

Christine Garbe, Universität Lüneburg

Geschlechtersozialisation und Mediennutzung.

Vortrag auf der Tagung: „Der kleine Unterschied: Lektüre für Mädchen – Lektüre für Buben“
am 26. September 2003 in Gwatt am Thunersee

1. Geschlechterunterschiede im Lesen

Seit der internationalen PISA-Studie 2000¹ wissen wir, dass Mädchen nicht nur *anders* und *anderes*, sondern auch *besser* lesen als Jungen – und zwar in allen 32 von der OECD getesteten Staaten.

¹ PISA steht für „Programme for International Student Assessment“ und ist ein Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird. Ich zitiere die deutsche Publikation der internationalen Ergebnisse im folgenden mit dem Kürzel „PISA 2000“; der vollständige bibliographische Nachweis befindet sich im Literaturverzeichnis.

Abbildung 5.1: Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Gesamtttest Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften (Differenz der mittleren Testwerte)

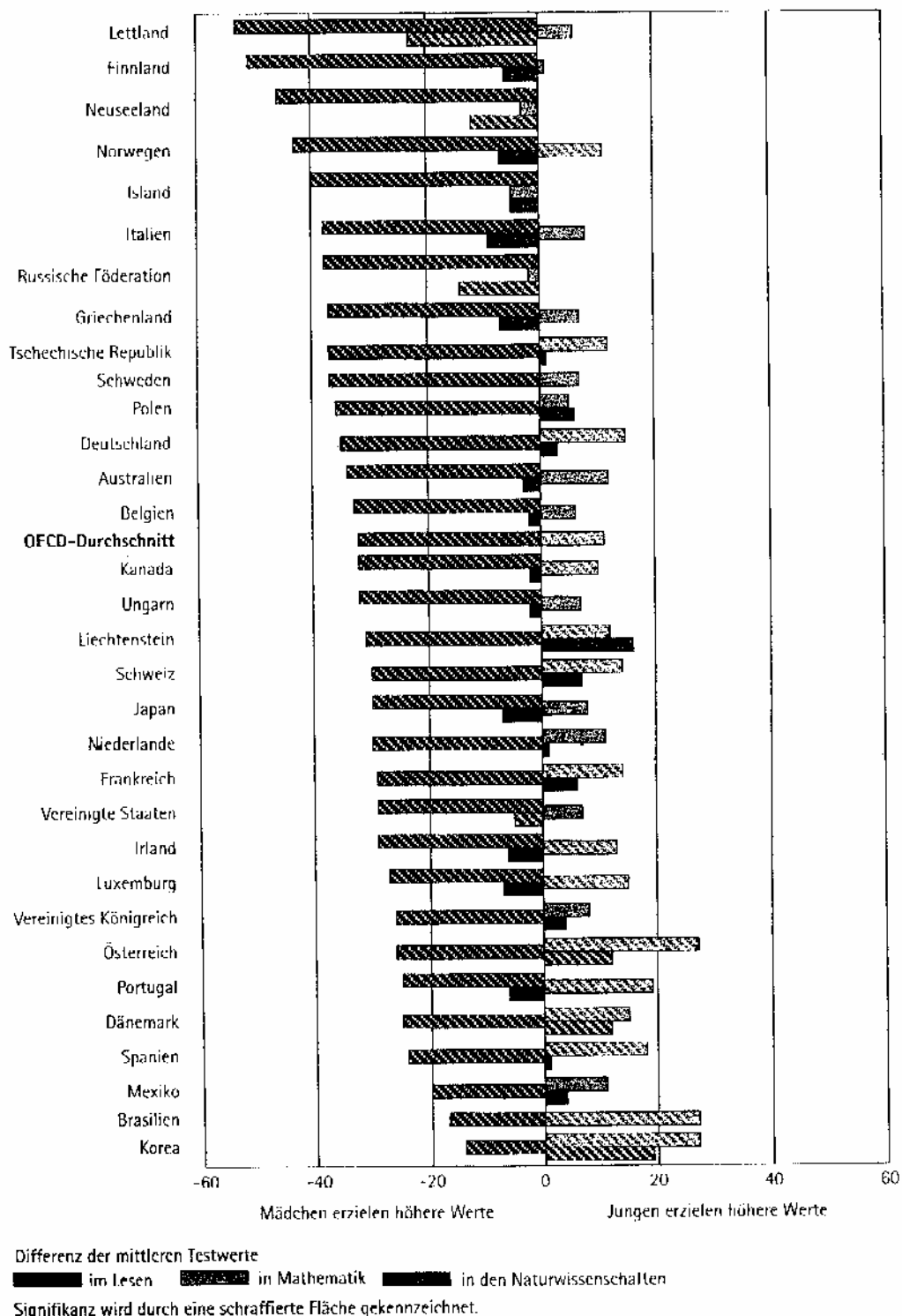


Abb. 1: PISA 2000, Abb. 5.1, S. 252: Leistungsunterschiede zw. Jungen und Mädchen ...

Stanat und Kunter interpretieren diese Ergebnisse in Kapitel 5 der PISA-Studie („Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen“) wie folgt: „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. 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)

Dieses Ergebnis ist zwar im Hinblick auf seine breite empirische Basis eindrucksvoll, kommt jedoch für LeseforscherInnen keineswegs überraschend: Alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zum Leseverhalten, die der Variable „Geschlecht“ Aufmerksamkeit gewidmet haben, kommen zu dem Ergebnis, dass die Geschlechtsunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen beträchtlich sind. Die erste betrifft die Lesequantität oder -intensität: Mädchen und Frauen lesen *mehr* als Jungen und Männer; die zweite betrifft die Lesestoffe und Leseweisen: Mädchen und Frauen lesen *anderes* und *anders* als Jungen und Männer, die dritte schließlich die Lesefreude oder Leseneigung: Mädchen und Frauen *bedeutet* das Lesen *mehr* als Jungen und Männern². Darüber hinaus dürfen wir als gesicherten Befund ansehen, dass diese Unterschiede bereits am Ende des Grundschulalters (d.h. nach 4 Schuljahren) deutlich ausgeprägt sind. Das ergab u.a. die Studie von Bettina Hurrelmann u.a. zum „Leseclima in der Familie“, die 1993 erschien, und wurde inzwischen auch durch die Untersuchungen von Andrea Bertschi-Kaufmann und von Karin Richter (Erfurt) bestätigt.

Die (erst teilweise veröffentlichten) Ergebnisse dieser Studie von Karin Richter und ihren Mitarbeiterinnen „Zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern“ zeigen, dass ein erster „Leseknick“ bereits nach der zweiten Klasse einsetzt, also im Übergang vom sog. „Anfangsunterricht“ zum „weiterführenden Lesen und Schreiben“.

² Vgl. den Forschungsüberblick in Eggert / Garbe 1995, Kap. IV (Geschlechtsspezifische Forschungsansätze), S. 77 ff.

Abb. 6: Macht dir der Deutschunterricht Spaß? ("Sehr" in Prozent)

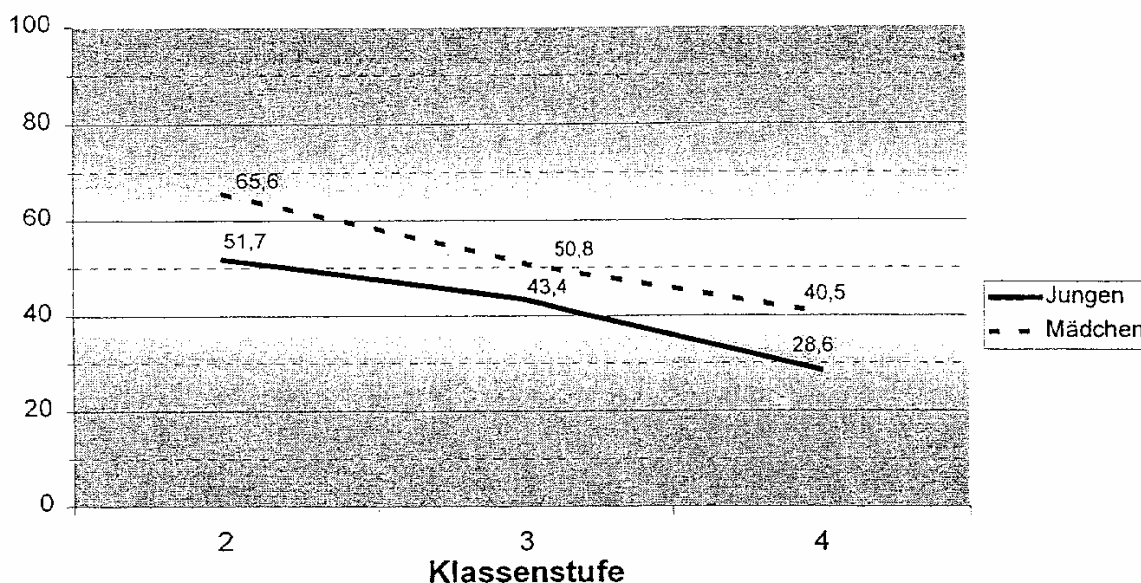


Abb. 2: Abb. 6 aus Richter/Plath 2002: Macht dir der Deutschunterricht Spaß?

Ein wichtiger Indikator dafür ist der „Spaß am Deutschunterricht“: Antworten in der zweiten Klasse noch 65,6 % der Mädchen und 51,7 % der Jungen, der Deutschunterricht würde ihnen sehr viel Spaß machen, sind es in der dritten Klasse nur noch 50,8 % Mädchen und 43,4 % Jungen und in der vierten Klasse nur noch 40,5 % Mädchen und 28,6 % 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! Und da der Deutschunterricht wesentlich mit Lesen und Schreiben assoziiert wird, dürften vor allem diese beiden Tätigkeiten von den entsprechenden Unlustäußerungen betroffen sein. Das ist ein alarmierendes Ergebnis, vor allem für Deutschdidaktiker/innen und Deutschlehrer/innen!

