

„Echte Kerle lesen doch!“
Wie kann die Schule Jungen im
Erwerb von Lesemotivation und
Lesekompetenz systematisch
fördern?

Prof. Dr. Christine Garbe
Universität zu Köln
Tagung der DGLS am 8./9.4.11
Humboldt-Universität Berlin



© Picture:
Howard Schatz

Gliederung des Vortrags



1. Die **Ausgangslage**
2. Einige **Fakten** zur Lesekrise der Jungen
3. Nur knapp: **Erklärungsansätze**
4. **Lösungsansätze**: Maßnahmen einer entwicklungsorientierten und gendersensiblen Leseförderung („Das Richtige zur richtigen Zeit tun“)
5. **Ausblick**: Arbeit an „reflexiver Koedukation“ und „Genderkompetenz“ von PädagogInnen



1. Die Ausgangslage:

1. Die Sprache ist das wichtigste Medium des Lernens; Zuhören und Sprechen, Lesen und Schreiben sind die Grundausstattung für erfolgreiches Lernen in allen Bereichen und Unterrichtsfächern. Darum ist „Lesekompetenz“ die Basis für Erfolg in Schule, Beruf und lebenslanges Weiterlernen in der Wissensgesellschaft.
2. Deutschland hat, wie wir seit den PISA-Studien wissen, ein großes Problem mit der Lesekompetenz der jungen Generation: Rund jede/r fünfte Schulabgänger/-in ist nicht mit den notwendigen Lesekompetenzen ausgestattet, um in Ausbildung, Beruf und gesellschaftlicher Teilhabe erfolgreich zu sein.



1. Die Ausgangslage:

Das Problem mangelnder Lesekompetenz lässt sich auf zwei fundamentale Irrtümer („misconceptions“) in der Tradition der deutschen Lese-Erziehung und Lesedidaktik zurückführen:

1. Die Annahme, das Lesen- und Schreibenlernen der Kinder beginne mit dem Eintritt in die Schule
1. Die Annahme, das Lesen- und Schreibenlernen sei mit dem Schriftsprach-Erwerb in der Grundschule abgeschlossen.

1. Die Ausgangslage:



Die Leseforschung weiß hingegen heute:

1. Die Grundlagen für einen erfolgreichen Schriftsprach-Erwerb werden **lange vor der Einschulung** gelegt, nämlich ab der Geburt eines Kindes. Sie liegen somit wesentlich in der Obhut der Familie und der vorschulischen Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten etc.).
2. Lesekompetenz muss fächer-übergreifend und fachspezifisch in allen Unterrichtsfächern **durch die gesamte Schulzeit hindurch** gefördert werden, also auch in den weiterführenden Schulen. Die Entwicklung stabiler Lesegewohnheiten muss darüber hinaus von der Familie, dem kulturellen Umfeld und der Gesellschaft insgesamt unterstützt werden.

Ich richte das Augenmerk heute vor allem auf die Entwicklung in der **Grundschule und der Sekundarstufe I**.

2. Der PISA-Schock (nach PISA 2000) und die neue Bildungskrise



Der **SPIEGEL** titelt bei Erscheinen der ersten PISA-Studie im Dezember 2001:

**„Pisa-Studie:
Die neue
Bildungskatastrophe:
Sind deutsche
Schüler doof?“**



Spiegel vom 10. Dezember 2001

2. PISA 2009: Reaktionen



„Deutschlands Schüler immer noch Mittelmaß“
(Spiegel-online)

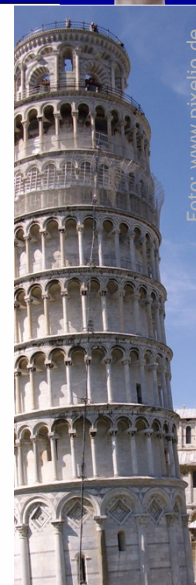
„Deutschlands Schüler arbeiten sich vor.“ (Zeit-online)

„Deutschland trippelt nach vorne“ (Focus-online)

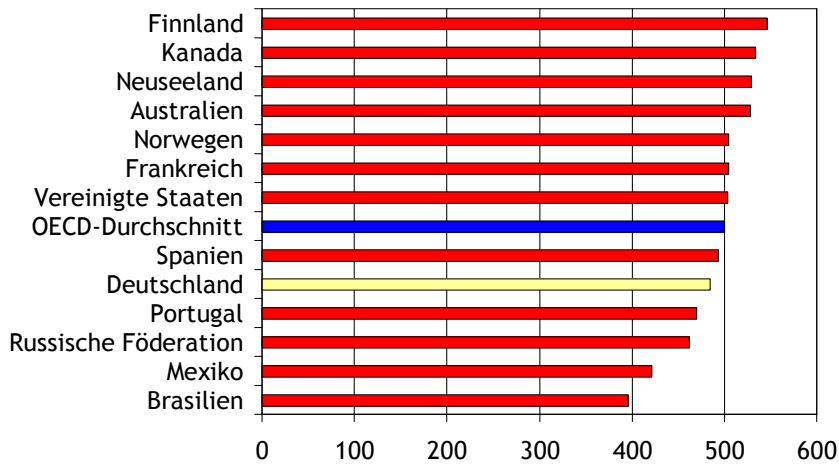
2. Was ist PISA (Programme for International Student Assessment)?



- eine dreijährliche internationale vergleichende Studie der OECD (2000-2009)
- ermittelt a) Leistungen 15-Jähriger in **Basiskompetenzen/Kernfächern** (enger Fokus) und b) **weiter gefasste Bildungsergebnisse** wie Lerneinstellungen, Selbstkonzepte und Lernstrategien (weiter Fokus)
- fokussiert darauf, **wie SchülerInnen Erlerntes auf neue Situationen anwenden**
- sammelt **Kontextdaten** (Schulen, Eltern und SchülerInnen)
- testet und befragt **repräsentative Samples in allen Teilnehmerstaaten** (4.500 - 10.000 SchülerInnen pro Land)



2 Ergebnisse von PISA 2000: Deutschland auf Platz 21 (von 31) in Sachen Lesekompetenz! (PISA 2009: Platz 20 von 67)



500 = statistischer Durchschnittswert aller OECD-Staaten

(Quelle: PISA 2000, S. 107)

2 Anteil (%) der SchülerInnen auf den Kompetenzstufen in der Gesamtskala Lesen bei PISA 2000



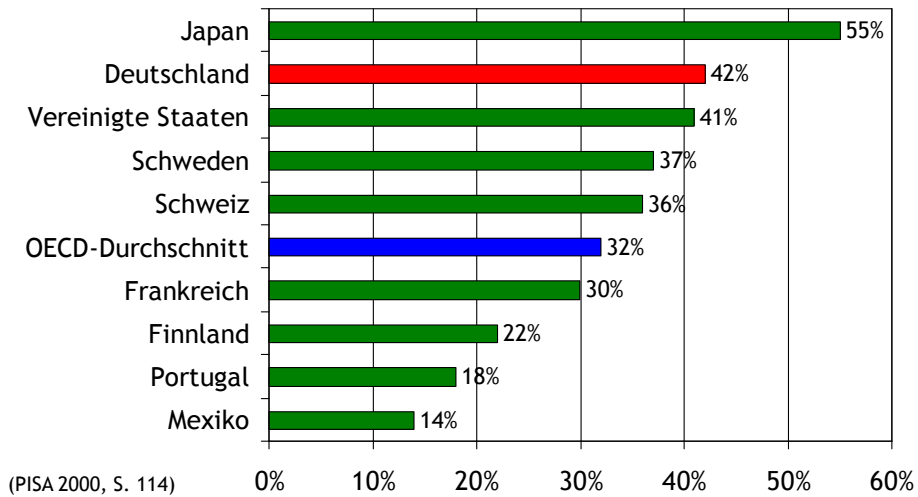
Prozent SchülerInnen	OECD gesamt	Deutschland	Finnland
auf Stufe V	9,5	8,8	18,5
auf Stufe IV	22,3	19,4	31,6
auf Stufe III	28,7	26,8	28,7
auf Stufe II	21,7	22,3	14,3
auf Stufe I	11,9	12,7	5,2
unter Stufe I	6,0	9,9	1,7

