

Starke Bücher für starke Jungs

Neue Lesepraxis für Jungen: Workshop zur geschlechtersensiblen Leseförderung in der Sekundarstufe I

Problembärchen?

Jungen machen in den letzten Jahren zunehmend negative Schlagzeilen als gesellschaftliche und bildungspolitische Risikogruppe: „Angeknackste Helden“ (Spiegel 21/2004), „Das verdächtige Geschlecht“ (Chrismon 3/2004), „Arme Kerle!“ (Psychologie heute 11/2006), „Die Krise der kleinen Männer“ (ZEIT Nr. 24, 6.6.07) oder gar „Die Jungen-Katastrophe“ (Beuster 2006). Auch didaktische und pädagogische Fachzeitschriften widmen sich in Themenheften der Frage der (Lese) Sozialisation der Jungen. Z.B. fragt die Praxis Schule 5-10 in ihrem Dezemberheft 2003, ob Jungen die (neuen) Bildungsverlierer sind.

Alle Veröffentlichungen scheinen zu bestätigen, was Lehrer und insbesondere Lehrerinnen in ihrem Alltag auch beobachten und wahrnehmen: Jungen sind die schwierigeren Schüler, sie machen oft Probleme, sind aggressiver und weniger erfolgreich im Lernen. Sie bleiben häufiger sitzen, haben im Schnitt schlechtere Noten, besuchen die Schulen bzw. Schulzweige mit den schlechteren Chancen.

Ob eine schulische Benachteiligung von Jungen bereits in der Grundschule angelegt bzw. sichtbar ist – dieser Frage gehen Renate Valtin u.a. in einer vertiefenden Analyse zum Leseverständnis auf der Basis der empirischen Befunde der IGLU-Studie nach (Valtin u.a. 2005). Die Daten belegen eindeutig (auch in Übereinstimmung mit anderen internationalen Studien): Jungen fühlen sich weniger wohl und sicher in der Schule, sie langweilen sich häufiger, sie finden die unterrichtlichen Anforderungen öfter zu hoch, sie erhalten zudem weniger Anregungen zum Lesen vom Elternhaus (Valtin 2005, S. 232) Und tatsächlich ist es so, dass sie sogar bei vergleichbaren Leistungen in den Fächern Deutsch und Sachunterricht schlechter benotet werden als die Mädchen, was erhebliche Folgen für ihre Zukunft hat: So bekommen deutlich mehr Jungen eine Empfehlung für die Hauptschule als Mädchen. (Valtin 2005 S. 191) Diese Befunde lassen den Schluss zu, „dass die deutsche Grundschule eher für Mädchen als für Jungen“ ein Ort zum Lernen und Aufwachsen ist (Valtin 2005, S. 232).



Zugespitzt könnte man sich fragen: Während früher (60er und 70er Jahre) das katholische Mädchen vom Land als bildungsbenachteiligt galt, ist es vielleicht heute der türkische Junge aus der Großstadt?

Jungs außen vor?

Zur Zementierung und „Vererbung“ von sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung durch unser Bildungs- und Schulsystem gibt es im PISA-Kontext eine Reihe von Untersuchungen. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle nur auf die 2004 erschienene eindrucksvolle Studie zur Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Sie belegt deutlich, was kein Geheimnis ist: „Die elementare Ungerechtigkeit des bundesdeutschen Sekundarschulsystems, seine mit PISA (2001) sichtbar gewordene hohe Unfähigkeit, Differenzen der sozialen Lage und damit schlechtere Lernvoraussetzungen wenigstens zum Teil auszugleichen, liegt in seiner radikalen Orientierung am Lebensstil der höheren sozialen Lagen bei lebensgeschichtlich früher Selektion der Schülerschaft.“ (Pieper 2004, S. 26)

Im Geflecht der verschiedenen Faktoren, die erfolgreiches schulisches Lernen und die Chance auf eine zufriedenstellende berufliche und persönliche Lebensperspektive ermöglichen, ist die Sprach- und Lesekompetenz der entscheidende (Artelt 2004, S. 9). Über diese verfügen aber gerade diese Jugendlichen und insbesondere die Jungen (ob mit oder ohne Migrationshintergrund) nicht, zudem ist ihr Selbstbild meist von Misserfolgen geprägt und konstituiert sich als eines, bei dem Lesen zwar als eine anstrengenswertes Kulturgut erscheint, aber mit ihrer eigenen Lebens- und Medienpraxis nicht in Übereinstimmung gebracht werden kann (vgl. Pieper 2004, insb. S. 189 ff).

