausgefunden werden sollte und wie die Antworten der Jungen ausfielen, wird im Folgenden aufgelistet.

1.) Das Buch mit der Piratengeschichte fand ich...

Diese, von den Jungen zu vervollständigende, Aussage wurde gestellt, um herauszufinden, ob die Geschichte und das Thema Piraten den Geschmack der Zielgruppe getroffen hat und für dieses Alter noch interessant ist.

Alle Jungen haben dazu den lachenden Smiley, der für gut steht, angekreuzt, sodass davon auszugehen ist, dass ihnen die Piratengeschichte gefallen hat.

2.) Die Schatzsuche war...

Die ebenfalls offene Aussage zielte darauf ab, zu erfahren, ob die Jungen bei der Schatzsuche gut mitmachen konnten und ob der Schwierigkeitslevel dem Alter und der Zielgruppe entsprach.

Sechs der insgesamt sieben Jungen haben hierbei „genau richtig“ als Antwortmöglichkeit angekreuzt. Für sie war das Lösen der Schatzsuche also weder zu schwer noch zu leicht. Lediglich ein Junge hat angegeben, dass die Schatzsuche ihm sogar zu leicht war.

Bei dieser Frage ist es im Nachhinein fraglich, ob die Kinder zwischen den einzelnen Abstufungen unterscheiden konnten, da einige Kinder eventuell eine für sie leichte Schatzsuche als genau richtig empfinden.

3.) Das fand ich heute am besten...

Diese Aussage sollte ermitteln, für welche Aktion sich die Jungen am meisten begeistern konnten und, je nach Antwort, aufzeigen, worauf man den Schwerpunkt bei zukünftigen jungenspezifischen Veranstaltungen setzen könnte.

Dabei haben die Jungen einstimmig angegeben, dass die Schatzsuche für sie das Beste an der Veranstaltung war.

Der Grund für Angabe dieser Aktion könnte sein, dass die Klasse bereits mehrfach an Bilderbuchkinos teilgenommen hat und das Interesse an diesem Teil der Veranstaltung deshalb nicht so groß war.

Das Lösen der Schatzsuche als auch das Gewinnen von Preisen schien insofern die spannendere Alternative zu sein, da es etwas Besonderes war, das die Kinder sonst nicht erlebt haben. Hinzu kommt die Tatsache, dass man sich selbst am Programm aktiv beteiligen und bewegen konnte.

4.) Hast du Lust, noch mehr Piratengeschichten zu lesen?

Diese Frage sollte in Erfahrung bringen, ob die Jungen, nach der Veranstaltung, motiviert sind, selbst Bücher zu lesen. Außerdem sollte herausgefunden werden, ob das Thema Piraten ein guter Anknüpfungspunkt ist, die Jungen in dem Alter zum Lesen zu bekommen.

Alle befragten Jungen haben diese Frage mit „ja“ beantwortet und würden demnach gerne weitere Piratengeschichten lesen wollen.

Das Hauptziel, das Interesse der Jungen am Lesen zu wecken und zu aktivieren, wurde, zumindest nach den positiven Antworten zu urteilen, erreicht.

3.4.2.2 Fragebogen und Interview der Beobachter

Zu den Beobachtern der Veranstaltung zählten Frau Canisius, die Bibliothekarin und Leiterin der Bücherhalle Dehnhaid, sowie Frau Miranda-Anacleto, die Klassenlehrerin der Klasse 2a der Adolph-Schönfelder-Schule.

Im Vorfeld hatten beide Beobachter den Fragebogen von mir per E-Mail zugesandt bekommen, um sich die Fragen einmal in Ruhe durchlesen zu können und sich bei Unklarheiten nochmal an mich zu wenden.

Am Veranstaltungstag selbst bekam jeder von ihnen diesen Fragebogen ausgeteilt. Ihre Aufgabe war es nun, diesen, parallel zur Veranstaltung, auszufüllen und sich Notizen zu positiven und negativen Aspekten zu machen.

In den nachfolgenden Tagen sollte der Fragebogen telefonisch durchgegangen und auf einzelne Aspekte in Form eines Interviews noch einmal genauer eingegangen werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Fragen des Fragebogens mit den erhaltenen Antworten der Beobachter aufgeführt.

1.) Haben Sie das Thema Piraten schon vorher einmal in der Schule bzw. bei einer Veranstaltung in der Bücherhalle behandelt?

Frau Canisius hat das Thema Piraten zwar schon einmal in Form eines Bilderbuchkinos behandelt, allerdings wurden darüber hinaus keine weiteren Aktionen in vergleichbarem Rahmen dazu angeboten. Laut Frau Miranda-Anacleto gab es das Thema im Unterricht noch nicht, aber unabhängig davon hätten die Kinder es, ihrer Meinung nach, toll gefunden.

