

Leseförderung von Jungen in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland durch Veranstaltungsarbeit

—

Exemplarisch dargestellt am Beispiel eines
Projektes an der Schul- und Stadtteilbücherei
Dreieich – Weibelfeldschule

Bachelorarbeit
Studiengang Bibliothekswesen
Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften
Fachhochschule Köln

vorgelegt von:

Sarah Zaenker
Rennbahnstraße 95
50737 Köln
Matrikelnummer: 11077068

am 20.09.2013 bei Prof. Tom Becker

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Leseförderung von Jungen durch Öffentliche Bibliotheken in Deutschland im Bereich der Veranstaltungsarbeit. Es wird der Frage nachgegangen, ob und aus welchen Gründen Jungen über niedrigere Lesekompetenzen als Mädchen verfügen und welche Möglichkeiten der Förderung in der wissenschaftlichen Literatur empfohlen werden. Ziel ist es, herauszufinden, wie Bibliotheken dazu beitragen können, die Lesekompetenzen von Jungen zu steigern, um sie so auch als Nutzer zu gewinnen. Die Fragestellungen werden auf Grundlage aktueller Lesestudien, wissenschaftlicher Fachliteratur und Projekten Öffentlicher Bibliotheken diskutiert. Ein Projekt an der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule ergänzt diese Ergebnisse und setzt sie in die Praxis um. Im Ergebnis wird deutlich, dass Jungen durchschnittlich über geringere Lesekompetenzen und Lesemotivation verfügen als Mädchen. Hierfür sind vor allem soziokulturelle Ursachen verantwortlich. Es besteht jedoch noch erheblicher Forschungsbedarf, um Dimensionen und Gründe der geschlechtsspezifischen Differenzen abschließend festzustellen. Zur Leseförderung werden vor allem Veranstaltungen mit reinen Jungengruppen empfohlen, die abwechslungsreich gestaltet und auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe abgestimmt sind. Das Projekt bestätigt die in der Literatur genannten Vorlieben von Jungen und zeigt, dass Jungen durchaus zur Beschäftigung mit Büchern motiviert werden können. Da die Stärkung der Lesemotivation eine Grundlage darstellt, könnte ein kontinuierliches bibliothekarisches Projekt zur Leseförderung von Jungen durchaus positive Effekte auf deren Lesekompetenzen haben.

Schlagnworte: Lesekompetenz; Lesemotivation; geschlechtsspezifische Leseförderung; Jungen; Öffentliche Bibliothek

The present work deals with the advancement of boys' literacy in German public libraries by arranging events. It is supposed to answer the question if and why boys have lower reading skills than girls and what possibilities of advancement are recommended in academic literature. The aim of this work is to find out how libraries can take part in this process to acquire boys as users. These questions are answered with the help of recent studies related to reading skills, academic literature and projects of public libraries. A project at the public library "Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule" adds some more results and puts them into practice. It can be concluded that boys, on average, have lower reading skills and motivation than girls mainly because of socio-cultural reasons. However, there is still a substantial need for research regarding dimensions and reasons for gender-specific differences. Experts recommend events for boys only to advance their literacy. These events should be diversified and relevant to the needs and interests of the audience. The project confirms the theoretical preferences of boys and shows that libraries can be able to motivate boys to be engaged with books. The motivation to read is very important, so libraries should strengthen it with continuous projects to generate positive effects on boys' literacy.

Key words: literacy; reading motivation; gender-specific advancement; boys; public library

Inhaltsverzeichnis

I	Abkürzungsverzeichnis	IV
II	Abbildungsverzeichnis	V
1	Einleitung	1
2	Geschlechtsspezifisches Leseverhalten und Lesekompetenzen	2
2.1	Ergebnisse verschiedener Lesestudien	2
2.1.1	PISA-Studie – Programme for International Student Assessment	2
2.1.2	IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung	7
2.1.3	KIM-Studie – Kinder + Medien, Computer + Internet	9
2.1.4	JIM-Studie – Jugend, Information, (Multi-)Media	11
2.1.5	Andere Studien	14
2.2	Bereiche der geschlechtsspezifischen Differenzen beim Lesen	16
2.3	Mögliche Gründe für geschlechtsspezifische Unterschiede	18
2.3.1	Biologische Ursachen	18
2.3.2	Soziokulturelle Ursachen	23
3	Geschlechtsspezifische Leseförderung	26
3.1	Diskussion in der wissenschaftlichen Literatur über Notwendigkeit und Form einer speziellen Förderung von Jungen	27
3.1.1	Argumente gegen eine geschlechtsspezifische Leseförderung	27
3.1.2	Argumente für eine geschlechtsspezifische Leseförderung	29
3.1.3	Handlungsempfehlungen zur Leseförderung von Jungen	31
3.2	Beispiele der Jungenleseförderung aus Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland	38
3.2.1	Kicken und Lesen	39
3.2.2	Stadtbibliothek Greven: „JeB-Club“	42
3.2.3	StadtBibliothek Köln: „Junge(n)Literatur“	42
3.2.4	Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme: „Nur für Jungs!?!“	44
3.2.5	Münchner Stadtbibliothek	45
4	Projekt an der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule	47
4.1	Vorstellung der Bibliothek	47
4.2	Planung und Konzept des Projekts	49
4.3	Durchführung und Evaluation	53
5	Fazit	59
III	Literaturverzeichnis	VI
IV	Anhänge	XVI
	Anhang 1: Anforderungen der sieben Kompetenzstufen der Lesekompetenz in der PISA-Studie	XVI
	Anhang 2: Ergänzende Abbildungen der Lesestudien	XVII
	Anhang 3: Tabellen zu den Handlungsempfehlungen bezüglich Genre- und Medienformenvorlieben von Jungen	XIX
	Anhang 4: Konzept „Bücherspaß für echte Kerle“ – Event zur Leseförderung von Jungen	XX
	Anhang 5: Liste möglicher Aufgabenstellungen für die „Bücherjagd“	XXII
	Anhang 6: Feedbackbögen für die Teilnehmer des Projekts	XXIII
	Anhang 7: Ergebnisse der Feedbackbögen	XXIV

I Abkürzungsverzeichnis

BuB	Ehemals: Buch und Bibliothek (Bibliothekarische Fachzeitschrift)
CD / CD-ROM	Compact Disc / Compact Disc Read-Only Memory
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Dipl.-Bibl.	Diplom-Bibliothekar(in)
DVD	Digital Versatile Disc
EU	Europäische Union
FSV	Fußballsportverein
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media (Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest)
KIM	Kinder + Medien, Computer + Internet (Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
JeB-Club	Jungen empfehlen Bücher (Leseclub der Stadtbibliothek Greven)
JuLiD	Jugend-Literatur Dreieich (Lesejury der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule)
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OPAC	Online Public Access Catalogue
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
Radio RST	Radio Rheine-Steinfurt-Tecklenburg (Radiosender des Kreises Steinfurt)
SWR	Südwestrundfunk
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TSG	Turn- und Sportgemeinschaft
USA	United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika)
WoW	World of Warcraft (Online-Rollenspiel)

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	PISA-Studie: Verteilung auf die Kompetenzstufen beim Lesen in Deutschland 2009 nach Geschlecht.....	4
Abbildung 2:	PISA-Studie: Entwicklung der Lesekompetenz in Deutschland von 2000 bis 2009 nach Geschlecht.....	5
Abbildung 3:	IGLU: Prozentuale Verteilung auf die fünf Lesekompetenzstufen im internationalen Vergleich 2011 nach Geschlecht.....	8
Abbildung 4:	KIM-Studie: Themeninteressen 2012 nach Geschlecht bei Differenzen über 10 Prozentpunkten (Angabe: „sehr interessiert“)	9
Abbildung 5:	KIM-Studie: Nutzungsfrequenz im Bereich „Bücher lesen“ 2012 nach Geschlecht.....	10
Abbildung 6:	JIM-Studie: Medienbeschäftigung von Jugendlichen in der Freizeit 2012 nach Geschlecht (Angabe: „täglich“/„mehrmals pro Woche“; Auswahl)	12
Abbildung 7:	JIM-Studie: Wichtigkeit der Medien unabhängig vom Weg der Nutzung bei Jugendlichen 2012 nach Geschlecht (Angabe: „wichtig“/„sehr wichtig“)	13
Abbildung 8:	JIM-Studie: Häufigkeit des Lesens von Büchern bei Jugendlichen 2012 nach Geschlecht.....	13
Abbildung 9:	Bildung in Deutschland: Erwerbsstatus in der 18- bis unter 65-jährigen Bevölkerung nach Literalitätsniveau 2010	14
Abbildung 10:	Bildung in Deutschland: Häufigkeit von Bildungsaktivitäten in der Familie von unter sechsjährigen Kindern 2009 nach Geschlecht.....	15
Abbildung 11:	Bei Jungen beliebte Genres: absolute Häufigkeit der Nennung bei 26 Autoren	32
Abbildung 12:	Bei Jungen beliebte Medienformen für das Lesen: absolute Häufigkeit der Nennung bei 26 Autoren	33
Abbildung 13:	Schematische Darstellung der Vernetzung von persönlichen / Sozialkompetenzen, Fußballtechniken und Sprach- / Lesekompetenzen bei „Kicken und Lesen“	39
Abbildung 14:	Raumplan der Bibliothek mit Kennzeichnung der für das Projekt relevanten Bereiche	51
Abbildung 15:	PISA-Studie: Veränderungen der Lesevielfalt und der Lesefreude der Jungen von 2000 bis 2009	XVII
Abbildung 16:	IGLU: Leseleistung nach Geschlecht im internationalen Vergleich 2011	XVIII

1 Einleitung

Verschiedene Untersuchungen wie unter anderem wiederholt die PISA-Studien haben ergeben, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen im Durchschnitt über eine deutlich geringere Lesekompetenz und Lesemotivation verfügen. Da das Lesen in der heutigen Zeit als Basiskompetenz gilt, wurde in den letzten Jahren in den Medien verstärkt über dieses Thema berichtet. Darüber hinaus beschäftigen sich im wissenschaftlichen Diskurs immer mehr Forscher und Experten mit diesen Erkenntnissen.

Auch für Bibliotheken ist die Problematik der fehlenden Lesekompetenzen von Jungen relevant. Durch bibliothekarische Angebote wird eventuell eine große mögliche Zielgruppe nicht erreicht, da Menschen mit geringen Lesefähigkeiten – in diesem Fall Jungen – oftmals kein Interesse am Lesen oder Berührungssängste und ein Schamgefühl aufgrund ihrer Defizite haben.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, was die Gründe für niedrige Lesekompetenzen beziehungsweise die fehlende Lesemotivation von Jungen sind und ob es für Bibliotheken möglich ist, durch gezielte Programme zur Leseförderung, die Situation dieser Zielgruppe zu verbessern. Die erste Hypothese ist, dass Jungen bei einer gesteigerten Lesemotivation mehr lesen und dass dadurch auch deren Lesekompetenz ansteigt. Daran knüpft die zweite Hypothese an, die davon ausgeht, dass die Lesemotivation der Jungen dadurch gesteigert werden kann, dass Öffentliche Bibliotheken kontinuierliche und auf die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasste Strategien zur Jungenförderung entwickeln und anwenden.

Für diese Arbeit wurde ein Projekt durchgeführt, um die theoretischen Handlungsempfehlungen zur Leseförderung von Jungen in der Praxis umzusetzen und deren Eignung festzustellen. Durch die Arbeit mit der Zielgruppe selbst können so eigene Erkenntnisse gesammelt und mit den Ergebnissen von Lesestudien und Theorien aus der wissenschaftlichen Literatur in Beziehung gesetzt werden.

Im theoretischen Teil wird zunächst auf das Leseverhalten und die Lesekompetenzen eingegangen. Hierbei wird anhand aktueller Leseuntersuchungen, wie PISA-Studie, IGLU, KIM-Studie und JIM-Studie, gezeigt, ob tatsächlich so gravierende geschlechterspezifische Differenzen in den Lesekompetenzen vorliegen, wie in den Medien berichtet wurde. Nach einer Darstellung der einzelnen Bereiche des Lesens, in denen sich Jungen und Mädchen unterscheiden, wird untersucht, worin die schlechteren Ergebnisse von Jungen im Bereich Lesen begründet sein könnten.

Im zweiten Teil beschäftigt sich diese Arbeit mit der geschlechterspezifischen Leseförderung. Hierbei wird zunächst die kritische Diskussion um den Sinn und die Notwendigkeit von Jungenförderung, wie sie in Teilen in der Fachpresse geführt wird, aufgenommen. In diesem Zusammenhang wird auch analysiert, welche Ansätze zur Verbesserung der Situation in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert werden. Außerdem sollen exemplarisch einige Projekte von Öffentlichen Bibliotheken zur Leseförderung von Jungen vorgestellt werden.

In Zusammenarbeit mit der Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule wurde im praktischen Teil in Hinblick auf die Ergebnisse des ersten Teils dieser Bachelorarbeit ein Event zur Leseförderung von Jungen entwickelt und in der Praxis durchgeführt. Die Bibliothek und das Konzept des Projekts werden vorgestellt, anschließend wird die praktische Durchführung erläutert und das Event evaluiert.

2 Geschlechtsspezifisches Leseverhalten und Lesekompetenzen

Zunächst wird auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leseverhalten und den Lesekompetenzen eingegangen. Dazu werden einige relevante Studien und Berichte auf diesen Aspekt hin untersucht. Es gibt demnach vier Bereiche, in die sich die Unterschiede einordnen lassen. Außerdem wird auf die unterschiedlichen Positionen, die in der wissenschaftlichen Literatur vertreten werden, eingegangen. Hier werden biologische oder soziokulturelle Ursachen für diese Differenzen zwischen Mädchen und Jungen verantwortlich gemacht.

2.1 Ergebnisse verschiedener Lesestudien

Für die Leseforschung bedeutende Studien sind PISA und IGLU, die regelmäßig in mehreren Ländern, darunter auch Deutschland, durchgeführt werden. Die PISA-Studie untersucht die Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 Jahren, IGLU beschäftigt sich speziell mit den Lesekompetenzen von Kindern im Grundschulalter. Auch der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest führt verschiedene Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen durch. Besonders hervorzuheben sind hierbei die KIM- und die JIM-Studie zur Mediennutzung von Kindern beziehungsweise Jugendlichen.

Die Ergebnisse der aktuellsten Studien sollen hier im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede, speziell im Bereich des Lesens von Büchern, vorgestellt werden. Ergänzt werden diese Befunde durch ausgewählte Ergebnisse des Berichts „Bildung in Deutschland 2012“, des „Gender-Datenreports“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der von der Stiftung Lesen durchgeführten Studie „Lesen in Deutschland 2008“.

2.1.1 PISA-Studie – Programme for International Student Assessment

Eine der bekanntesten Bildungserhebungen ist die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die seit 2000 alle drei Jahre die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften testet. Zusätzlich werden Fragebögen zu den familiären Hintergründen und der Schule von den zufällig ausgewählten Schülerinnen und Schülern sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern

der teilnehmenden Schulen ausgefüllt.¹ Dadurch können Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen und dem privaten und schulischen Umfeld hergestellt werden² und so bildungspolitische Entscheidungen auf Basis der erhobenen Daten getroffen und evaluiert werden³.

Initiiert wird diese langfristige Studie von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)⁴. 2009 nahmen daran weltweit 65 Staaten teil⁵. In Deutschland wurde die Erhebung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main koordiniert⁶.

Jede Erhebung hat einen besonderen Schwerpunkt, der 2000 und 2009 auf den Lesekompetenzen lag⁷, was für diese Arbeit sehr interessant ist, da sich so erste Aussagen hinsichtlich der Effizienz getroffener bildungspolitischer Maßnahmen seit 2000 treffen lassen⁸. Die PISA-Studie von 2009 ist hierbei die aktuellste, da die Ergebnisse der Erhebung von 2012 erst im Dezember 2013 veröffentlicht werden⁹.

In den PISA-Studien basiert das Verständnis der Lesekompetenz auf der angelsächsischen Literacy-Konzeption¹⁰. Die Lesekompetenz gilt dabei als eine Schlüsselqualifikation und Voraussetzung für den Wissenserwerb¹¹.

*Lesekompetenz wird im Sinne einer Basiskompetenz verstanden, von der angenommen wird, dass sie in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist.*¹²

Hierfür wurde die Lesekompetenz in fünf verschiedene Stufen eingeteilt. Seit der letzten Studie 2009 sind dabei jedoch die Stufen I und V auf jeweils zwei Stufen (Ia und Ib sowie V und VI) aufgeteilt, um am Anfang und Ende der Kompetenzskala besser differenzieren zu können.¹³

PISA teilt neben den generellen Kompetenzstufen die Lesefähigkeiten auch in verschiedene Subskalen ein, um so genauere Aussage über die Kompetenzbereiche treffen zu können. Die Unterteilung erfolgt in die Subskalen „Informationen suchen und extrahieren“, „textbezogenes Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ zu Aspekten des Lesens,

¹ vgl. OECD o.J.

² vgl. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik o.J.a

³ vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009

⁴ vgl. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik o.J.a

⁵ vgl. Jude, Klieme 2010, S. 15

⁶ vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2009

⁷ vgl. OECD o.J.

⁸ vgl. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik o.J.b

⁹ vgl. OECD o.J.

¹⁰ vgl. Naumann u. a. 2010, S. 24

¹¹ vgl. ebd., S. 23

¹² ebd., S. 24

¹³ vgl. ebd., S. 26–28 ; Die Anforderungen an die Lesekompetenz für die einzelnen Kompetenzstufen sind in Anhang 1: Anforderungen der sieben Kompetenzstufen der Lesekompetenz in der PISA-Studie (Tabelle 1) dargestellt. Auf diese soll jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

sowie die Subskalen „Kontinuierliche Texte“ für Prosa und Sachtexte und „Nichtkontinuierliche Texte“ für Grafiken, Diagramme, Tabellen und ähnliches nach Textformat.¹⁴

Bereits in früheren PISA-Studien wurden deutliche Kompetenzunterschiede beim Lesen zwischen den Geschlechtern zugunsten der Mädchen festgestellt. Diese Befunde werden durch PISA 2009 erneut bestätigt: In allen OECD-Staaten wurden Geschlechterunterschiede von 22 bis 55 Punkten festgestellt, wobei Deutschland mit 40 Punkten knapp über dem Durchschnitt von 39 Punkten liegt.¹⁵

Bei der Verteilung der Jugendlichen auf die Kompetenzstufen fällt auf, dass ebenso viele Jungen wie Mädchen auf der dritten, also mittleren Kompetenzstufe zu finden sind. Bei den höheren und niedrigeren Lesefähigkeiten existieren jedoch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Abbildung 1). Auf den unteren Stufen sind Jungen signifikant häufiger vertreten als Mädchen. Etwa acht Prozent der Jungen erreichen die Kompetenzstufe 1a nicht, bei den Mädchen sind dies weniger als drei Prozent. Umgekehrt verhält es sich mit den Stufen der sehr guten Lesekompetenzen. Hier erreichen elf Prozent der Mädchen aber nur 4,4 Prozent der Jungen die Stufen V und VI.¹⁶

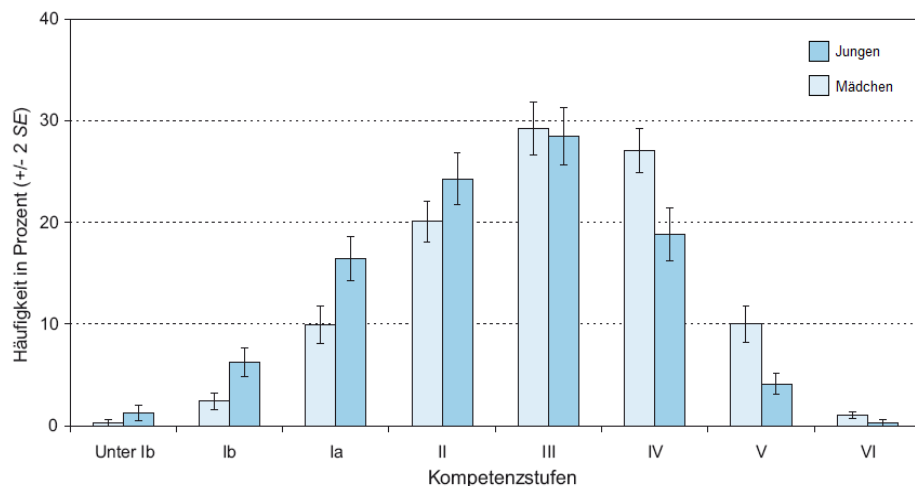


Abbildung 1: PISA-Studie: Verteilung auf die Kompetenzstufen beim Lesen in Deutschland 2009 nach Geschlecht

Nach: Naumann u. a. 2010, S. 53

Seit PISA 2000 haben sich sowohl Mädchen als auch Jungen im Bereich der Lesekompetenzen verbessert (vgl. Abbildung 2), allerdings ist keine Tendenz abzulesen, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede verschwinden. Die Mädchen haben sich im Laufe der Jahre von 502 auf 518 Punkte verbessern können, die Verbesserung der Jungen fand von 468 auf 478 Punkte statt.¹⁷ Dieser Befund ist gerade im Hinblick auf die Bemühungen seit PISA 2000, die Lesekompetenzen von Jungen stärker zu beobachten und zu fördern (vgl. Kapitel 3.1.2), erschre-

¹⁴ vgl. ebd., S. 24–25

¹⁵ vgl. ebd., S. 52

¹⁶ vgl. ebd., S. 53

¹⁷ vgl. ebd., S. 53–54

ckend, da es offenbar nicht gelungen ist, die Disparität zwischen den Geschlechtern auszugleichen und zu überwinden.

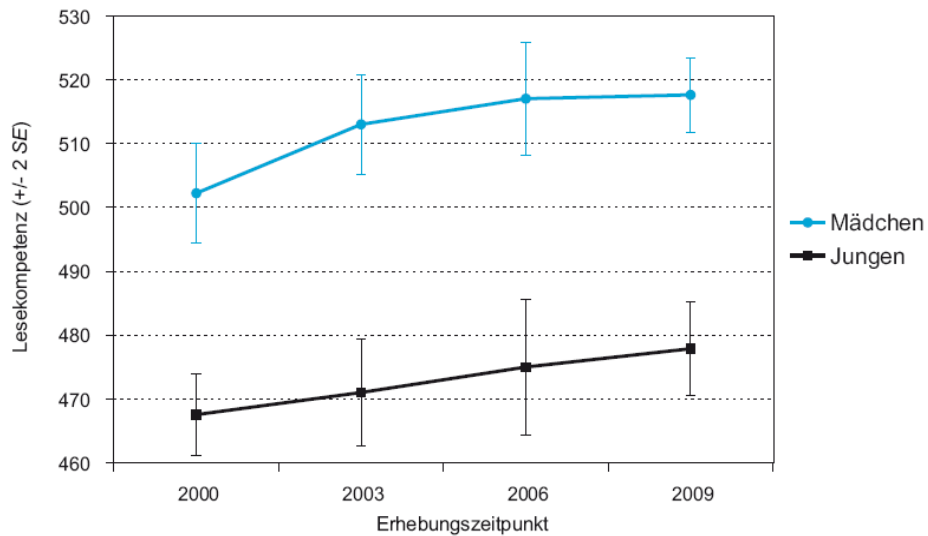


Abbildung 2: PISA-Studie: Entwicklung der Lesekompetenz in Deutschland von 2000 bis 2009 nach Geschlecht

Quelle: Naumann u. a. 2010, S. 54

In Bezug auf die Subskalen zur Lesekompetenz fällt auf, dass in der ersten PISA-Studie 2000 der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen bei nichtkontinuierlichen Texten signifikant kleiner war als bei kontinuierlichen Texten, bei denen die Mädchen sehr deutliche Vorsprünge hatten. 2009 erzielten Mädchen jedoch auch bei nichtkontinuierlichen Texten deutlich bessere Ergebnisse als Jungen.¹⁸ Insgesamt erreichen damit Mädchen 2009 nicht nur auf der Gesamtskala Lesen sondern auch bei allen Subskalen deutlich höhere Werte als Jungen¹⁹.

Auch bezüglich der Lesemotivation gibt es interessante, geschlechtsspezifische Differenzen. Ein Indikator hierfür ist die „Menge des Lesens zum Vergnügen“²⁰. In Deutschland ist hierbei der Anteil der Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, mit 41 Prozent überdurchschnittlich hoch. Gleichzeitig liegt der Anteil derjenigen, die täglich über zwei Stunden lesen, mit sechs Prozent signifikant über dem OECD-Durchschnitt von vier Prozent.²¹ Differenziert man diese Werte nach Geschlechtern, so zeigt sich, dass 67 Prozent der Jungen in Deutschland nicht zum Vergnügen lesen, während 70 Prozent der Mädchen zu den Viellesern zählen.²² Diese deutlich stärker ausgeprägte Lesefreude der Mädchen zeigt sich in allen teilnehmenden Staaten mit einem mittleren bis starken Effekt, wobei diese Differenzen in Deutschland nach Finnland am stärksten ausgeprägt sind²³.

¹⁸ vgl. ebd., S. 54

¹⁹ vgl. ebd., S. 55

²⁰ Artelt, Naumann, Schneider 2010, S. 86

²¹ vgl. ebd.

²² vgl. ebd., S. 87

²³ vgl. ebd., S. 87–88

Im Vergleich zu den vorherigen PISA-Studien geben in Deutschland 2009 nahezu ebenso viele Jugendliche an, nicht zum Vergnügen zu lesen (wie 2000 mit 42 Prozent) obwohl sich 2006 mit 34 Prozent eine positive Tendenz abzuzeichnen schien²⁴. In Bezug auf die Jungen zeigt sich jedoch in Deutschland 2009 eine höhere Lesefreude als 2000 (vgl. Abbildung 15 in Anhang 2: Ergänzende Abbildungen der Lesestudien)²⁵.

Die Bedeutung der Lesemotivation wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass alle Variablen von Motivation und Lernstrategien in sämtlichen OECD-Staaten signifikante, positive Zusammenhänge zur Lesekompetenz aufweisen²⁶. Interessant ist hierbei vor allem, dass der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lesekompetenz allein sehr eng erscheint, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Lesemotivation jedoch insignifikant wird. Jungen und Mädchen, die über denselben Grad an Lesemotivation und Lesestrategiewissen verfügen, weisen unabhängig vom Geschlecht keine wesentlichen Kompetenzunterschiede auf.²⁷

Eine Analyse der schwachen Leserinnen und Leser in PISA 2009 hat ergeben, dass „insbesondere Jungen und insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund“²⁸ häufig nicht einmal die Lesekompetenzstufe II erreichen. Bei den Jungen sind dies 24 Prozent (Mädchen: 13 Prozent), die nicht in der Lage sind, in einem Textabschnitt durch Verknüpfungen Informationen zu finden und zu interpretieren oder verteilt vorliegende Informationen zusammenzuführen und die Absicht des Autors zu erkennen²⁹.

Dies ist insofern relevant, da inzwischen empirisch belegt wurde, dass die bei PISA gemessenen Lesekompetenzen eine signifikante Bedeutung für den Bildungserfolg im Alter von 19 Jahren haben. Die spätere berufliche Laufbahn von schwachen Leserinnen und Lesern ist häufiger von Arbeitslosigkeit und geringerem Einkommen geprägt als bei Leserinnen und Lesern auf den höheren Kompetenzstufen.³⁰

Für verstärkten Fernsehkonsum sowie verstärkte Computernutzung wurden negative Zusammenhänge mit der Lesekompetenz nachgewiesen. Hierbei ist jedoch die Wirkrichtung unklar und in PISA nicht nachprüfbar.³¹ Wachsen Schülerinnen und Schüler in Haushalten auf, die über Bücher und Hörbücher verfügen, befinden sich die Anteile der schwachen Leserinnen und Leser unter Kompetenzstufe II mit etwa acht Prozent deutlich unter den Durchschnittswerten für Deutschland³².

Abschließend kann also festgestellt werden, dass Jungen in der PISA-Studie deutlich schlechtere Werte bei der Lesekompetenz und bei der Lesemotivation aufweisen als Mädchen, was

²⁴ vgl. ebd., S. 97–98

²⁵ vgl. ebd., S. 100

²⁶ vgl. ebd., S. 103

²⁷ vgl. ebd., S. 108

²⁸ Naumann u. a. 2010, S. 63

²⁹ vgl. ebd., S. 46

³⁰ vgl. ebd., S. 43

³¹ vgl. ebd., S. 43–44

³² vgl. ebd., S. 51

Auswirkungen auf die spätere berufliche Laufbahn haben kann. Bei gleicher Lesemotivation verschwinden die Kompetenzunterschiede jedoch, was zeigt, dass die schlechteren Ergebnisse der Jungen vor allem in einem Motivationsproblem in Bezug auf das Lesen begründet sind. Bücher und Hörbücher im Elternhaus haben eine positive Auswirkung auf die Lesekompetenz, während die verstärkte Nutzung von digitalen Medien, die besonders von Jungen bevorzugt werden (vgl. Kapitel 2.3.2), Zusammenhänge mit einer geringeren Lesekompetenz aufweisen.

2.1.2 IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

Eine weitere für die Leseforschung sehr bedeutende Studie ist die internationale „Progress in International Reading Literacy Study“, kurz PIRLS. Diese wird seit 2001 regelmäßig alle fünf Jahre von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) initiiert, um die Lesekompetenzen und ihre Bedingungsfaktoren bei Kindern am Ende der Grundschulzeit zu erheben.³³

In Deutschland wird diese Studie unter dem Namen IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) durchgeführt. Seit 2006 geschieht dies durch das Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund, während 2001 ein interdisziplinäres Wissenschaftlerteam für die Studie zuständig war.³⁴ Für die aktuellste Studie IGLU 2011 wurden 4.229 Schülerinnen und Schüler von 197 Grundschulen in ganz Deutschland getestet³⁵.

Für den für diese Arbeit relevanten Bereich der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Lesekompetenzen lässt sich zunächst feststellen, dass sich bei der veröffentlichten Untersuchung von 2006 das komplette Kapitel VII auf 24 Seiten (plus Literaturverzeichnis) mit den „Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich“ beschäftigte³⁶. Im Jahr 2011 findet sich im Kapitel IV „Lesekompetenzen im internationalen Vergleich“ nur noch ein fünfseitiges Unterkapitel zur „Leseleistung nach Geschlecht“, was darauf hindeutet, dass diesem Bereich inzwischen eine geringere Priorität eingeräumt wird³⁷.

PIRLS/IGLU 2011 ergab für alle 56 Teilnehmerstaaten und Regionen³⁸, bei denen signifikante Unterschiede zwischen den Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen nachweisbar waren, einen Vorsprung der Mädchen. Nur in vier Staaten zeigten sich keine signifikanten Differenzen. Deutschland gehört zu den Staaten mit sehr geringen Differenzen von acht Punkten, im Durchschnitt der EU- und OECD-Staaten liegt eine Differenz von zwölf Punkten vor (vgl. Abbildung 16 in Anhang 2: Ergänzende Abbildungen der Lesestudien).³⁹ In Deutschland hat sich der Wert im

³³ vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012

³⁴ vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013

³⁵ vgl. Tarelli u. a. 2012b, S. 19

³⁶ vgl. Hornberg u. a. 2007

³⁷ vgl. Bos u. a. 2012, S. 126–130

³⁸ vgl. Bos 2012, S. 10

³⁹ vgl. Bos u. a. 2012, S. 126

Vergleich zu 2001 mit 13 Punkten und 2006 mit sieben Punkten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen nicht signifikant verändert⁴⁰.

Der Vergleich zur PISA-Studie 2009 zeigt, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz nach Ende der Grundschulzeit deutlich zunehmen, da hier für die fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler geschlechtsspezifische Differenzen zugunsten der Mädchen von 40 Punkten festgestellt wurden.⁴¹ Die häufig geäußerte These, dass die schlechteren Leseleistungen von Jungen in einem Zusammenhang mit der Feminisierung der Erziehung stehen (vgl. Kapitel 2.3.2), also zum Ansteigen des Anteils der weiblichen Lehrkräfte, kann durch IGLU nicht bestätigt werden⁴². Der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Primarbereich ist jedoch erwiesenermaßen von 82,0 Prozent in 2001 auf 91,2 Prozent in 2011 signifikant angestiegen⁴³.

Betrachtet man die Abbildung 3 zur Verteilung auf die fünf Lesekompetenzstufen, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen und Jungen verteilen sich gleichermaßen auf die einzelnen Kompetenzstufen.⁴⁴ Signifikante Differenzen treten jedoch bei der Lesemotivation auf. Der Anteil der Jungen, die nach eigener Aussage nie oder fast nie in ihrer Freizeit lesen, ist seit 2006 in allen Teilnehmerstaaten deutlich höher als der Anteil der Mädchen, die diese Aussage treffen. In Deutschland liegt der Differenzwert bei zehn Prozentpunkten (Jungen: 16 Prozent, Mädchen: 6 Prozent).⁴⁵

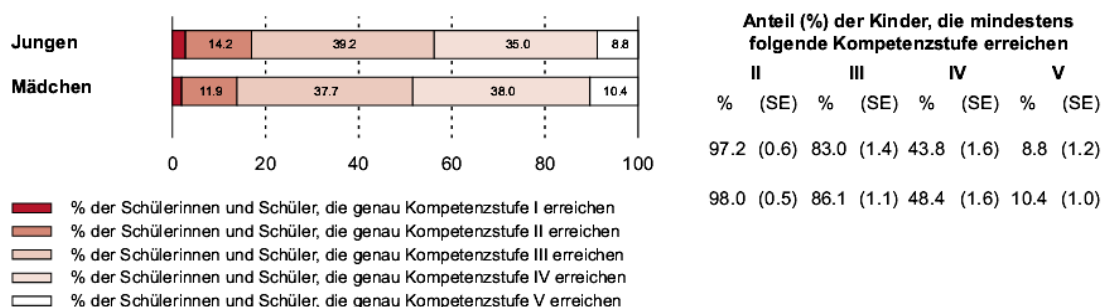


Abbildung 3: IGLU: Prozentuale Verteilung auf die fünf Lesekompetenzstufen im internationalen Vergleich 2011 nach Geschlecht

Quelle: Bos u. a. 2012, S. 128

IGLU ergab also im Gegensatz zur PISA-Studie nur geringe geschlechtsspezifische Differenzen in der Leseleistung und keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der Verteilung auf die Kompetenzstufen. Auch konnten keine negativen Auswirkungen weiblicher Lehrkräfte auf die Jungen festgestellt werden. Allerdings gaben auch hier die Jungen an, weniger gern und viel in ihrer Freizeit zu lesen als die gleichaltrigen Mädchen.

