

Lesen und Geschlecht 2.0

Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet

Maik Philipp

Abstract

In einem früheren Überblick (Philipp & Garbe, 2007) wurden fünf Achsen der geschlechtsspezifischen Differenz im Lesen benannt. Ihnen zufolge unterscheiden sich Jungen und Mädchen in Lesemotivation, -verhalten und -verstehen. In diesem Beitrag werden die Achsen der Differenz erneut betrachtet und mit neueren und angelsächsischen Befunden angereichert. Im Lichte breiter internationaler Befunde stellt sich die Frage nach den Unterschieden neu, insbesondere beim Leseverstehen, den Lektüremodalitäten und zum Teil den -präferenzen. Ebenfalls ist genauer zu differenzieren, in welcher Art von Lesemotivation Unterschiede der Geschlechter bestehen. Das Geschlecht erscheint insgesamt keineswegs als eine unproblematische Kategorie, sondern wirft sogar mehr Fragen auf, als es tatsächlich beantwortet.

Schlüsselwörter

Geschlecht, Lesemotivation, Leseverhalten, Lesekompetenz

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autor

Maik Philipp

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen

Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau

maik.philipp@fhnw.ch

Lesen und Geschlecht 2.0

Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet

Maik Philipp

1 Einleitung: ‚Die‘ Jungen, ‚die‘ Mädchen und das Lesen – mehr Trennendes als Einendes?

Seit PISA 2000 steht alle drei Jahre eine Frage im Raum: Wie sehr werden dieses Mal die Jungen bei der Lesekompetenz hinterherhinken? Dieses „Underachievement“ der Jungen nicht nur im Lesen, sondern allgemein in der Schule beunruhigt Politik und Wirtschaft. Und zwar so sehr, dass die deutsche Bundesregierung eine Expertise zum Bildungs(miss)erfolg von Jungen (Budde, 2008) und die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2009) ein Jahresgutachten zu den Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem haben erstellen lassen. Inzwischen fragt selbst die OECD (2009) als Auftraggeberin der PISA-Studien danach, ob Jungen und Mädchen in der Schule gleichermaßen für das spätere Leben vorbereitet seien. Alle diese Phänomene passen sich gut in einen als „boy turn“ bezeichneten Trend ein, die Gruppe der Jungen stärker in bildungspolitischen Zusammenhängen zu thematisieren und zu untersuchen (Weaver-Hightower, 2003). Für den Erfolg oder Misserfolg in (und nach) der Schule dürfte die Lesekompetenz eine besonders prominente Rolle spielen. Denn nachdem in der Grundschule das Lesen gelernt werden soll (Lesen lernen), dient das Lesen spätestens in der Sekundarstufe dazu, sich lesend Lerngegenstände anzueignen (Lesen, um zu lernen). PISA hat deutlich gemacht, dass der Anteil jener Jugendlichen, die dazu kaum in der Lage sein dürften, circa ein Fünftel beträgt. Darunter befanden sich vor allem Jugendliche aus formal niedrigen Schulen, 15-Jährige aus prekären sozialen Lagen und mit Migrationshintergrund sowie – Jungen (Stanat & Schneider, 2004). PISA ist nicht die einzige Studie, die das Leseverstehen von Schülerinnen und Schülern ermittelt hat, und die markanten Geschlechterunterschiede ließen sich bei weitem nicht überall feststellen. Scheinbar gut belegt hingegen sind die Geschlechterunterschiede in Lesemotivation und -verhalten, die sich spätestens in der Jugend vollumfänglich zeigen (siehe Kasten).

Lesen und Geschlecht – fünf (vermeintliche) Achsen der Differenz (nach Philipp & Garbe, 2007)

1. *Lesefreude 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.
2. *Leseweisen und Lektüremodalitäten*: Mädchen und Frauen lesen anders als Jungen und Männer.
3. *Lesequantität und -frequenz*: Mädchen und Frauen lesen häufiger und länger, also quantitativ mehr als Jungen und Männer.
4. *Lesestoffe und Lektürepräferenzen*: Mädchen und Frauen lesen andere Bücher, andere Zeitschriften und Textsorten im Internet als Jungen und Männer.
5. *Lesekompetenz*: Die Leseleistungsstudien der vergangenen Jahre zeigen, dass Mädchen besser als Jungen lesen. Speziell bei anspruchsvolleren Aufgaben schneiden sie besser ab.

Zwei Geschlechter und zwei Lesewelten also? Die Frage lässt sich keineswegs pauschal beantworten, wie es die thesenartigen Aussagen aus dem Kasten suggerieren. Daher geht der Beitrag sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen zwischen Jungen und Mädchen beim Lesen nach und präsentiert Befunde für das Kindes- und Jugendalter. Er stützt sich dabei auf die Kategorie des biologischen Geschlechts. Die Studienergebnisse werden anhand der fünf (vermeintlichen) Achsen der Differenz zwischen den Geschlechtern aus einem früheren Überblick systematisiert. Wo immer es möglich und sinnvoll ist, wird bei Differenzen in quantitativen Studien das Effektstärkenmaß Cohens d herangezogen. Es ist Usus, Differenzen mit den von Cohen (1988) vorgeschlagenen Intervallen des Effektstärkemaßes d als klein ($d = .20-.49$), mittel ($d = .50-.79$) oder groß ($d > .80$) zu bezeichnen.

Der neuerliche Blick auf die Empirie wird verdeutlichen, dass die Geschlechter-Differenzen bei der Lesemotivation (Abschnitt 2), den Rezeptionsweisen (3), der Lesehäufigkeit (4), den thematischen Präferenzen (5) und nicht zuletzt im Leseverstehen (6) spezifisch ausfallen. Die sich anschließenden Fragen, ob die Differenzen methodisch bedingt sind, wie sie sich theoretisch erklären lassen und ob sich angesichts der uneinheitlichen Befunde die Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Leseförderung ergibt, werden im Fazit dis-

kutiert (7). Wegen der Länge des Beitrags und einer Vielzahl berücksichtigter Untersuchungen sind die Befundmuster in den Abschnitten 2–6 jeweils am Ende in Kästen zusammengefasst.

2 Lesemotivation

Lesemotivation ist ein mehrdimensionales, facettenreiches Konstrukt, das sich aus verschiedenen Motiven zusammensetzt, warum jemand (nicht) liest (Wigfield & Guthrie, 1997). Deshalb werden diese Mehrdimensionalität und die wenig konsistenten Befunde zu Geschlechterdifferenzen in einem ersten Schritt gesondert betrachtet (2.1). In einem Folgeabschnitt geht es um die längsschnittliche Entwicklung der Lesemotivation (2.2).

2.1 Zur Mehrdimensionalität der Lesemotivation

Lesemotivation, also das Ausmaß, der Tätigkeit des Lesens nachgehen zu wollen, ist keineswegs ein eindimensionales Konstrukt. Das heißt, es gibt nicht nur eine Form Lesemotivation, sondern mehrere Aspekte von ihr. Die vergleichsweise breiteste Differenzierung haben Wigfield und Guthrie (1997) in ihrem Fragebogen zur Lesemotivation (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ) vorgenommen. Laut einer Faktorenanalyse gab es elf Dimensionen der Lesemotivation, die sich anhand von drei Aspekten systematisieren lassen:

1. Unter den Aspekt von Kompetenz und Kompetenzerleben würden drei Motive fallen: Zum einen handelt es sich (1) um die *Wahrnehmung lesebezogener Selbstwirksamkeit*, also die Überzeugung, beim Lesen erfolgreich zu sein. Zum anderen kann auch die (2) *Herausforderung* gesucht werden, schwere Texte zu verstehen. Invers dazu kann der Mangel an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dazu führen, dass (3) die *Vermeidung* von Leseaktivitäten angestrebt wird.
2. Unter den Gesichtspunkt verschiedener per Lektüre angestrebter Zwecke fallen diverse ex- und intrinsische Lesemotivationen. Zu den Varianten der intrinsischen Motivation zählen, (4) die eigene *Neugier* lesend zu befriedigen (Lesen aus Interesse), (5) die *Involvierung* als Freude an der (emotionalen) Verstrickung in Texte oder auch (6) eine persönlich empfundene *Wichtigkeit*, eine gut lesende Person zu sein.
3. Daneben existieren fünf Ausprägungen der extrinsischen Lesemotivation. Hierunter fallen (7) das Streben nach *Anerkennung* von anderen wegen der eigenen Lesefähigkeiten, (8) der *Wettbewerb* mit anderen darum, wer besser liest, und (9) das Lesen zur Verbesserung der *Noten*. Heranwachsende lesen außerdem wegen eines (10) *sozialen Faktors*, in dem es um das Teilen von Leseindrücken mit Familie und Freunden geht. Zu guter Letzt existiert als ein weiteres Lesemotiv die (11) lesebezogene *Fügsamkeit*, um mit dem Lesen Anforderungen von anderen (primär in der Schule) gerecht zu werden.

Die Befundlage in Untersuchungen, die mit dem MRQ im Original oder daraus abgeleiteten Instrumenten operierten, ist außerordentlich gemischt (s. Abbildung 1). In der Grafik sind inhaltlich ähnliche Skalen so horizontal angeordnet, dass thematisch zusammengehörige Konstrukte auf einer Höhe erscheinen. So hat zum Beispiel Lau (2009) eine Skala eingesetzt, die die intrinsischen Facetten eines stellvertretenden Erlebens der Geschichte und der Neugierde auf ein Thema aus dem MRQ vereint. Die beiden MRQ-Skalen haben bei Schaffner und Schiefele (2007) bzw. Möller und Bonerad (2007) etwas andere Bezeichnungen. Die farbigen Felder zeigen, dass sich bei insgesamt acht Studien, die mit dem MRQ oder daraus abgeleiteten Instrumenten arbeiteten, kein konsistentes Bild ergab.

So liegt ausgerechnet bei den Originalskalen die größte Bandbreite vor. Tercanlioglu (2001) fand bei türkischen Siebt- bis Neuntklässlern keine Geschlechterdifferenzen vor. Unter Fünft- und Sechstklässlern stellten Baker und Wigfield (1999) hingegen gleich bei neun von elf Dimensionen Unterschiede fest. Eine weitere Studie (Wigfield & Guthrie, 1997) ermittelte als einzige einen Vorsprung der Jungen im lesebezogenen Wettbewerb. Die Studien, die mit abgeleiteten Instrumenten arbeiteten, zeigen ein konsistenteres Muster bei der intrinsischen Lesemotivation, die bei ihnen durchgängig unter den Mädchen höher ausfiel. Dies steht in Einklang mit mehreren anderen Studien (Coddington, 2009; Lau, 2009; OECD, 2010a; Philipp, 2010). Daneben scheinen Mädchen etwas stärker die sozialen Aspekte des Lesens zu schätzen.

	Originalskalen des MRQ					Abgeleitete Skalen des MRQ		
	Wigfield & Guthrie (1997)	Baker & Wigfield (1999)	Mucherah & Yoder (2008)	Tercanlioglu (2001)	McGeown et al. (2011)	Lau (2009)	Schaffner & Schiefele (2007)	Möller & Bonerad (2007)
Alter	Kl. 4–5	Kl. 5–6	Kl. 6, 8	Kl. 7–9	Kl. 4–6	Kl. 4–11	Kl. 8–9	Kl. 5
Land	USA	USA	USA	Türkei	UK	China	Deutschland	Deutschland
Anzahl Dimensionen	11				5	4	5	4
Intrinsische Lesemotivation	1 stellvertretendes Erleben der Geschichte (Involvement)				1 Involvement	1 intrinsisch	1 Erlebnis	1 Tätigkeit
	2 Neugier auf ein Thema				2 Neugier		2 Thema	2 Interesse
	3 Wichtigkeit, beim Lesen gut zu sein							
Extrinsische Lesemotivation	4 sozial (Teilhabe an lesender Umwelt)					2 sozial		
	5 Fügsamkeit gegenüber Erwachsenen							
	6 Wettbewerb mit Peers, wer besser liest					3 extrinsisch	3 Wettbewerb	3 Wettbewerb
	7 Lesen wegen Anerkennung von anderen				3 Anerkenn.		4 Anerkenn.	
8 Lesen, um gute Noten zu erhalten					4 Noten			
Wahrnehmung der eigenen Leseleistung	9 Selbstwirksamkeit beim Lesen				5 Selbstwirksamkeit	4 Selbstwirksamkeit		4 Selbstkonzept
	10 Herausforderungen beim Lesen suchen						5 Lesekomp. verbessern	
	11 Vermeidung schwieriger Texte							
Anteil Differenzen	18 %	82 %	27 %	0 %	40 %	50 %	60 %	75 %

Abbildung 1: Muster bei den Unterschieden in Facetten der Lesemotivation zwischen Jungen und Mädchen aus acht Studien mit Original- oder abgeleiteten MRQ-Skalen (Rosa = Vorsprung der Mädchen bei der jeweiligen Lesemotivationskala, Hellblau = Vorsprung der Jungen bei der Lesemotivationskala Wettbewerb)

Unter den acht Studien aus Abbildung 1 ist eine besonders interessant, nämlich die von McGeown, Goodwin, Henderson und Wright (2011). In ihr wurden nicht nur das biologische Geschlecht, sondern auch die Gender-Orientierungen (verstanden als Maskulinität und Femininität) erfasst. Zusätzlich wurden die Effekte der drei Variablen biologisches Geschlecht und zwei Dimensionen des sozialen Geschlechts ins Verhältnis zu den MRQ-Dimensionen gesetzt, in denen statistisch auffällige Differenzen vorlagen. Dabei sagten für die Selbstwirksamkeit alle drei Geschlechtervariablen eigenständige Anteile an Differenzen voraus, und die Femininität war der wichtigste Prädiktor. Beim Involvement war es anders: Wenn man alle drei Variablen berücksichtigte, erwiesen sich nur biologisches Geschlecht und Maskulinität als erklärungsstark. Dieser Befund deckt sich mit einer Studie zur Domäne Schreiben, in der sich Geschlechterorientierungen als bedeutsam für verschiedene schreibmotivationale Konstrukte erwiesen und den Effekt des biologischen Geschlechts vollständig oder teilweise erklärten (Pajares & Valiante, 2001).

2.2 Längsschnittstudien zur Lesemotivation

Die bisherigen Studien waren mit Ausnahme der von Wigfield und Guthrie (1997) einmalige Befragungen von Heranwachsenden und geben nur Auskunft über eine momentane Ausprägung der Lesemotivation. Von besonderem Erkenntnisgehalt sind jedoch Längsschnittstudien, in denen Kinder und Jugendliche mehrfach befragt werden. Dadurch ist es möglich, Einblicke in die (geschlechtsspezifische) Entwicklung von Facetten der Lesemotivation zu erhalten.

