



Gabriele Fenkart

# Sachorientiertes Lesen und Geschlecht

Transdifferenz –  
Geschlechtersensibilität –  
Identitätsorientierung

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Gabriele Fenkart, Sachorientiertes Lesen und Geschlecht  
Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung  
ISBN 978-3-7799-2432-6 © 2012 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2432-6>

# Kapitel 1

## Einleitung. Problemstellung und bildungspolitische Aktualität

Sachtexte und Sachbücher bestimmen in einem großen Maß den Lesealltag von Kindern und Jugendlichen. Sie lesen in Schulbüchern im Unterricht und zu Hause, um zu lernen und um Arbeitsaufgaben zu erledigen. Sie lesen in ihrer Freizeit, wie zahlreiche Studien zeigen, häufiger sachorientierte und informierende Texte als Romane. Der Schwerpunkt des außerschulischen Leseinteresses liegt auf Sachbüchern, Zeitschriften und Tageszeitungen und digitalen Medien. Hierbei unterscheiden sie sich nicht wesentlich von Erwachsenen: Auch Erwachsene lesen mehr informierende Texte als literarische. Die Verkaufszahlen des Buchhandels und die Verlagsprogramme dokumentieren dieses Lese- und Kaufverhalten eindrucksvoll.

Man wird dem Thema Sachliteratur jedoch nicht gerecht, wenn man es ausschließlich mit der Intention des informierenden Lesens im Gegensatz zum unterhaltenden Lesen in Zusammenhang bringt. Lesen aus Interesse, Lesen als Unterhaltung, Lesen zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung etc. findet nicht nur beim literarischen Lesen statt. Lesemodi sind nicht unbedingt an bestimmte Textsorten und Genres gebunden (vgl. Graf 2007, S. 127ff.; Graf 2002, S. 58ff.) Viele, die selten oder nie Romane lesen, lesen dennoch zur Unterhaltung und zur Entspannung, leben sich in die angebotenen Welten und Identitäten ein und genießen Sprache und Gestaltung.

In der Leseerziehung erhalten Sachtexte seit den PISA-Testungen und der Diskussion um Kompetenzen, Bildungsstandards bzw. die neue standardisierte Reifeprüfung in Österreich wieder mehr Aufmerksamkeit. Bislang spielten sie im Deutschunterricht nur eine untergeordnete Rolle und kamen eher im Schreibunterricht als im Leseunterricht vor, waren eher in Sprachbüchern als in Lesebüchern zu finden. In den anderen Unterrichtsgegenständen wird zwar fast ausschließlich mit Sachtexten gearbeitet, gezielte Leseerziehung wird aber kaum praktiziert. Die Vermittlung von fachspezifischen Lesestrategien und Lesetechniken müsste zwar in allen Fächern stattfinden und ist in Österreich durch das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip im „Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ (BMUKK 2002) geregelt, dennoch bleibt es weitgehend Aufgabe des Deutschunterrichts, Lesekompetenz aufzubauen. Die neuerlich enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie 2009, die im Dezember 2010 veröf-

fentlicht wurden<sup>1</sup>, machen einmal mehr deutlich, dass SchülerInnen nicht ausreichend auf solche Test- und Textformate vorbereitet sind.

Wenn Sachliteratur im Leseunterricht keinen oder zu wenig Raum erhält, können den SchülerInnen nicht jene Lesestrategien und Lesetechniken vermitteln, die sie zum (Lesen-)Lernen und in späterer Folge für Studium und Beruf brauchen. Die Lesemotivation, die so manche über Sachliteratur weiterentwickeln könnten, die Lese- und Medienkompetenzen, die sie auch in der außerschulischen Lebenswelt gerne nutzen, bleiben unentdeckt oder verkümmern. Für den (Deutsch-)Unterricht bedeutet es eine Herausforderung, Sachliteratur in die schulische Lesekultur aufzunehmen und sie nicht nur als Lernmedium zu sehen, sondern sie auch als Lektüreangebot zu integrieren. Neben dem stufenweisen Aufbau von Lesekompetenz ist der Erhalt bzw. die Weiterentwicklung von Lesemotivation die wichtigste Aufgabe der Leseerziehung in der Schule (vgl. Garbe 2003, S. 84).

Schulisches Lesen und Persönlichkeitsentwicklung bilden nur einen Teil der Lesesozialisation und Geschlechtersozialisation. Weder kommen 10-Jährige als fertige LeserInnen in die Sekundarstufe I, noch werden Kinder in der Schule zu LeserInnen gemacht. In den frühen Jahren der Kindheit unterscheiden Kinder noch nicht, ob sie ein Sachbuch oder einen erzählenden Text lesen oder vorgelesen bekommen, sie entscheiden sich für ein Thema, das sie interessiert. Die gesellschaftlich akzeptierte Einschätzung, Männer und Buben würden eher Sachbücher, Frauen und Mädchen eher Romane lesen, wurzelt in der wenig hinterfragten Geschlechterkonstruktion und dem daraus resultierenden Doing Gender. Leseverhalten und Lesevorlieben – Habitus und Präferenz – entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, Kinder und Jugendliche „erlernen“ ihre Geschlechterrollen und imitieren ihre unmittelbaren Vorbilder – Eltern und Großeltern, FreundInnen und SchulkollegInnen, LehrerInnen und andere Personen des öffentlichen Lebens. Kinder, aber auch noch Jugendliche, suchen ihre Bücher kaum selber aus: Zumeist bekommen sie ihre Bücher von Eltern und Großeltern geschenkt, die jenen Lesestoff aussuchen, den sie für geeignet halten oder selber (vor Jahren und Jahrzehnten) gelesen haben. So wird geschlechtstypisches Leseverhalten tradiert bzw. mitunter Leseunlust verursacht. Schulisches Lesen muss hier bewusst gegensteuern und das Lesespektrum durch alternative Angebote erweitern.