2.) Finden Sie das Thema Piraten der Veranstaltung geeignet für die Jungen als spezifische Zielgruppe?

Frau Miranda-Anacleto empfand das Thema als gut geeignet, sowohl für Jungen als auch für Mädchen, da Abenteuergeschichten bei Kindern immer gut ankommen.

Frau Canisius war ebenfalls der Ansicht, dass es zu dieser Altersgruppe gepasst hat. Eine höhere Klassenstufe, ab der 4. Klasse, würde sich für das Thema wahrscheinlich nicht mehr interessieren.

3.) Was halten Sie von der Wahl des Bilderbuches (Cornelia Funke – Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel)?

Beide Beobachter hielten das Bilderbuch für die Veranstaltung für sehr passend, da alle Klischees über Piraten auftauchten (Piratenschiff, Schatzsuche, Gefahren, Sprache der Piraten), die Kinder spannend finden.

4.) Bitte bewerten Sie die einzelnen Aktionen auf einer Skala von 1-5 (1= schlecht, 5= sehr gut). Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.

Das Bilderbuchkino wurde von Frau Canisius und Frau Miranda-Anacleto mit einer 4 (gut) bewertet. Das Vorlesen, insbesondere mit verschiedenen Stimmen, hat ihnen gut gefallen. Der Spannungsbogen wurde, laut Frau Canisius, beibehalten. Beide gaben als Tipp, beim nächsten Mal den Kindern etwas mehr Zeit zum Betrachten der Bilder

zu geben, bevor man die Geschichte weiter vorliest. Man hätte den Kindern außerdem mehr Fragen zur Geschichte und zu den Bildern stellen können oder die Kinder frei erzählen lassen, was sie auf den Bildern sehen oder wie die Geschichte weitergehen könnte.

Nach Meinung von Frau Canisius war das Bilderbuchkino in dieser Form sehr zufriedenstellend, da man wusste, dass die Veranstaltung aus mehreren Aktionen besteht und nach dieser noch weitere folgen würden. Für ein reines Bilderbuchkino hätte man eventuell mehr Fragen und Zeit für die Bilder einplanen müssen.

Die Schatzsuche haben beide Beobachter mit einer 5 (sehr gut) bewertet, da diese sehr gut vorbereitet und sehr spannend für die Jungen war.

Frau Miranda-Anacleto hat dieser Teil der Veranstaltung insbesondere deshalb gefallen, da das Lesen mit dem Orientieren und Kennenlernen der Bücherhalle kombiniert wurde. Hervorgehoben wurde auch, dass die Jungen durch aktive Tätigkeiten, wie z.B. zunächst die Bücher mit den Antworten finden und danach das richtige Buch rausholen, in die Schatzsuche miteingebunden wurden. Auf diese Weise haben die Jungen die Bücherhalle mehr wahrnehmen können und haben praktisch erfahren, dass die Bücher nach bestimmten Kategorien sortiert sind, nach denen man suchen kann. Durch die buchbezogenen Fragen wurde außerdem eine Verbindung zu der vorgelesenen Geschichte hergestellt, die die Kinder nochmal zum Nachdenken angeregt hat. Dadurch war die Geschichte in den Köpfen der Jungen noch einmal präsent.

Frau Canisius fand es wichtig, dass eine erwachsene Person der jeweiligen Gruppe während der Suche hilft und begleitet. So konnten Fragen oder Probleme, die erst während der Suche auftraten, sofort geklärt werden.

Für den anschließenden Piratentanz wurde ebenso eine 5 (sehr gut) vergeben. Die Jungen haben gut mitgemacht und waren mit Begeisterung dabei. Von Frau Miranda-Anacleto kam die Rückmeldung, dass einige Handbewegungen zum Lied für den einen oder anderen Jungen vielleicht etwas zu schnell waren. Es wäre besser gewesen, weniger Bewegungen in den Tanz einzubauen, damit die Kinder leichter mitmachen können.

Zusammenfassend lässt die Auswertung darauf schließen, dass die Durchführung der Aktion als stimmig empfunden wurde.

5.) Wie bewerten Sie den Schwierigkeitsgrad der Schatzsuche?