Wenn wir diese Befunde ergänzen um Daten zur weiteren Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn, dann können wir noch einen zweiten kritischen Zeitpunkt in der Entwicklung von 'Lesekarrieren' feststellen. 1995/1996 wurden im Rahmen des **Modellversuches „Öffentliche Bibliothek und Schule“** der Bertelsmann-Stiftung 4461 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 16 Jahren (d.h. von der 1. bis zur 10. Klasse) in 6 deutschen Städten mittlerer Größe befragt. Die Auswertung dieser - zwar nicht repräsentativen, aber doch sehr großen - Schülerbefragung weist auf einen dramatischen „Leseknick“ vor allem in der Sekundarstufe I hin, der mit einem deutlichen geschlechtsspezifischen Index versehen ist. Der für diese Studie entwickelte „Leseindex“ als

Maß für Lesegewohnheiten, der eine Reihe von Merkmalen aus dem Bereich Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit bündelt, 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 Hurrelmann, Richter und Bertschi-Kaufmann; der zweite und vielleicht gravierendere zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, also mit dem Übergang von der Kindheit zur Pubertät.

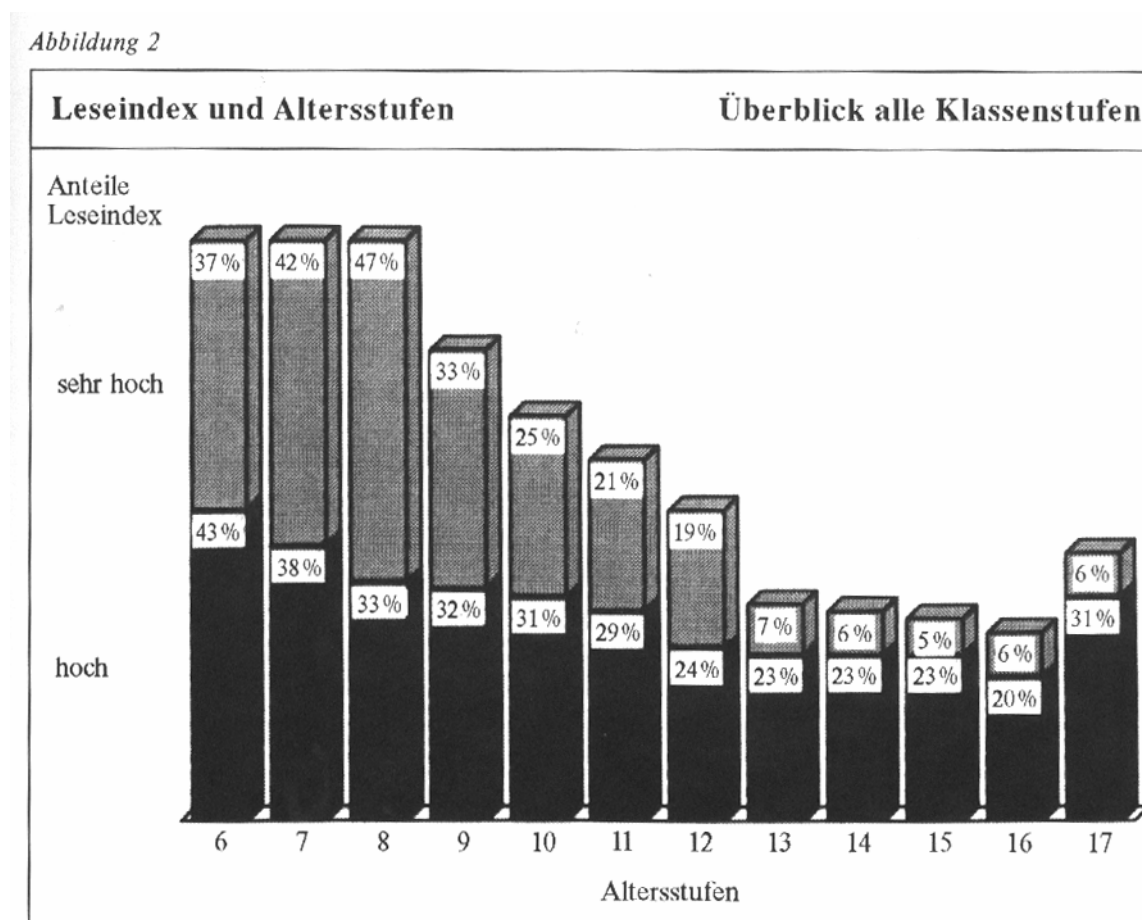


Abb. 3: Harmgarth 1997, S. 25, Abb. 2 (Leseindex und Altersstufen / Überblick alle Klassenstufen)

„Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex ‘hoch’ oder ‘sehr hoch’ liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent.“ (Harmgarth 1997, S.12) Das bedeutet umgekehrt: 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 20. Mädchen in die Leseindexkategorie „sehr niedrig“ (vgl. ebd.).

Abbildung 3

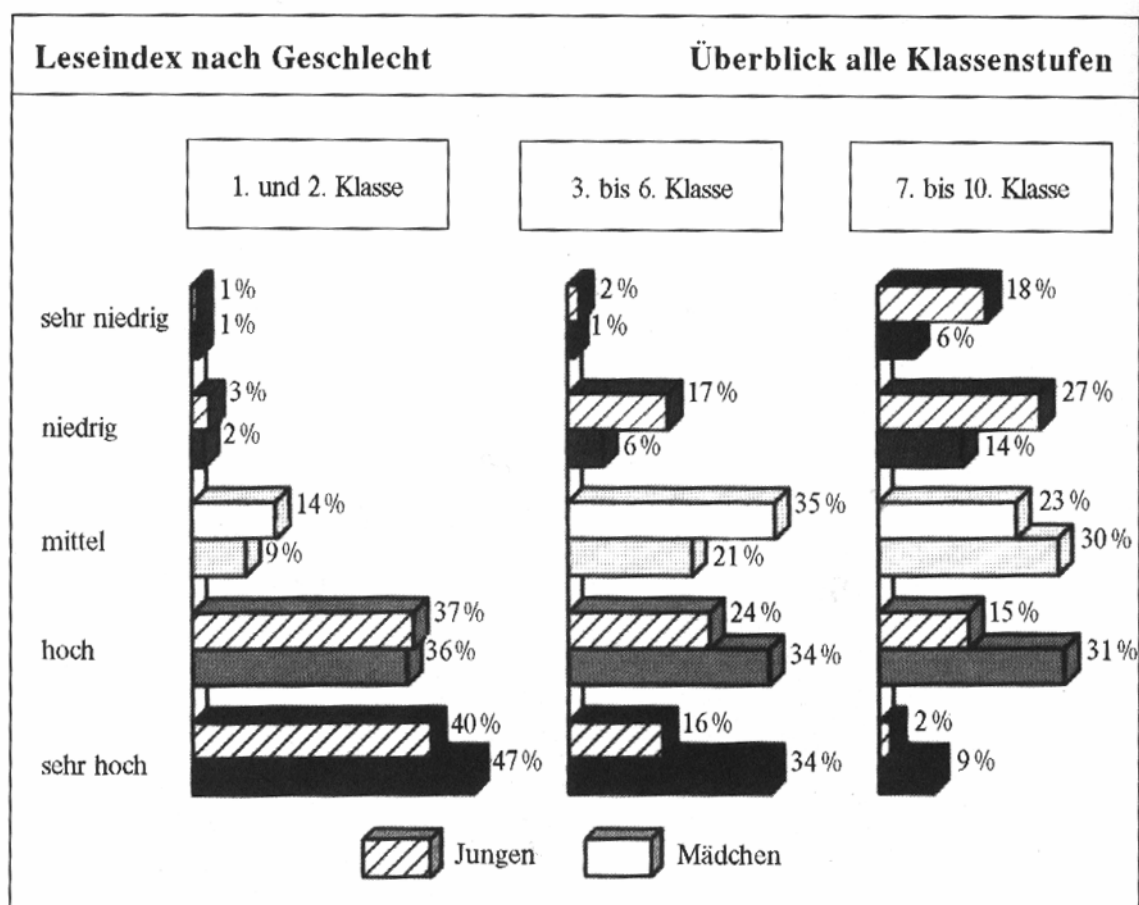


Abb. 4: Harmgarth 1997, S. 26 [Leseindex nach Geschlecht / Überblick alle Klassenstufen]

Auf dem Schaubild ist die Zunahme im Bereich der niedrigen Leseindexwerte für die 7. bis 10. Klassenstufe evident: 45 % der Jungen gegenüber 20 % der Mädchen gehören in diese Kategorie, während es in der 3. bis 6. Klasse nur 19 % der Jungen und 7 % der Mädchen waren: Es findet also fast eine Verdreifachung im Rückgang der Leseintensität in dieser Zeit - d.h. während der Pubertät - statt! Nach Schultypen aufgeschlüsselt zeigt sich, dass besonders die Haupt- und Realschule von dieser Entwicklung betroffen sind: In den Klassen 7 bis 10 weisen 45 % der Hauptschüler/-innen und 38 % der Realschüler/-innen einen niedrigen oder sehr niedrigen Leseindex auf - gegenüber 16 % der Gymnasiasten/-innen.

Damit bestätigt sich auch in dieser Untersuchung, was wir aus vielen vorangegangenen Studien bereits wissen: "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." So lautete bereits das Resümee von Heinz Bonfadelli und Angela Fritz in der Studie zum „Lesen im

Alltag von Jugendlichen“, in der 13-18jährige befragt wurden (Bonfadelli / Fritz 1993, S.130; vgl. Tabelle 69 ebd.).

2. Wie kommt es zu der geringen Leselust der Jungen? Ein theoretischer Erklärungsversuch.

Wie ist es zu erklären, dass Lektüre für Mädchen offenbar deutlich befriedigender ist als für Jungen? Ich möchte dazu folgende These formulieren: Der alte Streit in der Medienforschung, ob die neuen Medien die alten *verdrängen* oder *ergänzen*, muss meines Erachtens tendenziell geschlechtsspezifisch differenziert werden: **Eine Ersetzung oder Verdrängung von Printmedien** (insbesondere des Buches) **durch Bildschirmmedien** findet vor allem bei den **Jungen** statt, während die **Mädchen** die neuen Medien eher **ergänzend** zu den 'alten' (Print-)Medien nutzen. Für die Mädchen gälte somit die Ergänzungs-, für die Jungen die Ersetzungsthese.