Eine Längsschnittstudie mit Grundschulern der Klassen 1–4, die mit demselben Instrument im Abstand von drei Jahren befragt werden konnten (Kush & Watkins, 1996), fand heraus, dass bei Mädchen, nicht aber bei Jungen die Einstellungen zum Lesen zu beiden Messzeitpunkten statistisch überzufällig zusammenhängen. Das heißt, dass die lesebezogenen Attitüden von Mädchen stabiler waren als die der Jungen, die damit einem stärkeren Wandel im Sinne einer sinkenden Lesemotivation unterlagen. Einer kanadischen Längsschnittstudie zufolge, in der Kinder ab der ersten Klasse dreimal im Jahresturnus untersucht wurden, betraf der Rückgang in der selbsteingeschätzten Kompetenz einerseits und der intrinsischen Lesemotivation andererseits die Geschlechter ebenfalls unterschiedlich. Jungen verloren von Klasse 1 zu 2 etwas das Zutrauen in das und die Freude am Lesen, der Werte veränderte sich von Klasse 2 zu 3 aber nicht. Bei Mäd-

chen war es genau anders herum: Hier waren die Werte zunächst stabil, ehe sie nach der zweiten Klasse abfielen (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003).

Aus Daten einer US-amerikanischen Studie mit einer Laufzeit über die gesamte Schulzeit (Archambault, Eccles & Vida, 2010) stammen die Verlaufsmuster aus Abbildung 2. Das Forschungsteam fand heraus, dass die Verlaufsformen in der wahrgenommenen eigenen Lesekompetenz und dem Wert des Lesens sich in sieben distinkten Gruppen voneinander unterscheiden. Beide Konstrukte gelten aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Forschung als treibende Kräfte für die Lesemotivation (Möller & Schiefele, 2004). Bei dem Großteil der Heranwachsenden (28 Prozent, Gruppe 1) gingen der Wert des Lesens und die Kompetenzüberzeugungen gleichmäßig zurück. Ein Fünftel (Gruppe 2) zählte zu denjenigen, deren Kompetenzwahrnehmungen stabil blieben, während die Wertkognitionen jedoch deutlich abnahmen. Das Zehntel aller Befragten, die Gruppe 3 bildeten, verzeichnete relativ stabile Kompetenz- und Wert-Überzeugungen, die beidermaßen leicht rückläufig waren. Acht Prozent der Befragten (Gruppe 4) erlebten innerhalb der Primarschulzeit einen dramatischen Rückgang bei beiden Variablen, während bei einem Achtel der starke Abwärtstrend erst in der Sekundarstufe I einsetzte (Gruppe 5). Ein Fünftel schließlich zeigte einen zeitweise bestehenden Rückgang in beiden Variablen; die Verlaufsform ähnelt einem Hufeisen. Die Talsohle war in aller Regel in den Klassen 6–8 erreicht, dann stieg der Graph wieder an. Dieses Fünftel bestand aus zwei Gruppen; für den Großteil (Gruppe 6) verlief die Entwicklung auf höherem Niveau als bei jenen 2 Prozent aus Gruppe 7, die mit den geringsten Kompetenzwahrnehmungen und dem niedrigsten dem Lesen zugeprochenen Wert-Kognitionen ihre Schullaufbahn begonnen hatten.

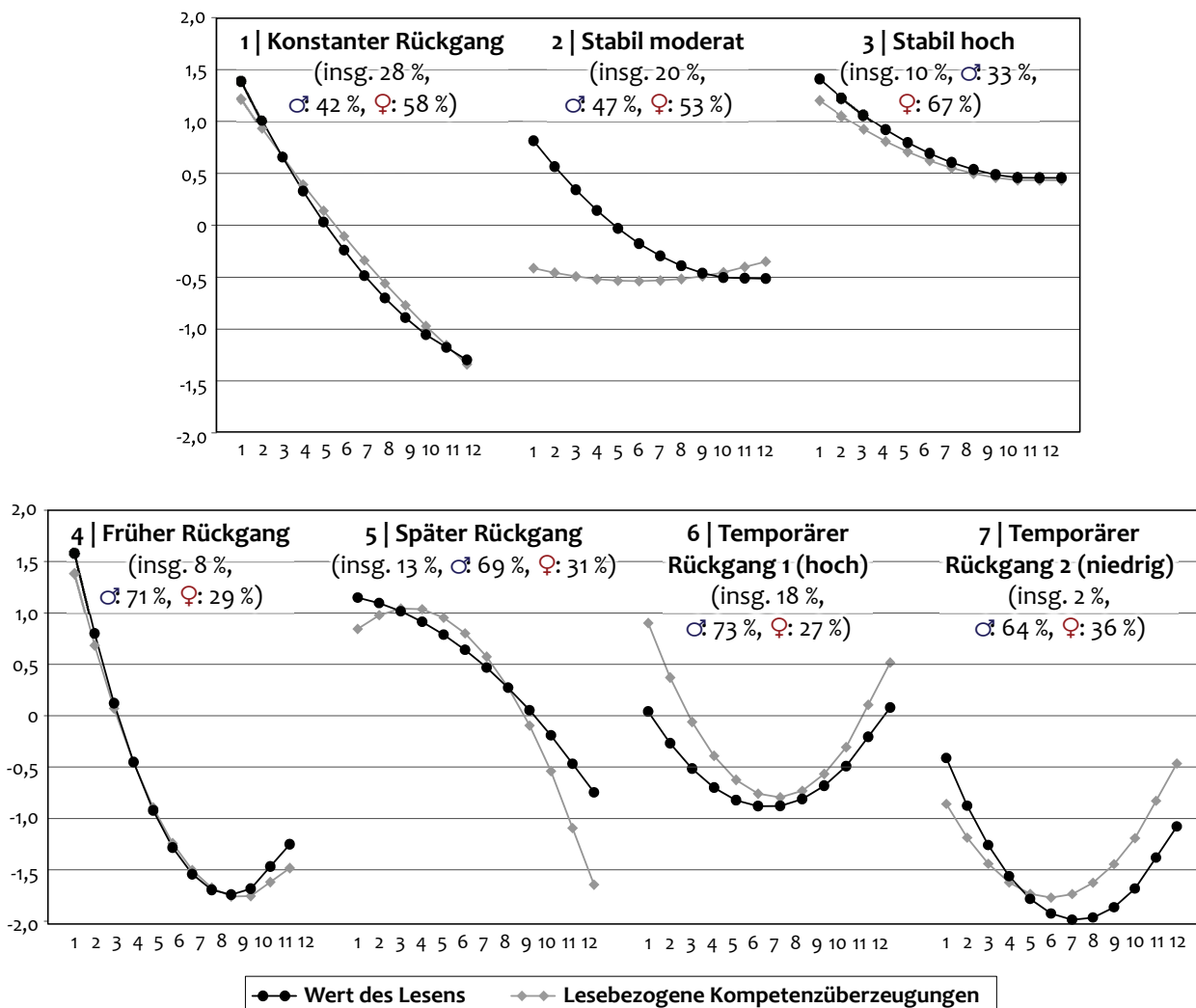


Abbildung 2: Sieben Gruppen des Verlaufs von Wert des Lesens und selbst wahrgenommener Kompetenz im Lesen von Klasse 1 bis 12 (Quelle: eigene Darstellung basierend auf Archambault et al., 2010, S. 810; die Null-Linie gibt den Mittelwert über die gesamte Zeit an, Werte über 0 weisen auf eine über-, Werte unter 0 auf eine unterdurchschnittliche Ausprägung hin)

Archambault et al. (2010) testeten, ob die Zugehörigkeit zu einer Verlaufsformgruppe für bestimmte Gruppen überzufällig war. Das war für Jungen der Fall, die häufiger in den Gruppe 4–7 anzutreffen waren. Somit sind Jungen häufiger von besonders extremen Veränderungen betroffen. In einer anderen Analyse der Daten ermittelten Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles und Wigfield (2002), dass sich die ursprünglichen Differenzen zugunsten der Mädchen (bezogen auf das gesamte Sample und nicht auf die sieben Gruppen) beim Wert des Lesens ($d = .29$) um zwei Drittel sanken ($d = .11$), wenn die Kompetenzüberzeugungen ähnlich waren.

Deutschsprachige Studien zur Entwicklung von Lesemotivation in dieser Länge stehen noch aus. Gleichwohl existieren im deutschsprachigen Raum einige Studien, die kürzere Zeitabschnitte betrachteten. Zum Beispiel wurde im Berliner Leselängsschnitt der Verlauf der intrinsischen tätigkeitsspezifischen Lesemotivation von Kindern in Klasse 3, 4 und 6 ermittelt wurde. Schon in der Mitte der Primarstufe unterschieden sich die Geschlechter zugunsten der Mädchen, der Rückgang der Leselust bis zum Ende des ersten Halbjahres in der vierten Klasse war jedoch gleich stark. Dieser parallele Rückgang ließ sich bis in die sechste Klasse beobachten. Das bedeutet, dass sich die Geschlechter im Ausgangsniveau, aber nicht im Rückgang unterschieden (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2007). In der Studie von Philipp (2010) ließ von Klasse 5 zu 6 die intrinsische habituelle tätigkeitsspezifische Lesemotivation ebenfalls gleich stark nach, zugleich unterschieden sich die Geschlechter und Schulformen im Ausgangsmaß. Die Kombination von Geschlecht und Schulform zeigte, dass nur Jungen aus Gymnasien den Durchschnittswert der Mädchen überschritten, während ihre Altersgenossen aus Haupt- und Realschulen die geringste Lesefreude aufwiesen.

Die derzeit langfristige deutsche Studie zur Entwicklung der Lesemotivation mit mehr als 1.500 Jugendlichen stammt aus Kiel. In Schleswig-Holstein wurde repräsentativ über nunmehr vier Jahre im Intervall von einhalb Jahren die intrinsische habituelle und tätigkeitsspezifische Lesemotivation, also das gewohnheitsmäßige Lesen um des Lesens willen erfasst. Retelsdorf und Möller (2010) ermittelten vier verschiedene Verlaufsformen, wobei hoch und durchschnittlich motivierte lesende Heranwachsende mit mehr als zwei Dritteln das Gros der Jugendlichen ausmachen. Analog zu Archambault et al. (2010) sind Mädchen stärker motiviert und gehören damit mehr als Jungen der Gruppe 1 aus Abbildung 3 an. Sie sind aber anders als in der US-amerikanischen Studie mehr als Jungen von einem starken Verlust von Klasse 5 zu 6 betroffen (Gruppe 2). In den Gruppen 3 und 4, also den durchschnittlich und wenig leseemotivierten Jugendlichen, gibt es keine statistisch auffälligen Geschlechterdifferenzen.

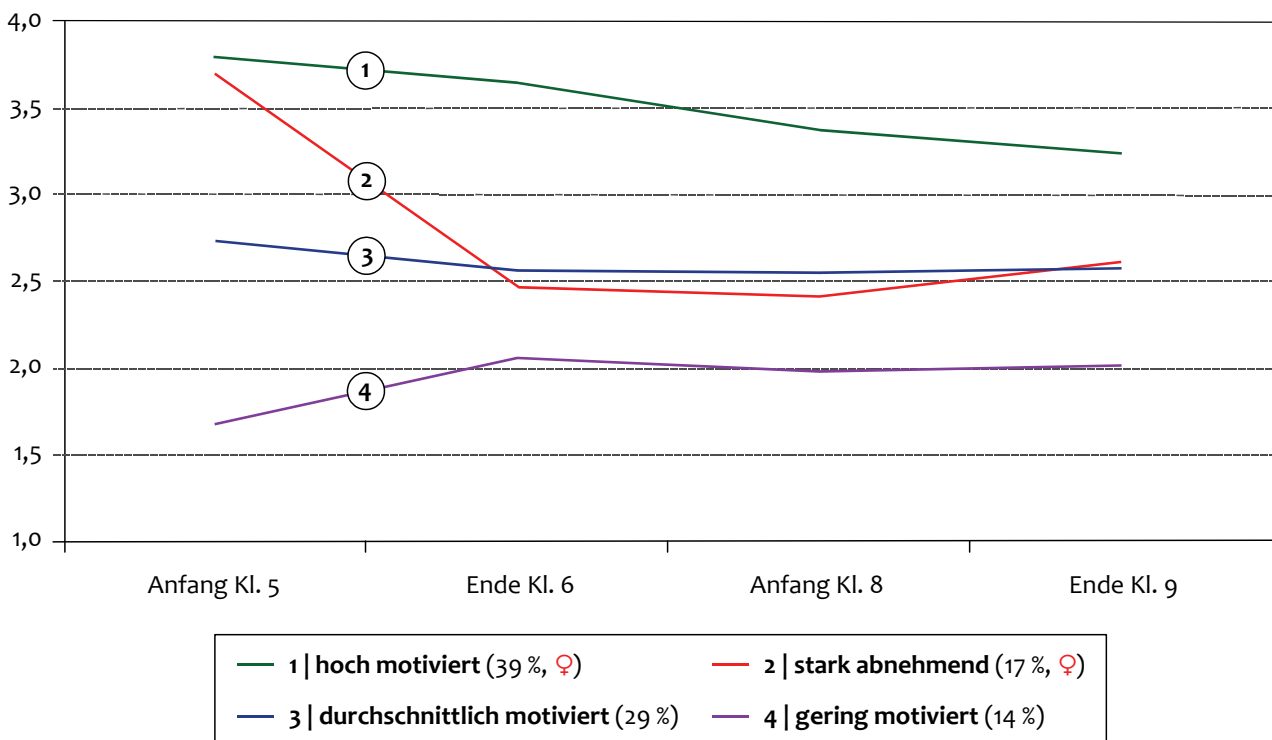


Abbildung 3: Vier Gruppen des Verlaufs der intrinsischen habituellen tätigkeitsspezifischen Lesemotivation von Klasse 5 bis 9 (Quelle: eigene Darstellung basierend auf Retelsdorf & Möller, 2010; N = 1508, Min = 1, Max = 4)

Lesemotivation und Geschlecht – Zusammenfassung

Die Forschungsbefunde zu den Dimensionen der Lesemotivation fallen insgesamt je nach Studie unterschiedlich aus: Die Zahl der Differenzen und deren Größe je nach Untersuchung waren anders, und konsistente Befunde zu Unterschieden betrafen vor allem das intrinsisch motivierte Lesen. Daher kann von verallgemeinernden Aussagen wie „Mädchen lesen lieber als Jungen“ derzeit nur abgeraten werden. Stattdessen ist es erforderlich zu präzisieren (und zu erforschen), auf welche Form von Lesemotivation sich Geschlechterunterschiede beziehen. Mindestens ebenso wichtig ist es, die Entwicklung der Lesemotivation zu betrachten. Trotz einiger Längsschnittstudien lassen sich kaum seriös Muster bei der Entwicklung der Lesemotivation benennen. Nur so viel scheint im Licht der Empirie eindeutig: Die intrinsische Lesemotivation der Mädchen ist anscheinend schon früh stärker ausgeprägt. Der Abwärtstrend betrifft beide Geschlechter indes in gleicher Weise, fällt aber nicht für alle Heranwachsenden in gleicher Weise aus.