Die Schatzsuche wurde sowohl von der Bücherhallenleiterin als auch von der Klassenlehrerin vom Schwierigkeitsgrad als „genau richtig“ eingestuft. Frau Miranda-Anacleto wies darauf hin, dass man grundsätzlich bei Gruppenaktionen starke und schwächere Schüler mischen oder die Aufgaben bzw. Fragen so stellen müsste, dass jeder Schüler diese bewältigen kann. Dafür müsste mit der Lehrerin im Vorfeld geklärt werden, wie die Leistungen der einzelnen Schüler bezüglich der Aufgaben sind.

Bei dieser Aktion war insbesondere die Lesefähigkeit der Schüler gefragt. Da sich in jeder Gruppe sowohl lesestarke als auch leseschwache Schüler befanden und sie sich gegenseitig helfen konnten, war das Niveau der Schatzsuche in diesem Fall genau passend.

6.) War das Verhältnis zwischen Interaktivität und Vorlesen ausgeglichen?

Auch bei dieser Frage stimmten beide Beobachter mit der Antwort „ja“ überein. Frau Canisius bemerkte, dass insbesondere für Jungen, aber auch für Kinder im Allgemeinen, der Bewegungsdrang sehr wichtig ist und dieser bei der speziellen Veranstaltung mehr als sonst berücksichtigt wurde.

7.) Wie schätzen Sie die Dauer der Veranstaltung insgesamt ein?

Die Klassenlehrerin und die Bücherhallenleiterin hielten die zeitliche Dauer der Veranstaltung für sehr angemessen. Es war also weder zu lang noch zu kurz.

Frau Canisius wies allerdings darauf hin, dass solche Veranstaltungen mit entsprechender Länge im Bibliotheksalltag nicht machbar wären, da es zu viel Zeit und Aufwand erfordern würde. Man könnte derartiges höchstens als besondere Veranstaltung anbieten, die dafür nur wenige Male stattfindet.

8.) Wie konzentriert waren, Ihrer Meinung nach, die Jungen während des Vorlesens?

Hier waren sich beide Beobachter einig, dass die Jungen während des Vorlesens nur bedingt konzentriert zugehört haben. Zwei Kinder haben sich teilweise während der Geschichte über die Bilder unterhalten. Die Klassenlehrerin kann sich vorstellen, dass die Jungen konzentrierter zugehört hätten, wenn sie mehr Zeit gehabt hätten, die Bilder genauer zu betrachten.

9.) Wie haben Sie die Leitung der Veranstaltung durch die Durchführende empfunden? Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.

Bei dieser Frage teilten beide Beobachter die Meinung, dass die Durchführende sehr gut durch das Programm geleitet hat. Man hatte das Gefühl, dass alles unter Kontrolle war und nichts aus dem Konzept lief oder anderweitig entglitt.

Der Klassenlehrerin gefiel die gute Struktur der Veranstaltung, das souveräne und freundliche Auftreten als auch der Umgang mit den Kindern. Betont wurde zudem, dass das Material für die Veranstaltung sehr liebevoll vorbereitet wurde. Insgesamt schätzte man die tolle Atmosphäre und das abgestimmte Programm.

10.) Wie hat Ihnen die Veranstaltung insgesamt gefallen?

Beiden Befragten hat die Veranstaltung sehr gut gefallen. Frau Miranda-Anacleto fand alle Aktionen super, ganz besonderes auch die tollen Schätze, die die Jungen gefunden haben. Sie beschrieb die Veranstaltung als ideal für die Jungen, gerade auch speziell für diese Klasse, da die Mädchen in der Überzahl sind und im normalen Unterrichtsalltag dominieren. Vor allem für die Jungen war diese Veranstaltung deshalb etwas ganz besonderes.

11.) Was liegt Ihnen noch auf dem Herzen? (Anmerkungen, Fragen, Wünsche etc.)

Frau Canisius äußerte, dass solche Veranstaltungen wichtig und toll für die Kinder sind, da es im normalen Alltag leider nicht möglich ist, so etwas durchzuführen. Sie könnte sich jedoch vorstellen, solch eine

Veranstaltung einmal als besonderes Ereignis in der Bücherhalle zu planen.

Hervorgehoben hat sie darüber hinaus noch einmal den liebevollen Rahmen der gesamten Veranstaltung. Dazu zählen die vorbereitete Dekoration für das Bilderbuchkino und die Materialien für die Schatzsuche. Man hatte dadurch das Gefühl direkt beim Thema zu sein und all dies verschaffte dem Ganzen eine schöne Atmosphäre. Sie ist sich sicher, dass auch die Kinder bzw. Jungen diesen Aufwand, der dahinter steckt, gesehen und bemerkt haben.

