

Leseförderung von Jungen in Öffentlichen Bibliotheken:

Eine Bestandsaufnahme

Bachelorarbeit

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Design, Medien und Information

Studiendepartment Information

vorgelegt von

Fiona Hansen

Hamburg, August 2009

Kurzfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit stellt eine Untersuchung des aktuellen Stands in der jungenspezifischen Leseförderung dar. Der erste Themenblock begründet, warum eine jungenspezifische Leseförderung erforderlich ist. Dazu werden empirische Untersuchungen zu Geschlechterdifferenzen im Lesen bei Mädchen und Jungen ausgewertet. Sie belegen unter anderem, dass Jungen dem Lesen gegenüber weniger motiviert eingestellt sind als Mädchen. Der zweite Themenblock befasst sich deshalb eingehend mit der Frage, wie Jungen zum Lesen motiviert werden können. Hier werden die Freizeit-, Medien- und Lektürepräferenzen von Jungen anhand aktueller Studien beleuchtet. Im dritten Themenblock werden die Möglichkeiten der jungenspezifischen Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken erläutert. Anschließend wird am Beispiel der großstädtischen Bibliothekssysteme München und Hamburg gezeigt, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Maßnahmen sie zur Steigerung der Lesemotivation bei Jungen beitragen.

Schlagwörter: Leseförderung, jungenspezifische Leseförderung, Lesemotivation, Lesekompetenz, Jungen, Boy's Underachievement

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	2
Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis.....	5
I Einleitung.....	6
II Warum ist jungenspezifische Leseförderung notwendig?.....	9
1 Lesen und Lesekompetenz	11
1.1 Lesen als Basiskompetenz.....	11
1.2 Lesen als Basiskompetenz für den Erwerb von Medienkompetenz	12
1.3 Fazit.....	14
2 Boy's Underachievement – Mangelnde Lesekompetenz und Lesemotivation bei Jungen.....	15
2.1 Auswertung empirischer Untersuchungen zu Geschlechterdifferenzen im Lesen bei Mädchen und Jungen.....	18
2.1.1 Ergebnisse der PISA-Studien 2000, 2003, 2006.....	19
2.1.2 Ergebnisse der IGLU 2006	24
2.1.3 Ergebnisse der JIM-Studie 2008	25
2.1.4 Ergebnisse weiterer Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Lesen	27
2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerung	29
III Wie können Jungen zum Lesen motiviert werden?	33
3 Lesemotivation als zentraler Bestandteil erfolgreicher Leseförderung	34
3.1 Interventionsfeld Lesemotivation.....	34
3.2 Das Geschlecht als Einflussfaktor auf die Lesemotivation.....	37
3.3 Ursachen für eine geringere Lesemotivation von Jungen - Erklärungsansätze.....	39
3.3.1 Neurowissenschaftlicher Ansatz.....	39
3.3.2 Neue Medien	40
3.3.3 Deutschunterricht.....	42
3.3.4 „Feminisierung der Lesesozialisation“ – fehlende männliche Vorlesebilder	43
3.3.5 Historisch gewachsene Geschlechterdifferenzen im Lesen.....	46
4 Freizeit-, Medien- und Lesepreferenzen von Jungen	48
4.1 Kognitives, emotionales und wertebezogenes Interesse	49
4.2 Freizeit- und Medieninteressen von Jungen	50
4.3 Was lesen Jungen?	55
4.4 Computer und Co. – alternative Lesemedien.....	60
4.5 Aktuelle Entwicklungen auf dem deutschen Buchmarkt - Lektüreempfehlungen für Jungen.....	64
5 Ableitung allgemeiner Ansätze für eine jungenspezifische Leseförderung	67
IV Wie wird jungensorientierte Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken umgesetzt?.....	71
6 Jungen als Zielgruppe Öffentlicher Bibliotheken – Tipps und Anregungen	73
7 Untersuchung der großstädtischen Bibliothekssysteme München und Hamburg	76
7.1 Leseförderung von Jungen in der Münchner Stadtbibliothek.....	76
7.1.1 Projekte der Münchner Zentralbibliothek.....	77
7.1.2 Projekte einzelner Stadtteilbibliotheken der MSB	81
7.2 Leseförderung von Jungen in den Bücherhallen Hamburg.....	84
7.2.1 Projekt der zentralen Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg	84

7.2.2	Projekte und Angebote einzelner Bücherhallen	87
7.3	Fazit	89
V	Zusammenfassung und Ausblick	90
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	94
	Anhang	101
	Anhang A: Bilder von jungenspezifischen Projekten der Münchner Stadtbibliothek.....	101
	Anhang B: Flyer 4boys	104
	Anhang C: Plakat der Veranstaltung „Tolles Buch!“	106
	Anhang D Bilder von jungenspezifischen Projekten der Bücherhallen Hamburg	107
	Eidesstattliche Versicherung	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Teilbereichen des Lesens	20
Abbildung 2:	Anteil richtiger Antworten bei Aufgaben zu verschiedenen Textsorten	21
Abbildung 3:	Häufigkeit des Lesens von Büchern in der Freizeit Jugendlicher.....	25
Abbildung 4:	Interventionsfelder der Leseförderung.....	33
Abbildung 5:	Einflussfaktoren für die Lesemotivation.....	35
Abbildung 6:	Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lesen.....	37
Abbildung 7:	Interesse wecken.....	49
Abbildung 8:	Themeninteressen von Jungen.....	50
Abbildung 9:	Beliebteste Freizeitaktivitäten von Jungen.....	51
Abbildung 10:	Vorbilder und Idole von Jungen.....	52
Abbildung 11:	Non-mediale-Freizeitaktivitäten von Jungen.....	53
Abbildung 12:	Non-mediale-Freizeitaktivitäten von Jungen.....	54
Abbildung 13:	Medienrucksack München.....	101
Abbildung 14:	Medienrucksack „Piraten“.....	101
Abbildung 15:	Präsentationsmöbel für die Medienrucksäcke.....	101
Abbildung 16:	Medienregal „between“.....	102
Abbildung 17:	Medienregal „between“.....	102
Abbildung 18:	Medienregal „4boys“.....	102
Abbildung 19:	Medienregal „4boys“.....	103
Abbildung 20:	Flyer 4boys Front.....	104
Abbildung 21:	Flyer 4boys Inhalt 1.....	104
Abbildung 22:	Flyer 4boys Inhalt 2.....	105
Abbildung 23:	„Tolles Buch!“ Buchempfehlungen von Jungen.....	106
Abbildung 24:	Medienrucksack Hamburg.....	107
Abbildung 25:	Medienrucksack Hamburg.....	107
Abbildung 26:	Präsentationsmöbel für die Rucksäcke.....	107
Abbildung 27:	Medienregal „BoysBoys“.....	108
Abbildung 28:	Medienregal „BoysBoys“.....	108

I Einleitung

Von den populärwissenschaftlichen Publikationen bis hin zur Fachliteratur werden Mädchen als das „siegreiche Geschlecht“ des 21. Jahrhunderts und Jungen als die „Verlierer der Moderne“ bezeichnet¹. Tatsächlich belegen aktuelle Untersuchungen, dass Mädchen mit Jungen in nahezu allen Bildungsbereichen gleichgezogen, sie gebietsweise sogar überholt haben. Im englischsprachigen Raum wird dieses Phänomen unter der Bezeichnung „Boy’s Underachievement“ diskutiert. Der Begriff bezeichnet den allgemeinen Leistungsabfall bei Jungen und Männern innerhalb der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte. Besonders deutlich wird die weibliche Dominanz im Bereich des Lesens. Aus der PISA-Studie 2000, deren Schwerpunkt auf Lesekompetenz liegt, geht hervor, dass sich Jungen zunehmend aus der Lesekultur zurückziehen. Auch die nachfolgenden PISA-Studien belegen, dass Jungen weniger und schlechter lesen als Mädchen. Neben den PISA-Studien existieren noch zahlreiche andere aktuelle Untersuchungen mit alarmierenden Befunden bezüglich der Lesedifferenzen von Jungen. Gemeinsam ergeben sie, dass die Geschlechtsunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen signifikant sind: die Lesequantität oder -intensität, die Lesefreude und Leseneigung sowie die Lektürepräferenzen und Leseweisen. Diesen Befunden gegenüber stehen verschiedene Ansätze zur geschlechtsspezifischen Leseförderung bei Projekten und der Veranstaltungsarbeit in bibliothekarischen Einrichtungen, bei der elterlichen Leseerziehung und in der Schule. Ihr Ziel ist es, Jungen zum Lesen zu motivieren und damit ihre Lesefähigkeit zu verbessern.

Die vorliegende Bachelorarbeit stellt eine Untersuchung des aktuellen Stands der jungenspezifischen Leseförderung dar. Hauptintention der Arbeit ist es, auf die Notwendigkeit der Unterstützung von Jungen im Bereich Lesen aufmerksam zu machen und die Möglichkeiten der Leseförderung bei der Motivationssteigerung zu verdeutlichen. Dabei wird insbesondere auf die Möglichkeiten der jungenspezifischen Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken eingegangen. Jungen gelten allgemein, vor allem mit zunehmendem Alter, als besonders sensibel und schwer motivierbar. Öffentliche Bibliotheken scheuen sich daher oftmals, sich dieser Zielgruppe anzunehmen. Im Umgang mit Jungen gibt es zahlreiche Besonderheiten, die es zu berücksichtigen gilt. Daher ist es empfehlenswert, sich vor der Planung von Maßnahmen und Projekten bzw. Veranstaltungen eingehend mit dieser Zielgruppe auseinanderzusetzen und das Verständnis für ihre Bedürfnisse und Interessen zu schärfen.

¹ Rose 2005, S. 7

So stellen sich zunächst folgende Fragen: Warum gilt Lesen im heutigen multimedialen Zeitalter immer noch als die Schlüsselkompetenz schlechthin und wie groß fällt das männliche Defizit hier tatsächlich aus. Welche Rolle spielt dabei die Lesemotivation? Welches sind die Ursachen für die geringere Lesemotivation der Jungen? Was und warum lesen Jungen? Wie kann das Interesse der Jungen am Lesen geweckt werden?

Focus Öffentliche Bibliothek: Wie ist der Sachstand der Leseförderung für Jungen in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland? Entsprechen die bibliothekarischen Leseförderungsmaßnahmen dem Forschungsstand der allgemeinen Jungenleseförderung?

Um diesen Fragestellungen nachzugehen, setzt sich die Arbeit aus drei großen Themenblöcken zusammen.

Der erste Themenblock beschäftigt sich zunächst mit der Frage, warum jungenspezifische Leseförderung notwendig ist. Zu diesem Zweck wird erläutert, warum das Lesen auch in der heutigen Zeit von grundlegender Bedeutung ist. Wir leben in einer multimedialen Gesellschaft, in der gerade die Jungen häufig alternative Medien wie Fernseher oder Computer nutzen. Welche Bedeutung kommt dem Lesen in Hinblick auf die Nutzung dieser Medien zu? An dieser Stelle sei schon einmal vorweggenommen, dass die Lesefähigkeit, also eine gut ausgebildete Lesekompetenz, die maßgeblich von der Lesemotivation abhängt, elementar für die effektive Nutzung anderer Medien ist.² Anschließend wird den eigentlichen Fragen rund um das Phänomen „Boys Underachievement“ im Bereich Lesen nachgegangen. Um aufzuzeigen, wie groß das Defizit der Jungen im Lesen ausfällt und welche Bereiche des Lesens insbesondere betroffen sind, werden empirische Untersuchungen zu Geschlechterdifferenzen im Lesen bei Mädchen und Jungen ausgewertet.

Mit der Frage, wie Jungen konkret zum Lesen motiviert werden können, befasst sich der zweite Themenblock. Jungenspezifische Leseförderung muss in erster Linie an der Steigerung der Lesemotivation ansetzen. Deshalb wird zunächst Ullrich Saxers Vorstellung der systematischen Leseförderung unter der besonderen Berücksichtigung der Einflussgröße Lesemotivation vorgestellt. Die Lesemotivation ist der Antriebsmotor für selbstständiges und regelmäßiges Lesen und damit zentraler Bestandteil erfolgreicher Leseförderung. Im Anschluss daran wird erläutert, welchen Einfluss das Geschlecht auf die Motivation nimmt. Darauf aufbauend, werden die verschiedenen Ursachen der mangelnden Lesemotivation bei Jungen analysiert. Hierfür gibt es bisher keine allumfassende Theorie, lediglich Erklärungsansätze unterschiedlicher Disziplinen, die in der Fachwelt rege diskutiert werden.

² vgl. Hurrelmann 1994, S.21

Die Ursachen sind in erster Linie biologischer und soziologischer Natur. Doch sind sie auch das Produkt historisch gewachsener Vorurteile gegenüber der Literatur, medialen Einflüssen und psychologischen sowie gesellschaftlichen Gegebenheiten.³ Maßnahmen zur Steigerung der Motivation setzen voraus, dass Kenntnisse über die Interessen von Jungen vorliegen. Im folgenden Abschnitt werden deshalb die Freizeit- und Medieninteressen von Jungen anhand aktueller Studien erläutert. Anschließend wird explizit auf ihre Lektürepräferenzen eingegangen. Im nachfolgenden Abschnitt werden dann einige Lesemotivationsfaktoren vorgestellt, die aus den zuvor gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet wurden.

Aufbauend auf den ersten zwei Themenblöcken folgt ein Brückenschlag zur Öffentlichen Bibliothek. Es werden verschiedene Tipps und Anregungen für den Umgang mit der Zielgruppe Jungen in Öffentlichen Bibliotheken aufgelistet, die auf den im vorherigen Abschnitt genannten Ansatzpunkten aufbauen. Diese beziehen sich primär auf die räumliche Gestaltung, die Medienauswahl sowie die Medienpräsentation in den Bibliotheken. Anschließend wird untersucht, wie groß das Interesse der Öffentlichen Bibliotheken an der jungenspezifischen Leseförderung derzeit ist und mit welchen Maßnahmen sie zur Steigerung der Lesemotivation bei Jungen beitragen. Als Beispiel dienen die beiden großstädtischen Bibliothekssysteme Hamburg und München. Die Untersuchungen zeigen, wie und ab welchem Zeitpunkt die beiden Systeme auf die zunehmende Diskussion um die jungenspezifische Leseförderung reagiert haben und welche Projekte seither entstanden sind. Das nachfolgende Fazit zeigt die Erfolgsfaktoren sowie die Probleme und Grenzen jungenspezifischer Projekte auf.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung sowie einem Ausblick.

³ vgl. Müller-Walde 2005, S. 13

II Warum ist jungenspezifische Leseförderung notwendig?

Leseförderung ist ein hochkomplexes Themengebiet mit zahlreichen in sich verstrickten Einflussfaktoren und Akteuren unterschiedlicher Institutionen und unterschiedlicher Ebenen, das mal mehr, mal weniger erfolgreich gesteuert wird.⁴ So umfasst Leseförderung sämtliche pädagogischen sowie didaktischen Maßnahmen, die zur Steigerung der Motivation von Kindern und Jugendlichen, sich mit Schriftmedien auseinanderzusetzen, führen.⁵ Ihr Ziel ist es, positiven Einfluss auf das Leseverhalten, die Lesemotivation und die Lesegewohnheiten der Zielgruppe zu nehmen und Leseabbrüchen vorzubeugen.⁶ Der Begriff umfasst also mehr als nur die reine Förderung der Lesefähigkeit.⁷ Auch meint Leseförderung nicht mehr das Hinführen zum so genannten „guten Buch“. Gut ist ein Buch dann, wenn der Leser nach der Lektüre das Bedürfnis nach dem nächsten Buch verspürt.⁸ Der Wissenschaftler und Leseforscher Bodo Franzmann geht noch einen Schritt weiter und beschreibt in dem Buch „Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation“, Leseförderung als *„Erziehung lebenslanger Lesesucht durch die gezielte Verabreichung von qualitativ durchaus verschiedenen und individuell unterschiedlich wirksamen Lesedrogen“*.⁹ Laut Franzmann ist Leseförderung eine Form der Entwicklungshilfe bzw. Geburtenhilfe für den Leser. Potentielle Leser sollen mittels positiver Leseerfahrungen zum lebenslangen Lesen bewegt werden.

Leseförderung erfolgt auf drei Ebenen, der Makro-, Meso- und der Mikroebene. Bei der Makroebene handelt es sich um die Ebene der Kultur-, Bildungs- und Medienpolitik, deren Akteure dafür Sorge tragen, dass leserfreundliche Rahmenbedingungen existieren. Ihre Aufgabe ist u. a. die Ausstattung der Institutionen und Organisationen mit Leseförderungsaufgaben, z. B. Schulen und Bibliotheken, die wiederum auf der Mesoebene agieren, mit ausreichenden finanziellen Mitteln. Das Ziel der Einrichtungen der Mesoebene liegt darin, Strukturen und Konzepte zu erwirken, mit deren Hilfe sie ihre Aufgaben der Leseförderung effizienter erfüllen können. Damit wird bereits die Mikroebene betreten, auf der es in erster Linie gilt, die Jugendlichen und Erwachsenen lesekompetent und lesemotiviert zu machen und vor allem zu erhalten. Hier wirken letztlich die Familien, Lehrer, Bibliothekare und Peers bzw. Peer groups, die so genannten Gruppen von Gleichaltrigen oder Gleichgestellten.¹⁰ Die praktischen Leseförderungsmaßnahmen bibliothekarischer

⁴ vgl. Saxer In: Fritz 1991, S. 124 ff.

⁵ vgl. Zizlsperger In: Corsten 1995, S. 479

⁶ vgl. Harmgarth 1996, S. 27

⁷ vgl. Zizlsperger In: Corsten 1995, S. 479

⁸ vgl. Franzmann In: Eicher 1997, S. 30

⁹ ebd., S. 30

¹⁰ vgl. Bonfadelli 1993, S. 367 f.

Einrichtungen, auf die sich die vorliegende Arbeit konzentriert, finden vor allem auf den beiden letzteren Ebenen statt.

Grundsätzlich lassen sich vier Formen der Leseförderung unterscheiden, die direkte Leseförderung, die Vermittlungsförderung, Kampagnen und Leseförderung im Medienverbund.¹¹

Bei der direkten Leseförderung handelt es sich um Maßnahmen, die unmittelbar auf die Lesemotivation der Zielperson bzw. Zielgruppe abzielen. Dabei handelt es sich um Veranstaltungen und Projekte, wie z. B. Autorenlesungen, Bilderbuchkino oder das Vorlesen der Eltern. Die Vermittlungsförderung umfasst Empfehlungen und Informationen für die „Vermittler“ wie Eltern, Lehrer oder Bibliothekare. Das können Verzeichnisse, Fortbildungen oder Handreichungen sein. Kampagnen richten sich an die Öffentlichkeit. Ziel ist es, in Form verschiedener Aktionen wie z. B. Buchwochen oder Lesewettbewerbe auf das Lesen aufmerksam zu machen und das Lesen indirekt zu fördern. Leseförderung im Medienverbund meint, dass Printmedien und elektronische Medien gezielt in Kombination eingesetzt werden, um eine Wechselwirkung zu erzielen. Diese vier Grundformen der Leseförderung können sich gegenseitig ergänzen und treten daher in der Praxis häufig vermischt auf.¹²

Effektive Leseförderungskonzepte müssen die individuellen Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigen. Daraus ergeben sich dann je nach Einrichtung und Zielgruppe individuelle Formen der Leseförderung.¹³

Im ersten Themenblock wird begründet, warum eine geschlechtsspezifische Leseförderung notwendig ist. Dazu wird im folgenden Abschnitt zunächst dargelegt, warum Lesen und Lesekompetenz nach wie vor eine grundlegende Rolle für die Entwicklung und Entfaltung eines Menschen in der heutigen Gesellschaft spielt. Anschließend folgt durch die Auswertung aktueller Untersuchungen der Nachweis, dass bei Jungen diesbezüglich ein Defizit vorliegt.

¹¹ vgl. Liedtke 1999, S.20

¹² vgl. Liedtke 1999, S.20

¹³ vgl. Schuster 1990, S. 111 f.

1 Lesen und Lesekompetenz

1.1 Lesen als Basiskompetenz

Lesen bzw. Lesekompetenz stellt noch heute die Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung des persönlichen Wissens und Potenzials sowie für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben dar. Sie wird daher auch gern als „Schlüssel zur Welt“ bezeichnet.¹⁴ Lesen dient keinem Selbstzweck. Seine Bedeutung und Unersetzlichkeit liegt vor allem darin begründet, dass es Basiskompetenzen vermittelt. Dies wird durch die besondere Struktur der Schriftsprache möglich. Das Erfassen dieser erfordert sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse, die eng miteinander verknüpft sind. Im Unterschied zum direkten Gespräch zwischen zwei Menschen, während dessen die Situation oftmals für sich selbst spricht und Mimik, Gestik oder Intonierung hinzugezogen werden können, muss der Sinn des Geschriebenen anders vermittelt werden. Informationen müssen hintereinander geschaltet und logisch miteinander verknüpft werden. Absichten müssen klar und verständlich formuliert werden. Geschriebenes fällt daher komplexer aus. Die Schriftsprache wird auch als „Sprache der Distanz“ beschrieben. Um sie erfassen zu können, muss eine innere Übersetzung stattfinden. Der Sinn der geschriebenen Worte und Sätze kann oftmals nicht allein im Rückgriff auf bereits bekannte semantische Einheiten erfasst werden. Ein großer Teil dieser Begriffe muss recodiert, der vermeintliche Sinn mittels anderer Worte erneut sprachlich ausgedrückt und im gegebenen Zusammenhang getestet werden. Sinn machen die im Text enthaltenen Informationen jedoch erst dann, wenn diese mit bereits vorliegendem Wissen verbunden werden. Zu diesem Zweck muss das eigene Wissensdepot rekrutiert und gegebenenfalls angepasst werden.¹⁵ Lesen wird daher auch als „Informationslesen“ bezeichnet.¹⁶ Zusammengefasst vereint der Begriff Lesekompetenz also die Fähigkeit, *„geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren“*¹⁷.

Die notwendigen Prozesse beim Lesen fördern die Ausdauer und Konzentration eines Menschen. Außerdem erweitert es die Sprachkompetenz, die Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist.¹⁸ Lesen schafft Raum zum Nachdenken, zum Zweifeln, verändert die Sichtweisen und erweitert den Horizont des Lesenden. Ein Mensch kann nicht alles im Leben selbst erfahren. Das Lesen ermöglicht ihm das Eintauchen in die Lebenskonstrukte anderer Menschen und damit den Ausbruch aus einer „begrenzten Welt“ und das Reisen in „unbekannte Welten“.¹⁹ Dabei trägt es dazu bei, die verbale

¹⁴ vgl. Harmgarth 1996, S. 13

¹⁵ ebd., S. 20 ff.

¹⁶ vgl. Garbe 2005, S. 23

¹⁷ vgl. PISA 2001, S. 23

¹⁸ vgl. Harmgarth 1996, S. 20 ff.

¹⁹ vgl. Fähmann 1977, S. 216

Konfliktfähigkeit sowie das Toleranzempfinden zu steigern. Auch die Vorstellungskraft wird durch das Lesen gefördert. Somit kann sich der Lesende besser in die Situation andere hineinversetzen. Das Lesen nimmt also positiven Einfluss auf die Ausbildung der sozialen Kompetenz eines Menschen. Lesende können in der Regel schneller auf Veränderungen reagieren. Handlungsalternativen können konstruiert und im Kopf abgespielt werden. Dadurch fällt es Lesenden leichter, Probleme im alltäglichen Leben, der Schule bzw. dem Beruf und in der Freizeit zu bewältigen.²⁰ Lesen ist also elementar für den persönlichen und wirtschaftlichen Erfolg eines Menschen. Es ermöglicht den Zugang zu Wissen und Information, erweitert das Wissensdepot und verbessert den Bildungsgrad eines Menschen. Ein höherer Bildungsgrad befähigt in der Regel für eine bessere Berufsposition und damit verbunden ein höheres Gehalt. Diese vereinfachte Kausalkette zeigt, dass sich das Lesen wie ein Multiplikator auf verschiedene Lebensbereiche eines Menschen auswirken kann.

1.2 Lesen als Basiskompetenz für den Erwerb von Medienkompetenz

Die Position des Lesens hat sich durch die Diversifizierung des Medienangebotes und veränderten Mediennutzerverhaltens im Laufe der Zeit verändert. Das Lesen ist nicht mehr nur Grundlage für die Wissenserweiterung durch die Aufnahme von Informationen aus schriftlichen Texten. Die Menschen nutzen heute unterschiedlichste Medienformen parallel. Sowohl audiovisuelle Medien wie Fernsehen und Radio, die Informationen in Bild und/oder Ton bereithalten, als auch multifunktionale Medien wie der Computer und das Internet, die das Lesen teilweise implizieren, erfordern eine ausgebildete Lesefähigkeit. Das Lesen wird zur Primärkompetenz, auf der die Fähigkeit zum Umgang mit „Multimedia“ als sekundäre Kompetenz aufbauen muss, und wird daher völlig zu Recht auch als „Schlüssel zur Medienkultur“ bezeichnet.²¹ Die alleinige Beschäftigung mit elektronischen Medien, z. B. Fernseher oder Computer, reicht für die Ausbildung der Medienkompetenz nicht aus.²² Dass diese Erkenntnis nicht neu ist, belegt eine Studie der Schweizer Kommunikationswissenschaftler Heinz Bonfadelli und Ulrich Saxer aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. In dieser Studie wurden zwei Gruppen von Jugendlichen getestet. Bei der einen Gruppe handelte es sich um regelmäßige Leser, bei der anderen um regelmäßige Fernsehkonsumenten. Beiden Gruppen wurden Informationssendungen in Form von Nachrichtensendungen und Magazinen gezeigt. Anschließend wurde geprüft, wie viele Informationen die jeweiligen Gruppen aus den Sendungen behalten haben. Dabei stellten

²⁰ vgl. Harmgarth 1996, S. 20 ff.

²¹ vgl. Hurrelmann In: Praxis Deutsch 1994, S. 21

²² vgl. Ring 1997, S. 77

Bonfadelli und Saxer fest, dass die Jugendlichen, die regelmäßig lesen, deutlich mehr Informationen behalten und ordnen konnten als die reinen Fernsehkonsumenten. Saxer begründete dieses und ähnliche Ergebnisse damit, dass regelmäßige Leser gewohnt sind, den, im Gegensatz zum Bild und Ton gebenden Fernseher, abstrakten Text mit persönlichen Kombinationen und Schlüssen zu ergänzen, statt einfach nur in der Bilderflut zu versinken.²³

„Es gehört nicht viel Phantasie dazu festzustellen, daß nicht die Nutzung der Medien unsere Fähigkeiten und den Grad unserer Bildung bestimmen wird, sondern umgekehrt unsere Fähigkeiten und Bildung unsere Möglichkeiten, mit den Medien schöpferisch umzugehen.“²⁴

Das Lesen steht also nicht in direkter Konkurrenz zu den neuen Medien. Es ist vielmehr die Voraussetzung für einen kompetenteren Umgang mit diesen. Leser sind in der Lage, bewusster und kritischer zwischen dem Medienangebot zu wählen und zu differenzieren als Nicht-Leser.²⁵ Die Fähigkeit in Werten und Kategorien sowie orientiert und urteilend zu denken, die durch das Lesen vermittelt wird, ist elementar, um sich in der kontinuierlich zunehmenden Flut von Informationen zurechtfinden und diese verarbeiten zu können.²⁶

Wissenschaftler aus Kommunikation und Medienforschung prognostizieren diesbezüglich die Entstehung einer neuen Klassengesellschaft, die nicht mehr primär in ökonomische, sondern in so genannte „Wissensklassen“ unterteilt ist. In dieser visionären „Zweiklassengesellschaft“ stehen sich die „Wissenseliten“ in Form hochkompetenter Mediennutzer und das „Wissensproletariat“, das sich überwiegend aus einseitigen Mediennutzern von Fernsehen und Computerspielen zusammensetzt, gegenüber.²⁷

²³ vgl. Gläser 2005, S. 11 f.

²⁴ vgl. Ring 1997, S. 155

²⁵ Eicher 1998, S. 117 f.

²⁶ vgl. Ring 1997, S. 77

²⁷ vgl. Gläser 2005, S. 11

1.3 Fazit

Der Umgang mit Wissen und Information ist das Schlüsselement einer modernen Gesellschaft, die maßgeblich von der Kompetenz der Menschen lebt. Die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes hängt davon ab, wie kompetent die Menschen mit Informationen umgehen, d. h. wie schnell und umfassend sie in der Lage sind, auf Informationen zu zugreifen, diese zu strukturieren, zu bewerten und die entsprechenden Schlüsse daraus zu ziehen. Dazu ist eine ausgebildete Lese- und Medienkompetenz unumgänglich.²⁸ Doch überhaupt schafft erst die Lesekompetenz die Voraussetzung für den Erwerb von Medienkompetenz. In einer Resolution zur Lese- und Medienkultur von 1996 wird sie daher auch als *„Betriebssystem für die neuen Medien“* bezeichnet.²⁹

Das Lesen bzw. die Lesekompetenz stellt sowohl für Individuen als auch für Wirtschaft und Gesellschaft die Basisqualifikation und die Leseförderung die „Zukunftsinvestition“ zur Vermittlung, Stärkung und Sicherung dieser dar.³⁰ Gerade die künftige Informations- bzw. Mediengesellschaft verlangt kundige Leser, die kompetent mit sämtlichen Medien umzugehen wissen. Leseförderung ist daher auch kein Relikt vergangener Zeiten, sondern eine Aufgabe mit langfristiger Perspektive.

²⁸ vgl. Ring 1997, S.68

²⁹ ebd., S. 155

³⁰ ebd., S. 155 f.

2 Boy's Underachievement – Mangelnde Lesekompetenz und Lesemotivation bei Jungen

„Paul sitzt am Rechner und ist umgeben von digitalen Piepgeräuschen. Er hat wieder ein neues Computerspiel entdeckt. Seit einer Stunde verfolgt er nun schon die Helden auf dem Bildschirm. Irgendwann einmal, als er „klein“ war, fand Paul Bücher, besonders Bilderbücher eigentlich ganz spannend. Doch die Zeiten sind längst vorbei, heute fliegt der Zwölfjährige hier und da mal über einen Text im Internet, liest hier und da mal in einer Computer- oder Fußball-Zeitschrift oder einem Sachbuch ein paar Seiten.“³¹

So wie der in dem von Katja Haug konstruierten Szenario beschriebene Paul sind viele Jungen in seinem Alter. Zahlreiche Studien bestätigen, Jungen lesen zunehmend weniger und zudem weniger aus eigener Motivation heraus als Mädchen. Die Konsequenz ist in der Regel eine mangelhaft ausgebildete Lesekompetenz und daraus resultierende mäßige bis schlechte Leistungen in der Schule.

„[...] das verstehende und sinnstiftende Lesen ist die Schlüsselkompetenz schlechthin. Wenn sie nicht vorhanden ist, ist das häufig die Ursache für ein allgemein schlechtes Abschneiden in der Schule.“³²

Wie bereits in dem Kapitel zuvor erläutert, beeinflusst das Lesen mit seiner besonderen Struktur das Erlernen anderer Kompetenzen wie der sozialen Kompetenz oder Medienkompetenz maßgeblich. Selbst der mathematische Bereich enthält „Leseprozesse“, die Lesekompetenz voraussetzen. Wer Defizite im Lesen hat, wird daher auch Schwierigkeiten im Verstehen von Rechenaufgaben haben.³³

Natürlich gilt es neben dem Lesen noch zahlreiche andere Aspekte zu berücksichtigen, die Einfluss auf die Schulleistungen der Jungen haben. So stellte die World Vision Kinderstudie aus dem Jahr 2007 bereits bei den Grundschulern fest, dass Mädchen deutlich häufiger eine anspruchsvolle Bildungslaufbahn am Gymnasium mit Abitur als Ziel anstreben und auch generell ehrgeiziger sind und feste Ziele verfolgen als Jungen. Außerdem fallen sie durch ein deutlich kreativeres Freizeitverhalten auf. Jungen beschäftigen sich häufig vordergründig mit elektronischen Medien, wohingegen die Mädchen verschiedene Medien und Aktivitäten

³¹ Haug 2006

³² ebd.

³³ vgl. Steitz-Kallenbach 2006, S. 4

miteinander kombinieren und damit die gesamte Bandbreite an Sinnen ansprechen. So geben Mädchen deutlich häufiger an, viel Musik zu hören, sich mit Tieren zu beschäftigen, zu lesen (43 Prozent zu 21 Prozent), zu basteln, malen oder zeichnen, selbst Musik zu machen, zu tanzen, zu telefonieren und Briefe oder Tagebuch zu schreiben. Das Freizeitverhalten der Mädchen beinhaltet insgesamt einen weitaus größeren Anteil kultureller und kommunikativer Aktivitäten. Jungen hingegen setzen andere Prioritäten. Ihr Freizeitverhalten zeichnet sich vor allem durch einen hohen Anteil technikbezogener Aktivitäten aus. Sie treiben lieber Sport, sehen fern, spielen mit der Playstation oder dem Computer und schauen DVDs.³⁴ Diese im Vergleich zu den Mädchen eher einseitige Freizeitbeschäftigung der Jungen führt dazu, dass lediglich Seh- und Hörsinn bis zum Limit trainiert werden. Eine für die gesunde Entwicklung notwendige Verknüpfung von Sinneszentren bleibt dagegen aus bzw. unterentwickelt. Soziale und emotionale Kompetenzen können nicht optimal ausgebildet werden. Für männliche Jugendliche gilt es zudem traditionell als charakteristisch, physische und psychische Belastungen stoisch auszuhalten. Bei den Mädchen und jungen Frauen sieht es hingegen ganz anders aus. So fällt es ihnen dadurch deutlich leichter, mit anderen über ihre Anspannungen, Stress und auch Leistungsprobleme zu sprechen. Die Jungen und jungen Männer sind dagegen in ihrer Geschlechtsrolle befangen und verhindern damit häufig mögliche kritische und selbstkritische Impulse für ihre weitere Entwicklung, was sich dann indirekt auf ihre Leistungsfähigkeit überträgt. Ihre Einschätzungen in Hinblick auf die eigene Begabung und Fähigkeit entsprechen oftmals nicht der Realität. So halten sich Jungen nicht nur häufig körperlich für „unbesiegt“, sie denken außerdem, dass sie in der Schule sehr gut abschneiden, was nicht selten den Tatsachen widerspricht.³⁵

Das Phänomen „Paul“ wird im englischsprachigen Raum unter dem Begriff „Boy's Underachievement“ diskutiert. „Boy's Underachievement“ bezeichnet den allgemeinen Leistungsabfall bei Jungen und Männern während der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte.