Die Konstruktion von Geschlecht und Identität ist abhängig von familiären und sozialen Bedingungen. Das Selbstverständnis als LeserIn, als Nicht-LeserIn, als Viel-LeserIn etc. (vgl. Gattermeier 2003, S. 160) kann in der Schule im bewussten Prozess der Reflexion sichtbar gemacht werden.

---

1 Alle PISA-Daten in der vorliegenden Arbeit beziehen sich noch auf die Erhebungen von 2000, 2003 und 2006. Die Erstergebnisse von PISA 2009, die noch keine differenzierten Analysen erlauben, bestätigen jedoch die Problematik und die Interpretation der Forschungsergebnisse.

Vielfältige Lektüreangebote, die Erfahrungen, Interessen, aber auch Defizite berücksichtigen, können neue Handlungsspielräume eröffnen und den Prozess von Doing Gender – Doing Reader – Doing Identity thematisieren und damit dekonstruieren.<sup>2</sup> Voraussetzung dafür sind Fachwissen über Lesesozialisation, Methodenkompetenz und professionelle Reflexion des eigenen Lesehabitus'. Die Arbeit mit lesebiografischen Methoden gewährt Einblick in das tatsächliche Leseverhalten der Kinder und Jugendlichen und ermöglicht eine geschlechtersensible Reflexion von Lesebedingungen. Die Erkenntnisse der Leseforschung des letzten Jahrzehnts und Maßnahmen zu Gender Mainstreaming<sup>3</sup>, die zusammengenommen nachhaltig Kompetenz und Motivation stärken könnten, finden noch zu wenig Eingang in die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen.

Wesentlich für eine gelingende Leseerziehung, die sowohl Lesekompetenz als auch Lesemotivation fördert, sind die Bereitstellung geeigneter Texte für die individuelle Lektüre sowie vielfältige Lektüreangebote im Rahmen des Unterrichts. Eine bedeutende Rolle spielen dabei Lehr-Lernmaterialien, die im Leseunterricht zur Förderung von Lesestrategien und Lesetechniken eingesetzt werden. Die Fülle an Materialien, die in den letzten Jahren aufgrund der großen Nachfrage von LehrerInnen entstanden sind, bedarf einer kritischen Analyse. Standards für die Textauswahl (in approbierten Unterrichtsmaterialien), wie Geschlechtersymmetrie und Diversität in den Handlungsfeldern, Lebensverhältnissen, Figurenkonstellationen etc., laufen sonst Gefahr, zugunsten der Trainierbarkeit von einzelnen Lesestrategien hintangestellt zu werden. Die konsequente Verbindung beider Dimensionen – Geschlechtersensibilität und Leseförderung – ist Grundlage dieser Arbeit.

Daher wird der Zusammenhang zwischen Geschlechterkonstruktion und Lesesozialisation einerseits und dem Stellenwert von Sachliteratur in der Lesedidaktik und den aktuellen Lebenswelten der SchülerInnen andererseits hergestellt. Dabei geht es immer um die Bezugsgrößen Lesekompetenz und Lesemotivation. Sowohl die Analyse von Lehr-Lernmaterialien und Sachbuchpaketen als auch die Entwicklung von didaktischen Szenarios für einen geschlechtersensiblen, identitätsorientierten Leseunterricht, der alle Texts-

---

2 Vgl. dazu auch „Doing Gender“ (Faulstich-Wieland 2000).

3 Gender Mainstreaming ist ein Maßnahmenpaket der österreichischen Regierung (BMUKK: Aktionsplan 2003) und zielt im Bereich der Schule „auf Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter und erfordert die Berücksichtigung von Gender-Aspekten auch im Bereich der Schul- und Bildungspolitik. Gender Mainstreaming in der Schule bedeutet, die Gender Perspektive in allen Bereichen des Lernens und Lehrens, in der Organisation Schule und im Handeln aller Beteiligten zu verankern, um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen“ (BMUKK 2003). Maßnahmen sind geschlechtersensibler Unterricht, geschlechtssensible Berufsorientierung und spezifische Fördermaßnahmen für „das eine oder andere Geschlecht.“ (Ebda.)

orten und Medien einschließt, sind auf der Ebene der LehrerInnen angesiedelt. Ausgangspunkt ist jedoch das Lese- und Mediennutzungsverhalten der SchülerInnen, das durch gezielte didaktische Maßnahmen über die Geschlechtergrenzen hinweg verändert werden soll.

Die Mehrdimensionalität der Fragestellung markiert die Annäherungen an das Forschungsthema über die Bereiche Sachliteratur – Geschlechterkonstruktion – Lebenswelt. Die didaktische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit verfolgt die Leitidee einer Lesedidaktik, die Text- und Medienvielfalt anbietet und identitätsorientiert an Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht arbeitet. Leseszenarios sollen transdifferente Handlungsspielräume eröffnen, die Lesen und Anschlusskommunikation ins Zentrum stellen.