3 Rezeptionsweisen und Lektüremodalitäten

Die Lektüremodalitäten und Rezeptionsweisen stellen einen Bereich dar, in dem primär die qualitative Leseforschung ihre Stärken hat und differenzierte Befunde beisteuern kann. Und diese Befunde, die sich auf Wortmaterial – oftmals aus Leseautobiografien – stützen, verwischen eher die an sich fragwürdige Dichotomie zwischen vermeintlich männlichem Informationslesen und vermeintlich weiblichem Unterhaltungslesen (Schön, 1999), als sie sie betonen. Darin liegt eine große Chance zu verhindern, fälschlicherweise von der Textsorte oder dem Inhalt auf die (geschlechtsspezifische) Lektüremodalität zu schließen. Welche Rezeptionsweisen die Geschlechter kennen, ist Gegenstand dieses Abschnitts. Er beginnt mit den Lesemodi im Kindes- und Jugendalter (3.1) und präsentiert dann Befunde aus dem Erwachsenenalter (3.2).

3.1 Lesemodi von Jungen und Mädchen

Eine Variante, wie man Rezeptionsmodalitäten beschreiben kann, bilden die in der leseautobiografischen Forschung entwickelten Lesemodi von Mittelschicht-Angehörigen, deren Lesesozialisation als weitgehend gelungen betrachtet werden kann. Bei den Lesemodi handelt es sich um in der Lesesozialisation „erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu verstehen“ (Graf, 2007, S. 127). Hinter diesen Lesemodi verbergen sich mehr oder minder distinkte Gemengelagen von Motiven der Lektüre, die analog zu der Lesemotivation in- oder extrinsisch sein können. Zugleich beschreiben Lesemodi zum Teil die Form der Rezeption, die zwischen emotionalen Schwelgen (intimes Lesen), zweckrationaler Informationsbeschaffung (instrumentelles Lesen) und ästhetischem Genuss der Sprache (ästhetisches Lesen) changieren kann.

In den Leseautobiografien ließen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede feststellen. Sie treten besonders in der Jugend offen zutage und manifestieren sich bei zwei Modi (Graf, 2007). Als weiblich konnotiert gilt das „intime Lesen“, eine emotional hoch involvierte, stark auf Identifikation abzielende Form der Lektüre, die dem kindlichen Lesen ähnelt. Das männliche Pendant stellt das „Konzeptlesen“ dar. Dabei geht es darum, über das Lesen autodidaktisch die eigene Expertise und das Wissen zu vertiefen, etwa über eine bestimmte Epoche oder eine Wissenschaftsdisziplin. Alle anderen Lesemodi („Pflichtlektüre“, „Instrumentelles Lesen“, „Ästhetisches Lesen“, „Partizipatorisches Lesen“ und „Lesen zur diskursiven Erkenntnis“) kennen beide Geschlechter. Von den sieben Lesemodi, die Graf (2007) beschrieben hat, konnte er sechs bei männlichen Sachtextlesern finden, die ausschließlich nicht-fiktionale Texte nutzen (Graf, 2004). Die qualitative Leseforschung legt es also nahe, dass bei Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern die Lesemodi eher ähnlich sind als grundverschieden. Nur bei zwei Modi liegen anscheinend Differenzen vor, und selbst die werden bei genauerer Betrachtung tendenziell unscharf.

3.2 Zur Vielfalt von Leseweisen bei Erwachsenen

Studien mit Erwachsenen zeigen stärkere Geschlechterunterschiede, nämlich dass Frauen sich stärker mit literarischen Figuren identifizieren und das Lesen stärker zum Bewältigen kritischer Lebensereignisse nutzen als Männer (also partizipatorisch im Sinne Grafs lesen; Charlton, Burbaum & Sutter, 2004). Daneben veränderte sich das Lesen von Frauen stärker als das der Männer, die sich früh schon auf Themen, Genres und Autoren festzulegen scheinen (und damit ein stärkeres Konzeptlesen praktizierten; Andringa, 2004). Differenzierende Befunde steuert die ebenfalls leseautobiografische Studie von Andringa (2004) bei, in der mit einem Dutzend besonders reichhaltiger Selbstauskünfte von erwachsenen Leserinnen und Lesern vier

Formen der Identifikationen beim literarischen Lesen gefunden wurden. Die erste Variante bildet die *Wunschidentifikation*, bei der sich eine lesende Person wünscht, so wie eine Figur zu sein und über deren Handlungsmöglichkeiten in einer Situation wie der beschriebenen zu verfügen. Die *Ähnlichkeitsidentifikation* als zweite Art beruht darauf, dass die lesende Person Übereinstimmungen zwischen sich und ihrer realen Welt mit der fiktiven Figur und ihrer Welt feststellt. *Empathie* als dritte Form meint, dass aufgrund eigener Erfahrungen des Lesers ein Verständnis für die Situation und den Standpunkt der Figur möglich ist. Völlig verschieden von Ähnlichkeitsidentifikation und Empathie ist die letzte Variante, die sich auf *Unähnlichkeit* bezieht. Unbekannte, schreckliche, seltsame und exotische Welten und Figuren üben hier die Faszination aus.

Diese vier Formen der Identifikationen unterlagen laut Andringa (2004) einem Wandel: Die Wunschidentifikation war in der Kindheit der vorherrschende Modus und die Ähnlichkeit zwischen eigener und fremder Person bzw. Welt hingegen randständig. In der Jugend war das Verhältnis genau umgekehrt, was im Erwachsenenalter erhalten blieb. Auffällig war außerdem, dass die Frauen in Andringas Sample mehr von Ähnlichkeits- und Männer mehr von Unähnlichkeitsidentifikationen berichteten. Dazu passt ein Befund von Schreier und Odag (2004), nach dem Männer stärker zwischen Fiktionen und Realität trennen als Frauen. Dass die Annahme, Männer läsen distanzierter, nicht immer zutrifft, zeigte eine Studie von Odag (2008). Ihren Befunden nach lasen Männer sogar emotional stärker involviert als Frauen und ähnelten sich bei der Identifikation mit den Protagonisten. Zudem hatte die Textsorte (fiktional bzw. nicht-fiktional) für das emotionale Engagement bei der Lektüre weniger Relevanz als der thematische Fokus auf die Innen- oder Außenwelt.

Leseweisen und Geschlecht – Zusammenfassung

Wegen der geringen Anzahl von Studien und deren divergierenden Befunden lassen sich Geschlechterdifferenzen bislang nicht ausreichend fundiert proklamieren. Dass qualitative Studien mit Erwachsenen die Geschlechterdifferenzen eher aufweichen als prononcieren, verdient verstärkte Beachtung. Zugleich wären Studien mit Kindern und Jugendlichen dringend angezeigt, um deren geschlechterspezifischen wie -übergreifenden Leseweisen genauer zu bestimmen. Auch hier scheinen mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen zu bestehen.

4 Lesehäufigkeit

Das Leseverhalten ist traditionell ein Bereich der (literaturwissenschaftlich grundierten) Forschung, der buchdominiert ist. Periodika und Bildschirmmedien bilden bislang kaum einen Forschungsgegenstand eigener Dignität, was angesichts der Bedeutung, die diese popkulturellen und aktuellen Medien im Leben von Heranwachsenden spielen, natürlich alles andere als unproblematisch ist. Doch wie steht es um die Lesefrequenz von Heranwachsenden im Sektor Printmedien? Diese Frage wird in zwei Teilen beantwortet: zum einen zur Nutzung von einzelnen Printmedien (4.1) und zum anderen zu deren Zuwendung im Ensemble vieler (auch elektronischer) Medien (4.2).

4.1 Printmedien

Leichte Geschlechterunterschiede ließen sich in der IGLU 2001-Studie ermitteln. Mädchen lasen etwas weniger oft Comics als Jungen. Wenige Unterschiede bestanden in der Frequenz der Zeitungs- und Sachbuchlektüre, dafür lasen Mädchen etwas öfter Zeitschriften und deutlich häufiger Belletristik (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005). In einer Studie aus Großbritannien mit knapp 8.000 10-, 12- bzw. 14-Jährigen zeigte sich, dass die Anzahl gelesener Bücher in den vergangenen vier Wochen differierte (Coles & Hall, 2002). Zum einen nach Geschlecht, denn Mädchen nannten im Alter von zehn und 14 Jahren etwas ($d = .31$) und im Alter von 12 Jahren deutlich mehr Titel als Jungen ($d = .49$), zum anderen gaben Jugendliche weniger Titel als Kinder an. Dafür lasen mit zunehmenden Alter die Befragten mehr Zeitschriften und Zeitungen, hierbei wurde der Geschlechterunterschied zugunsten der Mädchen mit höherem Alter größer (von $d = .06$ bei 10-Jährigen zu $d = .35$ bei 14-Jährigen). In einer Längsschnittstudie mit deutschen Fünftklässlern, die erneut in Klasse 6 befragt wurden, ergab sich ein leicht anderes Bild. Mädchen nannten in Klasse 5 deutlich mehr Bücher als Jungen ($d = .60$), in Klasse 6 war der Unterschied trotz allgemein weniger Büchertitelnennungen noch vorhanden, aber nicht mehr so groß ($d = .39$). Anders war der Fall bei den Zeitschriften gelagert, denn hier

vergrößerte sich die Zahl der Zeitschriftentitel zugunsten der Mädchen von Klasse 5 ($d = .52$) zu Klasse 6 ($d = .61$; Philipp, 2010).

Besonders markant treten die Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim Buchlesen auf, das Jugendliche regelrecht zu polarisieren scheint. In der Studie von Gattermaier (2003), in der er im Jahr 1999 knapp 1.700 Schülerinnen und Schüler achter Klassen aus Sachsen und Bayern befragte, lasen Mädchen jeden Schultyps deutlich häufiger und mehr Bücher als ihre männlichen Altersgenossen. Gattermaier hat anhand verschiedener Aspekte des Leseverhaltens eine Buchlesetypologie gebildet. Nach dieser Typologie zählen ein gutes Drittel der Mädchen, und ein Achtel der Jungen zu den habituellen NutzerInnen von Büchern, während ein Fünftel der Mädchen und die Hälfte der Jungen nicht oder nur wenig Bücher lesen. In einer etwa zeitgleich durchgeführten anderen Studie mit ca. 4.000 bayrischen SchülerInnen im Alter von 10 bis 17 Jahren resümiert Bofinger (2001, S. 184) bezogen auf die Leseaktivitäten: „Krasser hätte der Unterschied zwischen den verschiedenen Schularten und Jahrgangsstufen, den beiden Geschlechtern und unterschiedlicher Muttersprache (und Nationalität) nicht ausfallen können. Der jugendliche Leser ist typischerweise eine junge deutschsprachige Gymnasiastin.“ Damit zeigt sich, dass das Lesen nicht nur eine geschlechtsspezifisch, sondern auch nach Herkunft, Muttersprache und Alter jeweils mal mehr und mal minder häufig realisierte Form des Medienhandelns darstellt (Gattermaier, 2003; OECD, 2010a; Pieper & Rosebrock, 2004). Auf die Verquickung der Faktoren Geschlecht, Schulform und Alter für die Lesefrequenz hat die Studie von Philipp (2010) aufmerksam gemacht, in der im Längsschnitt das Leseverhalten von Klasse 5 zu 6 ermittelt wurde. Mädchen lasen in Klasse 5 ähnlich oft ($d = -.07$) und in Klasse 6 etwas häufiger Magazine ($d = .26$) als Jungen. Jungen gaben zu beiden Messzeitpunkten häufiger an, Comics zu lesen ($d = .39$ bzw. $.46$), während beide Geschlechter in Klasse 6 ähnlich oft zur Zeitung griffen ($d = .09$). Wendet man sich dem Buch zu, so fällt ins Auge, dass Jungen deutlich seltener *fiktionale* Texte goutierten als Mädchen ($d_{\text{kl.5}} = -.70$, $d_{\text{kl.6}} = -.50$). Bei den Sachbüchern waren in Klasse 5 die Differenzen gering ($d = .07$), erst in Klasse 6 lasen die Jungen etwas häufiger diese Bücher ($d = .22$). Dazu lagen in aller Regel Schulformspezifika quer, das heißt, dass besonders Jungen aus Haupt- und Realschulen weniger lasen als die aus Gymnasien, die im Leseverhalten grob gesagt Mädchen aller Schulformen ähnelten.

Die Geschlechterunterschiede im Leseverhalten finden sich in der Hauptschule ebenfalls wieder. In einer Studie mit 3.500 Schülerinnen und Schülern aus sechsten und neunten Klassen aus Baden-Württemberg lasen laut Selbstauskünften 42 Prozent der Mädchen sechster und 36 Prozent der neunten Klassen häufig oder sehr oft. Unter den Jungen in Klasse 6 gaben 29 Prozent und in Klasse 9 nur noch 16 Prozent an, oft zu lesen. Der Anteil der Jungen, die nie lesen, betrug in Klasse 9 35 Prozent (Mädchen: 15 Prozent) und in Klasse 6 22 Prozent (Mädchen: 10 Prozent). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fielen die Quoten je nach Herkunft unterschiedlich aus. Türkische Mädchen und Jungen unterschieden sich in der Kategorie des häufigen Lesens kaum, denn 32 Prozent der Mädchen und 28 Prozent der Jungen gingen dem Lesen häufig nach. Heranwachsende aus den GUS-Staaten und Jugoslawien wiesen hingegen Unterschiede in der Art auf, dass fast doppelt so viele der Mädchen angaben, oft zu lesen, während der umgekehrte Fall bei den Nicht-Lesern zu beobachten war, zu denen drei von zehn Jungen, aber nur ein Zehntel bzw. ein Sechstel der Mädchen zählten (Mägdefrau & Vollbrecht, 2003).

Auch die PISA-Studien sind für die Geschlechterspezifika in der Lesefrequenz erhellend. In der Re-Analyse der österreichischen PISA 2000 und 2003-Daten waren mit Ausnahme der Comics und Sachbücher Mädchen bei jedem anderen Lese-Medium die eifrigeren Leserinnen (Böck, 2007). In PISA 2009 gab es hingegen in den 34 teilnehmenden OECD-Staaten keine großen Effekte des Geschlechts auf die Lesehäufigkeit von Print- oder digitalen Lesemedien ($d = .22$ bzw. $-.07$; OECD, 2010a), dafür war die Schichtzugehörigkeit umso wichtiger für Differenzen im Leseverhalten.

Im Licht der Empirie schimmert grosso modo ein Muster durch die Vielzahl der Befunde: Mädchen lesen selbst in bildungsfernen Kontexten immer noch deutlich mehr als Jungen. Die Differenzen werden besonders auffällig bei den Medien Buch und Zeitschrift. Die meisten Differenzen scheinen bei der Belletristiklektüre zu bestehen.