„[...] Boys Are Becoming the Second Sex.[...] Girls are still doing better in reading, and now they are catching up in math and science.“³⁶

Diese Entwicklung fiel zunächst nicht weiter auf, da auch heute noch in der Gesamtbevölkerung der Anteil der Männern, die gute Hochschul- und Berufsabschlüsse erwerben, höher ist als der von Frauen. Doch betrachtet man die Zahlen bei den Jüngeren, wandelt sich das Bild. Der Anteil der weiblichen Schüler an den Gymnasien ist gewachsen

³⁴ vgl. BpB 2007, S. 194 f.

³⁵ vgl. Hurrelmann In: Die Zeit 2008, S. 77

³⁶ Knowles 2005, XI

und wächst weiterhin und damit auch der Anteil der Mädchen, die mittlere und höhere Schulabschlüsse erwerben. So sind rund 57 Prozent der 15-jährigen Gymnasiasten laut der PISA-Studie 2003 Mädchen. Im Gegensatz dazu dominieren die Jungen in den Hauptschulen, den Sonder- und Förderschulen. Auch schließen rund doppelt so viele Jungen die Schule ohne Hauptschulabschluss ab wie Mädchen. Rund ein Drittel der Mädchen erlangt die Hochschulreife, während bei den Jungen nur ein Viertel diese erreicht.³⁷ Vor rund 50 Jahren sah das Bild in Hinblick auf Geschlechterunterschiede im Bereich der Bildung noch völlig anders aus. So wurde in der Debatte um die „deutsche Bildungskatastrophe“³⁸ auf die systematische Benachteiligung der Mädchen hingewiesen. Mädchen waren an Gymnasien und Universitäten deutlich unterrepräsentiert. Einen Grund dafür sah man in der Fortwirkung der traditionellen Rollenverteilung, die Frauen zum damaligen Zeitpunkt noch immer in die Rolle der Ehefrau und Mutter drängte und ihnen Karriere und Beruf häufig verwehrte. Heute hat sich dieses Bild maßgeblich verändert. Im Zuge der „Bildungsexpansion“ im Anschluss an die Debatte in den 1960er Jahren wurden Maßnahmen für mehr Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung eingeleitet.³⁹ Das Resultat ist, dass junge Frauen heute ehrgeiziger und schulisch erfolgreicher sind und das traditionelle Frauenbild mit der Orientierung an den drei K, Kinder, Küche und Kirche, zunehmend ablehnen.⁴⁰ Dennoch finden sich bis heute zahlreiche Bereiche, wie die Natur- und Ingenieurwissenschaft (Leistungskurse, Studiengänge und Berufe), in denen Mädchen bzw. junge Frauen häufig weniger vertreten sind als Jungen und junge Männer. Diese Unterschiede bedürfen weiterhin der Aufmerksamkeit und entsprechenden Gegenmaßnahmen.⁴¹

Aktuelle Studien bestätigen dennoch, dass es angebracht ist, neben dem traditionellen Blick auf die Benachteiligung der Mädchen nun auch verstärkt die Jungen ins Auge zu fassen. Dass das Thema „Boy’s Underachievement“ nicht ganz neu ist, zeigt das Buch „Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit“. Der Titel stammt aus den frühen 1990er Jahren und ist bereits in der achten Auflage erschienen. Inzwischen existieren zahlreiche ähnlicher Buchtitel, in denen es um Jungen als das „neue schwache Geschlecht“ geht. Darunter finden sich Titel wie „Kleine Jungs – große Not“, „Die Jungenkatastrophe: Das überforderte Geschlecht“ und „Weder Macho noch Muttersöhnchen“. Auch Initiativen wie MANNdat, die den Welttag des Mannes bewerben und mit Petitionen gegen die Diskriminierung von Männern in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen ankämpfen, befassen sich mit diesem Thema.

³⁷ vgl. Hurrelmann In: Die Zeit 2008, S. 77

³⁸ vgl. Picht 1964

³⁹ vgl. Bos 2006, S. 195

⁴⁰ vgl. Shell Deutschland 2006, S. 36 f.

⁴¹ vgl. PISA 2004, S. 211 f.

Wer der Herausforderung „Boy’s Underachievement“ entgegentreten möchte, kommt um die Auseinandersetzung mit der zentralen Einflussgröße „Leselust“ nicht umhin.⁴² Der Bereich Lesen ist am stärksten von dem Leistungsabschwung der Jungen betroffen und verlangt daher besonders dringend Maßnahmen.

Um den Fragen, in welchem Umfang die Defizite der Jungen ausfallen und welche das genau sind, auf den Grund zu gehen, werden im Folgenden die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zur geschlechterdifferenzierten Leseleistung und Lesemotivation vorgestellt.

2.1 Auswertung empirischer Untersuchungen zu Geschlechterdifferenzen im Lesen bei Mädchen und Jungen

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 lösten in Deutschland eine bildungspolitische Diskussion aus. Die Medien sprachen vom „PISA-Schock“ und einer erneuten „Bildungskatastrophe“ und machten sich alsbald auf die Suche nach Schuldigen, die in Form der Schulen und der Bildungspolitik bald gefunden waren. Bereits wenige Tage nach der Veröffentlichung der Studie legte die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Maßnahmenkatalog mit sieben zentralen Handlungsfeldern, mit dem Beigeschmack eines Schuldeingeständnisses für vergangene Versäumnisse, vor.⁴³

Auch das Bibliothekswesen als Institution mit Bildungsfunktion wurde Teil dieser Diskussion und reagierte dementsprechend. In den nachfolgenden Jahren kam der Bibliotheksarbeit mit Kindern und Jugendlichen eine deutlich größere Gewichtung im Aufgabenspektrum von Öffentlichen Bibliotheken zu, gemessen an der wachsenden Nachfrage nach Leseförderungsaktivitäten in Bibliotheken. Frühkindliche Sprach- und Leseförderung und die gezielte Förderung der laut PISA lesefernen und motivationsschwachen Kinder und Jugendlichen, darunter diejenigen mit Migrationshintergrund sowie die Jungen, gerieten stärker in den Fokus der bibliothekarischen Kinder- und Jugendarbeit.⁴⁴

Im nachfolgenden Abschnitt werden zunächst die drei bisher erschienen PISA-Studien, die IGLU 2006 und die JIM-Studie 2008 in Bezug auf Differenzen im Lesen bei Mädchen und Jungen ausgewertet. Im Anschluss daran folgen noch weitere empirische Untersuchungen, die die Variable „Geschlecht“ mitberücksichtigen. In der Einleitung bereits genannt, ergeben

⁴² vgl. Müller-Walde 2005, S. 12

⁴³ vgl. KMK 2003, S. 1

⁴⁴ vgl. Keller-Loibl 2009, S. 38 f.

die Untersuchungen, dass die Geschlechtsunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen signifikant sind. Die erste betrifft die Lesequantität oder -intensität. Mädchen lesen mehr als Jungen. Die zweite meint die Lesefreude und Leseneigung. So bedeutet Mädchen das Lesen deutlich mehr als Jungen. Die dritte betrifft die Lesestoffe und Leseweisen. So lesen Jungen anderes und anders als Mädchen.⁴⁵

2.1.1 Ergebnisse der PISA-Studien 2000, 2003, 2006

Das Program for International Student Assessment (PISA) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) untersucht 15-jährige Schülerinnen und Schüler im Abstand von drei Jahren auf ihre Fähigkeiten in den Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Der Schwerpunkt der ersten Studie im Jahre 2000 lag mit 141 Aufgabenstellungen auf der Lesekompetenz. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, die Aussagen, Absichten und Strukturen unterschiedlicher Textarten zu verstehen, diese in einen höheren Zusammenhang einzuordnen und für verschiedene Zwecke zu nutzen.⁴⁶ Sie wird in fünf Stufen, die sich inhaltlich aus charakteristischen Aufgabenanforderungen heraus definieren, unterteilt. Ein Schüler, der beispielsweise die höchste Kompetenzstufe (V) erreicht hat, ist in der Lage, die tief in einem ihm unbekanntem Text eingeflochtenen Informationen aufzuspüren, auch wenn diese zur Lösung der Aufgabe indirekt erkannt und erschlossen werden müssen.⁴⁷

Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass die Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz am deutlichsten und konsistentesten ausfielen. In allen 32 Teilnehmerstaaten erreichten Mädchen höhere Werte als Jungen. So lagen die Mädchen in Deutschland in der Lesekompetenz im Schnitt 35 Punkte über den Jungen, was einem Leistungsvorsprung von rund einer halben Kompetenzstufe entsprach.⁴⁸

Im Bereich Lesen untersucht PISA drei Anforderungskomponenten in Hinblick auf den Umgang mit Texten. Bei diesen drei so genannten Subskalen handelt es sich um die Fähigkeiten, Informationen zu ermitteln, textbezogen zu interpretieren sowie zu reflektieren und zu bewerten.

⁴⁵ vgl. Garbe 2006

⁴⁶ vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2001, S. 22

⁴⁷ vgl. PISA 2001, S. 89 f.

⁴⁸ ebd., S. 251

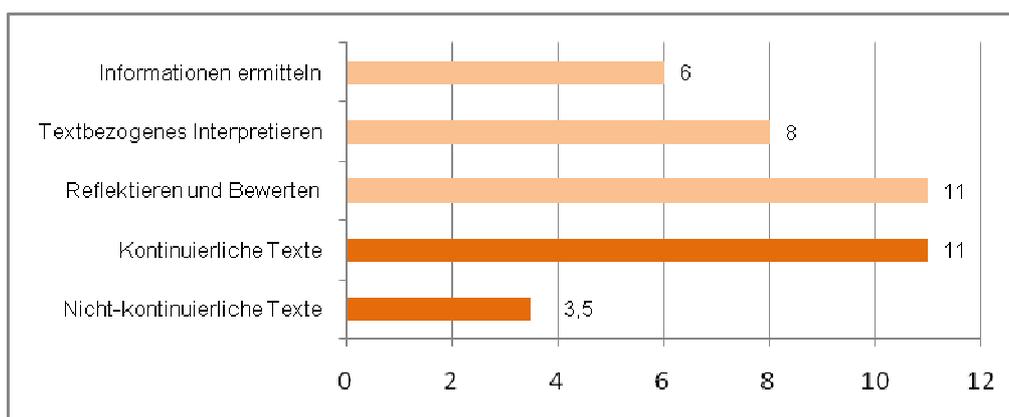


Abb. 1: Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Teilbereichen der Domäne Lesen, Quelle: PISA 2000, S. 255

In allen drei Bereichen erlangten Mädchen höhere Werte als Jungen. Der Vorsprung der Mädchen beim Ermitteln von Informationen aus einem Text betrug etwa sechs Punkte. Beim textbezogenen Interpretieren lagen sie mit acht Punkten vorne und beim Reflektieren und Bewerten erreichte dieser Vorsprung sogar elf Punkte. Damit zeigt sich, dass im Vergleich zu den Mädchen Jungen deutlich größere Schwierigkeiten haben, Texte kritisch zu reflektieren und zu bewerten. PISA nimmt zur Identifikation weiterer Stärken und Schwächen hinsichtlich des Lesens die Differenzierung der verschiedenen Textarten vor und unterscheidet hier zwischen kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten. Die kontinuierlichen Texte bestehen ausschließlich aus Sätzen, die in Absätzen organisiert sind. Darunter fallen Erzählungen, Kommentare oder Argumentationen. Nicht-kontinuierliche Texte stellen Informationen nicht bloß verbal dar. Sie enthalten unterstützend Grafiken, Tabellen und Diagramme. Bei diesen Texten handelt es sich häufig um Sach- oder Gebrauchstexte. Die Vermutung liegt nahe, dass der Leistungsunterschied zwischen den Mädchen und Jungen bei den Aufgabenstellungen zu nicht-kontinuierlichen Texten weniger stark ausgeprägt sein dürfte als bei den Aufgabenstellungen zu kontinuierlichen Texten. Die PISA-Studie 2000 konnte diese Annahme, die aus vorherigen Studien, wie der Reading Literacy Study der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), abgeleitet wurde, bestätigen. Während der Vorsprung der Mädchen bei den kontinuierlichen Texten bei elf Punkten lag, betrug die Differenz bei den nicht-kontinuierlichen Texten nur rund 3,5 Punkte.⁴⁹

⁴⁹ vgl. PISA 2001, S. 254 ff.

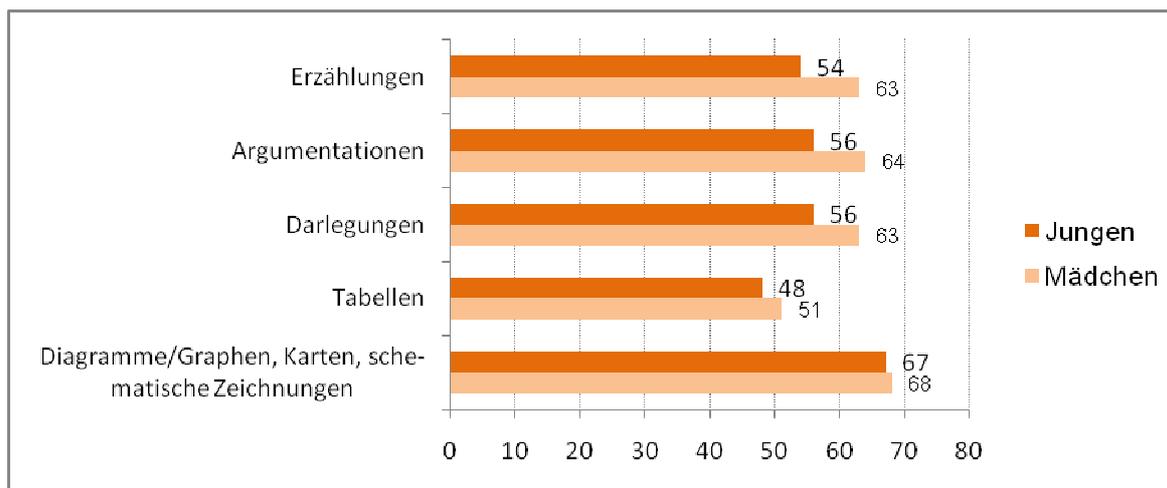


Abb. 2: Anteil richtiger Antworten bei Aufgaben zu verschiedenen Sorten von Texten nach Geschlecht (in Prozent), Quelle: PISA 2000, S. 256

Bei näherer Betrachtung der einzelnen Textarten zeigte sich, dass die Mädchen bei Erzählungen, Argumentationen und Darlegungen deutlich vorne lagen, die Differenz bei den Tabellen aber erheblich geringer ausfiel und bei den Diagrammen, Grafiken und Karten nahezu verschwand. Einen weiteren signifikanten Unterschied stellte PISA 2000 in der Lesegeschwindigkeit fest. Dabei zeigte sich, dass Mädchen in der vorgegebenen Zeit mehr Zeilen schafften als Jungen. Dieses Ergebnis ist deswegen interessant, da die Lesegeschwindigkeit häufig auf den Ausbildungsgrad der Lesekompetenz schließen lässt⁵⁰. Wie im ersten Kapitel bereits festgestellt, ist die Lesemotivation Voraussetzung für langfristiges, regelmäßiges und gutes Lesen. So hat PISA 2000 auch die Lesegewohnheiten und die motivationalen Merkmale in Hinblick auf das Lesen der Schülerinnen und Schüler untersucht. Laut den Ergebnissen stimmten in Deutschland rund 52 Prozent der Jungen der Aussage zu, dass sie nur lesen, wenn sie müssen. Bei den Mädchen waren es hingegen nur rund 26 Prozent. Während 41 Prozent der Mädchen auf die Frage „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys“ mit „stimmt ganz genau“ oder „stimmt eher“ antworteten, taten dies nur rund 17 Prozent der Jungen. Dass sich Jungen und Mädchen auch hinsichtlich der Zeit, die sie täglich mit dem Lesen verbringen, signifikant unterscheiden, überrascht da kaum noch. Jungen lesen in ihrer Freizeit weniger als Mädchen. Hier lagen die deutschen Werte für die Jungen deutlich höher als der Durchschnittswert aller OECD-Mitgliedstaaten.⁵¹

PISA resümiert, dass der enorme Leistungsvorsprung der Mädchen teilweise auf motivationale Merkmale wie z. B. Interesse und Freude am Lesen zurückzuführen sei.⁵²

⁵⁰ vgl. PISA 2001, S. 254 ff.

⁵¹ ebd., S. 262 f.

⁵² ebd., S. 263

PISA-Studie 2003:

Während die PISA-Studie 2000 den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Erfassung der Lesekompetenz legte, stand bei der PISA-Studie 2003 die Mathematik bzw. die mathematische Kompetenz im Vordergrund. Die Lesekompetenz und die Naturwissenschaften wurden hingegen in kleinerem Umfang untersucht⁵³. Im Bereich der Lesekompetenz wurde eine Teilmenge von Aufgaben aus der Studie 2000 getestet, die ebenfalls die drei primären Aspekte des Leseverständnisses, also die Entnahme von Informationen, die Interpretation und die Reflektion bei kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Textsorten prüften.⁵⁴ Dieses Mal beteiligten sich 41 Staaten (30 OECD-Staaten und 11 Partnerländer) an der Studie. Die deutschen Ergebnisse der Studie 2003 im Bereich Lesen unterschieden sich nicht wesentlich von denen der vorangegangenen Studie im Jahre 2000. Der Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen belief sich auf 42 Punkte. Damit stieg der Wert im Vergleich zu 2000 um sieben Punkte. Dabei handelte es sich um keine signifikante Steigerung, vielmehr um eine Stabilisierung des Niveaus. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Kompetenzstufen im Bereich Lesen zeigte sich, dass Jungen in den so genannten Risikogruppen, also den unteren Kompetenzstufen, wieder stärker vertreten waren als Mädchen. Konkret bedeutet dies, dass bei Jungen aufgrund der geringeren Kompetenz die Gefahr besteht, nicht ausreichend auf die Anforderungen beim Übergang in die Berufswelt vorbereitet zu sein. Auf den oberen Kompetenzstufen waren dementsprechend deutlich mehr Mädchen vertreten.⁵⁵

PISA-Studie 2006:

Im Mittelpunkt der PISA-Studie 2006, an der 57 Staaten teilnahmen, stand die Untersuchung der naturwissenschaftlichen Kompetenz. Rund ein Viertel der Aufgabenstellungen stammte aus dem Bereich Lesekompetenz, in dem, wie bereits 2003, Aufgaben aus den beiden ersten Studien eingesetzt wurden. Lediglich für den naturwissenschaftlichen Bereich, der als Schwerpunkt rund die Hälfte aller Testfragen ausmachte, wurden zusätzlich neue Aufgaben entwickelt. Auch in dieser Erhebungsrunde erzielten in ausnahmslos allen Teilnehmerstaaten Mädchen höhere Werte in der Lesekompetenz als Jungen. Die durchschnittliche Leistungsdifferenz aller Länder lag bei 38 Punkten. In Deutschland betrug der Leistungsvorsprung der Mädchen im Schnitt 42 Punkte. Damit entsprach der Wert dem Ergebnis der Studie 2003. Die Mädchen erzielten insgesamt 517 Punkte, die Jungen 475.⁵⁶ Im Vergleich zu PISA 2000 hat sich die Einstellung der Mädchen und Jungen zum Lesen leicht zum Positiven verändert. So gaben im Jahr 2000 noch 52 Prozent, im Jahr 2006

⁵³ vgl. PISA 2004, S. 12

⁵⁴ ebd., S. 20

⁵⁵ ebd., S. 21 ff.

⁵⁶ vgl. PISA 2007, S. 234

hingegen nur noch 45 Prozent der Jungen an, sie würden nicht zum reinen Vergnügen lesen. Dennoch ist dieser Wert nach wie vor viel zu hoch. Die positivere Haltung gegenüber dem Lesen konnte sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen festgestellt werden. Dennoch besagten die Ergebnisse deutlich, dass Mädchen dem Lesen gegenüber insgesamt positiver eingestellt waren und auch mehr lasen als Jungen.⁵⁷

Zusammenfassung der drei Erhebungsrunden:

Insgesamt fallen bei PISA vor allem fünf geschlechterspezifische Unterschiede in Hinblick auf das Lesen auf:

1. Je anspruchsvoller die Aufgaben, desto größer ist der Leistungsvorsprung der Mädchen. Besonders groß ist dieser Abstand in der Teilkompetenz „Reflektieren und Bewerten“.
2. Der Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen ist bei den kontinuierlichen Texten größer als bei den nicht-kontinuierlichen. Jungen können mit der Kombination aus Text und Bild, Grafik, Schaubild, Diagramm oder Tabelle deutlich besser umgehen.
3. Ein signifikanter Unterschied besteht auch in der Lesegeschwindigkeit, der zu Gunsten der Mädchen ausfällt.
4. Jungen sind auf den unteren Kompetenzstufen (I und darunter) stark überrepräsentiert und bei den oberen Kompetenzstufen (IV und V) unterrepräsentiert.
5. Der Anteil der Jungen, die nicht aus Vergnügen lesen und es daher meiden, ist höher als der Anteil der Mädchen. Laut den Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung bedeutet dies, dass rund die Hälfte der Jungen für die „Lesekultur“ am Ende ihrer Schulzeit verloren ist. Denn wenn ein Jugendlicher nicht mehr liest, wird er dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch im späteren Leben nicht tun.⁵⁸

⁵⁷ ebd., S. 243 ff.

⁵⁸ vgl. Garbe 2006

2.1.2 Ergebnisse der IGLU 2006

Während die PISA-Studien 15-jährige Schülerinnen und Schüler in allen drei Basiskompetenzen untersuchen, konzentriert sich die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) auf die Lesekompetenz mit ihren Teilaspekten und Rahmenbedingungen bei Viertklässlerinnen und Viertklässlern. Neben Deutschland nahmen noch 34 andere Staaten sowie zehn Regionen, bei denen es sich nicht um souveräne Staaten handelt, die im Bildungsbereich dennoch weitestgehend eigenständig agieren, an der Untersuchung 2006 teil.⁵⁹ Ebenso wie bei den PISA-Studien liegt den eingesetzten Tests die so genannte Reading-Literacy-Konzeption zu Grunde. Dieser aus dem anglo-amerikanischen Bereich stammende Begriff meint grundlegende Kompetenzen, die in einer Informationsgesellschaft unabdingbar sind und den Menschen in die Lage versetzen, Lesen in unterschiedlichen, für die praktische Lebensbewältigung bedeutsamen Situationen anwenden zu können.⁶⁰

Die Studie zeigt, dass die Mädchen durchweg in allen Teilnehmerstaaten bessere Werte erzielten als die Jungen. Damit deckt sich das Ergebnis mit denen der bereits vorgestellten PISA-Studien. In Deutschland erreichten Mädchen 551 Punkte, wohingegen Jungen 544 Punkte, also sieben Punkte weniger, erlangten. Verglichen mit dem Durchschnittswert aller Länder lag der Leistungsvorsprung der Mädchen dennoch deutlich unter diesem Wert. In der Studie wurden zwei unterschiedliche Textsorten, literarische und informierende Texte, geprüft. Während die Leistung beim Lesen der literarischen Texte deutlich zu Gunsten der Mädchen ausfiel (Differenz: 9 Punkte), war der weibliche Vorsprung beim Lesen informierender Texte weitaus geringer (Differenz: 6 Punkte). Zwar konnte auch die IGLU leistungsbezogene Unterschiede im Textverständnis bei Mädchen und Jungen feststellen, allerdings handelte es sich dabei keineswegs um signifikante Werte. Auch IGLU unterteilt in einzelne Kompetenzstufen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Mädchen auf der höchsten Kompetenzstufe V deutlich stärker vertreten waren als Jungen. Der Wert für Deutschland fiel hingegen überraschend positiv aus. Laut der Studie war der Anteil der Mädchen und Jungen in der Kompetenzstufe V annähernd gleich. Dagegen waren Jungen ähnlich wie bei PISA bei den unteren Kompetenzstufen überrepräsentiert.⁶¹ IGLU zeigte zudem, dass der Anteil der Jungen, die angaben, nie zum Vergnügen zu lesen, mit neunzehn Prozent deutlich höher ausfiel als der weibliche Anteil mit rund neun Prozent.⁶² Damit wird der Befund von PISA nicht bloß bestätigt, sondern vielmehr die Vermutung bekräftigt, dass das Schwinden der Lesemotivation bereits sehr früh beginnt.

⁵⁹ vgl. Bos 2006, S. 11 f.

⁶⁰ ebd., S. 23

⁶¹ ebd., S. 201 ff.

⁶² ebd., S. 215

Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Computer und Internet im alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen erfragte die Studie zusätzlich, wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in das tägliche Lesen von Texten in Büchern bzw. Zeitschriften und im Internet investieren. Die Untersuchung ergab, dass in Deutschland der Anteil der Mädchen, die mehr Zeit mit dem täglichen Lesen in Büchern und Zeitschriften verbrachten, höher ausfiel als der Anteil der Jungen. Im internationalen Vergleich lasen nur 22 Prozent der Jungen mehr als eine Stunde am Tag in Büchern und Zeitschriften, wohingegen es bei den Mädchen rund 30 Prozent waren. Dagegen lasen Jungen häufiger mehr als eine Stunde täglich im Internet. Ein signifikanter Unterschied konnte für Deutschland nicht festgestellt werden. Dennoch ließ das Ergebnis vermuten, dass die Lesemotivation der Jungen durch gezieltes Einbinden des Internets in Leseförderungskonzepte gesteigert werden könnte.⁶³

Deutschland hatte sich bereits an der IGLU-Studie im Jahre 2001 beteiligt. Beim Vergleich der Ergebnisse beider Erhebungen zeigt sich, dass 2006 sowohl Mädchen als auch Jungen bessere Leistungen erzielten als 2001. Dabei konnten Jungen eine stärkere Steigerung ihrer Leistung im Lesen verbuchen als Mädchen. Die Mädchen steigerten sich um sechs Punkte, die Jungen um signifikante elf Punkte. Der Leistungsvorsprung der Mädchen blieb dennoch weiterhin bestehen, halbierte sich aber im Gegensatz zu 2001.⁶⁴

2.1.3 Ergebnisse der JIM-Studie 2008

Die jährlich erscheinende Studie „Jugend, Information, (Multi-) Media“ (JIM-Studie), herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest gemeinsam mit der Stiftung Lesen, untersucht Entwicklungen bezüglich des Medienumgangs der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland.⁶⁵

Laut der Studie von 2008 spielt das Lesen von Büchern trotz des großen Angebots elektronischer Medien für Jugendliche noch immer eine bedeutende Rolle. Rund 23 Prozent der befragten Jugendlichen geben an, dass sie täglich und außerschulisch in einem Buch lesen. Zwei Fünftel lesen mindestens mehrmals pro Woche. Ähnlich wie in den vorangegangenen Studien (PISA, IGLU), weist auch die JIM-Studie eindeutig geschlechterspezifische Unterschiede auf. So zeigen Mädchen eine deutlich stärkere Affinität zum Lesen als Jungen. Jedes zweite Mädchen und nur jeder dritte Junge lesen

⁶³ vgl. Bos 2006, S. 210

⁶⁴ ebd., S. 215 f.

⁶⁵ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 3 f.

regelmäßig. Im Vergleich zur Untersuchung 2007 ist bei Jungen der Anteil der regelmäßigen Leser um vier Prozent gestiegen. Dennoch ist 2008 der Anteil der Nichtleser bei Jungen im Vergleich zu den Mädchen rund doppelt so hoch.⁶⁶

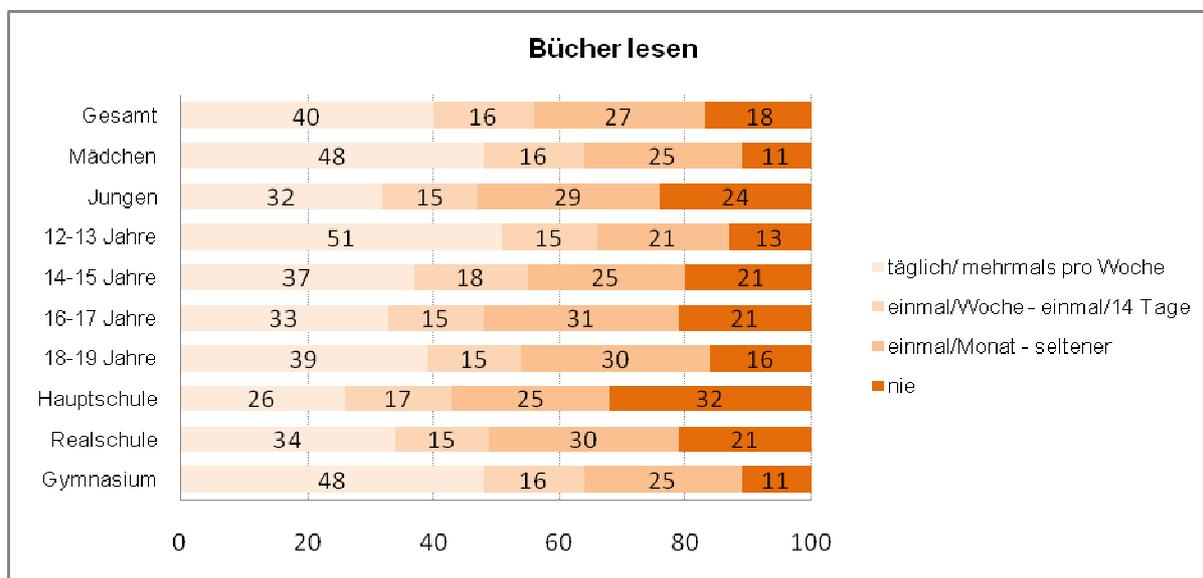


Abb. 3: Häufigkeit des Lesens von Büchern in der Freizeit Jugendlicher 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 26

Die Untersuchung stellt außerdem fest, dass mit zunehmendem Alter das Interesse der Jugendlichen am Lesen und dem Buch sinkt und andere Freizeitaktivitäten an Prestige gewinnen. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte bereits das Lesebarometer, eine Zusammenfassung unterschiedlicher Studien der Bertelsmann-Stiftung zum Leseverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen der Jahre 1995 bis 1997.⁶⁷

Auch die Bildung hat Einfluss auf die Lesehäufigkeit. So zählt jeder zweite Gymnasiast zu den regelmäßigen Lesern, wohingegen es bei den Hauptschülern nur halb so viele sind. Umgekehrt gehört jeder dritte Hauptschüler zu den Nicht-Lesern und nur rund jeder zehnte Gymnasiast. Auf die Frage, ob zum Zeitpunkt der Befragung ein Buch gelesen wird, antworten 63 Prozent der Büchnernutzer mit „ja“, wobei es sich um mehr Mädchen als Jungen handelte.⁶⁸

⁶⁶ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 26

⁶⁷ vgl. Harmgarth 1999, S. 22

⁶⁸ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 26 f.

2.1.4 Ergebnisse weiterer Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Lesen

Die folgenden Untersuchungen zeigen, dass hinter den Momentaufnahmen der Leseleistungen der Jungen aus den zuvor vorgestellten Studien ein Entwicklungsprozess in Bezug auf den Erwerb der Lesekompetenz steckt, im Laufe dessen sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nach und nach entwickeln und manifestieren.

Bettina Hurrelmann hat in ihrer Studie zum „Leseklima in der Familie“ von 1993 festgestellt, dass die Unterschiede im Lesen von Mädchen und Jungen bereits am Ende der Grundschulzeit deutlich ausgeprägt sind. Diese machen sich laut Hurrelmann in ihren Lesevorlieben, Lesestilen, Leseerfahrungen und Lesehemmungen, also in sämtlichen Dimensionen ihrer Lesepraxis bemerkbar.⁶⁹

Die Befunde einer Untersuchung von Karin Richter zur „Lesemotivation in der Grundschule“ von 2005 haben ergeben, dass bereits nach der zweiten Klasse, also im Übergang vom anfänglichen zum weiterführenden Lesen und Schreiben, ein erster „Leseknick“ erfolgt. Ein bedeutender Indikator dafür ist laut Untersuchung der „Spaß am Deutschunterricht“ gewesen. In der zweiten Klasse haben noch rund 66 Prozent der Mädchen und 52 Prozent der Jungen geantwortet, dass ihnen der Deutschunterricht Spaß machen würde. In der dritten Klasse waren es dagegen nur noch rund 51 Prozent der Mädchen und 43 Prozent der Jungen und in der vierten Klasse sogar nur noch knapp 41 Prozent der Mädchen und 29 Prozent der Jungen. Im Laufe dieser zwei Schuljahre ist die Freude am Deutschunterricht bei Jungen um die Hälfte und bei Mädchen um ein Drittel gesunken.⁷⁰

Auch Andrea Bertschi-Kaufmann stellt in dem Schweizer Forschungsprojekt zur „Literalität im medialen Umfeld“, im Rahmen dessen 202 Kinder der zweiten bis fünften Schulklasse über einen Zeitraum von 18 Monaten beobachtet wurden, fest, dass schon in der Grundschule deutliche Unterschiede in Bezug auf die Leseintensität und die Lesevorlieben von Mädchen und Jungen bestehen. So hat die Untersuchung gezeigt, dass ein zusätzliches Angebot elektronischer Medien, neben klassischen Printmedien, die Leseaktivitäten der Jungen positiv beeinflusst.⁷¹ Sie kommt zu dem Schluss, dass Mädchen schneller und häufiger zum Medium Buch greifen und auch früher anspruchsvollere Lektüre wählen als Jungen.⁷² Jungen dagegen nutzen bevorzugt das mediale Angebot oder die mit Bildern und Grafiken versehenen Printmedien (Comics, illustrierte Sachbücher). Dieses differenzielle

⁶⁹ vgl. Hurrelmann 1993, S. 53

⁷⁰ vgl. Richter 2005, S. 74 f.