Für weitere Veranstaltungen der Art kam von ihrer Seite die Idee, von der Lehrerin einen Blockausweis, mit dem viele Medien für eine Klasse ausgeliehen werden können, mitbringen zu lassen, damit die Kinder direkt nach der Veranstaltung Bücher der kleinen Ausstellung ausleihen können. Das würde dem Ganzen noch einen roten Faden geben und für Nachhaltigkeit sorgen.

Auch Frau Miranda-Anacleto lobte die Veranstaltung und war froh, mitgemacht zu haben. Die Kinder beziehungsweise Jungen konnten dadurch einmal etwas Besonderes in der Bücherhalle erleben, das sie sonst, neben dem üblichen Bilderbuchkino, nicht kennen. Gerade die Schatzsuche stach aus dem Programm hervor und entwickelte bei den Jungen besonderes Interesse, da sie dabei selbst aktiv werden konnten.

4. FAZIT UND AUSBLICK

Die PISA-, IGLU- und KIM-Studien haben gezeigt, dass noch immer ein großer Unterschied der Leseleistung zwischen Mädchen und Jungen besteht, welcher vor allem daraus resultiert, dass Letztgenannte deutlich weniger häufig lesen. Aus diesem Grund sollte mit dieser Arbeit gezeigt werden, dass Jungen durch geeignete, geschlechterspezifische Methoden durchaus zum Lesen angeregt werden können. Um dies zu belegen, bestand im Vorfeld die feste Intention, eine Veranstaltung zu organisieren.

Eigene Beobachtungen und die Ergebnisse der Evaluation haben ergeben, dass die Teilnehmer der Veranstaltung sehr wohl Interesse am Lesen und an Geschichten haben können und Leseförderungsangebote erfolgreich sind, sofern sie mit den richtigen Methoden konzipiert werden.

Gerade aus der Tatsache heraus, dass „Acht- bis Zwölfjährige (...) sehr genderstereotyp sind“ (Garbe 2012, S. 435), ist es wichtig, zukünftig geschlechterdifferenzierte Leseförderungsmaßnahmen anzubieten. Durch meine Veranstaltung wurde allerdings erkennbar, dass diese nur realisierbar sind, wenn sie gleichzeitig für beide Geschlechter angeboten werden und stattfinden oder eine Trennung innerhalb der Schule möglich ist, sodass eine der Gruppen dort anderweitig beschäftigt und beaufsichtigt wird. Dadurch wird außerdem sichergestellt, dass sich keines der Geschlechter bevorzugt oder benachteiligt fühlt. Hier bewegt man sich auf einem schmalen Grad. Denn sicherlich muss man gerade den Jungen beim Lesen unter die Arme greifen und auch mehr Angebote für diese Zielgruppe entwickeln, allerdings sollten diesen nicht das Gefühl vermittelt werden, besonders förderbedürftig zu sein. Und erst recht dürfen die Maßnahmen nicht zu Lasten der Mädchen ausfallen.

Grundsätzlich sollten daher Bibliotheken und andere Bildungseinrichtungen zukünftig das Lesen mit bewegungsfördernden Spielen und oder durch Einbindung anderer Medien verknüpfen, um diese für die entsprechende Zielgruppe attraktiver zu gestalten. Deutsche Öffentliche Bibliotheken müssen sich allmählich von den altbekannten Verboten und Regeln trennen, die in der Bibliothek herrschen, um die Zielgruppe der Jungen zu erreichen, die sich ungern

strengen Verhaltensregeln untergeben wollen und daher lieber fern bleiben. Die Bibliotheken müssen sich zu einer Einrichtung entwickeln, die gerade Kindern das Kommunizieren und Spielen erlaubt, auch wenn dies natürlich in einem angemessenen Rahmen passieren sollte. Diese Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, um auch das Wohlfühlen in der Bibliothek tatsächlich zu ermöglichen und Lust zum Wiederkommen hervorzurufen.

Schade ist, dass viele der in Deutschland konzipierten Projekte in Bibliotheken zur Jungenleseförderung nur kurzfristig angeboten und durchgeführt werden und sich nicht in der alltäglichen Arbeit zur Leseförderung wiederfinden. Denn nur regelmäßige Angebote können langfristige Erfolge sicherstellen. Ein dringendes Ziel ist es demnach, geschlechtsspezifische Leseförderungsangebote in die alltägliche Bibliotheksarbeit zu integrieren und am besten im Schulplan zu verankern, damit auch Schulen dazu verpflichtet werden, in dem Bereich mehr zu leisten. Dabei können und sollten sie sich aber auch von Bibliotheken Unterstützung holen.