⁴⁰ vgl. ebd., S. 127–128

⁴¹ vgl. ebd., S. 126

⁴² vgl. Tarelli u. a. 2012a, S. 164

⁴³ vgl. ebd., S. 163

⁴⁴ vgl. Bos u. a. 2012, S. 126–128

⁴⁵ vgl. ebd., S. 128, 130

2.1.3 KIM-Studie – Kinder + Medien, Computer + Internet

Seit 1999 wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest eine Studie zur Mediennutzung von Kindern zwischen 6 und 13 Jahren und zum Stellenwert verschiedener Medien für diese Altersgruppe als Langzeitprojekt durchgeführt. Dies geschieht seit 2000 regelmäßig alle zwei Jahre.⁴⁶ Diese als KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet)⁴⁷ bezeichnete Untersuchung wurde das letzte Mal von Mai bis Juni 2012 in Kooperation mit dem Südwestrundfunk durchgeführt, wofür 1.220 Kinder sowie deren primäre Erziehungspersonen befragt wurden⁴⁸. Die Kinder werden hierbei jeweils persönlich in einem Gespräch befragt, während die Erziehungspersonen schriftliche Fragebögen ausfüllen⁴⁹.

Die KIM-Studie 2012 ergab für die Themeninteressen der Sechs- bis Dreizehnjährigen geschlechtsspezifische Unterschiede. Mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen bekundeten an den Themengebieten „Computerspiele“, „Sport“ und „Technik“ ein sehr starkes Interesse, während umgekehrt mehr als doppelt so viele Mädchen wie Jungen sich sehr interessiert an den Bereichen „Bücher/Lesen“, „Tiere“, „Kleidung/Mode“ und „Film-/Fernsehstars“ zeigten (vgl. Abbildung 4). Speziell bei den Präferenzen der Jungen wird ein traditionelles Rollenbild deutlich⁵⁰.

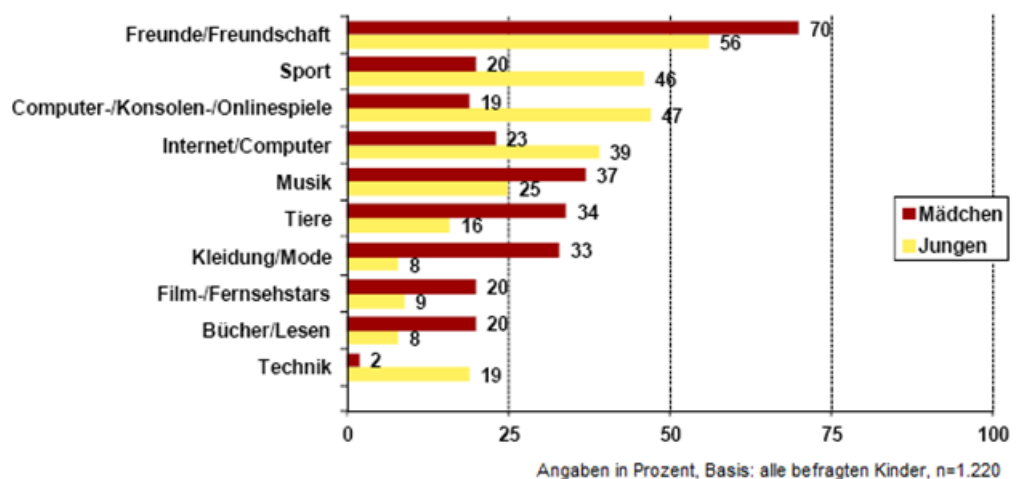


Abbildung 4: KIM-Studie: Themeninteressen 2012 nach Geschlecht bei Differenzen über 10 Prozentpunkten (Angabe: „sehr interessiert“)

Nach: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b, S. 7

Insgesamt interessiert sich jedes zweite Kind für das Thema „Bücher/Lesen“⁵¹, dieses Interesse ist laut den Ergebnissen der Befragung über alle Altersstufen hinweg stabil⁵², ebenso wie die

⁴⁶ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest o.J.b

⁴⁷ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b, S. 3

⁴⁸ vgl. ebd., S. 4

⁴⁹ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest o.J.b

⁵⁰ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b, S. 6

⁵¹ vgl. ebd.

⁵² vgl. ebd., S. 7

Häufigkeit der Nutzung von Büchern⁵³. Dieser Befund deckt sich auch mit den Freizeitbeschäftigungen, bei denen 48 Prozent der Kinder angeben, mindestens einmal pro Woche in einem Buch zu lesen⁵⁴ (vgl. Abbildung 5). Allerdings zeigen sich hier auch deutliche geschlechtsspezifische Differenzen, da sich dieser Wert aus 58 Prozent der Mädchen aber nur 39 Prozent der Jungen zusammensetzt⁵⁵. Umgekehrt wird in Abbildung 5 auch deutlich, dass der Wert der Jungen, die angeben, selten oder nie zu lesen, mit 61 Prozent um knapp ein Drittel höher ist als der Wert bei den Mädchen (43 Prozent).

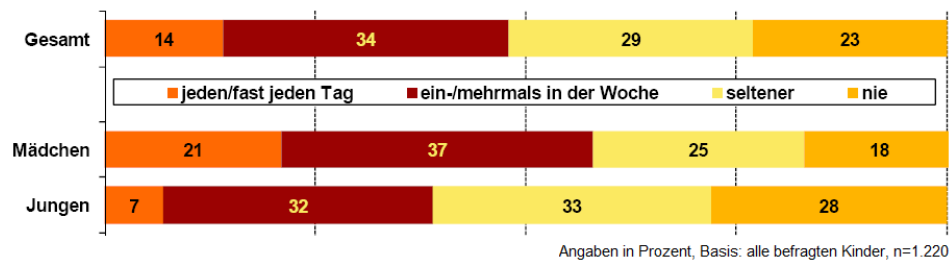


Abbildung 5: KIM-Studie: Nutzungsfrequenz im Bereich „Bücher lesen“ 2012 nach Geschlecht
Nach: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b, S. 25

Im Vergleich zur KIM-Studie 2010 weisen die Mädchen, die jeden oder fast jeden Tag lesen, einen Zuwachs um acht Prozentpunkte auf, während die Jungen hierbei einen Rückgang um zwei Prozentpunkte verzeichnen⁵⁶. Dies zeigt, dass sich die Lesefrequenz bei den Mädchen verstärkt hat, während sie bei den Jungen trotz der ohnehin schon niedrigeren Werte geringfügig weiter gesunken ist.

Auch die Beliebtheit des Lesens zeigt geschlechtsspezifische Differenzen. 26 Prozent der Mädchen und 10 Prozent der Jungen gaben an, sehr gerne zu lesen, bei den Kindern, die „nicht so gerne“ lesen, dominieren die Jungen mit 25 Prozent gegenüber den Mädchen mit 16 Prozent⁵⁷. Bibliotheken werden nur von 10 Prozent regelmäßig besucht, auch dies häufiger von Mädchen⁵⁸.

Des Weiteren wurde danach gefragt, auf welche Medien am wenigsten verzichtet werden kann. Bei beiden Geschlechtern wird hier der Fernseher von jeweils über 50 Prozent am häufigsten genannt, bei Computer/Internet und Büchern treten jedoch starke Unterschiede auf. 30 Prozent der Jungen, aber nur 19 Prozent der Mädchen nennen Computer/Internet als unverzichtbares Medium, bei den Büchern sind es nur 4 Prozent der Jungen, aber 12 Prozent der Mädchen.⁵⁹ Die primären Erziehungspersonen haben auf diese Einschätzungen einen großen Einfluss. Präferieren diese Computer oder Fernseher, so nennen nur 4 beziehungsweise 6 Prozent der

⁵³ vgl. ebd., S. 12
⁵⁴ vgl. ebd., S. 10–11
⁵⁵ vgl. ebd., S. 11, 25
⁵⁶ vgl. ebd., S. 25
⁵⁷ vgl. ebd.
⁵⁸ vgl. ebd., S. 11
⁵⁹ vgl. ebd., S. 15

Kinder das Buch als unverzichtbares Medium, bei buchaffinen Erziehungspersonen entscheiden sich 29 Prozent der Kinder für die Unverzichtbarkeit von Büchern.⁶⁰

Auch die von den primären Erziehungspersonen geschätzte Nutzungsdauer von einzelnen Medien durch ihre Kinder zeigt, dass Mädchen im Schnitt mit 25 Minuten pro Tag länger Bücher lesen als Jungen mit 18 Minuten, während diese deutlich mehr Zeit auf das Computerspielen verwenden (Jungen: 43 Minuten, Mädchen: 25 Minuten)⁶¹.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die KIM-Studie ein größeres Interesse von Jungen an technischen Geräten und von Mädchen an Büchern festgestellt hat. Die Hälfte der befragten Kinder interessiert sich für das Lesen und liest pro Woche mindestens einmal, wobei sich darunter mehr Mädchen als Jungen befinden.

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

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest führt seit 1998 jährlich ebenfalls als Langzeitprojekt eine Studie zur Mediennutzung von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren und zum Stellenwert verschiedener Medien für diese Altersgruppe durch⁶². Diese als JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media)⁶³ bezeichnete Untersuchung fand das letzte Mal von Mai bis Juni 2012 statt, wofür 1.201 Jugendliche telefonisch befragt wurden⁶⁴. Die Befragung wird in Kooperation mit der SWR Medienforschung sowie der Zeitungs Marketing Gesellschaft durchgeführt. Ziel der Langzeitstudie ist die kontinuierliche Darstellung von Entwicklungen und Trends sowie die Realisierung spezifischer Fragestellungen zu aktuellen Medienentwicklungen.⁶⁵

Beim Vergleich der Mediennutzung in der Freizeit zeigen sich zunächst geschlechterübergreifend hohe Werte für Handy, Internet und Fernsehen (vgl. Abbildung 6). Die Jungen gaben mit 45 Prozent im Vergleich zu 35 Prozent bei den Mädchen häufiger an, mehrmals pro Woche die Tageszeitung zu lesen, die gilt auch mit 21 zu 13 Prozent für die Onlineausgaben. Mädchen hingegen wiesen mit 49 Prozent die höheren Werte für das Lesen von Büchern auf (Jungen: 35 Prozent). Die deutlichste Geschlechterdifferenz existiert bei den Computer-/Konsolenspielen, die sehr stark von Jungen (48 Prozent, Mädchen: 14 Prozent) präferiert werden.⁶⁶

⁶⁰ vgl. ebd., S. 16

⁶¹ vgl. ebd., S. 62–63

⁶² vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest o.J.a

⁶³ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a, S. 3

⁶⁴ vgl. ebd., S. 4

⁶⁵ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest o.J.a

⁶⁶ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a, S. 13

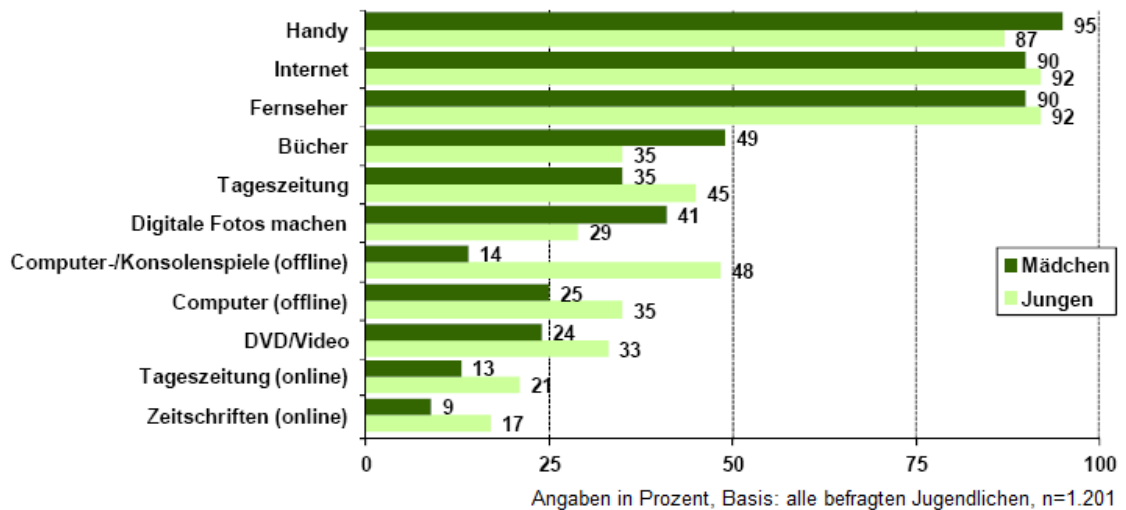


Abbildung 6: JIM-Studie: Medienbeschäftigung von Jugendlichen in der Freizeit 2012 nach Geschlecht (Angabe: „täglich“/„mehrmals pro Woche“; Auswahl)

Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a, S. 13

Je älter die befragten Jugendlichen sind, desto mehr nimmt die Mediennutzung zu, das Lesen von Büchern geht jedoch zurück. Bei den 12- bis 13-jährigen geben noch 51 Prozent an, regelmäßig zu lesen, von 14 bis 15 Jahren sind es noch 39 Prozent, von 16 bis 17 Jahren steigt der Wert wieder etwas an auf 42 Prozent und seinen niedrigsten Punkt erreicht er mit 35 Prozent beim Alter von 18 bis 19 Jahren.⁶⁷

Insgesamt bleibt jedoch in den JIM-Studien der letzten zehn Jahre der Anteil der Jugendlichen, die mehrmals pro Woche Bücher lesen, auf einem konstanten Wert von 37 bis 44 Prozent (2012: 42 Prozent)⁶⁸. Neben dem Alter hat auch die Bildung einen Einfluss auf das Medienverhalten. Gymnasiasten schätzen mit 66 Prozent die Wichtigkeit von Büchern höher ein als Real-schüler mit 45 Prozent und Hauptschüler mit 32 Prozent⁶⁹, dementsprechend ist auch die Nutzungshäufigkeit von Büchern bei Gymnasiasten am höchsten⁷⁰.

Bei der subjektiven Wichtigkeit von verschiedenen Medien stehen bei beiden Geschlechtern das Hören von Musik und die Internetnutzung an den ersten Stellen (vgl. Abbildung 7). Mädchen stufen hierbei Handys, das Radio und Bücher wichtiger ein als Jungen. Diese wiederum legen mehr Wert auf Fernsehen, Computer-/Videospiele und das Lesen von Tageszeitungen.⁷¹

⁶⁷ vgl. ebd.

⁶⁸ vgl. ebd., S. 18

⁶⁹ vgl. ebd., S. 15

⁷⁰ vgl. ebd., S. 18

⁷¹ vgl. ebd., S. 14

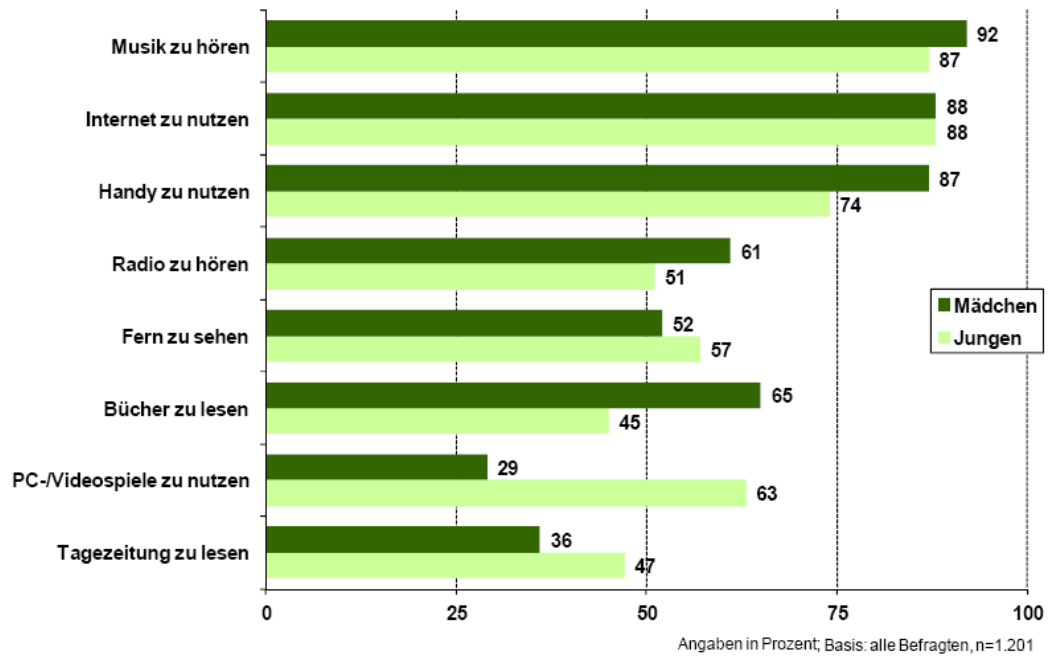


Abbildung 7: JIM-Studie: Wichtigkeit der Medien unabhängig vom Weg der Nutzung bei Jugendlichen 2012 nach Geschlecht (Angabe: „wichtig“/„sehr wichtig“)
 Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a, S. 14

Insgesamt geben 59 Prozent der Jugendlichen an, mindestens einmal pro Woche in einem Buch zu lesen (vgl. Abbildung 8). Wie schon in der KIM-Studie sind auch hier die Werte für die Mädchen mit 67 Prozent höher als die der Jungen mit 51 Prozent. Im Vergleich zur KIM-Studie ist allerdings der Anteil der Jungen, die selten oder nie lesen (49 Prozent, KIM-Studie: 61 Prozent⁷²) geringer.⁷³

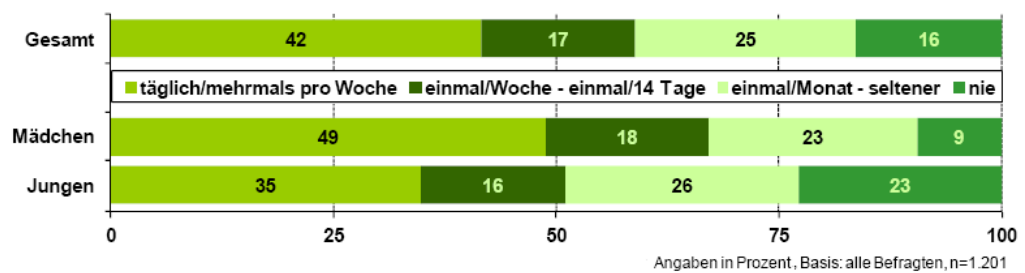


Abbildung 8: JIM-Studie: Häufigkeit des Lesens von Büchern bei Jugendlichen 2012 nach Geschlecht
 Nach: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a, S. 19

Bei den Mädchen gaben mit 67 Prozent 10 Prozent mehr als bei den Jungen an, im Moment ein Buch zu lesen. Die beliebtesten Bücher der Jugendlichen 2012 waren „Die Tribute von Panem“,

⁷² vgl. Abbildung 5
⁷³ vgl. ebd., S. 19

„Harry Potter“, „Eragon“ und die „Twilight“-Serie, dies spiegelt auch die allgemeine Beliebtheit des Fantasy-Genres bei Jugendlichen wider (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.3).⁷⁴

Bibliotheken werden häufiger von 12- bis 15-jährigen als Informationsquellen zu neuen Büchern genutzt als von älteren Jugendlichen, hier jedoch auch nur von 8 Prozent (16 bis 19 Jahre: 5 Prozent). Gymnasiasten besuchen mit 7 Prozent die Bibliothek vor den Realschülern mit 6 Prozent und den Hauptschülern mit 3 Prozent am häufigsten. Die Nutzungswerte sind aber allgemein sehr gering⁷⁵.

2.1.5 Andere Studien

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ fasst Ergebnisse verschiedener Studien zusammen. Auf die relevanten Erkenntnisse zur Leseförderung soll hier kurz eingegangen werden. So sind beispielsweise 60 Prozent der erwachsenen Analphabeten Männer und auch der allgemeine Anstieg des Bildungsstandes in Deutschland lässt sich vor allem auf die höhere Bildung von Frauen zurückführen⁷⁶. Dies ist insofern bedenklich, dass funktionale Analphabeten häufiger ohne beruflichen Abschluss und Arbeitsstelle bleiben (vgl. Abbildung 9) und nur für ein beschränktes Tätigkeitsspektrum infrage kommen⁷⁷.

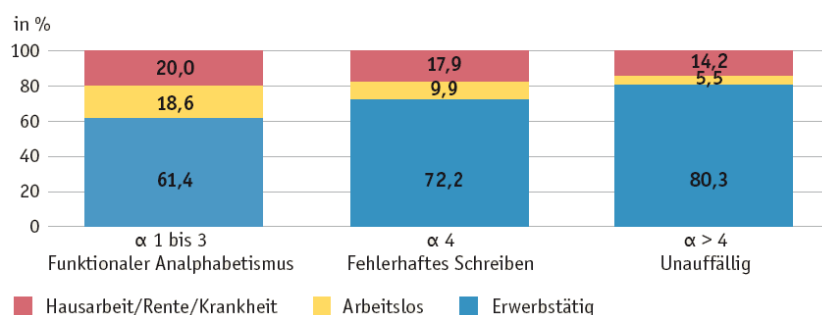


Abbildung 9: Bildung in Deutschland: Erwerbsstatus in der 18- bis unter 65-jährigen Bevölkerung nach Literalitätsniveau 2010

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 204

Der Anteil von Männern ohne Berufsabschluss steigt indes weiter an und liegt bei den 30- bis 35-jährigen um 6 Prozentpunkte höher als bei den 60- bis 65-jährigen, während diese Werte bei den Frauen umgekehrt sind (Unterschied hier: 7 Prozentpunkte)⁷⁸. Auch verlassen weniger Frauen als Männer die Schule ohne Abschluss (Frauen: 5,3 Prozent; Männer: 7,8 Prozent) beziehungsweise mit Hauptschulabschluss (Frauen: 22,6 Prozent, Männer: 30,3 Prozent)⁷⁹, wäh-

⁷⁴ vgl. ebd.

⁷⁵ vgl. ebd., S. 20

⁷⁶ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 42

⁷⁷ vgl. ebd., S. 204

⁷⁸ vgl. ebd., S. 43

⁷⁹ vgl. ebd., S. 210

rend sie häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung⁸⁰ (Abitur: Frauen: 37,8 Prozent; Männer: 29,4 Prozent) sowie einen Hochschulabschluss erlangen⁸¹.

Dennoch ist insgesamt Erwerbslosigkeit und Teilzeitarbeit bei Frauen immer noch häufiger vertreten als bei Männern⁸². Bei den Lehrkräften jedoch geht der Männeranteil in jüngeren Altersgruppen zurück, in der Altersgruppe bis 30 Jahre beträgt der Frauenanteil 84,7 Prozent. Dieser Trend wird weiter anhalten, so prognostiziert der Bildungsbericht, wenn der Beruf für Männer nicht attraktiver wird.⁸³

In den Familien liegt die Verantwortung für die Erziehung und Betreuung von Kindern weiterhin weitgehend bei den Müttern, auf die 93 Prozent der Monate mit beantragtem Elterngeld entfallen⁸⁴. Interessant ist, dass 50 Prozent der Eltern von Mädchen, jedoch nur 42 Prozent der Eltern von Jungen häufig bildungsfördernde Maßnahmen, wie Vorlesen, gemeinsames Anschauen von Büchern und Musizieren, mit ihren Kindern praktizieren (vgl. Abbildung 10). Dies deutet „auf eine frühe geschlechtsspezifische Akzentsetzung der Eltern im Umgang mit ihren Kindern“⁸⁵ hin.

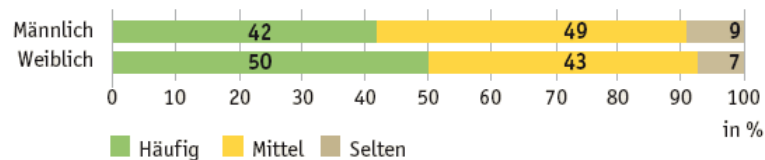


Abbildung 10: Bildung in Deutschland: Häufigkeit von Bildungsaktivitäten in der Familie von unter sechsjährigen Kindern 2009 nach Geschlecht

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 49

Speziell auf lesefördernde Aktivitäten bezogen, wie Wortspiele, Erzählen oder Vorlesen, werden 62 Prozent der Mädchen, aber nur 51 Prozent der Jungen von ihren Eltern unterstützt. Da die Häufigkeit der Förderung auch Auswirkungen auf die spätere Lesemotivation sowie erwiesenermaßen auf die Lesekompetenzen am Ende der Grundschulzeit hat, sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede besonders gravierend.⁸⁶ Bereits vor der Einschulung werden mehr Jungen als Mädchen als sprachförderbedürftig eingestuft (Jungen: 25 Prozent, Mädchen: 20 Prozent)⁸⁷.

Im Alter von 15 Jahren weist jeder vierte Junge nur eine schwache Lesekompetenz auf und zählt damit zur Risikogruppe⁸⁸. Insgesamt besteht diese Gruppe zu etwa zwei Dritteln aus Jun-

⁸⁰ vgl. ebd., S. 202

⁸¹ vgl. ebd., S. 210

⁸² vgl. ebd., S. 203

⁸³ vgl. ebd., S. 82

⁸⁴ vgl. ebd., S. 48

⁸⁵ ebd., S. 49

⁸⁶ vgl. ebd., S. 50–51

⁸⁷ vgl. ebd., S. 62

⁸⁸ vgl. ebd., S. 90

gen⁸⁹. Unter den Jugendlichen mit starken Lesekompetenzen befinden sich hingegen elf Prozent Mädchen und nur vier Prozent Jungen, wobei jedoch auch große Unterschiede je nach sozioökonomischem Status festgestellt wurden⁹⁰.

Auch der „Gender-Datenreport“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend weist auf die geschlechtsspezifischen Differenzen bezüglich der schulischen Bildung hin. Mädchen sind an Gymnasien stärker vertreten als Jungen und erreichen höhere Abschlüsse. Auch sind heute die Lehrkräfte vor allem im Grundschulbereich überwiegend weiblich.⁹¹

Die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen wurde mithilfe von Leitfadeninterviews sowie der anschließenden mündlichen Befragung von 2.552 Personen durchgeführt⁹². Für die geschlechtsspezifischen Aspekte des Leseverhaltens wurden auch hier einige Differenzen deutlich. Hierbei ist Frauen das Lesen mit 42 Prozent deutlich wichtiger als Männern mit 19 Prozent, während umgekehrt mehr Männer als Frauen elektronische Medien wie das Internet, Computerspiele oder DVDs nutzen.⁹³ Der Aussage „Ich nehme nie ein Buch zur Hand“ stimmen 28 Prozent der Männer und 22 Prozent der Frauen zu⁹⁴. Auch gibt die Hälfte der männlichen Jugendlichen (weibliche Jugendliche: 39 Prozent) an, in der Kindheit nie ein Buch geschenkt bekommen zu haben⁹⁵.

Bei der Mediennutzung ist es 51 Prozent der Männer und 37 Prozent der Frauen egal, ob ein Text gedruckt oder digital vorliegt⁹⁶. Auch sind Männer offener für das Lesen auf E-Readern oder Handys (Männer: 24 Prozent, Frauen: 14 Prozent), während Frauen häufiger angeben, nicht auf gedruckte Bücher verzichten wollen (Männer: 52 Prozent, Frauen: 66 Prozent)⁹⁷ und den in ihnen enthaltenen Informationen mehr zu vertrauen als dem Internet (Männer: 48 Prozent, Frauen: 56 Prozent)⁹⁸.

2.2 Bereiche der geschlechtsspezifischen Differenzen beim Lesen

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die in den untersuchten Studien festgestellt wurden, beziehen sich auf verschiedene Bereiche des Lesens. PHILIPP & GARBE haben neuere Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Raum ausgewertet und dabei fünf „empirisch beobachtbare Achsen der Differenz“⁹⁹ zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf das Leseverhalten und die Lesefähigkeiten festgestellt. Diese beziehen sich auf „Lesequantität und Le-

⁸⁹ vgl. ebd., S. 91

⁹⁰ vgl. ebd., S. 92

⁹¹ vgl. Stürzer 2005, S. 48

⁹² vgl. Stiftung Lesen 2009, S. 12

⁹³ vgl. ebd., S. 17

⁹⁴ vgl. ebd., S. 20

⁹⁵ vgl. ebd., S. 25

⁹⁶ vgl. ebd., S. 27

⁹⁷ vgl. ebd., S. 28

⁹⁸ vgl. ebd., S. 29

⁹⁹ Philipp, Garbe 2010, S. 2

sefrequenz“, „Lesestoffe und Lektürepräferenzen“, „Leseweisen und Lektüremodalitäten“, „Lesefreude und Leseneigung“ sowie die „Lesekompetenz“¹⁰⁰.

Die erste Differenz tritt bei der Lesequantität und Lesefrequenz auf. Es wurde festgestellt, dass Mädchen häufiger, länger und folglich mehr lesen als Jungen.¹⁰¹ Umgekehrt lesen also Jungen weniger, da sie dieser Freizeitbeschäftigung seltener und kürzer nachgehen¹⁰².

Bei den Lesestoffen und Lektürepräferenzen zeigt sich, dass Mädchen andere Themen und Textsorten bevorzugen als Jungen¹⁰³. Bereits im Vorschulalter gebe es geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der thematischen Präferenzen¹⁰⁴. Jungen lesen lieber kürzere Texte als Mädchen und mit anderen inhaltlichen Präferenzen¹⁰⁵. Sie bevorzugen Sachtexte, Mädchen hingegen fiktionale Literatur¹⁰⁶. Jungen haben generell Schwierigkeiten mit fiktionalen Texten und damit, Gelesenes mit eigenen Erfahrungen zu verbinden¹⁰⁷. Auch in den Erwartungen an die Lesestoffe unterscheiden sich Männer und Frauen. Frauen bevorzugen Identifikationsmöglichkeiten mit den handelnden Figuren und die Behandlung von oder die Flucht vor Alltagsproblemen. Männer hingegen lesen lieber realistische Bücher voller Fakten, von denen sie lernen und profitieren können.¹⁰⁸

Die thematischen Differenzen zeigen sich auch später in der Vorliebe für bestimmte Genres¹⁰⁹. Mädchen interessieren sich eher für problemorientierte, psychologische Geschichten über alltägliche Beziehungen, die für die meisten Jungen eher uninteressant sind. Diese bevorzugen Helden- oder Antiheldengeschichten¹¹⁰. Frauen lesen lieber Romane über Liebe, Schicksal, Heimat und den Alltag, während Männer technische Themen bevorzugen¹¹¹. Genauer wird auf die Genrevorlieben der Jungen in Kapitel 3.1.3 eingegangen.

Auch die Leseweisen und Lektüremodalitäten unterscheiden sich geschlechtsspezifisch, Mädchen lesen anders als Jungen.¹¹² Frauen lesen lieber ein Buch komplett, während Männer häufiger Dinge überspringen und Lesepausen machen. Diese unterschiedlichen Lesestile passen auch zu der jeweiligen Vorliebe für Belletristik beziehungsweise Sachbücher¹¹³. Außerdem lesen Mädchen und Frauen emotional involviert und mit Empathie, während Jungen den Lesestoffen sachlich und nüchtern begegnen¹¹⁴.

¹⁰⁰ vgl. ebd.

¹⁰¹ vgl. ebd. ; Daubert 2003, S. 3 ; Weidling 2012, S. 433

¹⁰² vgl. Garbe 2012a, S. 290

¹⁰³ vgl. Philipp, Garbe 2010, S. 2 ; Weidling 2012, S. 433

¹⁰⁴ vgl. Franzmann 2003, S. 31

¹⁰⁵ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 3

¹⁰⁶ vgl. Franzmann 2003, S. 31 ; Daubert 2003, S. 3

¹⁰⁷ vgl. Franzmann 2003, S. 33

¹⁰⁸ vgl. ebd., S. 34

¹⁰⁹ vgl. ebd.

¹¹⁰ vgl. Weidling 2012, S. 434

¹¹¹ vgl. Franzmann 2003, S. 34

¹¹² vgl. Philipp, Garbe 2010, S. 2

¹¹³ vgl. Franzmann 2003, S. 34

¹¹⁴ vgl. Weidling 2012, S. 433 ; Garbe 2012a, S. 290

Die Lesefreude und Leseneigung ist bei Mädchen stärker ausgeprägt. Ihnen bedeutet das Lesen mehr und sie nennen es häufiger als beliebte Freizeitbeschäftigung.¹¹⁵ Neben der höheren Bedeutung des Lesens¹¹⁶ lesen Mädchen auch mit höherer Motivation und Freude¹¹⁷. Bereits in der Grundschule zeigen sie mehr Interesse am Lesen als Jungen¹¹⁸. Diese ziehen hingegen eher andere Medienformen und Aktivitäten in ihrer Freizeitgestaltung vor¹¹⁹.

Der letzte Unterschied liegt in der Lesekompetenz. Diese ergibt sich aus den anderen Differenzen, da Mädchen infolge der größeren Lesepraxis, der höheren Anteilnahme an den Lesestoffen und der stärker ausgeprägten Lesemotivation auch besser lesen können¹²⁰. Deshalb können sie in Lesestudien auch schwierigere Leseaufgaben souveräner lösen¹²¹.

Alles in allem zeigt sich, dass sowohl in der Lesehäufigkeit als auch der Lesedauer die Mädchen den Jungen mit längerer und häufigerer Nutzung von Büchern voraus sind. Aber auch die Funktionen, die das Lesen für sie hat, sowie ihre Vorlieben von bestimmten Genres und Textsorten und die Art und Weise der Textrezeption ist eine andere als bei den Jungen. All dies könnte Auswirkungen auf die Lesefähigkeit haben, die bei den Mädchen ebenfalls stärker ausgeprägt ist.¹²²

2.3 Mögliche Gründe für geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die sich speziell im Bereich der Lesefähigkeiten ergeben, werden in der Literatur primär auf zwei Ursachen zurückgeführt. Hierbei handelt es sich um biologische und soziokulturelle Ursachen. Biologische Ursachen gehen auf genetische oder hormonelle Differenzen zwischen den Geschlechtern zurück, während soziokulturelle Ursachen durch äußere Einflüsse wie direkte Bezugspersonen aber auch gesellschaftliche Erwartungen entstehen. Diese Bereiche sollen im Folgenden näher erläutert werden, um ihre möglichen Auswirkungen auf das Leseverhalten darzustellen.