Fast 25% der SchülerInnen in Dtl. verfügen nur über minimale Lesefähigkeiten, gehören also zur „Risikogruppe“

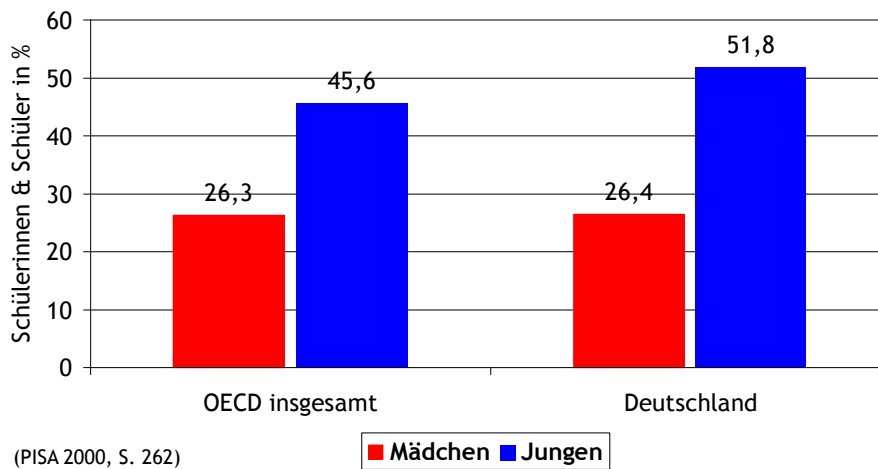
- Fast 10% liegen sogar unter Kompetenzstufe I, davon
- ... zwei Drittel männliche Jugendliche
- ... weitgehend Haupt- und SonderschülerInnen
- ... 50% der SchülerInnen hat einen Migrationshintergrund

(Quelle: OECD 2002, S.117; S. 211)

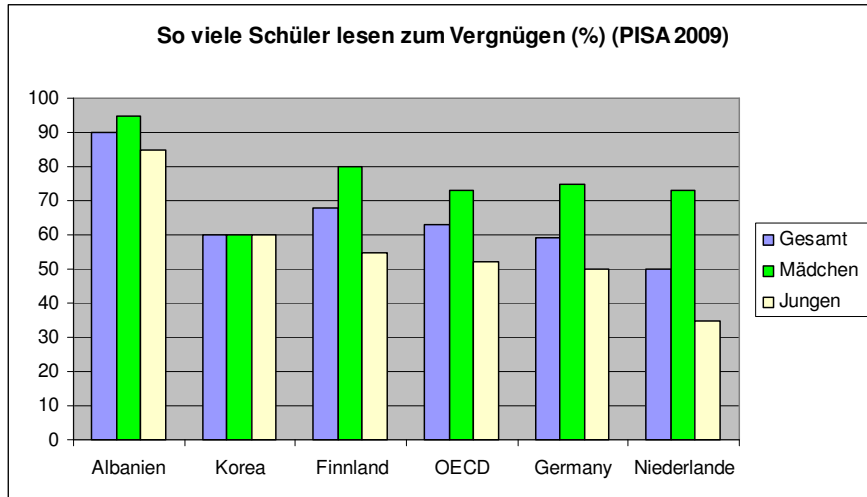
2 PISA 2000: 42 % der deutschen SchülerInnen lesen nicht zum Vergnügen



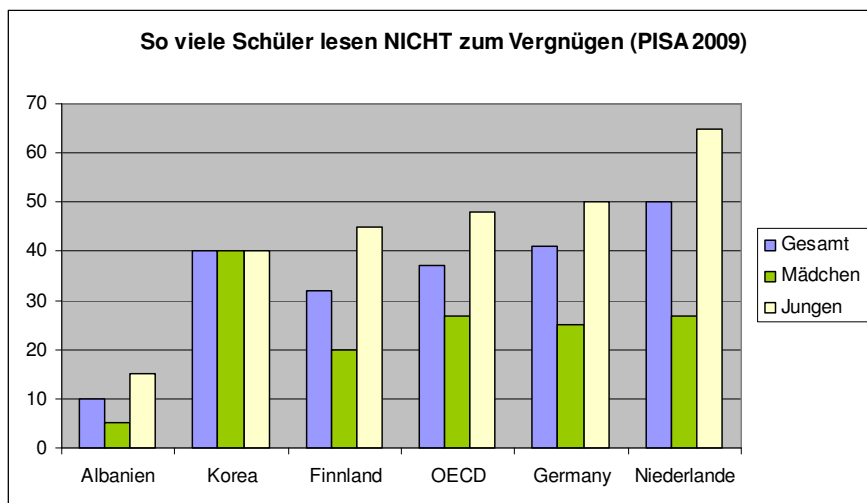
2 Doppelt so viele Jungen wie Mädchen lesen nicht freiwillig: „Ich lese nur, wenn ich muss“



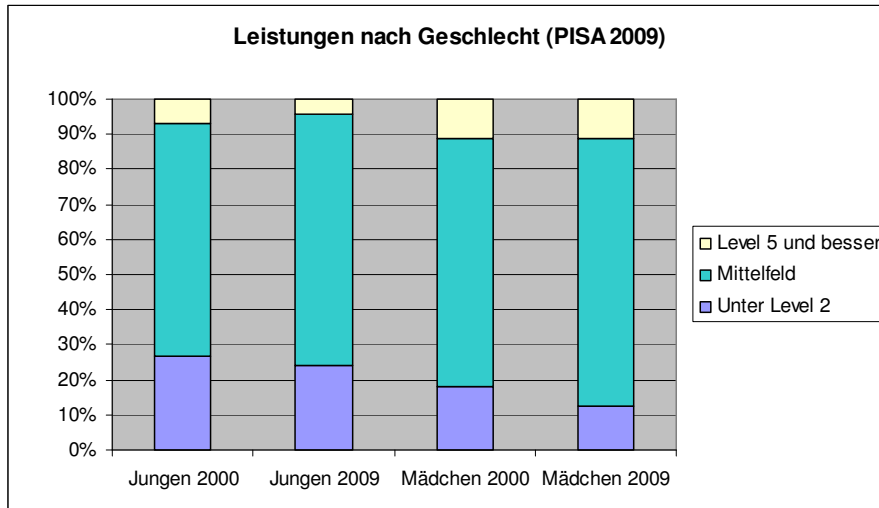
2 PISA 2009: Lesen zum Vergnügen?