Die systematische Verbindung der Theorie-Diskurse zu (Geschlechter-) Konstruktion einerseits und zur Lesesozialisation andererseits mit der Sachbuchforschung versucht einen neuen Weg in der Lesedidaktik zu öffnen. Es geht dabei um Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf Gender Mainstreaming, Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Lesedidaktik. Die Entwicklung von transdifferenzen, identitätsorientierten und geschlechtersensiblen Leseszenarios stellt diese LehrerInnenkompetenzen ins Zentrum.

## **1.1 Lesesozialisation – Lebenswelt – schulisches Lesen**

Lesebiografien von LehrerInnen und SchülerInnen sind nicht mehr vergleichbar. Kinder und Jugendliche lesen anderes und anders. Sie haben weniger Erfahrung mit Printmedien und literarischen Texten, erwerben aber unsystematisch und häufig ohne Anleitung Kompetenzen im Gebrauch digitaler Medien, die sich andererseits Erwachsenen/LehrerInnen nicht in gleicher Weise erschließen (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002). Nach wie vor ist fiktionale Kinder- und Jugendliteratur wichtigster Lesestoff, vor allem wenn es um das Lesen von Ganztexten, den langen Atem des Lesens, geht. Lesekrisen (vgl. Garbe 2003, S. 73; Rosebrock 2004, S. 252; Graf 2002, S. 55), Verlust von Lesemotivation und mangelnde Lesekompetenz weisen darauf hin, dass andere Lektüren – Sachliteratur in all ihren Ausprägungen und Mischformen – und andere mediale Erscheinungsformen in die schulische Lektüre aufgenommen werden sollen.

PISA-Studien und nationale Bildungsstatistiken belegen, dass Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau der Eltern die Schulwahl und die Bildungslaufbahn der Kinder bestimmen. Bettina Hurrelmann und Norbert Groeben betonen den Zusammenhang der Norm „Lebensfreude“ in Unterschichtfamilien und der Norm „Nachwuchsqualifizierung“ in Mittelschichtfamilien, die auf Kommunizieren, Verstehen und Wissenserwerb als Vorbereitung auf Schule und Leben abzielt, mit der Entwicklung von Lesekompe-

tenz (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, S. 456f.). In bildungsfernen Familien wird Lesen von vor allem literarischen Texten „als der eigenen Lebenswelt fremd“ (ebd., S. 456) empfunden. Damit wird dokumentiert, dass Lesekompetenz auch ein schichtspezifisches Phänomen ist. Je nach Lesehaltung in der Herkunftsfamilie entwickeln sich Lesemotivation und Lesepräferenz. Im schulischen Lesen in heterogenen Klassen spielen diese Dispositionen für ein multimodales Lektüreangebot eine wichtige Rolle – sowohl für das Lesetraining als auch für Leseanregungen.

In der Familie geschieht die Auswahl der Bücher zunächst über die Erwachsenen bzw. über Geschwister (vgl. auch Kap. 4.2.2). Das Angebot zur „prä- und paraliteralen Kommunikation“ (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, S. 140) in der Familie und damit zu geschlechtstypisierender und schichtspezifischer Lesesozialisation ist Teil der Enkulturation (vgl. Kap. 4). Auswahl und Rezeption von Medieninhalten sind also in erster Linie von Leseverhalten und Lesekultur der Herkunftsfamilie geprägt und wirken im Rezeptions- und Nutzungsverhalten der Peergroup weiter. Unreflektierte Erwartungshaltungen in der Schule – Romanleserin, Sachbuchleser, Computerspieler – bestätigen und verstärken rollen- und schichtspezifisches Leseverhalten. Bettina Hurrelmann bezeichnet jene Kinder, die entgegen ihrer sozialen Bedingungen lesen, beispielsweise als die „unerwarteten Leser“ oder „unerwarteten Nichtleser“ (Hurrelmann 2004, S. 186).

Auf der Ebene der Peers sind inhaltliche und mediale Präferenzen als Träger von Zugehörigkeit von großer Bedeutung (vgl. Rosebrock 2004, S. 250ff.). Was muss man gelesen haben, welche Medien muss man besitzen, um dazuzugehören? Da die Schulwahl nach wie vor von Bildungsabschluss und Schichtzugehörigkeit der Eltern bestimmt wird, und sich der Freundeskreis häufig aus dem schulischen Umfeld heraus entwickelt, setzen sich (schichtspezifische) Lese- und Mediensozialisation häufig in der Peergroup fort. Schulisches Lesen kann über thematische oder situative Leseszenarios (vgl. Kap. 5.4.1 und 5.4.3) andere Genres und Medien, auch im Medienverbund, anbieten und so innerhalb des Unterrichts transdifferente Leseräume eröffnen, die das enge Korsett vermeintlich geschlechts- und altersspezifischen Lese- und Mediennutzungsverhaltens erweitern.

Am Ende der Kindheit und in der Pubertät befindet sich die Leseentwicklung im Umbruch. Zum einen muss die Lesekompetenz an höhere Anforderungen (Textfülle, Textkomplexität, verändertes Layout etc.) herangeführt werden, zum anderen sollen geeignete Themen und Lesestoffe gefunden werden. Lesen und Mediennutzung bekommen neue Funktionen:

- Die Auswahl der Inhalte und Formate dient der Abgrenzung von den Erwachsenen.
- Medien/Bücher werden ausgewählt, um sich zu positionieren, um Gruppenzugehörigkeit zu signalisieren.
- Medien dienen der Informationsbeschaffung, um in der Peergroup mitreden zu können, um zu beeindrucken oder um sich distanzieren zu können.