2.3.1 Biologische Ursachen

Häufig werden biologische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als Erklärungsansatz für geschlechtsspezifisches Leseverhalten herangezogen. Dieser Bereich lässt sich in genetische und hormonelle Unterschiede unterteilen. Die genetischen Faktoren zeigen sich durch unterschiedliche Ausprägungen und Aktivitäten der Gehirne von Männern und Frauen und haben dadurch Auswirkungen auf Fähigkeiten und Verhalten. Forscher und Wissenschaftler sind

¹¹⁵ vgl. Philipp, Garbe 2010, S. 2

¹¹⁶ vgl. Daubert 2003, S. 3

¹¹⁷ vgl. Weidling 2012, S. 433

¹¹⁸ vgl. Franzmann 2003, S. 32

¹¹⁹ vgl. Garbe 2012a, S. 290

¹²⁰ vgl. Weidling 2012, S. 433

¹²¹ vgl. Philipp, Garbe 2010, S. 2

¹²² vgl. Daubert 2003, S. 3

sich jedoch uneinig, ob und in welchem Maße diese biologischen Ursachen Auswirkungen auf das Leseverhalten haben.

Verschiedene Studien haben ergeben, dass Mädchen früher anfangen zu sprechen als Jungen und schneller neue Begriffe in ihren Wortschatz integrieren¹²³. Schon früh sind Mädchen in der Lage, längere und komplexere Sätze zu bilden als Jungen und im Alter von vier bis fünf Jahren weisen sie eine um 15 Prozent höhere Wortflüssigkeit auf¹²⁴. Für Jungen werden hingegen bereits in den frühesten Tests für visuell-räumliches Denken im Alter von drei Jahren bessere Werte gemessen¹²⁵. Jungen sind häufiger von Sprachentwicklungsstörungen und Leserechtschreib-Schwächen betroffen. Allerdings könnten diese bei ihnen aufgrund eines auffälligeren Verhaltens eher diagnostiziert werden als bei Mädchen.¹²⁶ Außerdem scheint die Varianz bei der Gruppe der Jungen größer zu sein als bei den Mädchen, weshalb hier sowohl bei den Spitzenleistungen in der Mathematik als auch bei den Lernschwierigkeiten mehr Fälle auftreten¹²⁷.

Gegen durch Sozialisation bedingte Unterschiede spricht laut SCHLEGEL, dass Kinder, die in den 1970er Jahren „geschlechtsneutral“ erzogen wurden, sich ebenfalls so verhielten, wie es den traditionellen Geschlechterrollen entspricht. Auch neuere Forschungen ergaben, dass Jungen bereits im Mutterleib und in der frühen Kindheit aktiver und risikobereiter sind als Mädchen, die sich wiederum emotional ausgeglichener verhielten.¹²⁸

Es existieren Erklärungsansätze, die sich mit dem Einfluss auf Gehirnfunktionen durch Gene auf den Geschlechtschromosomen beschäftigen. Diese wirken sich nach CRAIG & LOAT dann auf geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Verhaltensweisen aus.¹²⁹ Es sei erwiesen, dass Frauen über größere verbale Fähigkeiten verfügen und auch in der Schule bessere Leistungen erzielen. Diese könnten allerdings auch auf soziale und empathische Eigenschaften der Mädchen zurückzuführen sein, die sie besser an den Schulunterricht anpassen.¹³⁰

BARON-COHEN stellt die These auf, dass weibliche Gehirne eine größere Empathiefähigkeit aufweisen, während männliche Gehirne vor allem auf das Verstehen und Aufbauen von Systemen angelegt sind¹³¹. Individuen können entweder ein „weibliches“ oder ein „männliches“ Gehirn aufweisen, es gibt jedoch auch Personen, bei denen beide Bereiche gleich stark ausgeprägt sind. Im Durchschnitt stimmen die Gehirntypen jedoch mit dem biologischen Geschlecht überein.¹³²

¹²³ vgl. Eliot 2010, S. 298 ; Artelt u. a. 2005, S. 46–47

¹²⁴ vgl. Eliot 2010, S. 298–299

¹²⁵ vgl. Eliot 2002, S. 617

¹²⁶ vgl. Artelt u. a. 2005, S. 46–47

¹²⁷ vgl. Eliot 2002, S. 611–612

¹²⁸ vgl. Schlegel 2011, S. 7–8

¹²⁹ vgl. Craig, Loat 2007, S. 64

¹³⁰ vgl. ebd., S. 65

¹³¹ vgl. Baron-Cohen 2004, S. 44

¹³² vgl. ebd., S. 45

Verschiedene Studien konnten wiederholt feststellen, dass schon ab dem dritten Lebensjahr gleichgeschlechtliche Spielpartner bevorzugt werden, mit denen auch eine stärkere soziale Interaktion stattfindet als mit gegengeschlechtlichen Kindern¹³³. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Kinder intuitiv einen Spielpartner wählen und bevorzugen, der ihrem eigenen Gehirntyp entspricht.

Frauen bauen laut BARON-COHEN eine stärkere emotionale Bindung zu anderen Menschen auf, durch die sie im Durchschnitt leichter mit anderen Menschen mitfühlen können als Männer¹³⁴. Hinweise darauf gibt es bereits bei Mädchen im Alter von zwölf Monaten, die durch Blicke und ihr Verhalten auf traurige Menschen reagieren. Diese Empathiekomponente zeigt sich auch bei der Simulation von emotionalen Beziehungen durch das Spielen mit Puppen, dass von 99 Prozent der Mädchen im Alter von sechs Jahren (Jungen: 17 Prozent) praktiziert wird¹³⁵.

Bei männlichen Gehirnen zeigt sich der Drang zur Analyse, Erforschung und Entwicklung von Systemen¹³⁶. Regeln und Zusammenhänge von einzelnen Teilen dieser Systeme können leichter erkannt und in Verbindung gebracht werden. Jungen interessieren sich bereits im Alter von einem Jahr eher für Bauklötze und technische Spielsachen und bei männlichen Säuglingen stellte man bereits ab dem ersten Tag nach der Geburt ein größeres Interesse für mechanische Gegenstände als für menschliche Gesichter fest.¹³⁷

Diese Ergebnisse lassen sich auch mit dem Leseverhalten in Verbindung bringen. Mädchen und Frauen lesen in der Regel lieber literarische Texte als Jungen und Männer und in diesem Zusammenhang auch deutlich lieber Geschichten über realitätsnahe, zwischenmenschliche oder persönliche Probleme. Hierbei versetzen sie sich eher in die Figuren hinein. Dies könnte in der größeren Empathieeigung begründet sein. Jungen und Männer hingegen präferieren häufiger Sachtexte sowie Grafiken, Tabellen und Diagramme. Dies entspräche dann im Gegenzug der Neigung zu systematisieren und zu erforschen.¹³⁸

Dass „im Gehirn etwa die Hälfte der ca. 30.000 charakterisierten Gene wirksam werden“¹³⁹, zeigt den großen Einfluss von Genen auf die Entwicklung des Gehirns. Und sogar Gene, die sich nicht direkt auf das Gehirn auswirken, können indirekt dieses beeinflussen und beispielsweise Auswirkungen auf den Intelligenzquotienten haben.¹⁴⁰ Die These der unterschiedlichen Ausprägungen von Genen bei Männern und Frauen erklärt CRAIG folgendermaßen:

¹³³ vgl. Maccoby 2000, S. 20-21, 30-31

¹³⁴ vgl. Baron-Cohen 2004, S. 45

¹³⁵ vgl. ebd., S. 46

¹³⁶ vgl. ebd.

¹³⁷ vgl. ebd., S. 47

¹³⁸ vgl. Grütz 2004, S. 25

¹³⁹ Craig, Loat 2007, S. 67

¹⁴⁰ vgl. ebd.

*Männer und Frauen unterlagen über tausende von Jahren unterschiedlichem Selektionsdruck, daher wäre es erstaunlich, wenn sich die Gene auf den Geschlechtschromosomen in der Evolution nicht unterschiedlich entwickelt hätten.*¹⁴¹

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Gehirn sind an verschiedenen Punkten nachgewiesen. So gibt es beispielsweise einen deutlichen Größenunterschied von durchschnittlich 11 Prozent zugunsten der männlichen Gehirne, während Frauen einen größeren Prozentanteil an grauer Substanz bestehend aus Nervenzellkörpern und Dendriten im Gehirn aufweisen und diese gleichmäßiger auf die Hemisphären verteilt sind. Außerdem sind bei Frauen bestimmte Areale, die für die Sprache nötig sind, proportional größer als bei Männern.¹⁴² Dies gilt beispielsweise für das Splenium, einen Teil der Verbindung beider Gehirnhälften, dessen Größenausprägung bei Frauen mit der Wortgewandtheit in Verbindung gebracht wurde¹⁴³. Auch für das Planum temporale im Schläfenlappen, das eine zentrale Bedeutung für die Sprache besitzt, wurde in einer Studie eine 11 Prozent höhere Neuronendichte bei Frauen im Vergleich zu Männern nachgewiesen. Dieser Befund müsste jedoch noch durch weitere Studien bestätigt werden.¹⁴⁴

Da Lesen eine Form der Sprache darstellt, ist es naheliegend anzunehmen, dass die Areale des Gehirns, die für die Sprachverarbeitung zuständig sind, auch beim Lesen aktiv werden¹⁴⁵. Die Lateralisierung im Gehirn, also die Verteilung von Aufgaben auf beide Hirnhälften, ist dabei geschlechtsspezifisch verschieden. Frauen können hierfür beide Hemisphären und auch die Verbindung zwischen diesen nutzen – was eine Erklärung für die bessere Vernetzung der beiden Hirnhälften sein könnte –, während bei Männern beim Lesen nur die linke Hemisphäre aktiv wird.¹⁴⁶ Diese entwickelt sich bei ihnen außerdem langsamer als die für das räumliche Denken zuständige rechte Hemisphäre.¹⁴⁷

Zu diesen Ergebnissen kamen verschiedene Studien seit den 1970er Jahren durch die Untersuchung von Schlaganfallpatienten sowie später durch Magnetresonanztomographie¹⁴⁸. 2008 wurden allerdings 26 dieser Studien genauer untersucht. Das Resultat war, dass keine einheitlichen Geschlechterdifferenzen in der Verarbeitung von Sprache festgestellt werden konnten, da in manchen Untersuchungen sogar Frauen verstärkter die linke Hirnhälfte nutzten.¹⁴⁹ Die Problematik aller Studien und deren Ergebnissen wird von ELIOT sehr treffend zusammengefasst.

*Daten dieser Art verraten nichts über die Ursache von Unterschieden. Vielleicht sind Frauen sprachbegabter, weil die Neuronendichte im Planum temporale bei ihnen von Geburt an höher ist. Ebenso wahrscheinlich ist aber, dass die Neuronendichte höher ist, weil Frauen ein Leben lang sprachlich aktiver sind. Im Prinzip muss die höhere Neuronendichte freilich auch gar nichts mit Sprache zu tun haben [...].*¹⁵⁰

¹⁴¹ ebd., S. 80

¹⁴² vgl. ebd., S. 68

¹⁴³ vgl. Eliot 2002, S. 614

¹⁴⁴ vgl. Eliot 2010, S. 291

¹⁴⁵ vgl. Meiners 2010, S. 97

¹⁴⁶ vgl. ebd.; Craig, Loat 2007, S. 68

¹⁴⁷ vgl. Meiners 2010, S. 97

¹⁴⁸ vgl. Eliot 2010, S. 289–290

¹⁴⁹ vgl. ebd., S. 290

¹⁵⁰ ebd., S. 292

Neben den hirnhysiologischen Unterschieden gibt es auch Theorien, die sich auf den Einfluss von Geschlechtshormonen beziehen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass kognitive Fähigkeiten, also auch das Lesen, durch den Hormoneinfluss vor der Geburt beeinflusst und in eine geschlechtsspezifische Richtung geprägt werden.¹⁵¹ Testosteron wird dabei eine besonders bedeutende Funktion beigemessen, es gilt als Auslöser für die männliche Gehirnentwicklung und damit auch als Verhaltensweisen beeinflussend¹⁵².

Östrogen hemmt laut ELIOT „männliche“ Fähigkeiten wie räumliches Denken und fördert gleichzeitig „weibliche“ verbale Fähigkeiten¹⁵³. Bei Testosteron sei die Wirkung komplexer. Frauen mit hohem Testosteronspiegel können leichter räumliche Aufgaben lösen, während hierfür bei Männern in jungem und mittlerem Alter ein niedriger Spiegel von Vorteil ist. Männer mit vergleichsweise hohem Testosteronspiegel schneiden bei den Tests schlechter ab. Ein Testosteronmangel schränkt das räumliche Denken jedoch ebenfalls ein.¹⁵⁴

Auch für die Sprachverarbeitung wurde festgestellt, dass Jungen mit hohem Testosteronspiegel im Alter von einem Monat Sprache schlechter verarbeiten können. Außerdem fand man heraus, dass Mädchen mit einem Zwillingbruder feine Differenzen in Gehirnstromwellen hin zur asymmetrischen Sprachverarbeitung aufwiesen, was darin begründet sein könnte, dass sie pränatalen Einflüssen von männlichen Hormonen des Bruders ausgesetzt waren.¹⁵⁵ Allerdings scheinen genetische Vorgaben die Wirkungen von Hormonen ausgleichen zu können¹⁵⁶, so dass diese als für die geschlechtsspezifische Entwicklung bedeutsamer eingestuft werden können.

Zu beachten ist jedoch bei all diesen Überlegungen, dass die Unterschiede bei den sprachlichen Fähigkeiten innerhalb der Gruppen der Männer oder der Frauen wesentlich größer sind als die Unterschiede zwischen den Geschlechtern¹⁵⁷. Forscher fanden heraus, dass etwa 40 Prozent der Wortflüssigkeit erblich bedingt seien, ähnliche Werte wurden für Wortwissen, Sprachgedächtnis und Artikulationsvermögen ermittelt. Ein Geschlechtsunterschied zeigte sich jedoch nur in 3 Prozent der Variationsbreite der sprachlichen Fähigkeiten, während Umwelteinflüsse circa 60 Prozent davon erklären konnten.¹⁵⁸

Insgesamt ist heute die verbreitete Meinung, dass zwar Kernfähigkeiten angeboren sind, diese jedoch dann entscheidend durch Umwelt und Sozialisation beeinflusst werden¹⁵⁹. GARBE bestätigt dies, da sie die Theorien von Gehirnforschern, dass es Unterschiede zwischen „männlichen“

¹⁵¹ vgl. Artelt u. a. 2005, S. 48

¹⁵² vgl. Craig, Loat 2007, S. 70

¹⁵³ vgl. Eliot 2002, S. 617

¹⁵⁴ vgl. ebd., S. 618

¹⁵⁵ vgl. Eliot 2010, S. 295

¹⁵⁶ vgl. Craig, Loat 2007, S. 71

¹⁵⁷ vgl. Eliot 2002, S. 542

¹⁵⁸ vgl. Eliot 2010, S. 301

¹⁵⁹ vgl. Schrader, Helmke, Hosenfeld 2008, S. 8 ; Craig, Loat 2007, S. 80

und „weiblichen“ Gehirnen gibt, die unter anderem für die unterschiedlich ausgeprägte Sprach- und Sozialkompetenz verantwortlich sind, für zu monokausal hält¹⁶⁰:

*Die seriösen Vertreter der Gehirnforschung (wie übrigens auch der Sozialisationsforschung) gehen allerdings davon aus, dass es hier keinen biologischen Determinismus gibt, sondern dass es sich gerade auch bei der Entwicklung des Gehirns um komplexe Ko-Konstruktionsprozesse zwischen Anlage und Umwelteinflüssen handelt.*¹⁶¹

Im Interview führt die Autorin als Beleg dafür, dass die unterschiedlichen Lesekompetenzen von Jungen und Mädchen nicht von der Natur gegeben sind, die PISA-Studie an, bei der Jungen, die gerne und viel lesen, in den Tests genauso gute Ergebnisse erzielen wie Mädchen, die gerne und viel lesen.¹⁶² Auch die unterschiedlich starke Ausprägung von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen verschiedenen Staaten könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Leistungsunterschiede beeinflussbar sind¹⁶³.

Auch RABE-KLEBERG schließt sich dieser Meinung an und bezeichnet die geschlechtsspezifischen Unterschiede „nicht als naturgegebene Gesetzmäßigkeiten, sondern als Ergebnisse von Konstruktionsprozessen – oder in einer anderen Begrifflichkeit – von komplexen Bildungsprozessen“¹⁶⁴, weshalb man heute davon ausgehen kann, dass es zwar durchaus Hinweise auf genetisch bedingte Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, die das Verhalten beeinflussen, die größten Unterschiede entstehen allerdings erst später im Laufe der Kindheit und des Erwachsenwerdens. Durch gezielte, individuelle Förderung kann es also möglich sein, eventuellen geschlechtsspezifischen Nachteilen bei der Lesekompetenz entgegenzuwirken¹⁶⁵.

*Wenn Jungen also von Geburt an Sprache weniger effizient verarbeiten, ist das umso mehr Grund, ausgiebig mit ihnen zu reden [...] und ihnen Bücher vorzulesen, um so vielleicht das Wachstum der Dendriten in den Spracharealen zu fördern [...].*¹⁶⁶

2.3.2 Soziokulturelle Ursachen

Soziokulturelle Gründe für geschlechtsspezifische Unterschiede beziehen sich auf äußere Umstände. Die Jungen werden durch Familie, Freundeskreis und andere Bezugspersonen beeinflusst und müssen sich zudem mit den Erwartungen der Gesellschaft auseinandersetzen.

In der Diskussion um die Probleme von Jungen, speziell im schulischen Bereich, liegt häufig eine Sichtweise zugrunde, die davon ausgeht, dass das Geschlecht nur die zwei gegensätzlichen Ausprägungen männlich und weiblich haben kann, die sich gegenseitig ausschließen. Daraus werden grundsätzliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen geschlussfolgert. Allerdings merkte BUDDE an, dass es nicht nur ein Jungenbild gebe, sondern viele verschiede-

¹⁶⁰ vgl. Haug 2006

¹⁶¹ Garbe 2012a, S. 292

¹⁶² vgl. Haug 2006

¹⁶³ vgl. Artelt u. a. 2005, S. 49

¹⁶⁴ Rabe-Kleberg 2005, S. 142

¹⁶⁵ vgl. Artelt u. a. 2005, S. 49

¹⁶⁶ Eliot 2010, S. 294

ne. Diese Jungen haben jedoch gemeinsam, dass sie sich mit den gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Rolle auseinandersetzen müssen.¹⁶⁷

Wer sich nicht mit diesen Erwartungen identifiziert und diese entsprechend inszeniert, kann sozial ausgeschlossen werden¹⁶⁸. Man spricht von „doing masculinity“ als Prozess der aktiven Herstellung von einer männlichen Geschlechtsidentität¹⁶⁹. Dies geschieht zum Beispiel auch durch Störungen des Unterrichts in der Schule, bei denen männliche Peer-Group-Mitglieder ihre gegenseitigen Inszenierungen von Männlichkeit anerkennen und verstärken¹⁷⁰. Auch die Abgrenzung von Mädchen spielt eine wichtige Rolle¹⁷¹. Allerdings ist Männlichkeit keine feste Größe, sondern kann in ihren Darstellungsformen variieren und stellt Kontextwissen dar, das entsprechend der sozialen Situation reproduziert wird¹⁷².

Durch die Veränderung des traditionellen Rollenbildes gebe es Irritationen bei der Identitätsentwicklung von Jungen.¹⁷³ Sie seien durch die Erwartungen häufig überfordert.¹⁷⁴ Jungen, die sich abweichend von den stereotypischen Vorstellungen verhalten, können schnell ausgegrenzt werden. Viele Jungen haben deshalb Angst, als verweicht zu gelten.¹⁷⁵ Lesen gilt für Jungen häufig als „uncool“, da das Buch nicht als Statussymbol und zur Herstellung eines guten Images genutzt werden kann. Deshalb verlieren auch Jungen, die in der Grundschule noch gerne gelesen haben, ab der fünften Klasse häufig den Spaß am Lesen.¹⁷⁶

Da Menschen, die gerne lesen, auch mehr und infolgedessen besser lesen, kann sich daraus im gegenteiligen Fall ein Teufelskreis für die Jungen entwickeln, denn wer kaum liest, kann Leseprozesse nicht automatisieren. Dadurch bleibt das Lesen mühsam und wird aufgrund dessen weiterhin vermieden. Durch fehlende Lesemotivation ergibt sich also eine fehlende Lesepraxis und daraus eine geringere Lesekompetenz. Dies geschieht bei Jungen häufiger als bei Mädchen.¹⁷⁷

Der Umgang mit Büchern wird durch feste Geschlechterrollen gehemmt.¹⁷⁸ Ein Grund dafür ist, dass Lesen als „weibliche Medienpraxis“¹⁷⁹ wahrgenommen wird, da häufig die Mütter vorlesen, während männliche Verwandte selten mit einem Buch gesehen werden, und auch im Kindergarten und in der Grundschule die männlichen Erzieher fehlen¹⁸⁰. Somit wird der größte Teil der Kindererziehung sowie speziell auch die Lesesozialisation von Frauen geprägt, weshalb man

¹⁶⁷ vgl. Budde 2009, S. 28

¹⁶⁸ vgl. ebd., S. 28–29

¹⁶⁹ vgl. ebd., S. 29

¹⁷⁰ vgl. ebd., S. 31

¹⁷¹ vgl. ebd., S. 36

¹⁷² vgl. ebd., S. 35

¹⁷³ vgl. Portmann 1999, S. 71

¹⁷⁴ vgl. ebd., S. 67

¹⁷⁵ vgl. ebd., S. 70

¹⁷⁶ vgl. Reifenberg 2012, S. 116

¹⁷⁷ vgl. Weidling 2012, S. 434 ; Kovalik 13.08.2012 ; Stiftung Lesen 2010b, [Vorwort]

¹⁷⁸ vgl. Kassis, Schneider 2004, S. 229

¹⁷⁹ Garbe 2012a, S. 292

¹⁸⁰ vgl. Reifenberg 2012, S. 117

neben der „Feminisierung der Erziehung“¹⁸¹ auch von einer „Feminisierung der Lesekultur“¹⁸² spricht. Während der eigenen Rollenfindung von Jungen spielt die Ablösung von der Mutter eine wichtige Rolle, womit die Ablösung vom Buch einhergehen kann. Hierbei spricht man vom ersten Leseknick, ein zweiter findet dann in der Pubertät statt, in der andere Dinge wichtiger werden als das Lesen.¹⁸³

Auch bei Berufen, die direkt mit Büchern zu tun haben, wie der Buchhandel und das Bibliothekswesen, ist der Frauenanteil sehr hoch. Jungen würden eventuell mehr lesen, wenn es mehr männliche Beschäftigte in diesen Bereichen gäbe. Da sich jedoch Mädchen eher für Literatur interessieren, wählen auch mehr Frauen als Männer diese Berufe, infolgedessen werden diese Berufe nicht so gut bezahlt und stellen damit auch keinen Anreiz für Männer dar.¹⁸⁴ Beachtet werden muss auch, dass Bücher für Jungen eventuell anders ausgewählt werden, da die Auswahl und -vermittlung häufig durch Frauen geschieht.¹⁸⁵

Im Gegensatz dazu findet die Initiation zur Nutzung von Bildschirmspielen meist durch gleichaltrige Jungen oder den Vater statt¹⁸⁶. Auch diese Bildschirmmedien, die von Jungen besonders intensiv genutzt werden, können zu einem weniger ausgeprägten Leseverhalten führen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeiten, männliche Persönlichkeitsanteile im eigenen Leben auszuüben, werden starke Heldenfiguren, die Probleme lösen und gewinnen, in den Medien gesucht werden. Dafür eignen sich besonders Computerspiele.¹⁸⁷ Besonders beliebt sind unter anderem Fantasy-, Adventure-, Strategie- und Geschicklichkeitsspiele sowie Ego-Shooter, die auf Jungen attraktiver wirken, da sie deren typische Interessen widerspiegeln und leichtere Erfolgserlebnisse bieten.¹⁸⁸

Computerspiele stellen ebenso wie das Lesen eine geschlechtsspezifische Form der Mediennutzung dar, die jedoch überwiegend von Jungen genutzt werden¹⁸⁹. Während Mädchen die neuen und die traditionellen Medienformen eher ergänzend nutzen, findet bei Jungen laut GARBE eher eine „Ersetzung oder Verdrängung von Printmedien (insbesondere des Buches) durch Bildschirmmedien“¹⁹⁰ statt.

Der schulische Deutschunterricht kann diesen Trend verstärken. Sowohl die Gestaltung der Lehrpläne als auch die Umsetzung in der Unterrichtspraxis seien veraltet und orientieren sich nicht an den neueren Erkenntnissen der Forschung.¹⁹¹ Bücher werden häufig gelesen, um Un-

¹⁸¹ Rabe-Kleberg 2005, S. 136

¹⁸² Weidling 2012, S. 433

¹⁸³ vgl. Reifenberg 2012, S. 117

¹⁸⁴ vgl. Bieniek 2003, S. 11 ; Reifenberg 2012, S. 117

¹⁸⁵ vgl. Bernd 2011, S. 25

¹⁸⁶ vgl. Garbe 2003, S. 25

¹⁸⁷ vgl. Reifenberg 2012, S. 117

¹⁸⁸ vgl. Weidling 2012, S. 434 ; Gaile 2005, S. 114

¹⁸⁹ vgl. Garbe 2003, S. 25

¹⁹⁰ ebd., S. 20

¹⁹¹ vgl. ebd.

terrichtsthemen abzudecken, jedoch nicht in Hinblick auf ihre literarischen Zwecke. Auch die Pflichtlektüren in den Schulen trafen nicht die Interessen der Jungen.¹⁹²

Zwar geben die Deutschlehrer in einer Studie der Stiftung Lesen an, vor allem Lesefreude vermitteln zu wollen, eine Beteiligung der Schüler an der Lektüreauswahl für den Unterricht findet jedoch in der Praxis kaum statt, obwohl dies ein hoher Motivationsfaktor wäre. Auch werden immer noch überwiegend ältere, bekannte Werke gelesen, jedoch keine neuen Jugendbücher.¹⁹³ Gerade bei Jungen bewirken pädagogische Aufforderungen und das Anbieten von „guten Büchern“ oft jedoch genau den gegenteiligen Effekt, da diese gerne eine Protesthaltung einnehmen.¹⁹⁴

DAUBERT vermutet, dass aufgrund des hohen Anteils weiblicher Lehrkräfte Themen, die Jungen interessieren, zu selten in den Unterricht integriert werden. Gerade das inhaltliche Interesse sei jedoch bei schwachen Lesern für das Textverständnis bedeutend.¹⁹⁵ Da in Schullektüren häufig ein sensibler und schwacher Protagonist auftritt, schrecke dies die Jungen ab.¹⁹⁶ So nimmt langfristig nicht nur das Interesse am Literaturunterricht, sondern auch an der Literatur selbst ab.¹⁹⁷

Betrachtet man nur das Geschlecht der Leser, besteht die Gefahr, dieses gerade bei Jungen überzubewerten¹⁹⁸. So könnten Probleme unnötig verstärkt werden¹⁹⁹, da Jungen durch die Dramatisierung der Geschlechtskomponente durch die Lehrkräfte noch eher stereotypes Verhalten demonstrieren²⁰⁰. Deshalb sollte man eine Leseförderung nicht nur vom Geschlecht abhängig machen, sondern gendersensibel handeln. Dazu gehört auch, die Motivationen und Erwartungen an die Mediennutzung zu verstehen.²⁰¹

3 Geschlechtsspezifische Leseförderung

Unabhängig davon, aus welchen Gründen Jungen schlechtere Ergebnisse als Mädchen bei vielen Lesestudien aufweisen, findet auch eine Diskussion über die Notwendigkeit einer jugendspezifischen Leseförderung im wissenschaftlichen Diskurs statt. Von den Befürwortern gibt es außerdem verschiedene Ansätze und Vorschläge, in welcher Form eine solche Förderung stattfinden könnte und was dabei zu beachten sei. Im folgenden Kapitel soll auf diese Aspekte näher eingegangen werden. Außerdem sollen exemplarisch Projekte und Initiativen von Biblio-

¹⁹² vgl. Franzmann 2003, S. 35

¹⁹³ vgl. ebd., S. 33

¹⁹⁴ vgl. Elstner 2008, S. 192

¹⁹⁵ vgl. Daubert 2003, S. 5

¹⁹⁶ vgl. Reifenberg 2012, S. 118

¹⁹⁷ vgl. Garbe 2002, S. 18

¹⁹⁸ vgl. Budde 2009, S. 29

¹⁹⁹ vgl. ebd., S. 33

²⁰⁰ vgl. ebd., S. 36

²⁰¹ vgl. Reifenberg 2012, S. 117

theiken zur Leseförderung von Jungen untersucht und im Hinblick auf die zuvor erläuterten Handlungsempfehlungen kurz evaluiert werden.

3.1 Diskussion in der wissenschaftlichen Literatur über Notwendigkeit und Form einer speziellen Förderung von Jungen

Die Notwendigkeit einer Jungenförderung in Bezug auf die Lesekompetenzen ist in der wissenschaftlichen Literatur alles andere als unumstritten. Auf Seiten der Befürworter, aber auch auf Seiten der Gegner gibt es interessante Argumente, die zum Nachdenken, aber auch Hinterfragen anregen. Im Folgenden sollen diese näher erläutert werden und anschließend durch häufig in der Diskussion auftretende Handlungsempfehlungen zur Förderung von Jungen ergänzt werden.

3.1.1 Argumente gegen eine geschlechtsspezifische Leseförderung

Gerade in Bezug auf die Leseförderung von Jungen gibt es noch großen Forschungsbedarf²⁰², da die Datenlage in vielen Bereichen noch unklar ist²⁰³ und deshalb unterschiedlich interpretiert werden kann. Die schlechten Ergebnisse von Jungen in Lesetests könnten zwar auf eine schlechtere Leseleistung hindeuten, allerdings könnten sie auch in der Form der Aufgabenstellung begründet liegen, mit der die Mädchen möglicherweise besser zurechtkommen²⁰⁴. Auch die Wirksamkeit der Jungenförderung ist bislang nicht ausreichend untersucht und belegt²⁰⁵. Vor diesem Hintergrund gibt es deshalb nicht nur Befürworter der geschlechtsspezifischen Leseförderung und das Thema wird in der Literatur immer wieder kontrovers diskutiert.

SCHULDT macht in einem Leserbrief an die Zeitschrift BuB deutlich, dass die Notwendigkeit einer solchen Förderung seiner Meinung nach nicht gegeben sei. Eine Leseförderung müsse nicht am Geschlecht orientiert sein, da die Unterschiede in diesem Bereich beispielsweise aufgrund der Bildungsherkunft wesentlich stärker ausgeprägt seien als die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen.²⁰⁶

Durch eine Differenzierung nach Geschlecht würden traditionelle Rollenbilder reproduziert und verstärkt werden. Besser wäre es, die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten in den Vordergrund zu stellen und positiv zu vermitteln.²⁰⁷ Auch CORNELIßEN spricht sich dafür aus, dass „die geschlechterdichotome Debatte um die Benachteiligung von Jungen und Mädchen relativiert werden“²⁰⁸ sollte. Beachtet werden müsse, dass Jungen, deren Eltern selbst über einen höhe-

²⁰² vgl. Philipp 2011a, S. 5

²⁰³ vgl. ebd., S. 3 ; Philipp 2011b, S. 7

²⁰⁴ vgl. Philipp 2011a, S. 8

²⁰⁵ vgl. Philipp 2011b, S. 20

²⁰⁶ vgl. Schuldt 2012, S. 568

²⁰⁷ vgl. ebd.

²⁰⁸ Cornelißen 2004, S. 4

ren Schulabschluss verfügen, nicht von dieser Benachteiligung betroffen seien, sondern vor allem Jungen aus bildungsfernen Schichten und Familien mit Migrationshintergrund, wobei dann allerdings auch die Mädchen betroffen seien²⁰⁹.

Die Differenzen zwischen Kindern der höchsten und der niedrigsten sozialen Schicht seien dabei doppelt so stark ausgeprägt wie die zwischen Jungen und Mädchen, zwischen den verschiedenen Schultypen sogar drei- bis sechsmal so stark²¹⁰. Leseschwache Jungen brauchen also eine Förderung aufgrund individueller Schwierigkeiten oder als Angehörige anderer Gruppen, aber nicht aufgrund ihres Geschlechts.²¹¹

Auch die Position, dass die Feminisierung der Erziehung sich negativ auf die Jungen auswirken könnte, sei durch Studien nicht bestätigt und teilweise sogar widerlegt worden²¹². HELBIG untersuchte in einer aktuellen Studie den Zusammenhang zwischen männlichen Vorbildern in der Erziehung und den Bildungschancen der Jungen am Beispiel alleinerziehender Eltern und kam zu dem Fazit, dass es unerheblich ist, bei welchem Elternteil die Kinder aufwachsen²¹³. Es gebe keinerlei Anhaltspunkte, dass der Bildungsmisserfolg von Jungen in dem fehlenden männlichen Vorbild durch den Vater begründet sein könnte²¹⁴.

Laut CORNELIßEN könnten andere Studien, die diese Verbindung zwischen der Feminisierung und der Benachteiligung von Jungen ziehen, auch auf Scheinkorrelationen beruhen, bei denen Variablen und Kausalitäten nicht ausreichend überprüft und hinterfragt wurden²¹⁵. Diese These wird ebenfalls von HELBIG belegt, der die Studien PIRLS 2006 und TIMSS 2007 auf die Frage hin untersucht hat, ob gleichgeschlechtliche Lehrkräfte positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben²¹⁶. Auf Länderebene lässt sich zwischen dem Anteil weiblicher Lehrkräfte und dem Anteil der Frauen, die ein Hochschulstudium beginnen, ein starker Zusammenhang feststellen²¹⁷. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Schulsysteme zeigt sich jedoch in keinem der 21 betrachteten Länder „ein positiver Effekt von männlichen Lehrkräften auf die Kompetenzentwicklung von Jungen“²¹⁸. Auch könne man Jungen nicht als Bildungsverlierer bezeichnen²¹⁹, da Männer auch heute noch aufgrund von traditionel-

²⁰⁹ vgl. ebd., S. 5–6 ; Philipp 2011a, S. 7

²¹⁰ vgl. ebd., S. 9–10

²¹¹ vgl. Schuldt 2012, S. 568 ; Philipp 2011a, S. 10

²¹² vgl. Schuldt 2012, S. 568

²¹³ vgl. Helbig 2012, S. 608–609

²¹⁴ vgl. ebd., S. 609

²¹⁵ vgl. Cornelißen 2004, S. 19–20

²¹⁶ vgl. Helbig 2010, S. 275

²¹⁷ vgl. ebd., S. 273–274

²¹⁸ ebd., S. 284 ; Auch für die Mädchen sind keine positiven Auswirkungen von gleichgeschlechtlichen Lehrkräften auf die Kompetenzentwicklung feststellbar, mit Ausnahme der Lesekompetenzen in Österreich, Dänemark und Rumänien. In diesen Ländern weisen allerdings auch die Jungen bei weiblichen Lehrkräften höhere Lesekompetenzen auf (vgl. S. 281–282).