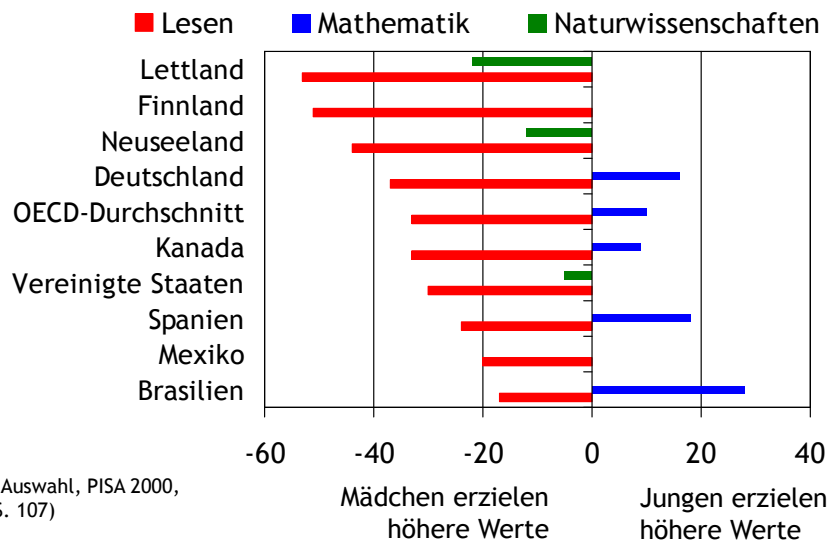
2 PISA 2009: 41 % der deutschen Schüler/innen lesen NICHT zum Vergnügen



2 Verteilung der Leseleistungen nach Geschlecht lt. PISA 2000/2009



2 Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in PISA 2000

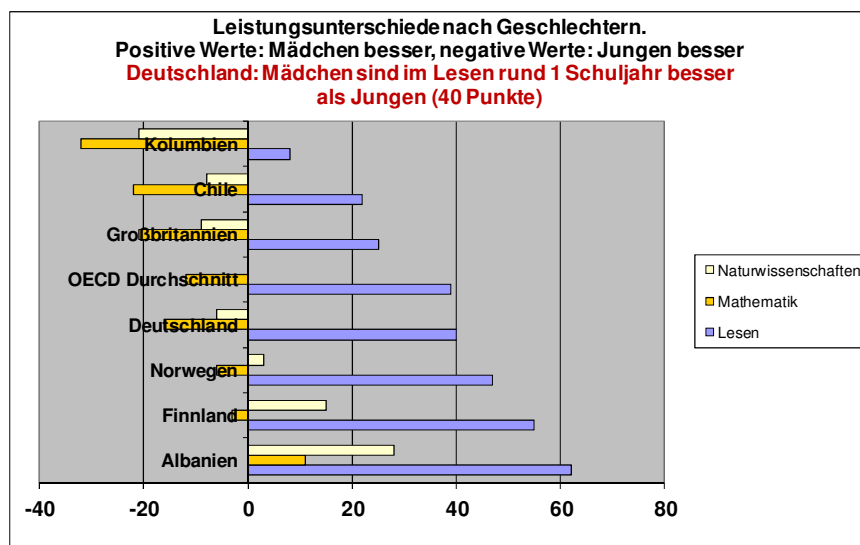


2 Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in PISA 2000



„Die **größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede** sind im **Bereich Lesen** zu beobachten. **In allen PISA-Teilnehmerstaaten** erreichen die **Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen**. In Deutschland entspricht der Leistungsvorsprung ungefähr einer halben Kompetenzstufe [d.h. etwa einem Schuljahr, C.G.] ... In der Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner als die Geschlechterdifferenzen im Lesen ... In den Naturwissenschaften zeigt sich weder im Durchschnitt der OECD-Staaten noch innerhalb Deutschlands ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen.“ (PISA 2000, S. 253)

2 Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in PISA 2009



2 Die Darstellung von Jungen in der Presse: Jungen = neue Sorgenkinder?



2 Fakten zur Bildungskrise von Jungen / zum Bildungserfolg der Mädchen



Heutzutage wird das „**katholische Arbeitermädchen vom Lande**“ (in den 1960er Jahren der Inbegriff der Chancenungleichheit im Bildungssystem) durch den „**städtischen Jungen mit Migrationshintergrund**“ abgelöst. Seit den späten 1980er Jahren tritt die „Bildungskrise der Jungen“ ins Bewusstsein, denn deren:

- **Schulleistungen** und Schulabschlüsse sind zu gering
- **Sozialverhalten** ist unakzeptabel, bes. in Bezug auf Gewalt
- **Gesundheitsverhalten** ist riskant
- **politische Einstellungen** sind öfter fremdenfeindlich, antisemitisch oder rassistisch.

Zur vertiefenden Lektüre besonders zu empfehlen:



Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang
(Hrsg.) (2008): **Handbuch Jungen-
Pädagogik**. Weinheim, Basel: Beltz

Darin auch: Christine Garbe: „Echte Kerle lesen
nicht!?“ - Was eine erfolgreiche **Leseförderung für
Jungen** beachten muss, S. 301-315

2 Lesen und Geschlecht: Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz



1. **Lesequantität und -frequenz:** Mädchen lesen häufiger und länger als Jungen.
2. **Lesestoffe und -präferenzen:** Mädchen lesen andere Bücher, Zeitschriften und elektronische Texte als Jungen.
3. **Leseweisen und Lektüremodalitäten:** Mädchen lesen anders als Jungen.
4. **Lesefreude und -neigung:** Mädchen bedeutet das Lesen mehr als Jungen, sie lesen lieber und ziehen offenbar höhere Gratifikationen daraus als Jungen.
5. **Lesekompetenz:** Mädchen lesen nach PISA – gerade bei anspruchsvollen Aufgaben – besser als Jungen.

(nach Philipp & Garbe 2007)

3 Erklärungsansätze



Vier Erklärungsansätze für die „Bildungskrise“ der Jungen:

- a) „Feminisierung der Erziehung“?
- b) „Medienverwahrlosung“?
- c) „Krise der Männlichkeit“: Sind die Jungen die Modernisierungsverlierer?
- d) „Mangelnde Passung“ zwischen den Fähigkeiten und Neigungen von Jungen und den Anforderungen der heutigen Schule?

3.1 Erklärungsansätze für die Lesekrise der Jungen: „Feminisierung der Lesekultur“?



- Wandel des *sozialen Kontexts* der Lesesozialisation: **fortschreitende Feminisierung der Erziehung** bis in die mittlere Kindheit hinein
- „**Interaktionshelfer**“, die Kinder bei dem anspruchsvollen Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten, heutzutage bis zum Ende der Kindheit **fast ausschließlich weiblich**
- **Lektüre** erscheint so (unbewusst) als eine ‚**weibliche Medienpraxis**‘
- **Konflikt der Jungen** mit den Anforderungen der männlichen **Geschlechtsrolle** in der späten Kindheit und Pubertät

3.1 Erklärungsansätze für die Lesekrise der Jungen: „Feminisierung der Lesekultur“?



- (unbewusste) Entscheidung der Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen für Genres und Texte, die eher **„weiblichen“ Interessen** entspringen und ungewollt die Mädchen privilegieren
- Folge: Jungen finden in der modernen Kinder- und Jugendliteratur, die ihnen zu Hause, im Kindergarten und in der Schule angeboten wird, **keine adäquaten Helden und Rollenvorbilder!**
- **Konsequenz: Viele Jungen substituieren Bücher / Texte durch audiovisuelle und digitale Medien.**

3.2 Erklärungsansätze: „Medienverwahrlosung“?



Die Forschergruppe um **Prof. Dr. Christian Pfeiffer** (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, KFN) untersucht seit Jahren die Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und Schulleistungen. Diesen Studien zufolge drohe jeder dritte Junge „in die Falle von Fernsehen, Internet und Videospielen“ abzurutschen. Die Folge seien schlechtere schulische Leistungen, und aus Frust darüber komme es häufig zu Gewalttätigkeiten. Wenn man die Ferienzeiten mit berücksichtigt, sitzen in Deutschland Kinder und Jugendliche mehr vor dem Bildschirm als in der Schule.