4.2 Printmedienrezeption im Kontext allgemeiner Mediennutzung

Print- und andere Medien bilden in individuellen Mediennutzungsgewohnheiten keine isolierten Bereiche. Vielmehr kombinieren Heranwachsende eine Vielzahl von Medien in ihrem Alltag, sodass Studien, die eine Vielzahl von Medien erfassen und Nutzungsmuster suchen, methodisch angemessener sind als die verein-

zerte Betrachtung einzelner Printmedien. Daher werden in diesem Abschnitt Ergebnisse aus drei Untersuchungen dargestellt, die analoge und digitale Mediennutzung erhoben und ausgewertet haben. In einer 2001 durchgeführten Studie zum Medienhandeln 12- bis 20-Jähriger (Treumann, et al., 2007) konnten die Jugendlichen anhand von nicht weniger als 32 Dimensionen ihres Medienhandelns sieben Clustern zugeordnet werden. Da wären zunächst a) die *Bildungsorientierten* (20 Prozent aller Jugendlichen, Jungenanteil: 27 Prozent), die verstärkt Print-, dafür aber weniger AV-Medien nutzen. Ihnen stehen b) die *Positionslosen* (20 Prozent, 64 Prozent Jungen) gegenüber, deren Medienverhalten häufig genau anders herum ist. Unterschiede bestehen auch zwischen den c) Konsum- und d) Kommunikationsorientierten (17 vs. 19 Prozent). Die *Konsumorientierten*, unter denen neun von zehn Personen Jungen und etwas älter sind, weisen eine hohe Affinität zur Nutzung Neuer Medien auf: Sie spielen viel, nutzen das Internet extensiv und lesen seltener Printmedien. Jungen bilden mit 8 Prozent die Minderheit bei den jüngeren *Kommunikationsorientierten*, die ein geringes Interesse an Technik aufweisen, aber vergleichsweise viel schreiben. Ein weiteres Kontrastpaar bilden e) *Allrounder* (12 Prozent, Jungenanteil: 83 Prozent) und f) *Deprivierte* (8 Prozent, Jungenanteil: 81 Prozent). Während die einen Medien aller Art überdurchschnittlich nutzen, sind die anderen gewissermaßen medienpädagogische Sorgenkinder. Das wiederum lässt sich nicht über die g) *Gestalter* (3 Prozent) sagen, die quer zu allen anderen Gruppen stehen und gewissermaßen die „Macher“ unter den Jugendlichen sind, also durch hohe Werte in der Mediengestaltung auffallen. Jungen und Mädchen sind mit 50 Prozent paritätisch vertreten.

Mit Ausnahme der avantgardistisch wirkenden Macher sind in jedem Cluster eindeutige Geschlechterverhältnisse zu konstatieren. Die Cluster, in denen das Lesen besonders häufig eine Rolle spielt (*Bildungsorientierte* und *Allrounder*), bilden jeweils Gruppen von Jugendlichen, in denen mal die Mädchen und mal die Jungen mehrheitlich vertreten sind. Gruppen, in denen das Lesen kaum eine Rolle spielt (*Deprivierte* und *Positionslose*), gehören hingegen mehrheitlich Jungen an. Insgesamt ist die Dichotomie von rein weiblichem Viellesen und rein männlichem Nichtlesen laut den Ergebnissen der Studie von Treumann und Kollegen nicht ohne weiteres aufrecht zu erhalten, zumal die differenzierten Analysen ganz klar die Bedeutung weiterer Faktoren für die Clusterzugehörigkeit betonen, etwa Alter, Bildung, soziales und ökonomisches Kapital, jugendkulturelle Orientierungen und persönliche Interessen.

Eine andere, differenzierte Analyse des Medienhandelns stammt aus einer Auswertung der PISA-2000-Daten finnischer 15-Jähriger. Insgesamt wurden 13 mehr oder minder literale Aktivitäten erfragt und mittels einer Clusteranalyse sechs Gruppen von Jugendlichen ermittelt. Drei Gruppen mit unterschiedlichen Medienpräferenzen verdienen hier eine genauere Betrachtung, denn Jugendliche aus zwei Clustern wiesen eine besonders hohe Leseleistung in PISA 2000 auf. Zum einen sind das die *aktiven traditionellen Leser* (22 Prozent aller 15-jährigen Finnen) – bzw. sollte bei dem Geschlechterverhältnis von fünf Mädchen zu einem Jungen eher von Leserinnen die Rede sein –, die besonders häufig fiktionale Texte lesen. Zum anderen schnitten die geschlechterparitätischen *aktiven multiliteralen Leserinnen und Leser* (7 Prozent) gut im Lesen ab, die ein breites Spektrum an Lese- und Internet-Aktivitäten aufweisen. Die niedrigsten PISA-Ergebnisse hatten mit dem Cluster der *starken Digitaltextnutzern* jene 7 Prozent der getesteten Jugendlichen erzielt, die am seltensten fiktionale Texte zu lesen angaben, umgekehrt die extensivste Internetnutzung betrieben und in der mehr als 90 Prozent Jungen waren.

Aktuelle und auf deutsche 15-Jährige bezogene Daten liefern Senkbeil und Wittwer (2008) in ihrer Analyse der PISA-2006-Daten (s. Abbildung 4). Das Besondere an ihrer Analyse ist, dass nicht nur die Effekte von Schicht-, familialen und schulischen Variablen sowie Geschlechtszugehörigkeit und Intelligenz kontrolliert wurden, sondern auch eine Vielzahl von 16 Medienaktivitäten aus dem Bereich Lesen, Fernsehen und Computernutzung berücksichtigt wurden. Über *latent-class*-Analysen wurde eine Sechser-Typologie gebildet. Drei Typen mit einer eher anspruchsvollen Art der Mediennutzung gingen mit besseren Testleistungen einher: „Differenzierte Mediennutzer“, „Medienthusiasten“ und „Klassische Mediennutzer“.

Die mit sieben Prozent Anteil am Gesamtsample kleinste Gruppe bilden die *Medienenthusiasten*, die erstens von Jungen dominiert wird, die fast drei Viertel der Gruppenmitglieder stellen und zweitens bei fast allen Medienaktivitäten die höchsten Werte aufweisen, eine Ausnahme bildet das Bücher- und Belletristiklesen. Dafür lesen sie am meisten Zeitschriften und Zeitungen. Eifrige Leserinnen und Leser sind ebenfalls die anderen beiden Typen, allerdings haben sie kein so stark ausgeprägtes Faible für elektronische Medien. Am geringsten ausgeprägt ist die Affinität zu Computeraktivitäten unter den *klassischen Mediennutzern*, von denen zwei Drittel weiblichen Geschlechts sind. Dieser Typ macht ein Siebtel aller Jugendlichen aus (14 Pro-

zent). Im Vergleich dazu lesen *differenzierte Mediennutzer* (16 Prozent, 62 Prozent von ihnen weiblich) ähnlich viel in klassischen Printmedien, zugleich besuchen sie häufig das Internet und schreiben Texte am PC.

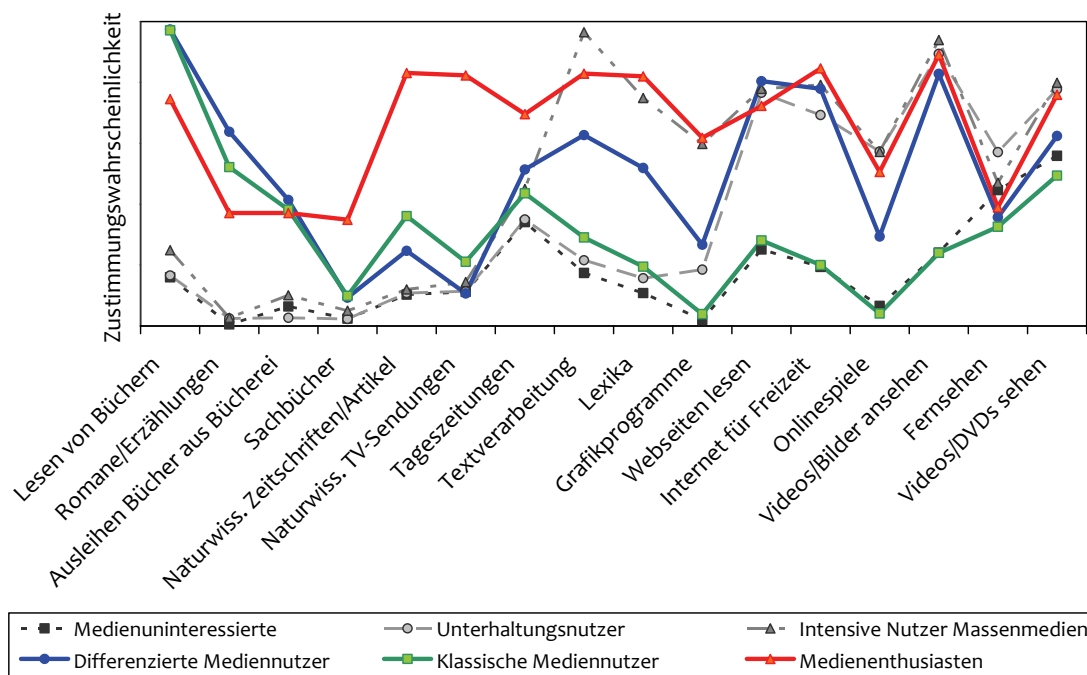


Abbildung 4: Mediennutzungsprofile deutscher 15-Jähriger im Jahr 2006 (N = 3.865; eigene Darstellung basierend auf Senkbeil & Wittwer, 2008, S. 115f.)

Lesefrequenz und Geschlecht – Zusammenfassung

Hinsichtlich der Zuwendung zu Printmedien wirkt die Forschungslage konsistent: Mädchen sind die häufiger lesenden Heranwachsenden. Sie lesen mehr Zeitschriften und vor allem mehr (belletristische) Bücher. Es sind möglicherweise diese Differenzen, die das Bild der eifrig lesenden Mädchen und der weniger lesenden Jungen prägen. Dabei ist einzuwenden, dass die Betrachtung einzelner Lesemedien vermutlich zu kurz greift. Von größerer Aussagekraft sind Analysen, denen verschiedene Mediennutzungsformen über Cluster-Analysen oder andere Verfahren zu Typen verdichtet werden. Die Analysen der PISA-Daten aus Finnland und Deutschland kommen insgesamt zu ähnlichen Befunden, nämlich dass die primär bei Mädchen zu beobachtende stärkere Nutzung klassischer Printmedien bei gleichzeitig zögerlicheren Internet-Aktivitäten mit besseren Test-Ergebnissen im Lesen korrespondiert. Allerdings ist wegen der querschnittlichen Anlage der Studien keine Aussage über die Wirkrichtung und die Kausalitäten von Geschlecht, Mediennutzungshäufigkeit und erzielter Leseverstehensleistung möglich. Das gilt nicht minder für die Interpretation der Ergebnisse aus der Studie von Treumann et al. (2007), die jedoch darauf hinweisen, dass die recht eindeutigen Zugehörigkeiten von Jungen und Mädchen zu Mediennutzungsgruppen nur ein Unterscheidungsaspekt von anderen ist und andere soziodemografische, soziale und individuelle Merkmale ebenfalls bedeutsam sind und mitunter ein stärkeres Gewicht haben.

5 Thematische Präferenzen bei Büchern und Zeitschriften

Neben den geschlechterspezifischen Lesehäufigkeiten, die sich in der Belletristik-Lektüre manifestierten, sind tendenzielle Unterschiede in den thematischen Vorlieben feststellbar. Diese werden zunächst für Bücher und dann für Zeitschriften konturiert.

Zu den *Buchgenrevorlieben*: In einer aufwendigen Studie mit mehr als 45.000 amerikanischen Erst- bis Zwölftklässlern wurden die Daten von über drei Millionen gelesenen Büchern ausgewertet (Topping, Samuels & Paul, 2008). Dabei wurden nur grob zwei Kategorien für Jungen und Mädchen ausgewiesen, nämlich der Anteil von fiktionalen und non-fiktionalen Büchern, die sie gelesen hatten. Mädchen lasen mehr Fiktionales als Jungen ($d = .18-.44$). Von Klasse 1 bis 8 fiel der Anteil non-fiktionaler Bücher (von einem Fünftel auf ein Zehntel (Jungen) bzw. von einem Siebtel auf ein Vierzehntel (Mädchen)) für beide Geschlechter ge-

ringer aus, je älter die Personen waren. Jungen ab der neunten Klasse wendeten sich dann aber wieder verstärkt expositorischen Texten zu, Mädchen hingegen nicht. Die britische Studie von Coles und Hall (2002) fragte fast 8.000 10-, 12- und 14-Jährige nach jenen Büchern, die sie in den vergangenen vier Wochen gelesen hatten. Unter den Jungen waren Abenteuerbücher gefragt (40 Prozent, Mädchen: 46 Prozent), deutlich abgeschlagen waren Science-Fiction (17 Prozent, Mädchen: 8 Prozent) und Horror- und Geistergeschichten (16 Prozent, Mädchen: 26 Prozent). Die unter Mädchen beliebten Titel zum Thema Liebe und Beziehungen (32 Prozent), tauchten unter den Nennungen der Jungen kaum auf (8 Prozent), lagen jedoch gleichauf mit dem Thema Sport (8 Prozent, Mädchen: 2 Prozent).

Eine Vielzahl von Studien hat sich den Präferenzen bei Buchgenres von Kindern und Jugendlichen verschiedener Klassenstufen gewidmet. Da diese Studien die Lesevorlieben auf sehr unterschiedliche Art erhoben haben (Fragebögen mit offen und geschlossenen Fragen sowie Lesetagebücher), wurde statt einzelner Befunde eine aggregierte Form der Darstellung gewählt (s. Tabelle 1). Elf Studien wurden darauf gesichtet, in welcher Reihenfolge verschiedene Genres genannt wurden. Die jeweils fünf am häufigsten pro Studie in den Klassenstufen 2–10 angeführten Genres sind in Tabelle 1 summarisch dargestellt.

Trotz aller unterschiedlichen Frageformate und einer Konzentration der Studien auf die Klassenstufen 4–6 lassen sich allgemeine Trends ausmachen. Tiergeschichten, realistische Geschichten und Märchen sowie Sagen bilden Lieblingslesestoffe im Grundschulalter, die vor allem Mädchen präferieren. Beide Geschlechter eint für diesen Zeitraum die starke Vorliebe für Abenteuerliteratur und Science Fiction, Jungen bevorzugen daneben Krimis und gruselige Lesestoffe. Zusätzlich sind Sachbücher gefragt. Im Jugendalter kommt es zu einer Zuwendung zur realistischen und Problemliteratur.

Genre	Klassenstufe									
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tiergeschichten	2 ^(w,8) , 5 ⁽¹⁾	2 ⁽²⁾ , 3 ^(w,8) , 5 ⁽¹⁾	2 ⁽²⁾ , 4 ^(w,8) , 5 ^(w,1)	2 ⁽²⁾ , 5 ^(w,1)	2 ^(2,11)					
Bilderbuch	2 ⁽¹⁾	2 ⁽¹⁾	2 ⁽¹⁾	2 ⁽¹⁾						
Märchen/Sagen	4 ^(w,8)	4 ^(w,8) , 5 ^(w,5)	3 ^(w,8,9) , 5 ^(w,5)	5 ^(w,5)	5 ^(w,5)					
(TV-)Serien		5 ⁽⁸⁾	5 ⁽⁸⁾		3 ⁽¹¹⁾					
Abenteuer	1 ⁽⁸⁾	1 ^(2,5,8)	1 ^(2,5,8,9)	1 ^(2,5,9) , 4 ^(w,7)	1 ^(2,3,5,6,9) , 3 ⁽¹⁰⁾ , 4 ^(w,7)	5 ⁽⁵⁾	4 ⁽⁴⁾ , 5 ⁽⁵⁾	2 ⁽³⁾ , 5 ⁽⁵⁾	5 ⁽⁵⁾	
Science Fiction/Fantasy	1 ⁽¹⁾	1 ⁽¹⁾	1 ⁽¹⁾ , 5 ⁽⁹⁾	1 ^(1,7) , 4 ⁽⁹⁾	1 ^(7,10) , 2 ⁽⁶⁾ , 3 ⁽⁹⁾ , 5 ^(3;m,11)	4 ⁽⁵⁾	4 ⁽⁵⁾	4 ⁽⁵⁾	4 ^(5,10)	
Krimi	3 ^(m,1)	3 ^(m,1,2) , 4 ^(m,5)	3 ^(m,2) , 4 ^(m,1,5)	3 ^(m,2,7,9) , 4 ^(m,1,5)	2 ^(m,9,3;10) , 3 ^(m,2,7) , 4 ^(m,5)	2 ⁽⁵⁾ , 4 ⁽²⁾	2 ⁽⁵⁾ , 4 ⁽²⁾	1 ⁽³⁾ , 2 ⁽⁵⁾	2 ⁽⁵⁾ , 3 ⁽¹⁰⁾	
Grusel/Horror		2 ⁽⁵⁾	2 ⁽⁵⁾	1 ⁽⁷⁾ , 2 ⁽⁵⁾	1 ^(7,10,11) , 2 ⁽⁵⁾ , 3 ⁽⁶⁾	1 ^(m,2) , 3 ⁽⁵⁾	1 ^(m,2;4) , 3 ⁽⁵⁾	3 ⁽⁵⁾	3 ⁽⁵⁾	
Realistische Literatur	4 ⁽¹⁾ , 5 ⁽⁸⁾	4 ⁽¹⁾ , 5 ^(w,2)	3 ⁽¹⁾ , 4 ^(w,9) , 5 ^(w,2)	2 ^(w,7) , 3 ⁽¹⁾ , 4 ^(w,9) , 5 ^(w,2)	2 ^(w,7) , 4 ⁽³⁾ , 5 ^(w,2,9)	1 ^(w,5) , 2 ^(w,2)	1 ^(w,5) , 2 ^(w,2)	1 ^(w,5) , 3 ^(w,3)	1 ^(w,5,10)	
Sachbuch	3 ⁽⁸⁾	2 ⁽⁸⁾ , 3 ⁽⁵⁾ , 4 ^(m,2)	2 ^(8,9) , 3 ⁽⁵⁾ , 4 ^(m,2)	2 ⁽⁹⁾ , 3 ⁽⁵⁾ , 4 ^(m,2)	2 ⁽¹¹⁾ , 3 ⁽⁵⁾ , 4 ^(m,2;9,10) , 5 ⁽⁶⁾	5 ^(m,2)	5 ^(m,2;4)	4 ⁽³⁾		
Problemliteratur			5 ⁽⁹⁾	5 ⁽⁷⁾	5 ⁽⁷⁾	3 ^(w,2)	3 ^(w,2;4)		2 ⁽¹⁰⁾	
Humor					4 ^(6;w,11)		2 ⁽⁴⁾	5 ⁽³⁾		

Tabelle 1: Buchgenrepräferenzen von Zweit- bis Zehntklässlern anhand der Top 5-Genres in elf Studien; Legende: Ziffern geben Platzierungen in den einzelnen Studien an, in Klammern: Geschlechterunterschiede (m = männliche Vorlieben, w = weibliche Vorlieben) sowie Nummern der Studien (1 = Bertschi-Kaufmann, 2000; 2 = Böck, 2000; 3 = Bucher, 2004; 4 = Gattermaier, 2003; 5 = Harmgarth, 1997; 6 = Ivey & Broadus, 2001; 7 = Philipp, 2010; 8 = Richter & Plath, 2005; 9 = Roe, 1998; 10 = Schilcher & Hallitzky, 2004; 11 = Worthy, Moorman & Turner, 1999)

Untersuchungen, die sich den Zeitschriftenvorlieben von Jugendlichen im Alter von 10 bis 15 Jahren widmen (Böck, 2000; Bofinger, 2001; Bosacki, Elliott, Bajovic & Akseer, 2009; Bucher, 2004; Hughes-Hassell & Rodge, 2007; Mädler & Plath, 2000; Philipp, 2010), kommen zu eindeutigen Befunden hinsichtlich der Vorlieben von Jungen und Mädchen: Mädchen präferieren Titel, die sich dem Bereich Tiere, Stars, Mode und Musik zuordnen lassen, Jungen finden Titel interessant, die sich um Technik, Computer und vor allem Sport drehen. Diese Geschlechterspezifika bilden sich Längsschnittstudien zufolge zu Beginn der Jugend deutlich heraus (Bosacki et al., 2009; Philipp, 2010).

Lesepräferenzen und Geschlecht – Zusammenfassung

Die Befunde zu den Buchlesepräferenzen erscheinen trotz eines größer ausgeprägten Faibles der Mädchen für fiktionale Texte nicht sehr eindeutig, wenn man sich von den Prozentsätzen löst und stattdessen die Reihenfolge der Genres betrachtet. Es besteht eine weibliche Vorliebe für Beziehungsthemen (auch in Form der realistischen Literatur), während Jungen eher Comics und das Thema Sport präferierten. Zugleich unterliegen die Genrepräferenzen einem ontogenetischen Wandel und differenzieren sich in ihrer Geschlechterspezifität anscheinend besonders in der Jugend aus.

6 Lesekompetenz

Spätestens seit PISA 2000 hat der Ausdruck „Lesekompetenz“ Konjunktur, eine einheitliche Begriffsbestimmung gibt es jedoch noch nicht. An dieser Stelle soll hilfsweise die Definition aus PISA 2000 zugrunde gelegt werden, nach der Lesekompetenz die Fähigkeiten umfasst, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Baumert, Artelt, Klieme & Stanat, 2001, S. 290). Wie sich diese Fertigkeiten geschlechtsspezifisch in der Primar- und Sekundarstufe ausprägen, wird im Folgenden anhand nationaler wie internationaler Studien dargestellt. Die Übersicht beginnt mit der Frage danach, wie sich Differenzen in der Lesekompetenz besser als mit den konventionellen Intervallen von Cohen (1988) beurteilen lassen (6.1). Es folgen Studienergebnisse zur Lesekompetenz-Differenzen in Primar und Sekundarstufe (6.2), die mit Befunden aus drei Meta-Analysen ergänzt werden (6.3).

6.1 Wie lassen sich Differenzen im Leseverstehen angemessen beurteilen?

In der Einleitung wurde vorgeschlagen, dass Differenzen zwischen Jungen und Mädchen sich mit dem Effektstärkenmaß Cohens d und den von Cohen (1988) vorgeschlagenen Intervallen beurteilen lassen (s. o., S. 2). Diese Intervalle sind einigermaßen willkürliche Setzungen, die zunehmend infrage gestellt werden. So halten Hill, Bloom, Black und Lipsey (2008) es für sinnvoller, Unterschiede hinsichtlich ihrer Kontextabhängigkeit und so in ihrer Relativität zu betrachten. Differenzen zwischen Gruppen lassen sich ihrer Ansicht nach angemessener beurteilen, wenn sie in Relation zur natürlichen Entwicklung gestellt werden. In Tabelle 2 ist diese Perspektive auf zweierlei Art enthalten. Zum einen finden sich dort echte Längsschnitt-Befunde zur Entwicklung des Leseverstehens von der ersten bis zur zwölften Klasse. Sie wurden von Ferrer, McArdele, Shaywitz, Holahan, Marchione und Shaywitz (2007) in einem Sample von rund 400 Personen erhoben. Zum anderen werden die Longitudinal- von Querschnittdaten aus sieben Normierungsstichproben ergänzt. Diese haben Hill et al. (2008) von der Vorschule bis zur zwölften Klasse zusammengetragen.

Intervall	1→2	2→3	3→4	4→5	5→6	6→7	7→8	8→9	9→10	10→11	11→12
Längsschnitt (LS)	1.07	.64	.54	.38	.37	.32	.25	.27	.15	.12	.42
Querschnitt (QS)	.97	.60	.36	.40	.32	.23	.26	.24	.19	.19	.06
Differenz LS-QS	.10	.04	.18	-.02	.05	.09	-.01	.03	-.04	-.07	.36

Tabelle 2: Jährliche Zuwächse im Leseverstehen in Effektstärken in Schuljahres-Intervallen von Klasse 1 bis 12 (eigene Darstellung; Quelle der Längsschnitt-Daten: eigene Berechnung, basierend auf den Daten von Ferrer et al., 2007, S. 1463; Quelle der Querschnitt-Daten: Hill et al., 2008, S. 173)

Die als Effektstärken ausgedrückten jährlichen Zuwächse in den Längs- sowie Querschnittdaten ähneln sich auffallend und weisen nur wenige Ausnahmen (Intervall Kl. 3–4 und 11–12) auf. Wegen der größeren Samples lassen sich die Daten von Hill et al. (2008) als belastbarer betrachten. Die jährlichen Zuwachsraten im Leseverstehen zu kennen, ermöglicht es, etwaig größer werdende Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen in Schuljahres-Differenzen auszudrücken, was im Folgenden immer wieder geschehen wird.

6.2 Leseverstehen in der Primar- und Sekundarstufe

Eine der bekanntesten und aufwändigsten Studien zum Leseverstehen am Ende der Grundschulzeit ist IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), die bislang zweimal durchgeführt worden ist. Lynn und Mikk (2009) haben statt der üblichen Angabe von Kompetenzstufenzugehörigkeiten die Geschlechterdifferenzen in Effektstärken ausgedrückt. Ihren Analysen zufolge hatten die Mädchen in allen Teilnehmerstaaten einen Vorsprung von $d = .25$ im Jahr 2001 bzw. $.21$ im Jahr 2006. In der vierten Klasse betrug der Vorsprung der Mädchen in etwa der Hälfte des Zuwachses, den Kinder laut Tabelle 2 von Klasse 4 bis 5 erzielten.

Die prominenteste Studie im Diskurs zu Geschlechterunterschieden in der Lesekompetenz im Sekundar-schulalter ist derzeit PISA, denn in dieser Untersuchung sind die Differenzen im Leseverstehen besonders auffällig: Die Jungen lagen in allen Teilnehmerstaaten in den Studien aus den Jahren 2000, 2003, 2006 und 2010 (für die 34 OECD-Länder) mit $d = .36$ – $.49$ hinter den Mädchen zurück (Lynn & Mikk, 2009; OECD, 2010b). Das wären laut Tabelle 2 und dort den Zuwächsen von Klasse 9 zu 10 rund zwei bis drei Schuljahre Differenz. Relativiert wird dies durch die im Schuljahr 2003/2004 durchgeführte DESI-Studie zu den sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Englisch bei Neuntklässlern. Dieser Untersuchung zufolge waren Mädchen im Leseverstehen Deutsch nicht so stark überlegen wie in PISA ($d = .22$; Hartig & Jude, 2008). In einer umfassenden Studie mit mehr als 100.000 kanadischen Zehntklässlern fanden sich laut White (2007) wiederum keine Vorsprünge der Mädchen. Im Gegenteil: Es ließen sich je nach untersuchtem Bereich Vorsprünge der Mädchen ($d = .13$) und der Jungen ($d = .10$) beobachten.

Die vergleichsweise großen Differenzen der Geschlechter PISA, aber auch die uneindeutigen Befunde zu Geschlechterdifferenzen, die je nach Studie anders ausfallen, werfen die Frage danach auf, woher sie kommen. Dafür sind zwei Formen von Studien interessant. Zum einen lässt sich fragen, ob die Differenzen historisch neueren Datums sind, indem man wie bei IGLU und PISA in Trendstudien unterschiedliche Kohorten mit demselben Test untersucht. Zum anderen ist von Interesse, wie sich bei Heranwachsenden, die über einen längeren Zeitraum in echten Längsschnittstudien getestet werden, die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen entwickeln.

Zwei große Trendstudien seien zunächst erwähnt. Die eine – National Assessment of Educational Progress (NAEP) – stammt aus den USA, eine weitere aus Australien. In den groß angelegten amerikanischen NAEP-Studien mit vielen Tausend Schülerinnen und Schülern wiesen Mädchen in vier Klassenstufen laut der Re-Analyse von Klecker (2006) für die Jahre 1992 bis 2003 folgende Vorsprünge auf: In Klassenstufe 4 lagen sie bei $d = .16$ – $.27$, in achten Klassen bei $d = .27$ – $.42$ und in Klasse 12 betrug $d = .22$ – $.44$. Bei jüngeren Kindern sind die Differenzen, die je nach Jahr anders ausfallen, am kleinsten im Altersgruppenvergleich. Dennoch ist bemerkenswert, dass das Spektrum der Effektstärken recht groß ist: In einigen Jahren ist die Effektstärke (fast) doppelt so groß wie in anderen. Dieser Befund deckt sich mit dem, den Wheldall und Limbrick (2010) in den jährlich stattfindenden Untersuchungen zum Leseverstehen von Kindern dritter und fünfter Klassen ermittelten. Im Zeitraum von 1997 bis 2006 konnten Daten von fast 1,2 Millionen Primarschülerinnen und -schülern erfasst werden. Bei den Drittklässlern betrug die Differenz in den Jahren minimal $d = .10$ und maximal $d = .28$, unter Fünftklässlern lagen die Differenzen mit $d = .14$ – $.26$ dichter beieinander. Hier lässt sich also eine große Ähnlichkeit zu den NAEP-Effektstärken für das vierte Schuljahr feststellen. Historisch betrachtet hat sich in den vergangenen zwei Dekaden aber insgesamt kein Hinweis für sich vergrößernde Vorsprünge zwischen den Einzelkohorten ermitteln lassen.