²¹⁹ vgl. Schuldt 2012, S. 568

ler Berufswahl und Arbeitsteilung innerhalb der Familie²²⁰ im Durchschnitt mehr verdienen und höhere berufliche Positionen erlangen als Frauen²²¹.

Deshalb lenkt SCHULDT den Blick auf die Mädchen, die zwar eher bessere Bildungsergebnisse aufweisen, jedoch diese Chancen nicht so gut nutzen können. Es sei unklar, welche Auswirkungen eine verstärkte Förderung der Jungen auf sie haben könnte, wenn es in der Folge weniger Lehrerinnen gäbe und Jungen dort präsenter würden, wo die Mädchen zuvor hauptsächlich vertreten waren, wie zum Beispiel in Bibliotheken.²²² Auch PORTMANN weist darauf hin, dass von der feministischen Frauenbewegung eine Jungenförderung und die damit verbundene geringere Aufmerksamkeit den Mädchen gegenüber eher kritisch beurteilt werde²²³. Diese Problematik wird auch in Studien deutlich, die zeigen, dass Mädchen ihre eigene Leistungsfähigkeit in der Schule trotz gleicher Leistung geringer einschätzen als Jungen²²⁴. Eventuell könnte also diese geringe Selbsteinschätzung der Mädchen durch eine Förderung der Jungen noch ausgeprägter werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Argumente gegen eine geschlechtsspezifische Leseförderung hauptsächlich in der unklaren Datenlage und der mangelnden Forschung in diesem Bereich begründet sind. Einzelne Argumente der Befürworter einer Leseförderung für Jungen können hierbei durch Studien widerlegt werden. Neben der Forderung einer Förderung aufgrund der Bildungsherkunft der Kinder und Jugendlichen existieren auch Bedenken hinsichtlich einer möglichen Benachteiligung der Mädchen, die durch eine verstärkte Jungenförderung entstehen könnte. Alles in allem besteht jedoch noch erheblicher Forschungsbedarf, um diese Argumente zu stützen oder zu entkräften.

3.1.2 Argumente für eine geschlechtsspezifische Leseförderung

Wie in den ersten Kapiteln deutlich wurde, weisen Untersuchungen zu Lesekompetenzen und Lesegewohnheiten in der Mehrzahl deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu Gunsten der Mädchen auf. Aufgrund dessen und den Erkenntnissen, dass bei gleicher Motivation keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lesen nachweisbar sind (vgl. Kapitel 2.1.1), sei es wichtig, den Jungen Lesefreude und eine positivere Einstellung zum Lesen zu vermitteln, um deren Motivations- und damit auch Kompetenzdefizit auszugleichen²²⁵. Durch die überwiegend weiblichen Lehrkräfte, würde in der Schule zu wenig auf Inhalte eingegangen, die Jungen interessieren, obwohl gerade dadurch das Interesse an Texten bei Jungen geweckt werden könnte²²⁶.

²²⁰ vgl. Cornelißen 2004, S. 3

²²¹ vgl. Schuldt 2012, S. 568 ; Cornelißen 2004, S. 18–19

²²² vgl. Schuldt 2012, S. 569

²²³ vgl. Portmann 1999, S. 73

²²⁴ vgl. Cornelißen 2004, S. 11–12

²²⁵ vgl. Daubert 2003, S. 4 ; Franzmann 2003, S. 32

²²⁶ vgl. Daubert 2003, S. 5

Deshalb sprechen GARBE und DAUBERT bereits nach der ersten PISA-Studie von der „Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung“²²⁷, bei der sich Maßnahmen zur Leseförderung besonders auf Geschlechterunterschiede und die Jungen als Risiko- beziehungsweise Problemgruppe konzentrieren sollten²²⁸. Diese Maßnahmen sollten bereits im Grundschulalter ansetzen und zum einen das Angebot interessanter Lesestoffe für die Jungen und zum anderen die neuen Medienformen integrieren²²⁹.

Laut ELSTNER ist eine Förderung von Jungen nötig, da die Mädchen diesen in vielen Bereichen inzwischen voraus sind, was sich beispielsweise daran zeigt, dass sie sich besser an Schule und Ausbildung anpassen können und deshalb dort auch erfolgreicher seien²³⁰. Jungen und Männer bekommen inzwischen häufiger sprachliche Schwierigkeiten attestiert als Mädchen und zugleich besuchen prozentual mehr von ihnen eine Sonderschule und weniger schaffen das Abitur. Auch im Bereich der sozialen Kompetenzen, die heute immer wichtiger werden, schneiden sie schlechter ab als Frauen. Deshalb bezeichnet es Elstner als „längst überfällige[n] Prozess“²³¹, dass inzwischen verstärkt auf die Defizite der Jungen geachtet wird. Allerdings kritisiert er die Art und Weise wie eine entsprechende Förderung umgesetzt wird. Es existieren zu wenige Fortbildungsmöglichkeiten und auch Bibliotheksschließungen und Budgetkürzungen führen dazu, dass nicht genügend aktuelle und attraktive Literatur angeboten werden kann.²³²

Durch das Lesen findet neben der Informationsaufnahme auch eine Stärkung der Dialogfähigkeit sowie des Kommunikations- und Sozialverhaltens statt. Lesen wird jedoch von Jungen häufig als Mädchensache abgetan, da ihre Interessen durch andere Medien besser bedient werden.²³³ Deshalb setzt sich REIFENBERG für eine Leseförderung von Jungen ein, die auf die Bedürfnisse der Jungen eingeht²³⁴.

Laut ELSTNER liegen in vielen Studien die Anteile von Jungen, die zum Vergnügen lesen, noch weit über den Werten von 3 bis 9 Prozent der männlichen Bibliotheksnutzer zwischen 13 und 16 Jahren, die beispielsweise in den Leipziger Städtischen Bibliotheken festgestellt wurden²³⁵. Die Bibliotheken selbst können und sollten jedoch diesen Umstand durch einige Maßnahmen verändern²³⁶. Er bezeichnet den männlichen Leser als ein „Wesen, das einer enormen Pflege bedarf“²³⁷. Allerdings fordert ELSTNER auch Einzelmaßnahmen anstelle von unzutreffenden Verall-

²²⁷ Garbe 2002, S. 14

²²⁸ vgl. ebd., S. 15 ; Daubert 2003, S. 3

²²⁹ vgl. Garbe 2002, S. 15

²³⁰ vgl. Hellmich 2007, S. 287

²³¹ Elstner 2006, S. 9

²³² vgl. ebd.

²³³ vgl. Reifenberg 2012, S. 116

²³⁴ vgl. ebd., S. 117

²³⁵ vgl. Elstner 2003, S. 37

²³⁶ vgl. ebd., S. 37–38

²³⁷ ebd., S. 39

gemeinerungen und weist darauf hin, dass diese individuellen Maßnahmen aufwendig seien und keinen direkten, schnellen Erfolg versprechen²³⁸.

Da das Lesen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie für die Nutzung neuerer Medienformen nötig ist und da Jungen signifikant niedrigere Werte bei Lesestudien erzielen und weniger Lesemotivation aufweisen, ist auch laut der Stiftung Lesen eine gezielte Förderung dieser Zielgruppe von entscheidender Bedeutung²³⁹. Nach GAILE ist die Bedeutung von einer Leseförderung für Jungen ein zentrales Thema, aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studien sogar „prioritäres Bildungsziel weltweit“²⁴⁰.

3.1.3 Handlungsempfehlungen zur Leseförderung von Jungen

Da trotz der Argumente gegen eine spezielle Leseförderung von Jungen die Argumente auf Basis neuerer Studien für eine Förderung überwiegen und da es trotz teilweise unklarer Datenlage und definitivem Forschungsbedarf nicht schaden kann, dieser Zielgruppe besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um diese eventuell verstärkt als Bibliotheksnutzer zu gewinnen, sollen im Folgenden die häufigsten Handlungsempfehlungen und Tipps zur Jungenleseförderung aus dem wissenschaftlichen Diskurs vorgestellt werden.

Der wichtigste Schritt bei der Leseförderung von Jungen ist nach übereinstimmender Meinung der Experten die Erzeugung von Lesemotivation. Dies basiert auf der Annahme, dass Personen, die gerne lesen, viel lesen, in der Folge besser lesen können und dadurch auch mehr Spaß daran haben werden.²⁴¹ Deshalb legt beispielsweise die Stiftung Lesen bei ihren Empfehlungen den Fokus auf die Literatúrauswahl, da durch geeignete Titel die Lesemotivation und damit durch die ansteigende Lesepraxis auch die Lesefähigkeiten verbessert werden können.²⁴²

Wichtig ist hierbei, dass die Jungen überhaupt mit dem Lesen in Kontakt kommen, während es als nahezu unerheblich gilt, was die Jungen lesen sowohl in Bezug auf verschiedene Genres als auch Medienformen²⁴³. Durch Akzeptanz und Einbindung ihrer Leseinteressen, können Jungen zum Lesen motiviert werden²⁴⁴. Deshalb ist es für die Leseförderung von Jungen wichtig, zu erkennen, was genau Jungen lesen wollen und für welche Bücher und Themen sie sich dabei interessieren²⁴⁵. Für Jungen sollten Bücher deshalb nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt werden, sondern entsprechend ihrer Interessen, um so langfristig eine Lesekompetenz entwickeln zu können²⁴⁶.

²³⁸ vgl. Elstner 2008, S. 193

²³⁹ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 1

²⁴⁰ Gaile 2005, S. 114

²⁴¹ vgl. Reifenberg 2012, S. 118 ; Bernd 2011, S. 27

²⁴² vgl. Stiftung Lesen 2010b, [Vorwort]

²⁴³ vgl. Reifenberg 2012, S. 118 ; Bernd 2011, S. 27 ; Stiftung Lesen 2010b, S. 1

²⁴⁴ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 1

²⁴⁵ vgl. Sommer 2007, S. 14 ; Cwik 2009, S. 58

²⁴⁶ vgl. Bernd 2011, S. 26

Die meisten Handlungsempfehlungen zur Leseförderung von Jungen nennen Genres und Medienformen, die bei Jungen beliebt seien. Aufgrund der Vielfalt der Nennungen in unterschiedlichen Kombinationen sind diese in Form von zwei Diagrammen dargestellt²⁴⁷, in denen sich deutliche Tendenzen zu bestimmten Themen und Medienformen ablesen lassen (vgl. Abbildung 11 und Abbildung 12). In den 33 exemplarisch untersuchten Quellen von 26 Autoren oder Autorengruppen, in denen konkrete Genres genannt wurden, empfehlen 19, also über die Hälfte, das Genre Fantasy als von Jungen bevorzugt, beziehungsweise speziell für Jungen geeignet.

Diese Empfehlungen basieren teilweise auf Befragungen der Zielgruppe, Erfahrungen der Experten oder aufgrund der Eignung anhand von Kriterien, die ein Buch nach Angaben der wissenschaftlichen Literatur erfüllen sollte. Ebenfalls beliebt bei Jungen sind Abenteuergeschichten, Kriminalromane, Bücher über Sport, insbesondere Fußball, sowie über Horror, beziehungsweise Grusel und Science-Fiction. Laut DAUBERT spiegeln diese Genres die Vorliebe der Zielgruppe für einfache, spannende und erlebnisorientierte Freizeitlektüre wider²⁴⁸. Bei Büchern gelten außerdem unabhängig vom Genre Buchreihen²⁴⁹ oder Bücher zu Filmen, Fernsehserien und Computerspielen²⁵⁰ als lesefördernd für Jungen.

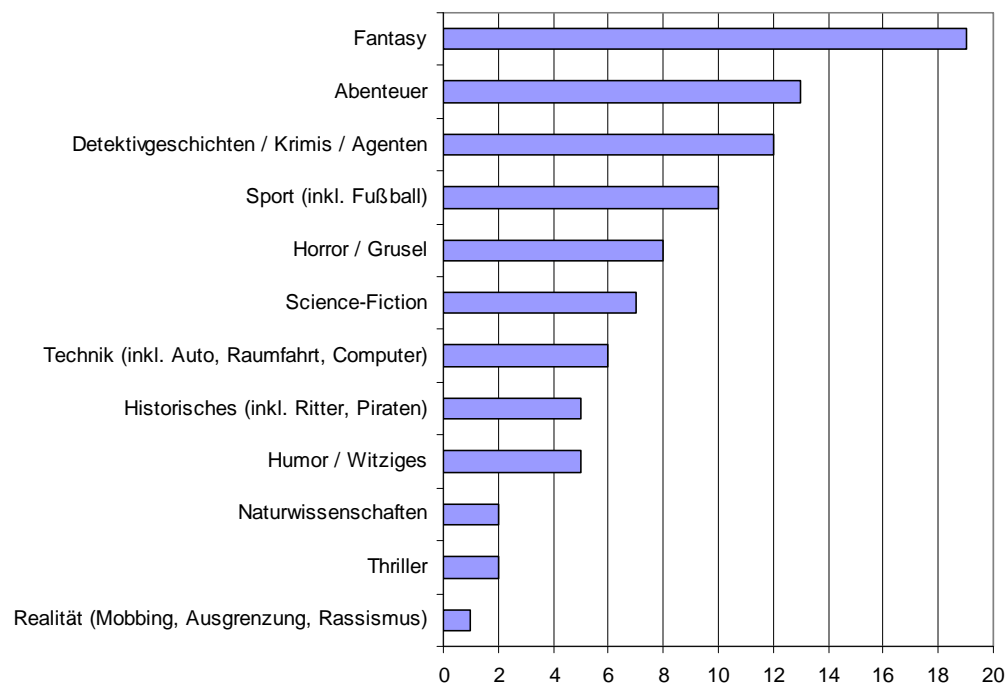


Abbildung 11: Bei Jungen beliebte Genres: absolute Häufigkeit der Nennung bei 26 Autoren (vgl. Tabelle 2 in Anhang 3: Tabellen zu den Handlungsempfehlungen bezüglich Genre- und Medienformenvorlieben von Jungen)

²⁴⁷ Die Tabellen mit den Zahlen sowie die Quellenangaben dazu befinden sich in Anhang 3: Tabellen zu den Handlungsempfehlungen bezüglich Genre- und Medienformenvorlieben von Jungen.

²⁴⁸ vgl. Daubert 2003, S. 5

²⁴⁹ vgl. Sommer 2007, S. 16 ; Pfaff-Rüdiger 2011, S. 155 ; Bischof, Heidtmann 2002, S. 28 ; Garbe 2003, S. 17 ; Eliot 2010, S. 315

²⁵⁰ vgl. Bischof, Heidtmann 2002, S. 27 ; Stiftung Lesen 2010a, S. 6 ; Bernd 2011, S. 24

Bei den Präferenzen für bestimmte Medienformen dominieren nach Nennungen in den untersuchten Quellen bei den Jungen sehr deutlich die Comics. Auch Sachtexte beziehungsweise Sachbücher werden immer wieder empfohlen, da diese gerne von Jungen gelesen werden. Zeitschriften und das Lesen von Texten im Internet oder auf CD-ROM werden ebenfalls an einigen Stellen genannt.

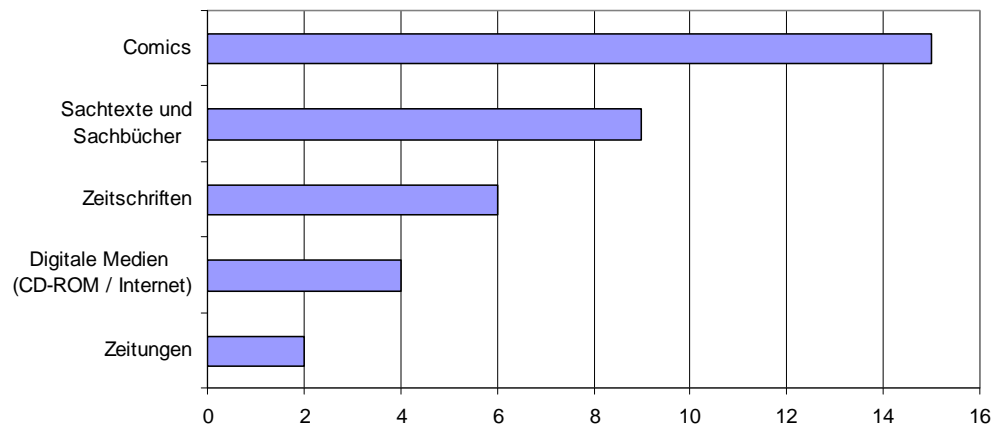


Abbildung 12: Bei Jungen beliebte Medienformen für das Lesen: absolute Häufigkeit der Nennung bei 26 Autoren

(vgl. Tabelle 3 in Anhang 3: Tabellen zu den Handlungsempfehlungen bezüglich Genre- und Medienformenvorlieben von Jungen)

Trotz der auffallend häufigen Nennung mancher Genres und Medienformen herrscht jedoch auch in vielen Punkten Uneinigkeit in der wissenschaftlichen Literatur. Während einige Autoren erklären, Jungen lesen vor allem Sach- und Gebrauchstexte sowie Comics anstelle von erzählender Literatur²⁵¹, sind andere davon überzeugt, dass das informatorische Lesen nur bei 10 Prozent der Jungen im Vordergrund stehe²⁵² und dass Jungen beim Lesen vor allem Abenteuer und die Flucht aus dem Alltag bevorzugen²⁵³.

Unabhängig vom Genre sollten Bücher für Jungen durch Cover, Titel, Umfang und Klappentext direkt überzeugen²⁵⁴, auch der Anfang des Buches und der Schreibstil spielen eine wichtige Rolle²⁵⁵. Wirkt die optische Gestaltung zu feminin oder zu kindlich, werden die Bücher von vielen Jungen abgelehnt²⁵⁶. Spannende, einfache Texte in guter Aufmachung hingegen laden zum Weiterlesen ein²⁵⁷. Auch entscheiden oft die ersten fünf bis zehn Seiten darüber, ob das Buch weiter gelesen wird. Im Idealfall beginnt die Handlung bereits auf der ersten Seite mit einer

²⁵¹ vgl. Cwik 2009, S. 58

²⁵² vgl. Daubert 2003, S. 5

²⁵³ vgl. Sommer 2007, S. 14

²⁵⁴ vgl. Reifenberg 2012, S. 119 ; Riss 2005, S. 53

²⁵⁵ vgl. Reifenberg 2012, S. 119

²⁵⁶ vgl. Hellmich 2007, S. 286 ; Elstner 2006, S. 10

²⁵⁷ vgl. Bernd 2011, S. 26

spannenden Situation und wird durch kurze, szenische Kapitel, die die Handlung stetig vorantreiben, fortgesetzt.²⁵⁸

Jungen können gut erreicht werden, wenn man die Definition des Begriffs des Lesens auf andere Medienformen, wie Texte in Computerspielen, dem Internet oder Liedtexte, erweitert²⁵⁹. Dabei dürfen die neuen Medien jedoch auf keinen Fall gegenüber dem Buch abgewertet werden, da so eine Abwehrhaltung bei den Jungen erzeugt würde²⁶⁰. WIENHOLZ weist darauf hin, dass Computernutzung nicht generell im Widerspruch zum Lesen stehe. Vielmehr könne dieses Medium zur Förderung der Lesekompetenz genutzt werden, da Computer zum Alltag der Jugendlichen gehören und dadurch gerade Jungen angesprochen werden.²⁶¹

KÖHLER sieht in eBooks aufgrund eigener Erfahrungen eine Chance, Jungen durch die Verknüpfung mit Technik zum Lesen zu motivieren. Zwar fehlen noch repräsentative Studien zu diesem Thema, allerdings ist der Männeranteil bei elektronischen Büchern höher als bei gedruckten Werken und auch höher als der Frauenanteil in diesem Bereich²⁶².

Jungen bevorzugen außerdem Bücher, deren Figuren sie schon aus dem Fernsehen oder anderen Medien kennen.²⁶³ Diese erleichtern den Einstieg in das Lesen und schaffen eine Vertrautheit mit den Texten²⁶⁴. Es wird immer wieder die Auswahl von Büchern mit männlichen Protagonisten empfohlen²⁶⁵. Der Protagonist sollte zudem ein Gewinner beziehungsweise Held sein, da die Jungen im Alltag genügend mit ihren Schwächen konfrontiert werden²⁶⁶. Bevorzugt werden laut GARBE und KOVALIK Protagonisten, die zunächst unscheinbar wirken und dann eine Wandlung zum Helden vollziehen und die ganze Welt retten²⁶⁷.

Um eine positive emotionale Bindung zu diesem Helden zu schaffen, sollte dieser clever und bewundernswert sein²⁶⁸ und nicht an seinen Problemen scheitern, sondern diese auf eine mutige und selbstbewusste Art und Weise lösen.²⁶⁹ Dabei steht das Handeln nach eigenen Moralvorstellungen und nicht die Reflexion im Vordergrund.²⁷⁰ Auch Antiheldengeschichten mit Narren oder Schelmen als Hauptfiguren, denen viele Missgeschicke passieren, sind sehr beliebt, wie sich an „Gregs Tagebüchern“ oder den „Simpsons“ zeigt.²⁷¹

²⁵⁸ vgl. Sommer 2007, S. 15

²⁵⁹ vgl. Schraml 2006 ; Elstner 2008, S. 193

²⁶⁰ vgl. Schraml 2006

²⁶¹ vgl. Wienholz o.J.

²⁶² vgl. Köhler 2011, S. [8]

²⁶³ vgl. Riss 2005, S. 53

²⁶⁴ vgl. Bertschi-Kaufmann, Tresch 2004, S. 196–197

²⁶⁵ vgl. Bernd 2011, S. 27 ; Bayerische Staatsbibliothek o.J. ; Sommer 2007, S. 14

²⁶⁶ vgl. Bernd 2011, S. 27

²⁶⁷ vgl. Weidling 2012, S. 434 ; Kovalik 13.08.2012

²⁶⁸ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 3–4

²⁶⁹ vgl. Sommer 2007, S. 14

²⁷⁰ vgl. ebd., S. 15

²⁷¹ vgl. Weidling 2012, S. 434

Teilweise werden konkrete Listen mit Buchempfehlungen für die Jungenförderung veröffentlicht, wie beispielsweise von HERBST²⁷², PÖLLER²⁷³ oder dem BORROMÄUSVEREIN E.V.²⁷⁴. Allerdings gilt es dabei zu beachten, dass Jungen keine homogene Gruppe darstellen und je nach sozialem Umfeld ganz andere Leseinteressen im Vordergrund stehen können²⁷⁵. Eine solche Literaturliste für Jungen mit Buchtipps zu erstellen, hält ELSTNER für problematisch, da schon innerhalb einer Stadt die Lektüreinteressen variieren können und durch eine solche festgesetzte Liste Jungen eventuell eher abgeschreckt werden könnten²⁷⁶.

Wichtig sei generell, aktuelle und passende Freizeitliteratur entsprechend der Interessen der Jungen anzubieten²⁷⁷, um den „Jungen Zugänge zu Texten anzubieten, die für sie attraktiv sind, [auch] unter Einbeziehung verschiedener Medien“²⁷⁸, wie Hörbüchern, CDs, DVDs beziehungsweise Verfilmungen und Konsolenspielen²⁷⁹. Denn auch durch Geschichten auf CD-ROM können Lektüreerfahrungen gesammelt werden, die dann für die gedruckten Bücher hilfreich sind²⁸⁰.

Auf der niedrigsten Stufe der Lesekompetenz, auf der sich viele Jungen während ihrer gesamten Schulzeit befinden, könne gerade die Textmenge eines bebilderten Sachbuches problemlos aufgenommen werden, während dicke Bücher unattraktiv und zum Scheitern verurteilt seien. Deshalb muss man für jeden Jungen individuell herausfinden, welche Bücher zu ihm passen, um ihn nicht zu überfordern.²⁸¹ Als erste Anhaltspunkte können die häufig genannten Genres, Themen und Medienformen jedoch durchaus dienen.

Für eine Leseförderung von Jungen ist eine Kombination von inner- und außerschulischen Maßnahmen sinnvoll²⁸². Diese könnte zum Beispiel in Kooperation von Bibliothek und Schule stattfinden. Besonders gefördert werden sollten Jungen aus Migrantenfamilien oder solche aus bildungsfernen Familien und Förder- oder Hauptschulen, da diese, wie die PISA-Studie ergeben hat, häufiger Probleme mit dem Lesen haben. Der Grund dürfte in der starken Abhängigkeit der Lesesozialisation von der Familie liegen.²⁸³

Selbst diese Jungen können durch gezielte Maßnahmen für Bücher begeistert werden. Hierfür müssen „Bücher vom Ruch des Unmännlichen, Uncoolen, Drögen befreit“²⁸⁴ werden, damit die Jungen merken können, dass es auch in Büchern für sie interessante Themen gibt. REIFENBERG

²⁷² Herbst o.J.

²⁷³ Pöller o.J.

²⁷⁴ Borromäusverein e.V. 2012

²⁷⁵ vgl. Sommer 2007, S. 14

²⁷⁶ vgl. Elstner 2006, S. 10

²⁷⁷ vgl. Schmidbauer 2009, S. 736

²⁷⁸ Stiftung Lesen 2010a, S. 7

²⁷⁹ vgl. Bayerische Staatsbibliothek o.J. ; Elstner 2006, S. 10

²⁸⁰ vgl. Bertschi-Kaufmann, Tresch 2004, S. 197

²⁸¹ vgl. Reifenberg 2012, S. 118

²⁸² vgl. Kassis, Schneider 2004, S. 234

²⁸³ vgl. Weidling 2012, S. 435 ; Elstner 2008, S. 193

²⁸⁴ Bernd 2011, S. 25

ist überzeugt, dass es genug ansprechende Titel gibt, die Jungen müssen nur mit diesem Angebot vertraut gemacht werden.²⁸⁵

GARBE und KOVALIK sind sich einig, dass sich Jungen vor allem zwischen der dritten und sechsten Klassenstufe für das Lesen begeistern lassen, da sich hier Leseprozesse automatisieren und die Leseflüssigkeit entwickelt. Da sich zwischen acht und zwölf Jahren die Lesegewohnheiten der Jungen ausbilden, ist hier auch von bibliothekarischer Seite aus der beste Zeitpunkt für eine Leseförderung²⁸⁶, da danach die Orientierung an Gleichaltrigen wichtiger wird²⁸⁷.

Jungen seien gegenüber Buchempfehlungen von Erwachsenen in der Regel sehr resistent, da sie lieber ihren Lesestoff selbst entdecken wollen²⁸⁸. Auch beurteilen Erwachsene Literatur für Kinder und Jugendliche völlig anders als diese Zielgruppe selbst²⁸⁹. Deshalb werden Beeinflussungsversuche vor allem von Frauen strikt abgelehnt, während jedoch Empfehlungen von Gleichaltrigen eine hohe Bedeutung haben²⁹⁰. Diese sollten deshalb in Veranstaltungen zur Leseförderung neben den Lesevorlieben der Jungen berücksichtigt werden²⁹¹.

Mögliche Projekte zur Leseförderung reichen von Vorleseevents über Leseclubs und -wettbewerbe bis zur Schulung von Multiplikatoren²⁹². Durch eine Jugendjury, die mindestens zur Hälfte aus Jungen besteht, könnten Empfehlungen für den Bestandsaufbau eingeholt werden, die auch bei anderen Jugendlichen ein großes Gewicht haben und die Vorlieben der Zielgruppe widerspiegeln²⁹³.

Da die Anwesenheit von vielen Mädchen oft einschüchternd auf die Jungen wirkt, empfehle sich laut MAHR auch ein reiner Jungenleseclub.²⁹⁴ Hierbei werde es von den Jungen bevorzugt, jeweils eigenständig Bücher zu lesen, die sie interessieren, um sie dann den anderen zu präsentieren²⁹⁵. Die Teilnehmer sollten aus eigener Motivation mitmachen²⁹⁶ und das Gefühl vermittelt bekommen, dass die Beschäftigung mit Büchern Spaß machen kann.²⁹⁷

Besonders wichtig seien deshalb der Spaßfaktor und die gemeinsame Diskussionen über Bücher.²⁹⁸ Durch Vorlesen und Gesprächsrunden kann die Kommunikation über das Gelesene angeregt werden.²⁹⁹ MAHR beobachtete jedoch, dass Mädchen eine höhere Konzentrationsfähigkeit haben, während Jungen bei langem Zuhören unruhig werden. Bei einem Leseclub müs-

²⁸⁵ vgl. ebd.

²⁸⁶ vgl. Weidling 2012, S. 433 ; Kovalik 13.08.2012

²⁸⁷ vgl. Weidling 2012, S. 433

²⁸⁸ vgl. Sommer 2007, S. 16 ; Franzmann 2003, S. 33

²⁸⁹ vgl. Bieniek 2003, S. 10

²⁹⁰ vgl. Sommer 2008, S. 13

²⁹¹ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 9

²⁹² vgl. Schraml 2006 ; Bayerische Staatsbibliothek o.J.

²⁹³ vgl. Elstner 2008, S. 193

²⁹⁴ vgl. Mahr 2011, S. 30

²⁹⁵ vgl. ebd., S. 31

²⁹⁶ vgl. ebd., S. 32 ; Bernd 2011, S. 28

²⁹⁷ vgl. Mahr 2011, S. 32

²⁹⁸ vgl. ebd., S. 31

²⁹⁹ vgl. Cwik 2009, S. 58 ; Stiftung Lesen 2010b, S. 3

se man sich auf die Jungen einlassen und sie ernst nehmen. Auch ein männlicher Leiter könne von Vorteil sein.³⁰⁰

Auch das Vorlesen an ungewöhnlichen Orten, wie zum Beispiel durch Polizisten auf einer Polizeiwache, macht Jungen neugierig³⁰¹, ebenso wie eine Lesenacht in der Bibliothek³⁰². Durch aktive Mitwirkung der Jungen an der Veranstaltung könne die Lesemotivation gestärkt werden³⁰³, die Verbindung von Lesen mit Wettbewerben oder Wettkämpfen spricht Jungen ebenfalls an³⁰⁴. Gut geeignet ist außerdem die Integration von Bewegung³⁰⁵, wie beispielsweise bei der szenischen Umsetzung von Teilen der Handlung eines Buches³⁰⁶. Auch durch Basteln oder das Gestalten einer Ausstellung kann die Lesemotivation gesteigert werden³⁰⁷.

Zu geschlechtergetrennten Veranstaltungen wird geraten, da die Jungen sich dort nicht vor den Mädchen verstellen müssen und sich viel mehr trauen, wenn sie unter sich sind³⁰⁸. Nach REIFENBERGS Erfahrung trauen sich dann beispielsweise auch schwächere Leser eher, vor der Gruppe vorzulesen. Auch aufgrund der Sonderbehandlung fühlen sich Jungen geschmeichelt.³⁰⁹ Im Rahmen dieser geschlechterdifferenzierten Leseförderung kann dann auch über die Einstellung zum Lesen diskutiert werden, um bei Jungen stereotype Geschlechterrollenbilder zu beeinflussen³¹⁰.

Bei einer gemeinsamen Förderung von Jungen und Mädchen, sollte für beide Geschlechter darauf geachtet werden, dass nicht im Sinne der Defizithypothese der einen Gruppe die Kompetenzen der anderen vermittelt werden sollen. Vielmehr spricht WIENHOLZ sich für die Differenzhypothese aus, die davon ausgeht, dass beide Gruppen über Kompetenzen verfügen und voneinander lernen können.³¹¹

REIFENBERG mahnt, die Leseförderung nicht nur vom Geschlecht abhängig zu machen, sondern gendersensibel zu handeln. Dazu gehört, die Motivationen zur und Erwartungen an die Mediennutzung zu verstehen. Aufgrund der fehlenden Möglichkeiten, männliche Persönlichkeitsanteile auszuleben, werden starke Heldenfiguren, die Probleme lösen und gewinnen, in den Medien gesucht und schneller in Computerspielen gefunden als in Büchern.³¹²

³⁰⁰ vgl. Mahr 2011, S. 33

³⁰¹ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 15 ; Weidling 2012, S. 433

³⁰² vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 15

³⁰³ vgl. Gaile 2005, S. 115

³⁰⁴ vgl. Bernd 2011, S. 24, 28-29 ; Stiftung Lesen 2010a, S. 9, 14

³⁰⁵ vgl. ebd., S. 10 ; Bernd 2011, S. 28-29

³⁰⁶ vgl. Stiftung Lesen 2010a, S. 10

³⁰⁷ vgl. ebd., S. 11

³⁰⁸ vgl. Bernd 2011, S. 28 ; Wendel 2006, S. 12

³⁰⁹ vgl. Bernd 2011, S. 28

³¹⁰ vgl. Kassis, Schneider 2004, S. 233-234

³¹¹ vgl. Wienholz [2007], S. [2-3]

³¹² vgl. Reifenberg 2012, S. 117

Bedeutend für lesefördernde Maßnahmen bei Jungen sind außerdem männliche Lesevorbilder³¹³. Dabei kann es sich um prominente Fußballer oder Stars³¹⁴ oder aber die eigenen Väter handeln³¹⁵, die eine „männliche Lese-Leitkultur öffentlich wahrnehmbar“³¹⁶ machen. Zusätzlich können männliche Autoren, Vorleseväter oder ältere Schüler als Lesepaten bei Projekten eingesetzt werden³¹⁷. Solche männlichen Identifikationsfiguren außerhalb wie innerhalb der Familie fehlen häufig, da vor allem Mütter für die Lesepraxis zuständig sind³¹⁸ und auch in Kindergarten, Schule, Bibliotheken und dem Buchhandel Literatur überwiegend von Frauen vermittelt wird³¹⁹. Deshalb sollten die Väter als Vorbilder und Vorleser in eine Leseförderung integriert werden³²⁰, um das Lesen in das Selbstkonzept der Jungen zu integrieren³²¹ und nicht mehr als rein weibliche Praxis erscheinen zu lassen, von der Jungen sich abzugrenzen versuchen³²².