⁷¹ vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, S. 140 f.

⁷² ebd. S., 168

Nutzungsverhalten zeigt sich bereits in den unteren Klassen. Laut Untersuchung verstärkt sich dieses Phänomen mit zunehmender Klassenstufe weiter. Daraus schließt Bertschi-Kaufmann, dass die schulische Lesesozialisation nicht ausgleichend wirkt.⁷³

Die im Rahmen des Modellversuchs „Öffentliche Bibliothek und Schule“ durchgeführte Befragung von 4461 Schülerinnen und Schülern zwischen 6 und 16 Jahren der Bertelsmann-Stiftung von 1995/96 weist neben dem ersten „Leseknick“ zwischen dem 8. und dem 10. Lebensjahr noch einen zweiten, schwerwiegenderen „Leseknick“ nach. Dieser erfolgt zwischen dem 11. und dem 13. Lebensjahr, also beim Übergang in die Pubertät, und betreffe insbesondere die Jungen.⁷⁴

Interessant sind auch die Ergebnisse der seit 1996 an sämtliche Schulen Hamburgs durchgeführten Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU), die die fünfte, siebte, neunte und im Jahre 2005 auch die dreizehnte Jahrgangsstufe untersuchte. Sie zeigt, dass die Lernfortschritte der Jungen im Lesen beim Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich abnehmen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Hamburger Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS), die in der Zeit von 2003 bis 2005 durchgeführt worden ist. Auch hier sind bei Jungen im Vergleich zu den Mädchen deutlich niedrigere Lernzuwächse im Lesen festzustellen.⁷⁵

Die Unterschiede in den Entwicklungsverläufen bezüglich des Erwerbs und Ausbaus der Lesekompetenz beeinflussen nachweislich das Kurswahlverhalten in den höheren Klassenstufen sowie die Studienfachwahl von weiblichen und männlichen Heranwachsenden, welche wiederum Auswirkungen auf den weiteren Kompetenzerwerb haben und damit die Kluft zwischen beiden Geschlechtern verbreitern. So werden Deutsch und Fremdsprachen deutlich seltener von jungen Männern als von jungen Frauen als Leistungsfach gewählt.⁷⁶ Dieses Muster setzt sich im Studium fort. Der Anteil der Frauen unter den Studierenden im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften in Deutschland lag im Wintersemester 2001/2002 bei 67,7 Prozent.⁷⁷

⁷³ vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, S. 176 ff.

⁷⁴ vgl. Garbe 2003

⁷⁵ vgl. Bos 2006, S. 197 f.

⁷⁶ vgl. Roeder 1997

⁷⁷ vgl. Avenarius 2003

2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien zeigen, dass in Deutschland geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen existieren, die aus den Unterschieden in der Leseintensität, den Leseweisen und der Lesefreude bzw. der Lesemotivation resultieren. Diese machen sich bereits vor Eintritt in die Pubertät, also im Grundschulalter, bemerkbar. Die Ergebnisse belegen, dass Mädchen in Bezug auf die Textsorten durchschnittlich bessere Werte beim Lesen literarischer Texte erzielen als Jungen. Demgegenüber fällt der Leistungsunterschied bei den informierenden Texten deutlich geringer aus. Auch beim Umgang mit den entsprechenden Texten lassen sich Unterschiede festmachen. Jungen haben laut PISA größere Schwierigkeiten damit, Texte kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Jungen sind auf den unteren Kompetenzstufen (I und darunter) stark überrepräsentiert und bei den oberen Kompetenzstufen (IV und V) unterrepräsentiert. Insgesamt besitzen Mädchen eine höhere Affinität zum Lesen als Jungen. Jungen bevorzugen dagegen verstärkt elektronische Medien. Sämtliche Erhebungen belegen, dass Jungen weniger und vor allem weniger aus eigener Motivation und Lust heraus lesen. Mit zunehmendem Alter sinkt das Interesse der Jungen am Lesen und dem Buch. Neben diesem allgemeinen Trend weisen die Untersuchung zwei besondere Einschnitte in die Entwicklung sowohl männlicher als auch weiblicher Lesekarrieren auf. Der erste so genannte Leseknick erfolgt im Alter von 8 bis 10 Jahren, der zweite im Alter zwischen 11 und 13 Jahren. Jungen sind sowohl beim allgemeinen Abwärtstrend in Bezug auf die Lesehäufigkeit wie auch bei den „Leseknicks“ in deutlich stärkerem Maße betroffen. Zwar konnte PISA im Laufe der drei Erhebungen, die sich über einen Zeitraum von insgesamt sechs Jahren erstreckten, nachweisen, dass die negative Haltung der Jungen gegenüber dem Lesen nachgelassen hat. Nichtsdestotrotz gilt auch weiterhin, dass Mädchen dem Lesen positiver eingestellt sind und es daher häufiger praktizieren als Jungen. Dabei lesen sie stärker lustorientiert und mit größerer emotionaler Anteilnahme als Jungen.⁷⁸ Dementsprechend bevorzugen Jungen auch andere Bücher als Mädchen (siehe dazu Kapitel 4.2). Neben dem Geschlecht nimmt auch der Schultyp Einfluss auf die Lesehäufigkeit von Mädchen und Jungen. Doch auch hier belegen die Untersuchungen, dass Mädchen auf jedem Bildungsniveau mehr lesen. Ein signifikanter Unterschied lässt sich auch hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit zu Gunsten der Mädchen erkennen. Damit bleibt das Geschlecht immer noch der sicherste Indikator hinsichtlich der Lesehäufigkeit eines Kindes bzw. Jugendlichen.⁷⁹ Je älter die befragten Jungen sind, desto häufiger geben sie an, selten oder gar nicht zu lesen.

⁷⁸ vgl. Eggert 2003, S. 80

⁷⁹ vgl. Hurrelmann 1993, S. 53

Experten dürften die Befunde der aktuellen Studien über den Abwärtstrend der Leseleistung von Jungen nicht überraschen. Hat dieser doch bereits vor mehreren Jahrzehnten seinen Anfang genommen. Im Laufe der Jahrzehnte ist der Stellenwert des Lesens als „liebste Freizeitbeschäftigung“ unter weiblichen Jugendlichen nahezu unverändert geblieben, während er bei männlichen Jugendlichen deutlich nachgelassen hat. Im Jahre 1954 geben 27 Prozent der Jungen und 42 Prozent der Mädchen das Lesen als liebste Freizeitbeschäftigung an. 1984 sind es nur noch 19 Prozent der Jungen, aber nach wie vor rund 41 Prozent der Mädchen.⁸⁰ Eine zunehmende Sensibilität für geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sozialisationsforschung hat sich jedoch erst während der letzten beiden Jahrzehnte entwickelt.⁸¹

„Durch die Frauenbewegung und die feministische Forschung haben wir in den letzten Jahrzehnten vor allem die Mädchen als förderungsbedürftiges Geschlecht im Blick gehabt. Erst in den letzten Jahren wird uns zunehmend bewusst, dass in vielen Bereichen eher die Jungen die „Problemfälle“ darstellen.“⁸²

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Themenblock angedeutet, wurde in der Diskussion um die „deutsche Bildungskatastrophe“ zu Recht auf die Benachteiligung der Mädchen hingewiesen. Belege dafür lieferte die Statistik: Mädchen hatten geringere Anteile an Oberschulqualifikationen, an Abiturienten und an Studienplätzen. Mittlerweile hat sich dieses Bild, wie eingangs beschrieben, maßgeblich gewandelt. Überträgt man das Argument der Mädchenförderung auf die derzeitige Lage der Jungen, bedeutet dies, dass eine gezielte Jungenförderung angemessen ist.⁸³ Der Zukunftsforscher Matthias Horx nennt verschiedene Trends, die das künftige Leben in einer globalisierten Welt entscheidend beeinflussen werden. Wissenschaftler mutmaßen, dass Jungen im Gegensatz zu den Mädchen auf diese nicht genügend vorbereitet sind und sich der gegenwärtige Abwärtstrend des „Boy’s Underachievement“ weiter verstärken wird. Horx geht davon aus, dass die kommunikativeren und teamworkfähigeren Frauen es in der künftigen Dienstleistungsgesellschaft leichter haben als Männer. Die Produktions- und Facharbeiterjobs, die bisher überwiegend von Männern ausgeübt werden, würden wegfallen. Die steigenden Optionen und die zunehmend geforderte Flexibilität hinsichtlich des Berufes und des Wohnortes, beispielsweise durch vermehrte Projektarbeit, führen dazu, dass auf immer weniger tradierte Strukturen Verlass ist und private Beziehungen stets „neu verhandelt“ werden müssen. Dies erfordert Kraft, Ausdauer und vor allem soziale Kompetenz. Auch werden sich die Anforderungsprofile zahlreicher Berufe maßgeblich verändern. „Hirnkraft“ ersetzt zunehmend die „Muskelkraft“,

⁸⁰ vgl. Eggert 2003, S. 79

⁸¹ ebd., S. 76

⁸² vgl. Garbe 2006

⁸³ vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002, S. 31 f.

Produktzyklen verkürzen sich, Unternehmen fusionieren häufiger, um von den Synergieeffekten zu profitieren, und Produktionsprozesse werden „outgesourct“.⁸⁴

Um den anhaltenden Abwärtstrend aufzuhalten und ein mögliches Bewahrheiten von Horx Zukunftsvision zu verhindern, muss Jungenförderung betrieben werden. Einen entscheidenden Beitrag dazu kann eine gut ausgebildete Lesekompetenz mit ihren multifunktionalen und multiplikatorischen Eigenschaften leisten. Bezogen auf die Ergebnisse bezüglich der Leseleistung von Jungen macht eine gezielte Leseförderung für Jungen daher absolut Sinn bzw. ist dringend erforderlich. Versteht man dabei wie Ulrich Saxer die Förderung der Sozialisation des Lesens in Kindheit und Jugend als einen zentralen Bestandteil systematischer Leseförderung, dann müsste den Jungen vom Vorlesealter an, also vom Kindergarten über die Grundschule bis zum Übergang in die Pubertät und das Jugendalter, lesepädagogische Aufmerksamkeit zu teil werden. Leseförderung muss demnach von Beginn an betrieben werden. Der Mensch kommt nicht als Leserin bzw. Leser zur Welt. Wer als Kind keinen Zugang zu Büchern findet, wer nicht in frühen Jahren die Erfahrung macht, dass das Lesen von Büchern Spaß und Entspannung bedeuten kann, der wird es schwer haben, sich diesen Zugang im späteren Alter zu verschaffen. Dazu benötigt es eine lesefreundliche Umgebung in Form (vor-) lesender Eltern und lesebegeisterter Lehrerinnen und Lehrer in der Schule, die Interesse für die Lektüre ihrer Schülerschaft zeigen und den lebendigen Charakter dieser durch kreative Aktivitäten in den Unterricht integrieren. Erfolgreiche literarische Sozialisation setzt ein Umfeld voraus, in dem der Umgang mit Literatur selbstverständlich ist, Bücher und Zeitschriften oder Zeitungen Teil des Alltagslebens sind und zum Anlass und Inhalt der Kommunikation werden.⁸⁵ Auch wenn Leseförderung so früh wie möglich ansetzen muss, um Lesebrüchen effektiv vorzubeugen, darf nicht schon nach der Grundschule damit aufgehört werden. Immerhin geht es ja um die Vermittlung langfristiger Fähigkeiten und entsprechender Erfahrungen. Leseförderung sollte generell überall dort betrieben werden, wo Kinder und Jugendliche Interesse am Lesen haben könnten.⁸⁶

Doch keine Leseförderung ohne konkrete Konzepte. Für die Leseförderung für Jungen müssen solche Konzepte her, die nicht mehr auf die so genannte Defizithypothese setzen, die primär eine Angleichung der Kompetenzen des einen Geschlechts an die des anderen vorsieht, ohne dabei ihre charakteristischen Fähigkeiten, Arbeitsweisen und Interessen zu berücksichtigen. Diese haben bereits bei der Mädchenförderung wenig Erfolg erzielt. Die Differenzhypothese hingegen bezieht die Lernweisen, Bedürfnis- und

⁸⁴ vgl. Horx 2003, S.78 ff.

⁸⁵ vgl. Jölly 2007, S. 44 f.

⁸⁶ vgl. Harmgarth 1996, S. 10

Interessensunterschiede der jeweiligen Geschlechter mit ein. Ihr geht es in erster Linie darum, dass die Geschlechter voneinander lernen und profitieren.⁸⁷

Aus diesem Grund müssen sich Einrichtungen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen, vor Planung eines Projektes oder einer Veranstaltung eingehend mit den Bedürfnissen und Interessen sowie Besonderheiten im Umgang mit Jungen befassen und diese in die Konzepte integrieren. Nur wenn Jungen sich ernst genommen fühlen sowie ein für sie interessantes Angebot besteht, lassen sie sich motivieren, mitzumachen.

⁸⁷ vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2002, S.33 f.

III Wie können Jungen zum Lesen motiviert werden?

Bezüglich der Frage „Wie kann die Lesefähigkeit gesteigert werden?“ werden unter Wissenschaftlern hauptsächlich zwei Thesen diskutiert. Die erste These besagt, dass allein eine Erhöhung der Lesehäufigkeit, vor allem im Leseunterricht der Schule, zur Steigerung des Leseniveaus beiträgt. Nicht die Freude am Lesen sei entscheidend für den Erwerb der Lesekompetenz, sondern der Leseumfang.⁸⁸ John Manning, ehemaliger Präsident der International Reading Association (IRA), hat diesen Sachverhalt in einem einfachen Satz zusammengefasst: „You learn reading by reading.“ Diese These baut darauf auf, dass nur in knapp der Hälfte der Länder, die an der PISA-Studie teilgenommen haben, ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Lesefreude bzw. Lesemotivation und der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler besteht. Dafür werden in einer Reihe von Ländern, wie z. B. Japan, relativ hohe Leseleistungen gemessen, obwohl vergleichsweise wenig aus reiner Freude gelesen wird.⁸⁹

Das Hauptproblem bei der Zielgruppe Jungen liegt jedoch darin, dass viel zu wenig gelesen wird und dadurch die Verbesserung der Leseleistung, wie oben geschildert, ausbleibt. Das bedeutet, dass Jungen zunächst einmal zum Lesen animiert werden müssen.

Dazu liefert die zweite These konkrete Ansatzpunkte. Sie stützt sich darauf, dass die Motivation zum Lesen doch einen hohen Erklärungswert für die Leseleistung hat.⁹⁰

„Der Ansatz, die lesebezogene Motivation bzw. Einstellungen zu Zieldimensionen der Förderung zu erklären, basiert dabei meist auf dem Gedanken, über die durch eine stärker ausgeprägte Motivation erzielte vermehrte Praxis und Häufigkeit des Lesens implizit auch entsprechende Fähigkeiten zu steigern.“⁹¹

Dieser Ansatz beruht vor allem auf dem Prinzip der intrinsischen Motivation und bildet daher die Grundlage für die nachfolgenden Überlegungen dieser Arbeit.

⁸⁸ vgl. Schön 2002, S. 83

⁸⁹ vgl. Garbe 2003a, S. 32 f.

⁹⁰ vgl. Garbe 2003

⁹¹ BMBF 2007, S. 54

3 Lesemotivation als zentraler Bestandteil erfolgreicher Leseförderung

3.1 Interventionsfeld Lesemotivation

Ullrich Saxer skizziert drei vorrangige Interventionsfelder der Leseförderung. Das erste Feld umfasst die Instruktion der Lesekompetenz, die in erster Linie durch die Schule praktiziert wird und im ersten Kapitel der Arbeit bereits erläutert wurde.



Abb. 4: Interventionsfelder der Leseförderung, Quelle: eigene Darstellung

Das zweite Interventionsfeld zielt auf das Zugänglichmachen von Lesestoff ab, dessen Notwendigkeit sich aus den Orientierungsproblemen, die durch das kontinuierlich steigende Angebot auf dem multimedialen Markt verursacht werden, ableitet. Dieses Feld meint, Jugendlichen Hilfestellung bei der Wahl der ihren Bedürfnissen entsprechenden Lektüre zu geben und ihnen nützliche Informations- bzw. Auswahlstrategien zu vermitteln.⁹² Die Schule tut dies bereits, allerdings im unbekanntem Ausmaß und mit mäßigem Erfolg. So haben Jugendliche häufig Schwierigkeiten, das für sie Geeignete aus der Flut von Büchern herauszufiltern.⁹³ Die Bereitstellung bzw. das Zugänglichmachen von Lesestoff kann u. a. durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken oder durch die Einrichtung einer Schulbibliothek geleistet werden.⁹⁴

Das dritte Aktionsfeld handelt von der Schaffung und dem Erhalt der Lesemotivation, bei der es sich aus Saxers Sicht um den zentralen Bestandteil erfolgreicher Förderung stabiler Lesegewohnheiten handelt.⁹⁵ Der zur Verfügung stehende Lesestoff und eine vorhandene Lesekompetenz allein nutzen wenig, wenn keinerlei Motivation zu lesen vorhanden ist.⁹⁶ Derselben Ansicht sind zahlreiche andere Experten aus der Leseforschung. Sie gehen davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Motivation bzw. Freude am Lesen besteht. Daraus folgt, dass die Motivation der Zielgruppe gesteigert

⁹² vgl. Bonfadelli 1993, S. 369

⁹³ vgl. Saxer In: Fritz 1991, S. 129 f.

⁹⁴ vgl. Gläser & Franke-Zöllmer 2005, S. 15

⁹⁵ vgl. Bonfadelli 1993, S. 368

⁹⁶ vgl. Gläser & Franke-Zöllmer 2005, S. 15

werden muss, damit ihre Lesekompetenz verbessert wird. Der motivationale Faktor führt dazu, dass häufiger und intensiver gelesen und damit wiederum die Lesefähigkeit verbessert wird. Zahlreiche Faktoren gefährden die Lesemotivation. Bereits eine zu geringe Lesekompetenz kann den Aufbau von Lesemotivation behindern. Daher greifen Jugendliche weniger häufig zum Medium Zeitung, weil das Lesen dieser als zu schwierig empfunden wird. Ein anderes Beispiel sind Leseabbrüche nach der Pubertät, zu Beginn der Berufskarriere oder bei der Familiengründung. Hier herrscht eine lebenszyklisch bedingte Schwächung der Lesemotivation vor.⁹⁷

Die Lesemotivation ist ein äußerst vielschichtiges Konstrukt, welches sich nicht mit nur einer Variablen erfassen lässt. Teilaspekte können die Beliebtheit des Lesens, die aufgewendete Zeit für das Lesen, gegenwärtiges Lesen sowie die Stellung des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten sein. Karin Richter hat die Erkenntnisse einer Untersuchung der Universität Erfurt über Einflussfaktoren auf die Lesemotivation in einem Modell zusammengefasst.

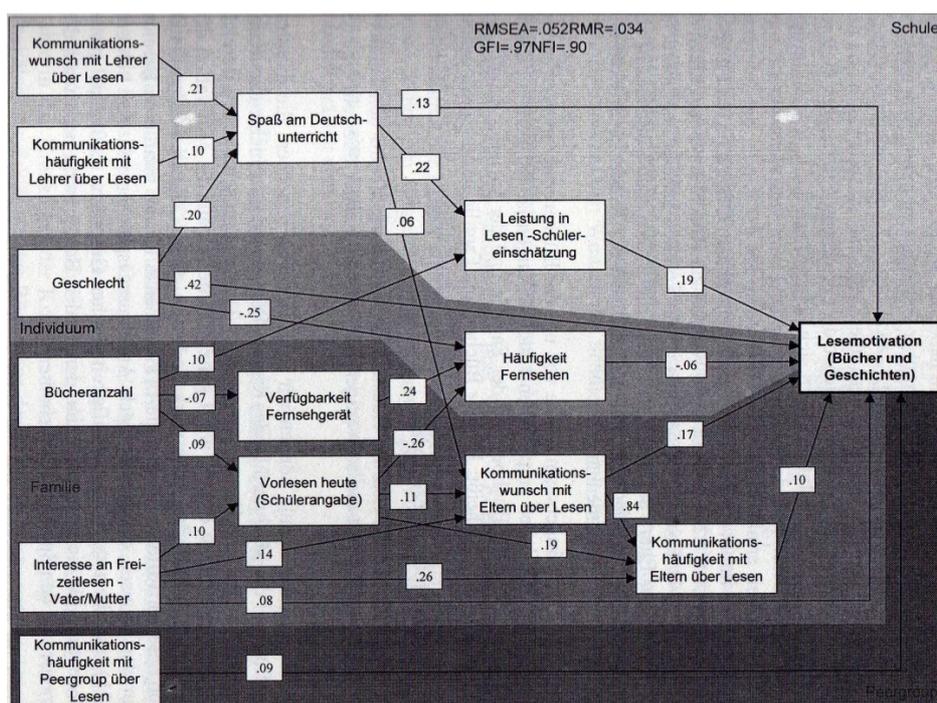


Abb. 5: Einflussfaktoren für die Lesemotivation (Bücher und Geschichten), Quelle: Richter & Plath 2005, S. 45

Die verschiedenen Einflussfaktoren für die Motivation zum Lesen (Bücher und Geschichten) werden in dem Modell den Bereichen Familie, Schule, Peer Group und Individuum zugeordnet. Das Modell zeigt, dass die Familie nach wie vor eine große Bedeutung für die Lesemotivation der Kinder hat. Direkten Einfluss auf ihre Lesemotivation hat zum einen der Wunsch der Kinder, mit den Eltern über das Lesen zu sprechen, und zum anderen die

⁹⁷ vgl. Saxer In: Fritz 1991, S. 131

Häufigkeit, mit der die Kinder mit den Eltern über Gelesenes reden. Das Interesse der Eltern an der Freizeitlektüre der Kinder kann wiederum den Kommunikationswunsch der Kinder und die Kommunikationshäufigkeit beeinflussen. Ist in der Wahrnehmung der Kinder das Interesse der Eltern an ihrem Leseverhalten groß, finden auch häufiger Gespräche über Lektüre statt. Das Interesse der Eltern am Freizeitlesen (hier aus Sicht der befragten Kinder) beeinflusst die Praxis Vorlesen, die wiederum mit dem Kommunikationswunsch der Kinder zusammenhängt. Durch diese frühe „literarische Initiation“ durch das Vorlesen der Eltern als engste Bezugspersonen kann das Kind eine stabile Lesemotivation entwickeln und den späteren Hürden in der Lesesozialisation trotzen.⁹⁸ Die Untersuchung hat außerdem ergeben, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der vorhandenen Bücher im Haushalt der Familie und der Vorlesepraxis besteht. Je größer der Buchbestand der Familie, desto häufiger wird den Kindern vorgelesen und umso weniger verfügen sie über einen eigenen Fernseher.⁹⁹

Im Bereich der Schule sind insbesondere zwei Faktoren zu nennen, die direkten Einfluss auf die Lesemotivation der Kinder nehmen. Der Spaß am Deutschunterricht spielt eine zentrale Rolle für die Motiviertheit der Kinder. Es beeinflusst die Leseleistung, die wiederum Auswirkungen auf die Lesemotivation hat. Der Wunsch der Kinder nach Gesprächen über Gelesenes und die Häufigkeit solcher Gespräche mit den Lehrern hat genauso wie im Bereich Familie Einfluss auf die Lesemotivation.¹⁰⁰ Karin Richter ist der Ansicht, dass der Deutschunterricht nur sehr wenig bis gar nichts zum Aufbau einer Lesemotivation bei den Kindern und Jugendlichen beiträgt.¹⁰¹ Dies liegt darin begründet, dass die Schule in erster Linie der Vermittlung von Lesekompetenz verpflichtet ist. Die eingesetzte Lektüre entspricht dabei häufig nicht den Interessen der Schülerinnen und Schüler. Auch der Umgang mit der Lektüre im Unterricht lässt das Lesen schnell zum lästigen Pflichtprogramm werden. Die extrinsische Motivation ist daher oftmals die einzig bestehende Lesemotivationsform. Kinder und Jugendliche lesen primär, um gute Noten zu erhalten oder um von ihren Eltern gelobt zu werden. Bei der intrinsischen Motivation wird aus eigener Initiative heraus gelesen, weil der Lesende das Buch als interessant und spannend empfindet.¹⁰² Diese Motivationsform erzielt nachhaltigeren Erfolg bezüglich regelmäßigen und selbstständigen Lesens. Der Deutschunterricht sollte sich daher nicht auf die Instruktion der Lesekompetenz allein konzentrieren, sondern gleichfalls das Ziel verfolgen, den Spaß am Lesen zu vermitteln.

⁹⁸ vgl. Garbe 2003

⁹⁹ vgl. Richter 2005, S. 44 f.

¹⁰⁰ ebd., S. 46

¹⁰¹ vgl. Schraml 2005

¹⁰² vgl. Möller & Schiefele 2004, S. 118 ff.

Richters Modell besagt außerdem, dass sich die Häufigkeit der Gespräche im Freundeskreis über Bücher ebenfalls positiv auf die Motivation auswirkt.¹⁰³

3.2 Das Geschlecht als Einflussfaktor auf die Lesemotivation

Bei Betrachtung der individuellen Ebene in Richters Modell zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Lesemotivation besteht. So lesen Mädchen häufig lieber als Jungen. Prof. Dr. Christine Garbe geht davon aus, dass dies auch der primäre Grund für die bessere Leseleistung der Mädchen ist.¹⁰⁴ Damit bestätigt sie die bereits zuvor geschilderte Annahme zahlreicher Wissenschaftler.

Beim Vergleich der Leseleistung von Mädchen und Jungen, die ein in etwa gleich großes Interesse am Lesen aufweisen, sind kaum noch Unterschiede festzustellen. Werden zusätzlich verschiedene Indikatoren der Lesefreude hinzuaddiert, verschwindet der Einfluss des Geschlechts nahezu völlig. Diese Erkenntnisse bestärken die Vermutung, dass die Geschlechterunterschiede beim Lesen größtenteils durch Unterschiede in der Motivation verursacht werden.

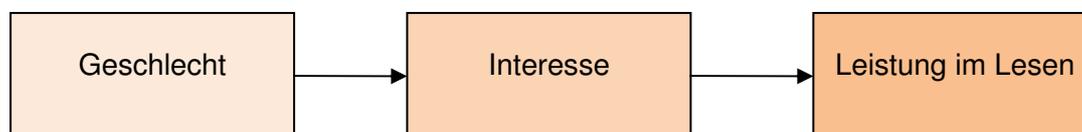


Abb. 6: Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im Lesen, Quelle: PISA 2000, Abb. 5.7, S. 264

„Dieses sog. „Mediationsmodell“ besagt nichts anderes, als dass der Effekt des Geschlechts auf Leistungen im Lesen durch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Merkmalen bereichsspezifischer Motivation (hier: „Interesse“) vermittelt wird.“¹⁰⁵

Im Bereich Mathematik fällt dieser Effekt der Motivation deutlich schwächer aus. Auch bei ähnlicher Motivation für Mathematik erzielen Jungen bessere Leistungen als Mädchen. Der Faktor Interesse spielt also im Bereich Lesen eine Rolle, in der Mathematik jedoch kaum.¹⁰⁶

¹⁰³ vgl. Richter 2005, S. 46

¹⁰⁴ vgl. Garbe 2003

¹⁰⁵ ebd.

¹⁰⁶ ebd.

Die Lesemotivation ist der Grundpfeiler für die Förderung stabiler Lesegewohnheiten und eine gut ausgebildete Lesefähigkeit. Laut Saxer stellt deren Auf- und Ausbau eine der schwierigsten Aufgaben dar. Die männliche Leseschwäche ist hauptsächlich das Resultat geringerer Lust am Lesen. Die Herausforderung liegt also darin, die Abwehrhaltung der Jungen gegenüber dem Lesen zu durchbrechen. Doch häufig setzen Leseförderungsprojekte Lesemotivation bereits voraus. Sie richten sich primär an diejenigen, welche bereits lesekompetent und lesefreudig sind. Wer kein Vergnügen am Lesen hat und es als zu mühselig empfindet, wird kaum angesprochen. Das schließt Jungen in der Regel mit ein.¹⁰⁷

Leseförderung für Jungen sollte zunächst einmal an den Leseinteressen ansetzen, um die Lesemotivation und damit auch die Lesehäufigkeit und letztendlich die Leseleistung zu steigern. Ihnen müssen Zugänge zu den Texten geschaffen werden, die für sie interessant sind, egal in welchem Medium oder mit welcher Komplexität. Formen und Funktionen des Lesens verändern sich, entwickeln sich weiter. Die Fähigkeit jedoch, Texte sinnentnehmend lesen zu können, wird wohl bei der Nutzung digitaler Medien zukünftig noch wichtiger sein als heute. Die Medien sollten in erster Linie den Jungen Spaß machen, sie bei der geschlechtlichen Identitätsfindung ansprechen und weniger offenkundig programmatische Hilfestellung, z. B. zum Thema Gewalt, enthalten oder sogar auf den Ausgleich von sozialen Defiziten zielen.¹⁰⁸ Es sollte nicht darum gehen, ein bestimmtes Leistungsziel erbringen zu müssen. Viel wichtiger ist die Stärkung der intrinsischen Motivation, des Leseinteresses und damit der Lesefreude. Leistung bedeutet Druck und häufig auch Zwang, Eigenschaften, die sich kontraproduktiv auf die Lesefreude auswirken. Für den Aufbau von Lesefreude benötigt das Kind bzw. der/die Jugendliche ein anregendes und lesefreundliches Umfeld in Form vielseitig interessierter Gleichaltriger, zugänglicher Bibliotheken oder engagierter Lehrerinnen und Lehrer.¹⁰⁹

Doch bevor auf mögliche motivationssteigernde Maßnahmen eingegangen wird, sollen zunächst einmal die verschiedenen Ursachen für die geringere Lesemotivation bei Jungen erläutert werden.

¹⁰⁷ vgl. Kübler In: BuB 2006, S. 164

¹⁰⁸ vgl. Jakob-Röhl & Bohamilitzky In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 2006, S. 66

¹⁰⁹ vgl. Saxer In: Fritz 1991, S. 131 f.

3.3 Ursachen für eine geringere Lesemotivation von Jungen - Erklärungsansätze

Für die Gründe einer geringeren Lesemotivation und damit verbunden eines schlechteren Abschneidens der Jungen im Lesen gibt es bisher keine allumfassende Theorie. Auch ist noch unklar, wann genau der Geschlechterunterschied in der Lesemotivation einsetzt. Es gibt verschiedene Erklärungsansätze über die möglichen Ursachen. Forscher unterschiedlicher Fachgebiete haben herausgefunden, dass die Gründe in erster Linie biologischer und soziologischer Natur sind, aber auch aus historisch gewachsenen Vorurteilen gegenüber der Literatur, medialen Einflüssen und psychologischen sowie gesellschaftlichen Gegebenheiten resultieren.¹¹⁰ Dieser Mix an Faktoren ist verantwortlich für das Versiegen der Leselust, das bei Jungen deutlich stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen. Die Erkenntnisse aus der Hirnforschung sollen dabei lediglich kurz genannt werden, wohlwissend, dass sie in Bezug auf das Lesen eine wichtige Rolle spielen.

3.3.1 Neurowissenschaftlicher Ansatz

Forscher haben festgestellt, dass Jungen biologisch bedingt anders lesen als Mädchen. Jungen und Männer gebrauchen zum Lesen lediglich die linke Hemisphäre, die sich bei ihnen, im Gegensatz zur rechten Hirnhälfte, die für das räumlich-visuelle und dreidimensionale Denken verantwortlich ist, langsamer entwickelt. Mädchen und Frauen hingegen nutzen beide Hälften sowie die Verbindung zwischen den beiden Hemisphären, die bei ihnen besser ausgebildet ist. Diese Verbindung ist Ausdruck der Sprachfertigkeit eines Menschen. Mädchen und Frauen sind daher allgemein hin kommunikativer als Jungen und Männer. Außerdem ermöglicht die starke Verbindung zwischen den Hemisphären, mehrere Tätigkeiten parallel auszuführen. Im Vergleich dazu ist das männliche Gehirn spezialisierter, d. h. Funktionen bzw. Aufgaben werden nacheinander erledigt.¹¹¹ Der Anteil der Jungen bei Sprachstörungen und hirnfunktionellen Anomalien, was zu einer deutlichen Erschwernis des Schriftspracherwerbs führen kann, ist größer. Darüber hinaus sind Jungen im Vergleich zu Mädchen häufiger von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen. Insgesamt greifen diese Erkenntnisse aus der Gehirnforschung jedoch bei weitem zu kurz, um das Phänomen der männlichen Leseunlust zu erklären.

¹¹⁰ vgl. Müller-Walde 2005, S. 13

¹¹¹ ebd., S. 56 ff.

3.3.2 Neue Medien

Mädchen haben allgemein eine positivere Einstellung zum Lesen als Jungen.¹¹² Für sie stellt Lektüre eine deutlich höhere Befriedigung dar. Prof. Dr. Christine Garbe liefert dazu zwei unterschiedliche Erklärungsansätze. Das Lesen in der Kindheit und der Pubertät dient in erster Linie dem „Lustgewinn“ oder der „Phantasiebefriedigung“. Damit eine lebenslange und stabile Lesemotivation geschaffen wird, muss das Lesen im Alter von acht bis zwölf bzw. dreizehn Jahren, also kurz nach Erwerb der Lesefertigkeit und vor dem nahenden Leseknick in der Pubertät, als Freude bereitende Tätigkeit empfunden werden. Allerdings verdrängen andere lustbringende Medien, vor allem auditive, audiovisuelle und elektronische, das Lesen. Garbe ist der Ansicht, dass die Debatte um die Verdrängung oder Ergänzung der alten durch die neuen Medien geschlechtsspezifisch differenziert werden muss. Während Mädchen die neuen Medien ergänzend zu den alten nutzen (Ergänzungsthese), findet bei den Jungen in erster Linie eine Verdrängung der gedruckten Lektüre statt (Ersetzungsthese). Viele Jungen empfinden das Lesen als anstrengender und zeitaufwändiger als z. B. das Fernsehen, welches leichter, nebenher oder mit Freunden nutzbar sei. Zudem biete es mehr, "richtige Stimmen" sowie Bilder und Effekte.¹¹³

Die JIM-Studie konstatierte, dass die Zahl weiblicher und männlicher Computernutzer heute nahezu identisch ist. Dennoch lassen sich Unterschiede in der Intensität der Nutzung feststellen. Der Anteil der Jungen, die sich mindestens mehrmals pro Woche dem Computer zuwenden, ist mit 91 Prozent etwas größer als der Anteil der Mädchen (87 Prozent). Bei den Computer- und Konsolenspielen fallen die Unterschiede bereits eindeutiger aus. Rund 60 Prozent der Jungen und männlichen Jugendlichen besitzen eine Spielkonsole für den Computer oder das Fernsehgerät. Bei den Mädchen sind es vergleichsweise geringe 29 Prozent. Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich auch die Nutzung von Mädchen und Jungen. 41 Prozent der Jungen und 11 Prozent der Mädchen beschäftigen sich mindestens mehrmals pro Woche mit Spielkonsolen. Die Werte bei der Inanspruchnahme von Computerspielen fallen ähnlich aus. Auch hier ist der Anteil der regelmäßigen Nutzer bei Jungen mit 47 Prozent deutlich höher als bei Mädchen (13 Prozent).¹¹⁴

Doch worin besteht dieses besondere Interesse der Jungen an den Computerspielen und Spielkonsolen? Süß stellte fest, dass die *„inhaltlichen und medialen Präferenzen der Kinder [...] ein traditionelles Geschlechterrollenbild widerspiegeln“*.¹¹⁵

¹¹² vgl. Bos 2006, S. 198

¹¹³ vgl. Bischof 2002, S. 30

¹¹⁴ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 37 ff.

¹¹⁵ vgl. Süß 2000, S. 278

Mädchen interessieren sich eher für soziale Inhalte und Emotionen. Jungen hingegen wenden sich stärker den Themen Rivalität, Kampf und Gewalt oder Technik und Sport zu.¹¹⁶ Die Kenntnisse über die unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen sind nicht neu und bestanden vermutlich schon immer in der Form. Doch im Gegensatz zu heute waren Jungen früher auf das Medium Buch ebenso angewiesen wie Mädchen. Während die klassische Mädchenlektüre heute noch gleichermaßen nachgefragt wird wie damals, ist die klassische Jungenlektüre wie „Robinson Crusoe“, „Winnetou“, „Tom Sawyer und Huckleberry Finn“ im Begriff, ihren Stand als „Klassiker“ einzubüßen. Jungen ersetzen die Lektüre zunehmend durch die Nutzung so genannter „Bildschirmmedien“, über die sie ihr Bedürfnis nach Abenteuer und Action einfacher befriedigen können als mit dem mühseligen Lesen. Durch den Verzicht entgehen ihnen allerdings auch zusätzliche Informationen, die in den Geschichten enthalten sind und die zur Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts führen. Auch die Ausbildung der sprachlichen und literarischen sowie der sozialen Kompetenz bleiben auf der Strecke.

Eine Erklärung für dieses Substitutionsphänomen liefert die Medientheorie. Die Darstellung psychologisch komplexer Figuren und Beziehungen lässt sich am besten in der Schriftsprache umsetzen. Unterschiedliche Erzähltechniken wie der innere Monolog, die erlebte Rede oder der Erzählerkommentar bringen die Gedanken der Figuren optimal zum Ausdruck. Audiovisuelle Medien, so genannte „Zeigemedien“, tendieren dazu, die „äußere Handlung“ stärker zu betonen als die „innere Handlung“.¹¹⁷

„Schon bei der Umsetzung eines Buches in einen Film geht in der Regel viel an psychologischer Komplexität verloren; selbst bei einer so textnahen Literaturverfilmung wie bei „Harry Potter“ können Sie beobachten, dass die psychologische Differenzierung der Figurenzeichnung stark reduziert wird zugunsten äußerer Action.“¹¹⁸

Dieses Phänomen trifft erst recht auf Computerspiele zu, die sich in drei Hauptkategorien einordnen lassen. Die Action-Spiele, die im Real-Time-Modus gespielt werden, kommen dem „traditionellen Männlichkeits-Stereotyp“ am nächsten und werden daher auch fast ausschließlich von Jungen gespielt. Zu dieser Kategorie zählen Autorennen ebenso wie die so genannten „Ego-Shooter“. Im Gegensatz zu den Action-Spielen, in denen der Spieler aus der Froschperspektive heraus agiert, werden „Strategiespiele“ im „Turn-Modus“ gespielt (z. B. Empire: Total War oder Anno 1503). Der Spieler plant den Spielablauf aus der

¹¹⁶ vgl. Süß 2000, S. 278

¹¹⁷ vgl. Garbe 2003a

¹¹⁸ ebd.

Vogelperspektive. Aufgrund der Komplexität solcher Spiele benötigt der Spieler Zeit, um Strategien zu planen und Entscheidungen zu treffen. Erst am Ende dieser „angehaltenen Zeit“ schreitet das virtuelle Zeitgeschehen für einen Moment weiter und offenbart dem Spieler die Wirkungen seines spielerischen Handelns. Beim dritten Typus, den so genannten Adventures, handelt es sich um eine Kombination aus Action- und Strategiespielen. Wesentliches Merkmal dieser Spielgeschichten ist ein in sich geschlossener Geschehensablauf, bei dem der Spieler eine Reihe verschiedene Rätsel bzw. Aufgaben lösen muss, die ihn zum Ende bzw. zur Lösung des Spieles führen.¹¹⁹

Jürgen Fritz, der sich eingehend mit der Faszination von Computerspielen auseinandergesetzt hat, schlussfolgert, dass „Macht, Kontrolle und Herrschaft“ die vordergründigen Motive für das Computer- bzw. Bildschirmspielen sind. Aus Sicht der Genderforschung handelt es sich hierbei um genau die Eigenschaften, die mit dem männlichen Geschlechtscharakter verbunden sind. Zudem ermöglichen Computerspiele die für Jungen so wichtigen Erfolgserlebnisse, durch das selbst Auswählen und Bestimmen des Schwierigkeitsgrades in Leistungsbereichen und von Spielinhalten.¹²⁰

Das Problem ist nicht die generelle Nutzung der Computerspiele an sich, sondern die zunehmend einseitige Beschäftigung der Jungen mit den Spielen. Computerspiele erfordern keine „emotionale Intelligenz“. Das sich Hineinversetzen in ein Gegenüber ist nicht erforderlich. Interaktives Verhalten zweier oder mehr Personen mit dem Ziel der Kommunikation läuft im Computerspiel nicht auf emotionaler und empathischer Ebene ab, sondern meint lediglich das Verstehen und Beherrschen von „Reiz-Reaktions-Sequenzen“, also strategisch und taktisch angemessene Verhaltensabläufe.¹²¹

3.3.3 Deutschunterricht

Ein weiterer Grund für die geringere Leselust liegt im Lese- und Lektüreunterricht der Schule, der die Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung, mit wenigen Ausnahmen, nicht ausreichend umsetzt und damit diese Entwicklung verstärkt, statt ihr entgegenzuwirken.¹²² Garbe hält es für besonders wichtig, dass Schulen insgesamt der Leseförderung einen größeren Stellenwert als bisher beimessen und damit einhergehend die Leseinteressen und Medienpräferenzen der Jungen stärker in den Unterricht einbeziehen. So kommen die traditionellen Inhalte vor allem den weiblichen Lesebedürfnissen entgegen, während die

¹¹⁹ vgl. Fritz 1997, S. 88 ff.

¹²⁰ ebd., S. 82

¹²¹ ebd., S. 82 f.

¹²² vgl. Garbe 2003

Lesegewohnheiten von Jungen vernachlässigt werden. Im Leseunterricht sollten daher nicht nur klassische Bücher fiktionaler Art eingesetzt werden, sondern auch das Lesen am Computer sowie das Lesen von Sachtexten, Zeitungen und Zeitschriften praktiziert werden.¹²³ Dieses Repertoire lässt sich im nächsten Schritt auf Romane, die in erster Linie den Vorstellungen und Wünschen der Jungen entsprechen, und nicht, was Mütter und Lehrerinnen für angemessen erachten, erweitern.¹²⁴

3.3.4 „Feminisierung der Lesesozialisation“ – fehlende männliche Vorlesebilder

Bei der „Feminisierung der Erziehung“ handelt es sich um den gesellschaftshistorischen Prozess der Übernahme der Erziehung von Kindern durch Frauen sowohl in den Familien als auch in den Einrichtungen der Betreuung, Erziehung und Bildung und den damit einhergehenden Ausschluss der Männer aus den so entstandenen weiblich strukturierten Bereichen. Die pessimistischen Vertreter der Debatte befürchten eine systematische Benachteiligung der Jungen durch eine zu einseitige, weiblich dominierte Erziehung. Ursula Rabe-Kleberg führt in ihrer Expertise „Feminisierung der Erziehung von Kindern“ in den „Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung“ von 2005 die gegenwärtige „Bildungskrise der Jungen“ insgesamt auf diese These zurück.¹²⁵ Die Entwicklung zu einer deutlich Frauen dominierten Erziehung lässt sich laut Rabe-Kleberg seit rund 200 Jahren in allen modernen Gesellschaften nachvollziehen, die gegenwärtig ihren Höhepunkt erreicht hat. Näheres dazu im nachfolgenden Abschnitt „historisch gewachsene Geschlechterdifferenzen im Lesen“.

Basierend auf den vorangegangenen Erkenntnissen ist es nicht erstaunlich, dass auch im Bereich der Leseerziehung Frauen überrepräsentiert sind. Der überwiegende Teil der frühkindlichen Leseförderung liegt bis zum zehnten bzw. elften Lebensjahr in weiblichen Händen. Angefangen bei den vorlesenden Müttern, über die Erzieherinnen bis hin zu den Grundschullehrerinnen dominieren Frauen die Leseerziehung.¹²⁶

So sind rund 70 bis 80 Prozent der Lehrer Frauen, in der Grundschule liegt der Frauenanteil sogar noch höher.¹²⁷ Ulrich Saxer sieht in dieser Entwicklung und dem daraus resultierenden Mangel an männlichen Lesevorbildern den weiblichen Erfolg in der Lesesozialisation

¹²³ vgl. Garbe 2006

¹²⁴ vgl. Haug 2006

¹²⁵ vgl. Rabe-Kleberg In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 160 f.

¹²⁶ vgl. Garbe 2006

¹²⁷ vgl. Rohrmann 2003, S. 1

hauptsächlich begründet. Das Fernsehen hingegen sei dafür eher männlich geprägt. So würden vor allem Männer bevorzugt dieses Medium nutzen und von ihren Söhnen dahingehend imitiert, so Saxer.¹²⁸

Jungen erleben und empfinden das (Vor-) Lesen vor allem als eine „weiblich konnotierte kulturelle Praxis“, von der sie sich gemäß der Genderforschung im pubertären Alter hinsichtlich der Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität abgrenzen müssen.¹²⁹ Mädchen, die sich ja in erster Linie ihre Mütter zum Vorbild nehmen, erleben diese häufiger in der (vor-) lesenden Rolle als ihre Väter. Diese Assoziation des Lesens mit der eigenen Mutter begünstigt natürlich die Entwicklung des Mädchens zur späteren Leserin.

„Durch die Zuordnung bestimmter Tätigkeiten als männliche oder weibliche Domänen würden die Neigungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in stereotyper Weise kanalisiert. Dies [...] hätte zur Folge, dass sie sich bevorzugt in geschlechterspezifischen Bereichen engagieren und Lernzuwächse erzielen.“¹³⁰

Den Mädchen wird suggeriert, dass Lesen etwas mit Erwachsenwerden gemein hat. Sie werden sich daher im Vergleich zu den Jungen eher positiv auf den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens einlassen, mit dem unbewussten Wissen, mit ihrer Geschlechtsrollen-Identität übereinzustimmen.¹³¹ Das hat zur Folge, dass Jungen das Lesen häufig ablehnen und sich, laut Garbe, verstärkt den Bildschirmmedien zuwenden, um in der ihnen gebotenen fiktiven Welt die beschädigte Männlichkeit wieder herzurichten. Es überrascht daher wenig, dass Mädchen bereits zu Schulbeginn häufig mehr Lesevorkenntnisse mitbringen als Jungen. Die Befragung der Eltern im Rahmen der IGLU 2001 hat konstatiert, dass die Kinder in ihren Familien eine nach Geschlechtern differenzierte schriftsprachliche Förderung erfahren haben. Die Eltern gaben an, dass die Mädchen deutlich mehr Bücher zu Hause besitzen als die Jungen. Darüber hinaus ergab die Befragung, dass Mädchen von ihren Eltern bei Aktivitäten rund um das Lesenlernen stärker unterstützt worden sind als Jungen. So gaben Eltern von Mädchen häufiger an, dass sie ihrem Kind beim Vorlesen zuhören, mit ihm über Bücher reden, die sie selbst lesen und eine Bibliothek oder einen Buchladen besuchen.¹³²

Jungen sehen sich bereits im zweiten, dritten oder gar vierten Lebensjahr gezwungen, sich zunehmend von der Mutter zu lösen bzw. zu „entidentifizieren“.

¹²⁸ vgl. Bonfadelli 1993, S. 349 f.

¹²⁹ vgl. Garbe 2003a

¹³⁰ BMBF 2007, S. 48

¹³¹ vgl. Garbe 2003a

¹³² vgl. Bos 2006, S. 199

„Diese Form der Initiation zum Männlichen schafft aber nahezu bei jedem Jungen eine Traumatisierung: So wie er sich bislang erlebt hat, darf er nicht mehr sein, die Beziehung seiner ersten drei oder vier Lebensjahre ist in der Öffentlichkeit dem Gespött ausgesetzt, seine Identifikation mit der Frau, die ihn ins Leben hineinführte, muss mit allen Kräften unterdrückt werden, zumindest muss er in der Öffentlichkeit so tun, als sei er schon groß, selbstständig, furchtlos und ausschließlich rational orientiert.“¹³³

Dieser Identifikationskonflikt hat großen Einfluss auf die Lesesozialisation der Jungen. Das Lesen wird vor allem mit der Mutter in Relation gebracht. Eine Beziehung, von der sie sich lösen bzw. die sie verleugnen müssen, *„um in der Welt der Jungen und Männer Anerkennung zu finden“*¹³⁴. Das Lesen, vor allem das Lesen fiktionaler Literatur, wird daher häufig abgewehrt oder in der Öffentlichkeit geleugnet bzw. kaschiert.¹³⁵

Der hohe Frauenanteil bei der Leseerziehung birgt zudem die Gefahr, dass unterbewusst das Prinzip der Defizithypothese zum Tragen kommt. Da sich Mädchen im Vergleich zu den Jungen schneller im sprachlichen Bereich entwickeln und ihnen das Aneignen des Lesens leichter fällt, wird dieser Verlauf als normal betrachtet und auch von Jungen gefordert. Die Konsequenz daraus ist, dass sich Jungen in Bezug auf das Lesen unter Druck gesetzt fühlen und es daher häufig ablehnen. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, braucht es (vor-) lesende Väter, Erzieher und Grundschullehrer bzw. Lehrer im Allgemeinen, die von Jungen als Lesepartner und lesende Vorbilder wahrgenommen werden, mit denen sie sich dann auch identifizieren können.¹³⁶ Dafür muss laut Rabe-Kleberg eine grundlegende Professionalisierung und gesellschaftliche Aufwertung der gegenwärtig noch traditionell weiblich strukturierten pädagogischen Berufe erfolgen, um für Personen beider Geschlechter attraktiv zu werden.¹³⁷

Eine Aktion der Initiative Aachener Boys' Day im ax-o e.V. Aachen, mit Unterstützung der Geschlechterpolitischen Initiative MANNdat, versucht Jungen als regelmäßige Vorleser in Kindergärten und Grundschulen zu gewinnen. In wöchentlichen Treffen wird diesen Jungen ein Grundlagenwissen zum Umgang mit kleinen Kindern vermittelt. Außerdem erhalten sie

¹³³ Martens 1998, S. 46 f.

¹³⁴ vgl. Garbe 2003a

¹³⁵ ebd.

¹³⁶ vgl. Garbe 2006

¹³⁷ vgl. Rabe-Kleberg In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 161 f.

ein Lesetraining und setzen sich intensiv mit Kinderliteratur auseinander. Als Ansporn dienen u.a. ein Taschengeld und eine Teilnahmebescheinigung.¹³⁸

Ein anderes Beispiel ist der „Kibü-Kerle-Klub“ in der Stadtbibliothek Ludwigsburg. Dort treffen sich Grundschüler mit dem „Clubchef“, einem männlichen Erzieher oder Schauspieler, um etwas vorzulesen und im Anschluss darüber zu reden.¹³⁹

3.3.5 Historisch gewachsene Geschlechterdifferenzen im Lesen

Die weibliche Dominanz in der Literatur hat laut Eggert und Garbe teilweise historisch begründete Ursachen und dürfte aus Sicht der historischen Leseforschung wenig überraschend sein.

Seit Anbeginn des 18. Jahrhunderts wurden lesende Frauen im Rahmen „aufklärerischer Bildungsprogramme“ systematisch gefördert. Es wurde eine Nützlichkeit des Lesens zur möglichen Vermittlung nützlicher Kenntnisse und moralischer Besserung propagiert. Das „Leben der schwedischen Gräfin von G“ (1746/1947) von Christian Fürchtegott Gellert war der erste deutsche Roman, den auch eine ehrbare Bürgersfrau lesen konnte.¹⁴⁰ In Hamburg wurde eine Zeitschriftengattung begründet, die der ethischen und Lese-Erziehung des Bürgertums diene - die „Moralischen Wochenschriften“ mit Titeln wie „Der Patriot“, „Der Vernünftler“, „Der Freygeist“ oder „Der Menschenfreund“ zur Vermittlung der spezifisch bürgerlichen Tugendlehre und Bildung der Aufklärung, aber auch als Werbung für das Lesen. Zudem enthielten die Zeitschriften Lektüreempfehlungen für Frauen mit dem Schwerpunkt auf „verhältnismäßiger“ Bildung entsprechend dem häuslichen Pflichtenkreis, aber auch für Reisebeschreibungen und Fabeln.¹⁴¹ Frauen blieben dabei aber immer auf den Status der Laienleserin reduziert.¹⁴²

Am Ende des 18. Jahrhunderts folgte die heftig diskutierte „Lesesucht“ bzw. „Lesewut“. Im Mittelpunkt dieser Diskussion standen vor allem die Frauen des Bürgertums.¹⁴³ Kritiker warnten vor einem „unaufhaltsamen Verfall von Sitte und Ordnung“. Und vor allem die Aufklärer sahen das Lesen der Frau als „sozialschädliches Verhalten“ mit dem Resultat der „unsinnigen Verschwendung“, „unüberwindlichen Scheu vor Anstrengung“, des „grenzenlosen Hangs zum Luxus“, der „Unterdrückung der Stimme des Gewissens“ und des

¹³⁸ vgl. MANNdat 2009

¹³⁹ vgl. Stadtbibliothek Ludwigsburg 2009

¹⁴⁰ vgl. Schön 1987, S. 46 f.

¹⁴¹ vgl. Wittmann 1999, S. 196 ff.

¹⁴² vgl. Eggert 2003, S. 81

¹⁴³ ebd., S. 80

„Lebensüberdresses“, was dann letztendlich zu einem frühen Tod führe.¹⁴⁴ Hauptkritik aber war die Begierde, das Vergnügen durch das Lesen. Die Kritik am Lesen ist die Kritik am Roman, am Romantischen und der Empfindsamkeit. Romane seien Liebesgeschichten, die zur Unmoral verführen. Sie weichen ab von der Realität durch fiktive Wirklichkeiten. Ein solches Lesen sei Zeitverschwendung, wodurch die Pflichten im Haushalt vernachlässigt würden.¹⁴⁵ Männer kritisierten das Romanlesen, weil sich dadurch ihrer Meinung nach ein fremder, verzärtelter Ton entwickle. Der höchste Zweck des Lebens bestehe dann nur noch aus Frivolitäten, Müßiggang, Lektüre und Witzeleien. Die Frauen seien unbrauchbar für ihre Arbeiten, täuschende, überraschende Bilder vermindern die Selbstständigkeit, die Frau habe keinen Sinn mehr für das Wahre, Sittsame, keine Keuschheit und Würde.¹⁴⁶ Männer erstellten Listen mit Lektüre, die für Frauen als unbedenklich galt.¹⁴⁷

Die Diskussion konnte die Entwicklung des literarischen Lesens hin zu einer weiblichen Domäne dennoch nicht aufhalten. Diese Entwicklung bildete sich aus der klaren Trennung des Erwerbs- und Familienlebens, der resultierenden Arbeitsteilung und deren ideologischer Untermauerung durch das Konstrukt von Geschlechterrollen heraus. Diese Konstellation schloss Frauen des Bürgertums von einer Erwerbstätigkeit aus und reduzierte sie auf die Rolle der Hausfrau, Gattin und Mutter. Diese Konstellation bildete günstige Voraussetzungen für die Lektüre.¹⁴⁸ Einzig das Lesen ermöglichte den Frauen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben außerhalb von Herd, Haus und Hof. Sie flohen in eine fiktionale, bessere Welt, die ihnen aufgrund der ihnen zugewiesenen sozialen Rolle verwehrt wurde. Die sich ausbreitende Gattung des Romans wurde fast ausschließlich von Frauen gelesen. Männer lasen neben berufsbezogener Lektüre die Zeitung, Sachliteratur und politische Literatur.¹⁴⁹

¹⁴⁴ vgl. Bollmann 2005, S. 24 f.

¹⁴⁵ vgl. Schön 1987, S. 47

¹⁴⁶ vgl. von Dülmen 1992, S. 266 ff.

¹⁴⁷ vgl. Bollmann 2005, S. 29 ff.

¹⁴⁸ vgl. Eggert 2003, S. 80

¹⁴⁹ vgl. Schön 1987, S. 41 ff.

4 Freizeit,- Medien- und Lesepräferenzen von Jungen

Die im zweiten Kapitel der Arbeit vorgestellten Befunde zum geschlechterspezifischen Leseverhalten belegen, in welchen Bereichen des Lesens Jungen Defizite aufweisen. Sie sagen allerdings noch nichts über ihre (Lese-) Interessen aus. Lesefördernde Projekte und Veranstaltungen für Jungen müssen vermehrt an deren Motivation ansetzen. Das setzt voraus, dass ein Lesestoffangebot vorhanden ist, das sich an den Bedürfnissen und Interessen der Jungen orientiert. Leselust kann nur dann erzeugt werden, wenn Jungen das Thema interessiert, sie sich mit den Inhalten identifizieren und diese mit ihren persönlichen Erfahrungen und Vorlieben verknüpfen können.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst generelle Ansatzpunkte zur Entfaltung von Leseinteresse erläutert und anschließend einige Studien, darunter die KIM-Studie sowie die JIM-Studie, ausgewertet, die Aufschluss über das Freizeitverhalten, die Interessen und den Medienalltag von Jungen geben. Solch eine Analyse stellt die Grundlage für eine jungengerechte Leseförderung, eine gezielte Programmkonzeption sowie ein ansprechendes Medienangebot dar.

4.1 Kognitives, emotionales und wertebezogenes Interesse

Es existieren laut Dr. Margrit Wienholz drei Ansatzpunkte zur Entfaltung von Leseinteresse: der kognitive, der emotionale und der wertebezogene Ansatz.¹⁵⁰

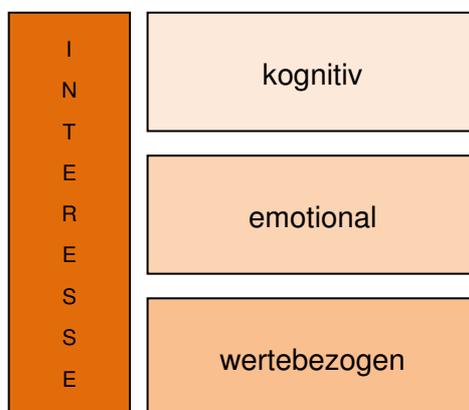


Abb. 7: Interesse wecken, Quelle: eigene Darstellung

Der kognitive Ansatz geht davon aus, dass Interesse wächst, je mehr man über bestimmte Themen oder Sachverhalte weiß.¹⁵¹ So kann die Lesemotivation von Jungen dadurch steigen, dass vorhandene Erfahrungen und Wissen mit neuen Informationen aus dem Text verknüpft werden können.

Der emotionale Ansatz nimmt an, umso mehr man sich zu einer Sache hingezogen fühlt bzw. von ihr fasziniert ist, desto größer ist das Interesse.¹⁵² Aus diesem Grund muss zum einen das bei der Förderung Beachtung finden, was Jungen in ihrer Freizeit lesen und womit sie gern ihre Zeit verbringen. Zum anderen muss diese Faszination durch männliche Vorbilder, wie den Vater, Bruder, Freund oder Onkel, erzeugt werden. Diese können das Hindernis, Lesen als weiblich zu betrachten, abbauen und vermitteln, dass auch Männer Lesen als eine (ent-) spannende Tätigkeit empfinden.

Laut dem wertebezogenen Ansatz ist das Interesse umso größer, je mehr man von dem Wert der Sache überzeugt ist.¹⁵³ Das bedeutet, den Jungen muss das Lesen als eine sinnvolle Tätigkeit vermittelt werden, für die es sich lohnt, Zeit zu investieren.

¹⁵⁰ vgl. Wienholz 2000, S. 3

¹⁵¹ ebd.

¹⁵² ebd.

¹⁵³ ebd.

4.2 Freizeit- und Medieninteressen von Jungen

„Wer Lesen für Kinder und Jugendliche fördern will, muss wissen, wo seine Leser stehen. [...] Wo stehen – so lautet die Frage – Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre medialen Kompetenzen und Vorlieben?“¹⁵⁴

Um die Frage zu beantworten, werden diesbezüglich die wichtigsten Ergebnisse zum Freizeitverhalten und der Mediennutzung von Jungen der KIM-Studie 2008 und der JIM-Studie 2008 zusammengefasst. Diese hängen neben der befragten Zielgruppe auch von der Art der Fragestellung, der Formulierung und den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ab. Trotzdem geben sie Aufschluss über den Trend hinsichtlich der Freizeit- und Medienpräferenzen der Jungen. Die Zusammenfassung konzentriert sich auf die Ergebnisse der männlichen Kinder und Jugendlichen.

KIM-Studie 2008:

Die KIM-Studie¹⁵⁵ erfasst die gesamte Mediennutzung sowie die Themeninteressen, das Freizeitverhalten und das soziale Umfeld 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.¹⁵⁶

Für Jungen sind vor allem Freunde, Sport, Computer- und Computerspiele, Internet sowie Autos und Technik von größerem Interesse.

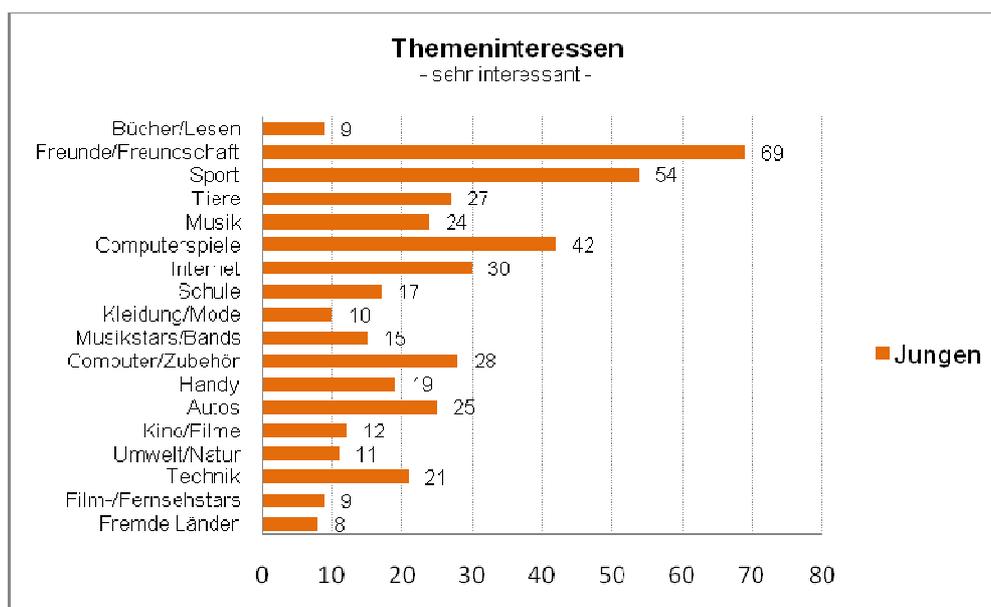


Abb. 8: Themeninteressen von Jungen 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 8

¹⁵⁴ Marci-Boehncke 2008, S. 12

¹⁵⁵ KIM-Studie - Kinder und Medien, Computer und Internet

¹⁵⁶ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 3

Mit zunehmendem Alter wandeln sich die Interessen der Kinder. Insbesondere die Medienthemen „Computer“, „Computerspiele“, „Handy“ sowie „Kino/Filme“ werden zunehmend interessant, vor allem für Jungen. Das Interesse an Themen wie „Schule“ und „Tiere“ nimmt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen im Laufe der Jahre ab.¹⁵⁷

Abbildung 8 bestätigt die bereits in der Einleitung des zweiten Abschnittes, erster Themenblock, angedeutete Tatsache, dass sich das Freizeitverhalten von Jungen vor allem durch einen hohen Anteil technikbezogener Aktivitäten auszeichnet. Mädchen sind hier deutlich häufiger kreativ als Jungen. Sie malen oder basteln oder beschäftigen sich mit ihren Haustieren, lesen Bücher oder nutzen Hörspiele und machen häufiger selbst Musik. Jungen dagegen widmen sich lieber und demnach auch häufiger dem Computer sowie den Computer- und Konsolenspielen. Bei den Jungen beschäftigen sich 48 Prozent mindestens einmal pro Woche mit Spielkonsolen, bei den Mädchen sind es hingegen nur 27 Prozent. Außerdem lesen Jungen häufiger Comics, treiben Sport, spielen draußen oder treffen Freunde.

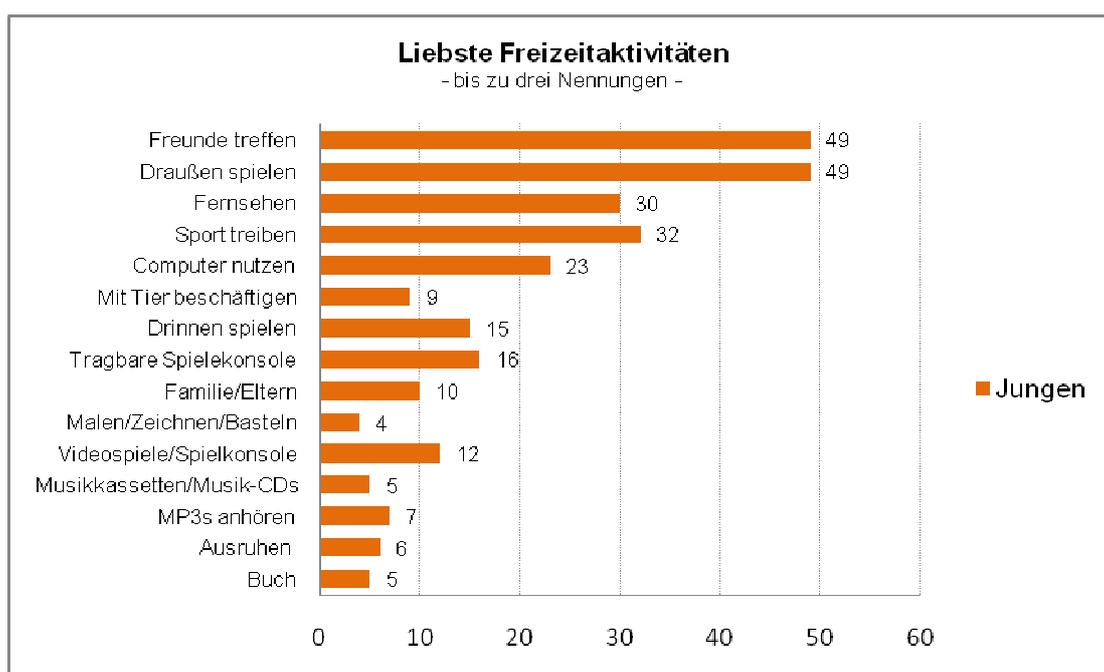


Abb. 9: Beliebteste Freizeitaktivitäten von Jungen 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 11

Mit zunehmendem Alter werden Freunde, Sport, Computer und MP3 immer wichtiger. Spielen, kreative Tätigkeiten sowie gemeinsame Unternehmungen mit der Familie verlieren an Prestige.¹⁵⁸

¹⁵⁷ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 5 f.

¹⁵⁸ ebd., S. 11

Die KIM-Studie hat die Kinder außerdem nach ihren Vorbildern gefragt. Auf die Frage, ob es eine bestimmte Person oder Gruppe gibt, für die man sich begeistert, haben 52 Prozent der Jungen und 48 Prozent der Mädchen mit „JA“ geantwortet. Die folgende Grafik zeigt, dass sich Jungen am häufigsten für Sportler oder Personen aus Film und Fernsehen begeistern.¹⁵⁹

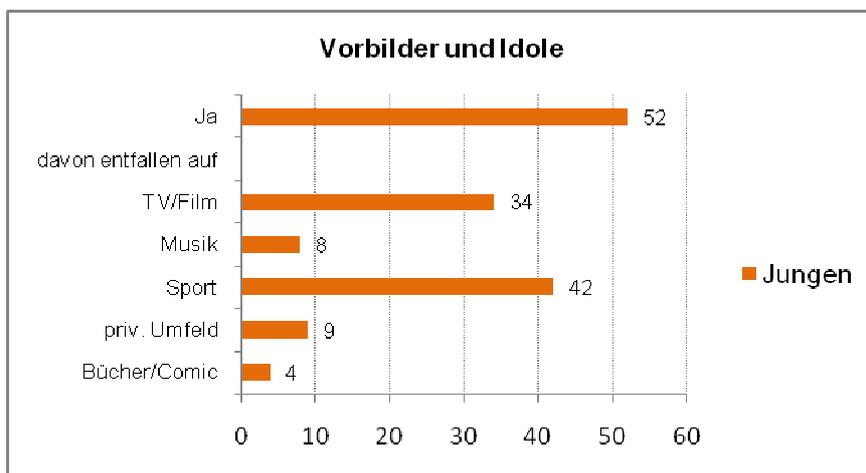


Abb. 10: Vorbilder und Idole von Jungen 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 14

Zu wissen, welche Personen bzw. Personengruppen sich Jungen zum Vorbild nehmen, kann helfen, Jungen zum Lesen zu motivieren. Diese könnten generell für das Lesen oder einzelne Leseförderungsprojekte werben oder zu entsprechenden Veranstaltungen eingeladen werden oder aktiv daran mitwirken.

„Wichtig ist einfach, dass der Mann mehr als Vorbild in Erscheinung tritt. Wenn zum Beispiel ein prominenter Fußballer etwas vorliest, dann kommen die Jungs!“¹⁶⁰

¹⁵⁹ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 14

¹⁶⁰ vgl. Elstner 2007, S. 286

JIM-Studie 2008:

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und Medienbeschäftigung gelangt die JIM-Studie¹⁶¹, die das Freizeit- und Medienverhalten der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland untersucht.¹⁶²

Bleibt die Mediennutzung unberücksichtigt, zählt das Treffen mit Gleichaltrigen, Sport sowie der Besuch von Sportveranstaltungen zu den häufigsten Freizeitaktivitäten der 12- bis 19-jährigen Jungen. Sie machen zudem öfter Musik und besuchen Partys als Mädchen.¹⁶³

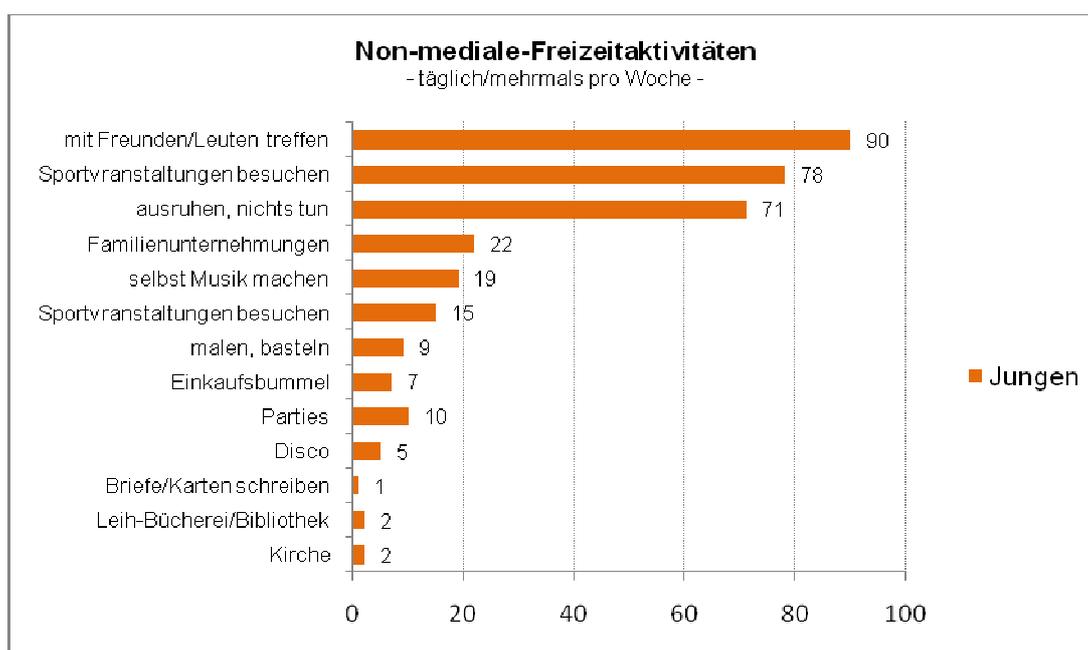


Abb. 11: Non-mediale-Freizeitaktivitäten von Jungen 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 6

Die JIM-Studie bestätigt den Befund der KIM-Studie, dass mit zunehmendem Alter der Freundeskreis sowie Discos und Partys eine größere Rolle spielen und dementsprechend gemeinsame Unternehmungen mit der Familie abnehmen. Dasselbe gilt auch für kreative Aktivitäten wie Malen und Basteln.¹⁶⁴

Welche Rolle die verschiedenen Medien im Alltag von Jugendlichen spielen, ist in der nachfolgenden Grafik dargestellt. Mädchen und Jungen zeigen hier deutliche Unterschiede in der Mediennutzung. Jungen nutzen häufiger Computer, Internet, MP3-Player und vor allem Computerspiele. Rund viermal so viele Jungen wie Mädchen widmen sich regelmäßig den Computer- oder Konsolenspielen. Auch nutzen Jungen häufiger Onlineausgaben von Zeitungen und Zeitschriften. Aber auch die klassische Zeitung sowie Trägermedien wie DVD

¹⁶¹ JIM-Studie – Jugend, Information, (Multi-) Media

¹⁶² vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 4

¹⁶³ ebd., S. 6

¹⁶⁴ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 7

und Video nutzen Jungen häufiger. Bei der Nutzung von Fernseher und Zeitschriften zeichnen sich kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ab.¹⁶⁵

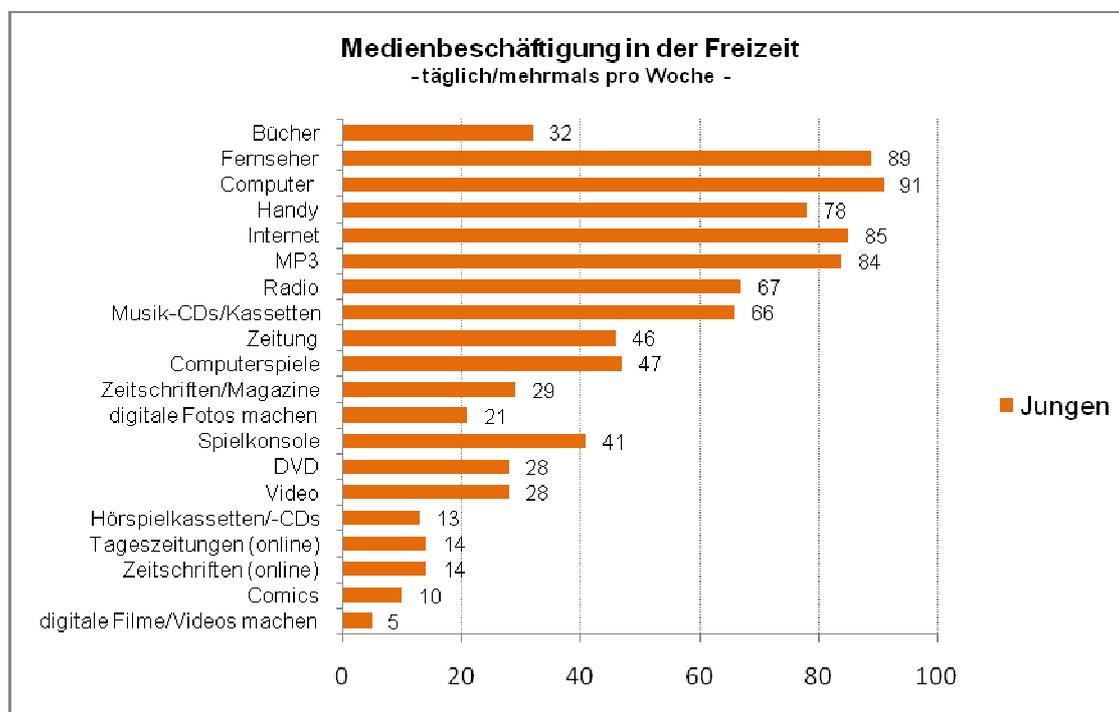


Abb. 12: Non-mediale-Freizeitaktivitäten von Jungen 2008, Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 13

Fazit:

Bei Jungen spielt das Lesen von Büchern eine geringere Rolle. Zwar nutzen sie ab und an auch Printmedien, allerdings nehmen diese im Vergleich zu den elektronischen Medien einen deutlich geringeren Stellenwert ein. Insgesamt interessieren sich Jungen überwiegend für den Computer sowie Computer- und Konsolenspiele, das Internet, für Aktivitäten draußen und Sport. Das Treffen mit Freunden und Besuchen von Partys stehen für Jungen ebenfalls im Vordergrund.

Diese Erkenntnisse können in die Konzepte zur Schaffung von Lesemotivation einbezogen werden und Ansatzpunkte für jugengerechte Leseförderungsprojekte oder -veranstaltungen darstellen.

¹⁶⁵ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008, S. 13

4.3 Was lesen Jungen?

Mädchen und Frauen lesen im Vergleich zu den Jungen und Männern vor allem, um sich zu unterhalten und weniger um sich zu informieren. Mädchen und Frauen möchten mit rund 76 Prozent in erster Linie "abschalten". Sie zeigen insgesamt ein größeres Interesse am Erzählerischen und Fiktiven.¹⁶⁶ Sie wollen sich in die Figuren und Lebensgeschichten hineinversetzen.¹⁶⁷

„Für Frauen ist Lesen weitaus mehr als für Männer ein ganzheitliches Erlebnis, das nicht nur rational verarbeitet wird, sondern auch emotional große Bedeutung hat.“¹⁶⁸

Doch auch die Jungen lesen immer stärker unterhaltungs- und erlebnisorientiert, das informatorische Lesen, das frühere Untersuchungen bei männlichen Lesern als zentral nachgewiesen haben, verliert an Bedeutung. So geben nur 11 Prozent an, dass sie lesen, um zu lernen und um sich zu informieren, während 40 Prozent angeben, zum Spaß, als Zeitvertreib, zum Abschalten und zur Entspannung zu lesen.¹⁶⁹ Jungen lesen vor allem, um bis dato unbekannte Abenteuer zu erleben. Dabei orientieren sie sich an ihren Interessen und Hobbys und wollen dafür zielgerichtet Informationen erhalten.¹⁷⁰

Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) 2002:

Das Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) hat insgesamt 372 Jungen im Alter zwischen 6 und 18 Jahren nach ihren Leseinteressen befragt. Der größte Teil der Jungen war zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 10 und 15 Jahre alt. Die Befunde zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Lesenden eindeutig erzählende Literatur bevorzugt. Lediglich ein Viertel liest ausschließlich Nonfiction (Sachbücher, Zeitschriften, Zeitungen). Actionorientierte Genres sind besonders beliebt und liegen ganz vorn in der Rangliste bevorzugter Genres der 6- bis 18-Jährigen:

1. Krimi/Spannung
2. Fantasy/Märchen
3. Grusel/Horror
4. Abenteuer
5. Film- und Fernsehbegleitbücher sowie Science Fiction¹⁷¹

¹⁶⁶ vgl. Eggert & Garbe 2003, S. 78 ff.

¹⁶⁷ vgl. Jakob-Röhl 2006, S. 65

¹⁶⁸ vgl. Köcher 1993, S. 220

¹⁶⁹ vgl. Bischof In: medien praktisch 2002, S. 29

¹⁷⁰ vgl. Jakob-Röhl 2006, S. 65

¹⁷¹ Bischof In: medien praktisch 2002, S. 27

Etwa die Hälfte der Jungen kann kein Lieblingsbuch oder keinen Lieblingsautor benennen, hält es aber scheinbar auch nicht für wichtig. Der überwiegende Teil der anderen Hälfte führt bei den Fragen nach dem Lieblingsautor und dem Lieblingsbuch Joanne K. Rowling sowie einen oder mehrere der Harry Potter-Bände auf. Ansonsten sind die Lesevorlieben breit gestreut. Viele der befragten Jungen haben Probleme, den Inhalt des aktuell oder des zuletzt gelesenen Buches wiederzugeben.¹⁷²

Die Befragung hat zudem ergeben, dass sich die 10- bis 13-Jährigen bereits stärker nach Trends richten, die von der Peergroup oder den Medien vorgegeben werden. So ist der Tipp eines männlichen Freundes meist der wichtigste Grund für Jungen, zu einem Buch zu greifen:

1. *Rowling: Harry Potter-Serie*
mit deutlichem Abstand folgen:
2. *R. L. Stine: Gänsehaut-Serie*
3. *Thomas Brezina: Tiger-Team und Knickerbocker-Bande*
4. *Enid Blyton: Fünf Freunde- und Abenteuer-Serien*
5. *Ursel Scheffler: Kommissar Kugelblitz*
6. *Hitchcocks Die drei ???*
7. *TKKG*¹⁷³

Bei den bevorzugten Lesestoffen der 14- bis 18-jährigen Jungen finden sich kaum noch Klassiker der Jugend- und Abenteuerliteratur. Vertreter der „Adoleszenz- und Problemliteratur“ tauchen ebenfalls kaum bis gar nicht mehr in den Nennungen der befragten Jungen auf:

1. *Rowling: Harry Potter-Serie*
2. *Stephen King: Friedhof der Kuscheltiere*
3. *John Grisham: Die Firma und Der Klient*
4. *Douglas Adams: Per Anhalter ins All*
5. *R. L. Stine: Gänsehaut-Serie*¹⁷⁴

Die Leseinteressen der Jungen beider Altersgruppen fallen eindeutig zu Gunsten aktueller, als zeitgemäß empfundener Unterhaltung (R. L. Stine, Brezina) und der seit Jahren

¹⁷² vgl. Bischof In: medien praktisch 2002, S. 27

¹⁷³ ebd.

¹⁷⁴ ebd.

bewährten Spannungsserien, wie z. B. „Fünf Freunde“ oder „TGGK“, aus. Immer früher lesen Jungen Bücher der Spannungs- und Unterhaltungsliteratur für Erwachsene.¹⁷⁵

Die Studie hat außerdem ergeben, dass besonders wichtig für Jungen der Anfang einer Geschichte ist, also die ersten fünf bis zehn Seiten. Wenn diese nicht mit einer spannenden Situation bzw. mit äußerer Spannung beginnt, lesen die meisten Jungen nicht weiter. Die Autoren R. L. Stine oder Stephen King steigen bereits auf der ersten Seite mit Action und Horror in die Geschichte ein. Klassische Bücher verfolgen oftmals andere Ziele, als eine reine Abfolge von „Spannungshöhepunkten“. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur zunehmend weniger in den Lektüreneignissen der Jungen auftreten. Auch die so genannten „Film- und Fernsehbegleitbücher“ haben für Jungen beider Altersgruppen nur einen geringen Stellenwert. Lediglich „Star Wars“-Bücher oder vergleichbare Titel aus dem Bereich Science-Fiction finden erkennbaren Anklang. Jungen befürchten, dass der Film nicht mehr so gut sei, wenn sie zuvor das Buch gelesen haben, und umgekehrt.¹⁷⁶

Die meisten Jungen, die erzählende Literatur lesen, nutzen auch Comics. Besonders beliebt sind Comics bei den 10- bis 13-jährigen Jungen. Zu den bevorzugten Titeln zählen vor allem die klassischen Comic-Serien, die Abenteuer sowie Komik in sich vereinen. Die japanischen Mangas werden im Vergleich zu den Comics in dieser Altersgruppe deutlich weniger nachgefragt. Bei den über 13-Jährigen nimmt das Interesse an Bildergeschichten ab. Lediglich vereinzelt werden noch bestimmte Titel, wie die Simpsons-Serie, genannt. Der Grund wird in der Substitution der Comics durch andere Bildmedien vermutet.¹⁷⁷

Die Studie liefert zudem Erkenntnisse darüber, welchen Stellenwert Zeitschriften bei Jungen haben und welche sie bevorzugt lesen. Die Altersgruppe der 10- bis 13-jährigen Jungen liest nach wie vor „BRAVO“, „BRAVO Sport“ und „BRAVO Screen Fun“. Lifestyle- und TV-Fanzeitschriften für Jugendliche werden von Jungen im Vergleich zu den Mädchen dieses Alters kaum genutzt. Ab etwa zehn Jahren nimmt das Interesse der Jungen an Computerspiel-Zeitschriften wie „Mausclick“ oder „PC-Games“ zu. Mit zunehmendem Alter legt sich auch das Interesse an „BRAVO“. Ältere Jungen bevorzugen deutlich Computer(spiel)-Zeitschriften und Sportzeitschriften sowie die gängigen Publikumszeitschriften für Erwachsene. Ab dem 13. Lebensjahr werden fast ausschließlich Erwachsenentitel wie „Auto Motor Sport“, „Kicker“, oder „Stern“ gelesen.¹⁷⁸

¹⁷⁵ vgl. Bischof In: medien praktisch 2002, S. 27

¹⁷⁶ ebd., S. 29

¹⁷⁷ ebd., S. 28

¹⁷⁸ ebd., S. 28

Elizabeth Knowles und Martha Smith 2005:

In ihrem Buch „Boys and Literacy“ stellen Elizabeth Knowles und Martha Smith die von Jungen favorisierten Literaturgenres vor und erläutern knapp, warum die Genres von Jungen bevorzugt gelesen werden.¹⁷⁹ Darunter finden sich Humor, Abenteuer, Fantasy und Science Fiction, Horror, Sport, Krieg und Geschichte. Auch Sachbücher, Biografien, Erfahrungsberichte und Comics werden hier aufgegriffen. Die Autorinnen bieten zum Schluss des jeweiligen Genres eine Liste mit entsprechenden Titeln.

Katrin Müller-Walde 2005:

Katrin Müller-Walde liefert im dritten Teil ihres Buches „Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können“ von 2005 50 Buchempfehlungen von und für Jungen zwischen 12 und 18 Jahren. Die Grundlage hierfür sind die Ergebnisse zweier Forschungsinstitute, das Münchner Jugendforschungsinstitut und das Institut für Markt- und Sozialforschung in Köln, über die Lesegewohnheiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 22 Jahren von 2003/2004.¹⁸⁰ Die Liste enthält neben „Harry Potter“ und „Herr der Ringe“ auch „Der Medicus“ von Noah Gordon, „Die Schuld“ von John Grisham oder „Nichts als die Wahrheit“ von Dieter Bohlen. Das Ergebnis deckt sich mit den bereits zuvor gewonnenen Erkenntnissen des IfaK, laut derer Jungen sich zunehmend erwachsener Spannungs- und Unterhaltungsliteratur widmen. Die wichtigsten Kriterien für Bücher sind laut Angaben der befragten Jungen Humor, Spannung, Action sowie der Informationsgrad. Die Lesetipps sind in drei Leselevel und drei Altersgruppen unterteilt. Müller-Walde stellt fest, dass Bücher mit emotionalen Faktoren, wenn auch von den Jungen nicht offen formuliert, durchaus positiv wahrgenommen werden. Konfliktsituationen zwischen dem Protagonisten und der Familie, den Freunden oder der Freundin stoßen allerdings nur dann auf das Interesse der Jungen, wenn die Geschichten nicht ambitioniert wirken. Außerdem ist es den Jungen wichtig, dass sich das Buch leicht liest und ein Szenario geboten wird, welches dem Leser neu ist und das er sonst nicht durchleben würde. Die befragten Jungen wünschen sich parallel zur Handlung die Vermittlung von Fakten und Informationen, die mit dem realen Leben des Lesers wenig zu tun haben. Neben inhaltlichen Faktoren haben die Jungen noch formale Kriterien genannt. So sollte das Buch nicht mehr als 200 Seiten umfassen und mit einem „coolen“ Cover versehen sein. Müller-Walde führt außerdem noch verschiedene Kriterien einiger Jugendbuchautoren mit auf. Diese sind beispielsweise der Ansicht, dass die Geschichte in mindestens zwei Ebenen, entweder zeitlich wie bei „Holes“ von Louis Sachar oder inhaltlich wie bei „Per Anhalter durch die Galaxis“ von Douglas Adams, geschrieben sein sollte.

¹⁷⁹ vgl. Knowles 2005

¹⁸⁰ vgl. Müller-Walde 2005, 138

Außerdem sollte sie dem Leser „ein Stück zu groß“ sein, so dass er quasi mit dem Lesen hineinwächst (Herr der Ringe). Die Aussage, dass das Buch außerdem auch Erwachsene interessieren sollte, deckt sich abermals mit den zuvor gewonnenen Erkenntnissen.¹⁸¹

Müller-Walde resümiert, dass die zusammengetragenen Kriterien für ein für Jungen interessantes Buch dennoch keinesfalls ein Garant dafür sind, dass ein Junge ein Buch für lesenswert befindet.¹⁸²

Fazit:

Die Erkenntnis, was ein interessantes Buch für Jungen ist, muss nicht lediglich von lesenden männlichen Heranwachsenden ausgehen, sie muss von männlichen Heranwachsenden in einer bestimmten Zeitspanne ausgehen. Das bedeutet, dass die Erkenntnisse über Bücher, die bei Jungen „angesagt“ sind, natürlich nicht für immer gültig sein müssen. Bücher, die heute bei Jungen beliebt sind, werden aller Wahrscheinlichkeit nach in 15 bis 20 Jahren kaum oder gar nicht mehr akzeptiert.¹⁸³ So bevorzugen Jungen eindeutig aktuelle, zeitgemäße Unterhaltungsliteratur. Aufbauend auf der Tatsache, dass Jungen Vorbilder haben und diese vor allem aus dem Bereich Sport stammen, können Biographien dieser für Jungen durchaus interessant sein. Die bevorzugten Genres von Jungen sind Spannung, Horror, Fantasy und Science Fiction. Gern gelesen werden vor allem Bücher, die verfilmt worden sind bzw. in verschiedenen Medien vermarktet werden.¹⁸⁴

¹⁸¹ vgl. Müller-Walde 2005, 139 ff.

¹⁸² ebd., S. 140

¹⁸³ ebd., S. 137 f.

¹⁸⁴ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008a, S. 24

4.4 Computer und Co. – alternative Lesemedien

Die KIM-Studie und die JIM-Studie zeigen deutlich, welche Medien Jungen präferieren. Besonders hoch in ihrer Gunst stehen Computer, Computerspiele, Internet, Zeitschriften und Comics. Es empfiehlt sich daher, diese Medienformen in Kombination mit Büchern in Leseförderungskonzepte für Jungen zu integrieren. So hat Bertschi-Kaufmann in ihrer Befragung feststellen können, dass ein zusätzliches Angebot elektronischer Medien, neben klassischen Printmedien, die Leseaktivitäten der Jungen steigert (siehe dazu Kapitel 2.1.4).

Allerdings wird aus pädagogischer Sicht das Lesen im Zusammenhang mit den oben genannten Medien oftmals nicht als richtiges Lesen betrachtet. Diese Abwertung durch Erwachsene, die vor allem Computer, Zeitschriften und Comics betreffen, führt allerdings dazu, dass Jungen abgeschreckt werden und kein Interesse an gutgemeinten Leseförderungsprogrammen Erwachsener zeigen. Es dürfte daher schwer werden, Jungen zum Lesen zu motivieren, wenn Comics, Sachbücher oder verschiedene Buchtitel von vorneherein als minderwertige Lektüre verstanden werden. Laut der „Theorie des Hochlesens“ kann das Lesen von Comics und Zeitschriften eine Art „Sprungbrett“ bedeuten und den Übergang zum Lesen anspruchsvollerer Lektüre schaffen.¹⁸⁵

Zwar werden noch immer Bücher von Jungen gelesen, doch sollte die Lesemotivation nicht bloß mit Hilfe dieser geschaffen oder gesteigert werden. Im nachfolgenden Abschnitt wird exemplarisch der Computer als Beispiel für alternative Medien, die das Lesen zumindest teilweise implizieren, für Jungen interessant sind und daher zur Steigerung der Lesemotivation beitragen können, hinsichtlich seiner Einsatzmöglichkeiten aufgegriffen.

Computer:

Computer und Lesen muss kein Widerspruch sein. Das zeigen Ergebnisse aus der PISA-Studie. So besitzen in Finnland, dem Siegerland hinsichtlich der Lesekompetenz, weitaus mehr der befragten Schülerinnen und Schüler einen Computer als in Deutschland.¹⁸⁶ Die von der EU in Auftrag gegebene und 2006 veröffentlichte Studie „Benchmarking Access and Use of Information and Communication Technology (ICT) in European Schools“ weist außerdem nach, dass im Gegensatz zu vielen anderen OECD-Ländern¹⁸⁷ in Deutschland der Computer besonders selten als Lernwerkzeug im Deutsch- bzw. im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Dies resultiert teilweise aus der enormen Skepsis der Pädagogen

¹⁸⁵ vgl. Richter 2005, S. 43

¹⁸⁶ vgl. Wienholz 2009

¹⁸⁷ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

gegenüber den neuen Medien. Beinahe 50 Prozent der deutschen Lehrerinnen und Lehrer bezweifeln den Nutzen der neuen Technologie für unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse. So geben lediglich 9,4 Prozent der Lehrerschaft des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts in Deutschland an, den Computer zwischen 25 Prozent und 50 Prozent der Lehrstunden einzubeziehen. Der überwiegende Einsatz beschränkt sich dabei vorrangig auf Funktionen wie Recherchieren, Präsentieren und Kommunizieren.¹⁸⁸ Diese Befunde sind deshalb alarmierend, da der Deutschunterricht das Medienfach par excellence ist. Sprache und Literatur, die primären Gegenstände des Deutschunterrichts, sind mediale Grundformen, die sich durch IC-Technologie radikal verändert haben und heute in elektronischer und nicht-elektronischer Form präsentiert und rezipiert werden können.¹⁸⁹ Im sprachlichen Bereich ist vor allem auf die digitale „Kommunikations- und Kooperationsformen“ in asynchroner, z. B. E-Mails, SMS und Mailinglisten, und synchroner Form, z. B. Chat, sowie auf die vielfältigen Möglichkeiten des Web 2.0 hinzuweisen. Dazu erweitern noch Literatur-CD-Roms, Literatur im Internet, Hypertext und Hyperlinks usw. die Bandbreite der Literaturpräsentation und Literaturrezeption. An diese Tatsache muss sich die didaktische Theorie und unterrichtliche Praxis anpassen. D. h. der Deutschunterricht wird nicht umhin kommen, den Computer konzeptionell und praktisch stärker zu berücksichtigen.¹⁹⁰

Die oben geschilderte Problematik betrifft nicht bloß den schulischen Deutschunterricht. Sie lässt sich auf jede Institution mit Leseförderungsaufgaben übertragen.

Zu dem Argument hinsichtlich der Veränderung und Erweiterung der Sprache und Literatur durch die „neuen“ Technologien kommt die bereits eingangs beschriebene Tatsache hinzu, dass der Computer mittlerweile wichtigster Bestandteil des Medienalltags von Jugendlichen und insbesondere von Jungen ist. Für sie ist der tägliche Umgang mit dem Computer und dem Internet selbstverständlich.¹⁹¹ Daraus folgt als Konsequenz, die Faszination für diese Medien als Motivation für Projekte und Veranstaltungen jugengezielter Leseförderung zu nutzen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Jungen, welche die Sprache und Literatur laut KIM- und JIM-Studie im privaten Bereich vor allem durch technische Medien kennenlernen, diese als nicht mehr zeitgemäß wahrnehmen und sich daher auch nicht darauf einlassen.¹⁹²

Ein Beispiel für praktisch umgesetzte Leseförderung mit Hilfe des Computers ist das Webportal „Antolin“. Hier steht den Kindern und Jugendlichen der ersten bis zehnten Klasse ein umfangreicher Pool an Buchtiteln zur Verfügung, aus dem sie je nach Interesse

¹⁸⁸ vgl. Frederking 2008, S. 9

¹⁸⁹ ebd., S. 4

¹⁹⁰ ebd., S. 26

¹⁹¹ vgl. PISA 2007, S. 290 ff.

¹⁹² vgl. Frederking 2008, S. 26 f.

auswählen können. Nach dem Lesen beantworten sie Fragen zum Inhalt. Diese webbasierte Leseförderung hat den Vorteil, dass auch Jungen angesprochen werden, die sich häufiger vom Computer begeistern lassen als von Büchern.¹⁹³ Der Wettbewerbscharakter, den Antolin durch das Sammeln der Punkte vermittelt, fördert die Motivation. Die Kinder und Jugendlichen haben jederzeit Einblick in ihr Punktekonto und können dadurch ihre Erfolge direkt messen und aktiv beeinflussen. Vor allem Jungen brauchen Erfolgserlebnisse. Sie sind schnell frustriert und entmutigt, wenn sie ständig nur mit ihren Mängeln konfrontiert werden. Ihre Erfolgserlebnisse holen sie sich dann, laut Garbe, am Computer, wo sie die Anforderungsstufe selbst bestimmen können.¹⁹⁴

„Wir sollten diesbezüglich von den Computerspielen lernen und den Jungen (und natürlich ebenso den Mädchen!) Möglichkeiten anbieten, mit Lesen Erfolgserlebnisse zu generieren.“¹⁹⁵

Antolin bietet zudem eine gute Möglichkeit der Kooperation zwischen Schule und Öffentlicher Bibliothek. Die Bibliothek kann gezielt Bücher aus dem Antolin-Pool in ihren Bestand aufnehmen und diese als solche kenntlich machen (z. B. roter Punkt). Die Internetplätze der Bibliothek ermöglichen außerdem, dass Kinder und Jugendliche, die über keinen eigenen Internetzugang verfügen, dennoch teilnehmen können.¹⁹⁶

Nachfolgend soll ein aus den USA stammendes Konzept vorgestellt werden, das einige Potentiale für eine jungenspezifische Leseförderung aufweist.

WebQuest – Konzept zur gezielten Leseförderung:

Frei übersetzt bedeutet das WebQuest-Modell „abenteuerliche Spurensuche im Internet“.¹⁹⁷ Im Mittelpunkt steht die Recherche nach Informationen sowie der Gebrauch und die Weiterverarbeitung dieser. Eine besondere Gewichtung kommt hier der Lesekompetenz zu. Ein WebQuest gliedert sich in sechs Bestandteile. Es besteht aus den einzelnen Schritten Einleitung, Aufgabe, Vorgehen, Quellen, Bewertung und Fazit.¹⁹⁸

Die Einleitung dient zur Einführung in das Thema. Ihr Anliegen ist es, das Interesse des Teilnehmers zu wecken. Anschließend folgt die Aufgabenstellung, die z. B. als ein zu lösendes Problem dargestellt werden kann. Das Problem bzw. die Aufgabe sollte für den

¹⁹³ vgl. Akademie für Leseförderung 2009

¹⁹⁴ vgl. Garbe 2006

¹⁹⁵ ebd.

¹⁹⁶ vgl. Akademie für Leseförderung 2009

¹⁹⁷ siehe dazu <http://www.web-quests.de>

¹⁹⁸ vgl. Frederking 2008, S. 104 f.

Teilnehmenden zu bewältigen sein, aber dennoch eine Herausforderung darstellen, um den Ehrgeiz und das Interesse zur Lösung dieser anzufachen. An dritter Stelle folgt die Beschreibung des Vorgehens. Sie beinhaltet u. a. Organisationshilfen und Tipps, damit der Teilnehmer nicht den Überblick verliert und resigniert aufgibt. Der vierte Teil beinhaltet die Quellen, die dem Teilnehmer zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung stehen. In erster Linie handelt es sich dabei um Internetadressen, aber auch Bücher, Artikel und Lexika können einbezogen werden. Die Internetquellen sollten in das WebQuest eingefügt sein, damit der Teilnehmer direkt auf die Quelle zugreifen kann. Diese auf den ersten Blick sehr strikt gehandhabte Kontrolle über zugängliche Quellen soll ein „lost in cyberspace“ und eine Aufgabe durch den Teilnehmer verhindern. Neben den Vorgaben soll der Teilnehmer dennoch die Möglichkeit haben eigenständig zu recherchieren, um nicht von den Regeln abgeschreckt zu werden. Im fünften Teil eines WebQuests folgt die Bewertung. Die Bewertungskriterien werden bereits in das WebQuest integriert, d. h. sie sind für den Teilnehmer unmittelbar ersichtlich. Dieser hat damit direkten Einfluss auf die eigene Note.¹⁹⁹

Die Bearbeitung eines WebQuest setzt voraus, dass die vorgegebenen oder recherchierten Quellen gelesen werden, um ihnen Informationen zu entnehmen und diese weiterzuverarbeiten. Die Lesekompetenz ist also zentraler Bestandteil eines WebQuest. Im Laufe der Bearbeitung werden die Lesekompetenz und der selbstständige Umgang mit Texten gefördert. Die Integration von Internetquellen neben klassischen Printtexten in einem WebQuest knüpft, angesichts der veränderten Medienkultur, an die Erfahrungswelt der Jungen an und schafft dadurch neue Leseanreize für diese.²⁰⁰

Aufbauend auf dem Konzept WebQuest könnten Workshops entwickelt werden, die Themen behandeln, mit denen sich Jungen auch in ihrer Freizeit befassen würden. Unter Einbezug ihrer Interessen kann so die Lesemotivation auf emotionale Art entfacht werden (siehe dazu Kapitel 4.1). Wie bereits bei Antolin beschrieben, kommt die Transparenz bei der Bewertung gerade Jungen zu Gute. Schiefele bestätigt, dass vor allem die Aspekte Kompetenzwahrnehmung, Selbstbestimmung, soziale Einbindung und Bedeutungsgehalt des Lesestoffes zentrale Ansatzpunkte für die Förderung von Interesse am Lesen sind.²⁰¹

¹⁹⁹ vgl. Frederking 2008, S. 105 f.

²⁰⁰ ebd., S. 110 f.

²⁰¹ vgl. Schiefele 2004, S. 134 ff.

4.5 Aktuelle Entwicklungen auf dem deutschen Buchmarkt - Lektüreempfehlungen für Jungen

Die Tatsache, dass Jungen weniger lesen als Mädchen, wird auch durch den deutschen Buchmarkt deutlich. Zwar ist die Warengruppe „Kinder- und Jugendbuch“, trotz Umsatzrückgangs, mit einem Anteil von 14,6 Prozent am Gesamtumsatz mit Büchern weiterhin eine der stärksten Warengruppen auf dem deutschen Buchmarkt, doch überwiegen die Bücher für Mädchen in den Verlagsprogrammen und den Regalen der Buchhandlungen. Ein Angebot für Jungen fehlt häufig. Doch wie sollen aus Jungen begeisterte Leser werden, wenn kein Angebot existiert, welches sie dahingehend motiviert? Verlage und Buchhandlungen müssen eindeutiger auf die Bedürfnisse der Jungen eingehen. Dass Verlage weniger Geduld mit den Lektüreebedürfnissen von Jungen haben, ist hinsichtlich der Tatsache, dass sie den Gesetzen des Marktes unterliegen, verständlich.

In Anbetracht der erfolgreichen und daher auch zahllos existierenden Mädchenbuch-Reihen, über 80 Reihen gibt es auf dem deutschen Buchmarkt, kam im Jahr 2000 die Reihe „Für Mädchen verboten“ für Jungen auf den Buchmarkt. Die Bücher sind von männlichen Autoren geschrieben und sollen Themen wie erste Liebe oder Sexualität für Jungen aufbereiten. Allerdings wecken sie vor allem das Interesse der Mädchen, die sich Informationen über das andere Geschlecht erhoffen. Die Cover sind zudem zu kindlich gestaltet und die Inhalte zu emotional beschrieben, was Jungen davor abschreckt, die Bücher zu kaufen bzw. auszuleihen. Erfolgreicher dagegen läuft die Reihe „Die wilden Fußballkerle“ von Joachim Masannek für die Jüngeren, die im Jahr 2002 auf den Buchmarkt kam. Neben den Büchern gibt es die Filme und Hörbücher sowie zahlreiche Merchandisingartikel.²⁰²

Es existiert eine große Vielfalt an Fußballromanen auf dem deutschen Buchmarkt, allerdings richtet sich die Mehrzahl dieser an die Jüngeren. Dabei dürfte Fußball auch bei den männlichen Jugendlichen noch von Interesse sein. Dennoch gibt es hier nur vereinzelt Titel, wie „Keeper“ von Mal Peets oder „Ausgewechselt“ von Ulli Schubert mit dem Potential, das Interesse der Jungen zu wecken.²⁰³

Es existieren nur wenige Jugendbuchtitel, die Jungen wirklich interessieren und zum Lesen animieren. Was fehlt „sind die richtigen, die kultigen, griffigen, gut aufgemachten Titel“²⁰⁴. Ausnahmen sind „Evil – das Böse“ von Jan Guillou oder „Die Nacht der Sprayer“ von Ralf

²⁰² vgl. Bräunlein In: JuLit 2007, S. 10

²⁰³ ebd., S. 14 f.

²⁰⁴ Elstner In: Bulletin Jugend & Literatur 2006, S. 10

Thenior.²⁰⁵ Jungen ab 13 Jahren interessieren sich stärker für Erwachsenentitel denn für Jugendbücher. Besondere Aversionen haben sie gegen realistische Jugendbücher, die gesellschaftliche oder emotionale Probleme thematisieren. Lediglich im Bereich Fantasy existieren vermehrt Jugendbuchtitel, die verstärkt von Jungen nachgefragt werden. Darunter die Potter-Reihe, „Eragon“ von Christopher Paolini, „Bartimäus“ von Jonathan Stroud und die Trilogie von Phillip Pullman. Fantasy bietet den Jungen Identifikationsfiguren in Form von Helden, die sich bewähren müssen und Kämpfe auf Leben und Tod ausfechten. In der realistischen Jugendliteratur kommen diese Identifikationsfiguren kaum noch vor.²⁰⁶

Untersuchungen der 1990er Jahre haben ergeben, dass in der realistischen Kinder- und Jugendliteratur bevorzugt sensible, gefühlsbetonte Jungen gezeigt wurden, Charaktere von denen sich Jungen lieber distanzieren. Nach dem Jahr 2000 scheint diesbezüglich eine entgegengesetzte Richtung eingeschlagen worden zu sein. Die bereits oben genannten Jugendbuchtitel zeigen, dass das Messen von Stärken und Schwächen durchaus als fester Bestandteil des männlichen Sozialisationsprozesses verstanden wird und in der Literatur nicht weiter tabuisiert oder abgewertet werden muss.²⁰⁷ Dass sich diesbezüglich in erster Linie Fantasy bei den Jungen großer Beliebtheit erfreut, ist kaum verwunderlich. Einige Kritiker sind zwar der Meinung, dass der Hype um Fantasy abnehmen wird, doch die Zahlen sprechen bisher dagegen. Laut den Daten, die „Buch und Buchhandel in Zahlen“ veröffentlicht, ist der Umsatz im Segment Science-Fiction/Fantasy im Jahr 2007 um 8,5 Prozent gestiegen. Die Mehrzahl der Verlage geht davon aus, dass das Fantasysegment weiter florieren wird und halten dementsprechend weiter an diesem Genre als wichtiges Standbein fest.

Ein weiteres für Jungen interessantes Segment ist das der Romane und Sekundärliteratur zu Computer- und Videospiele. Trotz der großen Vielfalt finden sich in den Regalen der Buchhandlungen und Bibliotheken kaum entsprechende Titel. Für Jungen interessant sind sowohl Bücher über die Entstehung der Computer- und Videospiele, wie „Ladezeit“ von Mathias Mertens, als auch Comics und Romane zu aktuellen Computer- und Videospiele, wie die derzeit äußerst beliebten interaktiven Online-Rollenspiele (MMORPG).²⁰⁸

Komik als literarische Entsprechung der zahlreichen Comedy-Formate im Fernsehen stellt einen weiteren Reiz dar, für den Jungen empfänglich sein könnten. Darunter Romane von Autoren wie Tommy Jaud und David Safir oder die zahlreichen Titel deutscher Comedian wie Dieter Nuhr, Eckart von Hirschhausen oder Mario Barth.²⁰⁹

²⁰⁵ vgl. Elstner In: Bulletin Jugend & Literatur 2006, S. 10

²⁰⁶ vgl. Bonacker In: börsenblatt 2007, S. 14

²⁰⁷ vgl. Kliwer 2007, S. 5 f.

²⁰⁸ vgl. Magdans In: börsenblatt 2008, S. 26

²⁰⁹ vgl. Schweikart 2008, S. 11

Die Empfehlung eines männlichen Freundes ist der wichtigste Grund für männliche Jugendliche, zum Buch zu greifen.²¹⁰ Jungen benötigen Bücher von Jungen lautet daher die zentrale Forderung des Trendberichts „Kinder- und Jugendbuch 2006“ der Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen, des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels und der Stiftung Lesen.²¹¹ Das Einbeziehen von Buchwünschen und Empfehlungen von Jungen ist unverzichtbar, um das Leseangebot interessant und aktuell beizubehalten. So bietet z. B. die englischsprachige Website „guysread.com“ von Jon Scieszka, die ein raffiniertes und ansprechendes Layout vorzuweisen hat, englische Bücher, empfohlen von Jungen für Jungen, an. Da Fantasy bei Jungen äußerst beliebt ist, ist an dieser Stelle ebenfalls die Website „bibliotheka-phantastika.de“ zu nennen. Hier werden zahlreiche Vertreter der Fantasy und ihrer Subgenres, wie High-, Dark- oder Urbanfantasy, von Fans des Genres vorgestellt und bewertet. Ansonsten sind Websites mit konkreten Empfehlungen von männlichen Jugendlichen für Gleichaltrige kaum vorhanden.

Dafür gibt es zahlreiche Einrichtungen und Experten, wie Müller-Walde, die Bücher empfehlen, Listen und Buchrezensionen erstellen. Darunter Zeitschriften wie „Eselsohr“, „JuLit“ und „Bulletin Jugend & Literatur“, in der z. B. Jürgen Hees in seiner Kolumne „Das lesen Jungen, weil...“ entsprechende Bücher empfiehlt. Die geschlechterpolitische Initiative „MANNdat“ stellt eine Literaturliste für Jungen von zwei bis achtzehn Jahren auf ihrer Website zum Download zur Verfügung.²¹²

²¹⁰ vgl. Müller-Walde 2005, S. 143

²¹¹ vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2006

²¹² siehe http://www.mannat.de/fileadmin/Dokumente/Jungen_Leseliste/Jungenleseliste_Juni_2009.pdf

5 Ableitung allgemeiner Ansätze für eine jungenspezifische Leseförderung

Die Untersuchung der Freizeit- und Themeninteressen, Medienpräferenzen sowie Leseinteressen und Einflüsse im Laufe des Lesesozialisationsprozesses von Jungen ermöglicht die Ableitung einiger grundlegender Ansätze für eine gezielte Leseförderung von Jungen mit der Motivationssteigerung als primäres Ziel.

1. Jungeninteressantes Lektüreangebot:

Zunächst müssen sich die Interessen der Jungen in der Auswahl der Lektüre widerspiegeln. Sie sollte Themen wie Sport, Computer- und Computerspiele, Autos und Technik aufgreifen. Das Angebot sollte sowohl Nonfiction, wie Sachbücher, als auch erzählende Literatur umfassen. Actionorientierte Genre wie Spannung, Horror und Abenteuer sowie Fantasy und Science Fiction sind dabei die bevorzugten Genres der Jungen. Auch Biografien über Sportler, Musiker oder andere Vertreter ihrer Interessen sollten berücksichtigt werden. Bücher über Modethemen wie Poker, welches sich in den letzten Jahren über eine zunehmende Nachfrage bei Jungen erfreut, oder Bücher rund um Computerspiele wie das bei Jungen sehr beliebte Online-Rollenspiel „World of Warcraft“ können das Interesse von Jungen wecken.

Jungen interessieren sich zudem bereits sehr früh für die Spannungs- und Unterhaltungsliteratur Erwachsener. Daher sollten sich im Angebot für Jungen auch einige ausgewählte Erwachsenentitel, wie von Dan Brown, Douglas Preston, Stephen King oder Michael Crichton, befinden. Vertreter der „Adoleszenz- und Problemliteratur“ finden kaum Anklang und können auf Jungen sogar, wenn sie sich zu offenkundig mit programmatischer Hilfestellung z. B. zum Thema Gewalt befassen oder gezielt auf die Ausbesserung von sozialen Defiziten hinarbeiten, abschreckend wirken. Die Erzählungen sollten zudem primär von männlichen Protagonisten handeln.

2. Alternative Lesemedien:

Das Angebot sollte sich nicht nur aus klassischen Printmedien zusammensetzen.

„Um Literatur auf die Gesprächsagenda zu bekommen, müssen leseferne Jugendliche manchmal vielleicht auch über andere Medien angesprochen werden [...]“²¹³

Alternative Lesemedien, wie Comics und Zeitschriften sowie Computer und Internet sollten vorhanden sein. Comics nehmen bei Jungen im zunehmenden Alter einen geringeren Stellenwert ein, werden aber dennoch vereinzelt nachgefragt und könnten daher durchaus noch im Lektüreangebot aufgegriffen werden. Mangas werden von Jungen kaum bis gar nicht gelesen.

3. Hilfestellung bei der Auswahl der Lektüre:

Die richtige Lektürewahl gestaltet sich für Einrichtungen häufig als sehr schwierig. Es gilt die Lektüre auszuwählen, die Jungen wirklich anspricht und nicht die, die Pädagogen als interessant und wertvoll erachten. So finden Klassiker der Jugend- und Abenteuerliteratur kaum noch Anklang bei den männlichen Heranwachsenden. Wie im Kapitel zuvor bereits genannt, eignen sich hier am besten Lektüreempfehlungen von Jungen für Jungen als Hilfe bei der Wahl. Dies sei an einem Beispiel aus Müller-Waldes Buch verdeutlicht:

„Nach langer Leseabstinenz meines Sohnes kam ich eines Tages mit einem Buch nach Hause, das mir ein 16-jähriger Chemnitzer [...] wärmstens empfohlen hatte. Douglas Adams und ein höchst cooler Computer hatten den Gymnasiasten überzeugt. [...] Mit jedem Satz der Lektüre jedoch wurde ich desillusionierter. Ich quälte mich geradezu durch die ersten 100 Seiten und fand es weder witzig noch lesenswert. [...] Frustriert warf ich das Buch in die nächste Ecke. Mit schallendem Gelächter überraschte mich hingegen mein Sohn. [...] er trug mir eine dieser vermeintlich witzigen Passagen vor, die ich nicht verstehen wollte, um anschließend alle 700 Seiten der fünfteiligen Romanreihe Per Anhalter durch die Galaxis in einem Rutsch durchzulesen. Heute weiß ich, das Buch ist Kult.“²¹⁴

²¹³ Marci-Boehncke 2008, S. 18

²¹⁴ vgl. Müller-Walde 2005, S. 17 f.

4. Jungen lesen anders:

Jungen lesen mehrere Dinge parallel, bei längeren Textabschnitten überfliegen oder unterbrechen sie häufig.²¹⁵

Um also auch Jungen zum Lesen zu motivieren, sollte ihnen hier bewusst vermittelt werden, dass sie:

- das Recht haben, herumzuschmökern
- das Recht haben, irgendwas zu lesen
- das Recht haben, Seiten zu überspringen
- das Recht haben, ein Buch nicht zu Ende zu lesen²¹⁶

5. Jungen brauchen Bewegung:

Sport und Freunde treffen sind zwei der beliebtesten Freizeitaktivitäten von Jungen. Daraus folgt als Konsequenz, dass soziale und körperliche Aktivitäten oder zumindest kleine Pausen in lesefördernde Programme, Projekte, Veranstaltungen usw. eingebunden werden sollten. Das steigert die Konzentrationsfähigkeit.²¹⁷

6. Sensibler Umgang mit Jungen:

Jungen wollen ernst genommen werden. Das setzt voraus, dass sich die Durchführenden von Leseförderungsmaßnahmen eingehend mit ihren Bedürfnissen und Interessen auseinandersetzen. Dazu sollten sie sich von Experten, wie Medienpädagogen, beraten lassen oder an entsprechenden Workshops teilnehmen. Grundsätzlich sollten die Mitarbeiter der Einrichtung den Jungen gegenüber Offenheit und Freundlichkeit ausstrahlen. Außerdem bietet es sich geradezu an, mit den Jungen direkt in einem Projekt zusammenzuarbeiten, um ihnen zu vermitteln, dass sie ernst genommen werden und damit ihre Aufmerksamkeit zu erregen. Das stellt persönlichen Bezug her und zieht wiederum andere Jungen an.

7. Männliche Vorbilder:

Die Planung und Umsetzung von Projekten und Veranstaltungen sollte wenn möglich von oder mit männlichen Akteuren, wie z.B. Vater-und Sohn-Veranstaltungen, erfolgen.

²¹⁵ vgl. Franzmann 2003, S. 34

²¹⁶ vgl. Müller-Walde 2005, S. 108 f.

²¹⁷ vgl. Müller-Walde 2005, S. 69

Vorbildcharakter für Jungen haben insbesondere männliche Sportler. Sie könnten für das Lesen oder einzelne Leseförderungsprojekte werben oder zu einer Veranstaltung eingeladen werden und beispielsweise etwas vorlesen. Für die Initiative „Deutschland liest vor!“²¹⁸ konnten zwar keine Fußballer gewonnen werden, dafür engagierten sich Männer aus Wirtschaft, Oberbürgermeister und Rockstars als Vorleser.²¹⁹

²¹⁸ Website: <http://www.deutschland-liest-vor.de/>

²¹⁹ vgl. Elstner 2006, S. 9

IV Wie wird jugenorientierte Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken umgesetzt?

Für Öffentliche Bibliotheken stellt die Jugendarbeit eine unverzichtbare Aufgabe dar.²²⁰ Begreift man die Jugend als wichtige Entwicklungsphase im Leben eines Menschen, müssen Bibliotheken ihr ebenso gerecht werden wie alle anderen Altersklassen.²²¹ Sie stellt eine Umbruchphase in der Persönlichkeitsentwicklung dar und manifestiert sich in einer Suche nach Identifikationsmöglichkeiten. Insbesondere in dieser Zeit benötigen Jugendliche Informationen zu individuellen Interessen, Ausbildung und Freizeitgestaltung.²²²

Bis in die 1970er Jahre ist im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit Leselerziehung, also die Hinführung zum „guten Buch“, als Hauptaufgabe praktiziert worden. Nur sehr langsam hat sich seitdem die Einsicht durchgesetzt, dass es wichtiger ist, den Spaß am Lesen und den kompetenten Umgang mit Medien zu vermitteln. Heute gilt das Grundprinzip der bibliothekarischen Kinder- und Jugendarbeit, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass das Lesen in der Bibliothek freiwillig und außerschulisch ist, mit dem Ziel, Freude am Buch zu wecken.²²³ Dabei haben Bibliotheken den Vorteil, als neutraler Leseort neben Schule und Elternhaus wahrgenommen zu werden, im Rahmen dessen sie Leseförderungsaktionen mit dem Ziel, Spaß am Lesen zu vermitteln, durchführen können. Allerdings sehen sich Bibliotheken mit dem Problem konfrontiert, dass sie durch ihre Kooperationen mit Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ihren neutralen Charakter verlieren. Mädchen und Jungen müssen im Laufe ihrer schulischen Laufbahn ein bis zweimal die örtliche Bibliothek besuchen. Die Verbindung Bibliothek, Schule und Lernen ist sofort hergestellt und ein freizeitlicher Besuch, gerade bei den Jungen, schnell verpönt. Dennoch ist die Kooperation mit der Schule sowie anderen Einrichtungen enorm wichtig. Bibliotheken befinden sich daher ständig auf einer Gratwanderung zwischen Kooperation und Abgrenzung. Die Bücherhallen Hamburg haben diese Problematik erkannt und die Hoeb4U ins Leben gerufen, eine Jugendbibliothek, die sich gezielt von der Schule abgrenzt. Es werden bewusst keine Lernhilfen oder Ähnliches ausgestellt und keine Veranstaltungen gemeinsam mit der Schule durchgeführt, um den freizeitlichen Grundgedanken beizubehalten. In der Bibliothek arbeiten vorrangig junge Assistenten, die aktiv an der Medienauswahl beteiligt sind, getreu dem Motto „Von Jugendlichen für Jugendliche“.

²²⁰ vgl. Keller-Loibl 2009, S. 107

²²¹ vgl. IFLA 2003, S. 362

²²² vgl. Bertelsmann Stiftung 2002, S. 3

²²³ vgl. Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken 1997, S. 13

Nach Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 sind Jungen als Zielgruppe von Leseförderungsarbeit stärker in den Fokus der Öffentlichen Bibliotheken gerückt. Dabei ist aufgefallen, wie sehr, wenn auch weniger bewusst, Bibliotheken „mädchenorientiert“ ausgerichtet sind. Sichtbar wird dies u. a. an dem großen Angebot an Interessenskreisen, wie Pferde, Liebe, Freundschaft und Familie, die in erster Linie die Mädchen ansprechen. Auch die Veranstaltungen richten sich vor allem an Mädchen.²²⁴ Es ist daher kaum verwunderlich, dass sich Jungen zunehmend aus Jugendmedienbereichen zurückziehen.²²⁵ Laut Jakob-Röhl und Lange-Bohaumilitzky erfahren Mädchen nicht nur hinsichtlich des Medienangebotes eine größere Wertschätzung als Jungen, auch in Gesprächen unter Mitarbeitern der Bibliothek würde dies deutlich werden. Der Grund könnte darin liegen, dass sich Mädchen generell eher an die betrieblichen Gepflogenheiten der Bibliotheken anpassen und den überwiegend weiblichen Mitarbeitern „zugewandter“ verhalten als Jungen.²²⁶

Jungen stellen keine homogene Zielgruppe dar. Ihre Vorlieben wechseln permanent. Veränderte Trends und Interessen erfordern daher eine schnelle und flexible Anpassung der Bibliotheken und ihrer Angebote. Generell sollten Bibliotheken jederzeit bereit sein, sich ihren Nutzern anzupassen und nicht umgekehrt, die Nutzer mit dem zufrieden sein, was ihnen angeboten wird, wenn es nicht ihren Bedürfnissen entspricht.²²⁷

Bibliotheken unterscheiden grundsätzlich zwischen aktiven und passiven Leseförderungsmaßnahmen. Die aktive Leseförderung umfasst Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche, die durch die Bibliothek oder in Kooperation mit ihr stattfinden. Der ergänzende Teil der Leseförderung durch die Bibliothek verhält sich passiv, ist aber nicht minder bedeutsam. Dazu zählen unter anderem ein benutzerorientierter Bestandsaufbau, die Präsentation der Medien sowie die Gestaltung der Räumlichkeiten.²²⁸

Im folgenden Abschnitt werden konkrete Anregungen für den Umgang mit der Zielgruppe Jungen in Öffentlichen Bibliotheken aufgelistet, die auf den im vorherigen Abschnitt genannten Ansatzpunkten aufbauen. Die Tipps beziehen sich primär auf die räumliche Gestaltung, die Medienauswahl sowie die Medienpräsentation in den Bibliotheken und sind daher der passiven Leseförderung zuzuordnen. Anschließend werden die Bemühungen der beiden Bibliothekssysteme München und Hamburg hinsichtlich der Leseförderung von Jungen vorgestellt.

²²⁴ vgl. Jakob-Röhl 2006, S. 66

²²⁵ vgl. Elstner 2006, S. 9

²²⁶ vgl. Jakob-Röhl 2006, S. 66

²²⁷ vgl. Keller-Loibl 2009, S. 109

²²⁸ vgl. Barth 2004, S. 69

6 Jungen als Zielgruppe Öffentlicher Bibliotheken – Tipps und Anregungen

„Für die Pflege von Jungen und ihre Bindung an öffentliche Bibliotheken bedarf es besonderer Rücksicht. Statt einer breiten Buchauswahl ist ein schmales, zeitgemäßes Segment gefragt, das lokal variieren kann und sich durch generelle Listen kaum bestücken lassen wird. Fingerspitzengefühl und Experimentierlust sind gefragt [...]“²²⁹

Für Jungen könnte eine kleine Bestandsinsel bzw. ein so genanntes Crossover-Regal mit eigens für sie ausgewählten Medien unterschiedlicher Formen und aus verschiedenen Sparten eingerichtet werden, die aus etwa ein bis zwei Regalen besteht. Diese sollte sich nicht unmittelbar im allgemeinen Jugendbereich oder direkt neben dem Mädchenbereich bzw. den von Mädchen bevorzugten TV-, Liebes- oder Magiebüchern befinden. Bereits wenige Meter können eine für Jungen notwendige Distanz schaffen. So grenzen sie sich klar von den Mädchen ab und haben dennoch die Chance, von ihnen wahrgenommen zu werden.²³⁰ An der Gestaltung solcher Bestandsinseln können Jungen aktiv beteiligt werden. Idealerweise wird dieser spezifische Bereich nahe anderer, von Jungen präferierter Medien, wie Computer-Software, Fantasy oder Comic, aufgestellt. So werden diese Bestände viel eher wahrgenommen.²³¹ Die von Jungen favorisierten Genres sollten nicht unmittelbar an die von Mädchen bevorzugten Themen angrenzen. Fantasy sollte also wenn möglich nicht direkt neben dem Regal mit den Liebesgeschichten für Mädchen stehen.²³²

Eine Kombination aus „Mainstream“ und „Erlesenem“ bietet sich hier an. So werden zum einen die Erkenntnisse aus den Studien und damit die allgemeinen Erwartungen der Jungen erfüllt, zum anderen wird den Jungen etwas Neues geboten, für das sie möglicherweise Interesse entfachen. Das Angebot sollte sowohl erzählende Literatur als auch Nonfiction enthalten. Für Jungen interessant sind vor allem Humor, Abenteuer, Fantasy und Science Fiction, Horror, Sport, Krieg und Geschichte sowie Biografien, Erfahrungsberichte und Comics. Themen wie Aufklärung und Sex interessieren Jungen zwar, allerdings trauen sie sich oft nicht, die entsprechenden Titel wie „Talk about“ oder „For Boys only“ offenkundig auszuleihen.²³³ Die Selbstverbuchung baut diese Hemmnisse ab, daher sollten solche Titel durchaus im Angebot enthalten sein.

²²⁹ vgl. Elstner, S. 3

²³⁰ ebd., S. 4

²³¹ vgl. Müller-Walde 2005, S. 123f .

²³² vgl. Elstner 2007, S. 286

²³³ ebd.

Die Einbindung alternativer Medien zum Buch ist wichtig. Um die Attraktivität des Medienangebotes zu steigern, bietet sich die Bereitstellung der entsprechenden Gerätschaften, wie DVD-Player oder CD-Spieler, an.

Um mit dem Bestandsbereich erfolgreich zu sein, müssen die Titel möglichst aktuell sein. Eine regelmäßige Aktualisierung ist oberstes Gebot. Bei den Titeln darf es sich durchaus um provokante Bücher, wie „Doing-It“ von Melvin Burgess, handeln. Medienwünsche von Jungen sollten angeschafft werden, auch wenn sie nicht den Vorstellungen der Bibliothekare entsprechen.

„Verabschieden Sie sich von einem vordergründigen Erziehungsaspekt im Jugendbuch. Vertrauen Sie auf die Kritikfähigkeit Ihrer Leser.“²³⁴

Ebenfalls zu berücksichtigen ist die visuelle Aufmachung der Medien, da Jungen scheinbar einen ausgeprägten Reiz für diesen Aspekt besitzen.²³⁵ Kindliche Cover sollten ohne Rücksicht auf den Inhalt eliminiert werden, da laut Elstner Jungen ein Buch lieber liegen lassen, als sich mit einem „uncoolen“ Cover blicken zu lassen.²³⁶ Ein Hinweisschild mit Vermerken zu lesenswerten Büchern oder Büchern, die für den Jungen von Interesse sein könnten, wenn er bereits dieses oder jenes Buch gelesen hat, kann Aufmerksamkeit erzeugen. Eine solche Hinweisliste oder Top-Ten-Liste interessanter Bücher könnte außerdem auf der Web-Site der Bibliothek unter der entsprechenden Rubrik veröffentlicht werden. Der Zusatz von Hörbüchern lockert das Angebot auf. Insgesamt sollte das Medienangebot eher klein und übersichtlich gehalten werden. Elstner empfiehlt eine Angebotsgröße von etwa 300 Titeln.²³⁷ Dass auch Mädchen auf das Regal für Jungen zugreifen, wird nicht zu verhindern sein. Ein Jungenanteil von etwa 25 Prozent bei den Ausleihen bei der Bestandsinsel wäre bereits ein Erfolg. So bewegt sich die männliche Ausleiquote im allgemeinen Jugendbuchbestand seit Jahren um bzw. unter 10 Prozent. Während Klassenführungen könnten Jungen gezielt nach ihren Leseinteressen gefragt werden. Wenn möglich, sollte dies aber nicht im Klassenverband, also im Beisein aller, erfolgen.

Die aktive Zusammenarbeit mit Jungen an einem Projekt, wie dem Aufbau eines spezifischen Bestandsbereiches, kann hilfreich sein, um ihre Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bibliothek und letztendlich des Medienangebotes zu gewinnen. Sie können bereits in der Planungsphase mit in das Projekt einbezogen werden. Eine solche Partizipation und die

²³⁴ Elstner, S. 4

²³⁵ vgl. Böck 2004

²³⁶ vgl. Elstner 2007, S. 286

²³⁷ Elstner, S. 4

Übergabe einer Teilverantwortung vermittelt den Jungen, dass sie ernst genommen werden und fördert ihre Bereitschaft, sich auf neue Konzepte einzulassen. Zudem wissen sie am besten, wo ihre Interessen liegen und was sie anspricht. Eine derartige Zusammenarbeit setzt gegenseitigen Respekt und Akzeptanz voraus. Auch wenn viele Ansichten der Jungen den Mitarbeitern befremdlich sind und nicht gerade den traditionellen Bibliotheksangeboten entsprechen, müssen diese ihre Vorbehalte überwinden.

Überhaupt können Bibliotheken versuchen, Jungen für allgemeine bibliothekarische Arbeiten, wie die Gestaltung der Web-Site oder Vorleseaktionen für Kleinkinder usw., zu gewinnen, um sie an die Bibliothek zu binden. Treten Jungen in den Räumlichkeiten der Bibliotheken erst einmal stärker in Erscheinung, fördert dies den Abbau von Hemmschwellen und andere Jungen werden angelockt.

7 Untersuchung der großstädtischen Bibliothekssysteme München und Hamburg

Der folgende Abschnitt zeigt, wann und mit welchen Maßnahmen die beiden großstädtischen Bibliothekssysteme Hamburg und München auf die Diskussion um jungenspezifische Leseförderung reagiert haben. Ziel dieser Untersuchung war es, herauszufinden, inwieweit das Thema in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland beachtet und praktiziert wird. Die Antworten aus den durchgeführten Interviews in Hamburg sowie München verdeutlichen, dass jungenspezifische Leseförderung in den Öffentlichen Bibliotheken als ein sehr aktuelles und ernst zunehmendes Thema erkannt wird, die praktische Umsetzung jedoch nicht konsequent und flächendeckend erfolgt. Diese Aussagen beziehen sich natürlich in erster Linie auf die Bibliothekssysteme Hamburg und München.

7.1 Leseförderung von Jungen in der Münchner Stadtbibliothek

Im Jahr 2007/2008 fassten die Münchner Stadtbibliothek (MSB) und die Kommission „Kinder Jugend Schule“ der Stadt München, Ansprechpartner der Kinder- und Jugendbibliothekarinnen und Jugendbibliothekare der MSB, erstmals den Entschluss, Leseförderung von Jungen gezielt und umfassend anzugehen und entsprechende Ideen zu entwickeln und umzusetzen, wohlwissend, dass sie spät auf die Diskussion um notwendige Jungenförderung mit eigenen Maßnahmen reagiert haben. Im Folgenden werden die Resultate dieser Arbeit vorgestellt.

Die Informationen stammen aus Interviews mit Christine Kohler, Referentin für Kinder- und Jugendliteratur der MSB und Leiterin der Kommission „Kinder-Jugend-Schule“, Beate Hesse, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Stadtteilbibliothek Schwabing, Adriana Grispo, Kinder- und Jugendbeauftragte der Mittelpunktbibliothek Sendling, und Doris Krenz, stellvertretende Leiterin der Bibliothek Sendling. Dazu erfolgte ein Aufenthalt vom 02. März bis zum 20. März 2009 in der Bibliothek Sendling in München, in der ich bereits zuvor vier Monate meines Praxissemesters absolviert habe.

7.1.1 Projekte der Münchner Zentralbibliothek

Ziel der Projektarbeit war es, die interne Aufmerksamkeit der Kolleginnen und Kollegen des Systems auf das Thema jungenspezifische Leseförderung zu lenken und für geschlechtliche Unterschiede in den Lesebedürfnissen von Jungen und Mädchen zu sensibilisieren.

In einem ersten Brainstorming zum Thema jungenorientierte Leseförderung, die im Rahmen der ersten Sitzung der Kommission zu Beginn des Jahres 2008 stattfand, wurde der Entschluss gefasst, primär im Bereich der Bestandsarbeit tätig zu werden. Eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der Kommission und Kinder- und Jugendbibliothekaren der Stadtteilbibliotheken sowie der Zentrale wurde gebildet, die sich seither explizit mit der Konzipierung und Durchführung von Maßnahmen für Leseförderung von Jungen auseinandersetzt. Drei Projekte sind seither entstanden:

1. „Lesen – bis die Knochen klappern!“ - Medienrucksäcke für Jungen der dritten/vierten Klasse
2. „be*[t]ween“ – Interessenskreis für Jungen ab vierzehn Jahren
3. Auswahlverzeichnisse mit Medientipps für Jungen ab dreizehn, zehn und acht Jahren

Zu Beginn stellte sich der Arbeitsgruppe die Frage, ob die jungenspezifischen Medien, sei es der Rucksack oder die Medien in den Regalen, ausschließlich für Jungen ausleihbar sein sollten. Sie kam zu dem Entschluss, dass den Mädchen der Zugang zu diesen Medien nicht kategorisch verwehrt bleiben soll. So richten sich die Medien in erster Linie an Jungen, doch können auch Mädchen diese nutzen, wenn sie interessiert sind. Die Medien in den Rucksäcken sind weitaus geschlechtsspezifischer gefasst als die Medien in den Regalen. Die Inhalte der Regale sind fließend und daher sowohl für Jungen als auch Mädchen von Interesse.

Als Pilotbibliotheken für die Projekte wurden die Kinder- und Jugendbibliothek der MSB am Gasteig (KJB), Allach, Schwabing, Fürstenried, Hadern und Neuaubing ausgewählt.

Für den Herbst 2009, im Rahmen der Bibliothekskampagne „Deutschland liest – Treffpunkt Bibliothek“ vom 6. bis zum 13. November, ist eine Veranstaltungsreihe für Jungen in den Pilotbibliotheken geplant. Allerdings konnte sich die Idee, die Veranstaltungen nur für Jungen zuzulassen, nicht durchsetzen. Dabei würden getrenntgeschlechtliche Lesungen Sinn ergeben. Jungen gehen mehr aus sich heraus, wenn die Mädchen nicht dabei sind und sie

sich nicht hinter einer „coolen“ Fassade verstecken müssen.²³⁸ Es wird Ortwin Ramadan für die Jüngeren lesen, mit seiner Serie "Die Superpiraten", und Jan Konecny für die Jugendlichen.²³⁹

1. „Lesen – bis die Knochen klappern!“:

„Lesen bis die Knochen klappern“ richtet sich an Jungen im Grundschulalter. Hierbei handelt es sich um themenspezifische Medienzusammenstellungen in Form blauer Rucksäcke der Firma „Deuter“.²⁴⁰ Vorbild für das Projekt war das Bibliothekssystem Bücherhallen Hamburg.

Der RFID-Chip ist in die Außentasche des Rucksacks eingearbeitet. An dem Rucksack befindet sich eine Plakette, auf deren Vorderseite das jeweilige Thema, z. B. „Piraten“, der Slogan und das Logo der Kampagne und auf der Rückseite eine Übersicht über den Inhalt des Rucksacks, der Barcode sowie die Medienstückzahl steht. Der Rucksack wird als Ganzes eingelesen und verbucht (nicht über die Selbstverbuchung).

Die ausgewählten Themen resultieren aus gängigen Jungenthemen wie Fußball und Krimi. Bei der Auswahl der entsprechenden Medien wurde drauf geachtet, dass sie die gesamte Bandbreite des Medienangebotes einer Bibliothek widerspiegelt, dass die Medien aktuell und vor allem die Cover ansprechend gestaltet sind. Jeder Rucksack enthält maximal fünf Medien, um einen gewissen Überblick zu behalten. Ein Rucksack enthält in der Regel ein belletristisches Buch, ein oder zwei Sachbücher sowie ein Quiz der Reihe „Was ist Was“ vom Tessloff-Verlag zu dem jeweiligen Thema. Das Logo für das Projekt „Lesen – bis die Knoche klappern“ stammt von der Kinderwebsite „Kiribu“ der MSB, aus dem einfachen Grund, einen Wiedererkennungseffekt zu erzielen und dadurch eine Verbindung zum Projekt „kiribu“ herzustellen. Der Titel stellt eine abgeschwächte Version zum vorherigen Titelvorschlag „Lies dich tot“ dar, der auf Widerstand aus den eigenen Reihen stieß.

Die Medienrucksäcke werden in den Bibliotheken auf einem speziell angefertigten Möbelstück in Pyramidenform präsentiert.²⁴¹

Eine Aktualisierung der Medienrucksäcke wird laut Kohler noch auf sich warten lassen. Dafür soll in den Jahreszielen 2010 der MSB eine Erweiterung des Rucksackangebots verankert werden.

²³⁸ vgl. Wendel In: Bulletin Jugend & Literatur 2006, S. 13

²³⁹ Kohler, Christine; Referentin für Kinder- und Jugendliteratur der Münchner Stadtbibliothek, Interview, 10.03.2009

²⁴⁰ siehe dazu Anhang A, Abb. 13 und 14

²⁴¹ siehe dazu Anhang A, Abb. 15

Zu Beginn der Einführung wurden die Medienrucksäcke sehr gut, mittlerweile jedoch seltener entliehen.²⁴² Das stellt natürlich die Wirksamkeit dieser Idee in Frage: Wurden die Rucksäcke anfangs vor allem aus Neugier ausgeliehen oder haben bereits alle Interessierten ausgeliehen? Das Interesse scheint zumindest abgenommen zu haben. Eine Bibliothekarin äußerte Bedenken darüber, dass die Rucksäcke zu kindlich wirken könnten und es den Jungen schlichtweg unangenehm sei, sich mit einem Rucksack sowie entsprechendem Slogan und Logo in der Öffentlichkeit zu zeigen. Nichtsdestotrotz stellen die Rucksäcke einen Blickfang in der Bibliothek dar und wecken zumindest schon einmal das Interesse der Jungen.

2. „be*t[w]een“ für Jungen ab vierzehn Jahren:

Der Interessenskreis „between“ richtet sich primär an Jungen ab vierzehn Jahren. Die Bibliotheken stellen ein Regal mit der Aufschrift „be*t[w]een“ im Jugendbereich der Bibliothek auf, das eine Auswahl verschiedener Medien, vorrangig Bücher und Hörbücher, speziell für Jungen anbietet.²⁴³ Dazu ist den einzelnen Bibliotheken ein Etat zur Verfügung gestellt worden, um die Anschaffung neuer Titel zu ermöglichen. Voraussetzung für die Inanspruchnahme war die Anreicherung des Regals mit Medien aus dem eigenen Bestand der Bibliothek, da der gestellte Betrag lediglich für wenige neue Titel ausreichte, die das Regal nicht ausfüllen würden. Die aus dem eigenen Bestand stammenden Medien kommen teilweise aus dem Erwachsenenbestand, insbesondere die Sachbücher und erzählenden Sachbücher wie Reiseberichte. Bei den Sachbüchern handelt es sich häufig bewusst um Trendthemen. Auch ausgewählte Krimis, Thriller und Bücher der Genre Fantasy und Science Fiction finden sich unter den Titeln.

Hauptintention des Interessenkreises ist, dass jungeninteressante Medien, die mitunter nicht in der Bibliothek erwartet werden bzw. sich in bestimmten Sachgebieten „verstecken“, hervorgeholt, gut sichtbar und im überschaubaren Umfang präsentiert werden. Denn Jungen finden häufig nicht das, was sie suchen. Eine begrenzte, attraktive Auswahl soll Abhilfe schaffen und gleichzeitig Anreiz geben, Medien spontan auszuleihen.

Die Idee dazu lieferte Robert Elstner, der sich intensiv mit Jungen als Zielgruppe auseinandersetzt, Vorträge und Fortbildungen („Echte Kerle lesen nicht“) dazu anbietet und bereits ein Regal für Jungen mit dem Titel „16+“ in der Bibliothek Dresden eingerichtet hat. Die Arbeitsgruppe war sich jedoch einig, dass die Altersangabe als Titel nicht übernommen

²⁴² Kohler, Christine; Referentin für Kinder- und Jugendliteratur der Münchner Stadtbibliothek, Interview, 10.03.2009

²⁴³ siehe dazu Anhang A, Abb. 16 und 17

werden sollte. Zielgruppe des Münchner Interessenkreises sollten Jungen ab vierzehn sein. Auch der Titel „14+“ kam nicht in Frage, weil befürchtet wurde, dass der Titel „14+“ auf Jungen, die älter als vierzehn Jahre sind, abschreckend wirken könnte. Auch der Titel „für Jungen“ oder „männliche Jugendliche“ wirke eher abschreckend als einladend. So hat sich Herr Niedermeier, Leiter der Stadtteilbibliothek Allach, dem Problem der Titelfindung angenommen. Heraus kam dabei der Titel „be*t[w]een“.²⁴⁴

Dieser wirkt auf den ersten Blick nicht unmittelbar einleuchtend. Zudem „verstecken“ sich die entsprechenden Regale oftmals zwischen den zahlreichen anderen Interessenskreisen des Kinder- und Jugendbereiches, wie z. B. in der Stadtteilbibliothek Schwabing. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Zielgruppe zum einen nichts mit dem Titel anfangen kann und zum anderen das Regal schlichtweg übersieht. Werbung in Form attraktiver Plakate im Eingangsbereich der Bibliothek, die auf das Regal aufmerksam machen würden, existiert nicht. Lediglich ein kleiner Eintrag auf der Web-Site der Bibliothek kündigt von der Existenz. Hier spielen vor allem fehlende finanzielle Mittel eine Rolle. Doch wozu erst die Investition in neue Medien für einen jungenspezifischen Interessenskreis, wenn dieser nicht wahrgenommen und somit ungenutzt bleibt? In der Wirtschaftspraxis würde man in einem solchen Fall von einer Fehlinvestition sprechen. Das Ziel, das Interesse der Jungen zu wecken, wird nicht optimal erfüllt und stattdessen werden Aufwendungen verursacht. Gezielte Werbung in Jugendeinrichtungen oder zumindest in den eigenen Räumlichkeiten könnte Abhilfe schaffen.

3. Auswahlverzeichnisse für Jungen ab sechs, zehn und dreizehn Jahren:

Außerdem sind drei altersspezifische Auswahlverzeichnisse für Jungen ab dreizehn, zehn und acht Jahren entstanden. Die Titel des Verzeichnisses für Jungen ab 13 Jahren wurde von Barbara Eder, Inhaberin der schulbibliothekarischen Arbeitsstelle und stellvertretende Leiterin der Kommission „Kinder-Jugend-Schule“, in Zusammenarbeit mit Konstantin (15 Jahre) ausgewählt. Das Verzeichnis ab 10 Jahren wurde von Frau Detgen, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Stadtteilbibliothek Hadern, und Martina Schulz, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Stadtteilbibliothek Allach, zusammengestellt. Die Titelbeschreibungen sind eigens verfasst. Die Verzeichnisse liegen in allen Bibliotheken der MSB aus und sollen in nächster Zeit überarbeitet werden.²⁴⁵

²⁴⁴ Kohler, Christine; Referentin für Kinder- und Jugendliteratur der Münchner Stadtbibliothek, Interview, 10.03.2009

²⁴⁵ ebd.

7.1.2 Projekte einzelner Stadtteilbibliotheken der MSB

Unabhängig von der Arbeitsgruppe haben einzelne Stadtteilbibliotheken Münchens Projekte und Veranstaltungen speziell für Jungen konzipiert und durchgeführt.

1. „Tolles Buch!“ von Frank Sommer - für Jungen ab der siebten Klasse:

Die Veranstaltung „Tolles Buch“ von Eventilator, einer Agentur für Kinder- und Jugendliteraturveranstaltungen²⁴⁶, mit Frank Sommer, ausgebildeter Schauspieler, fand am 26. November 2008 im Kinder- und Jugendbereich der Bibliothek Schwabing und am 27. November 2008 in Allach statt. Frank Sommer präsentierte auf unterhaltsame und jugendgerechte Weise fünf bis acht Bücher aus unterschiedlichen Genres. Für diese Veranstaltung lud die Bibliothek insgesamt 30 Jungen einer siebten und einer achten Klassen eines Gymnasiums ein. Dass nur die Jungen zu dieser Veranstaltung eingeladen wurden, stellte für die Lehrerschaft kein Problem dar. Die Mädchen hatten während dieser Zeit gängigen Unterricht. Die Veranstaltung fand in einer gemütlichen Sofarunde statt. In Allach nahmen sowohl Mädchen als Jungen teil. Aufgrund der größeren Teilnehmeranzahl fand die Veranstaltung in der Aula mit Sommer auf der Bühne statt.

Zur anfänglichen Auflockerung stellte Sommer unterschiedliche Lesertypen lustig dar. Anschließend präsentierte er die verschiedenen Genres mit Hilfe von Karten, auf denen ungewöhnliche, aber passende Symbole abgebildet waren. Diese kamen bei den Jungen besonders gut an und wurden sofort verstanden und behalten. Anschließend fragte Sommer die Jungen nach ihren Leseinteressen. Zu den genannten Genres stellte er verschiedene Bücher vor, aus denen er einige Passagen vorlas. Sommer präsentierte zahlreiche Titel mit sensiblen und provokanten Themen, wie der bereits genannte Titel „doing it“ von Melvin Burgess, aus dem er auch eine Passage vorlas. Die Lehrer waren zunächst schockiert, die Jungen irritiert und verblüfft. Mit der Absicht, genau diesen Effekt zu erzielen, gewann Sommer die ungeteilte Aufmerksamkeit der Jungen und weckte damit ihr Interesse. Am Ende der Veranstaltung zeigten sich sowohl die Jungen als auch die Lehrer und die Bibliothekare begeistert.

In der Bibliothek Schwabing ergab die Frage Sommers nach den Leseinteressen der Jungen, dass Fantasy hier besonders beliebt war. Aus den Diskussionen heraus entstand eine Liste mit den beliebtesten Fantasybüchern, darunter „Der Herr der Ringe“ von J. R. R. Tolkien, „Eragon“ von Christopher Paolini und „Die Bruderschaft vom Heiligen Gral“ von

²⁴⁶ Website: <http://www.eventilator.de/hn/angebote/jugendliche/tolles-buch.html>

Rainer M. Schröder. Die Liste wurde im Anschluss an die Veranstaltung als Plakat gestaltet und in der Bibliothek und der Schule ausgehängt.^{247,248}

2. Studienprojekt „4boys only – für Jungen ab 12 Jahren“

Die Stadtbibliothek Sendling hat in ihrem Jugendbereich keine geschlechterspezifischen Bereiche. Allerdings befinden sich nahe den Jugendromanen die Jugendzeitschriften mit kleiner Lesecke, unter denen mehrheitlich Zeitschriften für Mädchen zu finden sind, mit dem Resultat, dass sich primär Mädchen dort aufhalten. Jungen finden sich dort seltener ein, weil es ihrem Bedürfnis nach Abgrenzung und Individualismus widerspricht und schlichtweg „uncool“ ist, sich dort blicken zu lassen.

Monika Albert, stellvertretende Leiterin der Stadtteilbibliothek Sendling, besuchte ein Seminar von Robert Elstner. Daraus entstand die Idee, einen kleinen Bestandsbereich explizit für Jungen einzurichten. Da sich das Thema vom Umfang und dem Tätigkeitsbereich für ein befristetes Projekt eignete, wurde ich 2007 im Rahmen meines Praktikums in der Bibliothek mit der Planung und Umsetzung betraut.

Im ersten Schritt wurde der Standort für einen Jungenbereich festgelegt. Dieser umfasst ein großes fahrbares Regal mit Präsentiermöglichkeit ausgewählter Medien, die X-Box der Bibliothek mit zwei Sesseln²⁴⁹. Die X-Box soll den Jungen einen zusätzlichen Anreiz geben, den Bereich aufzusuchen. Bei der Anordnung der Möbel wurde darauf geachtet, dass die Jungen das Gefühl haben, vom übrigen Jugendbereich abgeschieden und unbeobachtet zu sein, und dass dennoch der Dienst an der Informationstheke kontinuierlich Einblick in den Bereich hat. Das Medienangebot umfasst Romane, Sachbücher, Zeitschriften und Hörbücher. DVDs, CDs und PC-Spiele sind nicht enthalten, da sie geschlechterspezifisch schwer zu trennen sind und die Medien anderen Nutzergruppen nicht weggenommen werden sollen. Außerdem befinden sich diese Medien auf derselben Etage und in unmittelbarer Nähe.

Der Aufstellungsbegriff "4boys" fasst die Medien zu einer Gruppe zusammen.

Die Sachbücher resultieren zum Teil aus der Auflösung des Interessenkreises "In & Trendy" mit der Aufstellung „Jugend“ sowie aus einer Auswahl an Sachgruppen aus dem Erwachsenenbereich. Das Sachbuchangebot umfasst Sport (z. B. Fußball, Streethockey, Klettern, Survivaltraining etc.), Spiele (z. B. PC, Poker, Pool), Technik, Aufklärung (z. B.

²⁴⁷ Hesse, Beate; Kinder- und Jugendbibliothekarin der Stadtteilbibliothek Schwabing in München, Interview, 12.03.2009

²⁴⁸ siehe dazu Anhang C, Abb. 23

²⁴⁹ siehe dazu Anhang A, Abb. 18 und 19

"Only For Boys ") und Musik (z. B. Hip Hop und Metal). Die unterhaltende Literatur setzt sich u. a. aus den Genres Fantasy, Science Fiction, Action/Abenteuer und Krimi zusammen. Darunter Titel wie „Evil - Das Böse“ von Jan Guillou, „Bootcamp“ von Morton Rhue oder „Monsterwochen“ von Ron Koertge. Auch Bibliographien verschiedener Musiker und Sportler sowie Comics sind berücksichtigt worden und im Angebot enthalten. Die Zeitschriften befassen sich in erster Linie mit den Themen Sport, Computer und Musik.

Der Bestandsbereich erhielt ein Logo, das an die Seite des Regals montiert sowie in dem informativen Flyer „4boys only“ platziert wurde. Der Flyer enthält die wichtigsten Informationen rund um den Bereich „4boys only“ sowie einige Titelempfehlungen und wurde an Jugendzentren in München verschickt.²⁵⁰

In der Bibliothek Sendling finden regelmäßig X-Box-Wettbewerbe statt, die fast ausschließlich von Jungen besucht werden. Auch die in der Bibliothek durchgeführte Veranstaltung „Nur harte Sachen! Bücher zu wirklich krassen Themen“ von „Eventilator“ weckte deutlich das Interesse der Jungen. Es wurden Bücher und Hör-CDs vorgestellt und diskutiert, die von Themen wie Alkohol, Drogen, Mobbing und Rassismus handelten²⁵¹.

²⁵⁰ siehe dazu Anhang B, Abb. 20, 21 und 22

²⁵¹ Grispo, Adriana; Kinder- und Jugendbeauftragte der Stadtteilbibliothek Sendling in München, Interview, 19.03.2009

7.2 Leseförderung von Jungen in den Bücherhallen Hamburg

Die folgenden Informationen stammen aus einem Interview mit Birte Ebsen, Bibliothekarin der Kinderbibliothek (Kibi) sowie verschiedenen E-Mail-Anfragen.

7.2.1 Projekt der zentralen Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg

Für das Wintersemester 2004/2005 initiierte Frau Prof. Birgit Dankert an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, in Absprache mit der Kibi, das Seminar „Die neue zentrale Kinderbibliothek der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen“. In ersten Diskussionsrunden zwischen der Seminarleiterin, den Studierenden, der Kindermedienlektorin der Bücherhallen Hamburg, Arnhild Kantelhardt, und dem Team der Kinderbibliothek Hamburg wurden Jungen als Zielgruppe festgelegt. Unter dem Arbeitsmotto „Ran an die Jungs“ sollte ein Programm speziell für Jungen erarbeitet und in der Kibi getestet werden. Jungenspezifische Angebote gab es bis dahin in den Bücherhallen Hamburg nicht.

Da es sich für alle Beteiligten um absolutes Neuland handelte, wurde Frau Garbe eingeladen, einen Vortrag über „Mädchen lesen ander(e)s – wie kommen die Jungen zum Buch?“ zu halten. Der Vortrag war für die Mitarbeiter der Bücherhallen Hamburg geöffnet, um das Bewusstsein für dieses Thema herzustellen und Informationen mit auf dem Weg zu geben. Im Laufe des Seminars wurde eine kleine Trendbefragung zu Lesekarrieren von Jungen, um Leseinteressen und Medienvorlieben von Hamburger Jungen ausgewählter 5. Klassen zu erfahren, durchgeführt sowie ein best-practice-Modell aufbauend auf den Erkenntnissen der Genderforschung zur jungenspezifischen Leseförderung als theoretische Seminargrundlage erstellt.²⁵²

Am Ende des Seminars standen drei Projekte:

1. Multimedia-Rucksäcke für Jungen verschiedener Altersstufen
2. „Die Lesekarawane“ - Vater-Sohn-Veranstaltung für Jungen zwischen sechs und elf Jahren
3. Medienauswahlliste für Jungen von sechs bis vierzehn Jahren

²⁵² Ebsen, Birte, Bibliothekarin der Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, Interview, 05.08.2009

1. Multimedia-Rucksäcke für Jungen verschiedener Altersstufen:

Die Rucksäcke, gesponsert vom AstA, enthalten vier bis fünf Medien unterschiedlicher Form sowie dem Thema entsprechende Spielzeuge.²⁵³ Insgesamt gibt es dreizehn unterschiedliche Themen für verschiedene Altersklassen. Für Jungen ab vier Jahren gibt es den Medienrucksack zum Thema „Kapitän“, für Jungen ab sechs Jahren Rucksäcke über „Ritter“, „Indianer“ und „Piraten“, für Jungen ab acht Jahren stehen Rucksäcke zu den Themen „Sternengucker“, „Naturforscher“ und „Experimentemacher“ und für diejenigen ab zehn „Römer“, „Spaßmacher“, „Denker“ und „Fußballer“ zur Verfügung. Für die älteren Jungen ab zwölf Jahren gibt es eine Zusammenstellung zum Thema „Drachenreiter“. Zudem wurde ein Rucksack mit dem Titel „Echte Kerle“ zum Thema „Geschlechterstereotypen“ zusammengestellt. Dieser besteht aus Medien, die das Thema kritisch, aber dennoch lustig und vor allem kindgerecht vermitteln. Der Rucksack ist für Jungen ab vier Jahren und wird häufig von Eltern nachgefragt. Generell bieten solche Themenzusammenstellungen den Vorteil, dass sie sich bei veränderter Nachfrage jederzeit erweitern oder ersetzen lassen. Ausgestellt werden sie auf einer für diesen Zweck gestalteten Säule.²⁵⁴ Die Rucksäcke sind nur für Jungen ausleihbar, was zu zahlreichen Konfliktgesprächen geführt hat, die dennoch so sinnvoll verliefen, dass auch Eltern über die Problematik aufgeklärt werden konnten.

Handzettel, die in der Kibi auslagen, sollten auf die Rucksäcke aufmerksam machen und Sinn und Zweck kurz erläutern. Im Laufe dieses Jahres werden sie aktualisiert und um neue Themen erweitert. Rund zwei Drittel der Rucksäcke der Kibi sind regelmäßig ausgeliehen.²⁵⁵ Mittlerweile bieten auch andere Bücherhallen die Rucksäcke an, wobei die Annahme durch die Nutzer ganz unterschiedlich ausfällt²⁵⁶.

2. „Die Lesekarawane“ - Vater-Sohn-Veranstaltung für Jungen zwischen sechs und elf Jahren:

Ziel der Veranstaltung ist der aktive Einbezug der Väter als Vorleser, um ein gemeinsames Leseerlebnis von Männern und Jungen zu ermöglichen. Die Väter wurden über direkte Ansprache in der Kinderbibliothek und über die Mütter zur Mitarbeit gewonnen. Thema der Veranstaltung wurde „Wüste und Orient“ mit der Absicht, die angespannte Lage zwischen den westlichen und den arabischen Staaten zu thematisieren und damit Interesse zu wecken und Vorurteilen vorzubeugen. Das Programm besteht insgesamt aus fünf unterschiedlichen Stationen, der Station „Geheimnisvolle Verwandlung“, „Fliegender Teppich“, „Wüste der Faulheit“, „Gruft des Pharaos“ und „Oase der Sinne“.

²⁵³ siehe dazu Anhang D, Abb. 24 und 25

²⁵⁴ siehe dazu Anhang D, Abb. 26

²⁵⁵ Ebsen, Birte, Bibliothekarin der Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, Interview, 05.08.2009

²⁵⁶ Bull, Birgit, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Bücherhalle Bramfeld, E-Mail, 26.07.2009

Um den Erlebniswert der Veranstaltung zu steigern und die Fantasie der Kinder effektvoller anzuregen, fand die Veranstaltung an einem späten Nachmittag im Winter statt, ein Zeitpunkt, zu dem es bereits zu dämmern beginnt. Zusätzlich wurde die Kinderbibliothek soweit wie möglich abgedunkelt. Dunkelheit und Kerzenschein schaffen eine gemütliche und geheimnisvolle Atmosphäre. Weitere Vorteile der Dunkelheit sind, dass bereits einfache Dekoration zur Geltung kommt und die verschiedenen Stationen nicht sofort sichtbar sind. So lassen sich auch in kleineren Bibliotheken viele solcher Stationen einrichten.

Zu Beginn der Veranstaltung wurden Väter und Söhne begrüßt und Jacken und Taschen abgelegt. Anschließend zogen alle Anwesenden ein Namensschildchen mit einem orientalisches klingenden Namen aus einem Beutel, steckten ihn sich an und nahmen anschließend auf den Sitzmöglichkeiten Platz. Dort bekamen sie Schatzkarten, Bleistifte und Taschenlampen ausgehändigt, die sie im Verlauf der Veranstaltung bei den einzelnen Stationen benötigten. Dann wurde der Ablauf der Veranstaltung erläutert und die Anwesenden in zwei Gruppen eingeteilt. Um den Beginn der Reise in den Orient symbolisch einzuleiten, stiegen die Gruppen durch einen Reifen. Gruppe A begab sich zur Station „Geheimnisvolle Verwandlung“, Gruppe B zur Station „Fliegender Teppich“. Die jeweiligen Stationen waren passend zum Thema und dem Hauptthema „Orient“ dekoriert und gemütlich hergerichtet. Die Dekoration wurde von einer nahegelegenen orientalischen Galerie zur Verfügung gestellt. An jeder Station lag ein Buch aus, aus dem ein Vater die vormarkierte Passage vorlas. Zudem standen noch jeweils einige Nachschlagewerke bereit. Jede Station hielt zwei bis drei Fragen bereit, die durch Zuhören der Geschichte oder Nachschlagen beantwortet werden sollten. Am Ende stießen beide Gruppen bei der letzten Station „Oase der Sinne“ aufeinander. Es stand ein Tisch mit Tee und Kakao sowie türkischen Süßigkeiten bereit, Räucherwerk und leise arabische Musik schafften eine gemütliche Atmosphäre. Während des Essens wurde eine Geschichte vorgelesen. Danach wurde die „Karawane“ für beendet erklärt und alle Teilnehmer wurden beglückwünscht. Die Kinder hatten nun die Möglichkeit, Bücher zum Thema auszuleihen.

Laut den Studierenden kam die Veranstaltung sowohl bei den Söhnen als auch bei den Vätern sehr gut an. Zehn Väter mit elf Kindern nahmen daran teil. Die Jungen ließen sich auf die Situationen ein und waren engagiert dabei. Dennoch wurde eine derartige Veranstaltung seither nicht mehr in der Kinderbibliothek durchgeführt.²⁵⁷

²⁵⁷ Ebsen, Birte, Bibliothekarin der Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, Interview, 05.08.2009

3. Medienauswahlliste für Jungen von sechs bis vierzehn Jahren:

Die Auswahlliste enthält ausschließlich Medien, in denen der Protagonist männlich ist und orientiert sich größtenteils an den jungenspezifischen Interessen wie Fantasy, Abenteuer, Krimi und Comedy. Sie enthält Erzählungen und Romane, Sachbücher und Hörspiele aufgeteilt auf die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen und der 11- bis 14-Jährigen. Jeder Titel ist mit einem Bild, einer kurzen Beschreibung und Genrezugehörigkeit versehen.²⁵⁸

7.2.2 Projekte und Angebote einzelner Bücherhallen

Neben dem im Seminar 2004/2005 entstandenen Programm für Jungen existieren noch Angebote einzelner Bibliotheken des Hamburger Systems.

1. BoysBoys – Medien-Regal für Jungen zwischen sechs und zwölf Jahren:

Das Regal besteht seit der Neueröffnung der Kibi 2004 und bietet ausgewählte Medien für Jungen zwischen sechs und zwölf Jahren.²⁵⁹ Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass der Protagonist männlich ist, der Titel diesen „lustigen Aspekt“ beinhaltet oder von Verlagen gezielt für Jungen ausgelegt ist. Das Regal enthält ausschließlich Bücher, steht aber in unmittelbarer Nähe der Interessensschwerpunkte „Fußball“ und „Lustiges“.²⁶⁰

Die Bücherhalle Bergedorf hat bei einer Nutzerumfrage festgestellt, dass ein starker Wunsch nach einer Abteilung "nur für Jungen" im Jugendbuchbereich besteht. Daher bietet sie seit einigen Monaten den Sonderstandort "Echte Kerle", der von der Zielgruppe gut angenommen wird, an.²⁶¹

Auch die Bücherhalle Billstedt verfügt über einen speziellen Interessenkreis "Erzählungen für Jungs" mit entsprechenden Titeln wie Fußball.²⁶²

²⁵⁸ Ebsen, Birte, Bibliothekarin der Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, Interview, 05.08.2009

²⁵⁹ siehe dazu Anhang D, Abb. 27 und 28

²⁶⁰ ebd.

²⁶¹ Quehl, Ch., Leiterin der Bücherhalle Bergedorf, E-Mail, 28.07.2009

²⁶² Roger, Klaus-Dieter, Leiter der Bücherhalle Billstedt, E-Mail, 06.08.2009

2. TOMMI – Kindersoftwarepreis ab sechs bis dreizehn Jahren:

Die Bücherhalle Alstertal der Bücherhallen Hamburg sowie Pasing, Stadtteilbibliothek der MSB, vergeben jedes Jahr den Kindersoftwarepreis TOMMI. Die Teilnahme daran steht sowohl Mädchen als auch Jungen offen, stößt aber bei Jungen auf besonders große Resonanz und soll daher kurz erwähnt werden. An dem Kindersoftwarepreis nehmen zahlreiche Bibliotheken in Deutschland teil. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich für einen Platz in der TOMMI-Kinderjury zu bewerben und jeweils zehn Computer- und Konsolenspiele zu testen, zu bewerten und zu beurteilen. Am Ende werden die beliebtesten Spiele auf der Buchmesse in Frankfurt am Main mit dem TOMMI-Kindersoftwarepreis ausgezeichnet.²⁶³

3. Vorleseveranstaltung mit der Polizei und Feuerwehr:

Der grundlegende Gedanke der Veranstaltung war, dass Jungen männliche lesende Identifikationsfiguren brauchen, damit das Lesen v. a. in der Pubertät nicht als "unmännlich" empfunden wird. Die Stadtteipolizei sowie Jugendfeuerwehr wurde eingeladen, an einem Samstag, da die Chancen an diesem Tag am größten sind, Väter samt Kindern in der Bibliothek anzutreffen, Polizei- bzw. Feuerwehrgeschichten vorzulesen, Fragen der Kinder zu beantworten und aus ihrem Alltag zu erzählen. Die Bücherhalle hat diese "Lesungen" als offene Veranstaltung in den laufenden Betrieb konzipiert mit dem Vorschlag an die Vortragenden, sich abzuwechseln. Das Personal hat zwar jedes Kind bzw. jede Begleitperson auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht, doch im Großen und Ganzen blieb es dem Polizisten und den Feuerwehrmännern überlassen, sich zu organisieren und an die Kinder heranzutreten.

Die Veranstaltung war laut Frau Müller ein großer Erfolg. Die Kinder lauschten den Erzählungen und stellten reichlich Fragen.²⁶⁴

²⁶³ Kunde, Joachim, Leiter der Bücherhalle Alstertal, E-Mail, 06.08.2009

²⁶⁴ Müller, Marlies; Bibliothekarin der Bücherhalle Farmsen, E-Mail, 27.07.2009

7.3 Fazit

Das Thema "Leseförderung von Jungen" wird sowohl von den Bibliotheken in München als auch in Hamburg als äußerst wichtig erachtet. Trotz Interesse und der Motivation etwas zu tun, bieten dennoch nur wenige der einzelnen Teilbibliotheken der Systeme eigenständig gezielte Angebote für Jungen an. Die Gründe liegen überwiegend in der mangelnden Raum- oder Personalkapazität sowie dem begrenzten Erwerbungs- oder Veranstaltungsetat. Sowohl in Hamburg als auch in München haben sich daher die größeren Einrichtungen der Systeme, die Zentralbibliothek München und die zentrale Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, dem Thema angenommen und Programme aufgestellt. Den jeweiligen Stadtteilbibliotheken, die aufgrund der oben genannten Gründe nur wenig Handlungsspielraum haben, ist nun die Möglichkeit gegeben, Teile dieser Programme, wie die Rucksäcke, Interessenskreise bzw. Medienregale oder Medienauswahllisten, die sowohl in Hamburg als auch in München konzipiert wurden, schnell und günstig zu übernehmen, auszulegen bzw. zu verlinken und damit zu demonstrieren, dass das Thema wahrgenommen und im jeweiligen Rahmen des Machbaren praktisch umgesetzt wird. Die Annahme dieser Angebote erfolgt freiwillig und daher auch lediglich punktuell. Jede Bibliothek kann selbst darüber entscheiden, was sie anbietet, Vorgaben dazu existieren kaum.

Dass es trotz eingeschränkten Handlungsspielraumes dennoch praktische Möglichkeiten gibt, auf Jungen als Zielgruppe stärker einzugehen, zeigt Frau Schulz, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Münchner Stadtteilbibliothek Allach-Untermenzing:

„Ich achte bei meinen "normalen" Veranstaltungen (Bilderbuchworkshop, Lesungen usw.) sehr darauf, bevorzugt männliche Autoren/Erzähler zu engagieren. Das mag vielleicht nur ein kleiner Punkt sein, im dem was man machen kann, aber es geht ja auch darum, gerade in Bibliotheken (die ja einen sehr hohen Frauenanteil haben), Lesen mit männlichen Identifikationsfiguren zu verknüpfen. So lege ich ebenfalls Wert darauf, dass diese Männer dann eher Jungsthemen präsentieren (z. B. Jochen Till, Jaromir Konecny, Frank Sommer von Eventilator usw.). Im Herbst werden wir noch einen Elternvortrag zum Thema Jungenleseförderung und einen Workshop mit einer reinen Jungenklasse mit Frank Reifenberg veranstalten. Jetzt in den Sommerferien führe ich einen "Ritter-Spaß" und einen "Piraten-Spaß" nur für Jungs von 6 - 8 J. durch. Es wird gebastelt, gelesen, gespielt, gegessen. Das mache ich selber. Im

*September wird es dann auch nur für Jungs (8 - 12 J.) ein Kickerturnier in der Bibliothek geben.*²⁶⁵

Die Bibliotheken, die Angebote für Jungen bereitstellen und Veranstaltungen anbieten, erzielen im Allgemeinen große Erfolge damit. Die Jungen zeigen Interesse und nehmen rege an den Diskussionen teil, wie die Veranstaltung mit Eventilator gezeigt hat. Natürlich gestaltet sich die praktische Umsetzung schwieriger als mit anderen Zielgruppen. Jungen müssen das Gefühl haben, ernst genommen zu werden und sich frei und ohne Gehabe präsentieren zu können. Eine reine Jungenveranstaltung ist mit zunehmendem Alter hilfreich und in der Regel erfolgreicher. Zudem müssen die Themen ansprechend sein, d. h. ihren Interessen entgegenkommen und daher häufig eine Nuance provokativer ausfallen.

Die Vorleseveranstaltung mit Vätern und Söhnen der Bücherhallen Hamburg ist flexibel in der Gestaltung und daher einfach umzusetzen und auf unterschiedlich große Bibliotheken übertragbar. Der Wert einer solchen Veranstaltung manifestiert sich nicht bloß in der Lebenserfahrung in Bezug auf das Mannseins der Väter als Vorleser und Vorbild für die Jungen, sondern auch als Experten und Partner für das häufig überwiegend weibliche Bibliothekspersonal.

Die Auswahl der Medien für die jungenspezifischen Regale Münchens als auch Hamburgs, erfolgte aufgrund Mangels an männlichem Personal durch Bibliothekarinnen, also wieder aus der Sicht von Frauen. Diese müssen daher besonders darauf achten, dass der pädagogische Aspekt bei der Wahl vernachlässigt wird und ausschließlich Bücher angeschafft werden, die für Jungen attraktiv sind.

Der überwiegende Teil jungenspezifischer Angebote München und Hamburgs richtet sich an Jungen bis zwölf bzw. dreizehn Jahre. Für die Älteren gibt es kaum Angebote. Lediglich die MSB spricht mit dem Studienprojekt „4boys only“, der Auswahlliste für Jungen ab dreizehn Jahren und der Veranstaltung „Tolles Buch!“ gemeinsam mit Eventilator gezielt männliche Jugendliche an.

²⁶⁵ Schulz, Martina; Kinder- und Jugendbibliothekarin der Münchner Stadtteilbibliothek Allach-Untermenzing, Email, 05.08.2009

V Zusammenfassung und Ausblick

Niemand wird als Leserin bzw. Leser geboren. Dazu bedarf es verschiedener Faktoren, wie eines lesefreudigen Umfeldes in Form lesender Eltern, die das Lesen und den Umgang mit Literatur als etwas Selbstverständliches begreifen und praktizieren sowie leseengagierter und kompetenter Lehrerinnen und Lehrer in der Schule. Neben Eltern und Schule nimmt die Bibliothek im Bereich Leseförderung von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle ein.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in drei Punkten hinsichtlich des Lesens: in der Lesequantität, der Lesemotivation und der Lektürepräferenzen. Diese drei Lesedimensionen hängen unmittelbar miteinander zusammen. Die Steigerung der Lesemotivation durch die Berücksichtigung der männlichen Präferenzen steigert die Lesepraxis und letztendlich auch die Leseleistung. Jungen erzielen sowohl bei der Lesequantität als auch bei der Lesemotivation und schließlich auch in der Leseleistung niedrigere Werte als Mädchen. Lesemotivation ist also der Grundpfeiler, der auf- bzw. ausgebaut werden muss, wenn das Ziel lautet, die Lesefähigkeit der Jungen zu steigern. Eine jungenspezifische Leseförderung in Bibliotheken mit der Absicht, die Freude der Jungen am Lesen zu wecken, ist deshalb erstrebenswert. Obwohl die Auseinandersetzung mit dem Thema bereits Einzug in die Wissenschaft gehalten hat, sind die Erkenntnisse aus der Forschung in deutschen Bibliotheken bisher nur rudimentär umgesetzt worden. Das Ziel jungenspezifischer Leseförderung in Bibliotheken muss sein, den Spaß und die Freude am Lesen zu demonstrieren. Ansatzpunkt ist die Steigerung der intrinsischen Lesemotivation durch den Einbezug der Interessen von Jungen. Diese Erkenntnis baut nicht länger auf der Defizithypothese, sondern auf der Differenzhypothese auf, welche die Lernweisen, Bedürfnis- und Interessensunterschiede von Mädchen und Jungen berücksichtigt.

Vor Planung eines Projektes oder einer Veranstaltung für Jungen müssen sich die Bibliothekarinnen und Bibliothekare eingehend mit den Bedürfnissen und Interessen sowie Besonderheiten im Umgang mit Jungen befassen. Natürlich stellen Jungen diesbezüglich keine homogene Zielgruppe dar. Ihre Interessen wechseln permanent. Dennoch geben aktuelle Studien, wie die KIM-Studie oder die JIM-Studie, Hinweise auf mehrheitlich präferierte Themen, Freizeitaktivitäten und Medien sowie wichtige Trends. Ergänzt man die Erkenntnisse dieser Studien um die Ergebnisse verschiedener Umfragen zu den Lektürepräferenzen, um Empfehlungen von Jungen und vor allem um Hinweise aus Fachzeitschriften, die den Vorteil haben, besonders aktuell zu sein, lässt sich durchaus ein Angebot für Jungen aufstellen, das sich nicht bloß aus Büchern zusammensetzen sollte.

Fortbildungsveranstaltungen zum Thema (Garbe oder Elstner) liefern Grundlagenwissen, das für die Konzeption eines jungenspezifischen Programmes erforderlich ist.

In Bibliotheken lassen sich vor allem drei Projekte leicht umsetzen: ein Medienangebot speziell für Jungen (Medienrucksäcke oder Medienregal), Veranstaltungen, wie Themenveranstaltungen für die Jüngeren mit Essen, Trinken, Basteln und Lesen (Ritter, Piraten), auch in Form von Vater-Sohn-Veranstaltungen für die Jüngeren oder Vorstellungsveranstaltungen mit interessanten und provokanten Büchern mit einer Diskussionsrunde mit und ohne prominenten Gast mit Vorbildfunktion für die Älteren. Insbesondere der Einbezug der Väter in die Veranstaltungen für Jüngere bietet einige Vorteile sowohl hinsichtlich des Erfolges der Veranstaltung selbst als auch für das Bibliothekspersonal. Die Väter können mit Flyern beworben, in der Bibliothek direkt angesprochen oder über die Mütter zur Teilnahme bewegt werden.

Die große Nachfrage von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren nach Fortbildungen und Vorträgen zur Leseförderung von Jungen zeigt, dass die Dringlichkeit etwas zu tun erkannt wurde und das Interesse zu handeln vorhanden ist. Die großstädtischen Bibliothekssysteme haben begonnen, Programme zu erstellen und umzusetzen, Hamburg früher als München. Die Beispiele Hamburg und München zeigen, dass Potential vorhanden ist, die praktische Umsetzung jedoch nicht konsequent und flächendeckend erfolgt.

„Projekte haben häufig den Charakter von Singularität, von Grüner-Wiese-Vorhaben, die kommen und gehen [...].“²⁶⁶

Um das zu vermeiden, sollten Bibliotheken ein längerfristiges Programm erarbeiten, welches sowohl passive als auch aktive Maßnahmen vereint und Jungen dadurch kontinuierlich anspricht.

Die vorgestellten Projekte der Bücherhallen Hamburg und der Münchner Stadtbibliothek sollen erste Anregungen für die Konzeption eigener Projekte geben und die Kritik soll Möglichkeiten der Verbesserung aufzeigen. Laut Aussagen der Bibliothekarinnen und Bibliothekare kommen die Angebote bei Jungen in der Regel sehr gut an. Vor allem die Veranstaltung „Tolles Buch!“ von Eventilator steigerte die Lesemotivation der teilnehmenden Jungen enorm. In einigen Bibliotheken konnte durch die Überarbeitung und Aktualisierung der Medienbestände und die attraktive Präsentation dieser das Interesse der Jungen entfacht und die Ausleizahlen teilweise gesteigert werden.

²⁶⁶ Harmgarth 1996, S. 167

Die Aussage „Jungen fördern, Mädchen sind schon stark genug“²⁶⁷ wird also bereits umgesetzt, allerdings nicht durchgehend. Dass darüber die Mädchen nicht vernachlässigt werden sollten, ist selbstverständlich, da sich ansonsten langfristig daraus die umgekehrte Problematik entwickeln könnte. Das Ziel jungenspezifischer Leseförderung lautet also nicht, „Mädchen in die zweite Reihe zurückzudrängen, sondern sie nicht allein davonlaufen zu lassen“²⁶⁸.

Wie erfolgreich die bisher durchgeführten jungenspezifischen Programme in ihrer Gesamtheit langfristig wirklich sind und wie sie sich auswirken, wird sich in der nächsten PISA-Studie 2009, mit erneutem Fokus auf die Lesekompetenz, herausstellen. Die ersten Ergebnisse werden im Dezember 2010 erscheinen.

„Die gute Nachricht zuerst. In jedem Kind steckt das Zeug zur Leserratte. Die schlechte: Es liegt an uns, es worthungrig werden zu lassen. Es kostet Mühe.“²⁶⁹

Jungen können nicht zum Lesen gezwungen werden. Allerdings kann man ihnen das Lesen schmackhaft machen.

²⁶⁷ Müller-Walde 2005, S. 77

²⁶⁸ ebd., S. 91

²⁶⁹ Müller-Walde 2005, S. 95

Literatur- und Quellenverzeichnis

AKADEMIE FÜR LESEFÖRDERUNG 2009

AKADEMIE FÜR LESEFÖRDERUNG DER STIFTUNG LESEN AN DER GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ
BIBLIOTHEK: *Interaktive Leseförderung für Kids*. Url: <http://www.alf-hannover.de/content.php?contentid=99>. – Abruf 2009-05-20

AVENARIUS 2003

AVENARIUS, Hermann ; DITTON, Hartmut ; KLEMM, Klaus: *Bildungsbericht für Deutschland*.
Opladen: Leske + Budrich, 2003.- 364 S.

BARTH 2004

BARTH, Juliane: *Leseförderung – Notwendigkeiten und Grenzen : unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken*. Berlin: Humboldt-Univ. zu Berlin. Inst. Für Bibliothekswiss., 2004. 109 S.

BEISBART 1993

BEISBART, Ortwin ; EISENBEIß, Ulrich: *Leseförderung und Leseeziehung : Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Ludwig Auer, 1993.- 269 S.- ISBN 3-403-02286-2

BERTELSMANN STIFTUNG 2002

BERTELSMANN STIFTUNG: *Internationales Symposium: Lifestyle Librarians: Bibliotheken für junge Kunden: Dresden 31. Mai – 1. Juni 2002: Projektinformationen*. URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/ACFnqJZx8.pdf>. - Abruf: 2009-06-06

BERTSCHI-KAUFMANN 2003

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea: *Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung : Die literarischen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aargau: Zentrum Lesen, 2003. - 400 S.– ISBN 3-9522629-0-0

BIBLIOTHEK 2007

BERTELSMANN STIFTUNG UND BID (Hrsg.): *Bibliothek 2007 : Strategiekonzept*.
Url: <http://www.bideutschland.de/deutsch/taetigkeiten/projekte/>. –
Abruf: 2008-05-14

BISCHOF 2002

BISCHOF, Ulrike ; HEIDTMANN, Horst: *Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? : Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen* In: *Medien praktisch* 26 (2002) 3, S. 27 – 31

BMBF 2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: *Förderung von Lesekompetenz : Expertise Bildungsforschung Bd. 17*. Berlin, 2007. Url: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf.- Abruf 2009-05-03

Bock 2004

BOCK, Margit: *Mädchen und Buben lesen, aber ... sie lesen nicht das Gleiche, und sie lesen anders*. In: *Jugend und Medien*, 4 (2003) 04, S. 12-13

BOLLMANN 2005

BOLLMANN, Stefan: *Frauen, die lesen, sind gefährlich : Lesende Frauen in Malerei und Fotografie*. 4. Aufl. München: Elisabeth Sandmann, 2005. – 149 S. – ISBN 3-938045-06-X

BONACKER 2007

BONACKER, Maren: *Abstieg – oder neuer Gipfel?* In: *börsenblatt* 43 (2007), S. 12 - 14

BONFADELLI 1993

BONFADELLI, Heinz: *Lesesozialisation Band 2 : Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 1993. 374 S. – ISBN 3892040850

BÖRSENEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS 2006

BÖRSENEREIN DES DEUTSCHEN BUCHHANDELS 2006: *Jungen lesen anders : Trendbericht Kinder- und Jugendbuch 2006*. 2006-03-17. Url: <http://bildungsklick.de/pm/26061/jungen-lesen-anders-trendbericht-kinder-und-jugendbuch-2006/>.- Aufruf 2009-03-13

Bos 2006

Bos, Wilfried (Hrsg.): *IGLU 2006 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 2007.- 354 S.- ISBN 3-8309-1919-3

BPB 2007

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: *Kinder in Deutschland : 2007: 1. World Vision Kinderstudie*. Bonn: BpB, 2007, 441 S.- ISBN 978-3-89331-841-4

BRÄUNLEIN 2007

BRÄUNLEIN, Peter G.: *Immer am Ball bleiben*. In JuLit (2007) 01, S. 10 – 16

DENKE 2006

DENKE, Matthias: *Die Schulbibliothek ist kein toter Raum : Die Frankfurter Buchmesse zeigt einen Ausblick auf die Schulbibliothek von morgen*. Stand: 2006-11-06 Url: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=671>. – Abruf: 2008-05-06

EGGERT 2003

EGGERT, Hartmut ; GARBE, Christine: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler, 2003. - 232 S. – ISBN 3476122875

EICHER 1997

EICHER, Thomas (Hrsg.): *Bücher Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation : Lesen und Medien Bd. 1*. Oberhausen: Athena, 1997.- 262 S.– ISBN 3-932740-05-X

ELSTNER

ELSTNER, Robert: *Echte Kerle lesen nicht?! : Positionsbestimmungen für Wenigleser* Url: <http://www.erz.be.ch/site/kulturfoerderung-referat-elstner.pdf>.- Abruf 2009-05-16

ELSTNER 2006

ELSTNER, Robert: *Jungspflege in der Bibliothek*. In: Bulletin Jugend & Literatur (2006) 01, S. 10

ELSTNER 2007

ELSTNER, Robert: *Wer liest wird gemobbt : Jugendbuchexperte Robert Elstner plädiert für eine starke männliche Lese-Leitkultur: Interview* In: BuB 59 (2007) 04, S. 286 – 287

FÄHRMANN 1977

FÄHRMANN, Willi ; DINGES, Ottilie: *Kinder lernen Bücher lieben : Tipps und Texte für Familie, Gruppe, Unterricht*. Würzburg: Echter 1977.- 158 S.

FRANZMANN 2003

FRANZMANN, Bodo: *Leseförderung – auch für Jungen* In: JuLit 29 (2003) 2, S.31-36

FREDERKING 2008

FREDERKING, Volker ; JONAS, Hartmut (Hrsg.): *Neue Medien im Deutschunterricht – eine Zwischenbilanz* In: Neue Medien im Deutschunterricht: eine Online-Publikation der AG Medien im Symposium Deutschdidaktik Url: http://www.medid.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/284/284/252/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-06-15.pdf 146 S.- Abruf 2009-04-05

FRITZ 1997

FRITZ, Jürgen ; FEHR, Wolfgang: *Handbuch Medien: Computerspiele: Theorie, Forschung, Praxis*. Bonn: BpB, 366 S.- 3-89331-302-8

GARBE 2003

GARBE, Christine: *Mädchen lesen ander(e)s als Jungen Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze*. Url: <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/viewArticle/207/215> Abruf 2009-05-23

GARBE 2003a

GARBE, Christine: *Deshalb lesen Mädchen besser als Jungen? Genderaspekte der Leseförderung: Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Leselust statt PISAfrust“ der HSA Luzern*. 2003-01-13 Url: http://www.nwsb.ch/dokumente/referat_christine_garbe.pdf. - Abruf 2009-05-06

GARBE 2003b

GARBE, Christine: *Alle Mann ans Buch!* In: JuLit 29 (2003) 3, S.45-49

GARBE 2006

GARBE, Christine: *Jungen lieben Erfolgserlebnisse : Interview mit Prof. Christine Garbe über die Leseförderung von Jungen*. 2006-11-22. Url: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=684>.- Abruf 2009-04-03

GLÄSER 2005

GLÄSER, Eva ; FRANKE-ZÖLLMER, Gitta (Hrsg.): *Lesekompetenz fördern von Anfang an : Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2005, 124 S.– ISBN 3-89676-983-9

HARMGARTH 1996

HARMGARTH, Friederike ; ELSHOLZ, Heide: *Mehr als ein Buch : Leseförderung in der Sekundarstufe I*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 1996. 175 S. – ISBN 3-89204-224-1

HARMGARTH 1999

HARMGARTH, Friederike (Hrsg.): *Das Lesebarometer : Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland ; Eine Bestandsaufnahme zum Leseverhalten von Erwachsenen und Kindern 1995-1997*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1999.- 48 S.- ISBN 3-89204-417-1

HAUG 2006

HAUG, Katja: *Risikogruppe Jungen : Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen*. Stand: 2006-02-08 Url: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619>.– Abruf 2008-10-13

HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2002

HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG: *Konflikt und Geschlecht: Dokumentation einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung und des „Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse“*
URL: http://www.gwi-boell.de/de/downloads/Konflikt_geschlecht_Nr.7.pdf. - Abruf: 2009-07-04

HELLMICH 2007

HELLMICH, Julia ; LUDWIG, Anne: *Geschichten für angeknackste Helden: Die Bildungskatastrophe ist männlich, Jungsförderung ist aktuell* In: BuB 59 (2007) 04, S. 284 – 289

HORX 2003

HORX, Matthias: *Future Fitness: wie Sie Ihre Zukunftskompetenz erhöhen : Ein Handbuch für Entscheider*. – Frankfurt a. M.: Eichborn, 2003. – ISBN: 3821839791, Frankfurt a. M., 2003

HURRELMANN 1993

HURRELMANN, Bettina: *Lesesozialisation Band 1 : Leseklima in der Familie*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 1993. 2. Aufl., 377 S. – ISBN 3-89204-082-6

HURRELMANN 1994

HURRELMANN, Bettina: *Leseförderung : Basisartikel*. In: Praxis Deutsch 127 (1994), S. 17 - 26

HURRELMANN 2008

HURRELMANN, Klaus ; QUENZEL, Gudrun: *Lasst sie Männer sein*. In: Die Zeit 44 (2008) 2008-10-23, Seite 77

IFLA 2003

IFLA: Richtlinien für die Bibliotheksarbeit mit Jugendlichen. In: BuB 55 (2003) 06, S. 362 - 365

JAKOB-RÖHL 2006

JAKOB-RÖHL, Heidi ; LANGE-BOHAUMILITZKY, Ingrid: *Nur für Jungs, was soll das denn?*
In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 58 (2006) 1, S.65 – S. 71

JÖLLY 2007

JÖLLY, Melitta: *Lesen ist voll cool – Gilt das auch für Jungs und ihre Väter?*
Url: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10082258_871199/9dd680cc/J%C3%B6lly,%20Melitta%20-%20Lesen%20ist%20cool.pdf. – Abruf 2009-03-10

KELLER-LOIBL 2009

KELLER-LOIBL, Kerstin: *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit*. Bad Honnef: Bock + Herchen, 2009. – 326 S. – ISBN 3-88347-268-3

KLIEWER 2007

KLIEWER, Annette: *Lausbuben und Musterknaben*. In: JuLit (2007) 01, S. 5 – S. 9

KMK 2003

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Kultusministerkonferenz fasst Beschluss zu vertiefendem PISA-Bericht Pressemitteilung. Bonn, 2003-03-06. Url:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-PM-PISA-Bericht.pdf. - Abruf 2009-05-06

KNOWLES 2005

KNOWLES, Elizabeth ; SMITH, Martha: *Boys and Literacy : Practical Strategies for Librarians, Teachers, and Parents*. Westport : Libraries Unlimited, 2005.- ISBN 1-59158-212-1

KÖCHER 1993

KÖCHER, Renate: *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*. In:
Leserfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993 (Leserfahrungen und Lesekarrieren; Bd. 2) ISBN 3-89204-085-0

KOMMISSION DES DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSINSTITUTS FÜR KINDER- UND JUGENDBIBLIOTHEKEN 1997

KOMMISSION DES DEUTSCHEN BIBLIOTHEKSINSTITUTS FÜR KINDER- UND JUGENDBIBLIOTHEKEN:
Bibliotheksarbeit für Kinder: ein Positionspapier. Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1997. 88 S.- ISBN 3-87068-956-0

KÜBLER 2006

KÜBLER, Hans-Dieter: *Förderung von Lesekompetenz*. In: BuB 58 (2006) 02, S.163 - 164

LIEDTKE 1999

LIEDTKE, Carola: *Neue Formen der Lesemotivierung : Lesart*, 1999

MAGDANS 2008

MAGDANS, Frank: *Exkursion in Parallelwelten*. In: börsenblatt 50 (2008), S.26 – 27

MANNDAT 2009

MANNDAT E.V.: *Die Jungenliste : Bücher für Jungen* Url:
http://www.manndat.de/fileadmin/Dokumente/Handzettel_2006_Coole_Geschichten.pdf. -
Abruf 2009-07-02

MARCI-BOEHNCKE 2008

MARCI-BOEHNCKE, Gudrun; RATH, Matthias: *Junge Medienexperten: Aus den Mediengewohnheiten von Kindern und Jugendlichen lassen sich auch Konsequenzen für die Leseförderung ableiten: Verlage, Buchhandlungen, Bibliotheken und Schulen sind gefragt*. In: JuLit (2008) 03, S. 12 - 19

MARTENS 1998

MARTENS, Wolfgang: *Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht*. In: Cremerius, J.: *Freiburger Literaturpsychologische Gespräche Bd. 17: Widersprüche geschlechtlicher Identität*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1998.- S. 35 - 57

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST 2008

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST (Hrsg.): *JIM 2008 : Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart, 2008. URL http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf. – Abruf 2009-03-10

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST 2008a

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST (Hrsg.): *KIM 2008: Kinder und Medien Computer und Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland* URL <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08.pdf>.- Abruf 2009-04-02

PICHT 1964

PICHT, Georg : *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag, 1964

PISA 2001

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Wiesbaden, 2001.- 548 S.- ISBN 3-810-03344-8

PISA 2004

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA 2003 : Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2004.- 416 S.- ISBN 3-8309-1455-5

PISA 2007

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): *PISA 2006 : Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann, 2007.- 424 S.- ISBN 3-830-91900-X

RABE-KLEBERG 2005

RABE-KLEBERG, Ursula: *Feminisierung der Erziehung – oder: Gefahr und Chance für Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation* In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*. München: Deutsches Jugendinstitut, 2005. S. 160-161

RICHTER 2005

RICHTER, Karin; PLATH, Monika: *Lesemotivation in der Grundschule : Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim/München: Juventa, 2005. – 231 S. – ISBN3-7799-1356-9

RING 1997

RING, Klaus ; TROTHA, Klaus von (Hrsg.): *Lesen in der Informationsgesellschaft : Perspektiven der Medienkultur*. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1997 („Resolution zur Medien- und Lesekultur heute“). – 159 S. – ISBN 3-7890-4825-9

ROEDER 1997

ROEDER, P. M.: *Geschlecht und Kurswahlverhalten* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1997) 6, S. 877-894.

ROHRMANN 2003

ROHRMANN, Tim: *Gender in der Praxis, 2003*. Url: http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/2003%20Rohrman%20Gender%20Schule.pdf .-Abruf 2009-07.04, 11 S.

ROSE 2005

ROSE, Lotte; SCHMAUCH, Ulrike: *Jungen – die neuen Verlierer? : auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Königstein im Taunus: Heimer, 2005. – 167 S. – ISBN 3-89741-183-0

ROSEBROCK 1995

ROSEBROCK, Cornelia: *Lesen im Medienzeitalter : Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim/München: Juventa, 1995. – 256 S. – ISBN 3779910276

RUPPELT 2005

RUPPELT, Georg: *Wenn die faulen Säcke mit den grauen Mäusen ... Plädoyer für vielfältige Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken* In: Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, 52 (2005) 6, S. 310 - 317

SAXER 1991

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

SCHIEFELE 2004

SCHIEFELE, U.: *Förderung von Interessen*. In Lauth, G. W. ; Grünke, M. ; Brunstein, C. J. (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen: Hogrefe, 2004. S. 134 - 144

SCHÖN 1987

SCHÖN, Erich: *Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers : Mentalitätswandel um 1800*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1987. – Sprache und Geschichte Bd. 12. – 445 S. – ISBN 3-608-91439-0

SCHÖN 2002

SCHÖN, Erich: *Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen*. In: Franz, K. ; Payrhuber, F-J. (Hrsg.): *Lesen heute: Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Baltmannsweiler: Schneider, 2002. S. 72-91

SCHRAML 2005

SCHRAML, Petra: *PISA hat Leseschwäche offenbart : Zum Stand der Lesekompetenz deutscher Kinder und Jugendlicher*. URL: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=568>. – Abruf 2009-04-03

SCHRAML 2005a

SCHRAML, Petra: *Schulbibliotheken müssen eine dauerhafte Finanzierung erhalten : Zur Organisation von Schulbibliotheken*. Stand: 2005-09-14 Url: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=587> . – Abruf: 2008-09-04

SCHUSTER 1990

SCHUSTER, Cornelia: *Bonn und Düren : Neue Wege der Literaturvermittlung*. In: *BuB Forum Bibliothek und Information* 42 (1990) 2, S. 111/112

SCHWEIKART 2008

SCHWEIKART, Ralf: *Momentaufnahmen: Was sich in der Literatur für Kinder und Jugendliche tut. Sieben Schnapsschüsse zu aktuellen Tendenzen und Entwicklungen*. In: *JuLit* (2008) 3 S. 3 – 11

SHELL DEUTSCHLAND 2006

SHELL DEUTSCHLAND: *Jugend 2006 : eine pragmatische Generation unter Druck*. Fischer Taschenbuch Verl., 2006. S. 506. – ISBN 3-596-17213-6

STADTBIBLIOTHEK LUDWIGSBURG 2009

STADTBIBLIOTHEK LUDWIGSBURG: *Veranstaltungen* Url: http://www.stabi-ludwigsburg.de/kinderbuecherei/pdf/Veranstaltungen_Kibue.pdf.- Abruf 2009-05-06

STEITZ-KALLENBACH 2006

STEITZ-KALLENBACH, Jörg: *Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht? : Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht (Teil1)* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (2006) 1, S. 3 - 12

STIFTUNG LESEN 1998

STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Lesen im Umbruch : Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1998. 234 S.- ISBN 3-7890-5347-3

SÜSS 2000

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

VON DÜLMEN 1992

VON DÜLMEN, Andrea (Hrsg.): *Frauenleben im 18. Jahrhundert*. München: Beck, 1992. – 435 S.. – ISBN 3-7632-4124-8

WENDEL 2006

WENDEL, Stefan: *Mädchen lesen anders. Jungen auch*. In Bulletin Jugend & Literatur (2006) 1, S. 11 – S. 13

WIENHOLZ 2000

WIENHOLZ, Margit: *Statement zu dem Hearing „Die Frauen in der Informationsgesellschaft“* Bonn Url: <http://www.ms.niedersachsen.de/servlets/download?C=231850&L=20>. – Abruf 2009-04-07

WIENHOLZ 2009

WIENHOLZ, Margit: *Computer und Lesen* Url: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/computer.-> Abruf 2009-05-09

WITTMANN 1999

WITTMANN, Reinhard: *Geschichte des deutschen Buchhandels*. 2. durchges. u. erw. Aufl. München: Beck, 1999. – Beck'sche Reihe 1304. – 493 S. – ISBN 3-406-42104-0

ZIZLSPERGER 1995

ZIZLSPERGER, Rolf: *Leseförderung*. In: Corsten, Severin (Hrsg.): *Lexikon des gesamten Buchwesens*. Bd. 4. Stuttgart : Hiersemann, 1995,S. 479 ISBN: 3-7772-9501-9

Weitere Quellen: Email-Kontakt, Interview

BULL, Birgit, Kinder- und Jugendbibliothekarin der Bücherhalle Bramfeld, E-Mail, 26.07.2009

EBSEN, Birte, Bibliothekarin der Kinderbibliothek der Bücherhallen Hamburg, Interview, 05.08.2009

GRISPO, Adriana; Kinder- und Jugendbeauftragte der Stadtteilbibliothek Sendling in München, Interview, 19.03.2009

HESSE, Beate; Kinder- und Jugendbibliothekarin der Stadtteilbibliothek Schwabing in München, Interview, 12.03.2009

KOHLER, Christine; Referentin für Kinder- und Jugendliteratur der Münchner Stadtbibliothek, Interview, 10.03.2009

KUNDE, Joachim, Leiter der Bücherhalle Alstertal, E-Mail, 04.08.2009

QUEHL, Ch., Leiterin der Bücherhalle Bergedorf, E-Mail, 28.07.2009

MÜLLER, Marlies; Bibliothekarin der Bücherhalle Farmsen, E-Mail, 27.07.2009

ROGER, Klaus-Dieter, Leiter der Bücherhalle Billstedt, E-Mail, 06.08.2009

SCHULZ, Martina; Kinder- und Jugendbibliothekarin der Münchner Stadtteilbibliothek Allach-Untermenzing, Email, 05.08.2009

Anhang

Anhang A: Bilder von jungenspezifischen Projekten der Münchner Stadtbibliothek



Abb. 13: Medienrucksack München, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 14: Medienrucksack „Piraten“, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 15: Präsentationsmöbel für die Medienrucksäcke, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 16: Medienregal „between“, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 17: Medienregal „between“, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 18: Medienregal „4boys“, Quelle: Fiona Hansen

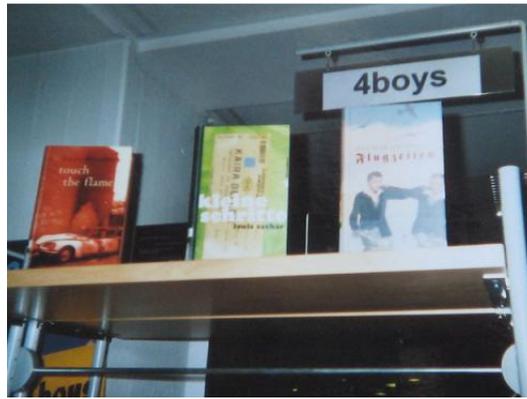


Abb. 19: Medienregal „4boys“, Quelle: Fiona Hansen

Anhang B: Flyer 4boys

Wer zu lesen versteht,
besitzt den Schlüssel zu
großen Taten, zu
unerträumten
Möglichkeiten.

Aldous Huxley

a aktuell
Stadtbibliothe
k
Sendling

neu



**4boys
only**



Münchner Stadtbibliothek

**Münchner Stadtbibliothek
Sendling
Albert-Roßhaupter-Str. 8
81369 München
☎ 74 63 51 - 0**

Zusammengestellt von Fiona Hansen und Adriana Grispo

Öffnungszeiten
Mo, Di, Do, Fr 10.00 - 19.00 Uhr
Mi 14.00 - 19.00 Uhr

Verkehrsanbindung
S7 U6 Bus 53, 54, 132, 134
stb.sendling.kult@muenchen.de
www.kiribu.de

 03/09

Abb. 20: Flyer 4boys Front, Quelle: Fiona Hansen

4boys
Medien speziell für Jungs
Standort: UG neben der X-Box

Bei über 16.000 Medien ist es schwierig das Passende zu finden. Daher findet ihr hier eine Auswahl aktueller und spannender Medien.

Sachbücher zu folgenden Themen:

Fußball, Streethockey, Klettern, Survivaltraining sowie PC, Film, Musik und vieles mehr...



Zudem findet ihr Romane aus den Bereichen Fantasy, Science Fiction, Action, Krimi sowie aktuelle Romane, die sich mit Problemen in Familie, Freundeskreis und Schule auseinandersetzen.

Dazu eine kleine Auswahl:

Stroud, Jonathan
Valley –
Tall der Wächter
2009



Cassidy, Anne
Good Boy – Bad Boy
2008



Gilman, David
Danger Zone 01
Festung des Teufels
2008



Rosoff, Meg
Was wäre wenn
2007



Zimakoff, Daniel
Echte Freunde
2007



Das große Ravensburger Fußballbuch
Faust, Stephan
2008



Brittney, Lynn
Nathan Fox
Im Auftrag Ihrer Majestät
2008



Abb. 21: Flyer 4boys Inhalt 1, Quelle: Fiona Hansen

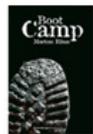
Higson, Charlie
James Bond 04
Reden ist Silber,
Schweigen ist tödlich
2008



Noonan, Michael
The December Boys
2008



Morton, Rhue
Boot-Camp
2007



Kuckero, Ulrike
Unter dem Irrstern
2006



Abb. 22: Flyer 4boys Inhalt 2, Quelle: Fiona Hansen

Anhang C: Plakat der Veranstaltung „Tolles Buch!“

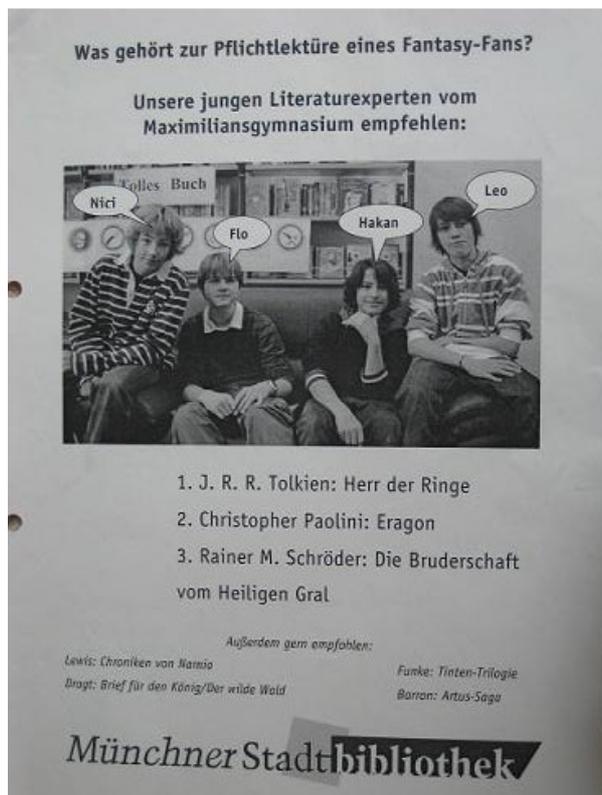


Abb. 23: „Tolles Buch!“ Buchempfehlungen von Jungen

Anhang D Bilder von jungenspezifischen Projekten der Bücherhallen Hamburg



Abb. 24: Medienrucksack Hamburg, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 25: Medienrucksack Hamburg, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 26: Präsentationsmöbel für die Rucksäcke, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 27: Medienregal „BoysBoys“, Quelle: Fiona Hansen



Abb. 28: Medienregal „BoysBoys“, Quelle: Fiona Hansen

Eidesstattliche Versicherung

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

Ort, Datum

Unterschrift