
Maik Philipp/Christine Garbe:

**Lesen und Geschlecht –
empirisch feststellbare Achsen der Differenz**

Maik Philipp/Christine Garbe

Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz

1. Jungen und Lesen – ein problematisches Verhältnis

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 zeigte, dass schlechte Leseleistungen sehr stark mit zwei Faktoren korrelieren: sozialer Herkunft und Geschlecht. Analog lässt sich das als „Risikogruppe“ bezeichnete Zehntel aller getesteten deutschen 15-Jährigen, die auf der Gesamtskala Lesen unter Kompetenzstufe I liegen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 103 und 107), anhand dreier Kategorien beschreiben: Ein Migrationshintergrund, die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Sozialschicht und schließlich das männliche Geschlecht – zumal in der Kombination aller drei Merkmale – sind starke Indikatoren dafür, dass ein Kind bzw. ein Jugendlicher eine gering(er) ausgebildete Lesekompetenz besitzt. Wenn Lesen für „den Zugang zur und das Fortkommen in unserer weiterhin ‚gnadenlos literalen‘ Zivilisation“ notwendig ist (Saxer 2002, S. 16), dann ist die Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht offenbar unter den gegenwärtigen Bedingungen ein „Risikofaktor“.

Der nachfolgende Beitrag bündelt Ergebnisse der jüngeren Lese(sozialisations-)forschung im deutschsprachigen Raum und konzentriert sich dabei auf die besonders sensible Phase der Kindheit und Jugend. Zur Strukturierung dienen die fünf Achsen der Geschlechterdifferenz, die Christine Garbe (im Buch) benennt. Die größten Unterschiede bestehen hinsichtlich:

1. *Lesequantität und -frequenz*: Mädchen und Frauen lesen häufiger und länger, also quantitativ mehr als Jungen und Männer (Kap. 2.1).
2. *Lesestoffen und Lektürepräferenzen*: Mädchen und Frauen lesen andere Bücher, andere Zeitschriften und Textsorten im Internet als Jungen und Männer (Kap. 2.2).
3. *Leseweisen und Lektüremodalitäten*: Mädchen und Frauen lesen anders als Jungen und Männer (Kap. 2.3).
4. *Lese Freude und -neigung*: Mädchen und Frauen bedeutet das Lesen mehr als Jungen und Männern, sie geben es entsprechend häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an und ziehen offenbar auch höhere Gratifikationen daraus als Jungen und Männer (Kap. 2.4).
5. *Lesekompetenz*: Die Leseleistungsstudien der vergangenen Jahre zeigen, dass Mädchen besser als Jungen lesen. Speziell bei anspruchsvolleren Aufgaben schneiden sie besser ab (Kap. 2.5).

Um gleich zu Beginn einen Überblick über den Entwicklungsverlauf bei Jungen und Mädchen zu geben, sei eine ältere Erhebung der Bertelsmann-Stiftung angeführt (Harmgarth 1997), in der im Schuljahr 1995/1996 knapp 4.500 6- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler der 1. bis 10. Klasse in sechs deutschen Städten befragt wurden. Abbildung 1 zeigt anhand der primär aus dem Freizeitleseverhalten gebildeten Leseindizes die sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Jungen und Mädchen deutlich.¹ Auffällig sind der drastische Abfall des Indexes bei den Jungen ab der 3. Klasse und der einsetzende rasante Anstieg eines (sehr) niedrigen Leseindexes, der dann in den Klassen 7–10 unübersehbar ist.

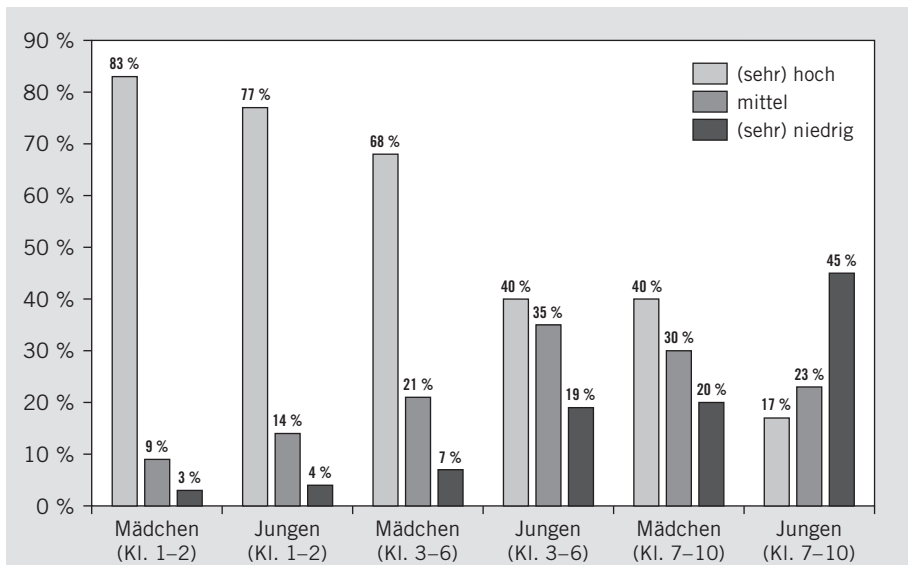


Abb. 1: Leseindizes nach Geschlecht und Klassenstufen

(Quelle: Harmgarth 1997, S. 26, N=4.661)

2. Empirische Befunde zum geschlechtsspezifischen Leseverhalten

2.1 Lesequantität:

Mädchen lesen quantitativ mehr als Jungen

Die jährlich erscheinenden Basisuntersuchungen zum „Medienumgang 6- bis 13-Jähriger“ (KIM-Studie: Kinder und Medien, Computer und Internet) bzw. zum „Medienumgang 12- bis 19-Jähriger“ (JIM-Studie: Jugend, Information, [Multi-]Media) liefern hierzu auf der Grundlage repräsentativer Befragungen von jeweils ca. 1.200 Kindern bzw. Jugendlichen die aktuellsten Zahlen; allerdings

gibt es im Rahmen der JIM-Studien keine gesonderten Daten zu Printmedien-Nutzung. Die Frage, ob sie zurzeit ein Buch läsen, bejahten bei den Kindern im Jahr 2005 34 % der Jungen und 47 % der Mädchen (vgl. KIM-Studie 2005, S. 24). Es ist bedauerlich, dass diese Frage nicht auch für weitere Printmedien gestellt wird, denn bei der Präferenz für „Büchergenres“ sind Sachbücher und Zeitschriften (ohne das Thema Tiere) miteinander verquickt, und hier gaben mehr Jungen (61 %) als Mädchen (43 %) an, diese gern oder sehr gern zu lesen. Ähnlich sieht es bei Comics aus: 69 % der Jungen lesen sie mindestens gern, aber nur 53 % der Mädchen (vgl. ebd., S. 24).

Margit Böck hat in ihrer 1998/1999 durchgeführten Repräsentativbefragung zu Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich (Basis: 1.200 Schülerinnen und Schüler der 3. bis 8. Klassen) einen Index zur Buchleseintensität gebildet, der die fünf Faktoren Lesefreude, Lesehäufigkeit, Zahl der gelesenen Bücher im letzten Jahr, Reichweite und Lesedauer bündelt (vgl. Böck 2000, S. 53). Das Ergebnis ähnelt dem, was aus vielen vorangegangenen Studien bekannt ist (vgl. Überblick in Garbe 1993): Bei den Kindern mit sehr geringer Leseintensität sind 27 % weiblich und 73 % männlich; von denen mit hoher Leseintensität sind 64 % weiblich und 36 % männlich, im Mittelfeld sind die Geschlechterdifferenzen weniger stark, aber in derselben Richtung ausgeprägt (vgl. Böck 2000, S. 59). Bei Periodika sieht die quantitative Nutzung anders aus (Tabelle 1): 31 % der 10–14-jährigen Jungen lesen mehrmals in der Woche Comics, aber nur 13 % der Mädchen, und 31 % der Mädchen gaben an, nie Comics zu lesen, bei den Jungen sind es 13 % (vgl. ebd., S. 62). Während die Lesehäufigkeit der Comics mit steigendem Alter der Befragten sinkt, steigt die der Zeitschriften und Zeitungen. Dabei zeigt sich, dass Zeitungen eher ein Medium der Jungen, Zeitschriften eher eines der Mädchen sind. Roch (2006) hat in Gruppendiskussionen mit Jugendlichen gezeigt, dass Jugendzeitschriften wie Yam! und Bravo Bedürfnisse gerade von Mädchen befriedigen – die häufigere Nutzung verwundert demnach nicht (s. Tab. 1).

Von den Jugendlichen (12 bis 19 Jahre) gaben 2005 in der JIM-Studie 50 % der Mädchen, aber nur 31 % der Jungen an, dass sie täglich oder mehrmals pro Woche Bücher lesen, 39 % der Mädchen und 49 % der Jungen lesen mindestens mehrmals pro Woche in der Zeitung. Bei den Zeitschriften und Magazinen sowie den Comics sind die Unterschiede weniger ausgeprägt: 33 % der Jungen und 32 % der Mädchen lesen mehrmals in der Woche Zeitschriften, bei den Comics ist der Unterschied ebenfalls nur graduell (11 % vs. 10 %) (vgl. JIM-Studie 2005, S. 11). Diese Globalaussagen sind freilich noch zu grob. Wesentlich genauere Daten liefert die Studie von Klaus Gattermaier, der im Jahr 1999 rund 1.700 Schülerinnen und Schüler aus 8. Klassen aller Schularten in Bayern und Sachsen befragte. Gefragt wurde hier u. a. nach den in den letzten zwei Monaten in der Freizeit gelesenen Büchern; die angegebenen Zahlen schwankten zwischen keinem und elf Büchern mit hoch signifikanten Geschlechterunterschieden: Von den

Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz

Lesemedien	gesamt	Mädchen	Jungen
Zeitungen			
(fast) täglich	22	20	25
mehrmals pro Woche	10	10	10
einmal pro Woche	13	13	14
seltener	32	37	28
nie	22	21	23
Zeitschriften			
(fast) täglich	13	13	12
mehrmals pro Woche	14	15	12
einmal pro Woche	21	25	18
seltener	36	35	37
nie	17	12	21
Comics			
(fast) täglich	12	4	19
mehrmals pro Woche	11	9	13
einmal pro Woche	16	12	19
seltener	40	44	36
nie	22	31	13

Tabelle 1: Mediennutzungsfrequenzen bei österreichischen Fünft- bis Achtklässlern (nach Böck 2000, Angaben in %)²

männlichen Schülern gaben 50,7 % an, kein Buch gelesen zu haben (gegenüber 24,3 % der Mädchen) sowie 24,7 % ein Buch (27,2 % der Mädchen); umgekehrt geben jeweils über 10 % der Mädchen an, in den letzten beiden Monaten drei oder vier Bücher gelesen zu haben, aber jeweils nur rund 5 % der Jungen (vgl. Gattermaier 2003, S. 120f.). Das bedeutet: Die Hälfte aller Jungen und ein Viertel aller Mädchen dieser Altersstufe lesen in ihrer Freizeit gar keine Bücher, rund 75 % der Jungen und rund 50 % der Mädchen lesen so gut wie nicht, also maximal ein Buch in zwei Monaten.