Was innerhalb der letzten Jahre auf dem Gebiet getan wurde und ob sich schon ein Erfolg eingestellt hat, wird sich zeigen, wenn im Frühjahr 2013 die Ergebnisse der aktuellen KIM- und Ende 2013 die der PISA-Studie veröffentlicht werden. Allerdings sind hier vorerst keine großen Sprünge zu erwarten. Mehr Potenzial bietet hier die IGLU, die erst 2016 erneut durchgeführt wird. Es bleibt zu hoffen, dass die Entwicklungen positiv ausfallen. Möglich ist dies auf jeden Fall.

LITERATURVERZEICHNIS

Adolph-Schönfelder-Schule 2009

ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE (Hrsg.): *Über uns*. – Stand: 2009-07-07

<http://adolph-schoenfelder-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/2962?PHPSESSID=aaf0114df101032f9b863ca96d23fd37>. – Abruf: 2013-01-23

Adolph-Schönfelder Schule 2011

ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE (Hrsg.): *Paten für die Erstklässler*. – Stand: 2011-02-21

<http://adolph-schoenfelder-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/2024?PHPSESSID=e9e104762417a9a6589b772df50da745>. – Abruf: 2013-01-23

Adolph-Schönfelder-Schule 2012 a

ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE (Hrsg.): *Das Leitbild der Adolph-Schönfelder-Schule*. – Stand: 2012-07-30

<http://adolph-schoenfelder-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/2961?PHPSESSID=dd2e1448bd754d4ba865fada44aad09b>. – Abruf: 2013-01-23

Adolph-Schönfelder-Schule 2012 b

ADOLPH-SCHÖNFELDER-SCHULE (Hrsg.): *Das Profil unserer Schule*. – Stand: 2012-05-28

<http://adolph-schoenfelder-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/1093>. – Abruf: 2013-01-23

Barmbek Basch e.V. 2013

BARMBEK BASCH E.V. (Hrsg.): *Barmbek Basch – Zentrum für Kirche, Kultur und Soziales*. – Stand: 2013-01-23 <http://www.barmbek-basch.info/>. – Abruf: 2013-01-23

Bertelsmann Stiftung 2000

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Lesen fördern in der Welt von morgen : Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule*. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000. – ISBN 3-89204-524-0

Bertschi-Kaufmann 2007 a

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea ; HÄRVELID, Frederic: *Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Mediumgebungen*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 1. Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2007. – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 29-49

Bertschi-Kaufmann 2007 b

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*.
In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 1. Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2007. – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 8-17

BMBF 2012 a

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *IGLU / PIRLS 2011 : IGLU 2011*. – Stand: 2012-12-12 <http://www.bmbf.de/de/6626.php>. – Abruf: 2013-01-24

BMBF 2012 b

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Deutschlands Grundschülerinnen und Grundschüler im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich weiterhin im oberen Drittel*. – Stand: 2012-12-11 <http://www.bmbf.de/press/3384.php>. – Abruf: 2013-01-24

Bos 2012

BOS, Wilfried ; TARELLI, Irmela ; BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster : Waxmann, 2012. – ISBN 978-3-8309-2828-7

Claussen 2011

CLAUSSEN, Claus: *Praxisbuch Vorlesen : mit Büchern aufwachsen*. Braunschweig : Westermann, 2011. – ISBN 978-3-14-162137-2

Dettmar-Sander 2008

DETTMAR-SANDER, Christiane: *Durch Lesen die Welt entdecken : Leseförderung für Kinder*. 5. Aufl. Berlin : Cornelsen, 2008. – ISBN 3-589-22034-1

DIPF 2013

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (Hrsg.): *Was ist PISA?* – Stand: 2013-01-04 <http://pisa.dipf.de/de>. – Abruf: 2013-01-04

Funke 2006

FUNKE, Cornelia: *Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel*. 1. Aufl. Hamburg : Oetinger, 2006. – ISBN 978-3789165108

Garbe 2007

GARBE, Christine: *Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechtsdifferenzierende Leseforschung und –förderung*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 1. Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2007. – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 66-82

Garbe 2012

GARBE, Christine: „*Es gibt kein angeborenes Lese-Gen*“. In: *BuB – Forum Bibliothek und Information* 64 (2012), Nr. 06, S. 432-435

Garbe 2013 a

GARBE, Christine: *Ideen aus dem Ausland*. – Stand: 2013-02-18
<http://www.boysandbooks.de/index.php?id=77>. – Abruf: 2013-02-18

Garbe 2013 b

GARBE, Christine: *Projekte in Bibliotheken*. – Stand: 2013-02-18
<http://www.boysandbooks.de/index.php?id=75#c383>. – Abruf: 2013-02-18