3.2 Erklärungsansätze: „Medienverwahrlosung“?



In einer **Studie zu „Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und Krise der Jungen“** (Mößle et al. 2006) wurden 2005 rund 6000 Viertklässler und 17.000 Neuntklässler befragt. Dabei konnten signifikante Zusammenhänge zwischen Medienbesitz, Dauer der Mediennutzung, Bildungsniveau der Eltern und Schulleistungen der Kinder festgestellt werden: „Je mehr Zeit die befragten Kinder vor dem Fernseher oder der Spielkonsole verbringen, desto schlechter sind ihre Schulleistungen.“ (Ebd., S. 11) Ob die festgestellte Korrelation zwischen täglicher Spieldauer von Bildschirmspielen und Schullaufbahn-Empfehlungen bei Viertklässlern als einfache Kausalität interpretiert werden darf, erscheint aber zumindest fragwürdig; hier werden viele mögliche Moderatorvariablen ausgeblendet (z.B. Interaktionsklima in der Familie).

3.2 Die „Lesekrise“ der Jungen als Folge des Wandels im Medienangebot?



In den letzten Jahrzehnten fand eine starke historische Veränderung des **Medien-Angebots** statt:

- **Printmedien** (Kinder- und Jugendliteratur, Zeitschriften etc.) wurden ergänzt durch
- **auditive Medien** (Schallplatten, Kassetten, CDs)
- **audio-visuelle Medien** (Fernsehen, Video, DVD und Film) und
- **digitale Medien** (v.a. Bildschirm- und PC-Spiele).

Hypothese: Bildschirm-Spiele bedienen inhaltlich wie formal die Interessen von Jungen besser als der Großteil der aktuellen Kinderliteratur.

3.2 Worin besteht die Faszination der PC-Spiele für Jungen?



Spezifische Gratifikationen des Computerspiels

- „**Macht, Kontrolle und Herrschaft**“ lt. Jürgen Fritz entscheidende Motive fürs Spielen von Bildschirmspielen
- Bildschirmspiele „bieten **Erfolgslebnisse** in Leistungsbereichen und zu Spielinhalten, die sich die Spieler selbst aussuchen und deren Schwierigkeitsgrad sie selbst bestimmen können. Sie verstärken damit die Zuversicht der Spieler, sich in der Lebenswelt behaupten und das ‚Königreich des eigenen Lebens‘ errichten zu können.“ (J. Fritz 1997)

3.2 Worin besteht die Faszination der PC-Spiele für Jungen?



Restaurierung der angegriffenen Männlichkeit

- Inhalt von Computerspielen passt **ideal zum traditionellen männlichen Geschlechtscharakter**: Aktivität, Stärke, Angriff, Eroberung, Kampf ums Dasein ...
- Bildschirmspiele scheinen besonders geeignet, die im 20. Jahrhundert durch die Frauenemanzipation in Frage gestellte **Männlichkeit** imaginär zu „reparieren“...

3.3 Erklärungsansätze: „Krise der Männlichkeit“?



Es gibt heute **keine selbstverständlichen Männerbilder** mehr, die Anforderungen an die Konstruktion vielfältiger „Männlichkeiten“ sind gestiegen:

„Sollen Männer nicht die Alleskönner sein, sportlich, handwerklich geschickt, perfekt im Umgang mit Computern, gute Tänzer, erfolgreiche Liebhaber, genießerische Köche für Freunde am Wochenende, zugleich fürsorgliche Familienväter und Spielkameraden für ihre Söhne und Töchter, im Beruf engagiert, in der Vereins- und Männerwelt anerkannt, politisch informiert?“ (Preuss-Lausitz 2008, S. 128)

Viele Jungen und Mädchen sind den Anforderungen der Konstruktion einer „modernen Geschlechtsidentität“ aufgrund ihrer biografischen Voraussetzungen nicht gewachsen.

3.3 Erklärungsansätze: „Krise der Männlichkeit“?



These: **Jungen sind heute tendenziell die „Modernisierungsverlierer“, sie scheitern oft an den Anforderungen an eine „moderne Männlichkeit“.**

Viele **„Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts“** entsprechen eher traditionell „weiblichen“ Geschlechtsrollen-Zuschreibungen:

- Sprachkompetent sein und mehrere Sprachen beherrschen
- Sich kommunikativ und kooperativ verhalten
- Verhandlungsfähig und kompromissbereit sein
- Emotional und empathiefähig sein
- Selbstreflexiv und planungsfähig sein
- Auf neue Situationen flexibel reagieren können
- Leistungsfähig sein
- Autonomiefähig sein, d.h. Trennungen auszuhalten und allein leben können
- Körperbewusstsein praktizieren
- Liebesfähig, fürsorglich und freundschaftsfähig sein
- Andere Lebensführungen akzeptieren, auch wenn sie von der eigenen abweichen.

3.4 Erklärungsansätze: Mangelnde „Passung“ zwischen Jungen und Schule?



“Bezogen auf die schulische Umwelt gilt: Je besser der Verhaltensstil eines Kindes dem entspricht, was im Kontext des Schulalltags erforderlich ist oder als wünschenswert betrachtet wird, desto erfolgreicher sollte es in der Schule sein. Wenn Jungen (...) tendenziell andere **Verhaltensstile** aufweisen als Mädchen (...) und diese Verhaltensstile den Erfordernissen des Schulalltags und den **Erwartungen der Lehrkräfte** weniger gut entsprechen als die von Mädchen, dann kann dies erklären, warum Jungen häufiger als Mädchen eine problematische schulische Entwicklung aufweisen und letztlich (...) geringeren Schulerfolg als Mädchen haben.“ (Diefenbach 2008)

Eine neuere deutsche Studie wies nach, dass „für das Lernen und die Entwicklung (...) das Ökosystem Schule für Jungen ungünstiger als für Mädchen“ ist (Berg et al. 2006, S. 13). „Jungentypisches“ Verhalten in der Schule erwies sich als nachteilig, und zwar auch dann, wenn Lehrkräfte eben dieses Verhalten von Jungen erwarteten.

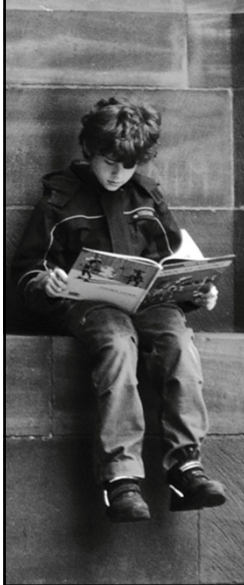
3.4 Erklärungsansätze: Mangelnde „Passung“ zwischen Jungen und Schule?



These: Die **Passung** zwischen den Fähigkeiten, Interessen und Kommunikationsstilen von Jungen und den Verhaltenserwartungen der (weiblichen) Lehrkräfte, den Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden ist sehr wenig gegeben.

Beispiel **Lesen im Deutschunterricht (Literaturunterricht):** Weder die Lesestoffe noch die Aneignungsweisen (Methoden) entsprechen den Präferenzen von Jungen!