Neben diesem negativen Selbstbild als Nicht-Leser zeigen auch empirische Untersuchungen zur Lesekompetenz einen deutlichen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen: Jungen lesen weniger gern als Mädchen (55 % der Jungen lesen nie zum Vergnügen), sie lesen deutlich weniger und langsamer, sie mögen keine Bücher und ihre Leseleistungen (PISA) liegen deutlich unter denen der Mädchen (vgl. Schilcher, 2003, S. 362 ff. und Garbe 2003, S. 14 ff.). Schon am Ende der Grundschulzeit, also nach dem ersten lesebiographischen Leseknick, sind die meisten Jungen den Leseförderinnen abhanden gekommen. Der anfänglich vorhandene Spaß am und im Deutschunterricht geht deutlich zurück, ja in der Hauptschule zeigen sich im Jahrgang 8 bei den Jungen sogar „deutlich erhöhte Angstwerte“ (Gläser-Zikuda 2001). Seitz-Kallenbach interpretiert den Widerstand vieler Jungen gegen einen Unterricht, der sich an der konzeptionellen Oberfläche zum Ziel gesetzt hat, dass auch Jungen „geschützt ihre

eigenen Gefühle, Erfahrungen und Ängste zum Ausdruck bringen können [Kliwer 2004,178]“, als „gesunden Selbstschutz vor einem als übergriffig erlebten unterrichtlichen Geschehen“ (Seitz-Kallenbach 2006, S. 8) der weiblichen Lehrperson. Die Jungen sollen hier ihr Innerstes nach Außen kehren. Es muss nicht zwangsläufig Verdrängung sein, wenn sie dies nicht wollen.

Was machen die Jungs? Alles – nur nicht lesen?!

Besonders wenig attraktiv ist zudem ein (Deutsch-)Unterricht, der ausschließlich auf Printtexte setzt und die Medienvorlieben und –interessen der Jungen (z. B. PC-Spiele) nicht beachtet oder gar mit Verachtung abstrahlt. Untersuchungen und praktikable Vorschläge zur produktiven Nutzung gerade dieser Medien für das Lernen, Lesen und Schreiben gibt es vor allem vom Zentrum Lesen der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, deren Leiterin Andrea Bertschi-Kaufmann in zahlreichen Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der neuen Medien hinweist (Bertschi-Kaufmann 2000).

Ein weiteres nicht zu vernachlässigendes Phänomen ist, dass in unserer Gesellschaft das Lesen vor allem als weibliche Kulturpraxis aufgefasst wird und tatsächlich ja auch weitgehend so gelebt wird: Die kleinen (und großen) Jungen begegnen fast ausschließlich lesenden Müttern, Großmüttern, Erzieherinnen, Lehrerinnen. Männer, Väter – noch dazu lesende – kommen in der Lebenswelt der meisten Jugendlichen nicht vor. So bestimmt der weibliche (Lehrerinnen) Blick auf die Jungen und ihre Defizite in weiten Teilen den Diskurs über die Leseförderung. Welche Blüten dies treibt, zeigt sich an einem von mir selbst erlebten Beispiel: Auf der Suche nach Fotos oder Illustrationen, die Jungen beim Lesen zeigen, gab ich in google „lesende Jungen“ ein. Prompt kam die Frage: „Meinten Sie lebende Jungen?“ In dem klugen und lesenswerten Artikel „Lesen Jungs ander(e)s?“ im „Eselsohr“ resümiert die Autorin: „Thema Nr. 1 bei Jungen ist nicht Technik, auch nicht Fußball oder Action, sondern Sex“, so der avj-Trendbericht. Ich kenne einen Grundschüler, der sehr betrübt war über den Befund der Schulpsychologin, dass er nicht reimen könne, denn natürlich kann er reimen: z.B. Penishaut auf Sauerkraut und Hodensack auf Schabernack. Aber das kann er der Schulpsychologin natürlich nicht sagen. Ich meine, da haben wir einen Großteil des Problems. Jungs haben wirklich Lust auf vieles, vielleicht auf manches, worüber Mädchen und Frauen lieber nicht sprechen wollen. Es sollte uns gelingen, Jungen zu vermitteln, dass ihre Lebenserfahrung trotz überbordender Frauenanteile in ihrem Lebensumfeld bedeutsam, erzählbar und verständlich ist und nicht nur als Mangel, Störung und Subversion in Augenschein genommen wird. Auch wenn wir uns dafür richtig anstrengen müssen.“ (Kirch 2006, S. 9)

Dünne Bücher mit viel Action!?