Auch bezogen auf die Buchlesedauer pro Tag (Schulbücher/Sachbücher und Unterhaltungslektüre addiert) liefert die Studie von Gattermaier die genauesten

Zahlen. Danach kommen die Mädchen auf durchschnittlich 88 Minuten pro Tag, die Jungen auf durchschnittlich 51 Minuten, und von ihnen lesen mehr als die Hälfte max. 30 min täglich, 26,3% sogar überhaupt nicht (zum Vergleich: 11,7% der Mädchen lesen 0 min, 15,3% bis zu 30 min) (vgl. Gattermaier 2003, S. 142). Diese unterschiedlichen Wertigkeiten finden sich in den geschlechtsspezifischen Medientätigkeiten wieder, deren durchschnittliche, von den Befragten eingeschätzte Zeit pro Tag Tabelle 2 zeigt.

Medienpräferenzen (aufgelistet nach der Reihenfolge im Gesamtsample)	Schüler (m) Rang [Zeit]	Schülerinnen (w) Rang [Zeit]
1. Fernsehen	1 [2,95 Std.]	1 [2,58 Std.]
2. Radio hören	4 [1,44 Std.]	2 [2,00 Std.]
3. CDs, Kassetten, Schallplatten hören	3 [1,51 Std.]	3 [1,70 Std.]
4. Mit dem Computer beschäftigen	2 [1,90 Std.]	6 [0,76 Std.]
5. Videos ansehen	5 [0,95 Std.]	5 [0,79 Std.]
6. Bücher lesen (z. B. Jugendbücher, Romane, Gedichte usw.)	6 [0,54 Std.]	4 [1,14 Std.]
7. Zeitschriften/Illustrierte lesen	7 [0,48 Std.]	7 [0,57 Std.]
8. In einem Sach-, Fach-, Schulbuch lesen	9 [0,31 Std.]	8 [0,33 Std.]
9. Zeitung lesen	8 [0,33 Std.]	9 [0,27 Std.]

Tabelle 2: Medienpräferenzen von sächsischen und bayrischen Achtklässlern (N=1.699, Quelle: Gattermaier 2003, S. 74)

Zusammengezählt ergeben sich bei den Jungen im Schnitt 5,80 Stunden AV-Medien-Nutzung (einschließlich Computernutzung), 2,95 Stunden verbringen sie mit Audio- und 1,66 Stunden mit Print-Medien. Mädchen verbringen 4,12 Stunden mit der Rezeption von AV-Medien, 3,69 Stunden nutzen sie Hör- und 2,30 Stunden Print-Medien. Ihr Medienmix wirkt im Vergleich mit dem der Jungen ausgeglichener.

Betrachtet man die Schulform und das Geschlecht, so zeigt sich, dass bayrische Hauptschülerinnen immer noch häufiger als sächsische Gymnasiasten lesen, und es gibt nur eine einzige männliche Teilpopulation, die es schafft, über dem Durchschnittswert der Lesefrequenz zu liegen: bayrische Gymnasiasten (vgl. Gattermaier 2003, S. 133).

Warum ist die Quantität des Lesens so bedeutsam? Anne E. Cunningham und Keith E. Stanovich führen in ihrem Forschungsüberblick aus dem angelsächsischen Raum („What Reading Does for the Mind“, 2001) eine Reihe von (Langzeit-) Studien an, die den Nachweis erbringen, dass in einem komplexen Prozess die

Lesemenge (reading volume) Konsequenzen für die kognitive Entwicklung hat: „Accumulated over time – spiraling either upward or downward – they [the consequences of reading, d. Verf.] carry profound implications for the development of a wide range of cognitive capabilities“ (ebd., S. 137). Die Autoren konnten beispielsweise nachweisen, dass die Lesemenge einen signifikanten, von allgemeinen Faktoren der Intelligenz unabhängigen Beitrag für die Wortschatzerweiterung bei Viert- bis Sechstklässlern leistete (vgl. ebd., S. 147).

Schon sehr früh setzt der sog. „Matthäus-Effekt“ ein. Dieses mit Rekurs auf die Bibel bezeichnete Phänomen, „dass den Reichen gegeben und den Armen genommen wird, meint hier: Schwache Leserinnen und Leser, denen das phonologische Recodieren³ schwerer fällt, tendieren zu weniger Lektüre. Wenn dann die wenigen Texte, die die Kinder lesen, noch zu schwierig sind, sind die frühen Leseerfahrungen unbefriedigend – entsprechend wird auch weniger gelesen. Dadurch verzögern sich wichtige Prozesse wie die Automatisierung bei der Worterkennung und die Ausbildung von Leseflüssigkeit, die kognitive Ressourcen freigeben, welche für das Textverstehen nötig sind (vgl. ebd., S. 137). Die eminente Bedeutung des flüssigen Lesens unterstreicht Holle (2006, S. 87):

„Unter der Erwerbsperspektive kommt für die Ausbildung einer hinreichenden Lesekompetenz im Sinne eines adaptiven Lesens dem ‚flüssigen Lesen‘ eine zentrale Funktion zu. ... Erst wenn ein Leser flüssig lesen kann, wird es ihm möglich, sein Lesen auch unter lesestrategischen Gesichtspunkten zu differenzieren. Und erst ein flüssiges Lesen ermöglicht den eigentümlichen intrinsischen Motivationsschub, auch einen sehr umfangreichen Text zu Ende zu lesen. Texte flüssig lesen zu können ist somit eine der notwendigen Bedingungen für eine stabile Lesemotivation und sorgt dafür, dass sich das Lesen mit Blick auf schwierigere Texte und komplexere Verstehensprozesse weiterentwickeln kann.“

Die Lesemenge ist damit also einerseits Voraussetzung, andererseits auch Folge der Ausbildung von Lesekompetenz. Über die Menge an Texten, die notwendig ist, um die Lesefähigkeit zu steigern, ist noch zu wenig bekannt, als dass sich genaue Angaben treffen ließen (vgl. Rosebrock/Nix 2006, S. 105).

Fest steht aber: Das deutsche Bildungs- bzw. Schulsystem baut darauf, dass nach dem unmittelbaren Schriftspracherwerb in der Grundschule die Kinder viel in der Freizeit lesen und so ihre Leseflüssigkeit und Lesekompetenz quasi naturwüchsig steigern (vgl. Rosebrock 2003, S. 123f.). Die hierfür notwendigen Prozesse werden infolge des Fehlens eines Lesecurriculums an deutschen Schulen nicht systematisch modelliert und schulisch gefördert. (Eine erste Skizze für ein Lesecurriculum aus der Erwerbsperspektive findet sich bei Garbe/Holle/von Salisch 2006). Das führt dazu, dass Kinder ohne eine ausgeprägte Lesepraxis in der Freizeit (also vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten oder Migrantenfamilien) bereits in der Grundschule in ihrer Leseentwicklung „abgehängt“ werden. Bei einer gelingenden Leseentwicklung wird verstehendes Lesen (auf der Basis von

Leseflüssigkeit und entsprechender Automatisierung hierarchieniedriger Lese- prozesse) erst gegen Ende der Grundschulzeit (3./4. Klasse) zum Genuss. Rosebrock geht davon aus, „dass sich die Schere zwischen technischer Lesefertigkeit und textueller Verstehenskompetenz beim Selberlesen mit frühestens 9 Jahren, also ab frühestens der 3. Klasse, schließt“ (2003, S. 123). In dem Alter aber sind viele Jungen schon relativ buch- und lesefern geworden (s. o., Abbildung 1).

2.2 Lesestoffe/Lektürepräferenzen:

Mädchen lesen andere Genres (inhaltlich und formal) als Jungen

Die diesbezüglichen Unterschiede sind bereits in der Grundschule angelegt, prägen sich aber in der Jugendzeit noch deutlicher aus. Selbst bei Vorschulkindern lassen sich bereits Geschlechtsunterschiede bezogen auf ihre medialen Präferenzen feststellen. In einer amerikanischen Studie wurden in den 1990er Jahren 2- bis 4-Jährigen drei Buchtitel vorgelegt, die einen identischen Protagonisten in drei verschiedenen Settings zeigten: einem romantischen, einem gruseligen und einem action-betonten. Die Mädchen wählten mit großer Mehrheit das romantische Setting, die Jungen das gruselige (vgl. Knobloch/Fritzsche 2004, S. 70).