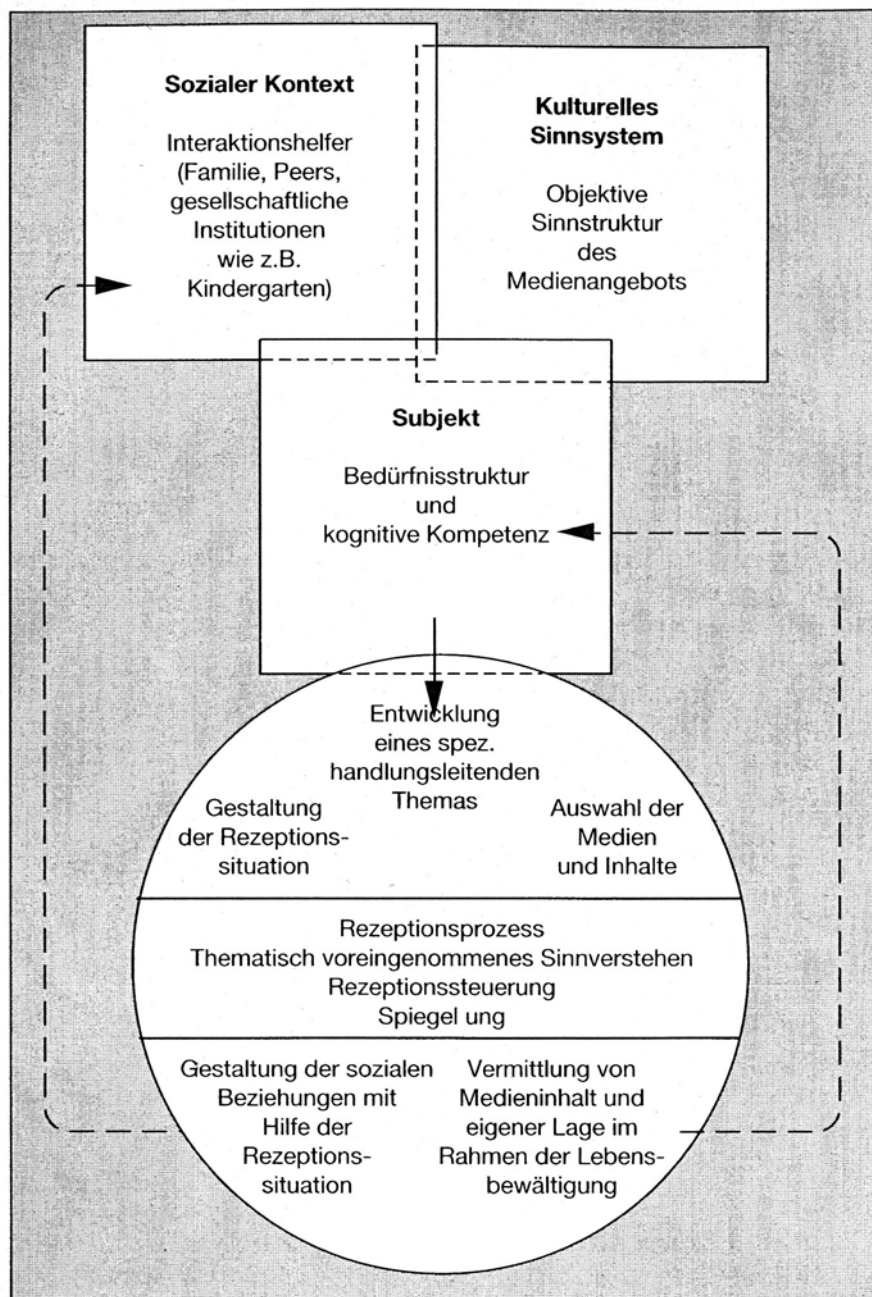
Aus der lesebiographischen und psychoanalytischen Forschung wissen wir, dass Lesen in der Kindheit und Pubertät vor allem dem *Lustgewinn* oder der *Phantasiebefriedigung* dient.³ Damit eine lebensgeschichtlich stabile Lesemotivation aufgebaut wird, muss das Lesen in der Kindheit, also in dem Zeitraum zwischen 8 und 12/13 Jahren (*nach* dem Erwerb der Lesefertigkeit in den ersten beiden Grundschulklassen und *vor* dem beinahe unvermeidlichen „Leseknick“ in der Pubertät), als eine lustgewährende Praxis erlebt werden. Heutzutage wird aber das lustorientierte Lesen früherer Generationen von Kindern zunehmend ersetzt durch andere Formen lustvoller Medienrezeption, insbesondere durch auditive, audiovisuelle und elektronische Medien (Kassetten und CDs, Fernsehen und Videofilm, Gameboy, Video- und Computerspiele). Die Schule verstärkt diesen Trend, statt ihm effektiv entgegenzuwirken, weil sie eine unzulängliche Leseförderung betreibt. Insbesondere der Lese- und Literaturunterricht im Fach Deutsch ist an veralteten Vorstellungen orientiert und weitgehend „unzeitgemäß“, er ist – von den Lehrplänen angefangen bis hin zur üblichen Unterrichtspraxis (von rühmlichen Ausnahmen abgesehen) - weit entfernt davon, Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung umzusetzen. Es klafft hier eine riesige Lücke zwischen Theorie und Praxis - das wäre freilich einen eigenen Vortrag wert.⁴ [Der „Schülerkanon“, den DIE

³ Vgl. Eggert / Garbe 1995, Kap. III.2 und III.3. und Kap. V.2: „Leselust und Lesemotivation in der Kindheit“; ferner Graf 1995.

⁴ Für Interessierte verweise ich auf einschlägige Konzeptionen und Modelle: Praxis Deutsch 127/1994, insbes. den Basisartikel „Leseförderung“ von B. Hurrelmann; das Kapitel „Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule“ im „Handbuch Lesen“, 1999, S. 568-637, und die hervorragenden Modelle in dem Band: „Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule“, Gütersloh 2000. Wie wenig von diesen schönen Modellen in der aktuellen Schulpraxis umgesetzt wird, zeigen

ZEIT uns im Herbst 2002 servierte, gehört meines Erachtens ebenfalls hierher; vgl. Die Zeit Nr. 42 vom 10.10.2002, S. 45 f.]

Ich beschränke mich darum auf die Untersuchung der folgenden Frage: Wie ist es zu erklären, dass die Jungen immer zahlreicher und immer früher vom Buch zu anderen Medien abwandern – mit der Folge, dass bei vielen von ihnen eine „primäre literarische Initiation“ (Graf 1995) in der Entwicklungsphase lustvoller Kinderlektüre gar nicht mehr stattfindet? Zur Beantwortung dieser Frage werde ich einen etwas komplexeren Erklärungsansatz vorstellen und führe darum zur Orientierung meiner Ausführungen zunächst ein theoretisches Modell ein, innerhalb dessen man Prozesse der Medienrezeption und Mediensozialisation verstehen und erklären kann: das „Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption“ aus der sog. „strukturanalytischen Rezeptionsforschung“ der (ehemals) Freiburger Medienforscher Michael Charlton und Klaus Neumann(-Braun) (aus: Charlton / Neumann-Braun 1992, S. 90).



Struktur- und Prozeßmerkmale des Medienrezeptionshandelns

Abb. 5: Struktur- und Prozessmodell der Medienrezeption von Charlton/Neumann

Die drei Vierecke markieren die Strukturelemente in Prozessen der Medienrezeption: ein Subjekt mit bestimmten Bedürfnissen und Kompetenzen trifft auf ein Medienobjekt (aus dem „kulturellen Sinnsystem“) im Rahmen eines sozialen Kontextes bzw. Interaktionskontextes. Aus diesem Zusammentreffen von Subjekt und Objekt in einem situativen Kontext ergeben sich die Elemente des *Rezeptionsprozesses*, die auf dem Schaubild im Kreis angeordnet sind: das ‚handlungsleitende Thema‘ des Subjekts führt zur Auswahl von Medien (hardware) und

Medieninhalten (software), zur Gestaltung und Steuerung der Rezeptionssituation und zur Verarbeitung des Rezipierten; handlungstheoretisch spricht man von vorbereitenden, begleitenden und verarbeitenden Rezeptionshandlungen (im Schaubild das obere, mittlere und untere Segment des Kreises).

Nehmen wir zur Veranschaulichung dieses Modells als Beispiel eine frühkindliche Vorlesesituation: Das Subjekt ist also z.B. ein vierjähriges Mädchen, dessen Bedürfnis es ist, 'Geschichten' zu hören, und zwar am liebsten vermittelt durch die engste Bezugsperson, die Mutter, den Vater, die Großmutter etc. Seine kognitive Kompetenz schließt die Sprachbeherrschung bereits ein, die Beherrschung der Schriftsprache und somit das Selberlesen aber noch aus; es ist darum auf das Vorlesen durch eine andere Person angewiesen. Das Medienobjekt aus dem „kulturellen Sinnsystem“ ist z.B. ein Märchen der Brüder Grimm oder ein Bilderbuch⁵, und der soziale Kontext ist eine abendliche Vorlesesituation im Rahmen des Gute-Nacht-Rituals mit der Mutter (als „Interaktionshelferin“). Die rezeptionsvorbereitenden Handlungen könnten in der gemeinsamen Auswahl des Buches bestehen (auch in dem Kauf bzw. dem Ausleihen in einer Bibliothek), ferner darin, dass etwas zum oralen Genießen bereitgelegt wird: ein Riegel Schokolade, eine Tasse Milch mit Honig etc. Die rezeptionsbegleitenden Handlungen bestehen im gegenseitigen Anschmiegen und Ankuscheln von Mutter und Kind unter der Bettdecke, somit in einer intimen und wohligen Körpererfahrung, aber auch in einem intensiven verbalen Austausch – Fragen und Kommentare des Kindes, Antworten und Hinweise der Mutter, gemeinsames Ausphantasieren der Geschichte und Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen usw. (Gerade diese sprachlichen Interaktionsprozesse beim Vorlesen sind mittlerweile empirisch eingehend untersucht worden, im deutschen Sprachraum vor allem von Petra Wieler 1997). Die verarbeitenden Rezeptionshandlungen können im Nachspielen des Gelesenen bestehen (am nächsten Tag), im späteren Gespräch darüber, im Malen eines Bildes etc.

Aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung (und insbesondere der lesebiographischen Forschung) können wir sagen: Nur wenn diese frühe „literarische Initiation“ durch solche oder ähnliche Vorlesesituationen vom Kind als befriedigend erlebt wird, wird es eine stabile Lesemotivation entwickeln, die in der Lage ist, die späteren Hürden in der Lesesozialisation erfolgreich zu meistern. Ich komme auf diese „Hürden“ gleich zurück.

⁵ Dies könnte z.B. Janoschs Klassiker „Oh wie schön ist Panama“ sein, das in Petra Wielers Untersuchungen zum „Vorlesen in der Familie“ als Medienobjekt gedient hat; vgl. Wieler 1997.

Wir können an dieser „Urszene“ der Lesesozialisation einige Strukturmerkmale erkennen, die für das Lesen als kulturelle Praxis konstitutiv sind *und* die das Lesen unterscheiden vom *Hören* (von Kassetten und CDs), vom *Sehen* (von Fernsehfilmen, Videos oder Kinofilmen) und vom *Spielen* (am Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC). *Lesen* ist vermittelt über die Schrift; es setzt darum nicht nur Sprachbeherrschung voraus (wie das Hören oder Sehen einer Geschichte), sondern auch die Fähigkeit zur Decodierung von *Schriftsprache*, also eine erfolgreiche *Alphabetisierung*. (Ich entschuldige mich, wenn ich hier einige Banalitäten in Erinnerung rufe; Sie werden aber gleich sehen, dass die Folgen dieser Banalitäten sehr weitreichende sind.) Der *Erwerb der Schriftsprache*, die Aneignung der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, ist eine höchst komplexe Anforderung, die Jahre dauert, enorme kognitive Anstrengungen verlangt und in jedem Fall die Anwesenheit eines ‚kompetenten Anderen‘ - in der Regel eines schriftkundigen Erwachsenen – voraussetzt. Sie wissen, dass die Grundschule sich allein für diesen sog. „Erstunterricht“ oder „Anfangsunterricht“ im Lesen und Schreiben zwei volle Schuljahre Zeit nimmt – und wir alle wissen spätestens seit der PISA-Studie, dass auch SchülerInnen der 9. und 10. Klassen noch über höchst unbefriedigende „Lesekompetenzen“ verfügen.

Was bedeutet dieser Sachverhalt nun für unsere Fragestellung? Kinder begegnen der *Welt der Schrift* zunächst als *Unverständige*: sie sehen schwarze, abstrakte Zeichen auf weißem Grund, die zunächst absolut nichts für sie bedeuten, die bedeutsam werden erst durch einen doppelten Übersetzungsvorgang: Erstens müssen die Schriftzeichen rückübersetzt werden in Mündlichkeit, in gesprochene Sprache, und zweitens muss die gesprochene Sprache *im Kopf* des Hörers angereichert werden durch *Vorstellungsbilder*, die aus den Worten ein szenisches Geschehen und somit eine Geschichte machen: „Der mutige Ritter, der im Wald auf einen gefährlichen, feuerspeienden Drachen trifft, den er besiegen muss, um die bildschöne Prinzessin zu erlösen... „ – all das muss im Kopf des Lesers und Hörers (also in Ihrem Kopf!) als *Bild*, als *Szene* bzw. als *Film* inszeniert werden, damit es ‚lebendig‘ wird und Sie als Rezipienten emotional und kognitiv involviert.

Bis ein Kind aber so weit ist, dass es vom passiven Rezipienten von vorgelesenen Geschichten zum aktiven und lustvollen (Selber-)Leser / zur Leserin wird, muss es große Hürden bewältigen: es muss den gesamten Prozess des Schriftspracherwerbs erfolgreich durchlaufen, der mit hohen kognitiven Anforderungen und zahlreichen affektiven Frustrationen ‚gepflastert‘ ist. Erst auf einer relativ fortgeschrittenen Stufe der Lesekompetenz bestehen überhaupt die Voraussetzungen, dass Lesen als etwas Lustvolles und Befriedigendes erlebt wird – gewissermaßen erst nach einer jahrelangen ‚Durststrecke‘.

Aus diesem Sachverhalt folgt nun aber: Das Kind ist in diesem Prozess der „literarischen Initiation“ oder der Einführung in die Welt der Schrift fundamental auf *erwachsene Vermittler* angewiesen (vgl. Schaubild: „Interaktionshelfer“). Damit bewegen wir uns – in Wissenschaftsdisziplinen gesprochen – weg von der Linguistik und Kognitionspsychologie hin zur Soziologie, Sozialisationstheorie und Psychoanalyse. Tatsache ist nämlich, dass in unserem *historisch-spezifischen sozio-kulturellen Kontext* (bürgerliche Kleinfamilie, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung usw.) die **Einführung in die Schriftlichkeit** und damit **in die Welt der Literatur** weitgehend durch **Frauen** geschieht: in erster Linie durch die **Mütter**, die in der frühkindlichen Vorlesepraxis und der gesamten familialen Lesesozialisation die Hauptrolle spielen (das bestätigen alle empirischen Untersuchungen, z.B. Hurrelmann et al. 1993), im weiteren Verlauf dann durch die **Grundschullehrerinnen**, die die Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs begleiten. **Lesen** (und übrigens auch Schreiben) wird somit von den Kindern als eine **weiblich konnotierte kulturelle Praxis** erlebt.

An diesem Punkt wird nun die Perspektive der **Genderforschung** wichtig: Was bedeutet dieser Sachverhalt für das kleine Mädchen, was bedeutet er für den kleinen Jungen? Das kleine Mädchen, das ja so werden will (und werden soll) wie seine Mutter, sieht, dass seine Mutter liest (und erlebt, wie sie ihm mit Begeisterung vorliest) – und wird selbst zur Leserin: Es kann sich der symbiotischen Regression, der lustvollen Verschmelzung mit der Mutter hingeben (vgl. die oben geschilderte Vorlesesituation im Bett) *und* gleichzeitig imaginieren, dass Lesenlernen etwas mit Erwachsenwerden zu tun hat. Das Mädchen wird sich also – natürlich immer idealtypisch gesprochen, nicht in jedem empirischen Einzelfall – mit Begeisterung auf den Prozess des Lesen- und Schreiben-Lernens einlassen und sich in dieser Hinsicht mit seiner (gesellschaftlich zugewiesenen und durch das mütterliche Vorbild vermittelten) Geschlechtsrollen-Identität in voller Übereinstimmung wissen. Die Folgen davon sind bekannt: Schon bei Schuleintritt und durch die gesamte Schulzeit hindurch sind die Mädchen in ihren sprachlichen Kompetenzen und insbesondere im Bereich der Schriftlichkeit, im Lesen, im Rechtschreiben und Textschreiben, den Jungen überlegen. Die Ergebnisse der einschlägigen empirischen Untersuchungen dazu können Sie nachlesen in dem sehr informativen Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben: „Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb“ (Richter und Brügelmann 1994).

Für den kleinen Jungen besteht die Entwicklungsaufgabe zur ‚Männlichkeit‘ hingegen in der Loslösung von der Mutter, in der „Entidentifizierung“ von ihr. Das konflikthafte Geschehen,

das sich in der Kindheit von Jungen, in der „Sozialisation zur Männlichkeit“ abspielt, ist am gründlichsten von der Psychoanalyse rekonstruiert worden. Erlauben Sie mir darum einen kleinen Abstecher in die Psychoanalyse, zu den „Widersprüchen der männlichen Geschlechtsidentität“.

Konstitutiv für die Ausbildung von „Männlichkeit“ in einer patriarchalischen Gesellschaft ist die Ablösung von der Mutter – mit gravierenden Folgen für die männliche Psyche, wie die Psychoanalyse uns lehren kann. Ich zitiere, weil sie so treffend formuliert ist, eine längere Passage dazu aus einem ausgezeichneten Überblicksartikel von Wolfgang Mertens zum Thema: „Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht“ (1998).

„Der kleine Junge lernt zunächst die Sprache der mütterlichen Gefühle und Gesten, hat zu ihr eine leidenschaftliche Beziehung und ist auf globale Weise mit ihr identifiziert. Aber im zweiten und dritten – manchmal auch erst im vierten – Lebensjahr erfährt er auf mehr oder weniger dramatische Weise einen Bruch in seiner Identifikationslinie. (...) Schon zwei- bis dreijährige Knaben erleben die Verachtung des Weiblich-Mütterlichen anhand von Äußerungen älterer Spielkameraden, ihrer Brüder oder auch ihrer Väter. Kaum dass diese Knäblein ihr erstes Selbstverständnis in der Beziehung zu ihren Müttern ausgebildet haben, wird ihnen bereits angedeutet, dass zuviel Identifikation mit diesen sie in der Welt der Männer schonungslos der Lächerlichkeit preisgibt. Was ist also mehr geboten, als sich von all diesen Haltungen so bald wie möglich wieder zu befreien? Diese Form der Initiation zum Männlichen schafft aber nahezu bei jedem Jungen eine Traumatisierung: So wie er sich bislang erlebt hat, darf er nicht mehr sein, die Beziehung seiner ersten drei oder vier Lebensjahre ist in der Öffentlichkeit dem Gespött ausgesetzt, seine Identifikation mit der Frau, die ihn ins Leben hineinführte, muss mit allen Kräften unterdrückt werden, zumindest muss er in der Öffentlichkeit so tun, als sei er schon groß, selbstständig, furchtlos und ausschließlich rational orientiert. Wenn er darüber hinaus eines Tages mitbekommt, wie wenig geachtet der Status des Mütterlichen in dieser Gesellschaft (immer noch) ist, wie geringschätzig die Tätigkeit des Mütterlichen und Hausfraulichen behandelt wird, wenn er wahrnimmt, wie sein Vater und die anderen erwachsenen Männer mit Anzug und Aktenkoffer in die männliche Welt der Bankenhochhäuser und chromblitzenden Büros entschwinden, wenn er im Fernsehen und in den Computerspielen mit den muskelbepackten Supermännern Bekanntschaft schließt, die im Asphaltschungel für Recht und Ordnung sorgen, dann wird ihm endgültig klar, dass er nur einen einzigen glühenden Wunsch hat: So zu werden wie diese

unendlich bewunderten Männer und alle Spuren des Weiblichen, die er noch aufweist, in ihm und an ihm zu tilgen.