3.2 Beispiele der Jungenleseförderung aus Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland

Auch das Öffentliche Bibliothekswesen in Deutschland hat in den Jahren seit der ersten PISA-Studie die Bedürfnisse der Jungen stärker in den Blick genommen. Im folgenden Kapitel sollen exemplarisch verschiedene Öffentliche Bibliotheken mit ihren Veranstaltungen zur Leseförderung von Jungen vorgestellt werden. Dabei werden nur Bibliotheken berücksichtigt, die Veranstaltungen für diese Zielgruppe anbieten, reine Bestandskonzepte wurden nicht aufgenommen. Die vorgestellten Projekte der Öffentlichen Bibliotheken werden dann im Hinblick auf die in Kapitel 3.1.3 erläuterten Kriterien, die eine gelungene Leseförderung von Jungen ausmachen können, kurz evaluiert, soweit dies aufgrund der Quellenlage möglich ist.

Einige weitere Bibliotheken wie die Stadtbibliothek Mönchengladbach bieten einen gesonderten Medienbestand für Jungen an³²³ oder wie die Stadtbüchereien Düsseldorf³²⁴ spezielle Medienverzeichnisse mit für Jungen empfohlenen Büchern, andere Bibliotheken wie die Stadtbibliothek Halle (Saale)³²⁵ oder die Stadt- und Kreisbibliothek St. Wendel³²⁶ stellen spezielle Themenrucksäcke zusammen, die nur von Jungen entliehen werden können.

Zusätzlich gibt es Projekte, die zwar vermutlich eher Jungen ansprechen, jedoch nicht speziell für diese Zielgruppe konzipiert wurden, so dass auch Mädchen an allen Veranstaltungen teilnehmen können. Ein Beispiel hierfür ist die Initiative „Bücher haben Gewicht“ der Stadtbiblio-

³¹³ vgl. Hellmich 2007, S. 286 ; Bayerische Staatsbibliothek o.J. ; Reifenberg 2012, S. 118

³¹⁴ vgl. Weidling 2012, S. 433 ; Hellmich 2007, S. 286

³¹⁵ vgl. Kovalik 13.08.2012 ; Hellmich 2007, S. 286 ; Bayerische Staatsbibliothek o.J.

³¹⁶ Hellmich 2007, S. 286

³¹⁷ vgl. Holzmann-Witschas [2011], S. 5

³¹⁸ vgl. Gaile 2005, S. 115

³¹⁹ vgl. Wendel 2006, S. 12 ; Gaile 2005, S. 115

³²⁰ vgl. Bayerische Staatsbibliothek o.J. ; Bernd 2011, S. 27

³²¹ vgl. Holzmann-Witschas [2011], S. 5

³²² vgl. Kovalik 13.08.2012 ; Stiftung Lesen 2010b, S. 3 ; Stiftung Lesen 2010a, S. 7

³²³ vgl. Stadt Mönchengladbach 2013

³²⁴ vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf 2013

³²⁵ vgl. Stadt Halle (Saale) 2013

³²⁶ vgl. Kreisstadt St. Wendel o.J.

the Mönchengladbach und des VfL Borussia Mönchengladbach, bei der durch „Jünger“, das Maskottchen des Vereins, die Elemente Fußball und Lesen verbunden werden³²⁷.

3.2.1 Kicken und Lesen

„Kicken und Lesen“ ist ein Bildungsprojekt der Baden-Württemberg Stiftung für Jungen³²⁸, das 2005³²⁹ im Rahmen des „Lesenetzes“ Baden-Württemberg³³⁰ entwickelt wurde. Seit 2008 werden jährlich 10 bis 15 Projekte³³¹ mit jeweils bis zu 4.000 Euro gefördert³³², Kooperationspartner ist der VfB Stuttgart 1893 e.V.³³³.

Die Grundlagen des Konzepts sind an Ergebnissen der JIM-Studie 2004 orientiert, um die Lesemotivation der teilnehmenden Jungen optimal zu fördern. Elemente sind hierbei die Verbindung von Körpererfahrung mit dem Lesen, die Nutzung des vorhandenen Wissens der Jungen beim Thema Fußball sowie die Einbeziehung männlicher Identifikationsfiguren.³³⁴ Ziele sind neben der Stärkung der Lesemotivation auch Integration, Gewaltprävention und Förderung der Sozialkompetenz³³⁵. Durch Vernetzung verschiedener Methoden und Inhalte (vgl. Abbildung 13) sollen sich dabei alle Bereiche positiv beeinflussen, sodass Lesemotivation und -fähigkeiten, Fußballtechniken und Fairness der Teilnehmer ansteigen.

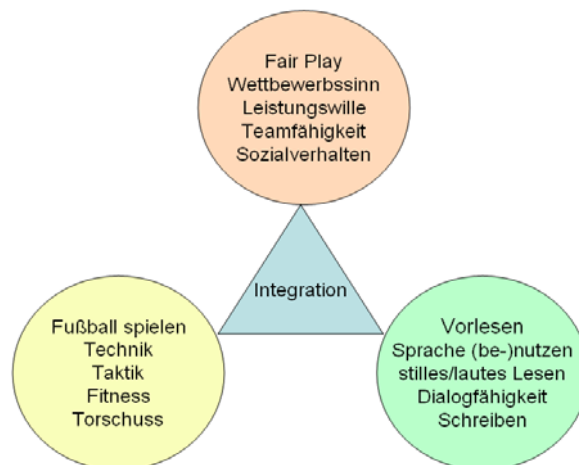


Abbildung 13: Schematische Darstellung der Vernetzung von persönlichen / Sozialkompetenzen, Fußballtechniken und Sprach- / Lesekompetenzen bei „Kicken und Lesen“
Nach: Wienholz 2006, S. 6

³²⁷ vgl. Borussia VfL 1900 Mönchengladbach GmbH 2009

³²⁸ Zu Beginn des Projektes trug die Stiftung noch den Namen „Landesstiftung Baden-Württemberg“.

³²⁹ vgl. Potnar 2012, S. [3-4]

³³⁰ Das „Lesenetze“ war selbst ebenfalls ein Projekt zur nachhaltigen Leseförderung der Landesstiftung Baden-Württemberg und wurde in Kooperation mit dem Landesverband Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband realisiert. Vgl. Wienholz 2005, S. 1

³³¹ vgl. Potnar 2012, S. [4]

³³² vgl. ebd., S. [7]

³³³ vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung [2011]

³³⁴ vgl. Wienholz 2005, S. 7–8

³³⁵ vgl. Potnar 2013

Bewerben können sich Einrichtungen mit Projekten für Jungen zwischen 10 und 14 Jahren, die mindestens 14 Tage dauern und sowohl Lese- als auch Bewegungselemente durch Fußball enthalten. Die teilnehmenden Jungen sollten aus lesefernen Familien stammen oder einen Migrationshintergrund haben³³⁶ und wichtig ist auch die Elternarbeit, vor allem in Bezug auf die Väter als (Lese-)Vorbilder der Jungen³³⁷. Die Baden-Württemberg Stiftung bietet zusätzlich Workshops und Weiterbildungen für die geförderten Einrichtungen an, außerdem sind Besuche von Vertretern des VfB Stuttgart sowie eine abschließende Urkundenverleihung bei einem Heimspiel des Vereins für die teilnehmenden Jungen optional³³⁸.

Seit 2011³³⁹ wird „Kicken und Lesen“ in Kooperation mit dem FSV Frankfurt 1899³⁴⁰ auch in Hessen durchgeführt. Entsprechende zehntägige Projekte werden von der „hessenstiftung – familie hat zukunft“ finanziell gefördert³⁴¹. Bislang wurde in Hessen noch kein von einer Bibliothek initiiertes Projekt gefördert³⁴².

Obwohl die Initiative selbst keinen direkten bibliothekarischen Bezug aufweist, ist es für Bibliotheken dennoch möglich, mit einem eigenen Projekt daran teilzunehmen oder an Projekten anderer Veranstalter mitzuwirken.

In vielen Fällen besuchen die Jungen im Rahmen der unterschiedlichen „Kicken und Lesen“-Projekte die lokale Bibliothek, teilweise findet hier auch eine direkte Beteiligung der jeweiligen Bibliothek an dem Projekt statt. Bei dem Projekt „Ballestern“ des Jugendzentrums Plochingen im Jahr 2009 wurde beispielsweise außerhalb der regulären Öffnungszeiten eine spezielle Führung durch die Stadtbibliothek angeboten³⁴³, ebenso im Folgeprojekt 2010³⁴⁴. Auch für das Projekt „Kreativ Kicker Nürtingen“ 2013 bot die dortige Bücherei eine zielgruppenspezifische Führung für die Gruppe an³⁴⁵. Im Rahmen des Projektes „Lese-Europameister“ 2012 des Staufer-Gymnasiums Pfullendorf wurde von den Jungen in der Schulbibliothek eine eigene Fußball-Lesecke eingerichtet, mit Büchern bestückt und beworben³⁴⁶. Im Projekt „Die lesende Fußballschule Rheinfelden“ 2013 des Jugendreferats der Stadt Rheinfelden wurde von der Stadtbibliothek eine Lesenacht in den Bibliotheksräumen sowie eine Ausstellung organisiert³⁴⁷.

Von Bibliotheken selbst wurden bisher zwei „Kicken und Lesen“-Projekte 2009 und 2012 initiiert. Das erste Projekt war „Die orangenen und schwarzen Kircharter Lesekerle“ der Gemein-

³³⁶ vgl. Potnar 2012, S. [6]

³³⁷ vgl. ebd., S. [12]

³³⁸ vgl. ebd., S. [8]

³³⁹ vgl. hessenstiftung familie hat zukunft 2013

³⁴⁰ vgl. Köhler 2012, S. [8]

³⁴¹ vgl. hessenstiftung familie hat zukunft 2013 ; 2013 werden 5 Projekte für Jungen zwischen 10 und 14 Jahren mit insgesamt 10.000 Euro finanziell unterstützt (vgl. Kuther 06.03.2013, S. 1).

³⁴² vgl. hessenstiftung familie hat zukunft o.J.a ; hessenstiftung familie hat zukunft o.J.b ; Kuther 06.03.2013

³⁴³ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2009a

³⁴⁴ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2010

³⁴⁵ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2013b

³⁴⁶ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2012b

³⁴⁷ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2013a

debücherei Kirchartd für Jungen von 10 bis 13 Jahren. In diesem vierzehntägigen Projekt, das in Kooperation mit der Sportgemeinschaft, einem Fußballclub, einer Schule und der Gemeindeverwaltung durchgeführt wurde, sollten neben der Lesemotivation auch das Gemeinschaftsgefühl und die Fairness der Teilnehmer gestärkt werden.³⁴⁸

Die Einstiegsveranstaltung bestand aus einem Fußballspiel und dem Vorlesen am Lagerfeuer. Danach trafen sich die Jungen regelmäßig in der Bibliothek, wo gelesen, gebastelt und gebacken wurde. Außerdem wurde von den Teilnehmern ein eigener Jungenbereich in der Bibliothek eingerichtet und durch Plakate beworben.³⁴⁹ Hierbei wurden die Jungen auch in bibliothekarische Tätigkeiten eingeführt und durften neue Medien für die Bibliothek zum Thema Fußball selbst aussuchen und kaufen.³⁵⁰ Als Ausgleich wurden außerdem regelmäßiges Fußballtraining sowie verschiedene Wanderungen angeboten³⁵¹. Als männliche Vorbilder wurden die Väter beim Fußballspielen, Kochen und Lesen miteinbezogen, ebenso Fußballer des VfB Stuttgart³⁵².

Das zweite von einer Bibliothek initiierte Projekt fand 2012 unter dem Titel „Bleib fit, mach mit...Kick&Read“ statt. Organisiert wurde es von der Bibliothek Abtsgmünd in Zusammenarbeit mit dem Fußballverein TSG Abtsgmünd. Zielgruppe waren hierbei Jungen zwischen sieben und neun Jahren, die im Anschluss an das Fußballtraining von dem Trainer vorgelesen bekamen und auch selbst aus ihren Lieblingsbüchern vorlesen durften. Um das Fußballspielen mit dem Lesen zu verbinden, bekamen die Jungen einen Trainingsplan, der sowohl Fußball- als auch Leseaufgaben enthielt.³⁵³

Außerdem fanden verschiedene Aktionen statt, wie eine Lesenacht zum Thema Fußball in der Bibliothek, ein Besuch des Fanbeauftragten des VfB Stuttgart, ein Ausflug zu dem Verein sowie eine „Multimediale Fußball-Lesungs-Quiz-Show“³⁵⁴ mit dem Autor Felix HOFFMANN. An der Quiz-Show nahmen 45 Kinder teil, darunter auch Mädchen, die Kurzgeschichten des Autors vorgelesen bekamen und in Teams Fragen zur Fußball-Europameisterschaft beantworteten und kleine Preise gewinnen konnten³⁵⁵. Ziel des Projektes war neben der Förderung der Lesemotivation der Jungen, auch die Väter zum Lesen und Vorlesen zu animieren³⁵⁶.

Alles in allem stellte das Projekt „Kicken und Lesen“ vor allem die Verknüpfung zwischen den Interessen der Jungen, Bewegungselementen und dem Lesen her. Bei den bibliothekarischen Projekten wurden die Jungen zusätzlich aktiv in den Bestandsaufbau eingebunden, um so eine Identifikation mit der Bibliothek zu schaffen und bei dem Fußballquiz konnten sie, durch den Wettkampfcharakter motiviert, ihr Wissen einbringen. Durch Väter, Fußballer und Trainer

³⁴⁸ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2009b

³⁴⁹ vgl. ebd.

³⁵⁰ vgl. Garbe 2012b

³⁵¹ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2009b

³⁵² vgl. Garbe 2012b

³⁵³ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2012a

³⁵⁴ Bibliothek Abtsgmünd 2012

³⁵⁵ vgl. A. A. 20.06.2012

³⁵⁶ vgl. Baden-Württemberg Stiftung gGmbH 2012a

wurden männliche Vorbilder integriert, die auch auf die Bedeutung männlicher Lesevorbilder im Alltag aufmerksam gemacht wurden.

3.2.2 Stadtbibliothek Greven: „JeB-Club“

Die Stadtbibliothek Greven führte von 2008³⁵⁷ bis 2012 insgesamt dreimal ein Projekt zur Leseförderung von Jungen mit dem Titel „JeB-Club – Jungen empfehlen Bücher“ durch. Bei jeweils 6 monatlichen Treffen bekamen Jungen von 10 bis 13 Jahren die Möglichkeit, sich über neu erschienene Medien auszutauschen und für Zeitung und Internet Bewertungen dazu zu verfassen.³⁵⁸ Hierbei wurden nicht nur Bücher, sondern auch digitale Medien besprochen³⁵⁹.

Im Mittelpunkt stand die Förderung der Lesemotivation der Jungen durch Buchempfehlungen von Gleichaltrigen und beim zweiten Treffen durch eine spannende Büchershow mit Frank SOMMER von „Eventilator“ als männlichem Lesevorbild. Außerdem durften die Jungen in einer Buchhandlung Bücher für den Bestand der Stadtbibliothek kaufen, diese lesen, bewerten und anschließend in einer Ausstellung bewerben. Den Abschluss bildete jeweils eine Fahrt zum Radiosender Radio RST in Rheine. Über einen Weblog wurden zudem ab 2011 Fotos und Beiträge zu den Treffen des JeB-Clubs veröffentlicht.³⁶⁰

Das Projekt integriert Aspekte, die für eine jungenspezifische Förderung empfohlen werden. Neben dem Gespräch über Bücher und den gegenseitigen Buchempfehlungen durch Gleichaltrige spielen hierbei auch digitale Medien eine große Rolle, da diese ebenso wie Bücher bewertet werden und ein eigener Internetauftritt in das Projekt integriert ist. Auch abwechslungsreiche Veranstaltungen und die Integration eines männlichen Vorbilds werden berücksichtigt.

Laut der Leiterin der Stadtbibliothek Sigrid HÖGEMANN ist noch unklar, ob 2013 erneut ein JeB-Club angeboten werden könne, in der Bibliothek sei man jedoch von dem Projekt „weiterhin sehr überzeugt“ und würde es „gerne wiederholen“³⁶¹. Dies deutet darauf hin, dass hier eine langfristige Förderung der Lesemotivation und Lesekompetenz von Jungen angestrebt wird.

3.2.3 StadtBibliothek Köln: „Junge(n)Literatur“

In der StadtBibliothek Köln machte man bei Leseclubs, Lesefesten und Workshops die Erfahrung, dass die überwiegende Teilnehmerzahl aus Mädchen bestand.³⁶² Deshalb wurde das Projekt „Junge(n)Literatur – Leseförderung für Jungen von 10 - 15 Jahren“ entwickelt. In diesem Projekt sollte durch verschiedene Methoden die Lesemotivation von Jungen und damit eventuell

³⁵⁷ vgl. Stadtbibliothek Greven 2011

³⁵⁸ vgl. Stadtverwaltung Greven 2012

³⁵⁹ vgl. Stadtbibliothek Greven 2011

³⁶⁰ vgl. Stadtverwaltung Greven 2012

³⁶¹ Högemann 08.05.2013

³⁶² vgl. StadtBibliothek Köln 2008b, S. 3

auch deren Interesse an der Bibliothek gestärkt werden.³⁶³ Das durch den Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen finanziell geförderte Projekt³⁶⁴ bestand aus vier Teilprojekten³⁶⁵ und wurde 2007 bis 2008 an mehreren Standorten der Stadtbibliothek Köln durchgeführt³⁶⁶.

Hauptbestandteil des Projektes war der zehn- bis zwölfteilige Workshop „JungeLektoren – Jungen suchen Bücher für Jungen aus“ für Jungen im Alter zwischen 11 und 13 Jahren³⁶⁷. Dieser von dem Autor Manfred Theisen durchgeführte Workshop³⁶⁸ fand von August 2007 bis Januar 2008³⁶⁹ statt und setzte sich aus mehreren Elementen und Zielen zusammen. Die Jungen sollten bei den Treffen lernen, ihre Lesebedürfnisse zu artikulieren. Außerdem wurden ihnen Grundlagen der Lektoratsarbeit und bibliothekarischen Tätigkeiten vermittelt. Sie sollten Bücher auswählen, diese in einer Buchhandlung kaufen, bei der Einarbeitung in den Bibliotheksbestand mithelfen und die Bücher anschließend vor Schulklassen und an vier Standorten der Bibliothek präsentieren sowie eine Empfehlungsliste und eine Website erstellen.³⁷⁰

Die Erfahrungen des Workshops „JungeLektoren“ waren vielseitig. Nachdem 56 Kölner Schulen gebeten worden waren, ihre Schüler auf den Workshop hinzuweisen, meldeten sich von zunächst 53 Interesse bekundenden Schülern 21 für den Workshop an, wobei davon nur 14 über den gesamten Zeitraum teilnahmen³⁷¹. Obwohl die Jungen freiwillig erschienen, zeigte sich, dass „einige [...] auf Empfehlung ihrer Lehrern oder Eltern dabei waren“³⁷². Bevorzugte Lektüre der Teilnehmer war der Bereich der Fantasyliteratur³⁷³, was sich auch auf den Kauf von Büchern für die Bibliothek auswirkte, da einige Jungen sich weigerten, andere Genres auszuwählen³⁷⁴. Außerdem wurden in der Buchhandlung nicht nur die zuvor ausgewählten Bücher gekauft, sondern spontan auch vor allem Fantasytitel mit ansprechenden Covern³⁷⁵.

Obwohl sich fast alle Jungen zu Beginn als Vielleser bezeichnet hatten³⁷⁶, hatten etliche Teilnehmer kaum Zeit die Bücher zu lesen und anschließend Probleme beim Verfassen von eigenen Rezensionen³⁷⁷. Außerdem entwickelte sich ein ungünstiger Gruppendruck durch störendes Verhalten von manchen Jungen, das die jüngeren Teilnehmer einschüchterte³⁷⁸ und es fiel

³⁶³ vgl. Stadtbibliothek Köln 2006, S. 1

³⁶⁴ vgl. Palm 2007

³⁶⁵ vgl. Stadtbibliothek Köln 2006, S. 2

³⁶⁶ vgl. Stadtbibliothek Köln 2008a

³⁶⁷ vgl. Stadtbibliothek Köln 2008b, S. 5

³⁶⁸ vgl. ebd., S. 7

³⁶⁹ Im Originaltext fehlerhafte Angabe: „21.08.07 bis 15.01.07“

³⁷⁰ vgl. Stadtbibliothek Köln 2008a, S. 1 ; Die Präsentation vor Schulklassen und das Erstellen einer Empfehlungsliste wurden schließlich nicht durchgeführt und die Bestandspräsentation in den Bibliotheken wurde vom Bibliothekspersonal übernommen.

³⁷¹ vgl. ebd.

³⁷² Theisen 2008, S. 1

³⁷³ vgl. ebd.

³⁷⁴ vgl. ebd., S. 3

³⁷⁵ vgl. Stadtbibliothek Köln 2008b, S. 10–11

³⁷⁶ vgl. Theisen 2008, S. 1

³⁷⁷ vgl. ebd., S. 3

³⁷⁸ vgl. ebd., S. 2

auf, dass Kommentare an die Erwartungshaltung der Gruppe angepasst wurden³⁷⁹. In einem anonymen Fragebogen erklärte jedoch fast jeder Junge, schon einmal ein „Mädchenbuch“ gelesen zu haben und dass auch weibliche Helden sowie das Thema Liebe in ihren Büchern vorkommen dürfen, was sie in der Gruppe nicht zugegeben hätten³⁸⁰.

Neben dem großen Workshop „JungeLektoren“ wurden außerdem zwei Informationsvorträge für Erwachsene gehalten³⁸¹, sowie literarische Workshops nur für Jungen angeboten. Bei diesen Workshops ging es um das Formulieren von Fantasy-Geschichten, die theaterpädagogische Umsetzung von Problemen mit Gewalt im Alltag, die kreative Auseinandersetzung mit Ausgrenzung sowie eine Lesenacht mit Aktionen und Spielen zum Thema „Harry Potter“.³⁸² Außerdem wurden verschiedene Lesungen durchgeführt, die jedoch nicht nur von Jungen besucht wurden, wobei allerdings die Jungen speziell bei Fantasy-Büchern mehr Interesse und Konzentration zeigten als die Mädchen³⁸³.

Das Projekt „Junge(n)Literatur“ der StadtBibliothek Köln wurde nicht weitergeführt und auch die eingerichteten Jungenregale nach einigen Jahren aufgelöst. In der nächsten Zeit sind keine weiteren jungenspezifischen Angebote mehr geplant, allerdings seien die gemachten Erfahrungen in die „Bibliothekspolitik, seien es Bestände, aber auch Aktionen wie Workshops eingeflossen“³⁸⁴. Hervorzuheben ist bei diesem Projekt, dass auf vielfältige Weise versucht wurde, Jungen für das Lesen und die Bibliotheksnutzung zu begeistern. Die Durchführung des Workshops „JungeLektoren“ durch einen männlichen Autoren entspricht den Handlungsempfehlungen von Experten. Auch Lesetipps von Gleichaltrigen und das Erstellen einer eigenen Website wurden in das Projekt integriert.

3.2.4 Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme: „Nur für Jungs!?!“

Im Herbst 2007³⁸⁵ begann die Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme das jungenspezifische Projekt „Nur für Jungs!?!“³⁸⁶. Dieses bestand aus mehreren Teilbereichen, die sowohl den Bestand als auch die Veranstaltungsarbeit betrafen, und richtete sich an Jungen zwischen 4 und 14 Jahren. Neben einem Interessenkreis Fußball wurde ein eigener Jungenbereich in der Bibliothek eingerichtet sowie Medienrucksäcke zu Themen wie Comics, Krimis, Autos oder Rittern zusammengestellt, die jeweils fünf bis acht Medien und Spielmaterial enthielten.³⁸⁷

Der Jungenbereich in der Bibliothek wurde bereits nach einem Jahr wieder aufgelöst, da dieser nicht gut genutzt wurde, was auch an den räumlichen Gegebenheiten gelegen haben könnte.

³⁷⁹ vgl. ebd., S. 4

³⁸⁰ vgl. StadtBibliothek Köln 2008b, S. 12–13

³⁸¹ vgl. StadtBibliothek Köln 2008a, S. 1–2

³⁸² vgl. ebd., S. 2–3

³⁸³ vgl. ebd., S. 3–5

³⁸⁴ Petzold 04.06.2013

³⁸⁵ vgl. Braun 06.06.2013

³⁸⁶ vgl. Stadt Rotenburg (Wümme) o.J.

³⁸⁷ vgl. Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme 2007

Allerdings sorgt laut Bibliotheksleiterin Christine BRAUN die Interessenkreisauflistung, bei der beispielsweise Krimis, Thriller und Gruselgeschichten nahe beieinander stehen, ohnehin dafür, dass Themen, die Jungen interessieren könnten, in räumlicher Nähe zu finden sind. Die Medienrucksäcke wurden zwar regelmäßig durch neue Medien und Themen ergänzt, mussten aufgrund der mangelnden Nachfrage jedoch Mitte 2011 ebenfalls aufgegeben werden.³⁸⁸

Des Weiteren wurden Lesenachmittage für Jungen angeboten, bei denen möglichst ein männlicher Vorleser aktiv werden sollte³⁸⁹. Dieses Angebot hat sich in der Bibliothek gut etabliert und wird bis heute fortgeführt und laufend an den Bedarf des Publikums und der Bibliothek angepasst und optimiert. Betreut wird das Projekt seit seinem Start von männlichen Auszubildenden der Stadtbibliothek, während zu Beginn zusätzlich ein ehrenamtlicher Mitarbeiter mitwirkte.³⁹⁰ Einmal monatlich werden hier Geschichten vorgelesen sowie Spiele zu dem jeweiligen Thema gemacht³⁹¹. Durch die Kombination dieser beiden Elemente werden auch Jungen angesprochen, die es nicht gewöhnt sind, vorgelesen zu bekommen³⁹². Im ersten Halbjahr 2013 waren die Themen „Tierische Märchen“, „Krank sein, gesund werden“, „Ostern“, „Piraten“ und „fernes Afrika“³⁹³. Genutzt wird das Angebot „je nach Thema, Termin und Wetterlage von 2 bis 15 Jungs“³⁹⁴.

Hierbei zeigt sich, dass auch Veranstaltungen für Jungen langfristig Erfolg haben können und von der Zielgruppe in Anspruch genommen werden. Es gelingt bei diesem Projekt durch die Verbindung mit Spielen das Element des Vorlesens auch Jungen vertraut zu machen, die diese Praxis nicht aus ihrem Elternhaus kennen. So kann deren Interesse an Literatur durch positive Erfahrungen mit spannenden Geschichten gestärkt werden.

3.2.5 Münchner Stadtbibliothek

Die Münchner Stadtbibliothek begann 2008 an sechs Standorten mit einem Projekt zur Leseförderung von Jungen, das aus drei Teilprojekten bestand. Zwei dieser Teilprojekte beschäftigten sich mit dem Bibliotheksbestand und eins mit der Veranstaltungsarbeit.³⁹⁵

Zum einen wurden unter dem Titel „Lesen bis die Knochen klappern“ Medienrucksäcke für Jungen ab 8 Jahren bis zum Ende der Grundschulzeit zu verschiedenen Themen, wie Fußball, Piraten, Detektive oder Indianer, mit jeweils 4 bis 5 Medien, darunter auch Sachbücher und CDs, DVDs oder Spiele, zusammengestellt. Zum anderen wurden für Jungen ab 14 Jahren unter dem Titel „be*(w)een“ in einem eigenen Regal Medien präsentiert, die sich aus Jugend-

³⁸⁸ vgl. Braun 06.06.2013

³⁸⁹ vgl. Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme 2007

³⁹⁰ vgl. Braun 06.06.2013

³⁹¹ vgl. Stadt Rotenburg (Wümme) o.J.

³⁹² vgl. Braun 06.06.2013

³⁹³ Stadtbibliothek Rotenburg/Wümme 2013

³⁹⁴ Braun 06.06.2013

³⁹⁵ vgl. Kohler 14.10.2009, S. 1

romanen und Sachbüchern³⁹⁶, aber auch aus Hörbüchern³⁹⁷, zusammensetzen. Sowohl die Medienrucksäcke als auch der „be*t(w)een“-Bestand wurden gut angenommen³⁹⁸, wobei die Rucksäcke den Nutzern zunächst erklärt werden mussten und der „be*t(w)een“-Bestand nicht als jungenspezifisches Angebot wahrgenommen wurde.³⁹⁹ Zusätzlich wurden für Jungen 5 Bestandsverzeichnisse erstellt, die in verschiedene Altersstufen von 4 bis 13 Jahren eingeteilt wurden.⁴⁰⁰

Neben diesen Bestandsprojekten wurde außerdem ein Veranstaltungskonzept für Jungen entwickelt, bei dem der Fokus auf männlichen Autoren und Vorlesern als Vermittlern lag⁴⁰¹. In der Auftaktveranstaltung des Projektes zeigte Frank Sommer von „Eventilator“ eine Büchershow mit Jugendbüchern für Jungen⁴⁰². Außerdem fanden zwei Veranstaltungsreihen statt. Zum einen wurde von männlichen Schauspielstudenten an ungewöhnlichen Orten, wie bei der Polizei und Feuerwehr, in Museen oder auf dem Fußballplatz, für Jungen vorgelesen. Zum anderen fand die Reihe „Rund um die Experimente“ statt, bei der einfache Experimente mit Hilfe von drei Experimentierkoffern in der Bibliothek durchgeführt werden konnten.⁴⁰³

Daneben wurden Highlights, wie Workshops zu jungenspezifischen Themen und Lesungen von männlichen Autoren sowie ein jährliches Kickerturnier, bei dem es attraktive Preise für die Jungen zu gewinnen gab, angeboten⁴⁰⁴. Einer der Workshops beschäftigte sich beispielsweise mit der Detektivarbeit. Hier lernten die Jungen, Fingerabdrücke zu nehmen, Spuren zu sichern und Phantombilder zu erstellen und suchten einen Schatz aus Süßigkeiten in der Bibliothek.⁴⁰⁵

Obwohl die Münchner Stadtbibliothek in ihrem Erfahrungsbericht 2009 festgehalten hat, dass die Jungenförderung ein langfristiges Ziel darstellen sollte⁴⁰⁶, werden inzwischen nur noch die Medienrucksäcke für Jungen offiziell angeboten und kontinuierlich erweitert. Die Veranstaltungsreihe ist laut Christine KOHLER vom Kinder- und Jugendbuchreferat der Münchner Stadtbibliothek eingestellt worden⁴⁰⁷, die letzten Veranstaltungen fanden hier 2011 statt⁴⁰⁸.

Allerdings scheint die Stadtteilbibliothek Sendling die Veranstaltungsreihe alleine fortzusetzen, da sie 2012 noch Lesungen speziell für Jungen zu den Themen „Piraten“ und „Helden“⁴⁰⁹ und in einem Rettungswagen durchführte. Außerdem zeigte ein Tanzlehrer den Jungen Breakdance⁴¹⁰

³⁹⁶ vgl. ebd.

³⁹⁷ vgl. A. A. 04.11.2008

³⁹⁸ vgl. Kohler 14.10.2009, S. 1

³⁹⁹ vgl. ebd., S. 2

⁴⁰⁰ vgl. ebd., S. 1

⁴⁰¹ vgl. ebd.

⁴⁰² vgl. A. A. 04.11.2008

⁴⁰³ vgl. Schulz, Degenhart, Rungger 26.03.2008, S. 1

⁴⁰⁴ vgl. ebd., S. 2

⁴⁰⁵ vgl. A. A. 16.08.2010

⁴⁰⁶ vgl. Kohler 14.10.2009, S. 3

⁴⁰⁷ vgl. Kohler 05.06.2013a

⁴⁰⁸ vgl. Kohler 05.06.2013b

⁴⁰⁹ vgl. A. A. 29.07.2012

⁴¹⁰ vgl. A. A. 27.03.2012

und ein Sporttrainer las vor, um anschließend mit den Zuhörern Boxtechniken einzuüben⁴¹¹. Bei einer anderen Veranstaltung las ein Klettertrainer den Jungen in einer Kletterhalle vor, danach durften sie selbst erste Griffe ausprobieren und ein Quiz lösen⁴¹².

Durch Integration von verschiedenen männlichen Vorbildern von Autoren bis hin zu Sportlern in Kombination mit ungewöhnlichen Orten für das Vorlesen wird hierbei das Interesse der Jungen geweckt und eine positive Verbindung zum Lesen geschaffen. Wettkämpfe wie das Tischfußballturnier sprechen den bei Jungen beliebten Wettbewerbscharakter an und durch die Detektivarbeit und den Experimentierkasten wird der Drang der Jungen, zu entdecken und zu forschen, eingebunden.

4 Projekt an der Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule

Das Projekt im Rahmen dieser Arbeit beinhaltet die Planung und Durchführung eines Events zur Leseförderung von Jungen und wurde in Kooperation mit Dipl.-Bibl. Linda HEIN, Leiterin der Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule, in dieser Bibliothek durchgeführt. Hierbei wurden die Handlungsempfehlungen aus Kapitel 3.1.3 sowie Aspekte der Projekte anderer Bibliotheken, wie in Kapitel 3.2 erörtert, berücksichtigt und soweit möglich und sinnvoll für das Projekt angepasst und integriert. Teilnehmer an dem Event, das den Titel „Bücherspaß für echte Kerle“ erhielt, waren 14 Jungen einer fünften Klasse der Weibelfeldschule.

4.1 Vorstellung der Bibliothek

Bei der Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule in Dreieichenhain handelt es sich um einen der sechs Standorte⁴¹³ der Stadtbücherei Dreieich, der gleichzeitig auch die Aufgaben einer Schulbibliothek für die Gesamtschule Weibelfeldschule übernimmt⁴¹⁴. Die Bibliothek wurde am 4. Februar 2009⁴¹⁵ durch „eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Kreis Offenbach, der Stadt Dreieich und der Weibelfeldschule“⁴¹⁶ mit einem auf jugendliche Nutzer von 12 bis 25 Jahren abgestimmten Medienbestand und Veranstaltungsangebot eröffnet. Hier werden sowohl Medien für die schulische Nutzung als auch für die Freizeitgestaltung angeboten.⁴¹⁷ Außerdem werden Medien für Lehrkräfte bereitgestellt⁴¹⁸, die diese in ihrem Unterricht unterstützen sollen. Insgesamt bietet die Bibliothek einen Medienbestand von circa 6.200 Medieneinheiten⁴¹⁹, darunter neben Büchern und Zeitschriften auch CD-ROMs, DVDs, Hörbücher,

⁴¹¹ vgl. A. A. 01.10.2012

⁴¹² vgl. A. A. 10.04.2012

⁴¹³ vgl. Stadt Dreieich o.J.b

⁴¹⁴ vgl. Hein 2013

⁴¹⁵ vgl. Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule o.J.