Haug 2005

HAUG, Katja: *Geschlechtsbewusst zur Leselust : Jungen erlangen Lesekompetenz anders als Mädchen*. – Stand: 2005-03-08 <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=29&start=80&display=5>. – Abruf: 2012-08-15

Henrich 2012

HENRICH, Iris: *Wie Jungs zu motivierten Lesern werden : jungenspezifische Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken – Grundlagen, Praxisbeispiele und Perspektiven*. In: *BuB – Forum Bibliothek und Information* 64 (2012), Nr. 06, S. 424-429

Hoffmann 2013

HOFFMANN, Abert (Hrsg.): *Was ist Antolin?* – Stand: 2013-01-23
<http://www.antolin.de/all/howto.jsp>. – Abruf: 2013-01-23

Hollstein 1999

HOLLSTEIN, Gudrun: *Werkstatt Bilderbuch : allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. Landau : Knecht, 1999. – ISBN 3-930927-43-8

Klieme 2010

KLIEME, Eckhard ; ARTELT, Cordula ; HARTIG, Johannes (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann, 2010. – ISBN 978-3-8309-2450-0. Online verfügbar unter: [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf). – Abruf: 2012-11-11

Knobloch 2006

KNOBLOCH, Jörg: *Was tun? Jedes Kind kann besser lesen! : wie man Kinder und Jugendliche fürs Lesen begeistert*. 1. Aufl. Lichtenau : AOL Verlag, 2006. – ISBN 3-89111-494-X

Kreibich 2003

KREIBICH, Heinrich ; MÄHLER, Bettina: *Spaß am Lesen : Leseförderung in der Mediengesellschaft*. Freiburg : Velber im OZ Verlag, 2003. – ISBN 3-89858-405-4

Kretschmer 2004

KRETSCHMER, Christine: *Kinderliteratur im Klassenzimmer : Leseförderung und literarisches Lernen*. 1. Aufl. Berlin : Cornelsen, 2004. – ISBN 3-06-102354-2

Leinkauf 2003

LEINKAUF, Simone: *Leseratte, Bücherwurm und Co. : wie Kinder ans Lesen herangeführt werden*. 1. Aufl. München : Beustverlag, 2003. – ISBN 3-89530-109-4

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2009

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.): *Kim-Studie 2008 : Kinder und Medien, Computer und Internet : Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. – Stand: 2009-02-01
www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf. – Abruf: 2012-12-23

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2011

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.): *KIM-Studie 2010 : Kinder und Medien, Computer und Internet : Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. – Stand: 2011-02-01
<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>. – Abruf: 2012-12-23

Mensch 2007

MENSCH, Barbara Jakob: *Lebendige Bibliothek*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 1. Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2007. – ISBN 978-3-7800-8006-6, S. 215-228

Sahr 2009

SAHR, Michael: *Leseförderung durch Kinderliteratur : Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2009. – ISBN 978-3-8340-0106-1

Spinner 2011

SPINNER, Kaspar H.: *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren : Grundlagen und Unterrichtsmodelle für alle Jahrgangsstufen*. 3., überarb. Aufl. Berlin : Cornelsen, 2011. – ISBN 978-3-589-05172-4

Stiftung HOEB 2013a

STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN (Hrsg.): *Über uns*. – Stand: 2013-01-20 <http://www.buecherhallen.de/ca/s/cf/>. – Abruf: 2013-01-20

Stiftung HOEB 2013b

STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN (Hrsg.): *Bücherhalle Dehnhaide*. – Stand: 2013-01-23 <http://www.buecherhallen.de/ca/e/cx/>. – Abruf: 2013-01-23

Stiftung HOEB 2013c

STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN (Hrsg.): *Jungenspezifische Angebote in Bibliotheken: Multimedia-Rucksäcke für Jungen*. – Stand 2013-02-18 <http://www.buecherhallen.de/ca/eo/xek/>. – Abruf: 2013-02-18

Stiftung HOEB 2013d

STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHE BÜCHERHALLEN (Hrsg.): *Multimedia-Rucksäcke für Jungen*. – Stand: 2013-02-18 <http://www.buecherhallen.de/ca/ep/hme/>. – Abruf: 2013-02-18

Stiftung Lesen 2010

Stiftung Lesen (Hrsg.): *Jungen lesen – aber anders : Leseförderung für Jungen in den Klassenstufen 3 bis 6*

Stockmann 2007

STOCKMANN, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch zur Evaluation : eine praktische Handlungsanleitung*. Münster : Waxmann, 2007 (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung 6). – ISBN 978-3-8309-1766-3