Das trifft ebenfalls auf Längsschnittstudien zu, in denen dieselben Personen mehrfach getestet wurden. Insgesamt ist auch hier die Befundlage gemischt: Es gibt Hinweise auf sich verstärkende, gleich bleibende und sich verringernde Abstände. Kowaleski-Jones und Duncan (1999) etwa haben Kinder im Abstand von zwei Jahren im Leseverstehen getestet und die Geschlechterdifferenzen ermittelt. Waren diese bei 6- bis 7-Jährigen noch gering ($d = .09$), erhöhten sie sich zwei Jahre später auf $d = .19$, blieben im Alter von zehn bis elf Jahren konstant, um bei den nun 12- bis 13-Jährigen zugunsten der Mädchen größer auszufallen ($d = .33$). Es fanden sich mithin Indizien für sich vergrößernde Leistungsabstände, die am Ende der Befragung gemäß

den Daten von Hill et al. (2008) einen Unterschied von etwa einem Schuljahr ausmachen würde. In der US-amerikanischen Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Cohort of 1998–1999 (ECLS-K 98–99) hatten Mädchen einen minimalen Vorsprung, der von der Vorschule bis zur dritten Klasse gleich blieb ($d = .17$ – $.21$). Danach nahm er in Klasse 5 ab ($d = .13$), um dann in Klasse 8 zur ursprünglichen Differenz ($d = .21$) zurückzukehren (Robinson & Lubienski, 2010).

Daneben existieren andere empirische Hinweise aus Längsschnitt-Untersuchungen, dass sich die Geschlechter in der Primar- bzw. Sekundarstufe annäherten (de Fraine, van Damme & Onghena, 2007; Pfost, Dörfler & Artelt, 2010; Phillips, Norris, Osmond & Maynard, 2002). In der Hamburger LAU-Studie (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung) etwa wurden seit 1996 von Klasse 5 bis 13 alle zwei Jahre die Jugendlichen der Hansestadt umfassend getestet. Im Leseverstehen fanden sich in zu Beginn der fünften Klasse und am Ende der sechsten Klasse nur geringe Unterschiede ($d = .11$ bzw. $.16$; Lehmann & Peek, 1997). In Klasse 9 war der Vorsprung der Mädchen schon größer ($d = .29$; Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002) und in Klasse 11 praktisch nicht mehr vorhanden ($d = .07$; Lehmann, Hunger, Ivanov & Gänsfuß, 2004), was auch der Selektivität des Schulsystems geschuldet sein dürfte. Damit zeichnet sich bei den Hamburger Jugendlichen aus der Sekundarstufe eine tendenzielle Überlegenheit der Mädchen ab, die bis zur neunten Klasse zunimmt. Ältere männliche Jugendliche, die in die Sekundarstufe II wechseln, stehen allerdings in ihrem Leseverstehen ihren Klassenkameradinnen kaum nach. In eine ähnliche Richtung gehen die Befunde einer niederländischen Studie von de Fraine et al. (2007). Laut dieser Untersuchung bestanden im Zeitraum der Klassenstufen 7–12 zu Beginn keine Geschlechterdifferenzen in den schriftsprachlichen Fähigkeiten ($d = .00$). In Klasse 8 hatten Mädchen hingegen den größten Vorsprung ($d = .36$), der in Klasse 10 und 12 mit $d = .24$ bzw. $.20$ wieder geringer wurde. Die Differenz zwischen den Geschlechtern betrug damit ab Klasse 8 mehr als ein Schuljahr.

Je nach Längsschnittstudie gibt es also andere Befundmuster. Dadurch lässt sich nicht definitiv sagen, ob sich bestehende Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erhöhen, minimieren oder fortsetzen. Damit kann man abschließend einerseits nur davor warnen, im Angesicht der Empirie allgemeine Aussagen dazu zu treffen, Mädchen läsen generell viel besser als Jungen. Andererseits müssen noch erheblich mehr Untersuchungen durchgeführt werden. Abschließend sollen noch drei Meta-Analysen konsultiert werden, in denen auf der Basis einer Vielzahl von Einzelstudien Aussagen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Lesekompetenz von Jungen und Mädchen getroffen werden können.

6.3 Erkenntnisse aus drei Meta-Analysen

Den starken Geschlechterdifferenzen laut PISA stehen Befunde aus Meta-Studien gegenüber, die den Eindruck eines großen Vorsprungs der Mädchen relativieren. Eine erste Meta-Analyse haben Hyde und Linn (1988) veröffentlicht. Sie überprüften bei 165 Studien mit fast 1,5 Millionen ProbandInnen, ob sich die Geschlechter in acht verbalen Fähigkeiten merklich unterschieden. Das war nur bei drei Fähigkeiten der Fall, und im Lesen war der Vorsprung im Lesen praktisch nicht vorhanden ($d = .03$). Die beiden Autorinnen fragen angesichts dieser Resultate, ob sich sinnvoll von Geschlechterunterschieden sprechen lässt. Das lässt sich auch angesichts einer aktuellen deutschen Meta-Analyse zu Geschlechterunterschieden im Grundschulalter fragen. In ihr hat Mücke (2009) 16 deutsche Studien aus den Jahren 1991–2008 berücksichtigt, in denen normierte Schulleistungstests verwendet wurden. Er ermittelte für das Lesen auf der Basis von 111 Differenzwerten nur geringe Unterschiede zugunsten der Mädchen ($d = .11$).

In ihrer Meta-Analyse von 16, teils viele Teilnehmerstaaten umfassende Studien aus dem Zeitraum 1970 bis 2002 fand Lietz (2006) heraus, dass die Geschlechterunterschiede in Studien vor dem Jahr 1992 bei Jugendlichen der Klassenstufen 6–12 vorhanden, aber nicht statistisch überzufällig waren ($d = .06$). Erst in den Studien seit 1992 waren die Differenzen zugunsten der Mädchen statistisch auffällig und größer ($d = .24$). Bezogen auf alle Studien aus 32 Jahren lagen die Werte der Jungen um 0,18 Standardabweichungen unter denen der Mädchen, was nach Hill et al. (2008) einem Schuljahr entspricht. Lietz beobachtete außerdem, dass sich die Unterschiede *nicht* mit einem höheren Alter verstärken, es also keinen Scheren- oder Matthäus-Effekt zugunsten der Mädchen zu geben scheint (ähnlich für Schulformen: Retelsdorf & Möller, 2008). Anders gesagt: Den Mehrebenen-Analysen von Lietz (2006) zufolge bestehen vor allem in jüngeren Studien zwar international Unterschiede im Leseverstehen zugunsten der Mädchen. Diese sind allerdings trotz statistischer Signifikanz in ihrer praktischen Bedeutsamkeit vergleichsweise gering und fallen anscheinend nicht größer aus, je älter die Getesteten sind.

Lesekompetenz und Geschlecht – Zusammenfassung

Überblickt man Befunde der diversen Studien aus diesem Abschnitt, die das Leseverstehen im Primar- und Sekundarschulbereich untersucht haben, ergibt sich kein homogenes Gesamtbild. In der Grundschule finden sich Hinweise auf eine leichte Überlegenheit der Mädchen. In der Sekundarstufe lässt sich eine gemischte Befundlage attestieren. PISA hatte relativ große Geschlechterdifferenzen als Ergebnis, andere Untersuchungen hingegen wiesen tendenzielle Vorsprünge der Mädchen nach, die nach den Meta-Analysen von Mücke (2009), Lietz (2006) sowie Hyde und Linn (1988) ein relativ neues Phänomen darstellen und im Gesamt und bezogen auf einen internationalen Vergleich schwach ausfallen, wiewohl sich auch in anderen Domänen nicht immer durchgängig starke Geschlechterdifferenzen finden lassen (Hattie, 2009; Hyde, 2005). Zwar gibt es durchaus Unterschiede im Leseverstehen zugunsten der Mädchen, aber sie fallen nicht so groß aus, dass angesichts dieser Befunde für das Leseverstehen seriös von einer ‚Krise der Jungen‘ oder gar dem ‚Risikofaktor männliches Geschlecht‘ für die Lesekompetenz gesprochen werden kann.

7 Fazit: Das Geschlecht als eine buchstäblich fragwürdige Kategorie in punkto Lesen

Das Lesen von Jungen und Mädchen hat seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie verstärkte Aufmerksamkeit erfahren, und es war Anliegen des vorliegenden Beitrags, die Eigenheiten im Lesen von Jungen und Mädchen darzustellen. Dazu wurden die Befunde aus mehr als fünf Dutzend Untersuchungen gesichtet. An dieser Stelle werden abschließend die Ergebnisse gebündelt (7.1) und sich daraus ergebende Fragen nach der Herkunft von Geschlechterunterschieden angerissen (7.2) und die Implikationen für eine jungenspezifische Leseförderung diskutiert.

7.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Im Beitrag wurden fünf Bereiche im Lesen hinsichtlich der Geschlechterspezifika betrachtet, nämlich die Lesemotivation, die Rezeptionsweisen, die Frequenz der Printmediennutzung, thematische Vorlieben beim Lesen und das Leseverstehen. In einem früheren Beitrag (Philipp & Garbe, 2007) wurden die Differenzen prononciert. Im vorliegenden Überblick mit weitaus mehr Studien ergab sich ein etwas anderes, differenzierteres Bild, welches die früheren Ausführungen dringend revisionsbedürftig macht. Die Hauptbefunde der Zusammenschau an Studien erbrachten im Einzelnen:

- Bei der *Lesemotivation* sind Mädchen stärker intrinsisch habituell zum Lesen bereit, und ihre Lesemotive entspringen stärker positiven sozialen Gründen. Ihre intrinsische Lesemotivation ist stabiler und liegt bereits im Grundschulalter über der der Jungen. Diese Lesemotivation nimmt für beide Geschlechter im Laufe der Zeit gleich stark ab. Die Befundlage ist allgemein aber gemischt, und es gibt bei den Dimensionen der Lesemotivation aus dem MRQ kein durchgängiges Muster aus verschiedenen Studien.
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestehen beim Leseverhalten im Sinne der *Lesefrequenz* vor allem bei fiktionalen Texten und bei Büchern sowie Zeitschriften, die generell eher Mädchen-Domänen bilden, während Jungen eher Comics lesen. Für die Zeitung, das Internet und weitere Bildschirmmedien stehen Studien mit belastbaren Ergebnissen noch aus. Das Buchleseverhalten ist die derzeit einzige empirisch gut belegte Form der Lektüre, bei der sich Differenzen konsistent zeigen.
- Hinsichtlich der *thematischen Präferenzen* im Lesen ergibt sich eine gemischte Befundlage, nach der sich eher männliche und eher weibliche Interessen und Vorlieben voneinander trennen lassen. Das Thema ‚human touch‘ und Beziehungen bildet ein Interessenfeld der Mädchen, Technik und Sport erscheinen als eher männliche Domäne. Daneben besteht trotz unterschiedlicher Quoten immer auch eine Schnittmenge zwischen den Geschlechtern.
- Das weist auf Gemeinsamkeiten hin, die sich in den *Lesemodalitäten* manifestieren, wobei sie für die Kindheit und Jugend bislang nur retrospektiv erhoben wurden. Die wichtige Erkenntnis aus der lesebiografischen Forschung und der Medienpsychologie ist, dass Rezeptionsweisen nicht simplifizierend Geschlechtern oder Textsorten zuzuordnen sind, sondern die Zusammenhänge komplexer sind, als es die Dichotomie von biologischen Geschlechtern oder die Opposition von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten suggerieren.
- Noch ein vermeintlicher Unterschied fällt bei genauerer Betrachtung geringer aus, als es der öffentliche Diskurs über Jungen als ‚Bildungsverlierer‘ nahe legen würde, nämlich im *Leseverstehen*. Nur bei PISA sind die Differenzen zugunsten der Mädchen recht groß, in Grundschul-, aber auch zum Teil in Längs-

schnittstudien der Sekundarstufe ließen sich durchgängig keine Schereneffekte oder großen Leistungsunterschiede entdecken. Woher die Vorsprünge in PISA stammen, verdient gerade im Lichte von Meta-Analysen genauere Betrachtung, nach denen keine oder nur schwache Differenzen existieren. Ob das männliche Geschlecht allein für das Leseverstehen ein ‚Risikofaktor‘ ist, lässt sich also nicht sagen. Aber es gibt Hinweise darauf, dass erst die Kombination von Geschlecht und sozialer Herkunft Leistungsscheren öffnet. Demnach sind es vor allem Jungen aus einkommensschwachen Elternhäusern, deren Entwicklung im Leseverstehen sich verzögert (Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Husain & Millimet, 2009). Außerdem sind die Geschlechterdifferenzen zwischen schwach lesenden Kindern und Jugendlichen besonders groß (Becker & Forsyth, 1990; Husain & Millimet, 2009; Stanat & Schneider, 2004; Wheldall & Limbrick, 2010). Das männliche Geschlecht ist im Licht dieser Untersuchungen nur bei schwach Lesenden und prekären sozialen Lagen ein Faktor, der sich nachteilig auswirkt.

7.2 Drei abschließende Fragen zu den Eigenheiten der Geschlechter beim Lesen

Die Eigenheiten der Geschlechter werfen abschließend verschiedene Fragen auf, unter anderem methodische, interpretatorische und sich daraus ergebend die nach dem Interventionsbedarf. Auf diese drei Fragen geht dieser letzte Abschnitt des Beitrags ein.

7.2.1 Die Frage nach methodischen Ursachen für Vorsprünge der Mädchen in der Lesekompetenz

Methodische Aspekte spielen bei der Frage nach dem männlichen oder weiblichen Lesen eine vielleicht stärkere Rolle, als es sich vermuten ließe. Betrachtet man die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern, so sind diese bei dem Leseverhalten im Sinne der Frequenz noch am deutlichsten festzustellen. Beim Leseverstehen, den Lektüremodalitäten, den -modi und zum Teil der Lesemotivation verwischen die Unterschiede eher oder sind nicht durchgängig belegt. Möglicherweise hat dies mit der Art des Messen zu tun: Die starken Differenzen im Leseverhalten treten dann auf, wenn man besonders grob misst, indem man sich auf einzelne Fragen verlässt, was beispielsweise bei der Erfassung der Lesefrequenz und der thematischen Vorlieben Usus ist. Wenn man aber Skalen verwendet bzw. verbale Selbstauskünfte intensiver betrachtet, lässt sich berechnen, wie groß die Unterschiede wirklich sind.