⁴¹⁶ Weibelfeldschule Dreieich 2013a

⁴¹⁷ vgl. Schul- und Stadtbücherei Dreieich – Weibelfeldschule o.J.

⁴¹⁸ vgl. A.A. 04.02.2009

⁴¹⁹ vgl. Hein 2013 ; Weibelfeldschule Dreieich 2013a

Computer-, Nitendo-DS- und Wii-Spiele⁴²⁰. Die Jugendlichen können auch selbst Vorschläge für den Bestandsaufbau machen.⁴²¹

Geleitet wird die Bibliothek von Dipl.-Bibl. Linda HEIN und unterstützt wird sie dabei halbtags von drei Mitarbeiterinnen⁴²² in Altersteilzeit. Die Finanzierung der Bibliothek erfolgt jährlich durch einen festen Etat der Schule und des Fördervereins, die Bibliothek bemüht sich auch um weitere Fördermittel⁴²³ wie beispielsweise Elternspenden⁴²⁴.

Die Bibliothek hat seit ihrer Gründung die Aufgabe, Jugendliche für das Lesen zu begeistern, bot allerdings bisher keine geschlechtsspezifischen Veranstaltungen an. Linda Hein erklärte anlässlich der Eröffnung der Bibliothek: „In einem bestimmten Alter verlieren Jugendliche oft die Lust am Lesen, wir wollen ein attraktives Angebot machen, um das zu verhindern.“⁴²⁵ Deshalb werden zahlreiche Veranstaltungen zur Förderung von Medien-, Lese- und Recherchekompetenzen der Jugendlichen⁴²⁶ sowie zur Berufsorientierung⁴²⁷ angeboten. Durch eine ansprechende Einrichtung mit Sesseln und Sitzsäcken⁴²⁸ ist die Bibliothek außerdem zum Aufenthaltsort für die Schülerinnen und Schüler der Weibelfeldschule geworden.

Hervorzuheben ist besonders JuLiD (Jugend-Literatur Dreieich)⁴²⁹, eine schulübergreifende⁴³⁰ Lesejury für Jugendliche ab 14 Jahren, die sich einmal monatlich treffen⁴³¹, um Neuerscheinungen des Jugendbuchmarktes zu sichten, zu lesen, zu bewerten⁴³² und jedes Schuljahr aus etwa 90-120 Büchern die 5 besten Jugendbücher und die beste Reihe auszuwählen⁴³³. Diese Bücher werden rezensiert, als Empfehlungen für andere Jugendliche in der Bibliothek gesondert präsentiert⁴³⁴ und durch Plakate und Postkarten beworben⁴³⁵. 2012 wurde die Bibliothek für dieses Projekt mit dem Hessischen Leseförderpreis des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst ausgezeichnet.⁴³⁶

⁴²⁰ vgl. Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule o.J.

⁴²¹ vgl. Weibelfeldschule Dreieich 2013a

⁴²² vgl. ebd.

⁴²³ vgl. persönliches Gespräch mit Linda Hein am 20.06.2013

⁴²⁴ vgl. Hein 2012a, S. 17

⁴²⁵ A.A. 04.02.2009

⁴²⁶ vgl. Hein 2013 ; Weibelfeldschule Dreieich 2013a

⁴²⁷ vgl. Stadt Dreieich o.J.a

⁴²⁸ vgl. Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule o.J.

⁴²⁹ vgl. Hein 2012b, S. 21

⁴³⁰ vgl. Farrouh 14.11.2012

⁴³¹ vgl. Hein 2012b, S. 21 ; Weibelfeldschule Dreieich 2013b

⁴³² vgl. Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule o.J.

⁴³³ vgl. Farrouh 14.11.2012 ; Werwitzke 23.10.2012 ; Weibelfeldschule Dreieich 2013b

⁴³⁴ vgl. A.A. 14.11.2012a; Werwitzke 23.10.2012

⁴³⁵ vgl. A.A. 14.11.2012b

⁴³⁶ vgl. A.A. 14.11.2012a

4.2 Planung und Konzept des Projekts

Vonseiten der Bibliothek war zunächst kein längerfristiges Projekt gewünscht, da hier bisher noch keine Erfahrungen mit jungenspezifischer Förderung vorhanden waren⁴³⁷. Deshalb wurde beschlossen, ein einmaliges Event zur Leseförderung von Jungen zu planen und durchzuführen, das später bei Bedarf und Erfolg in ein kontinuierliches Projekt integriert werden kann.

Das Projekt sollte möglichst während der Schulzeit durchgeführt werden, da so mehr Jungen erreicht werden konnten. Aufgrund der Schwierigkeiten, Jungen generell zu Bibliotheksveranstaltungen zu motivieren, wurde eine Durchführung im Laufe eines Vormittags während der Woche angestrebt, um so idealerweise alle Jungen einer Schulklasse als Teilnehmer gewinnen zu können. Der Zeitpunkt kurz vor den Sommerferien eignet sich dafür sehr gut, da die Zeugnisnoten feststehen und die Lehrer deshalb vermutlich eher bereit sind, die Jungen für einige Zeit vom Unterricht zu befreien.

In die Planung flossen die in den vorherigen Kapiteln diskutierten Ansätze zur jungenspezifischen Leseförderung mit ein, sofern diese in diesem Rahmen umsetzbar waren. Hierbei sind vor allem die Berücksichtigung des Bewegungsdrangs der Jungen und die Integration eines männlichen Lesevorbilds als zentrale Punkte zu nennen. Des Weiteren sollten auch Buchempfehlungen von Gleichaltrigen, der Wettkampfgedanke und das Essen in der Bibliothek als Motivationspunkte eine Rolle spielen und deutlich gemacht werden, dass die Beschäftigung mit Büchern nicht langweilig sein muss, sondern auch Spaß machen kann, indem man sich diesem Thema auf eine andere Art nähert.

Als Zielgruppe wurden Jungen der fünften Klassenstufe angestrebt, da diese mit etwa elf Jahren die niedrigste Altersgruppe der Weibelfeldschule darstellen und da laut den Handlungsempfehlungen in Kapitel 3.1.3 in diesem Alter noch ein geeigneter Zeitpunkt für lesefördernde Maßnahmen gegeben sei, bei denen es gelingen kann, die Lesegewohnheiten der Jungen zu beeinflussen. Mädchen sollten nicht an dem Projekt teilnehmen, um eine Konzentration auf die Jungen und ihre Bedürfnisse zu gewährleisten.

Nach einer realistischen Zeiteinschätzung, dass die Jungen nur für maximal zwei Schulstunden freigestellt werden würden, mussten einige zuvor überlegte Ablaufpunkte gestrichen oder verkürzt werden. Hierzu zählt beispielsweise die Idee, die Jungen von zuhause ihre Lieblingsbücher mitbringen zu lassen, um diese den anderen kurz vorzustellen und so die Empfehlung von Büchern durch Gleichaltrige beziehungsweise Freunde in den Mittelpunkt zu stellen und auf diese Weise Lesemotivation zu schaffen. Außerdem hätte dieser Punkt eventuell Jungen, die nicht gerne lesen, ausgeschlossen. Als Alternative hat man sich für die neu entwickelte Variante „Buch-Checker“⁴³⁸ entschieden.

⁴³⁷ vgl. telefonisches Gespräch mit Linda Hein am 15.05.2013

⁴³⁸ Eine nähere Erläuterung dieser Phase findet auf S. 51 statt.

Die Idee, ein Book-Slam®⁴³⁹ in das Projekt zu integrieren, wurde ebenfalls verworfen, da in der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule damit keine guten Erfahrungen gemacht wurden und selbst höhere Klassen mit diesem Konzept teilweise überfordert waren⁴⁴⁰. Der Wettbewerbscharakter davon wurde jedoch durch die „Bücherjagd“⁴⁴¹ aufgenommen und hierbei dadurch verstärkt, dass nicht ein Buch, sondern ein Teilnehmer am Ende gewinnt. Zusätzlich wurde als Anreiz ein Preis für die Gewinner integriert, was die Motivation für das Spiel steigern sollte, um die aktive Teilnahme für die Jungen attraktiver zu machen.

Das fertige Konzept beinhaltete drei Phasen, sowie eine Vorstellung zu Beginn und einen kurzen Abschluss, wobei keine Phase länger als 25 Minuten dauern sollte, um die Aufmerksamkeit der Jungen zu erhalten. Diese Zahl basiert auf der Faustregel, dass die durchschnittliche Konzentrationsspanne von Kindern in Minuten doppelt so hoch ist wie die Anzahl ihrer Lebensjahre. Das heißt, dass Kinder zwischen 10 und 12 Jahren sich etwa 20 bis 25 Minuten konzentrieren können, bevor man eine Pause machen oder die Methode wechseln sollte.⁴⁴²

Für die Akquirierung von Teilnehmern für das Projekt wurde bei den Deutschlehrerinnen und -lehrern der insgesamt 7 fünften Klassen der Weibelfeldschule angefragt, ob die Jungen ihrer Klassen an dieser neuen Veranstaltung teilnehmen könnten⁴⁴³. Diese Anfrage wurde am 24. Mai 2013 gestellt, jedoch erst auf erneutes Nachfragen stimmte am 10. Juni eine Lehrerin dem Projekt zu. Hier zeigte sich, dass die enge Kooperation der Bibliothek mit der Schule von Vorteil war, da der Termin vermutlich ohne die Kontakte der Bibliotheksleiterin Linda HEIN nicht zustande gekommen wäre. Ein weiteres Problem trat dann bei der eigentlichen Terminfindung auf, da der erste Termin am 18. Juni kurzfristig abgesagt werden musste, weil an diesem Tag mündliche Abiturprüfungen stattfanden und der Unterricht deshalb ausfiel, was der Bibliothek jedoch nicht bekannt war. Glücklicherweise ließ sich der Termin problemlos um zwei Tage verschieben.

Der Termin für die Durchführung des Projekts war dann der 20. Juni 2013 und die Teilnehmer waren die 14 Jungen der Klasse 5d der Gesamtschule Weibelfeldschule. Hierbei handelte es sich um eine relativ heterogene Zielgruppe, da sich unter den Teilnehmern „pfliffige [...], aber auch LRS-Kandidaten“⁴⁴⁴ befanden. Als männliches Lesevorbild nahm neben der Bibliothekarin Linda HEIN und der Autorin der vorliegenden Bachelorarbeit Sarah ZAENKER auch Stefan KUHNT, ebenfalls Student des Bibliothekswesens an der Fachhochschule Köln im sechsten Semester, an der Veranstaltung teil. Räumlich konnte die Bibliothek gut für das Projekt und die einzelnen Phasen genutzt werden. Die erste und dritte Phase fanden im Aufenthaltsbereich zwischen den Belletristikregalen statt, in dem dafür die Sitzsäcke der Bibliothek gruppiert wur-

⁴³⁹ Bei einem Book-Slam® werden Bücher von den Teilnehmern kurz beworben und anschließend wird in einer Abstimmung der Siegertitel gekürt.

⁴⁴⁰ vgl. persönliches Gespräch mit Linda Hein am 27.05.2013

⁴⁴¹ Eine nähere Erläuterung dieser Phase findet auf S. 52 statt.

⁴⁴² vgl. Falk-Frühbrodt o.J. ; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013

⁴⁴³ vgl. Hein 24.05.2013

⁴⁴⁴ Hein 11.06.2013

den, während die zweite Phase im Bereich der Gruppenarbeitsplätze vorbereitet und durchgeführt werden konnte (vgl. Abbildung 14).

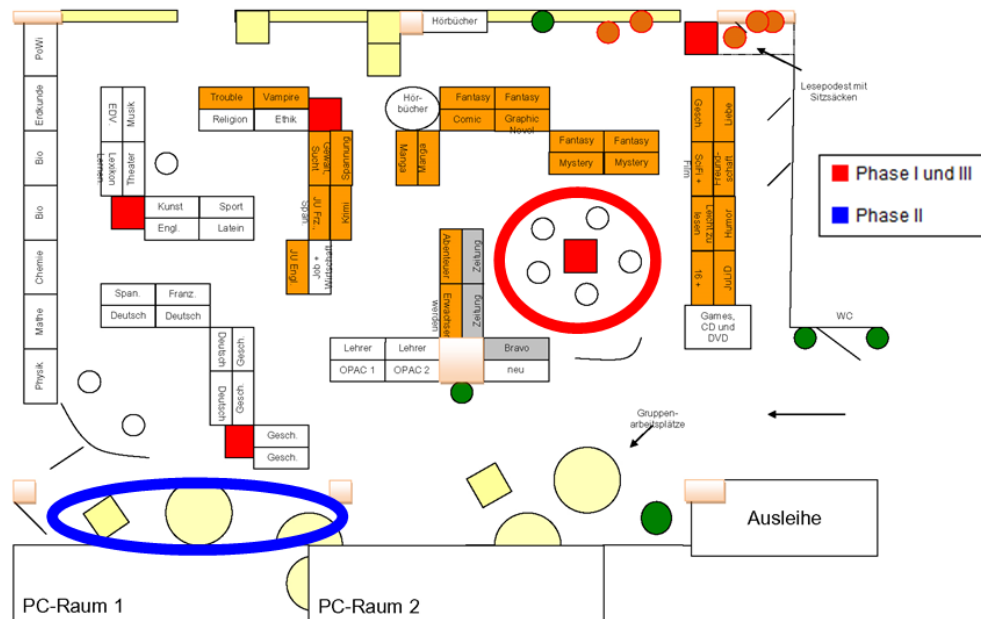


Abbildung 14: Raumplan der Bibliothek mit Kennzeichnung der für das Projekt relevanten Bereiche
 Nach: Hein, Linda (o.J.): Raumplan der Bücherei

Das Konzept des Events soll an dieser Stelle kurz vorgestellt und erläutert werden⁴⁴⁵. Auf die Durchführung mit eventuellen Abweichungen von dem Konzept wird im nächsten Kapitel eingegangen. Das Projekt erhielt im Nachhinein den Titel „Bücherspaß für echte Kerle“, da die Jungen bei der Veranstaltung auf den Hinweis, dies sei ein Projekt für echte Kerle, sehr positiv reagierten.

Nach der Ankunft der Jungen in der Bibliothek, für die fünf Minuten eingeplant werden, versammeln sich alle auf den gruppierten Sitzsäcken und die oben genannten Betreuer stellen sich und den Ablauf der Veranstaltung kurz vor. Auch hierfür sind fünf Minuten veranschlagt.

Dann beginnt die erste Phase mit dem Titel „Buch-Checker“. Die Hälfte der Jungen erhält die Aufgabe, jeweils ein Buch in der Bibliothek zu suchen und mitzubringen, das ihnen aufgrund des Covers oder des Inhalts besonders gut gefällt, während die zweite Hälfte dazu aufgefordert wurde, ein Buch zu suchen, das sie besonders schlecht oder hässlich findet oder das sie niemals lesen würde. Dafür sind zehn Minuten eingeplant. Im Anschluss soll weitere zehn Minuten über die entsprechenden Bücher gesprochen werden, wobei jeder, der möchte, erklären darf, weshalb er sein Buch ausgewählt hat. Außerdem soll über Lieblingsbücher und -themen, über bekannte Jungenfiguren aus Büchern und über das Leseverhalten der Teilnehmer gesprochen werden.

⁴⁴⁵ Das vollständige Konzept befindet sich in Anhang 4: Konzept „Bücherspaß für echte Kerle“ – Event zur Leseförderung von Jungen.

Ziel ist es, den Jungen zu Beginn ein wenig Bewegungsfreiraum zu geben und ins Gespräch zu kommen, um die Gruppe und ihre Vorlieben kennenzulernen. Hierbei soll deutlich werden, dass die Veranstaltung keinen schulischen Charakter hat, sondern die aktive Teilnahme am Gespräch auf freiwilliger Basis stattfindet. Durch positiv bewertete Bücher können sich die Jungen außerdem Anregungen holen, welche Bücher und Themen in der Gruppe anerkannt sind und eventuell später ausgeliehen werden könnten, ohne als „uncool“ zu gelten.

Phase zwei stellt die „Bücherjagd“ dar, die an das bekannte Kinderspiel „Reise nach Jerusalem“ angelehnt ist. Hierbei werden im Raum so viele Stühle zusammengestellt, wie Teilnehmer anwesend sind. Mit einem CD-Player wird Musik abgespielt, solange diese läuft, laufen die Jungen um die Stühle herum. Wenn die Musik ausgeschaltet wird, wird eine Aufgabe vorgelesen und auf buntem Papier zum Nachlesen an einer Säule befestigt, die die Jungen erfüllen müssen, wie zum Beispiel „Suche ein Buch, das von einem Mann geschrieben wurde!“ (vgl. Anhang 5: Liste möglicher Aufgabenstellungen für die „Bücherjagd“).

Die Jungen sollen jeweils ein zur Aufgabenstellung passendes Buch in der Bibliothek suchen. Mit dem Buch kehren die Jungen dann zurück und setzen sich auf einen der Stühle. In der Zwischenzeit wird einer der Stühle entfernt, so dass der langsamste Teilnehmer ausscheidet. Die mitgebrachten Bücher werden kontrolliert, ob sie der Aufgabenstellung entsprechen. Zum Abschluss der „Bücherjagd“ dürfen sich die drei Gewinner aus einer Kiste jeweils einen Preis aussuchen. Die Kiste mit den Preisen stammt aus der Bibliothek und enthält Extras aus Zeitschriften wie Sammelkarten, kleine Spielzeuge, Stifte und ähnliches.

Insgesamt sind 25 Minuten für die „Bücherjagd“ eingeplant. Ziel dieser Phase ist, die Bibliothek besser kennenzulernen und sich mit Büchern durch die Verknüpfung mit dem Spaß- und Wettbewerbsaspekt zu beschäftigen. Die Bücher werden anhand verschiedener Kriterien, wie Autor oder Genre, aber auch Farbe oder Titellänge, gesucht, wodurch sich auf eine ungewöhnliche Art der Vielfalt der Bücher in der Bibliothek genähert wird. Außerdem muss die eigene Auswahl begründet werden können.

Die dritte Phase, „Chill-Out“, wird wieder in dem Bereich mit den Sitzsäcken durchgeführt. Hierbei findet zunächst ein Picknick in der Bibliothek statt, das aufgrund des Essverbotes etwas Besonderes darstellt. Mit diesem Ansatz konnte der Jungenanteil in einem Leseclub in einer Schulbibliothek in den USA deutlich gesteigert werden⁴⁴⁶. Für diesen Anlass soll zuvor ein Kuchen in Buchform gebacken und mit Smarties und in diesem Fall der Aufschrift „Jungs der 5d“ verziert werden. Während des Essens wird außerdem ein kurzes Feedbackgespräch mit den Jungen geführt. In dieser lockeren Gesprächsatmosphäre werden eventuell Anmerkungen von den Jungen gemacht, die sie nicht auf die Feedbackzettel schreiben, die am Ende ausgeteilt werden. Hierfür sind zehn Minuten geplant, bei knapper Zeit kann der Kuchen auch während des Vorlesens gegessen werden.

⁴⁴⁶ vgl. Henrich 2012, S. 427

Im Anschluss liest Stefan KUHNT in fünfzehn Minuten das dritte Kapitel des Buches „Stormbreaker“ von Anthony HOROWITZ⁴⁴⁷ vor. Für die Lesung schlug Linda HEIN mehrere Bücher vor, die sich nach ihren Erfahrungen als Schulbibliothekarin für diese Zielgruppe besonders eignen. Ausgewählt wurde schließlich dieses Buch, da es viel Spannung und Action enthält und deshalb vermutlich von den Jungen gut angenommen wird. Der männliche jugendliche Protagonist Alex Rider, der zu Beginn ein normales Leben führt und dann als Geheimagent zum Helden wird, begibt sich in gefährliche Situationen und löst Probleme durch Eigeninitiative und Intelligenz. Außerdem handelt es sich hierbei um den ersten Teil einer Buchreihe. Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert, erfüllt dieses Buch damit viele Aspekte, die für ein Jungenbuch empfohlen werden.

Ziel ist es, den Jungen Bücher durch ein männliches Lesevorbild und eine spannende Geschichte näherzubringen. Im Idealfall werden so vielleicht einige der Jungen dazu motiviert, sich das Buch aus der Bibliothek auszuleihen, um herauszufinden, wie die Geschichte weitergeht. Deshalb wurde auch ein Kapitel mit einem offenen Ende für die Lesung ausgewählt⁴⁴⁸.

Als Abschluss werden die Jungen gebeten, jeder einen Feedbackbogen (vgl. Anhang 6: Feedbackbögen für die Teilnehmer des Projekts) auszufüllen, auf dem sie notieren sollen, was ihnen besonders gut gefallen hat und was nicht sowie ihr Alter zur besseren Einordnung. Ziel des Feedbackbogens ist, einige Anregungen und Verbesserungsvorschläge von den Jungen zu erhalten und festzustellen, ob ihnen das Projekt gefallen hat. Der Bogen ist bewusst einfach gehalten, da nicht erwartet werden kann, dass Jungen in der fünften Klasse aufwendige Fragebögen ausfüllen. Hierfür sind fünf Minuten eingeplant. Danach verabschieden sich die Betreuer von den Jungen und schließen die Veranstaltung.

4.3 Durchführung und Evaluation

Vor der Evaluation des eigentlichen Projektes sollen hier noch einige Punkte erläutert werden, die sich auf die organisatorischen Gegebenheiten beziehen. Nachdem mit verschiedenen Bibliotheken bezüglich der Durchführung eines Projekts zur Leseförderung von Jungen Kontakt aufgenommen wurde und nachdem dieses mit verschiedenen Begründungen abgelehnt wurde, hat sich Dipl.-Bibl. Linda HEIN von der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule in einem Telefonat spontan dazu bereit erklärt, ein solches Projekt an ihrer Bibliothek zu testen. Ein Vorteil hierbei war, dass die Bibliothek klein und aufgrund der in Kapitel 4.1 genannten Finanzierung relativ unabhängig ist. Obwohl die Bibliothek gleichzeitig an Schule und Stadtbibliothek angeschlossen ist, konnte das Projekt ohne großen administrativen Aufwand durchgeführt werden konnte.

Der in Kapitel 4.2 analysierte Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern und die Terminproblematik zeigen, dass selbst bei einer engen Anbindung einer Bibliothek an die Schule Schwierigkei-

⁴⁴⁷ vgl. Horowitz 2005

⁴⁴⁸ Das Kapitel endet damit, dass eine Pistole auf Alex gerichtet und abgedrückt wird. Alex sinkt getroffen zu Boden und alles um ihn herum wird schwarz.

ten bei der Kooperation der verschiedenen Einrichtungen auftreten können. Würde man dieses Projekt in einer anderen Bibliothek durchführen, könnten sich hieraus ähnliche oder gravierendere Probleme ergeben, weshalb unbedingt frühzeitig zur jeweiligen Schule oder anderen Kooperationseinrichtung Kontakt aufgenommen und mit der Planung begonnen werden sollte.

Bei dem vorliegenden Projekt ist der Idealfall eingetreten, dass alle Jungen einer Klasse für den Zeitraum der Veranstaltung vom Unterricht befreit wurden, während die Deutschlehrerin mit den Mädchen an einem anderen Projekt gearbeitet hat. Bei einer Wiederholung müsste bedacht werden, was die Mädchen in dieser Zeit machen könnten. Eventuell könnte man in einer größeren Bibliothek zeitgleich eine zweite Veranstaltung für die Mädchen anbieten, was jedoch mit Aufwand verbunden wäre und das „Besondere“ der Jungenveranstaltung auflösen würde.

Eine andere Möglichkeit wäre, das Projekt auf freiwilliger Basis am Nachmittag anzubieten. Hierbei könnten allerdings eventuell nur wenige Jungen Interesse zeigen, so dass das Projekt im Vorfeld gezielt beworben werden müsste. Da sich Leseförderprojekte in erster Linie an Jungen richten sollten, die wenig lesen, müsste eventuell in Kooperation mit anderen Einrichtungen wie einem Jugendzentrum oder Sportvereinen die Veranstaltung attraktiv und interessant präsentiert werden, um diese Zielgruppe zu erreichen. Eine gemeinsame Veranstaltung für Jungen und Mädchen ist nicht zu empfehlen, da gerade die Abwesenheit der Mädchen das Event für die Jungen zu etwas Besonderem gemacht hat, was auch positiv angemerkt wurde.

Das Projekt selbst konnte weitgehend wie geplant durchgeführt werden. Geringfügige Abweichungen vom Konzept traten hierbei nur an wenigen Stellen auf. Wie aus den Feedbackbögen hervorging, waren die teilnehmenden Jungen zwischen zehn und elf Jahre alt. Bereits während der Vorstellung des Projekts zeigten sich die Jungen interessiert und fragten gezielt nach. Eventuell könnte bei einer Wiederholung zu Beginn eine Vorstellungsrunde der Teilnehmer stattfinden, auf die hier jedoch verzichtet wurde, da die Jungen sich untereinander schon kannten. Die Vorstellungsrunde lässt sich mit „Buch-Checker“ kombinieren, indem jeder Junge seinen Namen und das Buch nennt, das er ausgewählt hat.

Für die Suche von Büchern bei „Buch-Checker“ waren zehn Minuten eingeplant, wovon jedoch nur drei benötigt wurden. Dies zeigt, dass die Jungen sich offenbar schon in der Bibliothek auskannten und sehr genau wussten, wonach sie suchten. Einige Jungen suchten gezielt ein bestimmtes Buch und fanden dieses auch sofort im Bibliotheksbestand. Bei einer weiteren Veranstaltung dieser Art ist dies nicht unbedingt zu erwarten. Außerdem sollte auf eine deutlichere Einteilung in die zwei Gruppen geachtet werden (bei dem Projekt bestanden die Gruppen aus den Jungen, die auf der rechten beziehungsweise linken Seite saßen). Das könnte zum Beispiel erfolgen, indem Jungen auf roten Sitzsäcken Bücher suchen, die ihnen gefallen und die auf blauen Sitzsäcken Bücher suchen, die ihnen nicht gefallen.

Bereits bei der Auswahl der Bücher zeigten sich Themen- und Genrevorlieben der Jungen für Comics, Mangas, Action, Spannung und Sachbücher der „Was ist was“-Reihe. Beliebt waren außerdem aus anderen Medien bekannte Figuren wie die Simpsons oder Indiana Jones sowie

Bücher zum Film und Computerspiel „Avatar“ und zum Online-Spiel „World of Warcraft“. Ein Junge wählte „Emil und die Detektive“ als sein Lieblingsbuch aus, da er es zuvor für die Schule gelesen hatte.

Bücher, die den Jungen nicht gefielen, waren vor allem typische „Mädchenbücher“ über Vampire, die Fernsehserie Hannah Montana, Liebe oder Sexualität, die mit rosafarbenen, glitzernden Covern und Herzen gestaltet sind. Interessant ist auch, dass die meisten Jungen den Begriff „Roman“ mit Mädchen assoziieren. Ein Junge kritisierte auch ein Buch mit knapp 450 Seiten als zu dick. Im Gespräch machten die Jungen noch einmal ihre Vorliebe für Comics deutlich und nannten außerdem Gregs Tagebuch, die Themen Grusel und Skateboards, Buchreihen und lustige Geschichten als Favoriten. Jungenfiguren in Büchern müssen für die Teilnehmer vor allem lustig sein, mehrfach genannt wurden Bart und Homer Simpson.

Solche genderstereotype Leseinteressen, die in den Handlungsempfehlungen in Kapitel 3.1.3 genannt und durch die Aussagen der Jungen im Projekt bestätigt wurden, können bei Veranstaltungen mit Jungen genutzt werden, indem speziell auf ihre Lieblingsthemen und -bücher eingegangen wird. In einem Leseclub könnte man später auch versuchen, die Stereotype aufzubrechen. Gerade für den Anfang einer Leseförderung und für ungeübte Leser bietet sich hier jedoch eine Chance, durch für Jungen interessante und in der Jungengruppe anerkannte Themen die Lust am Lesen zu wecken.

Auf Nachfrage gaben sieben Jungen an, in der Freizeit gerne zu lesen, allerdings ist hier unklar, ob die Jungen dies sagten, weil sie glaubten, dass dies von ihnen erwartet werde oder wie genau sie „lesen“ definieren. Zwei Jungen äußerten Interesse an dicken Büchern und Romanen, was jedoch leider im Gespräch unterging, da die Comicleser die Unterhaltung dominierten. Bei einer Wiederholung könnte man hier deutlicher nachfragen und eventuell kann es so gelingen, die anderen Jungen durch die Empfehlung von Gleichaltrigen mit dem Interesse anzustecken. Die Jungen wirkten am Ende des kurzen Gespräches über Bücher bereits teilweise etwas abwesend und unruhig, weshalb dieser Teil eventuell anders gestaltet oder zumindest nicht ausgedehnt werden sollte.

Die meisten Teilnehmer kannten das Spiel „Reise nach Jerusalem“ offenbar schon, weshalb zwei von ihnen den anderen den Ablauf erklärten. Diese Erklärung wurde dann vonseiten der Betreuer um die veränderten Spielregeln für die „Bücherjagd“ ergänzt. Außerdem wurde angekündigt, dass die besten drei Teilnehmer sich am Ende einen Preis aussuchen dürfen. Auch auf die Gefahr durch herumliegende Sitzsäcke in der Bibliothek wurde aufmerksam gemacht und Regeln zum Verhalten der Jungen aufgestellt. Die Regeln beinhalteten, dass niemandem ein Buch weggenommen werden darf, dass die Bücher vorsichtig behandelt werden müssen und dass die Betreuer sich bei Unklarheiten die Begründung für die Buchauswahl anhören und darüber entscheiden, ob die Aufgabenstellung erfüllt wurde.

Die Preise für die besten drei Teilnehmer stellten einen besonderen Anreiz für die Jungen dar und auch wenn viele enttäuscht über ihr Ausscheiden waren, halfen einige von ihnen bei der

Bedienung der Musik und dem Wegstellen der Stühle eifrig mit, was die Durchführung sehr erleichterte und so zunächst gar nicht eingeplant war. Dies könnte man bei einer erneuten Veranstaltung berücksichtigen und die Jungen gezielter einbinden. Außerdem müssen die Tätigkeiten, wie Stühle wegstellen, Musik bedienen und Aufgaben stellen, klar verteilt sein. An zwei Stellen kam es zu Differenzen zwischen Teilnehmern aufgrund von Rangeleien und dem Wegnehmen eines ausgewählten Buches, die sich jedoch schnell schlichten ließen. Hierbei war hilfreich, dass schon zu Beginn des Spiels deutlich gemacht wurde, dass im Streitfall die Betreuer entscheiden werden. Eine Runde wurde wiederholt, da unklar war, welchen Jungen die Schuld traf. Positiv ist jedoch zu bewerten, dass die Jungen sich generell gut an die vorgegebenen Regeln hielten und trotz des wilderen Spiels kein Buch beschädigt wurde.

Bei einer Wiederholung sollten „Fachbegriffe“ vor dem Spiel erklärt oder im Gespräch mit den Jungen erarbeitet werden, da diese teilweise nachfragten, was genau unter „Titel“ oder „Cover“ zu verstehen sei. Auch könnte man weniger Aufgaben stellen und dafür in den ersten Runden jeweils zwei Jungen ausscheiden lassen, um gerade bei höherer Teilnehmerzahl Zeit zu sparen. So müssen später auch weniger Bücher wieder in die Regale geräumt werden und der Bücherwagen wäre nicht so überfüllt. Gerade das Wiedereinstellen der Bücher nahm nach der Veranstaltung viel Zeit in Anspruch und kann vermutlich in den meisten Bibliotheken nicht einfach im laufenden Betrieb geschehen.

Bei dem Spiel existierte eine hohe Verletzungsgefahr durch Regale, Sitzsäcke, Tische und andere Gegenstände in der Bibliothek. Auch war das Spiel teilweise etwas chaotisch, da alle Jungen durcheinanderliefen, einschließlich der schon ausgeschiedenen Teilnehmer. Das Spiel hat den Jungen zwar viel Spaß gemacht, gerade da auch ihr Bewegungsdrang berücksichtigt wurde, allerdings sollte man versuchen, durch Entfernen einiger Gegenstände und Abwandlung des Spiels die Verletzungsgefahr zu minimieren. Alle gefährlichen Gegenstände zu entfernen, wird nicht möglich sein, deshalb könnte das Spiel insofern angepasst werden, dass in jeder Runde zusätzlich zur Aufgabe eine bestimmte Gangart vorgegeben wird, wie zum Beispiel in der Hocke laufen. Gerade bei jüngeren Schülern könnte dies noch gut funktionieren.

Der selbstgebackene und personalisierte Kuchen mit der Aufschrift „Jungs der 5d“ wurde mit Begeisterung von den Teilnehmern aufgenommen. Die Jungen achteten untereinander auf eine faire Verteilung des Kuchens in der Reihenfolge der Platzierungen bei der „Bücherjagd“. Bei Nahrungsmitteln muss allerdings darauf geachtet werden, Alternativen anzubieten. Bei dem Projekt hatte ein Junge eine Nussallergie, so dass er statt des Kuchens Gummibärchen bekam. Je nach Nahrungsmittel muss neben Allergien auch auf Vegetarier oder Muslime geachtet werden. Generell stellte der Kuchen jedoch einen großen Anreiz und Motivationspunkt für die Jungen dar und sollte auch bei einer Wiederholung integriert werden.

Das Vorlesen durch ein männliches Vorbild wurde gut aufgenommen und die Jungen hörten gespannt zu. Durch die vorherige „Bücherjagd“ in Kombination mit den hohen Temperaturen an diesem Tag waren die Jungen entsprechend erschöpft und machten es sich auf den Sitzsäcken

bequem. Zu Beginn wirkten sie etwas unruhig, dann zeigten sie jedoch Interesse an der Geschichte durch Zwischenfragen und die Aufforderung, nach Unterbrechungen weiterzulesen. Auch das ausgewählte Buch schien den Jungen sehr zu gefallen, da die Jungen am Ende die Hauptfigur Alex imitierten und sich danach erkundigten, wie das Buch weiterginge. Es wurden mehrere Theorien dazu geäußert. An dieser Stelle wurden sie auf die Buchreihe und die Verfilmung des ersten Teils aufmerksam gemacht, um eventuell dadurch eine Lesemotivation zu erzeugen und die Verbindung zu anderen Medien herzustellen. Auch dies wurde positiv aufgenommen und ein Junge fragte nach, ob denn alle Teile schon verfilmt seien.