Robert Elstner (Bibliothekar in Leipzig) bemüht sich schon seit Jahren intensiv um „Schutzmaßnahmen für den vom Aussterben bedrohten jungen männlichen Leser“ mit verbesserten und attraktiveren Angeboten der Bibliotheken und Lesetipps für Jungen aus männlicher Perspektive (vgl. Elstner 2003, S. 37f). Auch in den Bibliotheken sind „lesende Knaben ein rares Gut“, in der Leipziger Stadtbibliothek beträgt der Anteil männlicher Jugendlicher seit Jahren zwischen drei und neun Prozent (vgl. ebd).

Wenn die Jungs denn doch einmal etwas lesen – was lesen sie dann und warum, d.h. welche Bedürfnisse möchten sie mit dem Lesen befriedigen?

Die Standardliteratur zu den Leseinteressen von Jungen ist schon seit Jahren die Untersuchung von U. Bischof und H. Heidtmann (IfaK) zu den Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen, deren Ergebnis sich so zusammenfassen lässt: Wenn denn schon Bücher lesen, dann müssen es dünne Bücher mit viel Action sein, bei denen man sich aber auch in die Handlung und die Helden hineinversetzen kann. Comics werden von den zehn bis dreizehnjährigen Jungen noch gerne gelesen, danach bricht das Interesse ab. Bei den Zeitschriften dominieren neben der „BRAVO“ Computer- und Sportzeitschriften. Und das informatorische Lesen nimmt an Bedeutung ab im Vergleich zum unterhaltungs- und erlebnisorientierten Lesen (Bischof/Heidtmann 2002, S. 6). Dieser Befund sollte zu denken geben für die schulische Praxis: Offensichtlich ist es nicht damit getan, mehr und mehr Sachbücher anzubieten und in den Unterricht einzubeziehen! Das Fazit der Studie möchte ich gerne zitieren, da es genau meiner Vorstellung eines geschlechtersensiblen und jungenförderlichen Unterrichtskonzepts entspricht: „Die Schule allein vermag diese Defizite (fehlender Zugang zur Lesekultur, Anm.d.Verf.) nicht auszugleichen. Lesekompetenzen lassen sich Jungen wie Mädchen nur dann erfolgreich vermitteln, wenn man ihnen Zugänge zu den Texten schafft, die für sie attraktiv sind, in welchem Medium auch immer, mit welcher Komplexität auch immer.“ (Bischof/Heidtmann 2002, S. 10)

Jungen stark machen und eine neue Lesepraxis für Jungen entwickeln – wie kann das aussehen? Schule hat die Aufgabe, verbindlich allen Jugendlichen zu so viel Lesekompetenz zu verhelfen, dass sie in der Lage sind, selbständig zu entscheiden, was sie lesen wollen, und ihre mangelnde Lesekompetenz sie nicht von der Verfügung über Geschriebenes (aller Art) ausschließt. Dies bedeutet, dass die Leseförderung für Jungen nicht nur an motivationalen Aspekten ansetzen kann, sondern den Kompetenzaufbau zentral in den Blick nehmen muss. Vielversprechend in dieser Hinsicht ist das kalifornische Leseförderkonzept „Reading Apprenticeship“, das in Hessen in der Lehrerfortbil-

derung erfolgreich für die deutschen Anforderungen adaptiert wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass Schüler auch in höheren Klassen Lesekompetenz erwerben können, wenn man unterrichtlich ganzheitlich vorgeht, und das Lesenkönnen „entzaubert“, indem man die unsichtbaren kognitiven Prozesse sichtbar macht (Schoenbach 2006; detailliertere Informationen zum Konzept bei dorothee.gaile@afl.hessen.de). Ein solcher Leseunterricht muss zudem fächerübergreifend, medienintegrativ, ganzheitlich und individualisierend sein. Als Deutschlehrerin muss ich allerdings trotz aller zu machenden Angebote für Jungen auch wissen, dass Leseglück nicht an Literatur gebunden sein muss. „Das mag man bedauern. Aber es ist nicht die Aufgabe von Didaktik, dies zu tun.“ (Heckt 2003, S. 8)

Maximen für den Leseunterricht für Jungen

- Interessen, Bedürfnisse, Wünsche und Stärken der Jungen ernst nehmen und im Unterricht berücksichtigen
- Offenes und vielseitiges Leseangebot machen, das sowohl eine große Textsortenvielfalt (auch Genres) enthält als auch die neuen Medien (interaktiv, nicht-lineare Strukturen) einbezieht
- Authentisches "Lesevorbild" sein im Sinne der Darstellung eigener Lese- und/oder Autorenpräferenzen und im Sinne des Modellierens von Textbedeutung (durch "Lautes Denken" zeigen, wie man selbst Texte, vor allem Fachtexte, verstehend liest)
- Lesekompetenz der Jungen entwickeln durch Lehr- und Lernarrangements wie das Reziproke Lernen, das die Aneignung von zentralen Lesestrategien durch den kompetenten Anderen ermöglicht und den metakognitiven Diskurs über das Lernen mit Texten unterstützt
- Leseerziehung als ganzheitliche und fächerübergreifende schulische Aufgabe institutionell verankern (Leselehrgang im Fachunterricht)
- Individualisierende und lebendige Textzugänge ermutigen und ermöglichen (z.B. durch Begegnung mit Autoren)
- Zeiten und Möglichkeiten für das Lesen zur Verfügung stellen, z.B. durch feste Lesezeiten, freie Lesezeit usw.
- Begegnungen und Erfahrungen mit Literatur in geschlechterdifferenzierenden Unterrichtsphasen ausprobieren

Starke Bücher für starke Jungs – Teil 1 Die Wäscheleine

In der Praxisphase des Workshops habe ich „die Wäscheleine“ vorgestellt und ausprobiert, eine Methode zur lebendigen Buchpräsentation. Sie kommt ursprünglich aus der Werkstatt des Südtiroler Pädagogischen Instituts und ist eines der dort entwickelten Leserezepte für neues Lernen in Schule und Bibliothek (Fritsche/Sulzenbacher 1999/2003). Mit der Wäscheleine kann man didaktisch vielerlei machen, z.B. eine Autorenlesung vorbereiten, einen Erzähl- oder Schreibworkshop einleiten oder eine Buchauswahl zur Entscheidung für die Klassenlektüre vorstellen. Immer macht man damit Lust auf die Geschichten hinter den Buchtiteln und Covern.

Man befestigt an einer Wäscheleine fotokopierte und (am besten) laminierte Cover und dann mit Wäscheklammern die sechs zugehörigen Buchtitel. Titel und Cover gehören nicht zusammen. Die Teilnehmer schauen sich nun alles in Ruhe an und versuchen, die Titel den Covern richtig zuzuordnen. Dies geschieht durch Umhängen/Umtauschen. Jeder Teilnehmer hängt nur eines um. Das macht man solange, bis alles richtig zugeordnet ist. Anschließend kommt man ins Gespräch über die (noch vorzustellenden) Bücher.

In diesem Jungen-Workshop habe ich folgende Jugendbücher (für Jungen ab ca. 13 Jahren) an der Wäscheleine präsentiert und empfohlen:

Burgess, M. (2004). Doing it. Hamburg.

Drvenkar, Z. (2002). Cengiz und Locke. Hamburg.

Koertge, R. (2004). Monsterwochen. Hamburg.

Orlev, U. (2004). Lauf, Junge, lauf. Weinheim/Basel.

Schlüter, A. (2003/1998). Level 4 – Stadt der Kinder. Berlin-München.

Thenior, R. (2003/1998). Zerbrochene Träume. Ravensburg.

Tessnow, G. (2006/2004). Knallhart. Wien.