4 Lösungsansätze: Wie lässt sich die Lese- und Bildungskrise der Jungen überwinden?



**„Lesen ist die unnatürlichste Tätigkeit
des Gehirns...“** (Ernst Pöppel, Hirnforscher)

Lesen ist eine Kompetenz, die während der gesamten Kindheit und Jugend systematisch gefördert und unterstützt werden muss - aber in je unterschiedlichen Formen. Es kommt deshalb darauf an, zur richtigen Zeit („entwicklungssensitiv“) das Richtige („gender-sensibel“) zu tun!

Die spannendste Neuerscheinung zu diesem Thema:



Wolf, Maryanne (2009):

Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam und was es in unseren Köpfen bewirkt.

Heidelberg: Spektrum Verlag

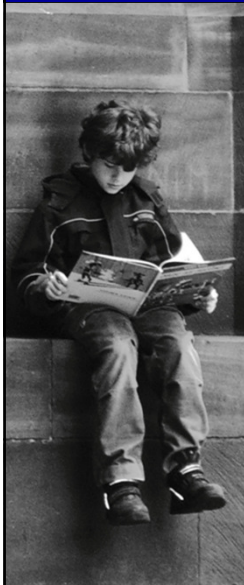
Vorbemerkung: Sex und Gender/ biologisches und soziales Geschlecht



- **Gender** bezeichnet gesellschaftliche Zuschreibungsmuster und soziale Praktiken, die das biologische Geschlecht (**sex**) in ein soziales Geschlecht (**gender**) transformieren
- **Geschlechterdifferenzen** beruhen nur zum geringsten Teil auf biologischen – also „natürlichen“ – Gegebenheiten (**sex**), sondern werden im Wesentlichen konstruiert mittels kultureller Zuschreibungsmuster und *geschlechtsspezifischer Sozialisation*.

ACHTUNG: Alle Aussagen zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen haben die Tendenz, Geschlechterstereotypen zu verfestigen und die individuellen Unterschiede zwischen Jungen (oder Mädchen) zu verdecken. Alle diesbezüglichen Aussagen sind also mit Vorsicht zu handhaben: Orientierungswissen ersetzt keine genaue Wahrnehmung im Alltag!

4 Maßnahmen einer gendersensiblen Leseförderung



Die gute Nachricht vorweg:

Eine aktuelle britische Studie von Carrington, Tymms und Merrell (2005a und b) kommt zu dem Schluss, „dass das **Geschlecht der Lehrkräfte** sich *nicht signifikant* auf die Leistung von Jungen bzw. Mädchen auswirkt.“

Die AutorInnen resümieren:

„Vergesst Gender! Ob eine Lehrkraft männlich oder weiblich ist, spielt keine Rolle!“ (Carrington et al. 2005b)

4 Gender-übergreifende Ziele und gender-spezifische Maßnahmen



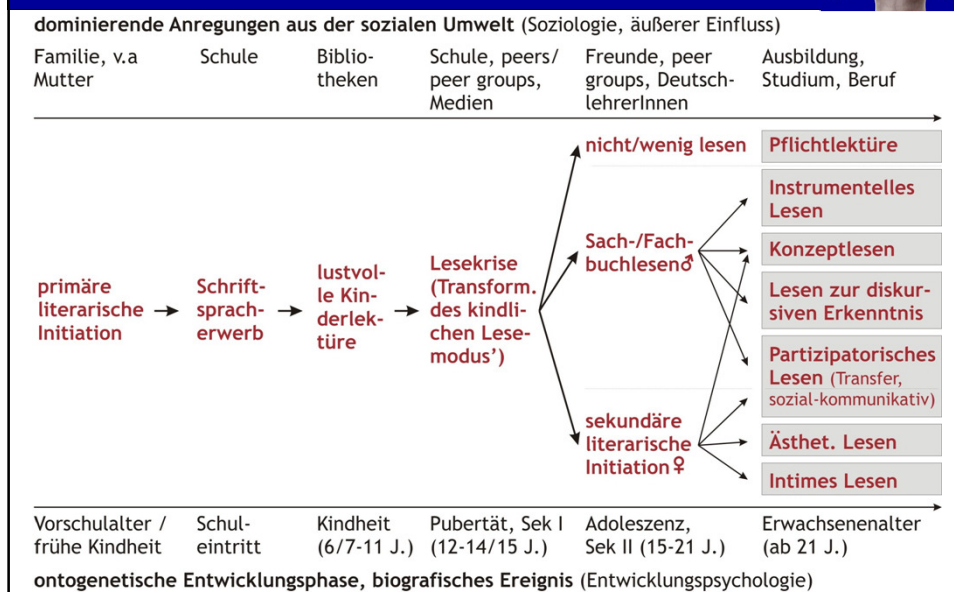
Die zentralen **Ziele** einer nachhaltigen Leseförderung sind prinzipiell **gender-übergreifend**: **Verbesserung der Lesekompetenz** durch Leseflüssigkeit und strategisches Lesetraining, **Entwicklung von Engagement (Motivation)** für das Lesen und Aufbau eines stabilen **Leser-Selbstkonzeptes**. Die **Mittel und Wege** dahin sind jedoch **teilweise gender-spezifisch**: hinsichtlich der Lesestoffe wie auch der „authentischen Leseanlässe“, die die Schule bereitstellen muss.

4. Ziel: Engagement und stabiles Selbstkonzept als LeserIn



Zielhorizont aller Fördermaßnahmen ist, dass jeder Junge ein **engagierter Leser / jedes Mädchen eine engagierte Leserin** werden und ein **stabiles Selbstkonzept als LeserIn** entwickeln kann.

Ergebnisse der Lesebiografie- forschung - ein Entwicklungsmodell

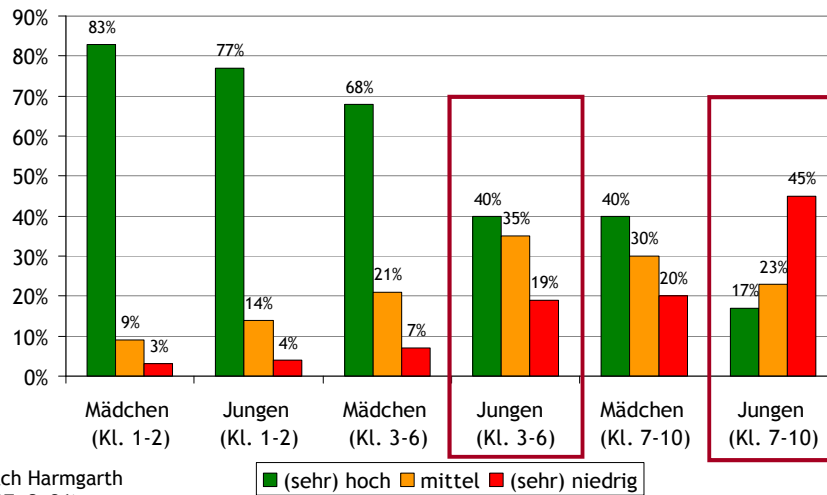


4. Erwerbsperspektive: Das günstigste Zeitfenster



In der **Erwerbsperspektive (Entwicklungsperspektive)** ist unter den gegenwärtigen soziokulturellen und medialen Bedingungen der Zeitraum der **mittleren Kindheit** und **Vorpubertät** (Klasse 3 - 6, Alter: 8 - 12/13 Jahre) entscheidend: Nach dem Erwerb der Schriftsprache (Klasse 1-2) und vor der traditionellen (Buch-)“Lesekrise“ der Pubertät kommt es darauf an, das Lesen (in unterschiedlichen Medien und Modalitäten) als eine stabile kulturelle Praxis zu verankern!