Aber diese gewaltsame Initiation für die patriarchalische Männergesellschaft hat die Rechnung ohne unsere Erinnerungen gemacht. Denn die Erfahrungen des Lebensanfangs sind ja dadurch nicht einfach ausgelöscht; die vielen zigtausend Erlebnisse, wo unsere Mütter uns in den Armen hielten und wiegten, uns an die Brust legten und uns beruhigten, unsere Windeln wechselten, uns badeten und puderten, unsere Tränen wegputzten und uns Mut zusprachen, und wir mit der Kraft unserer Mütter verschmolzen, uns an sie schmiegen und den Kopf in ihrem Schoß verbargen, um uns dann wieder voller Unternehmungslust auf die Welt einzulassen (...); sollte dies alles endgültig vergessen und ausgelöscht sein? Mitnichten. All diese Erfahrungen sind nur überlagert von den nachfolgenden Erlebnissen und sie bestehen deshalb auch fort in den Männerträumen und –phantasien, von der wunderbar einfühlsamen Frau, der zärtlichen Geliebten, der zu wilden sinnlichen Spielen aufgelegten Sexgöttin.“ (W. Martens 1998, S. 46f.) Die Realität der Beziehungen zwischen den Geschlechtern im Alltag sieht dann allerdings meist ganz anders aus...

Was bedeuten diese „Widersprüche“ in der männlichen Geschlechtsidentität nun für den Prozess der Lese- und Mediensozialisation? Erstens: Das Lesen wird von den kleinen Jungen vor allem wahrgenommen im Rahmen einer symbiotisch-inzestuösen Beziehung zu ihrer Mutter, von der sie sich lösen – oder die sie zumindest verleugnen – müssen, um in der Welt der Jungen und Männer Anerkennung zu finden. Lesen – und zumal das Lesen fiktionaler Literatur – bedeutet die Versuchung zur Regression in die prä-ödipale Mutterbeziehung. Die Jungen lassen es darum ganz – oder sie verleugnen es in der Öffentlichkeit.⁶

Zweitens: Die Initiation in die Männergemeinschaft erfolgt medial durch Bildschirmmedien. Wir könnten der „Urszene“ der Lesesozialisation ergänzend eine zweite „Urszene“ der Bildschirmspiele hinzufügen: Sie werden es nicht erleben (oder nur in absoluten Ausnahmefällen), dass sich Mutter und Sohn gemeinsam über den Gameboy beugen und versuchen, mit den verschiedenen Levels von „Pokémon“, „Zelda“ oder „Asterix“ (als

⁶ Theoretisch ließen sich die hier angesprochenen Dimensionen des Lesens genauer modellieren im Rekurs auf Alfred Lorenzers psychoanalytische Sozialisationstheorie und tiefenhermeneutische Kulturanalyse, indem Lesen als „Handlungssymbol“ und somit als sinnlich-symbolische und sprachsymbolische Interaktionsform verstanden wird. Dies tut in sehr instruktiver Weise Jörg Steitz-Kallenbach („Verstrickungen in Literatur“, 2002; „Lesen als Handlungssymbol“: unveröffentlichtes Vortragsmanuskript 2002), der auf dieser Basis auch das hier diskutierte Problem erörtert: „Wenn Lesen weiblich konnotiert ist (...), dann besteht für Jungen eine besondere Anforderung in ihrer Entwicklung als Leser. Die bei Jungen früher als bei Mädchen stattfindende Entidentifizierung von der Mutter (...) tangiert nämlich auch das Lesen. Wenn Jungen eine stabile Lesehaltung aufbauen sollen, besteht für sie die Aufgabe also darin, etwas Weibliches in ihr Selbstkonzept zu integrieren.“ (Steitz-Kallenbach in Kammler/Knapp 2002, S. 166)

Gameboyspiel) klarzukommen. Anders gesagt: Die Einführung in die Welt der Bildschirmspiele erfolgt entweder durch die Väter oder – in den meisten Fällen – in der Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Stundenlang hocken sie allein oder zu mehreren vor dem Bildschirm – dem Gameboy, der Spielkonsole oder dem PC – und versuchen, die Herausforderungen, die das jeweilige Spiel an sie stellt, zu meistern. Um was für Herausforderungen es sich dabei handelt und warum diese von den Jungen so besonders geschätzt werden, will ich nun untersuchen.

Alle Mediennutzungsstudien der letzten Jahre belegen eine Tatsache: Computer- und Videospiele sind – ebenso wie das Lesen fiktionaler Literatur – eine Form *geschlechtsspezifischer* Mediennutzung (während Fernsehen oder Audio-Medien von beiden Geschlechtern annähernd gleich genutzt werden, also eher *‘geschlechtsneutral’* sind): Der Beliebtheit des Lesens bei den Mädchen entspricht die Beliebtheit von Bildschirmspielen bei den Jungen, und zwar mit wachsender Tendenz.⁷ Als Beispiel verweise ich auf die repräsentative Befragung von (6-16-jährigen) Schweizer Kindern und Jugendlichen, die Daniel Süss 1997 durchgeführt hat. Sie ergab u.a.: „Mädchen verbringen nur halb so viel Zeit mit Computer und Internet als Knaben und noch weniger als halb soviel Zeit mit elektronischen Spielen.“ (Süss 2000, S. 276) Komplementär dazu verbringen Mädchen fast doppelt so viel Zeit mit Bücherlesen wie Jungen. Entsprechend ließ sich auch die Hypothese bestätigen, dass die Jungen den neuen Medien generell mehr Funktionen zuschreiben als die Mädchen: „Besonders groß ist der Unterschied in Bezug auf Computerspiele. Diese bedeuten den Knaben sehr viel mehr als den Mädchen. (...) Sie zeigen mehr Begeisterung für typische

⁷ Exemplarisch verweise ich auf die Ergebnisse der JIM- und KIM-Studien der letzten Jahre, z.B. die JIM-Studie 2000 zur Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen, bei der 1200 Personen im Frühjahr 2000 befragt wurden (Feierabend / Klingler 2000). Der Computer wurde dieser Studie zufolge täglich oder mehrmals pro Woche von 49 % der Mädchen, aber von 70 % der Jungen genutzt, wobei letztere eine deutliche Präferenz bei Computerspielen aufweisen (65 % der Jungen gegenüber 28 % der Mädchen spielen täglich oder mehrmals pro Woche Computerspiele). Auch bei der Geräteausstattung, der Nutzungsdauer und dem Stellenwert des Computers im Spektrum unterschiedlicher Freizeitaktivitäten liegen die Jungen deutlich vor den Mädchen (vgl. Feierabend / Klingler 2000, 518 ff.). Nicht ganz so deutlich, aber dennoch markant sind die Unterschiede zwischen 6 – 13jährigen Jungen und Mädchen in der neuesten KIM-Studie: „Jungen spielen nicht nur hinsichtlich der Nutzungsfrequenz öfter Computerspiele als Mädchen, sondern weisen auch eine längere Spieldauer auf. Der Anteil der intensiven Spieler, die länger als eine Stunde pro Anwendung spielen, ist bei Jungen mit 21 Prozent doppelt so hoch wie bei Mädchen (11 Prozent).“ (KIM-Studie 2002, S. 35) Auch die repräsentative Befragung von (6-16-jährigen) Schweizer Kindern und Jugendlichen, die Daniel Süss und Mitarbeiter(innen) 1997 durchgeführt haben, bestätigt diese Tendenz: „Mädchen verbringen nur halb so viel Zeit mit Computer und Internet als Knaben und noch weniger als halb soviel Zeit mit elektronischen Spielen.“ (Süss 2000, S. 276) Komplementär dazu verbringen Mädchen fast doppelt so viel Zeit mit Bücherlesen wie Jungen. Entsprechend ließ sich auch die Hypothese bestätigen, dass die Jungen den neuen Medien generell mehr Funktionen zuschreiben als die Mädchen: „Besonders groß ist der Unterschied in Bezug auf Computerspiele. Diese bedeuten den Knaben sehr viel mehr als den Mädchen. (...) Sie zeigen mehr Begeisterung für typische Computerspiele, wie Kampf-, Sport- und Actionspiele, während Mädchen eher traditionelle Spiele wie Brett- und Kartenspiele – umgesetzt auf den Computer – schätzen, wenn sie überhaupt gerne am Computer spielen. Bei allen Lieblingsthemen ist der Trend vorhanden, dass ein größerer Anteil der Knaben als der Mädchen diesen Inhalt in Computer, Computerspielen oder Internet sucht.“ (Ebd., S. 277)

Computerspiele, wie Kampf-, Sport- und Actionspiele, während Mädchen eher traditionelle Spiele wie Brett- und Kartenspiele – umgesetzt auf den Computer – schätzen, wenn sie überhaupt gerne am Computer spielen. Bei allen Lieblingsthemen ist der Trend vorhanden, dass ein größerer Anteil der Knaben als der Mädchen diesen Inhalt in Computer, Computerspielen oder Internet sucht.“ (Ebd., S. 277)

Worin besteht die **besondere Affinität der Jungen zu den Computerspielen?** Im allgemeinsten Sinn kann man vermuten, dass hier das Zusammenspiel von Bedürfnissen, Interessen und kognitiven Kompetenzen auf Seiten der 'Subjekte' einerseits und der inhaltlichen wie formalen Beschaffenheit des medialen Angebots andererseits ('Objektive Sinnstruktur des Medienangebotes') zur Erklärung herangezogen werden müssen (vgl. Schaubild Charlton/Neumann).