Aufgrund des fast reibungslosen Ablaufes konnten zwischen den einzelnen Phasen kleine Pausen eingelegt werden, speziell zwischen der „Bücherjagd“ und dem Picknick in der Bücherei. Am Ende konnten die Jungen fünf Minuten früher in die Schulpause entlassen werden. Die Pausen waren sehr gut geeignet, um den Jungen ein bisschen mehr Freiraum zu geben, um sich kurz zu unterhalten oder in Büchern und Zeitschriften zu blättern. Gerade zwischen der „Bücherjagd“ und dem Vorlesen mussten die Jungen nicht direkt nach der Bewegung wieder stillsitzen. Einige der Jungen griffen bereits bei Betreten der Bibliothek sofort zu ihren Lieblingscomics und lasen auch in den Pausen immer wieder darin. Dies verdeutlicht auch erneut die Beliebtheit dieser Medienform bei den Jungen.

Die Feedbackbögen wurden von allen 14 Jungen ausgefüllt (vgl. Anhang 7: Ergebnisse der Feedbackbögen). Die meisten Jungen schienen jedoch nicht zu wissen, was sie auf die Bögen schreiben sollten und auf Nachfrage wurde gesagt „Aber mir hat doch alles gefallen“. 8 Jungen gaben an, dass ihnen alles gefallen und nichts nicht gefallen habe. Positiv angemerkt wurde von 3 Jungen die Geschichte beziehungsweise das Vorlesen, einer davon freute sich außerdem über seinen zweiten Platz bei der „Bücherjagd“ und ein Junge gab an, dass es ihm gefallen habe, dass er „World of Warcraft“-Bücher lesen konnte, was während der Ankunftszeit in der Bibliothek und in den Pausen geschah. Kritisiert wurde von einem Jungen das Gerangel bei der „Bücherjagd“, bei dem ein anderer Junge ihn geschlagen habe, und einem anderen gefiel nicht, dass der Onkel in der Geschichte gestorben war⁴⁴⁹.

Bei einer Wiederholung der Veranstaltung sollten aufgrund der vielen unspezifischen Antworten die Feedbackbögen anders, zum Beispiel mit Ankreuzfeldern zu den einzelnen Phasen, gestaltet werden. Im Feedbackgespräch wurden als Motivationspunkte für die Teilnahme an diesem Projekt vor allem der Kuchen, der Ausfall des Unterrichts und die Abwesenheit der Mädchen genannt. Auch hier gaben die Jungen jedoch an, alles habe ihnen gut gefallen, weshalb man bei der Evaluation einer solchen Veranstaltung vermutlich zusätzlich das Verhalten und die Reaktionen der Jungen einbeziehen muss. Auch entstand der Eindruck, dass die Jungen von der Schule her gewohnt waren, Veranstaltungen als gegeben zu akzeptieren und nicht zu hinterfragen oder zu kritisieren.

⁴⁴⁹ Zu Beginn des Buches „Stormbreaker“ erhält der Protagonist Alex Rider die Nachricht, dass sein Onkel bei einem Autounfall gestorben sei. Alex findet anschließend heraus, dass sein Onkel für den Geheimdienst gearbeitet hat und wird selbst zum Agenten ausgebildet.

Bei der Frage, ob eine solche Veranstaltung auch mit den Mädchen durchgeführt werden sollte, waren sich die Jungen einig, dass dies nicht geschehen sollte. Dies wurde auch damit begründet, dass an der Schule zuvor ein Projekt nur für Mädchen realisiert wurde. Aber auch mit den Jungen einer anderen Klasse sollte das Projekt nach Meinung der Jungen nicht durchgeführt werden, sondern stattdessen gerne wieder mit den Klassenkameraden, allerdings dann mit neuen Spielen und wenn möglich in der Mathematikstunde, die offenbar bei vielen unbeliebt war. Dies zeigt, dass Exklusivität gewünscht und geschätzt wird, indem die Jungen fordern, dass das Projekt nur für sie stattfinden soll, dass darin aber auch eine Möglichkeit gesehen wird, dem Unterricht zu entgehen. Der Wunsch nach Abwechslung bei den Spielen im Falle einer Wiederholung zeigt jedoch auch Interesse an der Veranstaltung selbst.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der in der Literatur häufig erwähnte große Bewegungsdrang der Jungen bestätigt hat. Bereits vor Beginn der Veranstaltung machten einige Jungen ein Wettrennen um das Bibliotheksgebäude und auch nach dem Vorlesen wurden sofort „Karate-Bewegungen“ ausprobiert, da die Hauptfigur der Geschichte sehr gute Karatekenntnisse hat. Deshalb sollten auch bei ähnlichen Projekten mit Jungen Bewegungselemente und -phasen eingeplant werden.

Eventuell könnte man neben Büchern auch stärkere Verbindungen zu Filmen und Comics einbinden, da diese Bereiche die Jungen offenbar sehr ansprechen und sie möglicherweise darüber auch zum Lesen motiviert werden können. Dies zeichnete sich bei der Besprechung der ausgewählten Bücher ab, wo ein Junge ein Buch mit dem aus Filmen bekannten Protagonisten Indiana Jones favorisierte und angab, dieses demnächst lesen zu wollen und ein anderer ein Buch zum Film „Avatar“ auswählte, in das direkt einige andere Jungen ebenfalls hineinschauen wollten.

Interessant war, dass die Jungen, obwohl sie zu Beginn der „Bücherjagd“ und des Vorlesens eher unwillig auf die Phase reagierten, im Verlauf davon begeistert waren und gerade diese Teile gerne noch ausgedehnt hätten. Bei der „Bücherjagd“ zeigte sich dies daran, dass sie engagiert mitmachten und selbst die ausgeschiedenen Teilnehmer noch nach Büchern suchten oder den Betreuern helfen wollten. Auch beim Vorlesen hörten alle gespannt zu und bei zwei kurzen Unterbrechungen, die entstanden, als jemand die Bibliothek betreten wollte, und am Ende wurde vonseiten der Jungen direkt zum Weiterlesen aufgefordert.

Insgesamt hat die Zeiteinteilung jedoch sehr gut funktioniert. Trotz des Wunsches nach längerem Spielen und Vorlesen, hätte keine Phase deutlich länger dauern sollen. Bei dem Gespräch über Bücher war schon eine Ermüdung zu spüren und bei dem Spiel wäre es bei längerer Dauer vermutlich sehr chaotisch geworden. Auch bei längerem Vorlesen wären die Jungen vermutlich bald unruhig geworden. Somit hat sich die Theorie der Aufmerksamkeitsspanne von etwa 20 bis 25 Minuten bei Jungen dieses Alters bestätigt. Auch war es von Vorteil, dass die Jungen am Ende fünf Minuten früher gehen durften und nicht länger bleiben mussten. Für eine längere Veranstaltung dieser Art sollte man deshalb nicht die Phasen verlängern sondern eher das

Grundkonzept erweitern, indem man nach dem Vorlesen ein neues Spiel einplant, um danach eventuell noch ein weiteres Kapitel vorzulesen.

Da die Veranstaltung nur für 90 Minuten konzipiert ist, sind hier noch keine großen Effekte auf das Leseverhalten der Jungen zu erwarten. Dafür müsste das Projekt in eine kontinuierliche Leseförderung integriert werden. Allerdings könnte eventuell Interesse an der Ausleihe des vorgelesenen Buches bekundet werden. Bei der durchgeführten Veranstaltung blieb ein Junge am Ende in der Bibliothek, ließ sich von einer Mitarbeiterin der Bibliothek den OPAC mit seinen Begriffen und Suchmöglichkeiten erklären und äußerte Anschaffungswünsche.

Das Projekt insgesamt sollte den Jungen vor allem Spaß machen, um so die Hemmschwelle, mit der Bibliothek oder Büchern generell in Kontakt zu kommen, zu senken. In Kombination mit anderen Veranstaltungen im Rahmen einer kontinuierlichen Leseförderung von Jungen könnte dieses Projekt gut als Einstieg genutzt werden. Die Jungen hatten sehr viel Spaß und konnten sich mit der subjektiven Beurteilung von Büchern und dem Bibliotheksbestand vertraut machen. Beim Vorlesen wurde eine anfängliche Abneigung schnell relativiert und Interesse an der Geschichte aufgebaut. Bei einer Folgeveranstaltung, wie beispielsweise einem Jungenleseclub, könnte dann an diese Begeisterung angeknüpft und aus dem Spaß mit Büchern im Idealfall eine Lesemotivation erzeugt werden.

Als Zielgruppe eigneten sich die zehn- bis elfjährigen Jungen gut, da diese noch keine grundsätzliche Abwehrhaltung gegen Bücher zeigten, die häufig mit dem zweiten Leseknick in der Pubertät entwickelt wird. Auch war hier das Interesse an Spielen noch vorhanden, bei denen ältere Jungen vermutlich nicht mehr mitmachen würden. Man könnte jedoch für eine Leseförderung auch schon ab der dritten Klasse einsetzen, um möglichst frühzeitig die Leselust zu fördern und zu erhalten. Auch dabei könnte auf dieses Konzept aufgebaut werden, lediglich die Aufgabenstellungen und die vorgelesene Geschichte müssten altersgemäß vereinfacht beziehungsweise angepasst werden. Alles in allem ist das Projekt mit seiner Kombination verschiedener Phasen für die Leseförderung von Jungen in einer Öffentlichen Bibliothek weiterzuentwickeln.

5 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Leseverhalten von Jungen zu untersuchen und zu überprüfen, ob, warum und in welchem Maße geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Lesekompetenzen auftreten. Außerdem sollten Möglichkeiten der Leseförderung durch Öffentliche Bibliotheken für diese Zielgruppe analysiert und in der Praxis umgesetzt werden. Zu diesem Zweck wurden zunächst verschiedene Studien untersucht und die daraus resultierenden Bereiche der Unterschiede aufgezeigt, sowie mögliche Gründe für geschlechtsspezifische Differenzen erörtert. Nach einer Analyse der Argumente für und gegen eine Leseförderung von Jungen wurden dann anhand von wissenschaftlicher Literatur und Praxisbeispielen Öffentlicher Biblio-

theiken verschiedene Fördermöglichkeiten untersucht und in ein eigenes Projekt an der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule umgesetzt.

Dabei ergab sich, dass vor allem die fehlende Lesemotivation von Jungen für die niedrigeren Lesekompetenzen im Vergleich zu Mädchen verantwortlich ist. Denn bei gleicher Lesemotivation von Mädchen und Jungen wird der Kompetenzunterschied insignifikant. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Kinder und Jugendliche, die gerne lesen, eine höhere Lesepraxis aufweisen und infolgedessen ihre Kompetenzen besser entwickeln können. Somit hat sich die Hypothese, dass vor allem die Lesemotivation für die Differenzen verantwortlich ist, bestätigt.

Was die Möglichkeiten von Bibliotheken, zur Leseförderung von Jungen beizutragen, betrifft, so konnte anhand verschiedener Beispiele gezeigt werden, dass es durchaus gelingen kann, ein kontinuierliches Projekt erfolgreich durchzuführen. Andererseits musste festgestellt werden, dass vergleichsweise wenige Projekte existieren, die sich speziell auf die Leseförderung von Jungen durch Veranstaltungsarbeit konzentrieren. Auch wurden einige Projekte aufgrund zu geringer Nachfrage wieder eingestellt. Dies macht deutlich, dass es für Bibliotheken schwierig ist, Jungen als Zielgruppe für ihre Angebote zu gewinnen, was auch an deren fehlendem Interesse an Büchern und damit auch an bibliothekarischen Aktivitäten liegen könnte.

Das Projekt an der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule zeigt allerdings, dass es durchaus möglich ist, Jungen zur Beschäftigung mit Büchern zu motivieren. Obwohl die Jungen nicht freiwillig an diesem Projekt teilnahmen, haben die verschiedenen Phasen des Projekts, bestehend aus Gesprächen, der Integration von Bewegung, Essen in der Bibliothek und einem männlichen Lesevorbild den Teilnehmern Spaß gemacht und zumindest einen Jungen zu einer anschließenden Beschäftigung mit der Bibliothek und ihrem OPAC motiviert.

Zwar lässt sich anhand dieses Befundes darauf schließen, dass ein einmaliges Event zur Leseförderung von der Zielgruppe gut angenommen werden kann, doch sollte, wie anhand der Handlungsempfehlungen in der wissenschaftlichen Literatur gezeigt werden konnte, eine Leseförderung von Jungen im Rahmen eines langfristig angelegten und kontinuierlichen Projektes verwirklicht werden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Frage, ob eine Leseförderung für Jungen sinnvoll ist, differenziert beantwortet werden muss. Einerseits stellt Lesen eine Basiskompetenz in der heutigen Zeit dar, was eine Förderung von Jungen, die durchschnittlich über geringe Fähigkeiten in diesem Bereich verfügen, notwendig macht. Andererseits besteht hier noch erheblicher Forschungsbedarf, da sich nur wenige Studien konkret mit dieser Thematik auseinandersetzen und die Datenlage unterschiedlich interpretiert werden kann. Somit sollte im bibliothekarischen Bereich die Förderung der Kompetenzen von leseschwachen Zielgruppen weiter im Fokus bleiben, gerade die Gruppe der Jungen verstärkt beobachtet und neuere Forschungsergebnisse in die Informationsvermittlungsangebote integriert werden.

III Literaturverzeichnis

A. A. (04.11.2008): *Schwabing - Lesen bis die Knochen klappern : Projekt für Jungs in der Stadtbibliothek Schwabing*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Schwabinger Seiten* (2008). URL <http://www.wochenanzeiger.de/article/82007.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A.A. (04.02.2009): *Mit Beharrlichkeit zur „Medien-Oase“ : Neue Schul- und Stadtteilbücherei in der Weibelfeldschule eingeweiht*. Dreieich. In: *op-online* (2009). URL <http://www.op-online.de/lokales/nachrichten/dreieich/beharrlichkeit-medienoase-69251.html> – Überprüfungsdatum 2013-05-28

A. A. (16.08.2010): *Tatort Bücherei : Die Jungenleseförderung veranstaltete "ein Fest für Spürnasen"*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Werbe-Spiegel Allach* (2010). URL http://www.wochenanzeiger-muenchen.de/redaktion/lokalredaktion-muenchen/kinder-und-jugendliche/Tatort+B%C3%BCcherei_25148.html – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A. A. (27.03.2012): *Lesen bis die Knochen klappern : Neues Programm für Jungs in den Osterferien*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Sendlinger Anzeiger* (2012). URL http://www.wochenanzeiger-muenchen.de/redaktion/lokalredaktion-muenchen/kinder-und-jugendliche/Lesen+bis+die+Knochen+klappern_43505.html – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A. A. (10.04.2012): *Kletterhalle wurde zum spielerischem "Tatort" : Jungs zeigten viel Mut und Geschicklichkeit*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Sendlinger Anzeiger* (2012). URL http://www.wochenanzeiger-muenchen.de/redaktion/lokalredaktion-muenchen/kinder-und-jugendliche/Kletterhalle+wurde+zum+spielerischem+Tatort_44227.html – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A. A. (20.06.2012): *Team „Spanien“ siegt beim Fußballquiz*. In: *Schwäbische Zeitung Online* (2012). URL http://www.schwaebische.de/region/ostal/abtsgrmuend/nachrichten-abtsgrmuend_artikel,-Team-Spanien-siegt-beim-Fussballquiz-_arid,5272832.html – Überprüfungsdatum 2013-06-06

A. A. (29.07.2012): *"Lesen, bis die Knochen klappern" : Piraten-Programm nur für Jungs in Stadtbibliothek*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Sendlinger Anzeiger* (2012). URL http://www.wochenanzeiger-muenchen.de/redaktion/lokalredaktion-muenchen/kinder-und-jugendliche/Lesen+bis+die+Knochen+klappern_47213.html – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A. A. (01.10.2012): *Nur für Jungs : Schlag auf Schlag mit Boxhandschuhen und Buch*. In: *Münchner Wochenanzeiger, Sendlinger Anzeiger* (2012). URL http://www.wochenanzeiger-muenchen.de/redaktion/lokalredaktion-muenchen/kinder-und-jugendliche/Nur+f%C3%BCr+Jungs_49342.html – Überprüfungsdatum 2013-06-04

A.A. (14.11.2012a): *Die Leser verlassen sich auf ihr Urteil : Die Mitglieder von JuLiD küren jährlich die fünf besten neu erschienenen Jugendbücher*. In: *Frankfurter Neue Presse* (2012). URL <http://www.julid-online.de/wp-content/uploads/2012/11/12-11-14-Leser-verlassen-sich-auf-ihr-Urteil-FNP.jpg> – Überprüfungsdatum 2013-05-28

A.A. (14.11.2012b): *Junge Leser bewerten Bücher : Förderpreis für Schul- und Stadtteilbücherei in Dreieich*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (2012). URL <http://www.julid-online.de/wp-content/uploads/2012/11/12-11-14-Junge-Leser-bewerten-B%C3%BCcher-FAZ.jpg> – Überprüfungsdatum 2013-05-28

ARTELT, Cordula ; MCELVANY, Nele, et al. (2005): *Expertise : Förderung von Lesekompetenz*. Bonn [u.a.] : Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform ; 17)

ARTELT, Cordula ; NAUMANN, Johannes ; SCHNEIDER, Wolfgang (2010): *Lesemotivation und Lernstrategien*. In: KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann, S. 73–112

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): *Bildung in Deutschland 2012 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld : Bertelsmann
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2009a): *Ballestern*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2009/ballestern/ballestern.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2009b): *Die orangenen und schwarzen Kirchardter Lesekerle*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2009/projekt-kirchardt/projekt-kirchardt.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2010): *Ballestern 2010 - Plochingen*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2010/ballestern-2010-plochingen/ballestern-2010-plochingen.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2012a): *Bleib fit, mach mit... Kick&Read!* Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2012/bleib-fit,-mach-mit-kickundread/bleib-fit,-mach-mit-kickundread.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2012b): *Lese-Europameister*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2012/lese-europameister/lese-europameister.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2013a): *Die lesende Fußballschule Rheinfelden*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2013/die-lesende-fussballschule-rheinfelden/die-lesende-fussballschule-rheinfelden.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG GGMBH (2013b): *Kreativ Kicker Nürtingen*. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/projekte-2013/kreativ-kicker-nuertingen/kreativ-kicker-nuertingen.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- BARON-COHEN, Simon (2004): *Männliches Denken, weibliches Denken: Zwei Welten*. In: *Psychologie heute* (2004) 3, S. 44–47
- BAYERISCHE STAATSBIBLIOTHEK (o.J.): *Praxistipps : Einige Tipps zur Jungen-Leseförderung*. München. URL <http://www.lfs.bsb-muenchen.de/Praxistipps.1768.0.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-02
- BERND, Kristina (2011): *Mit "echten" Helden auf der Gewinnerseite : [Interview mit Frank M. Reifenberg]*. In: *JuLit* 37 (2011) 1, S. 24–29
- BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea ; TRESCH, Christine (2004): *Mediennutzung im Spannungsfeld von Buch und Multimedia : Rezeptionsbasis und Leseverhalten*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea; KASSIS, Wassilis; SIEBER, Peter (Hrsg.): *Mediennutzung und Schriftlernen : Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim [u.a.] : Juventa, S. 175–198
- BIBLIOTHEK ABTSGMÜND (2012): *Bleib fit, Mach mit! ...Kick & Read*. Abtsgmünd. URL https://www.facebook.com/permalink.php?id=218658941489111&story_fbid=400526123302391 – Überprüfungsdatum 2013-06-06
- BIENIEK, Christian (2003): *Sie sind doch Schriftsteller, oder? : Schreiben für Jungs - Schreiben für Mädchen - Schreiben, damit man nachts in Ruhe schlafen kann*. In: *JuLit* 29 (2003) 2, S. 8–13
- BISCHOF, Ulrike ; HEIDTMANN, Horst (2002): *Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? : Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen*. In: *medien praktisch* (2002) 3. URL http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/publikationen/ifak/pdfs/Jungen_lesen_anders.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-02

BÖCK, Margit (2007): *Gender & Lesen : Geschlechtersensible Leseförderung*. Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien : Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BORROMÄUSVEREIN E.V. (2012): *Und Jungen lesen doch! : Medienliste*. Bonn. URL http://www.borromedien.de/images/uploads/literaturlisten_pdf/lesefoerderung_jungs_120823.pdf – Überprüfungsdatum 2013-06-02

BORUSSIA VFL 1900 MÖNCHENGLADBACH GMBH (2009): *Bücher haben Gewicht : Bist du auch lesekalisch?* Mönchengladbach. URL <http://www.juenter.de/lesekalisch/seite/21.htm> – Überprüfungsdatum 2013-06-06

BOS, Wilfried (2012): *Vorwort*. In: BOS, Wilfried; TARELLI, Irmela, et al. (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, S. 9–10

BOS, Wilfried ; BREMERICH-VOS, Albert, et al. (2012): *Lesekompetenzen im internationalen Vergleich*. In: BOS, Wilfried; TARELLI, Irmela, et al. (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, S. 91–135

BRAUN, Christine (06.06.2013): *AW: Leseförderung von Jungen*. Rotenburg (Wümme). E-Mail an ZAENKER, Sarah.

BRÄUNLEIN, Peter G. (2007): *Immer am Ball bleiben*. In: *JuLit* 33 (2007) 1, S. 10–16

BUDDE, Jürgen (2009): *Jungen als Schüler*. In: CWIK, Gabriele (Hrsg.): *Jungen besser fördern : Denkanstöße, Praxisideen für die Klassen 1 bis 4*. Berlin : Cornelsen Scriptor, S. 28–37

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2012): *IGLU / PIRLS 2011*. Berlin. URL <http://www.bmbf.de/de/6626.php> – Überprüfungsdatum 2013-06-13

CORNELIßEN, Waltraud (2004): *Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland : Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule*. München. URL http://www.exchange.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.pdf – Überprüfungsdatum 2013-05-06

CRAIG, Ian W. ; LOAT, Caroline (2007): *Genetische Grundlagen von Geschlechtsunterschieden in ZNS-Funktionen*. In: LAUTENBACHER, Stefan; GÜNTÜRKÜN, Onur; HAUSMANN, Markus (Hrsg.): *Gehirn und Geschlecht : Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann*. Heidelberg : Springer, S. 63–83

CWIK, Gabriele (2009): *Lektüren für Jungen auswählen*. In: CWIK, Gabriele (Hrsg.): *Jungen besser fördern : Denkanstöße, Praxisideen für die Klassen 1 bis 4*. Berlin : Cornelsen Scriptor, S. 58–59

DAUBERT, Hannelore (2003): *Helden in Not? : Der kleine Unterschied und seine großen Folgen für das Leseverhalten von Mädchen und Jungen*. Eine Einführung. In: *JuLit* 29 (2003) 2, S. 3–6

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2009): *Was ist PISA?* Frankfurt a. M. URL <http://pisa.dipf.de/de> – Überprüfungsdatum 2013-06-14

ELIOT, Lise (2002): *Was geht da drinnen vor? : Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. 3. Aufl. Berlin : Berlin-Verl.

ELIOT, Lise (2010): *Wie verschieden sind sie? : Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin : Berlin-Verl.

ELSTNER, Robert (2003): *Leset ihr Knaben! : Schutzmaßnahmen für den vom Aussterben bedrohten jungen männlichen Leser: Wie Bibliotheken ihr Angebot für diese Klientel attraktiver gestalten können*. In: *JuLit* 29 (2003) 2, S. 37–39

- ELSTNER, Robert (2006): *Die erdrückende Hege : Vom ungebremsten Rückzug der Knaben vom Lesen und vom Buch*. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 37 (2006) 1, S. 9–10
- ELSTNER, Robert (2008): *Echte Jungs lesen nicht, oder etwa doch? : Überlegungen und praktische Ansätze zur Jungenleseförderung*. In: *Bibliotheksforum Bayern* 2 (2008), S. 192–194 – Überprüfungsdatum 2013-04-02
- FALK-FRÜHBRODT, Christine (o.J.): *Konzentrationsstraining mit Kindern*. Kleinmachnow. URL http://www.iflw.de/wissen/konzentrationsstraining_mit_kindern.htm – Überprüfungsdatum 2013-07-06
- FARROUH, Maurice (14.11.2012): *Wegweiser im Bücherdschungel : Dreieich: Jugendliteraturjury hat den hessischen Leseförderpreis gewonnen*. In: *Frankfurter Rundschau* 68 (2012) 266. URL <http://www.julid-online.de/wp-content/uploads/2012/11/12-11-14-Wegweiser-im-B%C3%BCherdschungel-FR.jpg> – Überprüfungsdatum 2013-05-28
- FRANZMANN, Bodo (2003): *Leseförderung - auch für Jungen*. In: *JuLit* 29 (2003) 2, S. 31–36
- GAILE, Dorothee (2005): *"Alle Mann ans Buch" : Perspektiven geschlechterdifferenzierender Leseförderung der 10- bis 16-Jährigen*. In: GLÄSER, Eva; FRANKE-ZÖLLMER, Gitta (Hrsg.): *Lesekompetenz fördern von Anfang an : Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, S. 114–116
- GARBE, Christine (2002): *Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft : Der Pisa-Schock als Herausforderung für eine systematische Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen*. In: *mb - Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt* (2002) 125, S. 5–21
- GARBE, Christine (2003): *Mädchen lesen ander(e)s*. In: *JuLit* 29 (2003) 2, S. 14–29
- GARBE, Christine (2012a): *"Echte Kerle lesen nicht!?" : Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss*. In: MATZNER, Michael; TISCHNER, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik*. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz, S. 289–303
- GARBE, Christine (2012b): *Gemeindebücherei Kirchartd: Kicken & Lesen*. Köln. URL http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Gemeindebuecherei_Kirchartd.pdf – Überprüfungsdatum 2013-05-16
- GESTERKAMP, Thomas (2009): *Krise der Jungen, Krise der Kerle?* In: CWIK, Gabriele (Hrsg.): *Jungen besser fördern : Denkanstöße, Praxisideen für die Klassen 1 bis 4*. Berlin : Cornelsen Scriptor, S. 10–19
- GILBERT, Susan (2004): *Typisch Mädchen! Typisch Junge! : Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. Ungekürzte Ausg. München : Dt. Taschenbuch-Verl.
- GRÜTZ, Doris (2004): *Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien : Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung*. In: *Linguistik online* (2004) 21. URL http://www.linguistik-online.net/21_04/gruetz.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-11
- HAUG, Katja (2004): *Geschlechtsbewusst zur Leselust : Jungen erlangen Lesekompetenz anders als Mädchen*. In: *Bildung + Innovation* (2004). URL <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=355> – Überprüfungsdatum 2013-04-12
- HAUG, Katja (2006): *"Jungen lieben Erfolgserlebnisse" : Interview mit Prof. Dr. Christine Garbe über die Leseförderung von Jungen*. Frankfurt a. M. URL <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=684> – Überprüfungsdatum 2013-04-13
- HEIN, Linda (2012a): *Bücherei-News : Über Vorleseclub, Elternspende, Munzinger und Bücherreinächte*. In: *Weibelfeldschule - Schulzeitung* (2012) 32, S. 16–17

- HEIN, Linda (2012b): *Die ausgezeichneten Sechs : JuLiD wählt Siegerbücher 2012*. In: *Weibelfeldschule - Schulzeitung* (2012) 32, S. 20–21
- HEIN, Linda (2013): *Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule*. Dreieich. URL http://www.julid-online.de/?page_id=7 – Überprüfungsdatum 2013-05-28
- HEIN, Linda (24.05.2013): *RE: Bücherei Weibelfeldschule - Jungs*. Dreieich. E-Mail an ZAENKER, Sarah.
- HEIN, Linda (11.06.2013): *RE: Termin Jungs Leseförderung :-)*. Dreieich. E-Mail an ZAENKER, Sarah.
- HELBIG, Marcel (2010): *Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler*. In: QUENZEL, Gudrun; HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer : Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 273–288
- HELBIG, Marcel (2012): *Brauchen Jungen männliche Vorbilder, um in der Schule erfolgreich zu sein?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (2012) 3, S. 597–614
- HELLMICH, Julia (2007): *"Wer liest, wird schnell gemobbt" : Jugendbuchexperte Robert Elstner plädiert für eine starke männliche Lese-Leitkultur*. [Interview]. In: *BuB, Forum Bibliothek und Information* 59 (2007) 4, S. 286–287
- HENRICH, Iris (2012): *Wie Jungs zu motivierten Lesern werden : Jungenspezifische Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken – Grundlagen, Praxisbeispiele und Perspektiven*. In: *BuB, Forum Bibliothek und Information* 64 (2012) 6, S. 424–429
- HERBST, Heike (o.J.): *Empfehlungsliste Jugendbücher speziell für Jungs (ab Klasse 5)*. Marburg. URL http://textverstehen.bildung.hessen.de/gendersensibel/infopaket/Herbst__Jungenbuecher.pdf – Überprüfungsdatum 2013-05-22
- HESSENSTIFTUNG FAMILIE HAT ZUKUNFT (o.J.a): *kicken & lesen 2011 : Denn Jungs lesen ander(e)s!* Projekte aus 2011. Bensheim. URL <http://www.hessenstiftung.de/projekte/projektarchiv/kicken-lesen-2011.htm> – Überprüfungsdatum 2013-06-06
- HESSENSTIFTUNG FAMILIE HAT ZUKUNFT (o.J.b): *kicken & lesen 2012 : Denn Jungs lesen ander(e)s!* Projekte aus 2012. Bensheim. URL <http://www.hessenstiftung.de/projekte/projektarchiv/kicken-lesen-2012.htm> – Überprüfungsdatum 2013-06-06
- HESSENSTIFTUNG FAMILIE HAT ZUKUNFT (2013): *kicken und lesen 2013*. Bensheim. URL <http://www.hessenstiftung.de/newsletter/newsletter-1-2013/kicken-und-lesen-2013.htm> – Überprüfungsdatum 2013-06-06
- HÖGEMANN, Sigrid (08.05.2013): *Antw: Lesefoerderung von Jungen*. Greven. E-Mail an ZAENKER, Sarah.
- HOLZMANN-WITSCHAS, Dagmar ([2011]): *Geschlechtersensible Leseförderung*. München. URL http://www.muenchner-stadtbibliothek.de/cms__media/module_ob/40/20421_1_Geschlechtersensible_Lesefoerderung.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-02
- HORNBERG, Sabine ; VALTIN, Renate, et al. (2007): *Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich*. In: BOS, Wilfried; HORNBERG, Sabine, et al. (Hrsg.): *IGLU 2006 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, S. 195–223
- HOROWITZ, Anthony (2005): *Stormbreaker*. Ravensburg : Ravensburger Buchverl. (Ravensburger Taschenbuch ; 58223)
- JAKOB-RÖHL, Heidi ; LANGE-BOHAUMILITZKY, Ingrid (2006): *Nur für Jungs, was soll das denn?* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (2006) 1, S. 65–71

JUDE, Nina ; KLIEME, Eckhard (2010): *Das Programme for International Student Assessment (PISA)*. In: KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann.

KASSIS, Wassilis ; SCHNEIDER, Hansjakob (2004): *Schulische und familiäre Determinanten der Lese- und Schreibsozialisation*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea; KASSIS, Wassilis; SIEBER, Peter (Hrsg.): *Mediennutzung und Schriftlernen : Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim [u.a.] : Juventa, S. 219–238

KÖHLER, Bruno (2011): *eBooks als Mittel zur Jungenleseförderung*. In: "Jungen lesen"-newsletter, MANNdat e.V. (2011) August, S. [8]. URL <http://manndat.de/wp-content/uploads/2011/08/newsletter-Aug-2011.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-06-02

KÖHLER, Bruno (2012): *Kicken & Lesen auch in Hessen*. In: "Jungen lesen"-newsletter, MANNdat e.V. (2012) Juni, S. [8-9]. URL <http://jungenleseliste.de/files/2012/06/Jungenlesen-newsletter-Juni-2012.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-06-02

KOHLER, Christine (14.10.2009): *Erfahrungsbericht : Ein Jahr Jungenleseförderung*. München : Münchner Stadtbibliothek

KOHLER, Christine (05.06.2013a): *Re: Lesefoerderung von Jungen [1]*. München. E-Mail an ZAENKER, Sarah.

KOHLER, Christine (05.06.2013b): *Re: Lesefoerderung von Jungen [2]*. München. E-Mail an ZAENKER, Sarah.