Umgekehrt hat auch die PISA-Studie mit einer großen Item-Batterie besonders große Differenzen nachgewiesen. Auch das mag mit der Art der Messung zusammenhängen, wie Lafontaine und Monseur (2009) herausstellen. Sie haben die PISA-2000-Daten dahin gehend geprüft, ob Aufgabenformate und Textarten mit unterschiedlichen Testleistungen korrespondieren. Jungen hatten im Geschlechter-Vergleich deutlich schlechtere Werte bei der Subskala Reflektieren und Bewerten ($d = .41$), während beim textbezogenen Interpretieren und dem Informationen-Entnehmen die Vorsprünge der Mädchen nicht so groß waren ($d = .23$ bzw. $.28$). Noch auffälliger ist jedoch, dass bei kontinuierlichen Texten die Mädchen noch stärker überlegen waren als bei diskontinuierlichen ($d = .39$ bzw. $.17$). Hinzu kommt, dass bei den Aufgabenformaten ebenfalls Differenzen existierten: Handelte es sich um Multiple-Choice-Fragen, waren die Differenzen geringer als bei offenen Fragen. So waren Mädchen nur minimal besser bei Multiple-Choice-Fragen bei diskontinuierlichen Texten ($d = .10$), hatten aber bei kontinuierlichen Texten mehr Erfolg, zu denen offenen Fragen formuliert waren ($d = .47$).

Das wohl erstaunlichste Ergebnis zu Geschlechterdifferenzen bei PISA erbrachte Lafontaines und Monseurs (2009) zweifach durchgeführte Dekomposition der Varianzanteile, d. h. die Aufschlüsselung, welche testbezogenen Merkmale (Subskala, Frageformat und Textart) die Unterschiede im Leseverstehen von männlichen und weiblichen Jugendlichen bedingen. Den größten Effekt hatte die Textart; allein 52 Prozent der Unterschiede ließen sich darauf zurückführen. Welche Subskala verwendet wurde, hatte mit 24 Prozent ebenfalls einen bedeutsamen Effekt. Auch die Frageformate schlugen zu Buche, wenn auch nicht so stark. Anders gesagt: Je mehr Laufertexte mit offenen Fragen zu anspruchsvolleren Leseverstehensaspekten verwendet werden, desto größer die Differenz.

Zu ähnlichen Ergebnissen zum Einfluss der Frageformate auf die Geschlechterunterschiede kamen auch Rauch und Hartig (2010), als sie den deutschen DESI-Datensatz einer Re-Analyse unterzogen. In der DESI-Studie kamen gleichermaßen narrative und expositorische Texte zum Einsatz, während die Aufgabenformate differierten: 26 der 38 Items waren Multiple-Choice-Fragen, das restliche Dutzend bestand aus offenen Fragen. Rauch und Hartig überprüften, welche Operationalisierung des Leseverstehens den Daten angemessener war. Sie unterschieden zwei Modelle (s. Abbildung 5). Das erste betrachtete Leseverstehen als ein eindimensionales Konstrukt. Das zweite bestand aus zwei Dimensionen. Die erste Dimension (generel-

ler Faktor) entspricht genau dem Modell 1. Deshalb sind beide Faktoren rot dargestellt. Zusätzlich wurde eine zweite, mit blauen Linien dargestellte Dimension gebildet, die nur von den offenen Fragen repräsentiert wurde (Offene Fragen-Faktor).

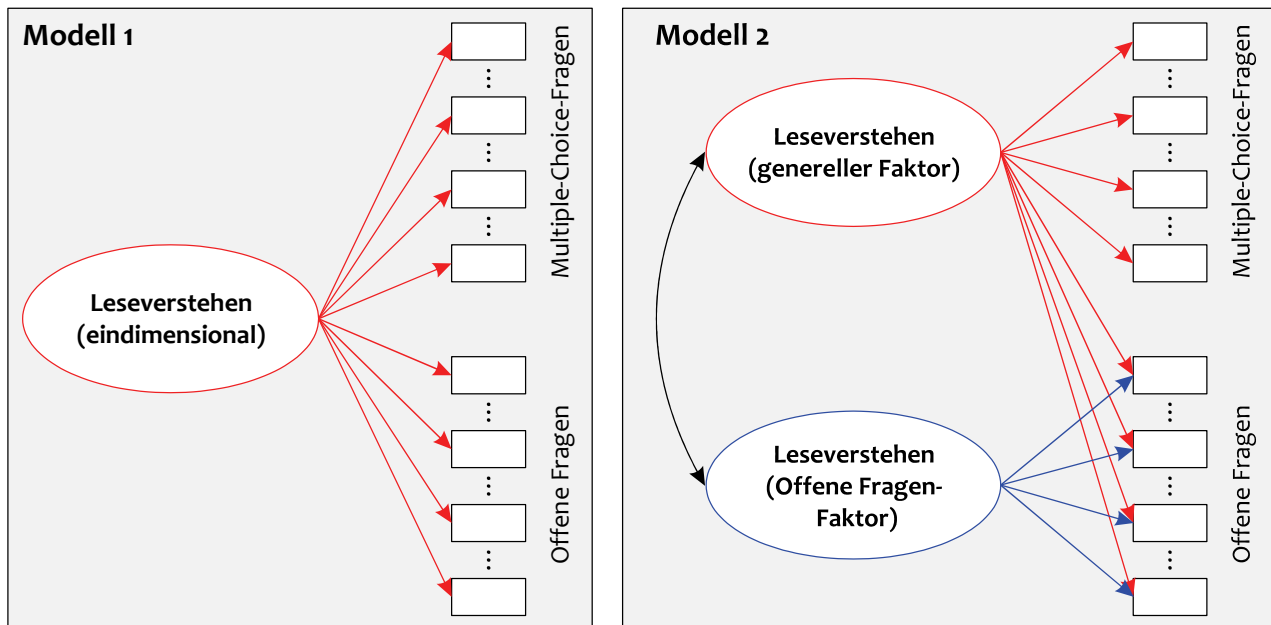


Abbildung 5: Zwei Modelle zur Erfassung des Leseverstehens in der DESI-Studie im Vergleich (Quelle: nach Rauch & Hartig, 2010, S. 365)

Diese Modelle wurden miteinander verglichen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das zweite Modell mit zwei Faktoren (einer, der aus sämtlichen 38 Fragen besteht, und ein weiterer, der parallel nur die offenen Fragen enthält) besser zu den Daten passte als das erste Modell, das Leseverstehen als ein dimensionales Konstrukt auffasste. Zwischen den beiden Faktoren aus dem zweiten Modell bestand bemerkenswerter Weise nur eine vergleichsweise geringe Korrelation von $r = .44$. Das deutet darauf hin, dass die beiden Modelle nicht grundsätzlich dasselbe messen, obwohl der generelle Faktor die offenen Frageformate beinhaltet. Unter der Perspektive der Geschlechterunterschiede fielen diese im Modell 1 mit $d = .19$ gering aus. Wendet man sich die Differenzen von Jungen und Mädchen jeweils bei den beiden Einzelfaktoren im Modell 2 zu, ergibt sich eine Divergenz. So hatten Mädchen beim Faktor mit allen Items einen leichten Vorsprung ($d = .11$; Rauch & Hartig, 2010) und liegen damit ungefähr bei den Differenzwerten deutscher Jungen und Mädchen in der IGLU-Studie des Jahres 2006 (Lynn & Mikk, 2009). Der Faktor mit den offen formulierten Fragen zeichnete sich durch ungleich stärkere Differenzen aus. Sie betragen $d = .54$ (Rauch & Hartig, 2010) und korrespondieren damit mit dem Dreifachen an Leseverstehenszuwächsen, den Jugendliche von der neunten zur zehnten Klasse erzielen (s. o., Tabelle 2 auf S. 13).

Betrachtet man die IGLU-Daten ergibt sich wieder ein völlig anderes Bild. Schwippert, Bos und Lankes (2004) überprüften für die erste IGLU-Studie, ob sich die ohnehin nur leichten Differenzen zwischen Jungen und Mädchen auf Merkmale der eingesetzten Fragen zurückführen ließen. Zwar gab es für Mädchen leichte Vorsprünge bei Multiple-Choice-Aufgaben und literarischen Texten, doch diese Effekte waren absolut vernachlässigenswert. Auch bei den Verstehensanforderungen der Aufgaben (sprich: der Kompetenzstufe) gab es keine Differenzen. Im Gegenteil bestand sogar die leichte Tendenz, dass mit steigender Aufgabenschwierigkeit die Jungen etwas besser abschnitten. Die drei Analysen zu den großen Schulleistungsstudien IGLU, DESI und PISA werfen also jeweils ein anderes Licht auf den Sachverhalt, ob die Art der Aufgabe Geschlechterdifferenzen hervorruft. Für Kinder scheint das nicht der Fall zu sein, aber bei Jugendlichen zeigen sich Differenzen vor allem dann, wenn offene Frageformate eingesetzt werden. Dieser alles andere als triviale Befund müsste mit weiteren Studien abgesichert werden. Er wirft allerdings schon jetzt die Frage auf, ob die offenen Fragen bei Jugendlichen wirklich nur das Leseverstehen messen oder stärker eine schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit, die sich auf einen Text bezieht, – und damit im Kern auch die Schreibkompetenz.

Es gibt weitere methodische Punkte, die mit den Geschlechterdifferenzen zusammenhängen könnten. Zum Beispiel gibt es viel zu selten Studien, die wie die Leseleistungsstudien der vergangenen Dekade *Zufallsstichproben* enthalten. Damit sind generelle resp. generalisierende Aussagen kaum möglich. Ein weiteres Problem besteht darin, dass das Leseverhalten häufig als *Buchleseverhalten* erfasst wird. Beispielsweise enthalten sechs der elf Fragen zur Lesemotivation in PISA explizit das Wort Buch (OECD, 2010a), und zehn der 54 Items aus dem MRQ von Wigfield und Guthrie (1997, s. o., S. 3) situieren das Lesen wahlweise als Buch- oder Lesen fiktionaler Geschichten. Gerade die jüngste PISA-Studie ist insofern bemerkenswert, weil sich OECD-weit große Differenzen zugunsten der Mädchen in der intrinsischen Motivation fanden, sich gewohnheitsmäßig mit dem (Buch-)Lesen zu befassen ($d = .67$). Dafür lasen sie aber weitaus weniger ausgeprägt lieber Printtexte verschiedenster Couleur ($d = .18$), und beim Lesen im Internet waren wiederum die Jungen etwas eifriger ($d = .07$; OECD, 2010a). Bei digitalen Texten scheinen die Differenzen demnach zu schwinden. Es ist außerdem bekannt, dass Jugendliche vermehrt Sachtexte im Internet oder Periodika statt Büchern lesen (z. B. Moje et al., 2008). Diese Formen des Lesens (und Schreibens) werden gerade unter dem Aufwind der Forschung zu den „new literacies“ sehr viel stärkere als wertvolle Formen der Literalität erkannt (Mills, 2010) und unter der Perspektive von pädagogisch vermittelten gesellschaftlichen Machtverhältnissen zunehmend kritischer betrachtet (Franzak, 2006). Nicht nur der Fokus darauf, was als Leseverhalten gilt, sondern auch dessen Erfassung ist ausbaufähig. Die leichter auszuwertenden Fragebögen zur Häufigkeit des Lesens sind insofern problematisch, dass sie Antworten vorgeben und kaum einmal *faktisches Lesen und/oder Titelnennungen* zum Einsatz kommen (so wie bei Bertschi-Kaufmann, 2000, oder Philipp, 2010), die in der Auswertung aufwändiger sind. Komplexere Methoden wie *Lesetagebücher*, die einen substanziellen Gewinn an Daten versprechen (Nieuwenboom, 2008), werden ebenfalls viel zu selten genutzt.

7.2.2 Die Frage nach lesesozialisatorischen Ursachen für Geschlechterdifferenzen

Eine zweite Frage stellt sich neben den methodologischen: die nach der *Ursache von Differenzen*. Für die Erklärung der Geschlechterunterschiede, so knapp oder so eindeutig sie sein mögen, ist das biologische Geschlecht (Sex) denkbar ungeeignet, auch wenn sich auf den ersten Blick einzelne Bereiche des Lesens miteinander gut danach trennen lassen. Das theoretisch überzeugendere Konzept des sozialen Geschlechts (Gender) hat sich jedoch in einigen Studien nicht als erklärungsstark erwiesen. Auf diesen „double bind“ – das theoretisch nicht zufrieden stellende biologische Geschlecht erklärt empirisch relativ oft Unterschiede zwischen Gruppen von Individuen, während sich das theoretisch elaboriertere Konzept Gender empirisch wenig bewährt – haben Hurrelmann und Groeben (2004) hingewiesen. Hier ist die Lesesozialisationsforschung stark gefordert, die den (milieuspezifischen) Geschlechtscharakter von Lese- und Medienpraktiken und dessen Genese stärker herausarbeiten sollte (exemplarisch: Davis, 2007, s. auch Philipp, 2011). Beim gegenwärtigen Forschungsstand erscheint es sinnvoller, die Differenzen nicht zu verabsolutieren, sondern das Zusammenspiel des Faktors (biologisches) Geschlecht mit weiteren soziodemografischen Variablen zu berücksichtigen. Gleichwohl bedarf es noch erheblicher Forschungsanstrengungen, um das Verhältnis von Geschlecht und Lesen zu klären. Dabei scheint sich eines abzuzeichnen: Einfache und möglicherweise sogar eindeutige Antworten sind auf die Fragen beim Thema Lesen und Geschlecht sicher nicht zu erwarten – jedenfalls so lange nicht, wie man nur das biologische Geschlecht allein betrachtet.

7.2.3 Die Frage nach dem Interventionsbedarf und der Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Leseförderung

Erst wenn die Frage nach den methodischen und lesesozialisatorischen Ursachen für und der Ausprägung von Geschlechterdifferenzen in Abhängigkeit von anderen Variablen eindeutiger bestimmt ist, kann die dritte Frage in Angriff genommen werden. Sie betrifft den Umgang mit lesebezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Jungen und Mädchen in der Schule, also die Notwendigkeit der *Intervention* mit dem gesellschaftlichen Auftrag, gleiche Chancen für beide Geschlechter zu ermöglichen. Wie stark der Forderung nach geschlechterdifferenziertem Unterricht nachzugeben ist, wird sich im Licht der Untersuchungsbefunde nach dem Förderbereich richten. Da der Erfolg des Schulsystems in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenz-Orientierung an seinem Output gemessen wird, liegt der derzeit am intensivsten erforschte Bereich des Leseverstehens besonders nahe. Hier treten jedoch weniger Geschlechter- als Schulform- und damit im Kern herkunftsbedingte Disparitäten in Erscheinung (Gailberger & Willenberg, 2008; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010).

Das wiederum impliziert, dass eine auf die spezifischen Stärken und Schwächen Heranwachsender abzielende systematische Leseförderung das dringender zu bearbeitende Feld darstellt (Philipp & Schilcher, 2012; Rosebrock & Nix, 2008). Dazu bedarf es kontinuierlicher Beobachtung und eines Widerstands gegen simplifizierendes Schubladen-Denken, Mädchen seien so deutlich anders als Jungen, das sich empirisch nicht halten lässt (Hattie, 2009; Hyde, 2005). Vor allem bedarf es hinsichtlich der Überlegungen zur geschlechterspezifischen Leseförderung endlich diverser Interventionsstudien, die die Wirksamkeit der häufig geforderten gesonderten Förderung der Jungen methodisch angemessen untersuchen und demonstrieren. Wenn es also angesichts der nicht immer eindeutigen, möglicherweise sogar methodisch bedingten Geschlechterspezifika in der Ausprägung von Lesemotivation, -verhalten und -kompetenz ein (vorläufiges) Fazit für die Leseförderung gibt, so lautet es: Statt empirisch zum Teil unzureichend abgesicherte Differenzen zum Ausgangspunkt der Leseförderung zu nehmen, erscheint ein anderes Vorgehen sinnvoller. Es besteht darin, statt dem Geschlecht anderen, nämlich lesebezogenen Variablen (Leseflüssigkeit, -strategie-wissen, -verständnis) bei der Wahl von Förderansätzen der Vorrang zu geben. Man würde sich als Patient schließlich auch nicht damit zufrieden geben, würde ein Arzt nur aufgrund einer per Augenscheinnahme vollzogenen Bestimmung des Geschlechts eine Behandlungsmethode empfehlen, statt eine umfassende Diagnose vorzunehmen. Ein solches Vorgehen scheint auch für die Lesedidaktik unumgänglich. Daneben ist es nötig, nicht unreflektiert einer diffusen und sich zum Teil verselbstständigten und inzwischen unübersehbar ideologisch eingefärbten Debatte über die vermeintliche ‚Krise der Jungen‘ (Hammett, & Sanford, 2008; Rowan et al. 2002; Smith, 2010; Stamm, 2008) nachzugeben und einfache Lösungen für ‚die Jungen‘ zu erwarten. Denn Jungen sind auch fähig, Geschlechterstereotypen zu durchbrechen (Chu, 2005; Davis, 2007), sie sind daneben Migranten oder Nicht-Migranten, stammen aus wohlhabenden oder armen Elternhäusern und haben soziale Ressourcen oder haben sie nicht (Pieper, Rosebrock, Volz & Wirthwein, 2004; Stanat & Schneider, 2004). Vor allem jedoch streuen ihre Leistungen innerhalb des Lesens und weiterer Schulleistungen stärker, als sie sich von denen der Mädchen unterscheiden (Hattie, 2009; Hyde, 2005). Kurzum: Jungen sind ebenso wenig eine homogene Masse, wie Mädchen es sind. Sie sind *auch* Geschlechtswesen, doch das macht sie nicht per se zu besonders förderbedürftigen Geschöpfen. Statt also ohne Not und genaue Überlegungen – und möglicherweise sogar auf Kosten der Mädchen – eine spezifische Jungenleseförderung zu betreiben und damit nolens volens das zu zementieren, was man eigentlich nivellieren will (den Geschlechtscharakter des Lesens), ist Vorsicht und Skepsis gegenüber dem biologischen Geschlecht angezeigt. In der jüngst erschienenen und bereits sehr einflussreichen Meta-Meta-Analyse, also einer neuerlichen Sekundärauswertung von Interventionsstudien, von Hattie (2009) landete das Geschlecht nämlich nur auf Rang 122 von 138 lernbedeutsamen Variablen ($d = .12$). Allein 41 von Hattie berücksichtigte Meta-Analysen mit knapp 3.000 Einzeluntersuchungen, die wiederum über 5,5 Millionen Untersuchungspersonen umfassten, haben die Bedeutung des Geschlechts untersucht und offerieren damit eine sehr breite Datenbasis. Auf dieser Grundlage und der Zusammenschau von Geschlechtermerkmalen im vorliegenden Beitrag kann das Geschlecht in der Essenz lediglich eine erste und dezidiert vorläufige, allerdings reichlich grobkörnige Orientierung geben. Völlig handlungsleitend oder sogar alleiniges Kriterium für didaktische Entscheidungen kann und darf es aber bei dem jetzigen Kenntnisstand keineswegs werden.

Literaturverzeichnis

- Andringa, E. (2004). The Interface between Fiction and Life: Patterns of Identification in Reading Autobiographies. *Poetics Today*, 25 (2), 205-240.
- Archambault, I., Eccles, J. & Vida, M. (2010). Ability Self-Concepts and Subjective Value in Literacy: Joint Trajectories From Grades 1 Through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 804-816.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E. & Stanat, P. (2001). PISA – Programme for International Student Assessment: Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In F. Emanuel Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 285–310). Weinheim: Beltz.
- Becker, D. F. & Forsyth, R. A. (1990). *Gender Differences in Academic Achievement in Grades 3 through 12: A Longitudinal Analysis*. Verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED323259.pdf> [2.1.2010].
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung: Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Bildung Sauerländer.

- Böck, M. (2000). *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft: Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Böck, M. (2007). *Literacy im Alltag von Jugendlichen. Eine Kulturtechnik im Spannungsfeld zwischen Freizeit und Schule*. Salzburg: Universität Salzburg.
- Bofinger, J. (2001). *Schüler – Freizeit – Medien: Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*. München: Kopaed.
- Bosacki, S., Elliott, A., Bajovic, M. & Akseer, S. (2009). Preadolescents' Self-Concept and Popular Magazine Preferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (3), 340-350.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in Self-Perceptions of Competence and Intrinsic Motivation among Elementary Schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), 171-186.
- Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung: Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Charlton, M., Burbaum, C. & Sutter, T. (2004). Lesen Frauen wirklich anders? Oder lesen sie nur eine andere Literatur als Männer? *SPIEL* (1), 3-22.
- Chu, J. Y. (2005). Adolescent Boys' Friendships and Peer Group Culture. *New Directions for Child and Adolescent Development* (107), 7-22.
- Coddington, C. S. (2009). *The Effects of Constructs of Motivation that Affirm and Undermine Reading Achievement Inside and Outside of School on Middle School Students' Reading Achievement*. Unpublished Dissertation, University of Maryland. Baltimore
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered Readings: Learning from Children's Reading Choices. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 96-108.
- Davis, P. (2007). Discourses about Reading among Seven- and Eight-Year-Old Children in Classroom Pedagogic Cultures. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7 (2), 219-252.
- de Fraine, B., van Damme, J. & Onghena, P. (2007). A Longitudinal Analysis of Gender Differences in Academic Self-Concept and Language Achievement: A Multivariate Multilevel Latent Growth Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 132-150.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, 80 (2), 114-138.
- Ferrer, E., McArdle, J., Shaywitz, B., Holahan, J., Marchione, K. & Shaywitz, S. (2007). Longitudinal Models of Developmental Dynamics between Reading and Cognition from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1460-1473.
- Franzak, J. K. (2006). "Zoom": A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research*, 76 (2), 209-248.
- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leseverstehen Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60-71). Weinheim: Beltz.
- Gattermaier, K. (2003). *Literaturunterricht und Lesesozialisation: Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes.
- Graf, W. (2004). Zur Sachtextpreferenz männlicher Jugendlicher. *SPIEL* (1), 23-37.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend: Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hammett, R. F. & Sanford, K. (2008). Introduction: Reading the Myths and the Panic. In R. F. Hammett & K. Sanford (Eds.), *Boys, Girls, and the Myths of Literacies and Learning* (pp. 1-19). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Harmgarth, F. (Hrsg.). (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Hartig, J. & Jude, N. (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 202-207). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 172-177.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (1), 22-33.
- Hurrelmann, B. & Groeben, N. (2004). Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. *SPIEL* (1), 175-186.
- Husain, M. & Millimet, D. L. (2009). The Mythical "Boy Crisis"? *Economics of Education Review*, 28 (1), 38-48.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.

- Ivey, G. & Broaddus, K. (2001). "Just Plain Reading": A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 350-377.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. Wayne, Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Klecker, B. M. (2006). The "Gender Gap" in NAEP Fourth-, Eighth-, and Twelfth-Grade Reading Scores across Years. *Reading Improvement*, 43 (1), 50-56.
- Kowaleski-Jones, L. & Duncan, G. J. (1999). The Structure of Achievement and Behavior across Middle Childhood. *Child Development*, 70 (4), 930-943.
- Kush, J. C. & Watkins, M. W. (1996). Long-Term Stability of Children's Attitudes toward Reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319.
- Lau, K.-I. (2009). Grade Differences in Reading Motivation among Hong Kong Primary and Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 713-733.
- Lafontaine, D. & Monseur, C. (2009). Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: To What Extent Do the Test Characteristics Make a Difference? *European Educational Research Journal*, 8 (1), 69-79.
- Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S. & Gänsfuß, R. (2004). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11: Ergebnisse einer Längsschnittsuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9: Ergebnisse einer Längsschnittsuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lietz, P. (2006). Issues in the Change in Gender Differences in Reading Achievement in Cross-National Research Studies since 1992: A Meta-Analytic View. *International Education Journal*, 7 (2), 127-149.
- Lynn, R. & Mikk, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *TRAMES*, 13 (1), 3-13.
- Mädler, U. & Plath, M. (2000). Zeitschriftenpräferenzen von Grundschulern – ausgewählte Ergebnisse einer Befragung. In K. Richter & S. Riemann (Hrsg.), *Kinder – Literatur – „neue“ Medien* (S. 169–177). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mägdefrau, J. & Vollbrecht, R. (2003). Lesen in der Freizeit von Hauptschülern. *Media Perspektiven* (4), 187-193.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2007). *Freude am Lesen: Entwicklung und Bedeutung der Lesemotivation von Klassenstufe 3 bis 6*. Vortrag am 10. September 2007, Lüneburg: Universität Lüneburg, AEPF.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2011). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*. Early view: dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Mills, K. A. (2010). A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), 246-271.
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N. & Morris, K. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 107-153.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 259-267.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29 (3), 214-235.
- Mücke, S. (2009). Schulleistungen von Jungen und Mädchen in der Grundschule – eine metaanalytische Bilanz. *Empirische Pädagogik*, 23 (3), 290-337.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- Nieuwenboom, W. (2008). *Wie viel lesen Kinder? Die Erfassung von Leseaktivitäten mit Hilfe von strukturierten Tagebüchern. Eine methodologische Studie*. Marburg: Tectum.
- Odag, Ö. (2008). Of Men Who Read Romance and Women Who Read Adventure-Stories ... An Empirical Reception Study on the Emotional Engagement of Men and Women. In J. Auracher & W. van Peer (Eds.), *New Beginnings in Literary Studies* (pp. 380–320). Newcastle: Cambridge Scholars.
- OECD (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 366-381.

- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167-176.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Zusatzmaterial auf der CD-ROM). Seelze-Velber: Friedrich.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Leseeflüssigkeit, Lesestrategien und Selbstregulation – das Lesen in heterogenen Gruppen systematisch fördern*. [Arbeitstitel] Seelze-Velber: Friedrich.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., Osmond, W. C. & Maynard, A. M. (2002). Relative Reading Achievement: A Longitudinal Study of 187 Children from First through Sixth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 3-13.
- Pieper, I. & Rosebrock, C. (2004). Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel bildungsferner Jugendlicher. *SPIEL*, 23 (1), 63-79.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Plath, M. & Richter, K. (2004). Lesen im Grundschulalter unter geschlechtsspezifischen Aspekten. *SPIEL* (1), 80-93.
- Rauch, D. & Hartig, J. (2010). Multiple-Choice versus Open-Ended Response Formats of Reading Test Items: A Two-Dimensional IRT Analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52 (4), 354-379.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation: Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (4), 179-188.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2010). *Klassifikation von Entwicklungsverläufen von Lesemotivation in der Sekundarstufe*. Vortrag auf dem 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 27. September 2010, Bremen.
- Robinson, J. P. & Lubienski, S. T. (2010). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal* [online first: doi: 10.3102/0002831210372249]
- Roe, K. (1998). 'Boys Will Be Boys and Girls Will Be Girls': Changes in Children's Media Use. *Communications*, 23 (1), 5-26.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. & Lankshear, C. (2002). *Boys, Literacies and Schooling: The Dangerous Territories of Gender-Based Literacy Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Schilcher, A. & Hallitzky, M. (2004). Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In A. Kliewer & A. Schilcher (Hrsg.), *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur* (S. 113–136). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schön, E. (1999). Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In G. Roters, W. Klingler & M. Gerhards (Hrsg.), *Information und Informationsrezeption* (S. 189–212). Baden-Baden: Nomos.
- Schreier, M. & Odag, Ö. (2004). Genuss und Distanz: Geschlechterspezifische Kompetenzen beim Umgang mit Realität(en) und Fiktion(en). *SPIEL* (1), 94-115.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2004). Lesen Mädchen anders? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 219-234.
- Senkbeil, M. & Wittwer, J. (2008). Antezedenzen und Konsequenzen informellen Lernens am Beispiel der Mediennutzung von Jugendlichen. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 10 (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smith, E. (2010). Underachievement, Failing Youth and Moral Panics. *Evaluation & Research in Education*, 23 (1), 37-49.
- Stamm, M. (2008). Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 106-124.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243–273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tercanlioglu, L. (2001). The Nature of Turkish Students' Motivation for Reading and Its Relation to Their Reading Frequency. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1 (2).
- Topping, K. J., Samuels, S. J. & Paul, T. D. (2008). Independent Reading: The Relationship of Challenge, Non-Fiction and Gender to Achievement. *British Educational Research Journal*, 34 (4), 205-524.
- Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M. & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187–238). Münster: Waxmann.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73 (4), 471-498.
- Wheldall, K. & Limbrick, L. (2010). Do More Boys Than Girls Have Reading Problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 418-429.
- White, B. (2007). Are Girls Better Readers than Boys? Which Boys? Which Girls? *Canadian Journal of Education*, 30 (2), 554-581.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny Likes to Read Is Hard to Find in School. *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 12-27.

Über den Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lese- und Mediensozialisation, Lesedidaktik und Peer-Assisted Learning.

Lecture et genre 2.0

Nouvelle approche sur la différenciation sexuelle à partir de cinq axes empiriquement observables

Maik Philipp

Chapeau

Dans un précédent article (Philipp & Garbe, 2007), l'auteur a identifié cinq axes de différenciation sexuelle. Dans leur rapport à la lecture, les garçons et les filles se distinguent par la motivation, le comportement et la compréhension. Le présent article procède à une relecture des axes de différenciation, enrichie par de récentes recherches anglo-saxonnes. Les résultats d'enquêtes internationales de grande envergure reposent la question des différences, notamment dans la compréhension et les modalités de la lecture ainsi que, dans une certaine mesure, s'agissant des préférences. Il convient également de préciser à quel niveau la motivation pour la lecture diffère d'un genre à l'autre. En effet, la catégorisation par genre est loin d'être une chose acquise : elle pose davantage de questions qu'elle n'apporte de réponses.

Mots-clés

genre, motivation pour la lecture, comportement vis-à-vis de la lecture, compétence en lecture

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.