Andrea Bertschi-Kaufmann (2000) hat für ihre Studie „Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung“ im Rahmen von zwei Längsschnittstudien (über 18 bzw. 8 Monate in den Jahren 1994–1996 und von 1997 bis 1998) die Lese- und Schreibaktivitäten von insgesamt 202 Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren (zweite bis fünfte Klassen) mittels „Lesetagebüchern“ dokumentiert und ausgewertet. Die Lese- und Medienumgebung der Kinder in Form der Klassenzimmerbibliotheken umfasste bewusst ein sehr breites und heterogenes Angebot an Lesestoffen, das von Expertinnen und Experten nach 13 Genres klassifiziert wurde (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000, S. 126 ff.). Anhand der Einträge in den Lesetagebüchern konnte nun ermittelt werden, welche Lektürepräferenzen die 8–12-Jährigen durch ihre faktische Lektüre in den freien Lesestunden offenbarten. Dabei zeigten sich bei den Kindern die in Tabelle 3 aufgeführten Genrepräferenzen (getrennt ausgewiesen für 2. und 3. Schuljahr bzw. 4. und 5. Schuljahr).

Während phantastische Erzählungen und Bilderbücher für beide Geschlechter hoch im Kurs stehen, sind die Differenzen bei „realistischen Erzählungen“, Tierbüchern und Kriminalgeschichten größer: Hier liegen die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen in den Klassen 4 und 5 um 10 bis 15 Prozent. Zu berücksichtigen ist dabei, dass mit „realistischen Erzählungen“ bei Bertschi-Kaufmann *nicht Problemerzählungen* gemeint sind (diese bilden eine extra Kategorie), sondern Geschichten, in deren Zentrum „meistens kindliche Heldinnen und Helden (stehen), die in bekannten oder außergewöhnlichen sozialen Situationen leben und handeln. Im Unterschied zur Problemerzählung spiegelt sich in realistischen Kindergeschichten eine mehr oder weniger geborgene Welt des Kindes“ (ebd., S. 130). Der Überblick zeigt, dass bei den hier untersuchten Schweizer Kindern die phantastische Literatur der klare Favorit ist. Darüber hinaus zeigt die Prä-

Jungen		Mädchen	
<i>2. und 3. Schuljahr</i>	<i>Prozent</i>	<i>2. und 3. Schuljahr</i>	<i>Prozent</i>
1. Phantastische Erzählung	36,4	1. Phantastische Erzählung	32,5
2. Bilderbuch	20,4	2. Bilderbuch	28,9
3. Kriminalgeschichte	18,5	3. Realistische Erzählung	20,8
4. Realistische Erzählung	13,8	4. Tierbuch	13,5
5. Tierbuch	11,0	5. Kriminalgeschichte	4,2
<i>4. und 5. Schuljahr</i>	<i>Prozent</i>	<i>4. und 5. Schuljahr</i>	<i>Prozent</i>
1. Phantastische Erzählung	35,1	1. Phantastische Erzählung	40,9
2. Bilderbuch	25,4	2. Bilderbuch	21,8
3. Kriminalgeschichte	25,4	3. Realistische Erzählung	15,9
4. Realistische Erzählung	10,0	4. Tierbuch	11,2
5. Tierbuch	4,0	5. Kriminalgeschichte	10,2

Tabelle 3: Geschlechtsspezifische Präferenzen von 8–12-Jährigen
(Quelle: Bertschi-Kaufmann 2000, S. 151)

ferenz für Bilderbücher, Kriminalgeschichten, Tierbücher und realistische Geschichten, dass Kinder spannende Unterhaltung bevorzugen – und auf keinen Fall problemorientierte Kinderliteratur oder psychologische Kinderromane, was Rosebrocks Forderung nach didaktischem Einsatz der unterhaltenden Kinder- und Jugendliteratur Nachdruck verleiht (vgl. Rosebrock 2005).

Diese Trends konnten Karin Richter und Monika Plath in der Erfurter Studie zur Entwicklung der Lesemotivation im Grundschulalter (durchgeführt 2001 mit ca. 1.200 Schülerinnen und Schülern der Klassen 2 bis 4) bestätigen. Am beliebtesten waren Bücher und Geschichten, „in denen Abenteuer erzählt werden“: 64 Prozent der Jungen und 65 Prozent der Mädchen nannten diese Kategorie. Auch Bücher, „die über bestimmte Dinge informieren“ (also „Sachtexte“) interessieren Mädchen (53 %) und Jungen (59 %) annähernd gleich, wohingegen Bücher, „in denen Märchen, Sagen und Phantasiegeschichten erzählt werden“, weit mehr von Mädchen (55 %) als von Jungen (35 %) bevorzugt werden. Dies liegt aber vor allem an der Bevorzugung von Märchen und Sagen seitens der Mädchen, während phantastische Romane (wie Harry Potter) bei den vorgegebenen Kategorien eher der Abenteuerliteratur zugeordnet wurden (vgl. Plath/Richter 2004, S. 88). Die „realistische Literatur“ wird dagegen von beiden Geschlechtern wenig geschätzt: Nur je 25 % der Mädchen und der Jungen nannten sie unter

ihren Lieblingslektüren – und ausgerechnet dieses Genre wird in der Schule primär behandelt: Von den 89 Titelnennungen der ebenfalls befragten Lehrerinnen lassen sich 43 den wahren Geschichten zuordnen (vgl. Richter/Plath 2005, S. 76). Insgesamt konstatieren Plath und Richter, dass sich die Geschlechterdifferenzen im Grundschulalter weniger in Genreaussagen manifestieren als vielmehr in den Beispielen, die für einzelne Genres genannt werden: Beispielsweise führen die Jungen zum Thema „Abenteuerliteratur“ Ritter-, Piraten-, Räuber- oder Indianergeschichten an, während die Mädchen Hexengeschichten sowie Bücher von Lindgren oder Kästner nennen (Plath/Richter 2004, S. 88).

Margit Böck fand in der Befragung der 8–14-Jährigen in Österreich die „traditionellen Geschlechterunterschiede in den Lektürepräferenzen bereits bei den 8–12-Jährigen“ deutlich ausgeprägt (Böck 2000, S. 160). Die Tabellen 4 und 5 zeigen die Präferenzen für Dritt- bis Sechstklässler bzw. Siebt-/Achtklässler nebst der Zugehörigkeit zu vier übergeordneten Faktoren.⁴

Während Abenteuerbücher, Märchen und Sagen, Bücher über andere Länder sowie über Tiere und Natur von beiden Geschlechtern ähnlich gern gelesen werden, treten die größten Differenzen bei den Mädchenbüchern einerseits und den Büchern über Technik und Computer andererseits auf. Die Mädchen interessieren sich am meisten für Abenteuerbücher (82 %), Bücher über Tiere und Natur (81 %) sowie Bücher über das Leben von Jugendlichen (67 %), Krimis (66 %) und Mädchenbücher (65 %); aber auch Märchen und Sagen, Bücher über andere Länder und Comics stehen bei ihnen hoch im Kurs. Bei den Jungen liegen Abenteuerbücher ebenfalls vorn (87 %), gefolgt von Krimis (85 %), Comics (78 %), Bücher über Technik und Computer (76 %), über Tiere und Natur (75 %) sowie über Sport und Hobby (71 %). Da es eine Kategorie zur „phantastischen Literatur“ oder Fantasy nicht gab, darf angenommen werden, dass in der Kategorie „Abenteuerbücher“ auch phantastische Genres eingeordnet wurden, zum Beispiel *Harry Potter*.

Bei den Präferenzen der Jungen fällt auf, dass an erster Stelle spannende Unterhaltung steht, an zweiter Stelle mit mehreren Kategorien aber Sachbücher. Bei Mädchen sind weniger Sachthemen bevorzugt, dafür aber mehr „Beziehungsbücher“ (über das Leben von Jugendlichen bzw. Mädchenbücher). Diese Tendenzen verstärken sich in der 7. und 8. Schulstufe, also bei den Jugendlichen: Comics werden nun deutlich häufiger von Jungen (46 %) als von Mädchen (17 %) bevorzugt, ebenso Science Fiction und Fantasy (18 % w, 41 % m), noch ausgeprägter sind die Unterschiede bei den Büchern zu Sport/Hobbys (12 % w, 52 % m) und zu Naturwissenschaft/Technik/Computer (8 % w, 52 % m). Umgekehrt lesen die weiblichen Jugendlichen sehr gern über das Leben von Jugendlichen (58 % w, 17 % m) sowie über Problemthemen (48 % w, 19 % m); erwartungsgemäß sind auch „Mädchenbücher“ (28 % w, 2 % m) und Liebesromane (37 % w, 12 % m) ihre Domäne (vgl. Böck 2000, S. 161–163). Die beschriebenen Präferenzen zeigen sich für Fünft- bis Achtklässler ebenfalls bei den Zeitschriften: Jugend-/Musikzeitschriften, die über das Leben der Stars berichten, sind ebenso wie Mädchenzeit-

Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz

Genre	gesamt	männlich	weiblich	Faktor (und Item-Ladung)
Comics	63	78	47	männliche Interessen (0,53)
Sport/Hobby	58	71	44	männliche Interessen (0,68)
Technik/Computer	52	76	26	männliche Interessen (0,74)
Indianerbücher	34	45	21	männliche Interessen (0,40)
Abenteuerbücher	84	87	82	spannende Erlebnis- welten (0,83)
Krimis	76	85	66	spannende Erlebnis- welten (0,67)
Mädchenbücher	33	2	65	sozial-emotionale Themen (0,51)
über das Leben von Jugendlichen	55	45	67	sozial-emotionale Themen (0,57)
Musik/Sänge- rInnen/Bands	32	23	42	sozial-emotionale Themen (0,76)
Märchen/Sagen	46	40	53	allgemeine Wissens- gebiete (0,49)
Tiere/Natur	78	75	81	allgemeine Wissens- gebiete (0,74)
über andere Länder	55	59	52	allgemeine Wissens- gebiete (0,74)
Lexika, Nachschlagewerke	48	52	42	allgemeine Wissens- gebiete (0,75)

Tabelle 4: Buchlesepräferenzen nach Geschlecht bei österreichischen Dritt- bis Sechstklässlern (Antwort: „lese gerne“, Quelle: Böck 2000, S. 161 und 166, Angaben in %)

schriften und solche über Liebe und Mode eindeutig weibliche Lesestoffe (58 % w, 29 % m bzw. 18 % w, 1 % m), während Autozeitschriften, Computer(spiel)magazine und Sportzeitschriften Jungenlektüren sind (5, 21 und 19 % m, max. 1 % bei allen drei Arten bei den Mädchen) (vgl. ebd., S. 67).