Leseindex nach Geschlecht in den Klassen 1-10



Die (Buch-)Lese Krise setzt bei Jungen heute eher ein als früher



M. Böck (2000) fragte 8-14-Jährige in Österreich, wie gerne sie in der Freizeit Bücher lesen. Mit „sehr gern“ antworteten bei den

Mädchen Jungen

8 Jahre	59 %	40 %
9 Jahre	65 %	36 %
10 Jahre	56 %	36 %
11 Jahre	43 %	25 %
12 Jahre	43 %	18 %
13 Jahre	30 %	15 %
14 Jahre	46 %	13 %

Viele Jungen (und mehr und mehr Mädchen) entwickeln in der Kindheit keine Lesepraxis u. -kompetenz



Die Schule muss darum - im Verbund mit den Familien und unter Nutzung des (wachsenden) peer-Einflusses - daran arbeiten, dass in diesem kritischen „Entwicklungsfenster“ reichhaltige und für beide Geschlechter attraktive literale Erfahrungen gemacht werden können! Die wachsende Medienkonkurrenz durch auditive, audiovisuelle und digitale Medien führt dazu, dass die in dieser Entwicklungsphase grundlegenden Automatisierungsprozesse beim Lesen heutzutage nicht mehr naturwüchsig ausgebildet werden!

Die zentralen „literalen“ Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase



Zentrale Entwicklungsaufgaben sind: Der Übergang vom Dekodieren zur Leseflüssigkeit, lustvolle und extensive Kinderlektüre, selbstbestimmtes Lesen

„Heuristische Literalität“: Erlernen schriftsprachlicher Konventionen, selbstständiges Lesen von Texten; Automatisierung der elementaren Lesevorgänge (Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit), Übergänge Lesenlernen - Lernen mit Hilfe des Lesens (learning to read - reading to learn)

„Autonome Literarität“: Erlebnisqualität des ‚eintauchenden‘ lustvollen Lesens zur Phantasiebefriedigung, Ausbildung eigener Lesevorlieben und Genrepräferenzen, Fähigkeit zur „Vorstellungsbildung“ mit Texten: Projektion, Empathie. Auf diesem Plateau werden zugleich wichtige lebensgeschichtliche Motivationen zum lustvollen privaten Lesen ausgebildet, die den Kern eines stabilen Lese-Selbstkonzeptes darstellen.

4. Maßnahmen einer gender-sensiblen Leseförderung in dieser Altersgruppe



Die zwei wichtigsten Entwicklungsaufgaben:

1.) In den Klassenstufen 3 bis 6 muss „**Leseflüssigkeit**“ erworben werden, das heißt die elementaren Lesevorgänge müssen so weit automatisiert werden, dass müheloses Lesen auch umfangreicher Texte möglich wird.

→ Training durch Lautleseverfahren

2. In den Klassenstufen 3 bis 6 sollte das autonome und lustvolle (private) Lesen zur Phantasiebefriedigung entdeckt werden können.

→ Training durch Vielleseverfahren

Lesestoffe auswählen, die auch Jungen mögen

4. Leseflüssigkeit trainieren durch Lautleseverfahren



Nach Rosebrock & Nix 2008 (S. 39) umfasst Leseflüssigkeit vier Dimensionen:

1. die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern;
2. die Automatisierung der Dekodierprozesse;
3. eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit;
4. die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes, also zu einem ausdrucksstarken Vorlesen.

„Reading fluency“ gilt in der angelsächsischen Leseforschung als „bridge between decoding and comprehension“ - Dieses Element fehlte bislang in der deutschen Lesedidaktik!

4. Leseflüssigkeit trainieren durch Lautleseverfahren



Zwei Grundformen von Lautleseverfahren:

1. **Wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“)**
Beispiel: A. Bertschi-Kaufmann u.a.: Lesen - Das Training (2006). Trainingsteil „Lesegeläufigkeit“
- Kreative Variante: Das Lesetheater (D. Nix 2006)
2. **Begleitendes Lautlesen („Paired Reading“)**
Beschreibung: Rosebrock & Nix 2008, S. 42
Beispiel: Lautlese-Tandems, ebd., S. 43 f.

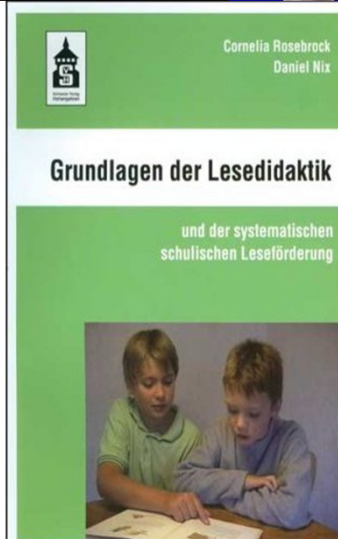
ACHTUNG: „Lautleseverfahren“ haben NICHTS mit dem lesedidaktisch äußerst problematischen Reihum-Vorlesen in der Klasse zu tun!

Die wichtigste Literatur zur Leseförderung in der Schule:



Das wichtigste Buch zu den Methoden einer systematischen Leseförderung in der Schule:

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): **Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung**, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (4. Auflage 2011)



BRANDNEU!



Cornelia Rosebrock, Andreas Gold, Daniel Nix, Carola Rieckmann:

Leseflüssigkeit fördern.
Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. (Mit CD-ROM)

Klett-Kallmeyer / Praxis Deutsch
Februar 2011
29,95 Euro



4. Stabile Lesegewohnheiten und Lese-Selbstkonzept unterstützen



In dieser Phase der Leseentwicklung geht **Quantität vor Qualität** und es gilt hinsichtlich der Auswahl der Lesestoffe der Satz: „**Erlaubt ist was (den Kindern, nicht den LehrerInnen) gefällt!**“

Kinder sind LeseanfängerInnen und mögen darum einfache („**triviale**“) **Stoffe**, oft in serieller Machart, die Erwachsenen zu wenig anspruchsvoll erscheinen.

ACHTUNG: Diese Entwicklungsphase ist **unter Gender-Gesichtspunkten besonders sensibel**, da Kinder in diesem Alter bes. geschlechterstereotyp agieren (Die peer-group als Geschlechter-Polizei)!

4. Stabile Lesegewohnheiten und Lese-Selbstkonzept unterstützen



Der Aufbau stabiler Lesegewohnheiten und eines positiven Lese-Selbstkonzeptes wird unterstützt durch **Viellese-Verfahren und Verfahren der Lese-Animation**.

Viellese-Verfahren zielen auf die Steigerung der Lesequantität, z.B.: Jedes Kind soll pro Woche 1 Buch lesen / 100 Seiten lesen.

Beispiele:

Die **Lese-Olympiade** nach R. Bamberger (2000, s. Rosebrock & Nix, S. 47 f.

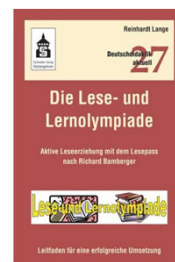
Sustained Silent Reading: freie stille Lesezeiten / Lesestunden während des Unterrichts (ebd.)

Publikationen zu Viellese-Programmen



Richard Bamberger: „Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis“, Wien 2000, proklamierte die „Lese- und Lernolympiade“ nach dem Motto: „Lesen lernt man durch Lesen.“ Reinhardt Lange führte sie 2002 an der Geschwister-Scholl-GS Göttingen ein.

Reinhardt Lange: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider 2007.