Tatsächlich bestätigen uns auch alle neueren empirischen Erhebungen, dass Mädchen und Jungen gerade in der Kindheit und Jugend extrem verschiedene Interessen haben. Ich nehme als Beispiel noch einmal die repräsentative Befragung zur Mediennutzung von (6-16-jährigen) Schweizer Kindern und Jugendlichen, die Daniel Süss und Mitarbeiter(innen) vom IPMZ 1997 durchgeführt haben.

Tabelle 34: Allgemeine Themeninteressen der Kinder**Basis:** 962 Kinder von 9 bis 16 Jahren

(in Prozenten)	alle	Geschlecht		Alter			Soziale Schicht		
		Mäd- chen	Kna- ben	9 - 10	12 - 13	15 - 16	US	MS	OS
Sport	43	31	58	40	44	46	39	43	47
Tiere	38	45	30	63	35	16	36	45	29
Musik	36	48	22	25	34	50	38	33	30
Abenteuer	35	25	47	33	43	30	36	37	41
Komödien	26	26	25	18	27	32	29	26	33
Stars	23	28	16	10	25	32	22	22	31
Horror	18	15	21	19	20	15	16	16	14
Romantik	14	23	3	6	11	24	14	12	10
Science-Fict.	13	7	21	11	20	10	12	16	16
Krimi	12	11	12	13	15	7	9	13	15
Krieg	8	3	13	10	6	7	6	6	7
Reisen	8	9	6	10	5	8	9	8	3
News	7	6	8	4	4	13	9	6	10
Kunst	4	6	2	5	4	3	4	6	2
N	962	520	442	329	318	320	116	322	83

(Signifikante Unterschiede fett markiert, 95% Signifikanzniveau)

Abb. 6: Süss 2000, Tabelle 34, S. 112 (Allg. Themeninteressen der Kinder)

Süss konstatiert, dass die „inhaltlichen und medialen Präferenzen der Kinder (...) ein traditionelles Geschlechterrollenbild [spiegeln]. (...) Unter einem traditionellen Geschlechterrollenbild wird verstanden, dass sich Mädchen eher für prosoziale Inhalte und Emotionen der Zuwendung (Romantik, Stars) interessieren als Knaben. Diese interessieren sich stärker für Themen mit Komponenten von Rivalität, Kampf und Gewalt oder Technik und Sport.“ (Süss 2000, S. 278)

Dass sich die Interessen und Bedürfnisse von Jungen und Mädchen unterscheiden, ist nach meiner Überzeugung kein neuer, sondern ein historisch alter Sachverhalt, mag man ihn nun durch unterschiedliche Sozialisations- oder Lebensbedingungen der Geschlechter, verschiedene Psychostrukturen oder gehirnphysiologische Anlagen erklären. Tatsache ist jedenfalls: Mädchen bevorzugen Beziehungs- und Liebes-Geschichten, sog. 'human-interest-stories', in denen menschliche Schicksale im Vordergrund stehen – im weitesten Sinne also psychologische Geschichten; Jungen bevorzugen Spannung und Action: Abenteuer und Kampf, Herausforderung und Bewährung, Reise- und Heldengeschichten... „Harry Potter“ ist deshalb so erfolgreich, weil diese Geschichte beiden Geschlechtern genügend 'Stoff' für ihre Präferenzen zu bieten hat!

Das war vermutlich schon immer so (zumindest so lange wir Zeugnisse darüber haben), nur dass auch die Jungen früher auf das Medium Buch als Geschichten-Lieferant angewiesen waren und also Karl May oder „Die Schatzinsel“ oder die klassischen Heldensagen der Antike, die Ritter- und Räuberromane aus dem Mittelalter oder Indianergeschichten *gelesen* haben, während sie heute eine Fülle von Alternativen dazu haben – vor allem in den Bildschirmmedien. Aus meiner eigenen lesebiographischen Forschung kann ich berichten, dass die klassischen Lesestoffe für Mädchen – die Internatsromane wie „Trotzkopf“, „Nesthäkchen“ oder „Hanni und Nanni“, aber auch Tier- und besonders Pferdebücher bei den jungen erwachsenen Frauen von heute noch gleichermaßen beliebt sind wie vor Generationen, während die klassische Jungenlektüre wie „Robinson Crusoe“, „Winnetou“ oder „Lederstrumpf“, „Die Schatzinsel“ oder „Tom Sawyer und Huckleberry Finn“ im Begriff sind, ihren Status als 'Klassiker' zu verlieren. Die medialen Substitutionsphänomene sind also vor allem ein *geschlechtsspezifisches Phänomen*, das die Jungen betrifft – und diese Entwicklung wird nach meiner Prognose erst in der Zukunft richtig dramatische Ausmaße annehmen. Etwas zugespitzt könnte man formulieren: Die geschlechtsspezifische Polarisierung der Mediennutzung wird nicht ab-, sondern zunehmen; die Jungen (also die zukünftigen Männer) sind im Begriff, zu den neuen (literarischen) Analphabeten der Mediengesellschaft zu werden.

Wenn man den Grund dafür verstehen will, muss man einen kleinen Exkurs in die Medientheorie machen und sich fragen, worin eigentlich die spezifischen Darstellungsleistungen des Buches einerseits und des Bildschirmspiels andererseits bestehen? Für das Sach- und Fachbuch kann man sagen, dass seine herausragende Leistung nach wie vor darin besteht, komplexe Wissenszusammenhänge kompakt und übersichtlich strukturiert zu präsentieren; für die 'fiktionale Literatur' ließe sich recht pauschal behaupten, dass sich die

Darstellung psychologisch komplexer Figuren und Beziehungen am optimalsten im Medium Schrift realisieren lässt – prototypisch im psychologischen Roman als *dem* prägenden Genre der bürgerlichen Literaturepoche. In der Literatur lässt sich die Innensicht der Figuren durch Erzähltechniken wie inneren Monolog oder ‘stream of consciousness’, erlebte Rede, Figurenrede oder Erzählerkommentar hervorragend zum Ausdruck bringen. Schon bei der Umsetzung eines Buches in einen Film geht in der Regel viel an psychologischer Komplexität verloren; selbst bei einer so textnahen Literaturverfilmung wie bei „Harry Potter“ können Sie beobachten, dass die psychologische Differenzierung der Figurenzeichnung stark reduziert wird zugunsten äußerer *action*. Allen audiovisuellen Medien, die ja in erster Linie ‘Zeigemedien’ sind, wohnt die Tendenz inne, die ‘äußere Handlung’ stärker zu betonen als die ‘innere Handlung’ (auf der psychologischen Ebene des Innenlebens von Figuren). Das gilt erst recht bei Bildschirmspielen.

Jürgen Fritz, der umfangreiche empirische Untersuchungen zur Faszination von Computerspielen durchgeführt hat (mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen), kommt zu dem Schluss, das „Macht, Kontrolle und Herrschaft“ die entscheidenden Motive sind, deretwegen Bildschirmspiele gespielt werden⁸. „Eine der wichtigsten Thematiken überhaupt für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist die Auseinandersetzung mit Macht und Kontrolle und der Wunsch, anstelle des permanent erlebten Kontrollverlustes das eigene Leben selbst zu bestimmen. Von daher suchen sehr viele Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ihre Bewährung in der ‘Welt am Draht’. Hier gewinnen sie einen Spielraum, in dem sie das Bewusstsein haben dürfen, kontrollieren zu können, Macht und Herrschaft auszuüben. Die Spieler nutzen Bildschirmspiele zwar als Mittel gegen Langeweile und mangelnde Anregungen in ihrer Lebenswelt. Im wesentlichen dienen die Spiele jedoch zur ‘Selbstmedikation’ gegen Misserfolgsängste, mangelnde Lebenszuversicht und gegen das Gefühl, ihr eigenes Leben nicht beherrschen und kontrollieren zu können.“ (J. Fritz, Was sind Computerspiele? In: Fritz / Fehr 1997, S. 82)

Schauen wir uns diese zentralen Motive des Computerspielens unter **Gender-Gesichtspunkten** an, dann wird schnell deutlich, dass es sich hier um Eigenschaften handelt, die in der abendländisch-patriarchalischen Kulturgeschichte mit dem **männlichen Geschlechtscharakter** verknüpft sind: Der Mann muss den ‘Kampf ums Dasein’ meistern, er zieht hinaus ‘ins feindliche Leben’, beherrscht die Natur, seine eigene (Trieb-)Natur (und

⁸ Vgl. dazu J. Fritz (1997):, Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: ders. / W. Fehr (Hg.), Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 183-196

Frau und Kinder dazu!), er bewährt sich in Abenteuern und Gefahren, erobert die Welt usw. Der Mann ist „aktiv und stark“, die Frau „passiv und schwach“, er „greift an und erobert“, sie „verteidigt sich nur schwach oder ergibt sich“ – so heißt es bei Jean-Jacques Rousseau und vielen anderen Theoretikern des bürgerlichen Geschlechterverhältnisses.