KOVALIK, Claudia (13.08.2012): *Leseförderung für Jungen*. In: *Schweizerischer Bibliotheksblog* (2012). URL <http://bibliomedia.wordpress.com/2012/08/13/leseforderung-fur-jungen/> – Überprüfungsdatum 2013-04-10

KREISSTADT ST. WENDEL (o.J.): *Projekte zur Leseförderung : Medienrucksäcke für Jungs*. St. Wendel. URL <http://www.sankt-wendel.de/kultur/bibliothek/kinder-jugendliche/lesefoerderung/> – Überprüfungsdatum 2013-06-02

KUTHER, Ulrich (06.03.2013): *Über den Ball zum Buch : Fünf hessische Gemeinden führen 2013 das Projekt „kicken & lesen“ durch ; Hessenstiftung fördert mit 10.000,- Euro*. Frankfurt a. M. URL <http://www.hessenstiftung.de/downloads/761-2013-03-06%20PM%2002%20kicken%20und%20lesen%20-%20%20%20C3%9Cber%20den%20Ball%20zum%20Buch.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-06-03

LANDESHAUPTSTADT DÜSSELDORF (2013): *X-tra für Jungs : Lesen = Zeitverschwendung? Wir beweisen Euch das Gegenteil*. Düsseldorf. URL <http://www.duesseldorf.de/stadtbuechereien/kinder/xtra.shtml> – Überprüfungsdatum 2013-06-03

LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG ([2011]): *Projekt "kicken & lesen"*. Stuttgart. URL http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/gender/konzepte/Kicken_und_Lesen.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-11

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN UND MATHEMATIK (o.J.a): *PISA : Programme for International Student Assessment*. Kiel. URL <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/> – Überprüfungsdatum 2013-06-14

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN UND MATHEMATIK (o.J.b): *PISA 2009*. Kiel. URL http://pisa.ipn.uni-kiel.de/fr_reload.html?pisa2009.html – Überprüfungsdatum 2013-06-14

LUCA, Renate ; AUFENANGER, Stefan (2007): *Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung : Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Düsseldorf : LFM [u.a.] (Medienforschung der LfM ; 58)

- MACCOBY, Eleanor E. (2000): *Psychologie der Geschlechter : Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart : Klett-Cotta
- MAHR, Andreas (2011): *Eine besondere Herausforderung?* In: *JuLit* 37 (2011) 1, S. 30–33
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (o.J.a): *JIM-Studie*. Stuttgart. URL <http://www.mpfs.de/index.php?id=276> – Überprüfungsdatum 2013-06-12
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (o.J.b): *KIM-Studie*. Stuttgart. URL <http://www.mpfs.de/index.php?id=462> – Überprüfungsdatum 2013-06-12
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2012a): *JIM-Studie 2012 : Jugend, Information, (Multi-) Media*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2012b): *KIM-Studie 2012 : Kinder + Medien, Computer + Internet*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart
- MEINERS, Birte (2010): *Der Gender Faktor bei der Leseförderung von Kindern und Jugendlichen*. In: ALEKSANDER, Karin; JADWIZYC, Agata Martyna, et al. (Hrsg.): *Der Genderfaktor: Macht oder neuer Dialog? : Mit Genderblick auf Bibliotheken oder Bibliotheken im Genderblick*. Berlin : Simon Verl. für Bibliothekswissen, S. 91–165
- MENZEL, Sonhild (2010): *Platzverweis für Jungen? : "Man(n) liest" – Neue Wege der Leseförderung*. In: *BIS : Das Magazin der Bibliotheken in Sachsen* 3 (2010) 1 – Überprüfungsdatum 2013-06-02
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2013): *Kinder und Konzentration*. Düsseldorf. URL http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idart=937 – Überprüfungsdatum 2013-07-06
- NAUMANN, Johannes ; ARTELT, Cordula, et al. (2010): *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. In: KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann, S. 23–71
- OECD (o.J.): *About PISA : OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris. URL <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> – Überprüfungsdatum 2013-06-14
- PALM, Stefan (2007): *"Junge(n)Literatur" : Neue Initiative der StadtBibliothek zur Leseförderung*. Köln. URL <http://www.stadt-koeln.de/1/presseservice/mitteilungen/2007/01802/> – Überprüfungsdatum 2013-06-04
- PETZOLD, Judith (04.06.2013): *AW: Lesefoerderung von Jungen*. Köln. E-Mail an ZAENKER, Sarah.
- PFAFF-RÜDIGER, Senta (2011): *Lesemotivation und Lesestrategien : Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2010. Berlin : LIT (Mediennutzung ; 17)
- PHILIPP, Maik (2011a): *Jungen und Lesen: XY ungelöst*. In: *JuLit* 37 (2011) 1, S. 3–10
- PHILIPP, Maik (2011b): *Lesen und Geschlecht 2.0 : Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. In: *leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität* (2011) 1, S. 1–25. URL http://leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf – Überprüfungsdatum 2013-05-18
- PHILIPP, Maik ; GARBE, Christine (2010): *Lesen und Geschlecht - empirisch feststellbare Achsen der Differenz*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung : Grundlagen Modelle und Materialien*. 3. Aufl. Seelze [u.a.] : Klett Kallmeyer [u.a.], Beil.-CD-ROM, Beitrag 5

- PÖLLER, Manfred (o.J.): *Buchvorschläge für Jungen, aber nicht nur für diese : Eine (subjektive) Liste*. In: *Julim Journal* (o.J.). URL http://www.ajum.de/html/j-j/pdf/0301_buchliste_poeller.pdf – Überprüfungsdatum 2013-05-22
- PORTMANN, Rosemarie (1999): *Gleich verschieden : Beispiele für eine mädchen- und jungenge-rechte Koedukation*. Wiesbaden : Universum-Verl.-Anst. (Bildung und Information)
- POTNAR, Christine (2012): *kicken & lesen*. Stuttgart. URL www.kickenundlesen.de/media/img/kicken_%20lesen_Praesentation.ppt – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- POTNAR, Christine (2013): *kicken&lesen. Denn Jungs lesen ander(e)s! : Das innovative Lese-projekt für Jungen*. [Flyer]. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/media/pdf/Flyer-Ausschreibung-2013.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- RABE-KLEBERG, Ursula (2005): *Feminisierung der Erziehung von Kindern : Chancen oder Ge-fahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen?* In: PASTERNAK, Peer; SCHILDBERG, Arne, et al. (Hrsg.): *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*. München : Verl. Dt. Jugendinst. (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht ; 2), S. 135–171
- REIFENBERG, Frank Maria (2012): *Bücher müssen runter vom Sockel*. In: *Kilifü – Almanach der Kinder- und Jugendliteratur 2012/13* (2012), S. 116–121. URL http://schreibkraftfmr.files.wordpress.com/2012/11/kilifue_reifenberg.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-04
- RISS, Maria (2005): *Vielfalt ist gefragt! : Kinderbücher für Lesende mit unterschiedlichen Kom-petenzen*. In: *Die Grundschulzeitschrift* (2005) 183, S. 52–55
- SCHLEGEL, Clemens M. (2011): *Schlimme Jungen - brave Mädchen?* : Berücksichtigung unter-schiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht. In: LORITZ, Martin Daniel; BECKER, A., et al. (Hrsg.): *Musik - Pädagogisch - Gedacht : Reflexionen, Forschungs- und Pra-xisfelder*. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag. 1. Aufl. Augsburg : Wisz-ner, S. 156–178. URL http://www.bliv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Initiativen/Lesefoerderung/Festschrift_Kraemer_Artikel.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-11
- SCHMIDBAUER, Susanne (2009): *"Die Öffnungszeiten sind eher für Hausfrauen geeignet ..."* : *Jungs und Männer in Öffentlichen Bibliotheken / Gender-Aspekte der Kundenforschung*. In: *BuB, Forum Bibliothek und Information* 61 (2009) 10, S. 733–736
- SCHRADER, Friedrich-Wilhelm ; HELMKE, Andreas ; HOSENFELD, Ingmar (2008): *Stichwort: Kom-petenzentwicklung im Grundschulalter*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2008) 1, S. 7–29
- SCHRAML, Petra (2006): *Leseförderung ist Teil der Medienerziehung : Zur Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen*. [Interview mit Stefan Aufenanger]. Frankfurt a. M. URL <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=645> – Überprüfungs-datum 2013-05-16
- SCHUL- UND STADTTTEILBÜCHEREI DREIEICH – WEIBELFELDSCHULE (o.J.): *Medienoase für Jugendli-che : Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule*. [Flyer]. Dreieich
- SCHULDT, Karsten (2012): *"Jungs brauchen keine gesonderte Förderung"* : *Leseförderung für Jungen als politisches Thema / Aufruf zu einer neuen Debattenkultur im Bibliothekswesen*. Dis-kussion. In: *BuB, Forum Bibliothek und Information* 64 (2012) 09, S. 568–569
- SCHULZ, Martina ; DEGENHART, Bettina ; RUNGGER, Helene (26.03.2008): *Jungenleseförderung: Veranstaltungen : [Protokoll]*. München : Münchner Stadtbibliothek
- SOMMER, Frank (2008): *Lese wild und gefährlich! : Warum Jungen nicht die richtigen Bücher finden*. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 39 (2008) 2, S. 12–13

SOMMER, Jörg (2007): *Jungen lesen anders : Jörg Sommer über geschlechtsspezifisches Leseverhalten*. In: *Schule im Blickpunkt - Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg* (2007) 2. URL http://www.schlossbachschule.de/fileadmin/sbs-templates/downloads/Lesekonzept/Jungen_lesen_anders_Sommer.pdf – Überprüfungsdatum 2013-04-11

STADT DREIEICH (o.J.a): *Jugendliche*. Dreieich. URL <http://www.stadtbuecherei-dreieich.de/c1924/default.html> – Überprüfungsdatum 2013-05-28

STADT DREIEICH (o.J.b): *Stadtbücherei Dreieich : Öffnungszeiten & Kontakt*. Dreieich. URL <http://www.stadtbuecherei-dreieich.de/c1476/default.html> – Überprüfungsdatum 2013-05-28

STADT HALLE (SAALE) (2013): *Leserucksäcke - Gezielte Leseförderung für Jungen*. Halle (Saale). URL <http://www.stadtbibliothek-halle.de/stadtbibo.asp?MenuID=5686&SubPage=0> – Überprüfungsdatum 2013-06-03

STADT MÖNCHENGLADBACH (2013): *Für Jungs! Ab März in der Stadtbibliothek*. Mönchengladbach. URL https://www.moenchengladbach.de/index.php?id=fuer_jungs – Überprüfungsdatum 2013-06-05

STADT ROTENBURG (WÜMME) (o.J.): *Veranstaltungen : Bilderbuchkino, Märchenoma, Lesungen, Ausstellungen und und und ... Bilderbuchkino und "Nur für Jungs!?"*. Rotenburg (Wümme). URL http://www.rotenburg-wuemme.de/city_info/webaccessibility/index.cfm?region_id=165&waid=11&item_id=834712 – Überprüfungsdatum 2013-06-07

STADTBIBLIOTHEK GREVEN (2011): *Über den Club : Der JeB-Club der Stadtbibliothek Greven*. Greven. URL <http://jebclub.wordpress.com/uber-den-club/> – Überprüfungsdatum 2013-06-03

STADTBIBLIOTHEK KÖLN (2006): *Projekt "Junge(n)Literatur" : Leseförderung für Jungen von 10 – 15 Jahren*. Köln

STADTBIBLIOTHEK KÖLN (2008a): *Anlage zum Sachbericht des Projektes Junge(n)Literatur von 9 – 15 Jahren*. Köln

STADTBIBLIOTHEK KÖLN (2008b): *Vortrag Ende August 2008 AG-Großstadtbibliotheken : Leseförderung für Jungen - JungeLektoren*. Köln

STADTBIBLIOTHEK ROTENBURG/WÜMME (2007): *Nur für Jungs?!? ...na klar! : Leseförderung für Jungen in der Stadtbibliothek Rotenburg*. [Flyer]. Rotenburg (Wümme)

STADTBIBLIOTHEK ROTENBURG/WÜMME (2013): *Konfetti : Kinderprogramm der Stadtbibliothek Rotenburg 1. Halbjahr 2013*. [Flyer]. Rotenburg (Wümme)

STADTVERWALTUNG GREVEN (2012): *Jeb-Club - Jungen empfehlen Bücher*. Greven. URL http://www.greven.net/bildung_soziales_generationen/bildung/stadtbibliothek/jeb_club.php – Überprüfungsdatum 2013-06-03

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2013): *PIRLS/IGLU*. Berlin [u.a.]. URL <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pirlsiglu.html> – Überprüfungsdatum 2013-06-13

STEITZ-KALLENBACH, Jörg (2005): *Mehr als nur Informationen : Systematische und geschlechtsspezifische Betrachtungen zu Sachbüchern und zu den Chancen für die Leseförderung bei Jungen*. In: *JuLit* 31 (2005) 4, S. 56–62

STEITZ-KALLENBACH, Jörg (2006): *Warum lesen Jungen (nicht)? - Lesen Jungen nicht? : Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht*. Teil 2. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58 (2006) 4, S. 273–286

STIFTUNG LESEN (2009): *Lesen in Deutschland 2008*. Mainz : Printec Repro-Druck

- STIFTUNG LESEN (HRSG.) (2010a): *Jungen lesen - aber anders! : Leseförderung für Jungen in den Klassenstufen 3 bis 6*. Mainz : Stiftung Lesen
- STIFTUNG LESEN (HRSG.) (2010b): *Jungen lesen - aber anders! : Tipps und Anregungen für Eltern*. Mainz : Stiftung Lesen
- STÜRZER, Monika (2005): *Bildung, Ausbildung und Weiterbildung*. In: CORNELIËN, Waltraud (Hrsg.): *Gender-Datenreport : 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. 2. Fassung. München, S. 21–98
- TARELLI, Irmela ; LANKES, Eva-Maria, et al. (2012): *Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich*. In: BOS, Wilfried; TARELLI, Irmela, et al. (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, S. 137–173
- TARELLI, Irmela ; VALTIN, Renate, et al. (2012): *IGLU 2011: Wichtigste Ergebnisse im Überblick*. In: BOS, Wilfried; TARELLI, Irmela, et al. (Hrsg.): *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.] : Waxmann, S. 11–25
- THEISEN, Manfred (2008): *Bericht über den Workshop „Junge(n)Lektoren im Rahmen des Projektes Junge(n)Literatur – Leseförderung für Jungen von 10 – 15 Jahren*. Köln : StadtBibliothek Köln
- THEISEN, Manfred (2011): *Wo bleibt der Chill-Faktor?* In: *JuLit* 37 (2011) 1, S. 18–23
- WEIBELFELDSCHULE DREIEICH (2013a): *Schulbücherei der Weibelfeldschule*. Dreieich. URL <http://www.weibelfeldschule.de/index.php/buecherei> – Überprüfungsdatum 2013-05-28
- WEIBELFELDSCHULE DREIEICH (2013b): *Was ist JuLiD?* Dreieich. URL <http://www.weibelfeldschule.de/index.php/buecherei/julid> – Überprüfungsdatum 2013-05-28
- WEIDLING, Elisabeth (2012): *"Es gibt kein angeborenes Lese-Gen" : [Interview mit Prof. Christine Garbe]*. In: *BuB, Forum Bibliothek und Information* 64 (2012) 6, S. 432–435
- WENDEL, Stefan (2006): *Mädchen lesen anders. Jungen auch : Die Erfahrungen bei Thiene-mann mit geschlechterdifferenzierter Literatur*. In: *Bulletin Jugend & Literatur* 37 (2006) 1, S. 11–13
- WERWITZKE, Cora (23.10.2012): *Kleine Jury überzeugt große Jury : Jugendliche bewerten Bücher im Projekt „JuLiD“*. In: *op-online* (2012). URL <http://www.op-online.de/lokales/nachrichten/dreieich/kleine-jury-ueberzeugt-grosse-jury-2560322.html> – Überprüfungsdatum 2013-05-28
- WIENHOLZ, Margrit (o.J.): *Computer und Lesen*. Stuttgart. URL <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/computer/> – Überprüfungsdatum 2013-04-13
- WIENHOLZ, Margrit (2005): *Kicken & Lesen : Ein Projekt im Rahmen des Lesenetzes Baden-Württemberg*. Dokumentation. Stuttgart. URL <http://www.kickenundlesen.de/media/pdf/dokumentation.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-06-03
- WIENHOLZ, Margrit (2006): *Kicken und Lesen*. In: *Giraffe Online* (2006) 26. URL <http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/giraffe/archiv/KickenLesen.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-04-11
- WIENHOLZ, Margrit ([2007]): *Fördermaßnahmen*. In: *Landesbildungsserver Baden-Württemberg* ([2007]). URL <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/massnahmen/grundlagen.pdf> – Überprüfungsdatum 2013-04-11

IV Anhänge

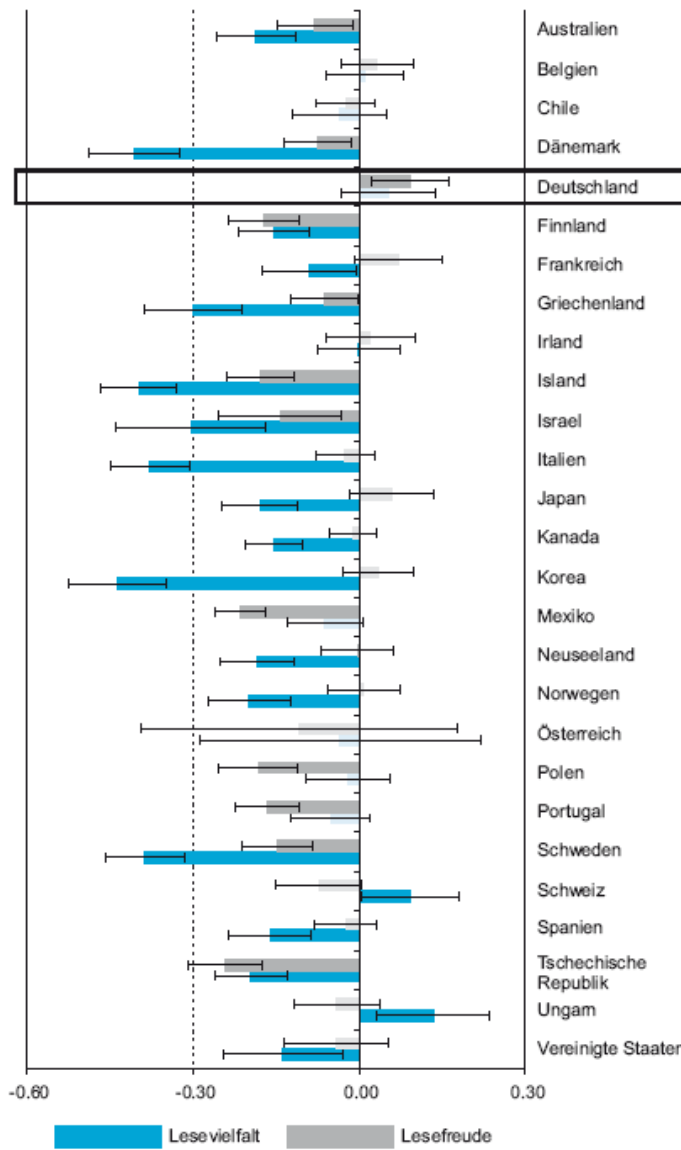
Anhang 1: Anforderungen der sieben Kompetenzstufen der Lesekompetenz in der PISA-Studie

Tabelle 1: Überblick über die Anforderungen der sieben Kompetenzstufen (Ib–VI) der Lesekompetenz in der PISA-Studie

Quelle: nach Naumann u. a. 2010, S. 28

Kompetenzstufe	Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe
VI	Detailgenaue und präzise Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen; volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte; Verbindung von gedanklichen Informationen aus mehreren Texten; Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen; kompetenter Umgang mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien; hohe Präzision im Umgang mit zum Teil unauffälligen Textdetails
V	Finden und Ordnen von mehreren tief eingebetteten und Beurteilung deren Relevanz; kritische Beurteilung oder Aufstellen von Hypothesen ausgehend von Fachwissen; volles und detailliertes Verständnis von Texten, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist; Umgang mit Konzepten, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen
IV	Folgen von linguistischen oder thematischen Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text; Finden, Interpretieren und Bewerten von eingebetteten Informationen oder Erschließen von psychologischen oder philosophischen Bedeutungen; genaues Verständnis langer oder komplexer Texte, deren Inhalt oder Form ungewohnt sein kann
III	Nutzen des vorhandenen Wissens über die Organisation und den Aufbau von Texten; Erkennen von impliziten oder expliziten logischen Relationen (z.B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) über mehrere Sätze oder Textabschnitte; Lokalisieren, Interpretieren und Bewerten von Informationen im Text; Begreifen von Zusammenhängen; Analysieren der Bedeutung eines Wortes oder Satzes bei nicht leicht sichtbaren Informationen oder unerwarteten Textpassagen
II	Folgen von logischen und linguistischen Verknüpfungen; Lokalisieren oder Interpretieren von Informationen im Text; Herstellen von Beziehungen zwischen im Text oder über Textabschnitte verteilten Informationen, um die Absicht des Autors zu erschließen; Vornehmen von Vergleichen und Gegenüberstellungen auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils; Herstellung von Vergleichen, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten; Erkennen von Zusammenhängen zwischen dem Text und nicht im Text enthaltenen Informationen
Ia	Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, in einem Text zu einem vertrauten Thema; Lokalisieren von unabhängigen, explizit ausgedrückten Informationen; Erkennen des Hauptthemas oder der Absicht des Autors; Herstellen eines einfachen Zusammenhangs zwischen den im Text enthaltenen Informationen und allgemeinem Alltagswissen bei in der Regel nur wenigen, leicht sichtbaren und nicht konkurrierenden Informationen und explizitem Hinweis auf die entscheidenden Elemente in Aufgabe und Text
Ib	Lokalisieren von leicht sichtbaren, explizit ausgedrückten, kaum konkurrierenden Informationen in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, dessen Form vertraut ist (z.B. einfache Liste oder Erzählung) mit Hilfestellungen wie Wiederholungen, Bildern oder bekannten Symbolen; Herstellen von einfachen Zusammenhängen zwischen benachbarten Informationsteilen

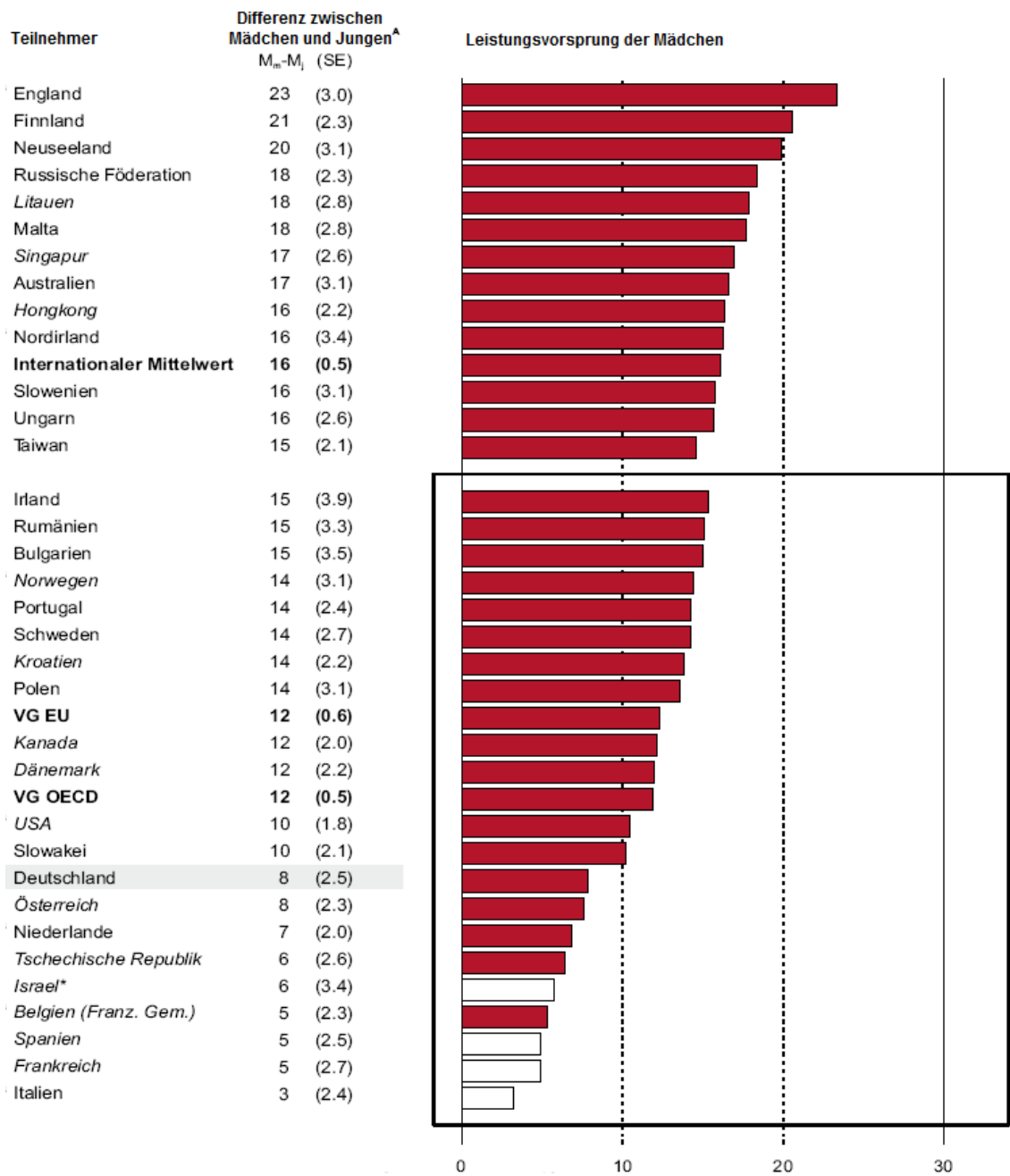
Anhang 2: Ergänzende Abbildungen der Lesestudien



Anmerkung: Nicht signifikante Veränderungen sind hell hinterlegt. Der jeweils um die Differenzwerte abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich +/- 2 Standardfehler.

Abbildung 15: PISA-Studie: Veränderungen der Lesevielfalt und der Lese Freude der Jungen von 2000 bis 2009

Quelle: Artelt, Naumann, Schneider 2010, S. 101



□ Kein statistisch signifikanter Unterschied zum Differenzwert von Deutschland ($p > .05$).

■ Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$).

Kursiv gesetzt sind die Teilnehmer, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden muss.

A= Inkonsistenzen in den berichteten Differenzen sind im Rundungsverfahren begründet.

Abbildung 16: IGLU: Leseleistung nach Geschlecht im internationalen Vergleich 2011

Nach: Bos u. a. 2012, S. 127

Anhang 3: Tabellen zu den Handlungsempfehlungen bezüglich Genre- und Medienformenvorlieben von Jungen

Tabelle 2: Bei Jungen beliebte Genres

Fantasy	19
Abenteuer	13
Detektivgeschichten / Krimis / Agenten	12
Sport (inkl. Fußball)	10
Horror / Grusel	8
Science-Fiction	7
Technik (inkl. Auto, Raumfahrt, Computer)	6
Historisches (inkl. Ritter, Piraten)	5
Humor / Witziges	5
Naturwissenschaften	2
Thriller	2
Realität (Mobbing, Ausgrenzung, Rassismus)	1

Tabelle 3: Bei Jungen beliebte Medienformen für das Lesen

Comics	15
Sachtexte und Sachbücher	9
Zeitschriften	6
Digitale Medien (CD-ROM / Internet)	4
Zeitungen	2

Mehrfachnennungen einer Kategorie von einem Autor werden nur einmal gewertet. Daher kommt es zu der Differenz von 33 Quellen und 26 Autoren, wobei der Maximalwert jeder Kategorie bei 26 liegen kann.

Folgende Quellen wurden für die Erstellung der Tabellen verwendet:

- | | |
|--|---|
| Bayerische Staatsbibliothek o.J. | Haug 2006 |
| Bernd 2011, S. 24, 27 | Hellmich 2007, S. 286 |
| Bertschi-Kaufmann, Tresch 2004, S. 197 | Jakob-Röhl, Lange-Bohaumilitzky 2006, S. 67, 70 |
| Bischof, Heidtmann 2002, S. 27–29 | Luca, Aufenanger 2007, S. 85 |
| Böck 2007, S. 65 | Menzel 2010, S. 30 |
| Bräunlein 2007, S. 11 | Pfaff-Rüdiger 2011, S. 150, 153, 155 |
| Cwik 2009, S. 58 | Reifenberg 2012, S. 118–119 |
| Daubert 2003, S. 5 | Schmidbauer 2009, S. 736 |
| Eliot 2010, S. 315–316 | Sommer 2007, S. 14, 16 |
| Elstner 2003, S. 38 | Sommer 2008, S. 12 |
| Elstner 2006, S. 10 | Steitz-Kallenbach 2005, S. 57 |
| Franzmann 2003, S. 35 | Steitz-Kallenbach 2006, S. 280 |
| Garbe 2003, S. 17 | Stiftung Lesen 2010a, S. 4, 6 |
| Garbe 2012a, S. 299 | Stiftung Lesen 2010b, S. 1–2 |
| Gesterkamp 2009, S. 13 | Theisen 2011, S. 18, 21 |
| Gilbert 2004, S. 219 | Weidling 2012, S. 434 |
| Haug 2004 | |

Anhang 4: Konzept „Bücherspaß für echte Kerle“ – Event zur Leseförderung von Jungen

Konzept „Bücherspaß für echte Kerle“ – Event zur Leseförderung von Jungen

Zielgruppe: alle Jungen einer 5. Klasse

Material: Phase I: Sitzsäcke, Bücherwagen
Phase II: Stühle entsprechend der Anzahl der Teilnehmer, Aufgabenschilder, Klebeband, CD-Player, Musik-CD, Lineal (zum Nachmessen der Buchgröße bei einer Aufgabe), Kiste mit Preisen, Bücherwagen aus Phase I
Phase III: Sitzsäcke, Kuchen, Pappteller, Servietten, Buch zum Vorlesen, Feedbackzettel, Stifte

Vorbereitung: Phase I: Sitzsäcke gruppieren, Bücherwagen bereitstellen
Phase II: Stühle und CD-Player bereitstellen, CD-Player und Musik-CD testen
Phase III: Kuchen backen und schneiden, Buch und Stelle zum Vorlesen auswählen, Feedbackzettel vorbereiten

Dauer: 90 Minuten / 2 Schulstunden

Ziel: Durch Beschäftigung mit Lesen in lockerer Atmosphäre und mit einem männlichen Lesevorbild soll das negative Image, dass Lesen etwas „weibliches“ und „uncool“ sei, abgebaut werden. Die Jungen sollen Bücher als etwas Positives und Unterhaltsames kennenlernen. Dadurch soll die Lesemotivation von Jungen (wieder) gesteigert werden, um dadurch langfristig ihr Leseverhalten und ihre Lesekompetenzen zu verbessern: Kinder, die gerne lesen, lesen mehr. Dadurch bekommen sie mehr Lesepraxis und trauen sich auch an schwierigere Texte heran, wodurch in der Folge auch ihre Lesekompetenzen ansteigen. Ein erster Schritt hierfür ist, ihre Hemmungen, sich intensiver mit Büchern zu beschäftigen, abzubauen und die Bibliothek vor Ort kennenzulernen.

Durchführung:

1. Ankunft in der Bibliothek (Dauer: 5 Minuten)
2. Vorstellung der Betreuer und des Ablaufes (Dauer: 5 Minuten)
3. „Buch-Checker“ – Gespräch: (Dauer insgesamt: 20 Minuten)
 - a. Jungen suchen Bücher in der Bibliothek, die sie besonders gut/schlecht/hässlich/... finden und bringen diese mit (Dauer: 10 Minuten)
 - b. Wer möchte, sagt, warum er sein Buch ausgewählt hat; hierbei Gespräch über Lieblingsbücher/-themen und Jungenfiguren in Büchern (Dauer: 10 Minuten)
4. „Bücherjagd“ – Spiel zum Thema Bücher (Dauer insgesamt: 25 Minuten):
 - a. Erklärung des Spiels und der Regeln (Dauer: 5 Minuten)
Spiel: Im Raum wurden zuvor Stühle entsprechend der Anzahl der Teilnehmer zusammengestellt. Wenn die Musik läuft, laufen die Jungen um die Stühle herum. Wenn die Musik ausgeschaltet wird, wird eine Aufgabe gestellt und an einer Säule zum Nachlesen befestigt, die die Jungen lösen müssen. Mit dem Buch kehren die Jungen dann zurück und setzen sich auf einen der Stühle. In der Zwischenzeit wird einer der Stühle entfernt, so dass der langsamste Teilnehmer ausscheidet. Die Bücher werden kontrolliert, ob sie der Aufgabenstel-

lung entsprechen. Die drei Teilnehmer, die als letztes übrig sind, bekommen einen Preis.

Regeln: Niemandem darf ein Buch weggenommen werden, die Bücher müssen vorsichtig behandelt werden; der Spielleiter entscheidet jede Runde, ob die ausgesuchten Bücher zur Aufgabe passen, jeder darf aber seine Auswahl begründen

- b. Durchführung des Spiels und Preisverleihung an die Gewinner (Dauer: 20 Minuten)
5. „Chill-Out“ (Dauer insgesamt: 25 Minuten):
 - a. Picknick in der Bibliothek mit Kuchen in Buchform, dabei Feedback-Gespräch (Dauer: 10 Minuten)
 - b. Ein Mann liest eine kurze Geschichte vor, z.B. Kapitel 3 des Buches „Stormbreaker“ von Anthony Horowitz (Dauer: 15 Minuten)
 6. Abschluss (Dauer insgesamt: 10 Minuten):
 - a. Ausfüllen der Feedbackzettel durch die Teilnehmer (Dauer: 5 Minuten)
 - b. Abschlussworte zu der Veranstaltung (Dauer: 5 Minuten)

Anhang 5: Liste möglicher Aufgabenstellungen für die „Bücherjagd“

- Suche ein Buch, das von einem Mann geschrieben wurde!
- Suche ein Manga oder einen Comic!
- Suche ein rotes Buch!
- Suche ein Buch mit mindestens 300 Seiten!
- Suche ein Buch mit einem Tier auf dem Cover!
- Suche ein Buch, dessen Titel mit „N“ anfängt!
- Suche ein Buch, das über 27 cm groß ist!
- Suche ein Buch, das in einer anderen Sprache geschrieben ist!
- Suche ein Mädchenbuch!
- Suche ein Buch, in dem es um Vampire geht!
- Suche ein Buch, dessen Titel aus mindestens 3 Wörtern besteht!
- Suche ein Buch mit „Antolin“-Aufkleber!
- Suche ein Buch, aus dem man etwas lernen kann (und sage uns, was)!
- Suche ein Hörbuch oder eine DVD und das passende Buch dazu!
- Suche ein Buch mit „Buchcheck“-Aufkleber!⁴⁵⁰
- Suche ein Buch aus einer Reihe!

⁴⁵⁰ Diese Aufkleber bekommen in der Schul- und Stadtteilbücherei Dreieich – Weibelfeldschule von der JuLiD-Jury ausgezeichnete Bücher.

Anhang 6: Feedbackbögen für die Teilnehmer des Projekts⁴⁵¹

Mein Alter:

Das hat mir gut gefallen:



Das fand ich nicht so gut:



⁴⁵¹ Bildquellen: <http://ec.l.thumbs.canstockphoto.com/canstock2633566.jpg> und <http://preview.cutcaster.com/901953719-Hand-drawn-Vector-illustration-of-a-young-school-boy-sitting-at-a-desk-with-a-paper-in-his-hand.jpg> – Überprüfungsdatum 2013-09-09

Anhang 7: Ergebnisse der Feedbackbögen⁴⁵²

Tabelle 4: Ergebnisse der ausgefüllten Feedbackbögen

Mein Alter:	Das hat mir gut gefallen:	Das fand ich nicht so gut:
11	Ich konnte WoW Bücher lesen.	ganichts
11	das ich 2 Platz wurde, die geschichte	ganigs
11	alles und die Geschichte	nichts
11 ½	Alles ☺	Das der Onkel tot ist
11	alles und die Vorlesung	X
11	Mit hat alles gefallen bis darauf, dass Rick mich geschlagen hat	
	Alles Gut ☺ tschuldigung alles super Gut	Nichts
11	Alles hat mir gefallen	Nichts
11	Alles	Nichts
	Alles	Nichts
11	alles	nichts
11	alles	nichts
	Alles	Nichts
10	Alles	nichts

⁴⁵² Die Rechtschreibung der Jungen wurde in die Tabelle übernommen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Köln, den

pers. Unterschrift