Modifikation: Das „große Kilometer-Lesen“ an Frankfurter Hauptschulen



Beschreibung: Rosebrock & Nix 2008, S. 57

Neue Publikation dazu:
Carola Rieckmann:

Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.



4. Stabile Lesegewohnheiten und Lese-Selbstkonzept unterstützen



Verfahren der Lese-Animation zielen darauf, Lesefreude und Lesemotivation zu erzeugen durch eine „Verführung zum Lesen“.

Beispiele:

- Bücherkisten im Klassenraum / Klassenbibliotheken
- Autorenlesungen, Lesewochen, Lesenächte
- Lesekultur als Schulprofil, Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen
- Leseprojekte, „Mein selbstgemachtes Buch“ u.v.a.

4. Gender-sensible Leseförderung



Viellese-Verfahren und Verfahren der Lese-Animation müssen ein breites Angebot an Lesestoffen bereitstellen (für offenen Unterricht / unterrichtsübergreifende Leseförderung), die den geschlechtsspezifischen Lesepräferenzen von Mädchen und Jungen Rechnung tragen.

ACHTUNG:

In dem hier angesprochenen Alter (8-14 Jahre) agieren Mädchen und Jungen besonders geschlechterstereotyp (i.S. des „doing Gender“). Dies sollte in der Entwicklungsperspektive (pragmatisch) akzeptiert werden!

4. Gender-sensible Leseförderung

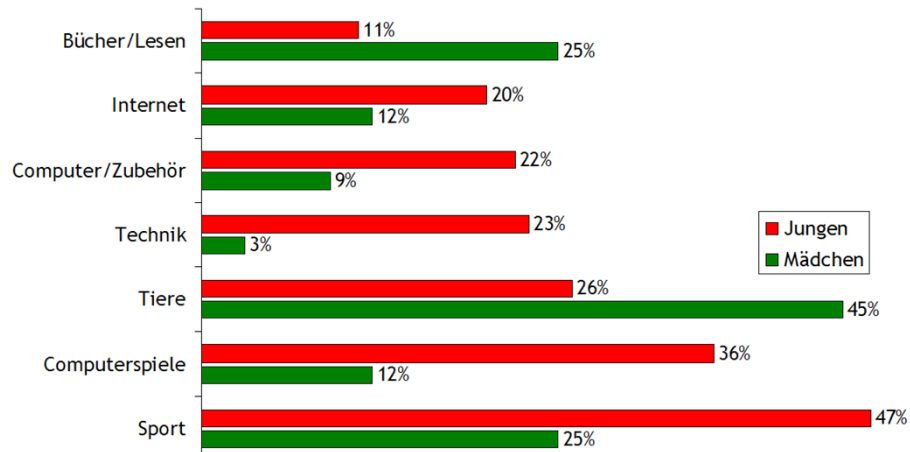


Mädchen und Jungen haben - mindestens in dem Alter, in dem sich Lesegewohnheiten stabilisieren und ein Selbstkonzept als (Nicht-)LeserIn entwickelt wird - unterschiedliche Interessen; sie bevorzugen darum andere Themen / Inhalte und andere Genres bei Büchern, Zeitungen / Zeitschriften und elektronischen Texten.

Geschlechterspezifische Interessen und Medienpräferenzen



Themeninteressen von 6-12-Jährigen



(KIM 2005, S. 10, Antwort ‚sehr interessiert‘, in %, n=1.203)

Buchlesepräferenzen nach Geschlecht bei österr. Dritt- bis SechstklässlerInnen

(Item: „lese gerne“, in Prozent; Böck 2000)



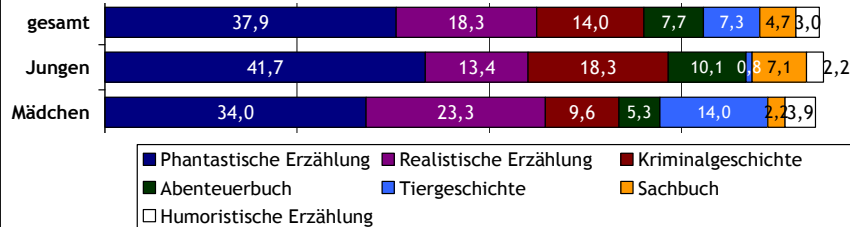
Genre	gesamt	männlich	weiblich
Comics	63 %	78 %	47 %
Sport/Hobby	58	71	44
Technik/Computer	52	76	26
Indianerbücher	34	45	21
Abenteuerbücher / Fantasy	84	87	82
Krimis	76	85	66
Mädchenbücher	33	2	65
über das Leben von Jugendlichen	55	45	67
Musik/SängerInnen/ Bands	32	23	42
Märchen/Sagen	46	40	53
Tiere/Natur	78	75	81
über andere Länder	55	59	52
Lexika, Nachschlagewerke	48	52	42

(Quelle: Philipp & Garbe 2007, S.8)

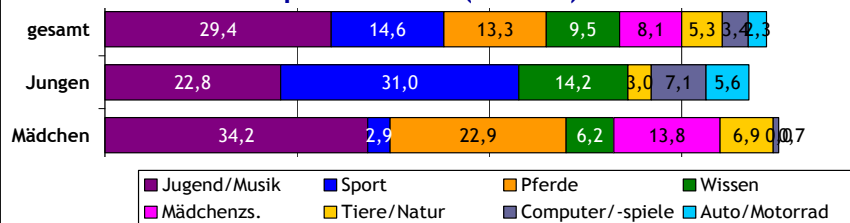
Lesestoffe von Fünftklässlern bei Büchern und Zeitschriften



Buchpräferenzen (Genres)



Zeitschriftenpräferenzen (Genres)



N=492, präferierte Genres über faktische Lektüre (zuletzt gelesene Bücher und Zeitschriften), Quelle: Philipp 2007

Jungen mögen keine problemorientierte Kinder- u. Jugendliteratur!



M. Böck fand in der o.a. Studie bezogen auf die 7. + 8. Klassenstufe heraus: („Wie gerne liest du...?“)

Bücher über das Leben von Jugendlichen:

„lese ich sehr gerne“: 58 % W / 17 % M

Bücher über ein Problemthema:

„lese ich sehr gerne“: 48 % W / 19 % M

(Quelle: Gender und Lesen 2007, S. 65, Tab. 1)

Geschlechterspezifische Präferenzen bei Geschichten



1 Mädchen bevorzugen:

- Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten
- Geschichten, in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen
- im weitesten Sinne also **psychologische Geschichten** oder „human-interest-stories“

1 Jungen bevorzugen:

- Spannung und Aktionsreichtum
- Abenteuer und Kampf**, Herausforderung und Bewährung
- Reise- und Helden-geschichten

Geschlechterspezifische Präferenzen bei Geschichten



2 Mädchen bevorzugen Themen mit Bezug

- zu ihrem **eigenen Leben**
- zu ihrer Gegenwart bzw.
- zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld:
↓
eher realistische oder problemorientierte Geschichten

2 Jungen bevorzugen Themen mit Bezug

- zu **anderen und fremden Welten**:
↓
exotische Länder, ferne Zeiten, unwahrscheinliche Szenarien (historische und Helden-geschichten, Fantasy, Science Fiction)

Geschlechterspezifische Präferenzen und Lektürewesen



3 Mädchen bevorzugen Geschichten mit **innerer Handlung** (Beziehungen, Psychologie).

4 Mädchen lesen eher **empathisch** und **emotional involviert**.

3 Jungen bevorzugen Geschichten mit **äußerer Handlung** (Kampf gegen äußere Hindernisse oder Feinde, Meisterung von Herausforderungen).