Genre	Präferenz: lese ich ...	gesamt	männlich	weiblich	Faktor (und Item- Ladung)
Comics	... sehr gerne	31	46	17	männliche Interessen (0,55)
	... nicht	16	12	21	
Science Fiction/ Fantasy	... sehr gerne	29	41	18	männliche Interessen (0,54)
	... nicht	24	18	30	
Tiere/Natur	... sehr gerne	18	19	18	männliche Interessen (0,62)
	... nicht	26	23	30	
Sport/Hobby	... sehr gerne	31	52	12	männliche Interessen (0,65)
	... nicht	20	11	28	
Naturwissenschaften/ Technik/ Computer	... sehr gerne	29	52	8	männliche Interessen (0,59)
	... nicht	32	12	52	
Abenteuerbücher	... sehr gerne	30	37	24	spannende Erlebnis-welten (0,44)
	... nicht	10	8	11	
Krimis	... sehr gerne	34	34	35	spannende Erlebniswelten (0,75)
	... nicht	17	15	20	
Grusel/Horror	... sehr gerne	50	59	42	spannende Erlebnis- welten (0,73)
	... nicht	17	14	19	
historische Romane	... sehr gerne	13	11	15	(keine Faktor- zugehörigkeit)
	... nicht	38	45	33	

Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz

Genre	Präferenz: lese ich ...	gesamt	männlich	weiblich	Faktor (und Item- Ladung)
Liebesromane	... sehr gerne	25	12	37	sozial-emotionale Themen (0,69)
	... nicht	35	55	16	
Mädchenbücher	... sehr gerne	15	2	18	sozial-emotionale Themen (0,71)
	... nicht	46	78	17	
über das Leben von Jugendlichen	... sehr gerne	38	17	58	sozial-emotionale Themen (0,81)
	... nicht	19	31	20	
über ein Problemthema	... sehr gerne	34	19	48	sozial-emotionale Themen (0,73)
	... nicht	25	37	14	
Musik/Sänger/ Bands	... sehr gerne	15	9	20	sozial-emotionale Themen (0,64)
	... nicht	33	45	23	
Politik/ Zeitgeschichte	... sehr gerne	6	8	5	allgemeine Wissensgebiete (0,77)
	... nicht	55	42	67	
über andere Länder	... sehr gerne	13	15	12	allgemeine Wissensgebiete (0,74)
	... nicht	33	29	37	
Lexika, Nachschlagewerke	... sehr gerne	10	15	5	allgemeine Wissensgebiete (0,75)
	... nicht	39	30	47	

Tabelle 5: Buchlesepräferenzen nach Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klasse (Quelle: Böck 2000, S. 163 und 167, N=420, Angaben in %)

In einer Repräsentativ-Befragung von 1.246 Deutschen im Herbst 2004 sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern von älteren Jugendlichen ebenfalls deutlich ausgeprägt: Männliche 14–19-Jährige bevorzugten Krimis (50 %), Sachbücher (47 %), Science Fiction und Fantasy-Romane (je 46 %), wohingegen weibliche Jugendliche heitere Romane (56 %), Nachschlagewerke (55 %), Liebesromane und Bücher aus den Bereichen Freizeit und Hobby (47 %) schätzen (vgl. Kochhan/Haddad/Dehm 2005, S. 32).

Daniel Süss hat in seiner Habilitation zur „Mediensozialisation von Heranwachsenden“ die Daten einer europäischen Vergleichsstudie ausgewertet, in der in zwölf Ländern Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 16 Jahren sowie ihre Eltern zu ihren Mediengewohnheiten befragt wurden. (In der Schweiz wurden Ende 1997 1.386 Schülerinnen und Schüler zwischen 5 und 17 Jahren sowie deren Eltern befragt.) Als Ergebnis des internationalen Vergleichs stellt Süss fest, „dass weder die soziale Schicht noch der Urbanisierungsgrad des Wohnortes der Kinder die Themeninteressen beeinflussen, während Geschlecht und Alter ebenso durchgehend zu Unterschieden führen. Die Interessen der Knaben sind weniger breit und stärker Action-orientiert, während die Interessen der Mädchen vielfältiger und stärker Personen- und Beziehungsorientiert [sic!] sind. Im Altersverlauf wird sichtbar, dass ‚Sport‘ das Thema Nr. 1 der Knaben jedes Alters ist, während bei den Mädchen das Interesse für ‚Tiere/Natur‘ von ‚Musik‘ und ‚Stars‘ abgelöst wird. Mit 15 bis 16 Jahren werden die ‚Stars‘ vom Interesse an ‚Romance‘ verdrängt“ (Süss 2004, S. 171). Dieses Ergebnis wird von Ulrike Bischof und Horst Heidtmanns Interview-Erhebung aus dem Jahr 2001 mit 153 6–18-Jährigen männlichen Bibliotheksnutzern in Südwestdeutschland bestätigt: Die von (den gewohnheitsmäßig lesenden!) Jungen präferierten Genres sind: 1. Krimi/Suspense (23 %); 2. Märchen/Fantasy (17 %); 3. Grusel/Horror (15 %); 4. Abenteuer (10 %); 5. Film- und Fernsehbegleitbücher (5 %) und 6. Science Fiction (5 %) (vgl. Bischof/Heidtmann 2002, S. 251).

Die vorgestellten Unterschiede zwischen den Geschlechtern scheinen an einer Linie zu verlaufen: den fiktionalen Texten. Denn während Frauen und Mädchen bei Sachtexten den Männern und Jungen ähneln – zum Teil lesen sie sie sogar mehr, s. o. Tabelle 2 –, treten die Differenzen bei den fiktionalen Texten offen zutage. Dies leitet über zu der Frage, wie bzw. wozu Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen Lektüre einsetzen.

2.3 Lesemodalitäten:

Mädchen lesen anders als Jungen

Warum lesen Jungen? Die oben erwähnte Studie von Bischof und Heidtmann ging auch dieser Frage nach und kam zu folgendem Ergebnis: Im Vergleich zu früheren Erhebungen ist das informatorische Lesen rückläufig – Jungen wollen unterhalten werden: „Die Mehrheit der Jungen erwartet, dass bereits die ersten Seiten eines Buches äußere Aktion bieten, dass dann eine Abfolge von Span-

nungshöhepunkten die Lektüre erleichtert.“ (Bischof/Heidtmann 2002, S. 259) Die Nennungen der Lektüremotivationen und -gratifikationen lassen sich in folgende Reihenfolge bringen: Unterhaltungs- und erlebnisorientiert lesen 40 % der Befragten, zum Informieren 11 %, aus Interesse an der Geschichte bzw. dem Genre 7 %, um mitreden zu können 2 %, und um Inhalte nochmals zu erleben, die aus audiovisuellen Medien bekannt sind, ebenfalls 2 % (vgl. ebd., S. 257f.). Zwei Aspekte bilden für Jungen laut Selbstauskünften den speziellen Mehrwert bzw. eine besondere Gratifikation der Buchlektüre: einerseits das Anregen der Fantasie, die ein größeres Involvement und intensiveres Erleben als bei audiovisuellen Medien ermöglicht, andererseits eine autonomere Rezeption in Form eines selbst gewählten Lesetempos, Pausen bei der Lektüre oder dem wiederholten Lesen von Passagen (vgl. ebd., S. 258). Vergleicht man die Antworten mit denen, die Mädchen typischerweise in derlei Untersuchungen geben, zeigt sich, dass einige

„zentrale Aspekte der Lektüregratifikation bei Mädchen, nämlich die Ansprache von Emotionen durch das Lesen, ein besseres Verständnis für die Gefühle der Protagonisten durch die spezifischen Mittel von Erzählliteratur (Darstellung der Innensicht), Ausgestaltung und Vertiefung von parasozialen Beziehungen zu Figuren, ... von Jungen gar nicht erwähnt“ werden (ebd., S. 259).

Hier finden sich eindeutige Indizien dafür, dass die gewählten Lektürestoffe geschlechtsspezifisch unterschiedliche Funktionen erfüllen.

Bei einer Repräsentativbefragung mit 852 14–69-jährigen Deutschen im Juni 2005 wurde den Probandinnen und Probanden ein Set von 20 Aussagen zu Gratifikationen der Buchlektüre vorgelegt, die sich zu fünf Dimensionen bündeln lassen (Emotionalität, Orientierung, Ausgleich, Zeitvertreib und soziales Erleben). Die Autoren der Studie kommen zu dem Ergebnis:

„Männer und Frauen erleben Lesen anders. Frauen, die insgesamt häufiger Bücher lesen als Männer, erleben diese Freizeitbeschäftigung intensiver und vielfältiger als Männer. Insbesondere die Emotionalität fällt auf: Alle Aussagen dieser Dimension werden von Frauen erkennbar häufiger genannt als von Männern.“ (Dehm et al. 2005, S. 526)

Auffällig ist: Es werden von Männern nur Items mit instrumenteller Gratifikation häufiger als von Frauen bejaht, d. h. Items, die Lesen zum Lernen, zum Erwerb neuer Informationen, zur Meinungsbildung und zur Orientierung im Alltag als hilfreich bezeichnen (vgl. ebd., S. 527). Diese Gratifikationen stammen vor allem aus der Dimension „Orientierung“, welcher wiederum am ehesten noch Sachtexte und (auto)biografische Texte vom Panel zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 523).

Wie ausgeprägt die Geschlechterdifferenz bei den fiktionalen Texten ist, konnten Schreier und Odag in der Studie zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen in

Print- und AV-Medien feststellen: „Männer sind durchgängig besser als Frauen in der Lage, zwischen Fiktion und ihrem Alltag eine Grenze zu ziehen, sich nach der Rezeption von der Fiktion (ob in Text- oder in AV-Form) zu distanzieren.“ (Schreier/Odag 2004, S. 110f.) Umgekehrt eruierten Charlton, Burbaum und Sutter (2004, S. 18) in ihrer Befragung von gut 1.000 erwachsenen Romanleserinnen und -lesern (zu Strategien des Romanlesens): „Frauen wenden tatsächlich in einem nachweisbaren Umfang andere Lesestrategien⁵ an als Männer: Sie sind stärker bereit, sich mit den Romanfiguren zu identifizieren und sie setzen das Lesen öfter ein, um sich innerlich mit kritischen Lebenssituationen zu beschäftigen.“ Eindrucksvoll zeigt sich an den Daten aus einer qualitativen Studie mit 27 ehemaligen Hauptschülerinnen und -schülern aus Frankfurt, dass Lesen selbst unter erschwerten Bedingungen in den schriftfernen Lebenswelten bedeutsam sein kann. Im Sample tauschen sich auch „Nicht-Leserinnen ... mit Leserinnen über Texte aus – das ist bei keinem der Männer der Fall“ (Pieper/Rosebrock 2004, S. 68). Drei Probandinnen nutzen als Ressource für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Lektüre, die in eine intime, weibliche kommunikative Praxis eingebettet ist – dies interpretieren Pieper und Rosebrock als einen zumindest angedeuteten „Zusammenhang zwischen intimer Kommunikation unter Gleichaltrigen und einer als lebensbedeutsam erfahrenen Lesepraxis“ (ebd., S. 72).

Frauen praktizieren somit im Sinne der von Graf (2004a) identifizierten Lektüremodi bei fiktionaler Lektüre eher das *intime* und das *partizipatorische Lesen*. Umgekehrt hat Graf auf der Grundlage von 300 ausgewerteten Lektüreautobiografien ausschließlicher Sachtextnutzer am „Habitus“ des männlichen Sachtextlesers festgestellt, dass dieser sich meist in der Jugend von fiktionaler Literatur abwendet und diese zugleich polemisch abwertet, da identifikatorisches, emotional involviertes Lesen nicht mit seiner noch unsicheren „männlichen Geschlechtsidentität“ in Übereinstimmung zu bringen ist: „Die Mehrzahl lesender Männer sieht im Sachtext die bevorzugte jugendliche Lesemöglichkeit, zum Teil wird er apodiktisch als einzige Option akzeptiert.“ Diese Präferenz geht oftmals einher mit einer „zum Teil aggressiven Abwehr der Fiktion. ... Wichtig für diese Leser ist der Realitätsbezug des angestrebten Wissens, die Sachhaltigkeit, die Informationstexte versprechen, und die unterstellte Objektivität der Darstellung“ (Graf 2004b, S. 32).

Wenn man – in schematisierender Übertreibung – fiktionale Text als weibliche und Sachtexte als männliche Domäne kontrastiert, kann man gleichsam „prototypische“ weibliche und männliche Funktionszuschreibungen und Lesemodi⁶ ausmachen (Abbildung 2).⁷ Zunächst lassen sich die Funktionen (leichte) *Unterhaltung* und das eher *instrumentelle Lesen* zur Information, z. B. in Form des Nachschlagens, identifizieren. Bei fiktionalen Texten kommt das auf emotionale Befriedigung abzielende, *intime Lesen* hinzu. Davon abzugrenzen ist das *ästhetische Lesen*, d. h. kompetentes und intrinsisch motiviertes Lesen von Literatur, und *Konzeptlesen* (die kindliche Leselust ist verloren gegangen, es ist ein Aufbau

eines sekundären, interessenbezogenen Motivationssystems (sog. „Konzept“) erfolgt), das aber auch bei den Sachtexten auftaucht – etwa in Form des Wissenserwerbs zur sozialen Distinktion oder zur Bestätigung eines Selbstbildes. Es geht damit über das *Lesen zum Lernen* im Sinne der Wissensvertiefung hinaus, bleibt aber hinter dem *Lesen zur diskursiven Erkenntnis* zurück, das einem quasi-wissenschaftlichen Movens geschuldet ist: der Freude am Verstehen und der Abstraktion. Mit dem Lesen zur *sozial-kommunikativen Partizipation am literarischen Leben* sowie zum *Transfer in den Alltag* sind zwei Modi angesprochen, bei denen das Lesen explizit anwendungsbetont ist: Im ersten Fall geht es darum, an der öffentlichen literarischen Lesekultur teilzuhaben, im zweiten darum, für sich selbst Lebenshilfe, praktische Ratschläge oder Informationen für ein Hobby zu bekommen (vgl. Graf 1995, S. 123–125; 2002, S. 57–60; 2004a, S. 120–125).

fiktionale Texte	Sachtexte
leichte Unterhaltung	instrumentelles Lesen
intimes Lesen	Lesen zum Lernen
Konzeptlesen	Konzeptlesen
sozial-kommunikative Partizipation am literarischen Leben	Lesen zum Transfer in den Alltag
ästhetisches Lesen	Lesen zur diskursiven Erkenntnis
informativischer Gebrauch der Fiktion	unterhaltende phantasieorientierte Sachtextlektüre

Abb. 2: Gegenüberstellung von Lesemodi nach Textart
(Quelle: Graf 2002, S. 57–60; 2004a, S. 120–125)

Die bislang referierten Ergebnisse zahlreicher Studien zu geschlechtsspezifischen Rezeptionspräferenzen und -modi lassen sich so bündeln:

- Mädchen präferieren Beziehungsgeschichten und solche, in denen menschliche Schicksale ausgeleuchtet werden. Die Texte, die sie interessieren, sind psychologische Geschichten mit „human touch“. Jungen hingegen suchen außersichtbetonte Spannung und Aktionsreichtum: Kampf, Abenteuer, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten.
- Mädchen und Frauen wählen Texte, die einen Bezug zu ihrem eigenen Leben haben. Jungen und Männer suchen Texte, in denen andere Welten beschrieben werden.

2.4 Lesefreude:

Den Mädchen bedeutet das Lesen mehr als den Jungen

Auch dieser Trend lässt sich – speziell für das Buch – bereits für das Grundschulalter nachweisen. So erfragten Richter und Plath in der Grundschüler-Studie die beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der Kinder. Während bei beiden Geschlechtern „sportliche Betätigung“ an erster Stelle stand, rangierte das „Lesen/ Anschauen von Büchern und Zeitschriften“ bei Mädchen auf Platz 2, bei Jungen auf Platz 4. Umgekehrt nahm die „Beschäftigung mit/am Computer, Playstation“ bei Jungen Platz 2, bei Mädchen Platz 5 ein, Fernsehen und Musik hören war bei Jungen leicht beliebter (Platz 3) als bei Mädchen (Platz 4) (vgl. Plath/Richter 2004, S. 86). In der Studie von Böck gaben zum Thema „Lesefreude“ (bezogen auf das Buch) 48 % der Mädchen gegenüber 26 % der Jungen an, dass sie sehr gerne lesen; nicht gerne lesen nur 3 % der Mädchen, aber 11 % der Jungen (vgl. Böck 2000, S. 55; die Befunde ähneln in ihrer Relation denen der KIM-Studien, z. B. 2003, S. 22 und 2005, S. 23).

In der für 15-jährige Jugendliche repräsentativen PISA-Studie 2000 gaben in Deutschland 55 % der Jungen gegenüber 29 % der Mädchen an, dass sie nicht zum Vergnügen lesen (OECD-Durchschnitt: 40 % der Jungen und 23 % der Mädchen); umgekehrt stimmten der Aussage „Lesen ist eines meiner liebsten Hob-

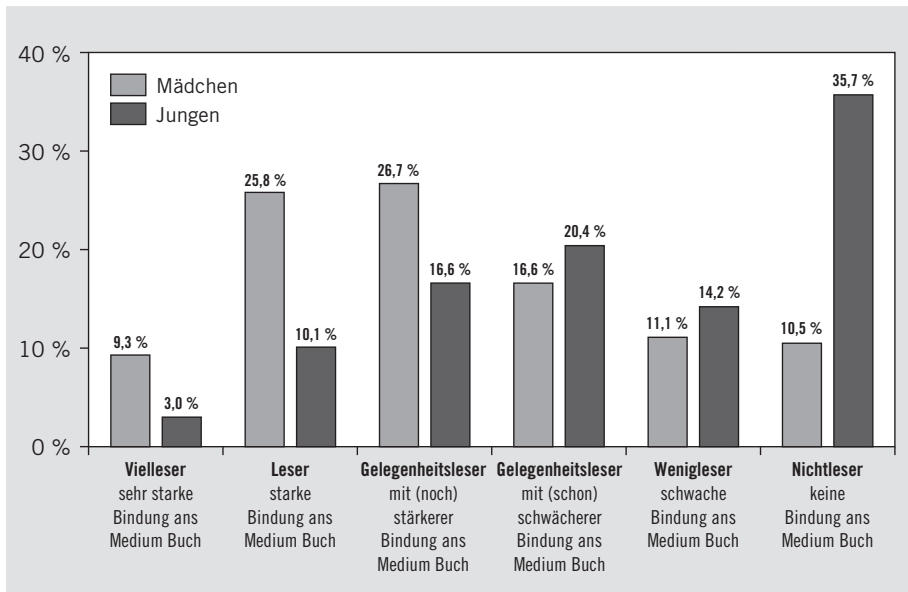


Abb. 3: Buchlesetypologie bayrischer und sächsischer Achtklässler (Quelle: Gattermaier 2003, S. 162)

bys" in Deutschland 41 % der Mädchen, aber nur 17 % der Jungen zu (OECD-Durchschnitt: 45 % der Mädchen und 25 % der Jungen) (vgl. Stanat/Kunter 2001, S. 263). Der PISA-Trend deckt sich weitgehend mit den Daten von Gattermaier. Auf der Basis verschiedener Angaben zum Selbstbild als Leser bzw. Leserin, zur aktuellen Lektüre, der Lesefrequenz und -dauer pro Tag hat der Autor eine Buchlesetypologie erstellt, in der er sechs Kategorien differenziert (Abbildung 3). Vielleserinnen und -leser sowie Leserinnen und Leser bilden die Gruppe der „habituellen Buchleser“: Hier dominieren die Mädchen mit 35 Prozent klar über die Jungen mit 13 Prozent; die mittlere Gruppe der „Gelegenheitsleser“ ist weniger geschlechtsspezifisch geprägt (43 Prozent Mädchen gegenüber 37 Prozent Jungen), während in der Gruppe der „Wenig- bzw. Nichtleserinnen und -leser“ die Jungen mit 50 Prozent weit vor den Mädchen (22 Prozent) liegen.

In der deutschen Forschung gibt es leider kaum Längsschnittstudien oder in verschiedenen Studien verwendete identische Items. Eine seltene Ausnahme stellt Gattermaiers Studie dar, die eine Frage enthält, die Schön dreizehn Jahre zuvor genauso seinen Probandinnen und Probanden stellte. Abbildung 4 zeigt eindrucksvoll, dass zwischen Jungen und Mädchen im Selbstbild als Leser bzw. Leserin große Unterschiede bestehen – und dass sich in 13 Jahren ganz offensichtlich auch bei den Mädchen die Buchnähe geändert hat.

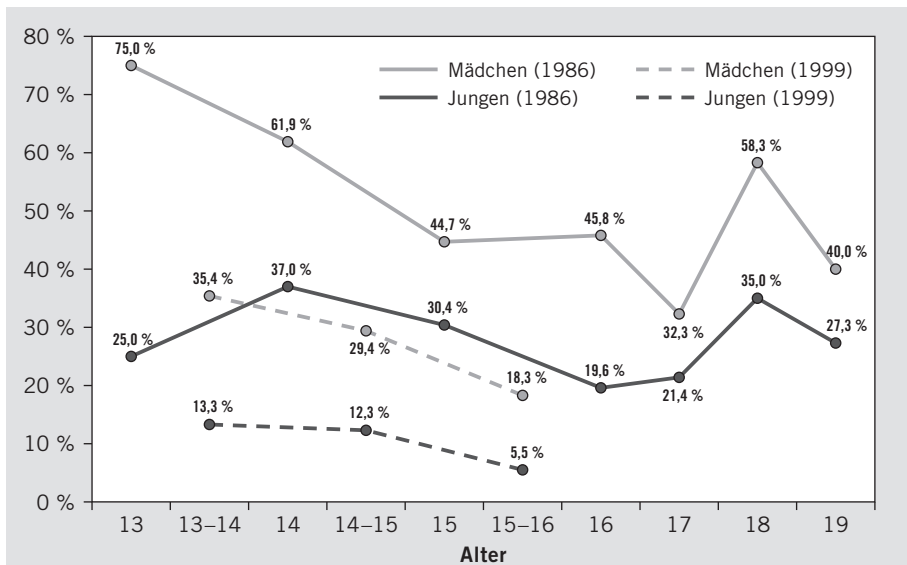


Abb. 4: Das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern im historischen Vergleich (1986 vs. 1999) (% der Ja-Antworten auf die Frage: „Würdest du von dir selbst sagen, dass du in deiner Freizeit viel und intensiv liest?“; Quellen: Gattermaier 2003, S. 116; Schön 1989, S. 23)

Die Bedeutung des Lesens für Kinder und Jugendliche lässt sich auch anhand der KIM- und JIM-Studien der vergangenen Jahre zeigen. Dort wird regelmäßig gefragt, auf welches Medium die Befragten am wenigsten verzichten würden. Während sich die Bindung an das Fernsehen und – auf weitaus geringerem Niveau – an das Internet und an Zeitschriften und Zeitungen vergleichsweise wenig bei den Geschlechtern unterscheidet, sind es drei Medien, die 12–19-jährige Jugendliche laut den JIM-Studien je nach Geschlecht unterschiedlich gut entbehren können. Im Schnitt geben seit 2002 immer etwa doppelt so viele jugendliche Jungen (32–38 %) wie Mädchen (13–17 %) an, auf den PC am wenigsten verzichten zu können – umgekehrt verhält es sich bei den Büchern (Mädchen: 16–19 %, Jungen: 7–10 %). Dieser Befund trifft ebenfalls, aber weniger ausgeprägt bei den 6–13-Jährigen zu. Beim für Mädchen wichtigeren Radio sind die Unterschiede weniger ausgeprägt und treten nur bei den Jugendlichen auf (vgl. JIM 2002, S. 69; 2003, S. 18; 2005, S. 16; Feierabend/Rathgeb 2005, S. 323; KIM 2002, S. 47; 2003, S. 16; 2005, S. 17).

2.5 Lesekompetenz:

Mädchen lesen besser als Jungen.

In der IGLU-Studie sind die Textverstehensleistungen deutscher Jungen und Mädchen in vierten Klassen vergleichsweise ähnlich. Der Vorsprung der Mädchen beträgt auf der Gesamtskala Lesen nur 13 Punkte, beim informatorischen Lesen 10 Punkte, und beim literarischen Lesen sind es 14 Punkte (bei einem Mittelwert von 500 Punkten; vgl. Bos et al. 2003, S. 114–116). Damit sind zwar schon geschlechtsspezifische Kompetenzunterschiede angelegt, die jedoch noch – gerade im internationalen Vergleich – moderat ausfallen. Bei PISA 2000 war der Unterschied weitaus gravierender: Mädchen lasen besser als Jungen – und zwar in *allen* 32 von der OECD im Rahmen von PISA 2000 getesteten Staaten. Stanat und Kunter gelangen anhand der Daten zu folgender Einschätzung:

„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 und ist in etwa mit der über alle OECD-Staaten gemittelten Differenz vergleichbar. In der Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner als die Geschlechterdifferenzen im Lesen, und sie werden in nur knapp der Hälfte der PISA-Teilnehmerstaaten (dazu gehört auch Deutschland) statistisch signifikant.“ (Stanat/Kunter 2001, S. 253)

In Deutschland liegt der Vorsprung der Mädchen bei ca. einer halben Kompetenzstufe auf der Gesamtskala Lesen, wobei er bei anspruchsvolleren Aufgaben und reinen Schrifttexten ausgeprägter ist (vgl. ebd., S. 253–255). Insgesamt lassen sich vier Tendenzen aus den PISA-Daten ablesen:

1. Je anspruchsvoller die Aufgaben, desto besser schnitten die Mädchen ab. Im Bereich der Lesekompetenz wurden drei Teilkompetenzen mit ansteigender Komplexität getestet: „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“. Die geschlechtsspezifisch differenzierten Ergebnisse zeigen, dass bei Aufgaben zum „Reflektieren und Bewerten“ der Abstand zwischen Mädchen und Jungen besonders groß ist: „Jungen scheinen also insbesondere in der kritischen Auseinandersetzung mit Texten relative Schwächen aufzuweisen.“ (Stanat/Kunter 2001, S. 254)
2. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind besonders deutlich bei den „kontinuierlichen Texten“, also den reinen Schrifttexten, während sie bei den „nicht-kontinuierlichen Texten“, d.h. Kombinationen aus Schrift und Illustrationen, Grafiken, Tabellen etc., deutlich geringer ausfallen. Eine Differenzierung nach Textsorten ergab: „Während bei Erzählungen, Argumentationen sowie Darlegungen recht große Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind, ist die Differenz bei Tabellen erheblich kleiner und bei Diagrammen/Graphen, Karten und schematischen Zeichnungen fast völlig verschwunden.“ (ebd., S. 255)
3. Auch wurde festgestellt, dass in der Lesegeschwindigkeit ein signifikanter Geschlechterunterschied besteht – wiederum zeigten die Mädchen sich deutlich überlegen (vgl. ebd., S. 257).⁸
4. Schließlich lässt sich noch eine vierte interessante Tendenz erkennen: Die Unterschiede in der Lesekompetenz sind zwar in den einzelnen Schulformen verschieden stark ausgeprägt, es zeigt sich aber durchgängig, dass die Jungen auf den unteren Kompetenzstufen überrepräsentiert und auf den oberen Kompetenzstufen unterrepräsentiert sind. Während die Unterschiede in der Mathematik vor allem bei den oberen 20 % der Leistungsskala angesiedelt sind, d.h. die Mädchen in der Spitzengruppe fehlen, sind beim Lesen umgekehrt die Jungen in den unteren 20 % deutlich überrepräsentiert (vgl. ebd., S. 261). Bei PISA 2003 ist es ähnlich: Auf den unteren Kompetenzstufen befinden sich 16,3 % der Mädchen, aber 28,0 % der Jungen; auf den oberen Kompetenzstufen finden sich 38,6 % der Mädchen und nur 24,7 % der Jungen (vgl. Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 217).

3. Fazit

Auch die Studien aus den letzten Jahren bestätigen also, was bereits in den 80er und frühen 90er Jahren diagnostiziert wurde:

„Es gibt einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters ... Jungen sind (bei insgesamt weniger Lektüre) eher an sachbezogener Information interessiert, während die Mädchen (bei insgesamt mehr Lektüre) fiktionale Ge-

schichten bevorzugen. Den Mädchen fällt es leichter, sich lesend in die Erfahrung anderer Menschen einzuleben, und sie beziehen auch daraus mehr Belohnungen für ihr Lesen.“ (Hurrelmann 1994, S. 25)

Leider fehlt es bis heute an *Längsschnitt-Untersuchungen*, in denen die Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen über mehrere Jahre verfolgt wird, oder in entsprechenden Medienstudien wird das Lesen kaum berücksichtigt (wie bei Barthelmes/Sanders 2001 – Ausnahmen sind die Studien von Bertschi-Kaufmann 2000 und Bertschi-Kaufmann et al. 2004). Dennoch lässt sich aus einigen Studien mit unterschiedlichen Altersgruppen sowie aus der retrospektiven lesebiografischen Rekonstruktion erkennen, wo es *kritische Phasen* in der Leseentwicklung gibt.

Die Ergebnisse der Studie von Richter und Plath zur „Lesemotivation in der Grundschule“ zeigen, dass ein erster „Leseknick“ bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“. Ein wichtiger Indikator dafür ist der Spaß am Deutschunterricht: Antworten in der zweiten Klasse noch rund 66 % der Mädchen und 52 % der Jungen, der Deutschunterricht mache ihnen viel Spaß, sind es in der dritten Klasse nur noch 51 % der Mädchen und 43 % der Jungen und in der vierten Klasse nur noch 41 % der Mädchen und 29 % der Jungen. Bei den Jungen ist der Spaß am Deutschunterricht innerhalb dieser zwei Schuljahre also fast um die Hälfte geschrumpft, bei den Mädchen um ein gutes Drittel. Oder anders gesagt: Weniger als ein Drittel der Jungen sagen am Ende ihrer Grundschulzeit, dass der Deutschunterricht ihnen Spaß mache (vgl. Richter 2003, S. 127) (s. Abb. 5).

Wenn man diese Befunde um Daten zur weiteren Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn ergänzt, dann kann man noch einen zweiten kritischen Zeitpunkt in der Entwicklung von „Lesekarrieren“ benennen (s. o., Abbildung 1). Die Auswertung der Schülerbefragung von Harmgarth (1997) weist auf einen dramatischen, deutlich geschlechtsspezifischen „Leseknick“ vor allem in der Sekundarstufe I hin. Der für diese Studie entwickelte Leseindex als Maß für Lesegewohnheiten zeigt eine kontinuierliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersgruppen, wobei zwei „Leseknicks“ festgestellt werden können: Der erste Einbruch erfolgt zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr und bestätigt somit die Befunde von Richter und Plath; der zweite und größere Einbruch liegt zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, also mit dem Übergang von der Kindheit zur Pubertät.

Das bedeutet: Je älter die befragten Schülerinnen und Schüler sind, desto häufiger geben sie an, sehr selten oder nie zu lesen. Dies betrifft nun insbesondere die Jungen: Ab der 7. Klasse gehört fast jeder fünfte Junge, jedoch nur jedes zwanzigste Mädchen in die Leseindexkategorie „sehr niedrig“ (vgl. Harmgarth 1997, S. 12). Das allein ist bedenklich. Wenn man nun aber noch den zweiten Faktor bei der Lesesozialisation und -kompetenz, nämlich die Schichtzugehörigkeit,

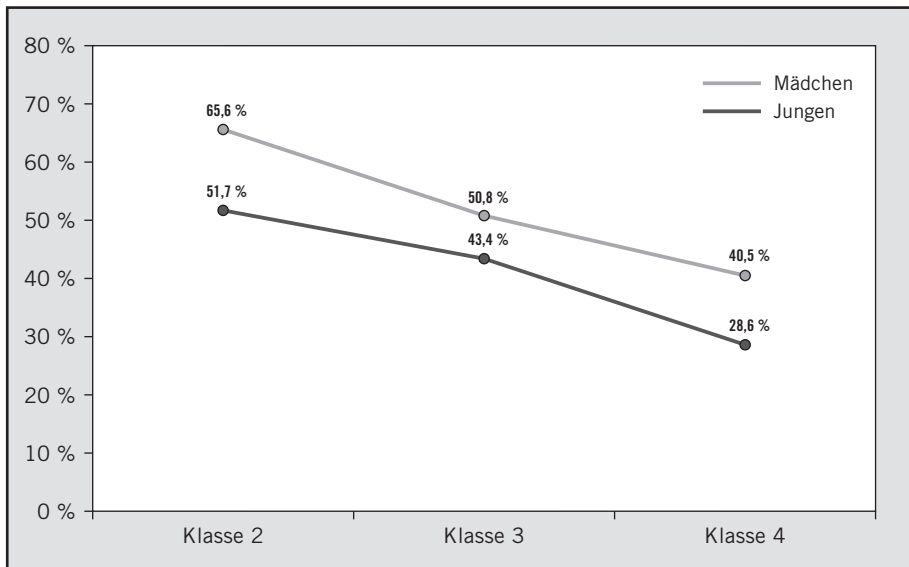


Abb. 5: „Macht dir der Deutschunterricht Spaß?“ („sehr“ in Prozent)

Freude am Deutschunterricht bei Grundschulkindern (Quelle: Richter 2003, S. 127)

hinzunimmt, ergibt sich für Jungen ein doppeltes Handicap. Auch das hat PISA gezeigt: Heranwachsende aus den unteren Sozialschichten, die häufig in den Hauptschulen landen, weisen besonders schlechte Werte bei der Lesekompetenz auf: „25 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind nicht in der Lage, Aufgaben der niedrigsten Kompetenzstufe zu lösen, und nur knapp 43 Prozent der Hauptschüler erreichen das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau (Kompetenzstufe II).“ (Artelt et al. 2001, S. 127) Doch es ist nicht nur das Nicht-Können, das bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern problematisch ist – auch das Verständnis von Lesen ist, jedenfalls bei den von Pieper et al. Befragten, geradezu bizarr. Lesen ist für die ehemaligen Hauptschülerinnen und -schüler

„durchweg als *Erfahrungsform* „von anderen“ und als *Merkmal anderer sozialer Lagen* situiert. Zum einen ist diese Ebene der Verortung des Lesens als genereller kultureller Praxis bei den Interviewten dominiert von einem *hochkulturellen literarischen Lesebegriff* – Zeitungs- oder Schullektüre etwa fallen nicht darunter –, zum anderen scheint hier der Modus des kindlichen, selbstvergessenen Lesens ... der Inbegriff des „eigentlichen“, des literarischen Lesens, nämlich des Lesens anderer, zu sein: Sie werden beim Lesen ganz eins mit dem Buch. Mit der Praxisferne dieser *manchmal fast grotesk gezeichneten „Idee“ von Lesen* korrespondiert der Umstand, dass sich die Befragten diesem Begriff von Lektüre selbst fast durchweg nicht zurechnen.“ (Pieper et al. 2004, S. 17, Hervorh. d. Verf.)

Vor dieser Hürde, Lesen in das eigene Leben zu integrieren, als bedeutungsvoll zu erachten und als habituelle Tätigkeit auszuüben, stehen die Vertreter unterer Sozialschichten sowie des männlichen Geschlechts weitgehend hilf- und verständnislos – häufig in Personalunion. Schon Anfang der 1990er Jahre war das ein Ergebnis einer Studie mit 13–18-Jährigen von Bonfadelli und Fritz: Sie resümierten, „dass das Geschlecht einerseits und die Bildung andererseits zu einem großen Teil darüber entscheiden, ob gewohnheitsmäßig eher viel oder eher wenig gelesen wird, wobei Mädchen auf jedem Bildungsniveau deutlich mehr lesen als Knaben“ (Bonfadelli/Fritz 1993, S. 130). Heute kommt noch etwas hinzu: Audiovisuelle Medien dominieren den Medienalltag vor allem männlicher Heranwachsender. Das bedeutet – ohne traditionelle Printmedien gegen neue Bildschirmmedien auszuspielen –, „dass ein Teil der neuen Medien, der besonders von männlichen Jugendlichen genutzt wird, Schriftlichkeit nicht oder nur marginal einbezieht (z. B. bestimmte Computerspiele oder das Hören von Musik über Internet)“ (Bertschi-Kaufmann et al. 2004, S. 27). Für den Deutschunterricht folgt daraus, so Gattermaier auf der Grundlage seiner Daten, dass er

„ganz offensichtlich für viele Schüler (dieser Altersstufe [= 13–15-Jährige]) die einzige Kontaktnahme mit dem Medium Buch dar[stellt]. Allein dieser punktuelle Sachverhalt zeigt die enorme Verantwortung, die dem schulischen Umgang mit dem Medium Buch heute zukommt. Sie muss in weiten Kreisen ihres Klientels Kontaktnahmen mit dem Medium Buch erst herstellen und organisieren und kann dabei auf außerschulische bzw. schulbegleitende und schulergänzende Lektüreerfahrungen vielfach nicht zurückgreifen“ (ebd., S. 130).

Wenn Lesekompetenz als Grundlage „für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“ (Artelt et al. 2001, S. 78) unverzichtbar ist, dann gewinnt die Bearbeitung der fünf Achsen der Differenz durch eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung eine kaum zu überschätzende Bedeutung.

Anmerkungen

- ¹ Zur Indexbildung vgl. Harmgarth 1997, S. 22f. Natürlich ist der Entwicklungsverlauf nur ein simulierter, da nicht dieselben Kinder bzw. Jugendlichen über die gesamte Schulzeit hinweg untersucht wurden. Das Fehlen solcher umfangreichen Längsschnittstudien ist für die Leseforschung besonders bedauerlich, zumal im angloamerikanischen Raum derartige Untersuchungen vorliegen (vgl. Cunningham/Stanovich 2001).
- ² Da die Spalten zum Geschlecht in der Originalpublikation von Margit Böck nicht enthalten sind, wird die von ihr zur Verfügung gestellte Tabelle hier abgedruckt.
- ³ Beim phonologischen Rekodieren werden schriftliche Symbole/Buchstabenfolgen in lautsprachliche Strukturen übertragen. Die den Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (Graphemen) zugeordneten Sprachlaute (Phoneme) ermöglichen ein Wiedererkennen bzw. Identifizieren der Wörter. Die lesende Person greift hier auf ihre Sprachkenntnis zurück und identifiziert die Wörter,

- nachdem sie die Buchstaben in eine lautsprachliche Form recodiert hat.
- ⁴ Bei den jüngeren Befragten können mittels der Faktoren 49 % der Varianz (Streuung der Werte um den Mittelwert) aufgeklärt werden, bei den Älteren 54 % (vgl. Böck 2000, S. 181 f.). Bei der Faktorenrechnung werden Variablen zu Faktoren reduziert, welche eine Information zusammenfassen, welche den Variablen zugrunde liegt. Die Faktorenladung gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen einzelner Variable und dem ermittelten Faktor an. (vgl. Lietz 2006, S. 484–490). Für die Faktorenanalyse wurden von Böck nur Items mit einer Korrelation von $r \geq .40$ ausgewählt (vgl. Böck 2000, S. 182).
 - ⁵ Lesestrategien werden in diesem Zusammenhang – etwas anders als in den Beiträgen von Gerd Kruse und Josef Leisen im Band – verstanden als alle kognitiven, sozialen und emotionalen Handlungen, die mit der Rezeption zu tun haben, also auch vorherige, begleitende und spätere. Die Handlungen sind abhängig von gewachsener Rezeptionskompetenz und augenblicklichem Kontext, Bedürfnissen des Lesers, psychischer Befindlichkeit und Stadium des Lektüreprozesses. Eine Handlung kann mehrere Funktionen erfüllen (vgl. Pette 2001, S. 50–52). Eine interessante Studie zu Lesestrategien stellt Grütz 2004 vor. Auf diese Untersuchung kann hier nur verwiesen werden.
 - ⁶ Lesemodi definiert Graf (2001, S. 202) als „in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen, also um z. B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren oder um Notwendiges zu bearbeiten.“ In einer früheren Publikation verwendete Graf noch den Terminus „Lesekonstruktion“, welcher „den individuellen Sinnzusammenhang des Lesens [bezeichnet], also das gesamte System von Regeln, Mechanismen und Affekten, durch welches das Lesen eines Lesers organisiert wird“; es sind „abgrenzbare, in sich kohärente Komplexe, die Aspekte des Leseverhaltens wie Auswahl, Funktion, Gratifikation, Motivation, Kompetenz und Wirkung integrieren“ (Graf 1995, S. 113).
 - ⁷ Die Gegenüberstellung legitimiert sich aber über dreierlei: Erstens lesen – im Gesamt eher weibliche – Vielleser sehr viel stärker zur Unterhaltung (vgl. Tullius 2001, S. 69 f.), und zweitens stimmten im Rahmen einer Repräsentativbefragung im Jahr 2005 Männer Items zu den Gratifikationserwartungen „neue Informationen“, „Lernen“, „Meinungsbildung“ häufiger zu als Frauen, deren Antwortverhalten auf ein größeres emotionales Involvement und soziales Erleben hinweisen (vgl. Dehm et al. 2005, S. 526–528). Die Zuwendung zu unterhaltenden bzw. informierenden Medieninhalten ist drittens auch für andere Medien – speziell das TV – belegt; allerdings manifestiert sich hierin auch das Dilemma, dass erst die nicht unproblematische Kategorie-Zuweisung die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervorruft (vgl. Graf-Szczuka/Werner 2004, S. 120 f.). Die Darstellung hat Graf ursprünglich für das Jugendalter postuliert. Da hier aber Rezeptionsgewohnheiten entstehen, erscheint es legitim, sie genereller zu fassen und auf das Erwachsenenalter auszudehnen. Die Übersicht enthält nicht die sog. „Pflichtlektüre“, die in starkem institutionellen Zusammenhang von Lern- und Arbeitsprozessen steht, also extrinsisch motiviert ist. Graf, der selbst eine ähnliche Zuordnung vorgenommen hat (vgl. 2002), weist zwei Jahre später darauf hin, dass Lesemodi „eben nicht danach zu unterscheiden [sind], auf welche Textsorten sie (überwiegend) appliziert werden, differenziert sind sie vielmehr nach der Art des Zugriffs auf beliebige Textformen“ (2004a, S. 126).

- ⁸ Den Getesteten wurde dazu ein Text vorgelegt, den sie so schnell wie möglich lesen sollten. Jeder dritte bis fünfte Satz enthielt eine Klammer, welche drei verschiedene Wörter enthielt, von denen eines sinnvoll in den Kontext passte. Dieses Wort sollten die Schülerinnen und Schüler unterstreichen. Nach drei Minuten wurden sie aufgefordert zu markieren, bis zu welcher Zeile sie gekommen waren: Die Mädchen erreichten durchschnittlich die Zeile 651, die Jungen die Zeile 624 (vgl. Stanat/Kunter 2001, S. 256).

Literatur

- Artelt, Cordula et al. (2001): „Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse.“ – In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137
- Barthelmes, Jürgen; Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Bildung Sauerländer
- Bertschi-Kaufmann, Andrea et al. (2004): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa
- Bischof, Ulrike; Heidtmann, Horst (2002): „Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregreifigkeiten von Jungen.“ – In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialer Entertainments. Weinheim: Juventa, S. 241–267
- Böck, Margit (2000): Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verlag
- Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela (1993): „Lesen im Alltag von Jugendlichen.“ – In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 7–214
- Bos, Wilfried et al. (2003): „Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.“ – In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 69–142
- Charlton, Michael; Burbaum, Christina; Sutter, Tilmann (2004): „Lesen Frauen wirklich anders? Oder lesen sie nur eine andere Literatur als Männer?“ – In: SPIEL, H. 1, S. 3–22
- Cunningham, Anne E.; Stanovich, Keith E. (2001): ‚What Reading Does for the Mind.‘ – In: Journal of Direct Instruction, H. 2, S. 137–149
- Dehm, Ursula et al. (2005): „Bücher – ‚Medienklassiker‘ mit hoher Erlebnisqualität.“ – In: Media Perspektiven, H. 10, S. 521–534
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas (2005): „Medienverhalten Jugendlicher 2004. Neueste Ergebnisse der JIM-Studie Jugend, Information, (Multi-)Media.“ – In: Media Perspektiven, H. 7, S. 320–332
- Garbe, Christine (1993): „Frauen – das lesende Geschlecht?“ – In: Literatur und Erfahrung, H. 26/27, S. 7–33
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Salisch, Maria von (2006): „Entwicklung und Curriculum: Grundlagen

- einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens.“ – In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Deutschdidaktische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm.* Weinheim: Juventa, S. 115–154
- Gattermaier, Klaus (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer.* Regensburg: edition vulpes
- Graf, Werner (1995): „Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiografien der Fernsehgeneration.“ – In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation.* Weinheim: Juventa, S. 97–125
- Graf, Werner (2001): „Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens – eine Systematisierung der qualitativen Befunde zur literarischen Rezeptionskompetenz.“ – In: *Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen.* Hamburg: Spiegel-Verlag, S. 199–224
- Graf, Werner (2002): „Literarische Sozialisation.“ – In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv, S. 49–60
- Graf, Werner (2004a): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz.* Münster: Lit
- Graf, Werner (2004b): „Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher.“ – In: *SPIEL, H. 1, S. 23–37*
- Graf-Szczuka, Karola; Werner, Petra (2004): „Geschlechtsspezifika der Nutzung elektronischer Medien.“ – In: *SPIEL, H. 1, S. 116–136*
- Grütz, Doris (2004): *Der geschlechtsspezifische Zugriff auf Lesestrategien – Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung.* URL: www.linguistik-online.de/21_04/gruetz.pdf, zuletzt geprüft am 30. September 2006
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): „Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Holle, Karl (2006): „Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise.“ – In: Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87–119
- Hurrelmann, Bettina (1994): „Leseförderung.“ – In: *Praxis Deutsch, H. 127, S. 17–26*
- JIM (2002) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2002): *JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: MPFS
- JIM (2003) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004): *JIM-Studie 2003. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger in Deutschland.* Baden-Baden: MPFS
- JIM (2005) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): *JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: MPFS
- KIM (2002) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2002): *KIM-Studie 2002. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland.* Baden-Baden: MPFS
- KIM (2003) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003): *KIM-Studie 2003. Kinder*

- und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden: MPFS
- KIM (2005) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): KIM-Studie 2005. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS
- Knobloch, Silvia; Fritzsche, Annett (2004): Cowboy und Prinzessin seit Adam und Eva. Geschlechtsstereotype Unterhaltungspräferenzen von Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, H. 2, S. 68–77
- Kochhan, Christoph; Haddad, Denise; Dehm, Ursula (2005): „Bücher und Lesen als Freizeitaktivität.“ – In: Media Perspektiven, H. 1, S. 23–32
- Lietz, Petra (2006): „Quantitative Auswertung: Multivariate Statistik.“ – In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 481–512
- Pette, Corinna (2001): Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim: Juventa
- Pieper, Irene et al. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia (2004): „Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher.“ – In: SPIEL, H. 1, S. 63–79
- Plath, Monika; Richter, Karin (2004): „Lesen im Grundschulalter unter geschlechtsspezifischen Aspekten.“ – In: SPIEL, H. 1, S. 80–93
- Richter, Karin (2003): „Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule.“ – In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa, S. 115–131
- Richter, Karin; Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa
- Roch, Henning (2006): „Der Dr. Sommer beantwortet das ja eigentlich immer.“ Jugendzeitschriften im Alltag.“ – In: Huber, Nathalie; Meyen, Michael (Hrsg.): Medien im Alltag. Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Hamburg: Lit, S. 169–189
- Rosebrock, Cornelia (2003): „Literale Sozialisation und Schule.“ – In: Fritz, Karsten; Sting, Stephan; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich, S. 117–132
- Rosebrock, Cornelia (2005): „Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung.“ – In: Härle, Gerhard; Weinkauff, Gina (Hrsg.): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 248–266
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2006): „Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik.“ – In: Didaktik Deutsch, H. 20, S. 90–112
- Saxer, Ulrich (2002): „Lesen als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft: Fünf Thesen.“ – In: Leseforum, H. 11, S. 15–18
- Schön, Erich (1989): „Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend.“ – In: Lehren und Lernen, H. 6, S. 21–44

- Schreier, Margrit; Odag, Özen (2004): „Genuss und Distanz: Geschlechterspezifische Kompetenzen beim Umgang mit Realität(en) und Fiktion(en).“ – In: SPIEL, H. 1, S. 94–115
- Stanat, Petra; Kunter, Mareike (2001): „Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen.“ – In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 249–269
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tullius, Christiane (2001): „Typologien der Leser und Mediennutzer.“ – In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel-Verlag, S. 61–83
- Zimmer, Karin; Burba; Désirée; Rost, Jürgen (2004): „Kompetenzen von Jungen und Mädchen.“ – In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 211–223