Starke Bücher für starke Jungs – Teil 2 Bücher- und Medienkisten und mehr

Weitere geplante Praxisteile des Workshops

a) Arbeit mit Bücher- bzw. Medienkisten im Unterricht. Umfangreiches Material ist vorhanden. Die Aufgabe: Stellen Sie eine motivierende Bücher/Medienkiste für Jungen, z.B. Klasse 8 zusammen!

Bücherlisten und zahlreiche Tipps dazu finden sich im Infopaket „Jungen und Lesen“

> Die Materialübersicht erleichtert das Auffinden im gezippten Paket.

b) Beispiele für geschlechterdifferenzierenden Literaturunterricht: Ein Unterrichtsmodell von Marc Böhmann zu Katja Behrens: Hathaway Jones (für das 7.-10. Schuljahr) liegt vor (Böhmann 2003, S. 16ff); ein weiteres Beispiel könnte das Jugendbuch Mojische und Rejsele von Karlijn Stoffels sein, zu dem es einen kompetenzorientierter Unterrichtsvorschlag von P. Josting gibt (Josting 2006, S. 102 ff.). Die Aufgabe: Wäre ein solches Vorgehen für Ihren Unterricht denkbar? Welche Titel bieten sich für dieses Verfahren an? Welche Aufgaben kann man für die geschlechtsgetrennte Bearbeitungsphase stellen?

Literaturliste

Anfang, G. (Hg.) (2005). Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und –sensiblen Medienarbeit. Materialien zur Medienpädagogik, Bd. 6. München.

Arbeitskreis für Jugendliteratur (AkJ) Fokus: Was machen die Jungs? JuLit 1/2007.

Artelt, C. u.a.(Hg.) (2004).Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.

Bertschi-Kaufmann, A. (2000) „Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen...“. Schweizer Schule 8/2000.

Beuster, F.(2006). Die Jungen-Katastrophe. Das überforderte Geschlecht. Hamburg.

Bischof, U. & Heidtmann, H. (2002) Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregratifikationen. Medien praktisch, 3/2002.

Böck, M. (2007). Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien.

Böhmann, M. (2003). „...und die Schüchternheit überkam ihn von neuem“. Getrenntgeschlechtlicher Literaturunterricht als Beitrag zur Leseförderung. Lernchancen 35, 16-21.

Elstner, R. (2003). Leset ihr Knaben! JuLit 2/2003, 37-39.

Fritsche, E. & Sulzenbacher, G (2003) Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek, 4. Aufl., Wien.

- Garbe, Ch. (2003). Mädchen lesen ander(e)s. JuLit 2/2003, 14-29
- Gläser-Zikuda, M. (2001). Emotionen und Lernleistungen in den Fächern Deutsch und Physik. Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der 8. Klasse?
Link: www.ecole21.de.
- Heckt, D. (2003) Die „ungleiche Gleichheit“ und ihre didaktischen Konsequenzen. Praxis Schule 5-10, Heft 6/2003, 6-8.
- Josting, P. & Hoppe, H. (Hg.) (2006). Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München.
- Josting, P. (2006). Kompetenzorientierung im Kernlehrplan der Realschule. Zu Karlijn Stoffels „Mojsche und Rejsele“ (7./8. Schuljahr). In C. Kammler (Hg.). Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze, 102-116.
- Kirch, S. (2006). Lesen Jungs ander(e)s?. Eselsohr 6/2006, 8-9.
- Kliwer, A. & Schilcher, A. (Hg.) (2004) Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler.
- Müller-Walde, K. (2005). Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können. Mit 50 Lesetipps von Jungs für Jungs. Frankfurt/New York.
- Pieper, I. u.a. (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim und München.
- Röhner, Ch. (2006). LeseRförderung – SchreibeRförderung. Brauchen Jungen spezielle Lese- und Schreibanregungen? Die Grundschulzeitschrift 194/2006, 30-34.
- Schilcher, A. (2003). Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA. In U. Abraham u.a. Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg. 361-380.
- Schoenbach, R. u.a. (2006). Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin.
- Seitz-Kallenbach, J. (2006). Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht (Teil 1). Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 1/2006, 3-12.
- Sträuli Arslan, B. (2005). Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich. 111/112.
- Valtin, R. u.a. (2005) Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, W. u.a. (Hg.) IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster/New York/Berlin 2005, 187-238

Kassel 10.10.2007

Angelika Schmitt-Röber für

© www.julim-journal.de