Jungen lesen eher **sachbezogen** und **distanziert** oder tauchen in fremde, phantastische und exotische Welten ab.

Geschlechterspezifische Präferenzen und Lektürewesen



5 Mädchen lesen eher **´wörtlich´**, **ernst**, **´realistisch´** und **identifikatorisch**.

5 Jungen lieben **Komik**, **Witz**, **Parodie** und alle Formen von **´schrägem´ Humor** und **skurrilen Übertreibungen**; dies sind nicht zuletzt Möglichkeiten der Distanzierung von den fiktionalen Welten.

Zum Nach- und Weiterlesen:



- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): **Handbuch Jungen-Pädagogik**. Weinheim, Basel: Beltz, darin: Christine Garbe: „Echte Kerle lesen nicht!?“ - Was eine erfolgreiche **Leseförderung für Jungen** beachten muss, S. 301-315
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (Hg.) (2007): **Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze**. Wien (Autorin: Margit Böck)

5. Maßnahmen zur Jungenförderung in der Schule: „reflexive Koedukation“



Im Rahmen einer „**reflexiven Koedukation**“ sollte an einer besseren **Passung** von Lernvoraussetzungen, Motivationen und Interessen der Schülerinnen und Schüler einerseits und gendergerechten Unterrichtsangeboten (Themen, Materialien, Methoden) andererseits gearbeitet werden!

Das Konzept der „**reflexiven Koedukation**“ zielt auf eine angemessene Reflexion der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit aller an der Erziehung Beteiligten im Interesse an **Geschlechtsbewusstheit** und **-gerechtigkeit**. Die Lehrerinnen und Lehrer werden aufgefordert, alle pädagogischen Bemühungen daraufhin zu untersuchen, „ob sie die Interessen beider Geschlechter fördern oder ob die Präferenzen, Vorlieben und Neigungen eher der Mädchen oder eher der Jungen stärker berücksichtigt werden“ (Boldt 2007).

5. Zum Beispiel: Zeitweilig geschlechtergetrennter Unterricht



Statt einer Rückkehr zu mono-educativen Schulen wird die **zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen** in einzelnen Unterrichtsfächern heute vielfach empfohlen. Kessels (2002) konnte im getrennten Anfangsunterricht des Faches Physik positive Ergebnisse nachweisen: Erhöhung der Motivation der Mädchen für das Fach Physik und Verbesserung ihrer Leistungen. Sie empfiehlt die Übertragung dieser Erfahrungen auf den Bereich der Förderung von Jungen in den sprachlichen Fächern. Böhmann empfiehlt die zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen im Literaturunterricht der Hauptschulen (2006).

5. Mentale Neu-Orientierung der Lehrkräfte u.a. PädagogInnen: „Genderkompetenz“



Noch wichtiger als die Gewinnung „moderner männlicher Vorbilder“ als Lehrer, Sozialpädagogen etc. in den Kollegien der Schulen ist es aber, dass der gesamte **Lehrkörper** einer Schule sich mit den je **eigenen Vorstellungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“** auseinandersetzt: Alle Lehrenden müssen „sich bewusst sein, dass ihre spontanen Nebenbemerkungen, ihre Mimik und Gestik oft mehr transportieren als das offizielle Curriculum. Besonders mithilfe von Supervision könnten sie prüfen, was sie selbst für Männer- und Frauenfantasien, Ängste und Aggressionen im Verborgenen haben, die sie unbewusst und ungewollt im schulischen Alltag ausagieren.“ (Preuss-Lausitz 2008, S. 132)

5. Geschlechtsstereotype Wahrnehmungen und Erwartungen von Lehrkräften



Merke: Das Problem ist nicht das **Geschlecht der Lehrkräfte**, sondern deren - durch die internationale Forschung gut belegte - **geschlechtsstereotype Wahrnehmungen und Erwartungen**: „Lehrkräfte nehmen männliche Schüler oftmals als faule, störende, unreife, emotional wie auch sozial unangepasste und unmotivierte ´Problemschüler´ wahr (...) und beschreiben einen ´typischen Jungen´ als eher schlechten Schüler, während sie gute männliche Schüler als atypisch einstufen.“ (Schultheis 2008, S. 369)

The good news is: Geschlechterstereotypen lassen sich eher verändern als das biologische Geschlecht von LehrerInnen!



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Christine Garbe
Institut für deutsche Sprache und Literatur II
Universität zu Köln

christine.garbe@uni-koeln.de

Literaturnachweise



- Berlin-Institut (Hg.) (2007): Not am Mann. Vom Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung
- Böck, M. (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verlag
- Böhmann, M. (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht. In: Pädagogik, Heft 1/2006, S. 50
- Boldt, U. (2008): Jungen und Koedukation. In: Matzner & Tischner, S. 136-149
- Carrington, B./Tymms, P./Merrell, C. (2005): Forget Gender: Whether a Teacher is Male or Female Doesn't Matter. In: Teacher: The National Education Magazine 12/2005, S. 32-34

Literaturnachweise



- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich
- Diefenbach, H./Klein, M. (2002): „Bringing Boys Back“: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 6, S. 938-958
- Diefenbach, H. (2008): Jungen und schulische Bildung. In: Matzner & Tischner, S. 92-108
- Fritz, J. (1997): „Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel.“ In: Fehr, Wolfgang; Fritz, Jürgen (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 183-196

Literaturnachweise



- Garbe, C. (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: U. Abraham et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach 2003, S. 69-89
- Garbe, C. (2007a): Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer; Seelze: Friedrich Kallmeyer, S. 66-82
- Garbe, C. (2007b): „Echte Kerle lesen doch?!“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In: Brittnacher, H.R. et al. (Hg.): Horizonte verschmelzen. Zur Hermeneutik der Vermittlung. Hartmut Eggert zum 70. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21-34
- Garbe, C. (2008): „Echte Kerle lesen nicht!?“ - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner & Tischner, S. 301-315
- Garbe, C.; Holle, K.; Salisch, M. von (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B.(Hg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 115-154

Literaturnachweise



- Garbe, Christine; Holle, Karl; Weinhold, Swantje (Eds.) (2010): Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang
- Gender und Lesen (2007): Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (Hg.): Gender und Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien 2007 (Autorin: M. Böck)
- Matzner, Michael; Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz
- Mößle, T.; Kleimann, M.; Rehbein, F.; Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe Heft 3/2006 (auch abrufbar auf der homepage des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V., KFN)
- Ohlsen, N. (2008): Lesen zwischen Lust und Frust. Eine empirische Untersuchung zur Lesesozialisation in der Schule anhand autobiografischer Texte. Unveröffentlichte Examensarbeit. Lüneburg: Universität Lüneburg.

Literaturnachweise



- Röhner, C. (2006): Leserförderung - Schreiberförderung. Brauchen Jungen spezielle Lese- und Schreibanregungen? In: Die Grundschulzeitschrift 20. H. 194, S. 30-35
- Rohmann, T. (2008): Jungen in der Grundschule. In: Matzner & Tischner, S. 109-121
- Philipp, M.; Garbe, C. (2007): Lesen und Geschlecht - empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann 2007 (CD-ROM)
- Philipp, M. (2008): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit Verlag
- Preuss-Lausitz, U. (2008): Voraussetzungen einer jungengerechten Schule. In: Matzner & Tischner (Hg.), Handbuch Jungen-Pädagogik, S. 122-135
- Stanat, P. / Kunter, M. (2003): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 211-242.
- Wolf, Maryanne (2009): Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum