

Verleiblichte Gewohnheiten – Lesen als Beziehung

Barbara Rendtorff

Abstract

Wo auch immer die Kombination aus Lesen+Geschlecht oder Lesen+Mädchen+Jungen angesprochen ist, werden wir in den Medien mit Halbwahrheiten, leichtfertigen Verallgemeinerungen, Zuschreibungen und entsprechend fragwürdigen pädagogischen Ratschlägen versorgt. Diese sind oftmals, auch wenn sie auf den ersten Blick plausibel wirken, verkürzt und problematisch, obwohl der Erkenntnisstand einschlägiger Studien alles andere als eindeutig ist. Der Aufsatz verfolgt die These, dass das Verhältnis des lesenden Kindes zum Buch als eine spezifische Form von Beziehung gesehen werden könnte und folglich die Frage nach den geschlechtstypischen Befunden anders gestellt werden sollte.

Schlüsselwörter

Lesen, Sprechen, Geschlechterordnung, Empathie, Emotionen, stereotype threat

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

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorin

Barbara Rendtorff, Kettenhofweg 113, D-60325 Frankfurt a.M.
Barbara.Rendtorff@gmail.com

Verleiblichte Gewohnheiten – Lesen als Beziehung

Barbara Rendtorff

Einleitung

Wann immer in den letzten Jahren das Stichwort „Lesen“ aufgerufen wird, ist es sogleich umgeben mit einem Schirm von Assoziationen, die es rahmen und zugleich begrenzen: Jungen könnten und wollten nicht lesen, weil das mädchenhaft sei, und wenn sie überhaupt lesen würden, dann sach- und informationsbezogen, Autozeitschriften und Comics; Mädchen dagegen würden unaufgefordert und unter emotionaler Beteiligung Liebesromane verschlingen, während ihre Kameraden Handyspiele machen; die technologische Entwicklung würde insbesondere die Jungen vom Lesen abhalten; Eltern und besonders Väter versagten in ihrem Erziehungsauftrag, die Kinder ans Lesen heranzuführen usw. Oder wir erfahren, dass das ästhetisch-literarische Lesen „schon immer“ eine Domäne der Frauen gewesen sei (*und die Romantiker? Autoren der Empfindsamkeit? wurden die nur von Frauen gelesen?*) so dass die Passung zwischen Jungen und Lesen erst mühsam hergestellt werden müsse – was die Lesesozialisation tendenziell zu einem „Jungen-Thema“ macht. Und nicht zuletzt werden oftmals auch gleich die Ursachen und Schuldigen benannt: zu viele Frauen seien um die armen Jungen herum (als alleinzuständige Mütter, als Erzieherinnen und Lehrerinnen), dadurch würde schon im Kindergarten das Lesen „weiblich konnotiert“ (*müsste das nicht auch für Werken und Basteln zutreffen?*) und Jungen wollten nun mal auf keinen Fall (wie) Mädchen sein.

Die meisten dieser leichtfertig dahergeredeten Äußerungen, die sich dauernd in populärwissenschaftlichen, aber auch in seriösen Medien finden lassen, sind ungeprüft, in dieser Form nicht zutreffend – aber dennoch erfolgreich, weil sie auf den ersten Blick plausibel wirken. Auch werden meistens notwendige Differenzierungen unterlassen: ob von Lesefertigkeit oder -kompetenz die Rede ist, oder von Leselust und -freude, von Identifikation mit ProtagonistInnen, Sinnentnahme oder dem Sich-Hineinversetzen in einen Text, vom informatorischen oder literarischen Lesen usw.

Probleme (mit) der Empirie

Befunde

Die Befundlage zu diesem Themenfeld ist extrem unübersichtlich und widersprüchlich, aber zugleich von einer vollmundigen Selbstgewissheit vieler BeiträgerInnen zum Thema geprägt – wobei in den letzten Jahren die differenzierteren, vorsichtigeren Stimmen immerhin zunehmen (Tholen & Stachowiak, 2012). Dennoch finden sich oft grob verkürzte oder einseitige Darstellungen, die sich dann auf nur wenige, häufig noch dazu veraltete Studien beziehen – obgleich gegenüber der vereinfachenden These „Mädchen lesen mehr und besser als Jungen“ schon vor Jahrzehnten Differenzierungen angemahnt wurden (Lehmann, 1994). Und das ganz zentrale Problem, um das schon vorwegzunehmen, ist die selbstverständliche Gewohnheit, Jungen und Mädchen in vereindeutigten Genusgruppen einander vergleichend und kontrastierend gegenüberzustellen – obgleich Lehrkräfte und sozialwissenschaftlich Forschende sehr wohl wissen, dass dabei die Differenzierungen innerhalb der Genusgruppen selbst aus dem Blick geraten, ebenso wie andere Einflussfaktoren. Dazu zählt etwa die Schulform, die statistisch viel mehr über die Lesefähigkeit aussagt als das Geschlecht – und in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Mädchen und Jungen auf die verschiedenen Schulformen nicht gleich verteilt sind, die größere Anzahl von Jungen in Haupt- und Förderschulen also vermutlich das Bild verzerrt, wenn nur die Geschlechtergruppen verglichen werden.

Weil die Debatte durch die Ergebnisse der PISA-Studien ausgelöst wurde, bezog sie sich zunächst vor allem auf Lesekompetenz und das informatorische Lesen sowie auf die Altersgruppe der Jugendlichen – aber selbst da sind die Widersprüche in den Befunden massiv: den „starken Geschlechterdifferenzen laut PISA stehen Befunde aus Meta-Studien gegenüber, die den Eindruck eines großen Vorsprungs der Mädchen relativieren“ (Philipp, 2013, S. 308; siehe auch Philipp, 2011). Der in der ersten PISA-Studie aufgefallene *gender-gap* in Lesefertigkeit und vor allem der Lesehäufigkeit führte zu dem sogenannten „boy turn“ (Tholen & Stachowiak, 2013, S. 100): die Diskussion konzentrierte sich auf die Jungen und deren vermeintliche Krise. Das verstärkte die Strategie des gegenüberstellenden Vergleichens der Genusgruppen, wobei Differenzierungen häufig übersehen wurden, und es führte teilweise zu der Haltung: Hauptsache, die Jungen lesen überhaupt *irgendwas*.

In Bezug auf jüngere Kinder ist das Problem geschlechterbezogener Kompetenzunterschiede eher gering – einige Studien finden (meist geringe) Leistungsunterschiede in der Lesefähigkeit zwischen den Geschlechtergruppen (wobei die Leistungen der Jungen hier wie allgemein breiter gestreut sind), andere nicht (Phillip, 2013, S. 307). Die Tatsache, dass es unter Jungen und Mädchen gleichermaßen Gerne- und VielleserInnen gibt und ebenso solche, die das Lesen nicht sonderlich interessiert, wird weitaus seltener zum Gegenstand der Untersuchung. Deutlich wird jedenfalls – und das ist auch selbstevident – dass Lesefähigkeit und Lesehäufigkeit einander beeinflussen, und dass die „intrinsischen Lesemotivation“ ein wesentlicher Einflussfaktor ist: wer gerne liest, liest häufiger und folglich steigen auch Lesegewohnheit, Lesefähigkeit und Textverstehen. In die Interpretation von Geschlechterunterschieden und die daraus abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen gehen aber – wesentlich unbemerkt – vor allem zwei Aspekte ein, die ich im Folgenden hervorheben und separat diskutieren möchte: die These, dass Mädchen mit mehr Empathie und „emotionaler Involviertheit“ lesen würden, und die bislang vor allem aus der Diskussion über Nachteile von Mädchen im MINT-Bereich bekannte Figur des „stereotype threat“, der „Bedrohung“ durch bekannte Stereotype, die das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können.

Empathie und emotionale Involviertheit

Empathie heißt zunächst nichts anderes als die Fähigkeit, sich einzufühlen, und Anteilnahme an der Lage oder Befindlichkeit anderer. Es handelt sich um eine überwiegend positiv besetzte allgemeinmenschliche Fähigkeit und es gibt keine Veranlassung anzunehmen, dass die Natur diese Fähigkeit ungleich unter den Geschlechtern verteilt habe – sondern dass die Fähigkeit, fremde Perspektiven zu übernehmen, sich mit literarischen Figuren identifizieren und sich auch wieder distanzieren zu können (Maus, 2014, S. 17) grundsätzlich gegeben ist. Sehr wohl gibt es aber starke Geschlechtereffekte in der gesellschaftlichen Erwartung und Zuschreibung, die ihrerseits in Erziehung, Sozialisation und Schule wirksam werden. Das fängt, schlicht gesagt, damit an, dass ein weinender kleiner Junge weniger teilnehmend (oder doch „anders“) getröstet wird als ein Mädchen, oder ein ängstlicher deutlicher ermutigt wird, doch noch eine Sprosse auf dem Klettergerüst hinaufzusteigen (während dem Mädchen die Ängstlichkeit eher zugestanden, sie also nicht ermutigt wird). Kinder lernen sehr früh, sich den Erwartungen der Erwachsenen anzupassen, sie als „passend“ für sich anzueignen. So reagieren beispielsweise Mütter offenbar kritischer auf den Ausdruck von Ärger bei kleinen Mädchen, so dass folglich für Jungen der Ausdruck von Ärger unkomplizierter sei, Mädchen aber schon früh dazu tendieren, ihren Ärgerausdruck zu verkleinern, schreibt Maria v. Salisch (Salisch, 2000, S. 181). Und kleine Jungen lernen eben auch schon sehr früh, wo und wann sie mit empathischen Reaktionen rechnen können und wo nicht – welche also zu ihrem Ausdrucksrepertoire gehören „sollen“ und welche nicht, und entwickeln dementsprechende Fähigkeiten, negative Gefühle oder Enttäuschungen in ihrem Ausdrucksverhalten zu modellieren (ebd., S. 183). Die Erzieherin, die meint, einen kleinen Jungen zu unterstützen und zu ermutigen, wenn sie ihn mit aufmunternder Stimme einen „starken Kerl“ nennt, übersieht, dass sie im gleichen Zug emotionale Anteilnahme als unpassend deklariert und dazu beiträgt, dass er diese weniger gut entwickeln und folglich auch weniger gut auf andere anwenden kann.

Solche Einübungen bleiben also weder kognitiv noch instrumentell, sie werden gewissermaßen „eingefleischt“ und gehen in das Selbst- und Weltbild der Kinder ein. Denn die Entwicklung von Geschlechtsidentität und Herausbildung eines eigenen geschlechtlichen Selbstbildes hat sehr viel mit Nachahmung, Anpassen und Identifikation zu tun, mit komplexen und konfliktreichen inneren Prozessen, mit deren Hilfe sich das Kind anerkennt und „zugehörig“ fühlen möchte – deshalb ist es auch grundsätzlich problematisch, Schulkinder nach ihren „Interessen“ zu fragen und diese dann als „authentische“ einzustufen – sie sind niemals einfach authentisch, sondern zwangsläufig von der Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen von Erwachsenen und Peers durchdrungen.

Dass etwa Mädchen ein höheres Selbstkonzept in Bezug auf Empathie und Kommunikation haben und auch bei guten Noten ein schwächeres physikalisches Selbstkonzept (Willems, 2007, S. 267) hat eben nicht zuletzt auch hier seine Ursache. Dies wiederum führt dazu, schreibt Katharina Willems, dass der Literaturunterricht auf die männlichen Lernenden ausgerichtet wird, was letztlich auf diese entmutigend wirkt – sofern sie als unzulänglich adressiert werden – und den Mädchen als dem „lesenden Geschlecht“ (Tholen & Stachowiak, 2012, S. 108) eine gewissermaßen „angeborene Fachkompetenz“ zuschreibt (Willems, 2007, S. 271). Nebenbei bemerkt ist es interessant zu sehen, dass der bilinguale Physikunterricht in der Studie von

Willems keinen geschlechterbezogenen Leistungsunterschied hervorgebracht hat (ebd., S. 263f.) – möglicherweise hat das bessere sprachliche Selbstkonzept der Mädchen hier ihre schwächere physikalische Selbsteinschätzung ausgeglichen.

Es ist auch nicht unwichtig zu wissen, dass in bildungsnahen Elternhäusern das Lesen geschlechtsneutral gesehen wird (Pieper, 2013, S. 280) – es müsste also sehr viel mehr danach gefragt werden, *welche* Jungen ungern lesen, in welchem Alter sich das bemerkbar macht und welche Männlichkeitsbilder in den jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen existieren, die möglicherweise die gefühlte Passung zwischen Junge und Buch bzw. zwischen Jungen und Kommunikation erschweren. Die umfangreiche Studie von Picton und Clark (2015) ergab jedenfalls, dass die Kinder selbst den Unterschied zwischen lesenden Mädchen und nicht-lesenden Jungen gar nicht explizit setzten – nur etwa 11% der Kinder bejahte das Item „Reading is more for girls than boys“ (Picton & Clark, 2015, S. 13).

Auch in Bezug auf die üblicherweise als geschlechterdifferent unterstellte emotionale Involviertheit beim Lesen mahnen neuere Studien zur Vorsicht. So stellt etwa Özem Odağ überrascht „große Überlappungen“ zwischen Männern und Frauen fest und berichtet, dass die lesenden Männer in ihrer Studie „wider Erwarten im Durchschnitt von substanziiell intensiveren Rezeptionserlebnissen“ berichteten, dass sie stärker über das Gelesene nachdachten, häufiger beim Lesen Vergnügen empfanden aber „ähnlich viel Mitleid und Trauer“ (Odağ, 2007, S. 449, 453). Auch in der Untersuchung von Friederike Pronold-Günthner (2010) fanden sich die erwarteten Geschlechterunterschiede beim anteilnehmenden Lesen nicht – mit einem interessanten Nebenbefund: das Item „Ich mag es gerne, wenn man sich in eine Figur hineinversetzen kann“ brachte sehr viel kleinere, insgesamt geringe Differenzen zwischen Jungen und Mädchen (ansteigend mit Jahrgangsstufe und Schulform) als das Item „Ein Buch muss so richtig meine Gefühle ansprechen“ (Pronold-Günthner, 2010, S. 180ff.). Die Autorin fragt hier nicht weiter nach, aber es legt sich doch die Vermutung nahe, dass hier die Wortwahl, die Formulierung eine Rolle gespielt hat. „So *richtig* meine Gefühle ansprechen“ scheint mir deutlich eher eine Verbindung mit Mädchen nahezulegen als mit Jungen – das Item würde insofern keine für beide Genusgruppen gleichen Ausgangsbedingungen setzen.

Dieses Phänomen, dass Formulierungen in Fragebögen oder Material auftauchen, die Geschlechterassoziationen wecken, scheint mir generell viel zu wenig beachtet zu werden. Als Beispiel sei auf eine aktuelle Studie zum „Gemeinschaftssinn“ von Kindern und Jugendlichen verwiesen, die große Geschlechterunterschiede und alarmierend niedrige Werte für das soziale Bewusstsein von Jungen erbracht hat (Ziegler, 2019). Aber auch hier scheint mir die Wortwahl eine Rolle zu spielen. Häufig werden etwa die Wörter „traurig“ oder „gerne“ eingesetzt („Es macht mich traurig, wenn es anderen Kindern schlecht geht“; „Ich helfe anderen Kindern gerne“) – es wäre zu prüfen, ob dasselbe Ergebnis entstehen würde, wenn hier weniger emotionsbetonte (und noch dazu moralisch klingende) Formulierungen verwendet worden wären – etwa „Wenn es anderen schlecht geht, fühle ich mich verantwortlich“ oder „Ich helfe anderen, wenn sie Unterstützung brauchen“. Es wäre im Sinne der Erwünschtheit von Gemeinschaftssinn doch denkbar, wünschbar und ausreichend, wenn ein Kind etwa aus Gerechtigkeitsempfinden hilft (ohne zuerst „traurig“ zu sein) oder andere unterstützt, ohne dieses unbedingt „gerne“ zu tun.

Auch in der umfangreichen Untersuchung von Lydia Steinhauer (2010) wird die Annahme einer höheren emotionalen Involviertheit von Mädchen beim Lesen differenziert, indem die Autorin jeweils präzisiert, dass Mädchen eine größere Involviertheit „berichten“ – was nicht gleichbedeutend mit „empfinden“ sei. Wenn nämlich die unabhängig erworbene „Empathiefähigkeit“ kontrolliert wird, verschwindet der Geschlechtereffekt: Jungen mit gleich starker allgemeiner Empathiefähigkeit wie Mädchen haben auch vergleichbare Werte für Involviertheit beim Lesen fiktionaler Texte (Steinhauer, 2010, S. 182). Nicht die *Lese-fähigkeit* müsse im Interesse eines ästhetischen Literaturempfindens gefördert werden, sondern die *Empathiefähigkeit*, schließt die Autorin (siehe auch Odağ, 2007).

Die Erwartung ausgeprägter Empathiefähigkeit von Frauen wird auch in einer von Cordelia Fine (2012) berichteten Studie differenziert, mit der Geschlechterunterschiede in Bezug auf Empathiefähigkeit gemessen werden sollten. Die Probanden und Probandinnen sollten anhand eines unbemerkt aufgezeichneten Videos, das sie in Interaktion mit einer fremden Person zeigt, deren situative Gefühle und Empfindungen während des Gesprächs erinnernd interpretieren. Zunächst fanden sich keinerlei Unterschiede zwischen Frauen und Männern. In einer späteren Testreihe jedoch traten die erwarteten Differenzen auf: die Frauen

schienen empathischer zu sein. Es stellte sich heraus, dass für den Unterschied zwischen den beiden Testreihen eine unbeabsichtigte minimale Veränderung im Untersuchungsablauf ursächlich war, eine kleine Variation in der vom Studienleiter gegebenen Anweisung – nämlich die Aufforderung, einzuschätzen, für wie zutreffend die Befragten ihre eigene Interpretation der Gefühle des anderen hielten. Diese Aufforderung brachte eine andere Dimension ins Spiel, nämlich die „weibliche Intuition“: Bei dieser Variante der Studie traten regelmäßig Geschlechterdifferenzen auf, aber sie blieben aus, wenn die Aufforderung weggelassen wurde. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass Frauen zwar offenbar im Vergleich mit Männern keine größere Empathiefähigkeit *haben*, sich jedoch dann mehr anstrengen, sich empathisch zu *zeigen*, als Männer, „wenn ihre Motivation zu empathischem Verhalten durch situationsbedingte Hinweise verstärkt wird, die sie an die allgemeine Erwartung erinnern, dass sie als Frauen in Sachen Empathie deutlich besser sind“ (Fine, 2010, S. 60; siehe auch Odağ, 2007, S. 465). Der naheliegende Schluss, dass Empathiefähigkeit mit den jeweiligen äußeren Umständen zusammenhängt, wurde mittlerweile mehrfach geprüft und bestätigt (Fine, 2010, S. 60). Auch frühere Arbeiten zur Moralentwicklung und der These von der Existenz zweier geschlechtstypisch unterschiedlicher Moralen haben zwar immer wieder ergeben, dass junge Frauen stärkere moralische Empfindungen, Fürsorglichkeit und Empathie zeigen als Männer, dass dies jedoch ursächlich mit der Stärke der Identifikation mit geschlechtsstereotypen Erwartungen zusammenhängt (Nunner-Winkler, 2009, S. 545). Das bringt uns zu dem folgenden Stichwort.

«Stereotype Threat»

Der harsche Ausdruck „Bedrohung“ verdunkelt ein wenig die Komplexität des Gegenstandes, der mit diesem – mittlerweile gut etablierten – Ausdruck angesprochen ist. So wird die „Bedrohung durch Stereotype“ auch hauptsächlich da gesucht, wo sie mit Entmutigung und Einschüchterung einhergeht: in der Reaktion von Mädchen und Frauen auf Anforderungen aus dem mathematisch-technischen Bereich. Diese zeigen sich auch *ex negativo*: Auch die Erwähnung, dass man heutzutage wisse, dass Frauen – im Gegensatz zum herrschenden Stereotyp – nicht schlechter in Mathematik seien als Männer, führt zu schwächeren Ergebnissen. Und leider sind Stereotype langlebig und langfristig unbewusst hochwirksam – das mag ein kleines Beispiel verdeutlichen (siehe auch Rendtorff, 2016a, S. 210ff.): Es handelt sich um eine Studie zur Frage „Does gender matter?“ (Huguet & Régner, 2009). Untersucht wurden rund zweihundert Schülerinnen und Schüler von etwa 12 Jahren. Ihnen wurde eine komplexe graphische Zeichnung vorgelegt, die sie wiedergeben sollten, wobei der einen Hälfte gesagt wurde, es handele sich um einen Test in Zeichnen, der anderen wurde ein Geometrie-Test angekündigt. Außerdem wurden im Anschluss einige Fragen zu geschlechtstypischen Fähigkeiten in ihrer Altersgruppe gestellt. Es zeigte sich, dass die Mädchen die grundsätzlichen Fähigkeiten von Mädchen in Geometrie nicht schlechter einschätzten als die der Jungen (sogar etwas besser), während Jungen die Fähigkeiten der Jungen überlegen sahen. Faktisch ergab sich jedoch, dass die Mädchengruppe, die die Untersuchung für einen „Geometrie-Test“ hielt, signifikant schlechter abschnitt als die Gruppe derjenigen, die meinten, einen Test in Zeichnen zu absolvieren, wobei die „Zeichnerinnen“ den Jungen deutlich überlegen waren. Daraus schließen Autor und Autorin: „Counter-stereotype beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat“ (so der Titel der Studie). Die bekannten Zuschreibungen an geschlechtsstereotypische Fähigkeiten oder Schwächen sind auch dann wirksam, wenn sich die Mädchen außerhalb der Testsituation explizit anders positionieren und sich dieselben Fähigkeiten zuschreiben wie den gleichaltrigen Jungen.

Was hier deutlich wird, ist zum einen die Langfristigkeit der Wirkdauer, die in Denkgewohnheiten eingelassene und mit der Alltagssprache stetig reifizierte Stereotype haben. Zweitens aber wird deutlich, wie dezent und subtil die stereotyp-gefärbten Vorstellungen die Einzelnen beeinflussen. Dies aufnehmend, wird in letzter Zeit diskutiert, inwieweit der Ausdruck „stereotype threat“ auch eine hilfreiche Erklärung für das Leseverhalten von Jungen und ihre Einstellung zum Lesen und dem Umgang mit Sprache sein kann. Eine entsprechende Untersuchung mit dem bezeichnenden Titel „A burden for boys“ (Pansu et al., 2016) nützt eine ähnliche Strategie wie die vorher skizzierte (auch unter Beteiligung derselben AutorInnen): Eine Wörter-Such-Aufgabe wurde einem Teil der 9-jährigen Kinder als Test ihrer Lesefähigkeit ausgegeben, einem anderen Teil aber als Spiel, als Test eines neuen „animal fishing game“. Die Erwartung der Untersuchenden war, dass im ersten Fall das Stereotyp „Mädchen sind besser im Lesen“ trotz des jungen Alters der Kinder bereits (unbewusst) etabliert sei und aktiviert werde – also zu schwächeren Leistungen bei den Jungen führen würde – im zweiten aber „reduziert“ bzw. gar nicht erst aktiviert werden würde. Und tatsächlich zeigte sich zweierlei: Im Fall des aktivierten Stereotyps schnitten Mädchen besser ab als Jungen, während sich im

zweiten Fall kein *gender-gap* zeigte. Und zweitens waren die Mädchen im ersten Arrangement besser als im zweiten. Nun muss man zwar immer (wie vorne gesehen) sehr vorsichtig sein mit der Gewichtung empirischer Studien, doch würde dieses Ergebnis die These plausibilisieren, dass hier das Stereotyp in zwei Richtungen wirkt: Die Jungen werden durch seine Aktivierung entmutigt und die Mädchen strengen sich umgekehrt umso mehr an, dem Stereotyp zu entsprechen. Statt von „Bedrohung“ müsste also eher von Beeinflussung oder Lenkung gesprochen werden, und die Effekte müssten an weitaus mehr und verborgeneren Stellen gesucht werden, als das derzeit üblich ist.

Was lesen Mädchen? Was lesen Jungen?

Die Frage – das hat sich nun schon gezeigt – ist eigentlich falsch gestellt, weil auch sie eine vereindeutigende Gruppenwahrnehmung voraussetzt und erzeugt: das lesende Kind wird nicht als Individuum mit seiner Lesesozialisation wahrgenommen, sondern vorrangig als Angehöriger einer Geschlechtergruppe. Dennoch bewegt sich ein großer Teil der Leseforschung in dieser Perspektive: Mädchen lesen Romane – Jungen Sachbücher; Mädchen befassen sich mit inneren Problematiken – Jungen mit äußeren usw. Aber die Gegenüberstellung ist aus mehreren Gründen fragwürdig und verkürzt. Der eine ist das grobe Raster, das sich aus dem „die“ ergibt (die Jungen, die Mädchen – das scheint ja jeweils auf alle zuzutreffen). Ein anderer Punkt liegt in der ebenfalls verkürzenden Begrifflichkeit, die den kontrastierenden Zuschreibungen zugrunde liegt, wobei stillschweigend unterstellt wird, dass Lesemodi mit bestimmten Textsorten und Genres direkt verbunden seien (Fenkart, 2012, S. 9). Nehmen wir als Beispiel die Formulierung, dass Mädchen „Stoffe mit einer inneren Handlung“ präferieren würden, Junge solche mit „äußerer“ (Pieper, 2013, 282). Nun hätten wir eine dramatische Liebesgeschichte: die Liebenden werden durch Intrigen, historische Zufälle und Missverständnisse entzweit und finden erst nach vielen Hindernissen wieder zu einander – haben wir hier nur mit einer „inneren Handlung“ zu tun? Sind die aufregenden Umstände und Ereignisse nicht auch „äußere“ Handlung? Oder ein (Jungen zugeordneter) Fantasy-Roman, in dem der Held Lebewesen aus anderen Galaxien begegnet, bedroht wird oder in existenzielle Not gerät – ist das nur „äußere“ Handlung oder spielt nicht auch die innere Reflexion, über Todesnähe, Endlichkeit oder den Sinn des Lebens eine Rolle? Oder der kleine Junge, der erwartungsgemäß Was-ist-Was-Bücher liest – fragt der nicht danach, wie die Urmenschen sich gefühlt haben angesichts von Bären und Wölfen oder der Unerklärlichkeit von Wetterphänomenen? So kommt auch die Studie von Özen Odağ zu dem Ergebnis, dass sich die Lektüre von fiktionalen ebenso wie von nicht-fiktionalen Erzählungen „durchaus emotional beteiligt vollzieht“ (Odağ 2007, S. 433). Und vielleicht sollten wir prüfen, ob nicht manche Mädchen, die *nicht* nach Was-ist-Was-Büchern greifen, bereits durch *stereotype threat* auf niedliche Ponyhofgeschichten gelenkt wurden, oder ein kleiner Junge sich nicht wagt, unter den Augen seiner Peers Tierkinder-Bücher auszuwählen, weil der Sachtext zum „Symbol männlicher Lesesozialisation“ avanciert ist (Pieper, 2013, S. 284).

Leseverhalten und Lesevorlieben sowie die daran geknüpften Erwartungen haben eine lange Vorgeschichte, die ebenfalls voller Brüche und Widersprüche ist. Ob und was etwa Mädchen oder Frauen lesen sollten, war immer auch eine explizit politische Frage, die eng mit der erwarteten Rolle von Frauen in der Gesellschaft verknüpft war. So gab die „Pensionsvorsteherin“ Elise von Hohenhausen Mitte des 19. Jh. ihren Schülerinnen einen Lektüre-Plan mit auf den Weg, verbunden mit dem Rat: „Leset aber überhaupt so wenig wie möglich, ihr fleißigen Jungfrauen!“, während wenig später die Aktivistin der Frauenbewegung Louise Otto mahnt, allemal schädlicher als „unnütze“ und oberflächliche Literatur sei es, „gar keinen Geschmack am Lesen zu haben – zu wenig zu lesen“ (zit. bei Häntzschel, 1986, S. 380, 385).

Und politisch ist die Frage der Lektüre auch heute noch, eingespannt zwischen dem Vorwurf, überholte Klischees zu bedienen, und dem Versuch, eben diese zu überwinden. Auch wenn Klischees durch die Zeichnung der ProtagonistInnen und die Anordnung der Ereignisse gebrochen werden, so bleibt dies oftmals doch nur an der Oberfläche, wobei in der Tiefenstruktur „implizite Rückgriffe“ auf stereotype Geschlechterbilder und -konstruktionen fortgesetzt werden (Stachowiak, 2013). Das ist nicht nur bei älteren, notdürftig modernisierten Kinderbüchern der Fall (wie es etwa Karla Müller am Beispiel des Kinderbuchs „Fliegender Stern“ demonstriert; Müller, 2016), sondern auch in auf Zeitgemäßheit angelegten aktuellen Büchern. Auch die Mädchen-Pferde-Bücher unterscheiden sich in Dramatik und Handlung geschlechtsstereotyp von den (älteren) Junge-Pferde-Büchern (wie *Fury* oder *Blitz*; siehe Cerovina, 2009, S. 463f.). Gerade einige aktuell viel gelesene Buch-Reihen, wie die von den „wilden Hühnern“ oder den „wilden Fußballkerlen“, haben viel Kritik auf sich gezogen (Böhm, 2017), weil sie dazu tendieren, Klischees auf der Basis traditioneller

Geschlechterzuschreibungen zu bedienen, in zeitgemäßem Gewande wieder aufleben zu lassen. Sie signalisieren „Modernität bei gleichzeitiger Traditionalität“ (Böhm, 2017, S. 129) und dramatisieren dabei die Klischees durch das Muster gegenseitiger Abgrenzung (Stachowiak, 2013). „Ideologische Zumutungen“, befindet Hans Krahl (2016) zu der Reihe „Freche Mädchen – Freche Bücher“, deren Titellisten tatsächlich zeigen, dass die Mädchen es fast ausschließlich mit Küssen und Liebeskummer zu tun bekommen, wobei heterosexuelle Strukturen dominant sind: dass „Jungen und Mädchen einfach nur Freunde sind, gibt es hier nicht“ (ebd., S. 90). Dass triviale Literatur die Stereotypenneigung (von RezipientInnen und AutorInnen) verstärkt, ist bekannt – hier wird der Effekt noch durch die Medienverbände verstärkt.

Abgesehen von dem Sonderfall der Mädchen-und-Pferd-Bücher, die selten von Jungen gelesen werden, und der Tatsache, dass Mädchen keine Kriegsbücher lesen, sind ihre Wünsche an den Lesestoff allerdings weniger unterschiedlich, als oftmals dargestellt (und auch hier kommt es sehr auf die Wortwahl an) – so lesen fast gleichviele Jungen und Mädchen in der Studie von Pronold-Günthner zur „Unterhaltung“ oder möchten „etwas dazulernen“, oder denken darüber nach „wie die Geschichte weitergeht“ (Pronold-Günthner, 2010, S. 176ff.). Dass unter jugendlichen LeserInnen die Jungen männliche Protagonisten deutlich bevorzugen (ebd., S. 204), die Präferenzen der Mädchen jedoch weniger eindeutig sind, ist bekannt und mag ebenfalls mit dem vorne angesprochenen *stereotype threat* zu tun haben: wenn schon lesen, dann etwas Handfestes. Lehrkräfte machen sich dies durchaus bewusst zunutze, wenn sie die Lektüre nach den „Interessen der Jungen“ auswählen und dabei die Bereitschaft (und Fähigkeit) der Mädchen unterstellen, sich dieser anzupassen (Tholen & Stachowiak, 2013, S. 107). Auch hier werden die den gesamten Sozialisationsprozess durchziehenden, sich mit dem Alter verfestigenden Gewohnheiten des Denkens über vermeintliche Besonderheiten von Mädchen und Jungen und deren Verhältnis zueinander wirksam und bestätigen zugleich rückwirkend deren Plausibilität. Und dies geschieht eben weitgehend unbemerkt – selbst auf den Homepages von öffentlichen, bildungsbezogenen Anbietern, die Gabriele Fenkart für Österreich untersucht hat, sind im Bildmaterial von Leseanregungen deutlich mehr Mädchen als Jungen abgebildet, und vor allem zehnmal mehr Lehrerinnen als Lehrer (Fenkart, 2012, S. 183).

Verleblichte Gewohnheiten / Sozialisation

Es lässt sich leicht beobachten, dass gerade in den alltäglichen Verhaltensweisen und Routinen überkommene Geschlechterklischees weiterleben und auch retroaktiv immer wieder bestätigt werden. Im Fokus von sozialisationsbezogenen Studien stehen dabei meistens die geschlechtliche (Selbst-)Inszenierung, das Verhalten, Berufswahl oder Lebensentwurf, während die Dimensionen von mündlicher Kommunikation und dem Verhältnis zum Bücherlesen nicht sonderlich gut untersucht sind. Aus den vorne angesprochenen Überlegungen zum Lesen und den damit verbundenen Einschätzungen möglicherweise geschlechtstypischen Lesens scheint mir aber deutlich zu werden, dass hier die Strukturen von Beziehungsaufnahme und Kommunikation eine wichtige Rolle spielen – besser gesagt: das Bild eines Jungen/eines Mädchens in Kommunikation mit anderen und in Kontakt mit sich selbst und den eigenen Gedanken. Literalisierung als Grundlage für eine solche Beziehungsaufnahme zu Darstellungen erzählter sozialer und personaler Erfahrungen wird lange vor der Schulzeit und auch außerhalb von ihr durch Narrationen, Denkgewohnheiten und nicht zuletzt gesellschaftliche Strukturen (und Machtverhältnisse) vermittelt, in denen die „Strukturkategorie Geschlecht“ einen zentralen Platz einnimmt. Und da die Transformation von Geschlechterordnungen nur langsam vonstatten geht und aktuell eher durch Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet ist als durch gradlinige Entwicklungen, ist ein kurzer Blick auf zentrale Elemente dieser Ordnung hilfreich.

Strukturen der Geschlechterordnung und aktuelle Ungleichzeitigkeiten

Strukturen von Beziehungsaufnahme und Kommunikation haben ihre Grundlage in den jeweiligen Formen der gesellschaftlichen Geschlechterordnung, und die sind in Mitteleuropa wesentlich durch die Wert-, Moral- und Normenkonzepte der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jh. geprägt. Zu diesen gehörte neben Standes-, Ehr- oder Höflichkeitsvorstellungen vor allem die scharfe Trennung von weiblichen und männlichen Handlungsräumen, die mit unterschiedlichen „Geschlechtscharakteren“ begründet wurden. Den Frauen zugeordnet war der Raum des Privaten, der Beziehungen und der Sorge, unter Ausschluss von Bürgerrechten, Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für bürgerliche Frauen (während die Frauen unterbürgerlicher Schichten ohnehin keinen Zugang zu Bildung hatten, aber ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit sichern mussten). Den Männern zugeordnet war der öffentliche Raum, zu dem Erwerbsarbeit, Politik, Militär usw. gehörten. Beide Bereiche brachten je eigene Formen von Sozialität hervor, wobei die „homosozialen

Räume“ der Männer spezifische Strukturen von Wettbewerb etablierten (Meuser, 2008), zugleich aber auch von Gemeinsamkeit – auch der Wettbewerb hat ja etwas Verbindendes. Aufgrund ihrer Zuordnung zur Sphäre der „Privatheit“ und häuslichen Arbeit konnten sich solche Sozial- und Sozialisierungsformen unter Frauen nicht entwickeln – eben weil sie den öffentlichen Raum benötigen, der die Bildung von Interessenskollektiven und Netzwerken überhaupt erst ermöglicht. Die von Frauen (als durch die Gesellschaftsstruktur erzeugter Geschlechtergruppe) hervorgebrachten Sozialformen folgten anderen Logiken, für die Wettbewerb, Überlegenheit und Macht nicht die bestimmenden Größen waren (Rendtorff, 2016b).

Nun scheinen ja gerade Mädchen und Frauen heute ganz besonders von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen zu profitieren, ihre Bildungsbeteiligung, Karriere- und Freiheitsspielräume sind in den letzten Jahrzehnten enorm gewachsen, institutionelle und strukturelle Barrieren in Bezug auf Berufswahl und Selbständigkeit sind verschwunden und nichts scheint junge Frauen daran zu hindern, dieselben Berufs- und Lebenswege einzuschlagen wie junge Männer. Allerdings zeigen sich gleichzeitig massive überdauernde geschlechterbezogene Ungleichheiten in Form von ungleicher Bezahlung und unterschiedlichen Berufsverläufen und vor allem der noch sehr wenig veränderten geschlechtstypischen Arbeitsteilung in Haus- und Erwerbsarbeit und im Bereich der Sorgetätigkeiten. Auch sind die Veränderungs- und Handlungsspielräume von Frauen offenbar stärker gewachsen und haben sich weiter auf traditionell männlich konnotierte Bereiche ausgedehnt als umgekehrt Männer sich die Frauen zugeschriebenen Betätigungsfelder zu eigen gemacht hätten. Und ganz im Gegensatz zu den allgemeinen Angleichungsbewegungen und der damit einhergehenden Rhetorik steht die Tatsache, dass gerade das Angebot an Spielwaren, Kinderbüchern und Kleidung für Kinder sowie schulbegleitenden Materialien in den letzten Jahren zunehmend wieder geschlechterunterscheidend markiert ist: Es werden „Jungen“ oder „Mädchen“ über Farbgebung, Assoziationsräume, Spielarrangements und Aufgabenstellungen vereindeutigend adressiert, die stereotyp und stereotypisierend sind wie schon sehr lange nicht mehr. Neben hunderten in zwei Varianten angebotenen Produkten für Kinder, wie Chips und Badeöl, Früchtetee und Süßigkeiten finden sich auf dem Markt auch viele schul- und lernbezogene Produkte – von Erstlesebüchern „für Mädchen“ über „Mathe für Jungs“ bis zum Globus in rosa und blau. Spielzeug „für Mädchen“ zeigt dabei eine starke Betonung von Beziehungsaspekten: Selten wird eine weibliche Spielfigur alleine abgebildet, die Arrangements stellen *Beziehungskonstellationen* dar – Frauen mit Kindern, Mädchen mit Freundinnen oder mit Tieren. Die Spielsituationen sind meist statisch, haben Bezüge zu Essen, Wohnen, Feiern. Spielzeug für Jungen ist in allererster Linie action-betont, zeigt oftmals starke Bezüge zu Technik, zu Waffen oder anderen Instrumenten der Überlegenheit, die Spielarrangements sind dynamisch: die Figuren überwinden Burgmauern, überfallen Postkutschen, erkunden den Weltraum. Bewahren und Verändern, Bezogenheit und außengerichtete Aktivität – was eigentlich zusammengehört, wird aufgeteilt und kontrastierend gegenübergestellt. Die Vorstellung, dass Jungen aktivitäts- und sachbezogene Lesewünsche hätten und Mädchen Beziehungsthemen bevorzugen würden, hat also ihre Wurzel in diesem Angebot – und nicht umgekehrt.

Die Segregation und Adressierung des Angebots sorgt zugleich dafür, dass sich bei Kindern die Vorstellung verfestigt, dass Mädchen und Jungen gewissermaßen „unterschiedliche Spezies“ seien, dass sie lernen, welches „ihr Platz“ in dieser zweigeschlechtlichen Welt ist, was das „Richtige“ und Passende für sie ist, und dass etwa ein kleiner Junge bei einem Baumhaus mit Pferd nichts zu suchen hat. Dabei geht es hier nicht um die Frage, ob das eine Angebot „besser“ oder schlechter sei als das andere. Wichtig ist die Erkenntnis, wie alles durchdringend Geschlechterbilder auf Kinder einwirken – und nur allzu oft wird die vermeintliche Passung durch die Erwachsenen bestätigt oder sogar gefordert.

So berichtet etwa in einer von Jürgen Budde, Offen und Schmidt (2014) dokumentierten Szene während einer Unterrichtsbeobachtung eine Lehrerin stolz, sie habe in einer Fortbildung gelernt (und das sei ein „absoluter Treffer ins Schwarze“ gewesen), wie Jungen und Mädchen erfolgreich geschlechtsdifferenzierend adressiert werden können: Demnach bekamen die Mädchen, denen klischeegemäß ein literarisches Interesse unterstellt wurde, zum Thema „Rattenpopulationsschwankungen“ im Biologieunterricht Auszüge aus Camus’ „Die Pest“ zu lesen, während die eigentlich das Fach betreffenden Fragen, die von der Lehrkraft als „nackte Zahlen“ charakterisiert wurden, den Jungen vorbehalten blieben: „wie viele Tonnen Pestizide wurden versprüht und welche Populationen waren da und dann Wanderratte contra normale Hausratte und so weiter“ (Budde et al. 2014, S. 230). Damit wird die Aufteilung in „sachbezogen“ (für Jungen) und „literaturbezogen“ (Mädchen) weiter zementiert und die an Literatur interessierten Jungen werden ebenso von der Beschäftigung damit ferngehalten wie die an Wanderratten interessierten Mädchen.

Es wird also *gleichzeitig* im aktuellen öffentlichen Diskurs eine gesellschaftliche Angleichung der Geschlechtervorstellungen behauptet (und teilweise auch erreicht) und aber deren Herausbildung verhindert, indem deutliche Abgrenzungen zwischen den Geschlechtern betrieben werden. Einerseits wird auf einer diskursiven Ebene der Schein erzeugt, es gäbe keine geschlechterbezogenen Unterschiede mehr zu diskutieren – ein Schein von Emanzipationserfolgen, der die Analysen offensichtlicher Probleme als überflüssig deklarieren soll, was in der Literatur mit dem Ausdruck „rhetorische Modernisierung“ gefasst wird (Wetterer, 2003) – aber zugleich und andererseits werden Kindern nach wie vor Verhaltensweisen zugeschrieben, die einer „veralteten“, nicht mehr vom allgemeinen gesellschaftlichen Konsens getragenen Vorstellung darüber entstammen, was ein „richtiger Junge“ resp. Mädchen sei. Und es lässt sich ein deutliches Auseinanderklaffen feststellen zwischen gewissermaßen „modernisierten“ Berufen und Bereichen, in denen das Geschlecht nur mehr eine geringe Rolle spielt, und solchen „Frauen-“ und „Männerberufen“, die nach wie vor extrem segregiert sind (übrigens mit unverminderter geschlechtsbezogener Hierarchie in Bezug auf Wertschätzung und Entlohnung).

Und das hat – um es noch einmal zu wiederholen – seine Ursache eben gerade darin, dass Jungen und Mädchen ständig vergleichend einander gegenübergestellt werden, die Geschlechtergruppen dabei also zugleich als solche erzeugt und vereindeutigt werden.

Sprechen

Es hat sich also gezeigt, dass die Art von In-Beziehung-Sein sich in der Darstellung von Mädchen und Jungen und im für diese zurechtgemachten Spielzeugangebot stark unterscheidet: Jungen werden eher als einzelne aktiv dargestellt, Mädchen in Beziehungen gezeigt – oder umgekehrt: in Bezug auf Mädchen ist das Element der Unabhängigkeit und Autonomie unterbetont in Bezug auf Jungen das Bezogensein, d.h. die Tatsache, dass wir (Menschen) immer und unausweichlich in Beziehung sind. So lässt sich auch erklären, warum im Diskurs über Jungenliteratur Figuren, die „nicht der hegemonialen Norm, nicht dem Bild des klassischen Abenteuerhelden“ entsprechen – also nachdenkliche und sensible Jungen – als „schwache“ neue Jungen gekennzeichnet werden (Böhm, 2017, S. 48f.), während das „starke Mädchen“ als positive Figur gehandelt wird. Gerade dies ruft ja offenbar die Gegenbewegungen hervor, die zu einer „Revitalisierung“ oder „Re-Souveränisierung“ von Männlichkeit beitragen.

Wenn „sensibel“ übersetzt wird mit der Fähigkeit, sich emotional oder physisch berühren zu lassen, dann ist es ja gerade das, was dem klassischen männlichen Abenteuerhelden verwehrt bleibt (und auch so manchem aktuellen). Sich berühren zu lassen kann hier auch als „einander berühren“ gelesen werden – etwa in dem alltäglichen Bild von Mädchen, die gefahrlos untergehakt eng miteinander sein können, zusammen überallhin gehen oder in demselben Bett übernachten. Adoleszente Jungen dagegen können sich das kaum zugestehen – zu stark sind die Normvorstellungen, die das verhindern. So telefonieren Jungen im adoleszenten Alter manchmal stundenlang mit einem Freund, während beide denselben Film sehen – eine sehr indirekte Berührung, weil es für sie eben nicht so einfach ist, sich mit einer Tüte Chips zusammen aufs Sofa zu kuscheln. Sie sprechen also miteinander und schützen sich zugleich vor der strukturell im Sprechen angelegten Berührung. Sprechen ist allerdings nicht nur ein Austausch, auch nicht nur eine Berührung, sondern ist ein unauflöslich verbundener Selbst- und Fremdbezug, es „schließt immer eine Rückfrage in sich“ (Waldenfels, 2000, S. 280). Bei Jacques Lacan erscheint dieses Verhältnis noch einmal radikalisiert, sofern erst der Andere mit seiner Antwort das eigene Sprechen realisiert (zu einer Frage macht, einer Beziehungsaufnahme) und mit seinem „Horizont möglicher Antworten“ die Möglichkeiten von Beziehung und Entfaltung eröffnet (Lang, 1973/1993, S. 101). In dieser Perspektive heißt miteinander sprechen, dass die sprechende Person gewissermaßen von der angesprochenen die eigene Botschaft in umgekehrter Form wieder empfängt – und das bedeutet, wenn man es weiterdenkt, dass am Entwurf des Ich, am eigenen Bild von sich selbst der Appell an den Anderen und auch dessen Antwort konstitutiv beteiligt sind: „Insofern ich das Wort an einen anderen richte, ist der Horizont von möglicher Antwort schon vorausgesetzt“ – die Erwartung des Hörens, die Erwartung, dass da ein Anderer ist, geht als Voraussetzung meiner Rede voraus und in mein Sprechen mit ein. Deshalb ist der Andere „der Ort, an dem sich im Bunde mit jenem, der hört, das Ich, das spricht, konstituiert“ – „der Sprecher konstituiert sich als Intersubjektivität“ (ebd., S. 105).

Sich als sprechendes, d.h. auch: kommunizierendes Subjekt zu konstituieren, enthält also als „Horizont möglicher Antworten“ all die Botschaften über Passung von Emotionalität, von Stärke und Abgegrenztheit, von denen vorne die Rede war. Wenn wir also das Lesen als eine Beziehungskonstellation von Kind und

Buch auffassen, dann wird von hier aus deutlich, dass das (Nicht-)Lesen literarischer Texte etwas mit Kommunikationsformen, mit dem sich-Einlassen-Können auf einen anderen und mit Nähe zu tun hat. Wenn die „Antwort“ des anderen – in diesem Fall: des Buches – mir nur dasselbe spiegelt, was ich schon wusste, erwartete und hören wollte, wird mich das weder zum Lesen noch zum Nachdenken bringen.

Begrenzungen und Möglichkeiten

Begrenzend, das hat sich jetzt gezeigt, sind die durch Sozialisation, Denkgewohnheiten, Norm-Anforderungen und durch das Vorenthalten differenzierter Modelle erzeugten Engführungen und Rigiditäten, die es lesenden und in der Lektüre nach Anregungen suchenden Kindern schwer machen, die Lektüre als Möglichkeit der Erweiterung des eigenen Denkens und der eigenen Denkbegrenzungen zu nutzen oder überhaupt ins Auge zu fassen. Das betrifft Mädchen und Jungen gleichermaßen, wenn auch auf unterschiedliche Weise. In mancher Hinsicht scheinen die Traditionen noch lebendig – wenn Dagmar Grenz die Backfischliteratur des 19. Jh. als eine Kombination von Infantilisierung und Erotisierung umschreibt (Grenz, 1981, S. 214ff.), so scheint das auch auf manche Titel aus dem heutigen süßlichen Mädchen-Angebot zuzutreffen. Und auch die These (die übrigens keineswegs überzeugend belegt ist), dass bei den Jungen die elektronischen Medien bald das Bücherlesen verdrängen würden, gewinnt ihre Plausibilität gerade aus der Fortführung des traditionellen Männlichkeits-Klischees (kurz angebunden, technikaffin usw.). Das „starke Mädchen“, das sich bei den Jungs Anerkennung im Fußballspielen erwirbt, ist auch nur *eine* Facette erweiterter Weiblichkeitsvorstellungen, ebenso wie der „neue Junge“ nicht schwach sein muss – widersprüchlich wäre allemal interessanter. So ist etwa im Gegensatz zu den „wilden Fußballkerlen“ bei ihrem Namensvorbild (oder -vetter) „Wo die wilden Kerle wohnen“ die Geschichte weitaus komplexer – das Wild-Sein ist ein träumerisches, wenngleich durchaus genießerisches Erlebnis, erweist sich aber eben als ambivalent. Und die Sprache ist literarisch anspruchsvoll (Sendak, 1967).

Auch das Spielen mit Geschlechterstereotypen, wenn es zum Thema wird, ist nicht immer selbst schon die Lösung. In der als zeitgemäß daherkommenden Verkleidungsgeschichte „Boy2Girl“ beispielsweise werden die Möglichkeiten zur Irritation von Geschlechterstereotypen verschenkt, weil die heterosexuelle (und -normative) Thematik letztlich alles dominiert. Der als Mädchen verkleidete Junge zeigt den Mädchen, wie sie sich „durchsetzen“ sollen (Blacker, 2006, S. 105f.) und wird selber von dem von allen Mädchen angehimelten Star der Stufe begehrt. Trotz aller Bemühungen um Geschlechter-Annäherung und Respekt – der letzte Satz (nachdem die Erzählfigur einen „Klumpen in der Kehle“ hatte) lautet: „Ich räusperte mich, schniefte, straffte die Schultern und ging zu meinen Eltern. Das war kein Augenblick für Mädchenkram“ (ebd., S. 280).

Um nun nicht ebenfalls mit diesem Satz zu enden, sei noch nach Möglichkeiten gefragt, zur Entwicklung von zeitgemäßen, d.h. komplexen und widersprüchlichen Entwürfen für das Junge- und Mädchensein beizutragen. Eine einfache didaktische Handreichung gibt es da natürlich nicht – doch lassen sich einige Schlussfolgerungen festhalten. Der vielleicht wichtigste Hinweis besteht in der Einsicht, dass *alle*, buchstäblich alle unterrichtlichen Strategien, in welchen Fächern auch immer, die auf Komplexitätsreduktion und Vereinfachung zielen, zu den geschilderten Verengungen beitragen, weil sie die Gewöhnung festigen, durch Vereindeutigung scheinbar einfach-plausible Kategorien zu bilden und damit Menschen und Sachverhalte eindeutiger erscheinen zu lassen als sie sind. Das gilt auch für Fragestellungen im Unterricht, wenn etwa nach Passungen und „richtigen“ Zuordnungen gefragt wird, die angesichts variabler Möglichkeiten eine Festlegung erzwingen. Dies geschieht natürlich häufig in einem hilfreich gemeinten Gestus, um Übersichtlichkeit zu schaffen – aber Irritation und Ergebnisoffenheit regen ja Phantasie und Nachdenken ungleich stärker an als eine „einfache Lösung“. Wenn also die hier im Text angesprochenen Dimensionen des Lesens stärker gegenüber einer schnellen Befriedigung scheinbar authentischer Lesewünsche berücksichtigt würden, dann wäre schon viel gewonnen – wobei auch zu bedenken ist, dass Lesewünsche von Kindern und „Vorlieben“ ja nicht anders als durch den Mainstream geprägt sein können – sie wissen also nicht, was ihnen „fehlt“.

Ein zweiter Hinweis betrifft das angebotene „Wissen“, Lesestoff und Leseanlässe. Auch hier kann die Auswahl irritierender Texte inspirierend sein: Wie Art Spiegelmanns „Maus“-Comics für den NS könnten etwa Liv Strömquists Comics (Strömquist 2017 u.a.) Jugendlichen für die Wahrnehmung und Darstellung des

weiblichen Körpers als Lese- und Gesprächsanlass dienen; oder wie Brechts Gedicht vom siebentorigen Theben können Geschlechtervorstellungen aus Texten herauspräpariert werden, in denen sie nicht explizit im Zentrum stehen – ohne dass eine politisch-moralische Einordnung vorgegeben sein müsste. Die hierdurch wachsende Aufmerksamkeit für Strukturen der Geschlechterordnung, für Denkgewohnheiten und „blinde Flecken“, wäre im Übrigen zugleich eine Art „Fortbildung“ für die Lehrkräfte selber, die ja ebenfalls ihr eigenes Verhaftetsein in geschlechtstypischen Denkstrukturen zuallererst selbst aufdecken und erkennen müssen. Es liegt also letztlich in der Hand der einzelnen Lehrkräfte, einen Weg jenseits von Vereindeutigungen zu finden. Das mag enttäuschend klingen, ist aber für die Einzelnen doch auch eine inspirierende Herausforderung für ein kreatives, eigenständiges Vorgehen.

Literatur

- Blacker, T. (2006). *Boy2Girl*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Böhm, K. (2017). *Archaisierung und Pinkifizierung: Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Bielefeld: transcript.
- Budde, J., Offen, S. & Schmidt, J. (2014): Soziale Differenzkategorien als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein empirischer Beitrag. In V. Eisenbraun, S. Uhl (Hrsg.), *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung* (S. 223-237). Münster: Waxmann.
- Cerovina, D. (2009). *Das Glück der Erde lesend erleben. Mädchen-Pferdebuchserien – eine genderorientierte, strukturelle und inhaltliche Untersuchung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fenkart, G. (2012). *Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätsorientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fine, C. (2012). *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grenz, D. (1981). *Mädchenliteratur. Von der moralisch-belehrenden Schriften im 18. Jahrhundert bis zur Herausbildung der Backfischliteratur im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Metzler.
- Häntzschel, G. (Hrsg.) (1986). *Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850-1918. Eine Quellendokumentation aus Anstandsbüchern und Lebenshilfen für Mädchen und Frauen als Beitrag zur weiblichen literarischen Sozialisation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Huguet, P. & Régner, I. (2009): Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology* 45(4), 1024–1027.
- Lang, H. (1973/1993). *Die Sprache und das Unbewußte. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lehmann, R. H. (1994). Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA-Lesestudie. In S. Richter, H. Brügelmann (Hrsg.), *Mädchen lernen anders lernen Jungen* (S. 99-109). Bottighofen am Bodensee: Libelle.
- Maus, E. (2014). *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meuser, M. (2008). Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In B. Rendtorff, S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 121-131). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, K. (2016). *Fliegender Stern. Gender-Ideologie hinter der Indianermaske in einem Kinderroman der Nachkriegszeit*. In K. Müller, J.-O. Decker, H. Krahe, A. Schilcher (Hrsg.), *Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen - Analysen – Modelle* (S. 65-78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(4), 528-548.
- Odağ, Ö. (2007). *Wenn Männer von der Liebe lesen und Frauen von Abenteuern. Eine empirische Rezeptionsstudie zur emotionalen Beteiligung von Männern und Frauen beim Lesen narrativer Texte*. Lengerich: Pabst.
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezelek, J. B. & Huguet, P. (2016): A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of Experimental Social Psychology* 65, 26-30.
- Philipp, Maik (2011): *Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Leseforum 1/2011. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf (18.9.2020)
- Philipp, M. (2013). *Die feinen Unterschiede. Ein Forschungsüberblick zum Zusammenhang von Geschlecht und Lesemotivationen sowie -verstehen*. In B. Lundt, T. Tholen (Hrsg.), *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 297-321). Berlin: Lit.
- Picton, I. & Clark, C. (2015). *The Impact of Ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People: A Study of Schools Using RM Books*. National Literacy Trust, <https://eric.ed.gov/?id=ED570688> (18.09.2020)
- Pieper, I. (2013). *Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe: Wie viel Unterschied sollen/wollen wir machen?* In B. Lundt, T. Tholen (Hrsg.), *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 277-296). Berlin u.a.: Lit.
- Pronold-Günthner, F. (2010). *Geschlecht und Identifikation. Eine empirische Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Rezeption von Jugendbüchern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Rendtorff, B. (2016a) mit Riegraf, B. & Kleinau, E. *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.

- Rendtorff, B. (2016b). „Diese Frau ist die Frau eines Mannes“. Geschlechterbezogene Entwürfe von Individualität und Sozialität. In T. Tholen, R. Casale, C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 73-87). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Salisch, M. v. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*, Göttingen: Hogrefe.
- Sendak, M. (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Stachowiak, K. (2013): Literarisches Lernen im Medienverbund. In: B. Lundt, T. Tholen (Hrsg.), „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch (S. 411-434). Berlin: Lit.
- Steinhauer, L. (2010). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg: Fillibach.
- Strömquist, L. (2017). *Der Ursprung der Welt*. Berlin: avant-verlag.
- Tholen, T. & Stachowiak, K. (2012). Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In M. Kampshoff, C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 99-112). Wiesbaden: Springer VS.
- Wetterer, A. (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In G.-A Knapp, A. Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II* (S. 286-319). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Willems, K. (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.
- Ziegler, H. (2019). *Generation „rücksichtslos“? Gemeinschaftssinn bei Kindern und Jugendlichen*. Hrsg. von Bayer Vital GmbH: <https://www.bepanthen.de/static/documents/kinderfoerderung-sozialforschung-gemeinschaftssinn/studienpublikation-gemeinschaftssinn.pdf>

Autorin

Barbara Rendtorff, derzeit Seniorprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe Universität Frankfurt; bis 2018 Professorin für Schulpädagogik und Geschlechterforschung an der Universität Paderborn. Arbeitsschwerpunkte: Theorien von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen, Tradierung von Geschlechterbildern im Kontext des Aufwachsens.

Rendtorff, Barbara (2011). *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rendtorff, Barbara (mit Birgit Riegraf, Elke Kleinau) (2016). *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Habitudes incarnées, lecture comme relation

Barbara Rendtorff

Chapeau

Partout où se retrouve la combinaison lecture+genre ou lecture+filles+garçons, les médias nous inondent de demi-vérités, de généralisations à la va-vite, de stéréotypes et, dès lors, de conseils pédagogiques discutables. Même si ces derniers semblent plausibles à première vue, ils sont souvent tronqués et problématiques, alors que les conclusions des études pertinentes sur le sujet sont tout sauf claires. Cet article développe la thèse selon laquelle le lien de l'enfant au livre qu'il lit pourrait être considéré comme une forme spécifique de relation et, par conséquent, suggère que la question des constats typiquement liés au genre devrait être posée autrement.

Mots-clés

lire, parler, classification par genre, empathie, émotions, stereotype threat

Cet article a été publié dans le numéro 1/2021 de forumlecture.ch

Abitudini interiorizzate – la lettura come relazione

Barbara Rendtorff

Riassunto

Ovunque venga affrontato il binomio lettura+genere o lettura+ragazze+ragazzi, i media ci forniscono mezze verità, facili generalizzazioni, attribuzioni e consigli pedagogici conseguentemente discutibili. Anche se sembrano plausibili a prima vista, questi sono spesso semplicistici e problematici, anche se lo stato delle conoscenze degli studi condotti in materia è tutt'altro che chiaro. Questo saggio persegue la tesi secondo cui il rapporto del bambino che legge con il libro potrebbe essere visto come una forma specifica di relazione e di conseguenza la questione dei riscontri relativi al genere dovrebbe essere posta in modo diverso.

Parole chiave

Leggere, parlare, ordine di genere, empatia, emozioni, stereotype threat

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2021 di forumlettura.ch