Scheller 2010

SHELLER, Anne: *Leseförderung für Jungen : motivierende Unterrichtsmaterialien für die Jahrgangstufen 2-4*. Stamsried : CARE-LINE Verlag, 2010. – ISBN 978-3-86878-032-1

ANHANG

ANHANG A

Fragebögen der Beobachter (Lehrerin, Bibliotheksleiterin)

Fragebogen

zur Veranstaltung am 14.01.2013

1. Haben Sie das Thema „Piraten“ schon vorher einmal in der Schule/Bücherhalle behandelt?
 - Ja
 - Nein
 - Teilweise

2. Finden Sie das Thema „Piraten“ der Veranstaltung geeignet für die Jungs als spezifische Zielgruppe?
 - Gut geeignet
 - Geeignet
 - Eher nicht geeignet, weil _____
 - Ungeeignet, weil _____

3. Was halten Sie von der Wahl des Bilderbuches (Cornelia Funke – Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel)?
 - Sehr passend
 - Passend
 - Eher unpassend, weil _____
 - Unpassend, weil _____

4. Bitte bewerten Sie die einzelnen Aktionen auf einer Skala von 1-5 (1= sehr schlecht, 5= sehr gut). Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.
 - Bilderbuchkino _____

 - Schatzsuche _____

 - Piratenlied + Bewegung _____

5. Wie bewerten Sie den Schwierigkeitsgrad der Schatzsuche?
 - Zu schwierig
 - Zu leicht
 - Genau richtig

Abbildung 4: Fragebogen der Beobachter Seite 1

6. War das Verhältnis zwischen Interaktivität und Vorlesen ausgeglichen?

- Ja
- Nein, weil _____

7. Wie schätzen Sie die Dauer der Veranstaltung insgesamt ein?

- Zu kurz
- Zu lang
- Genau richtig

8. Wie konzentriert waren, Ihrer Meinung nach, die Jungs während des Vorlesens?

- Sehr konzentriert
- Konzentriert
- Einigermaßen konzentriert
- Überhaupt nicht konzentriert

9. Wie haben Sie die Leitung der Veranstaltung durch die Durchführende empfunden? Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.

- Sehr gut
- Gut
- Mittelmäßig
- Nicht so gut
- Schlecht

10. Wie hat Ihnen die Veranstaltung insgesamt gefallen?

- Sehr gut
- Gut
- Mittelmäßig
- Nicht so gut
- Schlecht

11. Was liegt Ihnen noch auf dem Herzen? (Anmerkungen, Fragen, Wünsche etc.)

Abbildung 5: Fragebogen der Beobachter Seite 2

ANHANG B

Fragebögen der Jungen

<u>Piraten-Fragebogen</u>	
1. Das Buch mit der Piratengeschichte fand ich ...	3. Das fand ich heute am besten ...
<input type="radio"/> 😊	<input type="radio"/> Bilderbuchkino
<input type="radio"/> 😐	<input type="radio"/> Schatzsuche
<input type="radio"/> ☹️	<input type="radio"/> Piraten-Bewegungs-Lied
2. Die Schatzsuche war ...	4. Hast du Lust, noch mehr Piratengeschichten zu lesen?
<input type="radio"/> schwer	<input type="radio"/> Ja
<input type="radio"/> leicht	<input type="radio"/> Nein
<input type="radio"/> genau richtig	<input type="radio"/> Vielleicht