Die Bildschirmspiele, so wieder Jürgen Fritz, „bieten Erfolgserlebnisse 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.“ (Ebd., S. 82) Man könnte auch etwas krasser sagen: Bildschirmspiele sind ein ideales Medium, um die im 20. Jahrhundert arg beschädigte und demontierte „Männlichkeit“ wieder zu reparieren – wenigstens in der fiktiven Welt auf dem Bildschirm. Hier sind die „Kleinen Helden in Not“ (Neutzling / Schnack 1990) wieder intakt, hier können sie ihre Omnipotenzphantasien ohne Einschränkung durch widrige Realitäten ungehindert ausleben. Das wird noch deutlicher, wenn man hinzunimmt, um was es bei Computerspielen *nicht* geht. Ich zitiere wieder Jürgen Fritz:

„Computerspiele fordern keine ‚emotionale Intelligenz‘. Der Spieler steht nicht vor dem Erfordernis, sich emotional in ein Gegenüber hineinzusetzen oder Situationen unter emotionalen Gesichtspunkten zu verstehen. Der gesamte Bereich der Empathie bleibt ausgespart – und damit ein entscheidender Aspekt des menschlichen Zusammenlebens. Die den Menschen kennzeichnende Interaktivität, also das Bewusstsein, wechselseitig aufeinander bezogen zu sein, ist bei den Computerspielen um die emotionale und empathische Dimension verkürzt. ‚Interaktivität‘ heißt im Computerspiel lediglich, strategisch und taktisch angemessene Verhaltenssequenzen auszubilden, um in der virtuellen Welt zu ‚überleben‘.“ (Ebd., S. 82)

Woran liegt das? „Im Computerspiel gibt es kein ‚personales Gegenüber‘, sondern ‚blutleere Figuren‘: ‚Sie haben keine Gefühle und keine Leidenschaften; sie sind Handlungsträger ohne Eigenschaften. Sie sind Inventar und bleiben Objekt.‘ (Ch. Schartner in J. Maaß [Hg.] 1996, S. 149) Bei den Computerspielen geht es um das Verstehen und Beherrschen von Reiz-Reaktions-Sequenzen, nicht um das ‚Einfühlen‘ in eine emotional getönte Situation. Spielentscheidend ist das instrumentelle und rationale Kalkül: Sieger ist, wer ‚schneller schießt und öfter trifft‘, aber auch: wer ‚schneller plant und klarer denkt‘. (...) Das Niederschießen einer anderen Spielfigur bedeutet nur das Vorankommen im Spiel – nicht Tötung, Schmerz und Leid.“ (Ebd., S. 83)

Traudl Büniger unterscheidet in ihrem (noch unveröffentlichten) Beitrag zur „Emotionalen Rezeption von Spielgeschichten“ unter Rückgriff auf die Rezeptionspsychologie zwischen „Ego-Emotionen“ wie Lust und Frust und „Sozio-Emotionen“ wie Identifikation, Empathie und anderen Formen der emotionalen Teilhabe am Schicksal fiktiver Figuren (vgl. Büniger 2003, S. 7 MS). Selbstverständlich wird niemand in Abrede stellen, dass bei Bildschirmspielen intensive Emotionen (auf der Skala zwischen Lust und Frust) erlebt werden: Gefühle von Kompetenz, Macht und Erfolg oder von Versagen und Niederlage angesichts der Herausforderungen des Spiels. Solche Frustrerlebnisse können sich, den Berichten von Computerspielern zufolge, bis zur rasenden Wut steigern, so dass der Spieler an sich halten muss, um seine Hardware nicht zu zertrümmern. Was im Computerspiel eingeübt wird, sind also klassisch ‚männliche‘ Tugenden und Untugenden der Selbstbehauptung und der Meisterung von Herausforderungen; Empathie und Einfühlung, das Erlernen von Fremdverstehen, die Versprachlichung und Ausdifferenzierung von Gefühlen gehören nicht dazu. Auch hier möchte ich nicht missverstanden werden: Selbstbehauptung und Meisterung von Herausforderungen, die Aneignung und ‚Eroberung‘ von Welt sind natürlich ebenfalls wertvolle Eigenschaften – nicht nur für Jungen, sondern auch für Mädchen; eine ausschließliche Förderung von Ego-Emotionen auf Kosten der Sozio-Emotionen erscheint mir jedoch gesellschaftspolitisch äußerst bedenklich.

Ich fasse zusammen: Computerspiele scheinen ein hervorragendes Medium zu sein, um die „Phantasmen der Männlichkeit“ auszuleben. Man könnte auch sagen: Im Computerspiel haben die Jungen – unsere „kleinen Helden in Not“ (Schnack / Neutzling 1990) – endlich das ihnen adäquate Medium gefunden, mit dem sie sich entschieden von der Mutter abgrenzen und ihre „Männlichkeit“ unter Beweis stellen können. Die „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ (K. Hausen 1976) auf dem Mediensektor wird darum nicht abnehmen, sondern nach meiner Prognose eher zunehmen. Denn die Veränderung, die durch das neue mediale Angebot (vgl. das Viereck „Kulturelles Sinnsystem“) ausgelöst wurde, hat ja auch Rückwirkungen auf die Bedürfnisse und Kompetenzen der Subjekte: Diese werden durch eben dieses mediale Angebot einseitig in ihren ‚männlichen‘ Persönlichkeitsanteilen verstärkt, während die ‚weiblichen‘ Anteile verkümmern. Das daraus resultierende Problem jedenfalls scheint mir folgendes zu sein: Während früher auch die Jungen die „Mühen des Lesens“ auf sich nehmen mussten, um an „ihre“ (bevorzugten) Geschichten zu kommen, können sie sich heute von diesen „Mühen“ leicht dispensieren, indem sie Filme sehen (im Fernsehen, auf Video, im Kino) oder Bildschirmspiele am PC oder an der Spielkonsole spielen. Wer Karl Mays „Winnetou“-Geschichten liest, bekommt aber zwangsläufig viel Stoff

für die Erweiterung des eigenen Weltwissens und der sprachlichen und literarischen Kompetenzen sowie für die Differenzierung der eigenen sozialen, moralischen und emotionalen Perspektiven. Werden unsere computerspielenden Jungen nicht nur die 'literalen', sondern auch die emotionalen Analphabeten der Zukunft sein?⁹

Das Zusammenspiel familialer Sozialisationsbedingungen und medialer Angebote erzeugt eine Situation, die für Prozesse der Lesesozialisation – insbesondere bei den Jungen – sehr ungünstig ist. Die Schule hat diese Probleme bislang noch kaum zur Kenntnis genommen, sie wird sich aber dringender denn je damit auseinandersetzen müssen.

3. Ausblick: Aufgaben und Chancen einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung.

Vor allem Jungen sind als die primäre Adressatengruppe für Maßnahmen der Leseförderung anzusehen, und zwar insbesondere in Bezug auf das Lesen von Büchern und linearen Texten, weniger vielleicht in Bezug auf (Hyper-)Texte am PC. (Das wäre genauer zu erforschen.) Die Diskussion über eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung hat gerade erst begonnen; entwickelte Konzepte dazu liegen noch kaum vor. Ich möchte aber aus den bisherigen Ergebnissen der Forschung und Erfahrungen der Praxis drei Thesen ableiten:

1. Die zunehmende 'Feminisierung' des Lesens als kultureller Praxis erfordert eine Veränderung von Männerbildern, wenn das Lesen für Jungen attraktiv werden soll.

Wenn wir Lesen nicht auf seine instrumentelle Funktion (Informationsaufnahme und Wissenserwerb) reduzieren wollen, sondern der literarischen Kultur darüber hinaus einen unverzichtbaren Stellenwert in der Persönlichkeitsbildung des Einzelnen sowie der Gestaltung sozialer Beziehungen und humaner gesellschaftlicher Verhältnisse zuschreiben, dann müssen wir langfristig an der Veränderung der Geschlechterbeziehungen arbeiten. Eine wirkliche Geschlechterdemokratie werden wir erst erreicht haben, wenn die polarisierende Zuschreibung von Eigenschaften auf die beiden Geschlechter und die damit verbundene Hierarchisierung in „überlegen“ und „unterlegen“ überwunden ist. Erst wenn Jungen in der Öffentlichkeit „schwach“, einfühlsam und emotional sein dürfen, ohne in Gefahr zu sein, dass ihnen ihre „Männlichkeit“ abgesprochen wird, werden sie auch einen Zugang zur gesamten literarischen und Lesekultur haben. Denn große Teile der belletristischen Literatur sind auf

⁹ Ausführlicher erörtere ich diese Frage, auch die in diesem Zusammenhang noch offenen Forschungsfragen, in: Garbe 2002.

Empathiefähigkeit als elementare Rezeptionsvoraussetzung angewiesen. Die Jungen müssen darum die Chance erhalten, emotionale Kompetenzen nicht nur zu entwickeln, sondern auch in ihr Selbstbild zu integrieren. Dafür ist eine essentielle Voraussetzung, dass sich die „Männerbilder“ in unserer Gesellschaft wandeln! (Vgl. zu diesem Problem ausführlich Markert 1998)

Viel wäre sicher in diesem Zusammenhang auch gewonnen, wenn in der primären Sozialisation von Jungen (und Mädchen) viel mehr Männer präsent wären: als Väter, Erzieher und Grundschullehrer. Wenn die „primäre literarische Initiation“ stärker von Männern mitgetragen würde, würde sich von dieser Seite die enge Verknüpfung von „Lesen“ und „Weiblichkeit“ auflösen.

2. Die Schule muss in zunehmendem Maße Aufgaben der familialen Lesesozialisation mit übernehmen. In der Grundschule muss sie vor allem am Aufbau einer stabilen Lesemotivation arbeiten und Zugänge zur Welt der Bücher eröffnen; erst auf dieser Basis hat es Sinn, die Lesekompetenzen und literarischen Kompetenzen zu erweitern, die immer noch im Zentrum schulischen Unterrichts stehen. Für die Sekundarstufen erscheint es sinnvoll, Lektüre stärker in schulische Pflichtzusammenhänge einzubinden und mit kompetitiven Elementen zu verknüpfen, die besonders für Jungen einen Anreiz bieten.

Die Familie ist der einflussreichste Faktor in der Lesesozialisation, hier werden langfristig die Weichen für Entwicklungen zum Leser oder Nichtleser gestellt. Daraus folgt aber keineswegs, dass die Schule resignativ in Nichtstun verharrt – im Gegenteil. Der Schule in Deutschland ist es bislang nicht gelungen, der Reproduktion von sozialen und Geschlechterungleichheiten durch die Familien wirksam etwas entgegen zu setzen. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass in keinem anderen Land das „Bildungskapital“ der Familien einen so nachhaltigen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder hat wie in Deutschland (und ähnlich auch in der Schweiz!). Wir müssen darum auch im Bereich der Leseförderung verstärkt Konzepte entwickeln, die eine systematische Leseförderung in die Schulen implementieren – gerade angesichts der Tatsache, dass die Familien immer weniger in der Lage sind, ihre traditionellen Aufgaben in diesem Bereich zu erfüllen.

Erich Schön hat aus den Befunden der PISA-Studie den Schluss gezogen, dass gerade in der Schule mehr gelesen werden müsse, was zugleich auch bedeutet, dass das Lesen insgesamt stärker in schulische Pflichtzusammenhänge eingebunden werden muss (und somit nicht gänzlich dem Bereich des „weiblichen“ Privatvergnügens und Freizeitverhaltens überlassen

bleiben darf). Nur in knapp der Hälfte der durch PISA getesteten Staaten besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lesen „zum Vergnügen“ und der Lesekompetenz der Schüler/innen. Umgekehrt gibt es eine Reihe von Ländern (z.B. Japan), in denen relativ hohe Leseleistungen erzielt werden, obwohl hier vergleichsweise wenig zum Vergnügen gelesen wird. „Für den Erwerb von Lesekompetenz entscheidend ist nicht, ob ‚zum Vergnügen‘ gelesen wird, sondern ob und wie viel überhaupt gelesen wird, einschließlich des Lesens als schulischer Pflicht.“ (Schön 2002, S. 13)

Für eine langfristig „erfolgreiche Leseerziehung“ (Bamberger 2000) in der Schule könnte es wesentlich sinnvoller sein, dass Kinder und Jugendliche pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen (vgl. Bambergers „Leseolympiade“ in Österreich), als dass sie pro Schuljahr einen oder zwei „Klassiker“ (der Erwachsenen- oder der Kinder- und Jugendliteratur) ausgiebig interpretieren müssen. (Ich erinnere daran, dass das Spitzenland in Sachen Lesekompetenz bei der PISA-Studie, Finnland, jeglichen Schulkanon abgeschafft hat: Den Lehrer/innen bzw. Schüler/innen ist vollkommen freigestellt, mit welchen Texten sie Lesekompetenz vermitteln bzw. erwerben.) Es liegt auf der Hand, dass die Schule mit solcher Art von Maßnahmen einer ihrer zentralen Bildungsaufgaben, der Einführung in die „Welt der Bücher“ und der Vermittlung einer hohen Lesekompetenz, wesentlich besser gerecht würde als bislang. Natürlich kann niemand garantieren, dass aus allen Schülern auf diese Weise dauerhaft Leser werden, mit Sicherheit aber wäre die Chance dazu erheblich größer als im jetzigen Zustand. Und mehr als dies – Lesekompetenz vermitteln und Zugänge zur Welt der Bücher eröffnen – kann die Schule nicht tun; gehen müssen die Kinder die eröffneten Wege dann schon allein!

3. Eine geschlechtsspezifische Leseförderung muss – gerade für Jungen – im Medienverbund stattfinden!

Wie das Medium Buch heutzutage eingebunden ist in ‚objektive Medienverbunde‘ auf der Produktseite (das „Buch zum Film“ usw.) und in ‚subjektive Medienverbunde‘ auf der Rezipientenseite, so sollten auch der Literaturunterricht oder außerschulische Angebote zur Leseförderung sich einer Kombination und Integration von Medien bedienen, statt die Medien gegeneinander auszuspielen: Die Verfilmung von Literatur, die theatralische Inszenierung oder die Erstellung einer Hörspielversion gehören ebenso hierher wie die Recherche im Internet oder die Herstellung von multimedialen Hypertexten zu literarischen Vorlagen. Das impliziert den nicht nur rezeptiven, sondern zugleich produktiven und handelnden Umgang mit Literatur.

Es wäre absolut unzeitgemäß und wenig erfolgversprechend, wollte man das Buch *gegen* die neuen Medien durchsetzen. Untersuchungen wie die von Andrea Bertschi-Kaufmann verweisen darauf, dass eine Leseförderung in multimedialen Kontexten gerade für die Jungen erheblich motivierender ist als in reinen Printmedien-Umgebungen. Die Beobachtungen von Schülern der zweiten bis fünften Klasse sowie die Auswertung ihrer Lesetagebücher ergab:

Mädchen wählen „interactive books“ vor allem als Auflockerung zwischen ihren Buchlektüren, während viele Jungen die CD-ROM häufig als Einstiegslektüre nutzen, längere Zeit dabei bleiben und schließlich meist zum gedruckten Buch wechseln. Vor allem in der Grundschule erweisen sich die Multimedia-Versionen von Geschichten als attraktive Lektüren für Jungen, die auf dem Weg sind, Buchleser zu werden. Die Gelegenheit, Leseerfahrungen auch am Bildschirm zu sammeln, stärkt und stabilisiert also vor allem die Lesetätigkeit der Jungen, während Mädchen den PC weniger eindeutig für ihre Leseentwicklung verwerten (...) (Bertschi-Kaufmann 2002, S. 153).

Daher scheint es zwingend erforderlich, einen zeitgemäßen Deutschunterricht als medien-integrativen Unterricht zu konzipieren, der nicht ausschließlich auf Schrifttexte reduziert ist – womit natürlich nicht gesagt sein soll, dass auf das Lesen von Texten verzichtet werden könnte. Wir müssen uns aber wohl davon verabschieden, die Medien stets in Konkurrenz zueinander zu denken.

Literaturverzeichnis

Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“. Wien: öbv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2000): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung [kostenlos zu bestellen unter: www.bertelsmann-stiftung.de]

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2002): Multimedia und Leseförderung in der Schule. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.) 2002, S. 148-161

Bischof, Ulrike; Heidtmann, Horst (2002a): Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen. In: H.H. Ewers (Hrsg.), Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim u. München: Juventa, S. 241-267

- Dies. (2002b): Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregatifikationen. In: Medien Praktisch Heft 3/2002 („Gender, Sex & Medien“), S. 27-31
- Bonfadelli, Heinz; Saxer, Ulrich (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen. Zug: Klett & Balmer
- Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: dies., Renate Köcher: Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 10-213
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum
- Bünger, Traudl (2003): Emotionale Rezeption von Spielgeschichten am Beispiel von „Ronja Räubertochter“. Erscheint in: Susanne Becker; Bettina Hurrelmann 2003 [Manuskript]
- Charlton, Michael; Neumann-Braun, Klaus (1992): Medienkindheit - Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München: Quintessenz
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine; Krüger-Fürhoff, Irmela Marei; Kumpfmüller, Michael (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim und München: Juventa
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter (2000): Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. In: Media-Perspektiven, Heft 11, S. 517-527
- Dies. (2002): KIM-Studie 2002: Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
- Franz, Kurt / Gattermaier, Klaus / Stier, Hermann (2002): Schullektüre, Freizeitlektüre und private Medienpraxis von Jugendlichen. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: M. Hug / S. Richter (Hrsg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung: Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 21-27
- Fritz, Jürgen (Hg.) (1995): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim u. München: Juventa
- Fritz, Jürgen (1997a): Was sind Computerspiele? In: ders. & W. Fehr (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81-86
- Ders. (1997b): Zur „Landschaft“ der Computerspiele. In: Ebd., S. 87-97
- Ders. (1997c): Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel. In: Ebd., S. 183-196
- Garbe, Christine (1996): Geschlechterspezifische Differenzierungen in der 'literarischen Pubertät'. Anmerkungen zu geschlechtsspezifischen Widerständen gegen Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 1/1996, S. 88-97

- Garbe, Christine (2002): Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli; Bucher (Hrsg.) 2002, S. 215-234
- Garbe, Christine (2003a): Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 2/2003, S. 14-29
- Garbe, Christine (2003b): Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 3/2003, S. 45-49
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (1995), S. 97-125
- Greiner, Ulrich (2002): Die ZEIT-Schülerbibliothek. Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen. In: DIE ZEIT Nr. 42, 10. Oktober 2002, S. 45 f.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa
- HANDBUCH LESEN. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hg. von B. Franzmann u.a.. München: Saur 1999
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.) (1997): Lesegewohnheiten - Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule - neue Formen der Partnerschaft.“ Gütersloh: Bertelsmann
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Oftringer (1993): Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26
- Kliwer, Annette (2001): „Jungenbücher – gibt’s die auch?“ In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 53. Jg., Heft 4, S. 269 - 277
- Markert, Dorothee (1998): Momo, Pippi, Rote Zora... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie. Königstein/Ts.: Helmer
- Martens, Wolfgang (1998): Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht. In: Freiburger Literaturpsychologische Gespräche Bd. 17: Widersprüche geschlechtlicher Identität, hg. von J. Cremerius u.a. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 35-57
- Neutzling, Rainer; Schnack, Dieter (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Richter, Karin (1998): Kinderliteratur in der Grundschule des „Medienzeitalters – eine didaktische Herausforderung. In: Dies.; B. Hurrelmann (Hg.), Kinderliteratur im Unterricht. München u. Weinheim: Juventa, S. 121-133
- Dies. (2001): Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Karin; Riemann, Sabine (2000): Lesen und Fernsehen im Interessenspektrum jüngerer Schulkinder. Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: dies. (Hg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Baltmannsweiler: Schneider 2000
- Richter, Karin; Plath, Monika (2002): Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme. Präsentation erster Ergebnisse,

Januar 2002, Universität Erfurt, Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung (Manuskript)

Richter, Sigrun; Brügelmann, Hans (Hg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Bottighofen: Libelle Verlag

Richter, Sigrun (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Regensburg: Roderer

Ring, Klaus; von Trotha, Klaus; Voß, Peter (1997): Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden: Nomos („Resolution zur Lese- und Medienkultur heute“: ebd., S. 155-158)

Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa

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

Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland- Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77.

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

Steitz-Kallenbach, Jörg (2002a): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002

Ders. (2002b): Lesen als symbolische Handlung. Psychoanalytische Perspektiven auf Prozesse der literarischen Sozialisation und deren Einfluss auf den Literaturunterricht. In: C. Kammler; W. Knapp (Hg.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2002, S. 156-168

Stiftung Lesen; SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg 2001

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

Walter, Willi (2000): Gender, Geschlecht und Männerforschung. In: Ch. von Braun; I. Stephan (Hg.), Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart u. Weimar: Metzler, S. 97-115