- Medien/Bücher mit deutlich geschlechtstypischen Markierungen werden gewählt, um sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen und um die eigene geschlechtliche Identität zu entwickeln.

Die situative Einbettung der Mediennutzung in kommunikative Situationen bestimmt die Lesepräferenz. Es geht also in hohem Maß um Partizipation an der Gemeinschaft, um Anschlusskommunikation mit Gleichaltrigen und um die Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten, die einen Bezug zur eigenen Lebenssituation haben. Neben der Anschlusskommunikation gewinnt die Anschlussinteraktion (vgl. Rosebrock 2004, S. 252) an Bedeutung: Auswahl und Beschaffung sind nicht länger Sache der Erwachsenen, die Jugendlichen bestimmen selbst, welche Bücher oder Medien sie in welcher Buchhandlung, Bibliothek, Mediathek, bei welchem Internetanbieter „besorgen“, oder in welchem sozialen Zusammenhang sie diese benutzen. Jedenfalls ist der „Austausch über das Gelesene mit anderen (...) ein starker Leseanlass“ (ebda).

In der schulischen Lesesozialisation wird die Einübung in kulturell bestimmte Konzepte fortgeführt. Die Frage nach den Inhalten von Lektüren und Lehr-Lernmaterialien und dem Bildungsauftrag (zum Beispiel Geschlechtersensibilität) spielt im Zusammenhang mit schulischem Lesen eine gewichtige Rolle. Obwohl eine Vielfalt an Medien, Genres und Textsorten zu jedem beliebigen Thema zu finden sind, fällt die Wahl doch in einem großen Maß auf Printmedien, vor allem auf literarische Texte. Formate wie Biographien, Dokumentationen, Sachbücher etc., aber auch Zeitschriften und Zeitungen, werden lediglich zur Einübung von Recherche-Techniken oder als Basis für Portfolios, Referate etc. eingesetzt. Sie dienen also als Lernmedium für andere Kompetenzbereiche wie zum Beispiel Schreiben und Präsentieren, werden aber nicht als Lerngegenstand im Leseunterricht gesehen (vgl. Kap. 3.4). Sachtexte und Jugendsachbücher kommen für den Erwerb von Lesestrategien und Lesetechniken hingegen zum Einsatz. Da Sachtexte nur als Übungsmedium gesehen werden, laufen sie Gefahr, im Unterschied zu fiktionaler Klassenlektüre wenig oder gar nicht auf Rollenklischees überprüft zu werden.

Die Unterscheidung in (privates) Lesen zur Unterhaltung, (privates und schulisches) Lesen zur Informationsbeschaffung und (schulisches) literarisches Lesen scheint zu bestehen, und scheint von beiden Seiten – SchülerInnen und LehrerInnen – durchaus akzeptiert zu sein. Die Einengung des schulischen Leseangebots auf Lesebücher, „Problembücher“ und Werke des literarischen Kanons zur Vermittlung von literarischer Bildung und der Einsatz von Sachbüchern, Sachtexten (Arbeitsmaterialien) und digitalen Medien zur Vermittlung von Informations- und Recherchekompetenz verstärkt diese Kluft. Dazu kommen geschlechtstypisierende Aufladungen: der männliche „Kompetenzleser“ und die weibliche „Gefühlsleserin“ (Rosebrock 2004, S. 254). Diese Zuordnungen werden noch von der Schichtzu-

gehörigkeit überlagert. Die Vielfalt der Lesehaltungen und der individuellen Lesebiographien ist aber mit den Kategorien Geschlecht und Schicht allein nicht fassbar.

Typologisierungen auf Basis von Lesemotivation (vgl. Kap. 3.4.3.1) zeigen unter anderem auch, dass Sachliteratur nicht nur zur Information und zum Wissenserwerb gelesen wird, sondern vor allem von Buben gerne auch im identifikatorischen und fantasieorientierten Lesemodus (vgl. Graf 2007, S. 58ff.). Probehandeln, Sich-Identifizieren mit wichtigen Personen, Sich-Hineinphantasieren in andere Welten sind auch beim nicht-fiktionalen (männlichen) Lesen möglich. Leselust als wesentlicher Motor für Lesen kann sich daher durchaus auch im sachorientierten Lesen entwickeln. Interessant sind in diesem Zusammenhang vor allem jene Texte und Bücher, die die Grenzen einer Textsorte überschreiten und Dokumentation, Sachwissen, Tatsachenbericht, Biographie, Erzählung, Abenteuer und Fiktion mischen. Der Buchmarkt reagiert auf diese Bedürfnisse mit einem vielfältigen Angebot. Die Einbeziehung dieser Textsorten in den Leseunterricht (zum Beispiel über Leselisten, Leseportfolios etc.) bewirkt mehr Leseinteresse und Leselust bei „lesefernen“ Gruppen und lässt sich in Leseszenarios, die von Textsorten- und Medienvielfalt profitieren, umsetzen. (Vgl. Kap. 5.4)

Literarisches Lesen und die Hinführung zu anspruchsvollen Kinder- und Jugendbüchern ist zwar wesentlicher Teil des Deutschunterrichts, dennoch ist es wichtig zu überlegen, wie außerschulischer Lesehabitus und Informationshabitus von Kindern und Jugendlichen im Unterricht genützt werden können. Andere Lektüren und erweiterte Leseszenarios, die Alternativen zum je eigenen geschlechts- und schichtspezifischen Leseverhalten anbieten, können im schulischen Lesen transdifferente, geschlechtersensible und identitätsorientierte Handlungsspielräume eröffnen. Kenntnis und Akzeptanz der veränderten Lesebiografien von Seiten der LehrerInnen und gezielte Reflexion der Bedingungen des Lesens gemeinsam mit den Klassen bilden eine Voraussetzung für einen differenzierten Lese- und Literaturunterricht, der an Kompetenzen und Interessen anknüpft.

Es gilt an den sozialisatorischen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und die Heterogenität der Klassenzimmer bewusst in die Planung von Leseszenarios einzubeziehen. Fehlende Lesekompetenz bewirkt mangelnde Leselust und Motivation. Nachhaltige schulische Leseeziehung soll daher nicht nur an der Behebung der Defizite arbeiten, sondern motivationale und emotionale Zugänge erschließen. Im erschrockenen (Über-)Reagieren auf schlechte Ergebnisse bei Lesescreenings und Lesetests liegen zumindest zweierlei Gefahren:

- (1) Lesekompetenz wird auf Kosten von Lesemotivation vermittelt.
- (2) Die Konzentration auf das Lesetraining vernachlässigt die pädagogisch-didaktische, geschlechtersensible, transkulturelle Qualität der Texte.

Möchte man Kinder und Jugendliche zu LeserInnen machen, brauchen sie Leseerlebnisse, die ihnen identitätsorientierte, interessensgeleitete (Lese-)Welten erschließen – auf den verschiedenen Leseneiveaus. Die Konzentration auf *entweder* Lesekompetenz *oder* Lesemotivation verhindert nachhaltige Leserziehung.

## 1.2 Lesehabitus – Geschlecht – Leseszenarios

Lesen – insbesondere fiktionales Lesen – ist weiblich konnotiert. In der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht (vgl. zum Beispiel Rendtorff/Moser 1999) werden Doing Gender (vgl. Butler 2004) mit Doing Reader verknüpft. Leseverhalten und Lesepräferenz sind also Teil der geschlechtstypisierenden (Lese-)Sozialisation. Kinder und Jugendliche entwerfen ihre Identität, indem sie auf die „Appellationen“ (Althusser 1977) der Gesellschaft antworten und sie mehr oder weniger geschlechtsrollenkonform anlegen. Sie entwickeln ihre scheinbar individuellen Lesevorlieben auch in Beantwortung und Positionierung im Wertesystem innerhalb der Familie, später auch in den Systemen der Peers und der Schule.

In den Phasen der „prä- und paraliteralen Kommunikation“ (Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, S. 140) und im Erstleseprozess werden sie mehrheitlich von Frauen begleitet: Frauen lesen vor – zu Hause und im Kindergarten, hauptsächlich Frauen unterrichten in den Volksschulen.<sup>4</sup> Aber auch in den Entwicklungsphasen zwischen den Lesekrisen im Alter von 8-10 Jahren und 12-14 Jahren (vgl. Garbe 2003, S. 79; Graf 2007, S. 102; Rosebrock 2004, S. 262 ff.), wenn viele – vor allem Buben – zu lesen aufhören, unterrichten mehr Frauen als Männer Deutsch in den weiterführenden Schulen und prägen damit die Lesesozialisation.

Die Zuschreibung von Leseverhalten und Lesepräferenz zu Geschlecht trägt zur Problematik bei: Mädchen verhalten sich geschlechtsrollenkonform, wenn sie (Romane) lesen, Buben finden aber kaum männliche Identifikationsangebote: ein lesendes männliches Rollenmodell fehlt in ihrer Lebenswirklichkeit häufig gänzlich.

Geschlecht, soziale Stellung und Beruf bestimmen seit Anfang der Geschichte des Lesens, *wer* liest und mit welcher Intention gelesen wird und damit auch, welchen gesellschaftlichen Stellenwert Lesen hat (vgl. Kap. 3.2). Mit Beginn der bürgerlichen Lesekultur lesen Männer hauptsächlich Sachliteratur und Zeitschriften, um sich zu informieren, aus Interesse und für berufliche Zwecke. Spätestens hier beginnt die binäre Ordnung von weiblichem, fiktionalem Lesen und männlichem, informationsorientiertem

---

4 Mehr als zwei Drittel aller Lehrkräfte in Österreich sind weiblich: Im Bereich der Volksschule sind rund 90 Prozent weiblich, in den Hauptschulen rund 70 Prozent, in der AHS 61 Prozent und in der BMHS 51 Prozent (Statistik Austria 2009, S. 67).

Lesen. Sind Romane zunächst für Frauen noch umstritten, erobern sie den Bereich des fiktionalen und literarischen Lesens bald für sich (vgl. Schön 2001, S. 1 ff.). Unsere Lesekultur ist eine bürgerliche Mittelschichtkultur, ist aufstiegsorientiert und unterscheidet einen weiblichen und männlichen Lesehabitus. Es ist Aufgabe der Schule gegenzusteuern.

Die Konstruktion von Geschlecht konstruiert auch geschlechtstypisierendes Leseverhalten (vgl. Kap. 4.1). Hinterfragt werden muss in diesem Zusammenhang, welche Rolle die Auswahl von schulischer Lektüre spielt, vor allem aber in welchen Unterrichtsbereichen sachorientierte Texte eingesetzt werden. Ausgehend vom Mehrebenen-Modell familialer Lesesozialisation (Hurrelmann/Becker/Nickel-Bacon 2006) problematisiert diese Arbeit, die Möglichkeiten der Ko-Konstruktion auf Ebene der Unterrichtsmaterialien (vgl. Kap. 4.1.3.1). Gerade im Bereich der semi-professionellen Medienproduktion von Leseinitiativen scheint kritische Einflussnahme auf Textauswahl und Aufgabenstellung sinnvoll.

Eine geschlechtersensible Didaktik muss zum einen den unterschiedlichen Neigungen und Defiziten der SchülerInnen gerecht werden, findet sich zum anderen aber im Dilemma, gerade in der geschlechtersensiblen Differenzierung nicht an der Konstruktion der Geschlechterrollen mitwirken zu wollen. Es werden daher auf der Ebene der LehrerInnen-Kompetenzen zwei Ansätze verfolgt: die Arbeit an der bewussten Wahrnehmung von Geschlechterhierarchien und -symmetrien in Texten und Unterrichtsmaterialien sowie die Entwicklung von geschlechtersensiblen Leseszenarios.

Lehr-Lernmaterialien und Leselisten sollen der (lesesozialisatorischen) Heterogenität im Klassenzimmer Rechnung tragen. Die Integration von Sachliteratur in den individualisierenden Leseunterricht ermöglicht den SchülerInnen unabhängig von geschlechterstereotypen Zuordnungen, andere Lektüren kennenzulernen und eigene sozialisationsbedingte stereotype Verhaltensweisen zu reflektieren und über sie hinauszugehen.

Gerade im Bereich der didaktischen Handreichungen, die in den zahlreichen Leseinitiativen im Umfeld der Schulbehörden entstanden sind, arbeiten LehrerInnen in Materialentwicklung und Fortbildung mit. Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist die Analyse solcher Lehr-Lernmaterialien in Bezug auf didaktische Methoden zur Integration von Sachliteratur in den Deutschunterricht und auf Konstruktions- bzw. Dekonstruktionsmechanismen von Geschlecht. LehrerInnen können und sollen durch gezielte Wahl ihrer Unterrichtsmittel über die Mechanismen der Ko-Konstruktion die Produktion dieser Lehr-Lernmittel beeinflussen.

Geschlechtersensible Leseszenarios brauchen ein vielfältiges Medienangebot – fiktionale und nicht-fiktionale Texte sowie andere Medien. Schülerzentrierte Arbeitsaufgaben und attraktive Anschlusskommunikation helfen, geschlechtstypisierendes Lesen zu überwinden und/oder zu ergänzen. In den sensiblen Phasen der Lesekrisen während der Entwicklung der individuellen Geschlechtsrollenidentität (vgl. Alfermann 1996, S. 57 f.) kann

vielfältige Leseerziehung den Mädchen und Buben Freiräume eröffnen, die einen „Lesekick“ (Graf 2003, S. 114) statt eines Leseknicks bewirken.

Voraussetzung für solche geschlechtersensiblen und transdiffernten Leseszenarios ist die kontinuierliche Entwicklung von Lesekompetenz im fiktionalen, vor allem aber auch im nicht-fiktionalen Lesen. Lehr-Lernmaterialien, die informierende Texte – seien es Sachtexte oder Sachbücher – als Ausgangspunkt haben, erhalten daher in der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit. Auch wenn die Vermittlung von Lesestrategien und Lesetechniken im Vordergrund steht, müssen die Kriterien des Gender Mainstreaming und der Diversität auf die Textauswahl und -zusammenstellung angewendet werden. Ausgewogene geschlechtstypische Inhalte, alternative Rollenmodelle, transdifferente Identifikationsangebote und vielfältige Textformate sollen Leseinteressen gerade auch im Lesen-Üben, im Kompetenzerwerb, wecken.

Wenn diese Überlegungen in die Unterrichtsplanung als quasi geheimer Lehrplan einfließen, wird Gender nicht als Unterrichtsthema sichtbar, wird aber auf der Ebene der Lesemotivation fruchtbar. „Différence“ und „Différance“ (Derrida 1990) müssen nicht in jeder Altersstufe thematisiert werden, solange die Lehrkräfte sich ihrer professionellen Verantwortung in der Textauswahl bewusst sind. Geschlechtstypische Lektürepräferenzen dürfen bestehen, können auch thematisiert werden, sollen aber durch andere Lektüren in Verbindung mit Aufgabenstellungen (handlungsorientiert und reflexiv) erweitert werden. Auf der Ebene der LehrerInnen sollen in Textauswahl, Aufgabenstellung und didaktischer Planung Konstruktions- und Dekonstruktionsmechanismen ständig bewusst mitgedacht werden. Auf der Ebene des Unterrichts kann die Betonung der Geschlechterdifferenz nur gelegentlich zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Sonst besteht die Gefahr, dass ein vermeintlich geschlechtergerechter Unterricht zur Herstellung der Geschlechterdifferenz und daraus resultierend zu einer Hierarchisierung – jedenfalls aber zu einer Bewertung – führt. Auf das Dilemma von Doing und Undoing Gender weist Annedore Prengel schon 1993 in „Pädagogik der Vielfalt“ hin, wenn sie schreibt: „Wir können nicht nicht ‚konstruieren‘!“ (Prengel 1993, S. 136; vgl. dazu auch Faustich-Wieland 2000, S. 198) Professionelle Reflexion der eigenen Lesesozialisation und des eigenen Lesehabitus sind eine mögliche Antwort auf dieses Dilemma und notwendige Voraussetzung für einen Leseunterricht, der Lesespektrum und Lesemotivation erweitert.

In Kapitel 5 werden ausgehend von einer Diskussion der Transdifferenz-Theorie (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2003) Überlegungen zu Szenarios entwickelt, die zur Entdramatisierung (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004, S. 23) von Geschlecht in der Lesesozialisation und damit zu einer Erweiterung des Lesespektrums und der Lesehaltungen führen sollen.

Aus der Zusammenführung der theoretischen Diskurse aus Geschlechterforschung und Leseforschung lassen sich folgende Positionen ableiten:

**Position 1.** Schulisches Lesen kann einen transdifferenten Gegenpol zu geschlechtstypisierendem Leseverhalten bilden. Dazu müssen Unterrichtsmaterialien auch aus dem Bereich der Sachliteratur auf ihre Gendersensibilität untersucht werden.

**Position 2.** Sachliteratur und Medienverbände erhalten die Lesemotivation in der Zeit der (vor-)pubertären Lesekrisen und erweitern das Lesespektrum in transdifferenten Leseszenarios.

**Position 3.** Sachorientierte Texte werden hauptsächlich in den Lehrplanbereichen der Lesekompetenz – Erwerb von Lesestrategien – oder Textkompetenz und medialen Bildung eingesetzt. In der Auswahl der Texte aus dem Bereich der Sachliteratur werden Kriterien der Geschlechtersymmetrie wenig angewendet.

**Position 4.** Entdramatisierung von Geschlecht auf SchülerInnen-Ebene setzt bewusste Reflexion von Geschlechter-Konstruktion auf LehrerInnen-Ebene voraus. Eine geschlechtersensible Leseförderung akzeptiert geschlechtstypische Lesarten und sucht sie durch die Eröffnung von transdifferenten Handlungsspielräumen zu erweitern.

### **1.3 Fragestellung und Ziele**

Zentrales Forschungsdesiderat ist, den Zusammenhang zwischen Geschlecht, Schicht und Lesesozialisation in Bezug auf Lesekompetenz und Lesemotivation zu untersuchen. Forschungsfeld sind Kinder- und Jugendsachbücher sowie Lehr-Lernmaterialien.

Daraus ergibt sich eine Reihe von Ansatzpunkten:

- Stellenwert von Sachliteratur aus gesellschaftlicher, bildungspolitischer und genderspezifischer Perspektive
- Analyse von didaktischen Materialien hinsichtlich Geschlechtersymmetrie und Gender Mainstreaming
- Entwicklung eines Instrumentariums zur Untersuchung von Sachbuchpaketen nach Gender-Aspekten
- Veränderung von Medienproduktion im didaktischen Nahbereich der Schulen durch Ko-Konstruktion
- Veränderung des Deutschunterrichts durch Einbeziehung von Sachliteratur und Medienverbänden
- Beitrag eines geschlechtersensiblen Leseunterrichts zur Stärkung von Lesekompetenz bei Mädchen und Buben und zur Überwindung der pubertären Lesekrisen.

Die Variablen Geschlecht und Schicht und das Verhältnis von außerschulischem und schulischem Lesen, also die Frage nach Lesekultur und Lesehabitus, sind zentrale Bezugspunkte. Es geht aber auch um die Frage, welchen Beitrag ein geschlechtersensibler Leseunterricht zur Verbesserung der Leseleistungen und zur nachhaltigen Veränderung der Lesekultur in Schule und Gesellschaft leisten kann. Daher steht am Ende der Arbeit die Entdramatisierung von geschlechtstypischen Defiziten durch didaktische Szenarios, die „Différance“ (Derrida 1990) als Beitrag zu Vielfalt und Transdifferenz (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2003) als Angebot sehen.

Interessant ist das Spannungsfeld zwischen „Was wird tatsächlich – in Schule und Freizeit – gelesen?“ und „Was sollte – in der Schule – gelesen werden?“. Häufig geht Leseunterricht an den Bedürfnissen (Erwerb von Kompetenzen) und Interessen (Lesemotivation) der Kinder und Jugendlichen vorbei. Gründe für die Defizite lassen sich als Thesen formulieren:

- *Geschlechtstypische Stärken und Schwächen, geschlechtstypisierende Leseinteressen brauchen einen geschlechtersensiblen Unterricht, der Alternativen zu gesellschaftlichen Stereotypen anbietet.*
- *Lesesozialisation ist in den gesellschaftlichen Kontext der Geschlechterkonstruktion eingebettet. Ein geschlechtersensibler, identitätsorientierter Leseunterricht arbeitet an Reflexion und Dekonstruktion von Lesehabitus und Mediennutzung.*
- *Die Konzentration auf fiktionale Textsorten, Vernachlässigung von Sachliteratur und digitalen Medien sowie Unkenntnis von Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen bei gleichzeitiger Forcierung des Lesetrainings verhindert die (Weiter-)Entwicklung von Leseinteressen.*

Den Hintergrund für die fachdidaktische Fragestellung bilden die Praxisfelder der Verfasserin dieser Arbeit: langjährige Unterrichtstätigkeit in der Sekundarstufe I und II sowie in der Schulbibliothek, langjährige Erfahrung in der LehrerInnenaus- und -fortbildung in Universitätslehrgängen und an der Pädagogischen Hochschule, wissenschaftliche Arbeit im Bereich der Lesedidaktik. Daraus ergeben sich zwei didaktische Handlungsfelder, die das Forschungssetting bestimmen: (1) Geschlechtersensible Leseerziehung mit geeigneten Lehr-Lernmitteln und didaktischen Szenarios, (2) Aus- und Fortbildung für LehrerInnen (Fach- und Selbstkompetenz) in Gender Mainstreaming und Lesesozialisation bzw. -didaktik.

Die forschungsleitenden Fragen für die vorliegende Arbeit konzentrieren sich schließlich auf die Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Geschlecht im Kreislauf von (Medien-) Konzeption, Medienproduktion und Mediennutzung im Bereich der Lehr-Lernmaterialien:

- Wie hängen Lesesozialisation, Geschlecht und Habitus mit der Nutzung von Textsorten bzw. Genres und der Wahl von Themen bzw. Medieninhalten zusammen?

- Wie wirkt sich die Kategorie Geschlecht auf die Produktion von Lehr-Lernmaterialien aus?

Die Konzentration auf Lehr-Lernmaterialien und Sachbuchpakete von Leseinitiativen ermöglicht die Verbindung der beiden didaktischen Handlungsfelder und zeigt die Verantwortung der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers in der Textauswahl, aber auch die Möglichkeiten auf der Wirkungsebene des Unterrichts.

## 1.4 Struktur der Arbeit

Die Arbeit besteht aus sechs Kapiteln:

Das Einleitungskapitel stellt grundsätzliche Überlegungen zur schulischen Leseerziehung unter den Prämissen von Geschlecht, Habitus und Sachliteratur dar und führt in die Fragestellung ein.

Das zweite Kapitel beschreibt den Forschungsprozess von der Idee bis zur forschungsmethodischen Anlage. Um der Mehrdimensionalität des Vorhabens Struktur zu geben, werden die einzelnen Schritte der Theorien- und Methoden-Triangulation beschrieben. Es geht dabei zum einen um Begriffsbildung, Modellierung des Mehrebenenmodells der Lesesozialisation und Transdifferenz, zum anderen um die Verbindung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in der Methode der Inhaltsanalyse.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Sachliteratur und Deutschunterricht. Dabei werden in der Begriffsbestimmung zunächst Modellierungen und Typologisierung von (Kinder- und Jugend-)Sachliteratur in Abgrenzung zu literarischen Texten diskutiert. In zwei weiteren Unterkapiteln wird Sachliteratur als Teil der Lesekultur historisch betrachtet bzw. im aktuellen didaktischen und bildungspolitischen Diskurs analysiert. Die Methode des dekonstruierenden Lesens unter dem Blickwinkel von Geschlecht, Schicht und Habitus verbindet diese Unterkapitel und führt schließlich zum vierten Kapitel, das sich mit Sachliteratur als Teil der jugendlichen Lesekultur beschäftigt.

Das vierte Hauptkapitel „Geschlechterkonstruktion und Lesen“ besteht aus zwei großen Teilen. Im ersten Teil wird der theoretische Bezugsrahmen zu Konstruktion – Dekonstruktion – Ko-Konstruktion hergestellt, um schließlich eine weitere Ausdifferenzierung des Mehrebenen-Modells der Lesesozialisation (Hurrelmann 2006) vorzustellen und zu diskutieren. Zentraler Bezugspunkt ist dabei die Konzentration auf die LehrerInnen-Ebene. Im zweiten Teil werden in drei Analyseschritten Sachbuchpakete und Lehr-Lernmaterialien von Leseinitiativen auf Basis einer exemplarischen Analyse (Ankerbeispiel) beschrieben. Die Analysen beziehen sich auf die inhaltliche Ebene, die Ebene der Mediennutzung und die Ebene der Medienproduktion.

Das fünfte Kapitel thematisiert didaktische Handlungsmöglichkeiten, um Geschlechtersymmetrie und Sachorientierung im Leseunterricht verankern zu können. Schulische Lesesozialisation wird noch einmal aus den Perspektiven von Geschlecht, Schicht und Habitus betrachtet. In vier Teilkapiteln werden Inszenierung und Entdramatisierung von Geschlecht, die Rolle der Sachliteratur in der schulischen Lesesozialisation, Transdifferenz in einer identitätsorientierten Lesedidaktik beschrieben. Das vierte Teilkapitel entwickelt fünf didaktische Leseszenarios, die den Ansprüchen von Geschlechtersensibilität, Identitätsorientierung und Transdifferenz genügen wollen.

Im sechsten und abschließenden Kapitel werden Ergebnisse und Entwicklungen in zehn Thesen zusammengefasst, die eine geschlechtersensible Lesedidaktik begründen.