Abbildung 6: Fragebogen der Jungen

ANHANG C

Veranstaltungsvorbereitung



Abbildung 7: Vorbereitetes Material für die Veranstaltung

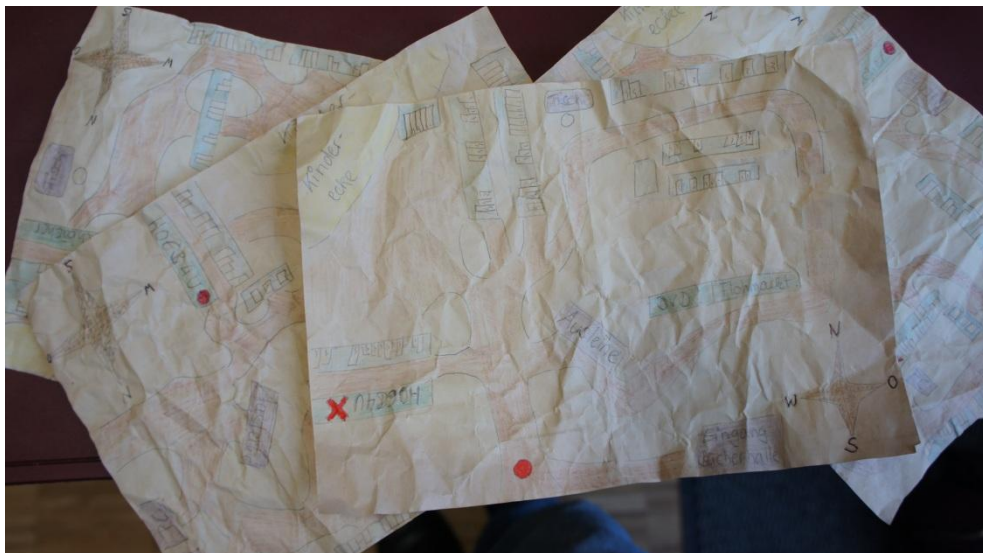


Abbildung 8: Schatzkarten für die Schatzsuche

Schatzsuche

Fragen für die Schatzsuche:

- Wie heißt Käpten Knitterbarts Schiff?
 - Stinkende Sardine
 - Verfaulte Forelle / Faule Forelle / Faule Flunder
 - Alte Schabracke
- Wer ist Schimmelbrot?
 - Schiffskoch vom Roten Bill
 - Seeungeheuer vom Meer
 - Grünes Krokodil im Urwald
- Was für eine Farbe hat Knitterbarts Bart?
 - Orange
 - Lila
 - Schwarz
- Wie heißt die Insel, auf der der Rote Bill ist?
 - Insel der faulenden Knochen
 - Insel der schönen Träume
 - Insel der toten Tiere
- Wohin kniff Harald die Holzhand das Seeungeheuer?
 - Zunge
 - Ohr
 - Nase
- Welche Farbe hat das Seeungeheuer?
 - Schwarz
 - Dunkelblau
 - Silber
- Welcher der Piraten hat keine Haare?
 - Der kahle Knud
 - Der Fiese Freddy
 - Harald die Holzhand
- Warum hat der Rote Bill Schimmelbrot aus seiner Piratenbande rausgeschmissen?
 - Weil er übel riecht
 - Goldstücke gestohlen hat
 - Zu viel gefuttert hat
- Wie viele Schatzkisten sind über Bord gegangen?
 - Alle
 - Keine
 - 3

Abbildung 9: Fragen der Schatzsuche (3 pro Gruppe)

ANHANG D

Veranstaltungsdurchführung



Abbildung 12: Jungen beim Erraten des Veranstaltungsthemas



Abbildung 13: Vorstellungsrunde der Jungen



Abbildung 14: Bilderbuchkino zur Geschichte "Käpten Knitterbart auf der Schatzinsel"

Bilderbuchkino
<u>Fragen während des Lesens:</u>
<ul style="list-style-type: none">• Könnt ihr erkennen, wer wer ist? Wo ist der Fiese Freddy zu sehen? Wo ist der Kahle Knud?• Warum retten die wohl Schimmelbrot? Wollen sie ihm einfach nur helfen?• Was glaubt ihr, was machen die denn jetzt um an die Schätze zu kommen? Meint ihr die anderen Piraten übergeben Ihnen ihre Schatzkisten kampflos? (S. 6)• Was meint ihr, was da jetzt im Wasser ist oder rauskommt? (S. 8)• Was meint ihr passiert jetzt? Kommen sie so einfach mit den Schätzen davon? (S. 18)

Abbildung 15: Fragen zur Geschichte



Abbildung 16: Jungen beim Betrachten der Schatzkarte



Abbildung 17: Jungen folgen der Schatzkarte



Abbildung 18: Jungen betrachten ihre errungenen Schätze



Abbildung 19: Freudentanz der Piraten



Abbildung 20: Jungen beim Ausfüllen des Kinderfragebogens



Abbildung 21: Überreichung des Bilderbuches als Dank für die Teilnahme



Abbildung 22: Themenregal "Piraten"

DANKSAGUNG

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg dahin so zahlreich unterstützt und mir Mut zugesprochen haben.

Der Bücherhalle Dehnhaid und insbesondere Frau Canisius und Frau Bergers danke ich für die Bereitstellung der Örtlichkeit zur Durchführung meiner Veranstaltung und für die vielen hilfreichen Tipps und Ratschläge zur Erstellung des Programms.

Der Klasse 2c der Adolph-Schönfelder-Schule in Hamburg und der zuständigen Klassenlehrerin Frau Miranda-Anacleto möchte ich meinen Dank für die Teilnahme an der Veranstaltung aussprechen.

Meiner Familie möchte ich für die Geduld, die sie mir entgegen gebracht haben sowie den wertvollen Anregungen, die ich zur Veranstaltung erhalten habe, danken.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift