

Jörg Steitz-Kallenbach (Oldenburg)

Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht?

Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht

Im Feuilleton der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ vom 18. Oktober 2005 schildert der englische Schriftsteller Ian McEwan unter dem Titel „Lob der Leserin“ seinen Versuch „Bücher zu verschenken“. Er war in einen Londoner Park gegangen, um dort unter Mithilfe seines Sohnes einen Stapel Bücher, die er doppelt hatte, zu verschenken. Seine Erfahrungen bei diesem Versuch pointiert McEwan unter geschlechtsspezifischer Zuspitzung wie folgt:

Fast alle jungen Frauen, die wir ansprachen (...), reagierten erfreut und dankbar. Einige sahen sich die Stapel an und murmelten ‚Kenn’ ich, kenn’ ich ...‘ bevor sie ihre Wahl trafen, Andere nahmen zwei oder sogar drei Bücher.

Ganz anders die Männer. Sie schauten mißtrauisch oder unwirsch. Selbst meine Versicherung, daß sie nichts bezahlen müßten, konnte sie nicht umstimmen. ‚Neenee, nichts für mich, wirklich nicht.’ Nur eine empfindsame Seele zeigte sich interessiert. (2005)

Das Resümee des sicher auch um seine Existenz besorgten Romanciers ist daher in trauriger Abwendung von den Männern: „Wenn Frauen nicht mehr lesen, ist der Roman tot.“ (ebenda)

Schilderungen wie diese sind nicht selten in letzter Zeit, auch wenn das Phänomen des Defizits in aller Regel nicht an einem solch vergleichsweise speziellen Gegenstand wie Romanen formuliert wird und stattdessen die Lesekompetenz allgemein betrifft. Das macht es nicht besser – im Gegenteil. Gestützt werden die nicht selten in Metaphern des Untergangs geschilderten Szenarien von der empirisch abgesicherten Erkenntnis, dass die Fähigkeit bei Schülern und Schülerinnen abnimmt, symbolische Gefüge adäquat zu verstehen. Die öffentliche Diskussion ist als Folge der im Anschluss an die diversen Schulleistungsstudien zu verzeichnenden Schockwellen von der Angst bestimmt, dass diese Defizite sich als nichts Geringeres auswirken werden denn als Bedrohung des Wirtschaftsstandorts Deutschland, ja als Gefährdung der demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaft. Und immer wieder lässt sich auch feststellen, dass Jungen deutlich größere Kompetenzdefizite aufweisen als Mädchen. Gleichwohl – dies soll gleich zu Anfang der folgenden Überlegungen ebenfalls festgehalten werden: Auch bei Mädchen spielen Bücher und das Lesen eine nachlassende Bedeutung. Bei aller Differenz entlang der Linie des Geschlechts, die Qualität der symbolischen Kompetenz steht insgesamt in Frage.

Der Problemhorizont

Aktuell sind es natürlich nach wie vor die PISA-Untersuchungen, die das Bewusstsein für die Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen geschärft haben. Diese Unterschiede gibt es nicht nur im Feld der Lesekompetenz, auch die anderen untersuchten Bereiche weisen Unterschiede auf; aber er ist in keinem Feld so groß wie in dem des Lesens. Hier erreichen die Jungen in der letzten PISA-Erhebung von 2003 ein um 42 Punkte schlechteres Ergebnis als die Mädchen. Damit ist der Vorsprung der deutschen Mädchen um etwa ein Viertel höher als die Abweichung im OECD-Durchschnitt, die bei 34 Punkten liegt – und der Vorsprung der Mädchen

ist in diesem Feld deutlich höher als der der Jungen in den Feldern Mathematik und Naturwissenschaften, wo die Jungen 9 bzw. 6 Punkte über dem Durchschnittsergebnis der Mädchen liegen (vgl. Zimmer 2004, 213). Im Vergleich dieser Ergebnisse mit denen aus der ersten PISA Untersuchung ist festzustellen, dass die Schere zwischen Mädchen und Jungen noch weiter aufgegangen ist, auch wenn Deutschland sich insgesamt leicht verbessert und dem OECD-Durchschnitt angenähert hat. Im Geschlechtervergleich beträgt der Vorsprung der Mädchen in PISA 2000 im Lesen ‚nur‘ ca. 35 Punkte und der der Jungen in der Mathematik ca. 18 Punkte¹ (vgl. Stanat/Kunter 2003, 221): Die Mädchen haben in Mathematik also aufgeholt, während die Jungen im Lesen noch einmal Kompetenzen verloren haben. Diesen Trend bestätigt auch die Erfurter Lesestudie, die für Mädchen grundsätzlich ein höheres Interesse für das Lesen von literarischen Texten zeigt und gleichzeitig ergänzend feststellen kann, dass Mädchen im Bereich der Sachtexte aufholen und sich derzeit diese als klassisch männlich geltende Lektüredomäne anzueignen beginnen (vgl. Richter/Plath 2005, 64). Dieses Ergebnis wird auch durch vertiefende Auswertungen der PISA-2000 Ergebnisse gestützt, in denen zwar deutlich wird, dass der Kompetenzvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen bei kontinuierlichen Texten größer ist als bei nicht-kontinuierlichen Texten, dass dieser Unterschied aber nicht wirklich bedeutsam ist (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004, 180ff).

Ein grundsätzlich ähnliches Ergebnis der Geschlechterdifferenz lässt sich auch in IGLU feststellen, wo Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit gemessen wurden. Auch hier zeigen die Jungen einen deutlich schlechteren Kompetenzwert im Lesen als die Mädchen. Die Differenz ist mit 13 Punkten allerdings geringer als bei den 15-Jährigen aus den PISA-Erhebungen (vgl. Bos u.a. 2003, S. 115f). Auch in anderen Feldern wie etwa dem Leseinteresse scheint der Vergleich der Ergebnisse aus IGLU und PISA die Vermutung nahe zu legen, dass die Schule der Entwicklung der Lesekompetenz und Leselust insgesamt, der männlichen im Besonderen eher abträglich ist.

Die seit 1998 regelmäßig vom „medienpädagogischen forschungsverbund südwest“ durchgeführten Studien zu „Jugend, Information, (Multi-)Media“ für Jugendliche² sowie zu „Kinder und Medien“ für Kinder³ bestätigen die hier grundsätzlich angedeuteten Ergebnisse und Trends. Und die Heranziehung älterer Untersuchungen wie etwa der Bertelsmann Studie zur Lesesozialisation von 1993 (1993a / 1993b) lässt Schlussfolgerungen dahingehend zu, dass sich die Kluft zwischen Jungen und Mädchen vergrößert hat und dass ehemalige Jungen-Domänen wie die Sachbuchlektüre nun auch von den Mädchen erfolgreich besetzt sind.

Differenzierter Blick auf verschiedene Lesekompetenzen

Nun erlauben aber gerade die PISA-Untersuchungen einen differenzierteren Blick auf die Kompetenzen und ihre geschlechterspezifischen Ausprägungen. Dieser Blick bringt auch die Suche nach Ursachen für die Differenzen insofern etwas weiter, als er zu spezifizieren erlaubt, wofür eigentlich genau Ursachen gesucht werden. Gerade der gleichzeitige Blick auf verschiedene

¹ Die Angaben sind hier Näherungswerte, weil die Präsentation der Ergebnisse für 2000 eine andere ist als für 2003. Die Differenz im Bereich der Naturwissenschaft ist nicht signifikant.

² Vgl. http://www.mpfs.de/studien/jim/index_jim.html, (14.10.2005, 16.30)

³ Vgl. http://www.mpfs.de/studien/kim/index_kim.html, (14.10.2005, 16.31)

Kompetenzen, die Lesekompetenz, die naturwissenschaftliche, die mathematische Kompetenz und – in PISA 2003 – die Problemlösekompetenz, kann dazu dienen, die mitunter angesichts des isolierten Blicks auf die Lesekompetenz festzustellenden kulturellen Untergangsvisionen zu relativieren. Denn auch das Feld der mathematischen Kompetenz ist durch „Leseprozesse“ gekennzeichnet. Auch in der Mathematik und den ihr eigenen Problemformulierungen werden Sachverhalte der Welt in Zeichen wiedergegeben, deren Bezogenheit hergestellt werden muss, um ein Problem zu lösen. Auch die Mathematik ist ein Feld, in dem es um symbolische Repräsentationen geht, die dekodiert werden müssen und die die Herstellung einer mentalen Repräsentation erfordern. „Lese“verstehen ist also insofern der mathematischen Kompetenz inhärent als die Lösung eines mathematischen Problems, das durch Zeichen, also symbolisch, repräsentiert vorliegt, das verstehende Lesen dieser Zeichen voraussetzt. Eine gelungene, kompetente Lösung ist also auch Indiz gelungenen Lesens. Gleiches gilt für die naturwissenschaftliche Kompetenz. Angesichts der relativen mathematischen Stärken von Jungen könnte man also sagen, dass es sich bei der mangelnden Lesekompetenz bei Jungen um eine domänenspezifische Schwäche handelt, die durch Stärken in anderen Domänen ausgeglichen wird. Könnte nicht die Leseleistung der Jungen steigen, je abstrakter das symbolische Gefüge ist?

Nun sollen mit diesem Blick auf domänenübergreifende Kompetenzen die sowohl für wissenschaftliche Beschreibungen und Untersuchungen notwendigen, wie auch in der Sache begründbaren Unterschiede nicht eingeebnet werden. Aber eine die Unterschiede aus heuristischen Gründen auch einmal nivellierende Perspektive schärft den Blick für die Unterschiede und zwingt dazu, genauer zu bestimmen, was unter Lesen verstanden werden soll. Dabei ist es zudem wichtig zu fragen, inwiefern das Verständnis, das Leseforscher/-innen und Leseförderer/-innen vom Lesen haben, geschlechtlich überdeterminiert ist und welche Bedeutung dem Lesen als Kompetenz zugebilligt wird, einer Kompetenz, die im Konzept von PISA auch als Basiskompetenz zur Teilhabe an Gesellschaft verwendet wird. (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 29ff). Zudem kommt mit dieser nivellierenden Perspektive der Diskurs in den Blick, der sich um das Thema „Lesen“ in unserer Gesellschaft seit der Veröffentlichung der PISA-2000 Ergebnisse etabliert hat. Überall sprießen Einrichtungen zur Förderung der Leselust aus dem Boden, bieten Lesepatzen ihre Dienste an, werden Leseaktionen durchgeführt. Und es gibt kaum eine Zeitschrift von der „Bild“-Zeitung über die „Brigitte“ bis hin zur „Süddeutschen Zeitung“, die sich nicht mit einer eigenen „Bibliothek“ oder einer eigenen „Edition“ schmückt. Hinter all diesen Unternehmungen stehen Advokaten und Advokatinnen der fiktionalen (!) Literatur – von der traditionellen bis hin zur neudeutsch „comic novel“ genannten Comicliteratur -, die zu wissen glauben, was zu lesen ist, und dies in einem Umfeld tun, das auch durch solch verräterische Fragen geprägt ist, wie jene, die den Buchtitel abgibt zu einem der frühen Reaktionen auf PISA: „Wann ist mein Kind PISA-fit?“ (Meyer 2002). Dieser Diskurs sollte befragt werden, auch und gerade wenn es um geschlechtsspezifische Fragestellungen geht, die in der Regel die Jungen im Modus des Mangels und des Unvermögens beschreiben: Wer fantasiert eigentlich in welcher affektiven und kognitiven Gemengelage diese möglicherweise ‚nur‘ domänenspezifische Differenz als eine kulturelle Untergangsvision, die gleichzeitig impliziert, früher war es besser? Welches Förderungsszenario hat sich entfaltet und wer profitiert davon? Stehen die mit den zahlreichen Leseinitiativen und

Basisbibliotheken initiierten Prozesse tatsächlich in einem nachweisbaren Zusammenhang mit dem, was als Problem bei der Lesekompetenz festgestellt wurde?

Geschlechtliche Überdeterminierung der Phänomene Lesen und Sprache

Nun soll mit dieser Perspektive nicht geleugnet werden, dass Aktionen der Leseförderung, wie sie derzeit in der Tat eine weite Verbreitung finden, ihre Wirkung entfalten. Das mit Finnland vergleichbare Abschneiden der norditalienischen Provinz Trentino in den PISA Untersuchungen kann man sicher zu Recht als Erfolg bezeichnen und als Ergebnis einer Anstrengung werten, bei der das Lesen und der Umgang mit Schrift und Büchern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen und entsprechend umfassende Aktionen durchgeführt wurden (vgl. Rössler 1998). Und natürlich gibt es das Erfahrungswissen der Lehrerinnen, die tagtäglich erfahren, dass Jungen größere Probleme mit dem Schreiben und Lesen haben und dass sie in ihrer Widerständigkeit anstrengender, herausfordernder, Kräfte zehrender sind als die Mädchen – zumindest werden sie häufig so wahrgenommen. Und in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es nicht nur um eine geschlechtliche Überdeterminiertheit der Phänomene Lesen und Sprache geht, sondern auch eine solche der Institutionen Kindergarten und Schule. Die Femininisierung der Institutionen der sekundären Sozialisation, die sich inzwischen nicht mehr nur im Primarschulbereich, sondern zunehmend auch im höheren Schulwesen zeigt, ist ganz sicher nicht ohne Auswirkung auf die Lesesozialisation, eben auch die der Jungen. Geschlechtsbewusster Umgang mit Lesekompetenz darf daher nicht nur die Perspektive der Lerner und Lernerinnen erfassen. Sie muss vielmehr auch die der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nehmen, muss nach deren geschlechtsdifferenzierten Vorstellungen von Lesen und Lesekompetenz fragen (vgl. Steitz-Kallenbach 2002a).

Lesen ist in unserer Kultur ungebrochen ein Hochwertbegriff. Das Erschließen der Welt und der Ich-Welt-Bezüge im Akt des Lesen und im Buch ist ungeachtet aller medialer Umwälzungen, Veränderungen und Ergänzungen eine Leitvorstellung der kulturellen Eliten – und aus ihnen formieren sich die Kreise, die in der Forschung, in der wissenschaftlichen und praktischen Lehrerbildung und in der publizistischen Öffentlichkeit diskursbildend sind. Sie sind derzeit noch überwiegend geprägt vom Modus der „literarischen Intellektualität“ (Eggert 2002a), der neben einer intellektuellen Haltung der Erschließung von Welt durch das Buch und die Lektüre auch von einer affektiven Haltung des kontemplativen Versinkens im Leseakt geprägt ist. Diese Kontemplation ihrerseits ist ein affektiver Abkömmling früher Lese- und Vorleseerfahrungen, Erfahrungen der Gemeinsamkeit, des Austauschs bis hin zum gemeinsamen Verschmelzen in der (Vor-)Lesesituation und ihrer szenischen Gestalt (vgl. Steitz-Kallenbach 2002b). Trotz der Differenziertheit im literatur- und sprachdidaktischen Diskurs⁴ ist die Vorstellung der meisten Leseförderer in Kindergarten, Schule, Bibliothek und außerschulischer Öffentlichkeit geprägt vom Bild des im Buch versunkenen Lesers, der in aller Regel eine Leserin ist.

Aus der historischen Leseforschung ist bekannt, dass der Aufstieg der bürgerlichen Literatur im 18. Jahrhundert weder geschlechtsneutral noch einem lesenden Massenpublikum zu verdanken war. Das, was wir noch immer mit einer gewissen Emphase als „Lesekultur“ betrachten, ist ein

⁴ Vergleiche hierzu beispielhaft Abraham u.a. 2003 oder die Hefte 176, 187 und 189 von Praxis Deutsch oder das Heft 1/2005 des Deutschunterrichts.

zahlenmäßig durchaus begrenztes und geschlechtsspezifisch weibliches Phänomen (vgl. Schön 1995 u. 1999). Was im 18. und 19. Jahrhundert aber durchaus als gefährlich, weil verführerisch betrachtet wurde, scheint heute erwünscht: das Eintauchen in fiktionale Welten. Bereits der alte Miller in Schillers „Kabale und Liebe“ sieht die Unbotmäßigkeit seiner Tochter Luise als die sich in Romanen materialisierende Verführung Ferdinands (Schiller 1784, 758f) und das Erziehungsschrifttum bis ins Zwanzigste Jahrhundert hinein warnt Jungen und Mädchen gleichermaßen vor der Verführung durch die fiktionale Literatur (vgl. Rutschky 1977 u. Richter 1980). Weibliches Lesen, das Lesen fiktionaler Literatur mithin, ist entgegen diese früheren Szenarien der Bedrohung heute die häufig unausgesprochen normative Perspektive in der Debatte um Lesekompetenz. Männliche Defizite werden daher nicht selten auch als Unvermögen der Männer beschrieben, gesellschaftlich eher weiblich attribuierte Persönlichkeitsmerkmale zu entwickeln und zu zeigen. Das aber verbindet die Fragen des männlichen Lesens mit Konzeptionen von Männlichkeit allgemein. Aus der Tatsache, dass der Diskurs über Fragen von Lesen und Geschlecht überwiegend von Frauen geführt wird, ergeben sich weitere spannende Facetten des Problems. So können sich männliche Schüler mit einer Lehrerinnen-Erwartung konfrontiert sehen, die sie als Ambivalenz von einerseits entwertenden und andererseits fördernden Signalen durch die Lehrerin erleben. Die Haltung der männlichen Schüler zum Lesen kann daher von diesem, häufig unbewusst bleibenden Geschehen beeinflusst werden. Widerstand der Jungen gegen einen Unterricht, der sich im Kontext einer geschlechterdifferenzierten Didaktik verortet (vgl. Kliewer/Schilcher 2004) und es sich an der konzeptionellen Oberfläche zum Ziel gesetzt hat, dass auch Jungen „geschützt ihre eigenen Gefühle, Erfahrungen und Ängste zum Ausdruck bringen können“ (Kliewer 2004, 178), muss daher nicht zwingend als Vertuschung oder Verdrängung gedeutet werden (vgl. ebenda), sondern kann auch als gesunder männlicher Selbstschutz vor einem als weiblich übergriffig erlebten unterrichtlichen Geschehen verstanden werden.

Solche Vermutungen müssen gleichwohl einen gewissen spekulativen Charakter behalten, weil sich das diesbezügliche Unterrichtsgeschehen durch eine intensive Verdichtung von affektiven und interaktionellen Dimensionen einerseits und konzeptionellen sowie kognitiven Dimensionen andererseits auszeichnet. Das hat zur Folge, dass die spezifische Qualität des Geschehen letztlich nur an der szenischen Entfaltung von Fallmaterial zu entscheiden ist.

Hinsichtlich der konzeptionellen Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Geschlecht lässt sich insgesamt festhalten: Die Konzepte des Lesens und die des Geschlechts bedürfen jeweils für sich einer möglichst genauen Klärung, damit angegeben werden kann, welche nachweisbare Interdependenz zwischen beiden besteht bzw. bestehen kann. Dies soll im Folgenden mit der Skizzierung einiger Anhaltspunkte versucht werden.

Konzeptionelle Klärungen: Geschlecht und Gender

Geschlechtsspezifische Perspektiven auf die Domäne(n) der sprachlich-literarischen Kompetenz(en) sind inspiriert von einer der Gender-Forschung eigenen Sicht, dass die Gegenstände und die Phänomene einer Domäne des Wissens und/oder der Fähigkeit(en) überdeterminiert sind durch die Kategorie Geschlecht. Für den Bereich des Lesens heißt das, dass die Lektüre(präferenz) sowie das Lesen selbst als mit der Kategorie Geschlecht interdependierend

gesehen werden: Jungen lesen anderes und Jungen lesen anders als Mädchen und vice versa. Gegenstand und Prozess des Lesens werden also im Kontext des Geschlechts des/der Lesenden konzeptualisiert. Doch selbst diese Formulierungen stellen systematisch gesehen Vereinfachungen dar, die nicht unproblematisch sind. Dabei ist es wichtig vorab bereits festzuhalten, dass die Interdependenz von Lesen/Lektürepräferenz einerseits und der Kategorie Geschlecht andererseits nicht bedeutet, dass hier ein Verhältnis von abhängigen und unabhängigen Variablen besteht. Wenn dem so wäre, ließen sich – etwas überspitzt formuliert - aus der Tatsache „Junge“ eine bestimmte Lektürepräferenz und eine bestimmte Lesequalität schließen und umgekehrt. Dass dies in einer empirisch durchaus signifikanten Anzahl von Fällen funktionieren mag, hat systematisch gesehen nur begrenzte Bedeutung. Der Sachverhalt ist komplizierter, weil beide Kategorien in einem konstruktivistischen Verhältnis zueinander stehen. Das heißt dass in einem Prozess der gesellschaftlich und kulturell eingebetteten Konstruktion das Lesen eine bestimmte Qualität annimmt. Gleiches gilt für das Geschlecht, insofern es sich in diesem Prozess auf bestimmte Weise konstituiert. Systematisch gesehen hat daher das Lesen ein Geschlecht ebenso wie das Geschlecht die Qualität „lesen“ hat, wobei die Qualitäten „Geschlecht“ und „lesen“ natürlich in zahlreichen Variationen vorliegen. Ein Subjekt, das summarisch und die alltägliche Interaktion vereinfachend als „Mädchen“ bezeichnet wird, kann männlich und Männliches lesen und dadurch insgesamt in seine Geschlechtsidentität Männliches integriert haben und diese Integration im wiederholten Lektüreakt immer wieder herstellen. Es kann zudem, möglicherweise situations- oder interaktionsbedingt, auch weiblich und Weibliches lesen und entsprechend Weibliches in seine Geschlechtsidentität integrieren. Vice versa gilt das auch für ein Subjekt, das als „Junge“ bezeichnet wird. Gleichzeitig ist keine der Qualitäten von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ jenseits von Prozessen gesellschaftlicher Bedeutungszuschreibung, von Prozessen gesellschaftlicher Semiose also, bestimmt oder gar bestimmbar.

Diese, für eine alltagspraktische Bewältigung des Problems „Warum lesen Jungen (nicht)? – Lesen Jungen nicht?“ vordergründig wenig fruchtbar erscheinende Konzeptualisierung ist aber systematisch gesehen die konsequente Folgerung einer Sicht, die sowohl für das Lesen wie für das Geschlecht jeweils systematische Unterscheidungen vornimmt. Beim Geschlecht wird systematisch unterschieden zwischen biologischem und sozialem Geschlecht. Während das biologische Geschlecht geschlechtliche Dimensionen der körperlich-natürlichen Grundausstattung eines Subjekts erfasst, handelt es sich beim sozialen Geschlecht um das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses.⁵ D.h. dass das soziale Geschlecht prozesshaft entsteht und sich immer wandelt; es ist das Produkt einer sich immer wieder vollziehenden „Selbst-Bildung in sozialen Praktiken“ (Bilden 1998, 280). Mit Bilden lässt sich diese Verschränkung von Selbst-Bildung und sozialer Praxis als Konstruktion bezeichnen, die symbolische Bedeutungen interpretiert und aushandelt. Die soziale Praxis der Eltern-Kind-Interaktion bringt sinnlich-symbolischen Interaktionsformen (Lorenzer 2002) hervor und verbindet so die Genese einer Geschlechtsidentität mit symbolischen Formen, die sich im weiteren Verlauf der (sprachlichen) Sozialisation

⁵ Die Kontroversen um die „Natur“ des biologischen Geschlechts sollen hier nicht verschwiegen werden (vgl. Stephan 2000), ihre Relevanz für die folgenden Überlegungen wird allerdings für gering gehalten. Auch die Frage nach Umfang und Reichweite einer Kern-Geschlechtsidentität (vgl. Mertens 1992, 24f) wird hier nicht weiter diskutiert, auch wenn ihre psychosexuellen Dimensionen sicher in einem entwicklungsmäßig sehr früh anzusiedelnden Zusammenhang mit der Genderproblematik entwickelterer Formen der Symbolisierungsfähigkeit stehen.

ausdifferenzieren, ihre Anfänge als Körperschema und szenische Erinnerung aber bewahren, wenn auch als meist unbewusst gewordene Erinnerungsspur. Dabei hat die Qualität der symbolischen Präsenz der Interaktionspartner des Kindes einen wesentlichen Einfluss auf die sich entwickelnde Symbolisierungsfähigkeit des Kindes selbst. Soziale Praxis ist immer, aber sie unterscheidet sich qualitativ. Das Einbringen ästhetischer und (proto-)literarischer Symbolisierungsformen durch Singen, rhythmisches Wiegen, rhythmisches Sprechen mit begleitendem Körperkontakt u.a.m. gestalten die soziale Praxis der Konstruktion von Geschlecht. Bereits in den Prozessen der frühen kinderliterarischen Erfahrungen lässt sich daher die enge Verknüpfung dieses symbolischen Aushandlungsprozesses mit Symbolisierungsformen zeigen, die protoliterarische Qualitäten aufweisen und die sich im weiteren Verlauf der Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit zu Grundbausteinen der literarischen Kompetenz ausdifferenzieren (vgl. Steitz-Kallenbach 2003, 21ff).

Bedeutung der Vorlesesituation

In diesem Prozess spielt die Vorlesesituation eine wichtige Rolle. Die zentrale Bedeutung der sozialen Praxis des gemeinsamen (Vor-)Leseakts für die literarische Sozialisation, die als Sozialisation durch und zu Literatur verstanden werden kann, ist unstrittig (vgl. Braun 1995 u. Wieler 1997). Auch wenn bisherige Untersuchungen zur Interaktionsform des Vorlesens ausschließlich auf deren Bedeutung für die sprachliche und literarische Sozialisation hin betrachtet wurden, handelt es sich dabei doch um eine soziale Praxis, die immer auch Aushandlungsprozesse enthält, die den Bereich der sprachlich-literarischen Kompetenz überschreiten und diesen damit in einem weitaus komplexeren Feld ansiedeln, das eben auch die Kategorie „Geschlecht“ umfasst. Die sozialen Praktiken der kinderliterarischen Erfahrungen sind Teil jener Prozesse der Selbst-Bildung, in denen Geschlecht im Verlauf eines Prozesses der kulturellen Semiose entsteht. Auf diese Weise bekommt Lesen ein Geschlecht und nehmen die Dimensionen des Geschlechts Qualitäten des Lesens an. Es lässt sich also sagen, dass die hier mehrfach angesprochene Aushandlungspraxis kultureller Bedeutungen im Bedeutungsraum von literarästhetischer Symbolisierung und Geschlecht zu einer Verdichtung führt, in der der Akt des Lesens immer mehr ist als das bloße Zur-Hand-Nehmen eines Buchs und mehr ist als die Decodierung seines in Zeichen codierten Inhalts⁶.

Nun sind die Subjekte nicht frei beliebig männliche und weibliche Seiten zu entwickeln, die Selbst-Bildung ist eine soziale Praxis, d.h. sie trifft immer schon auf bestehende Bedeutungsinterpretationen und ist so Teil einer im Prozess der kulturellen Semiose stattfindenden Assimilation. Bestehende Bedeutungen über das Geschlecht werden Teil der individuellen sozialen Praxis, bei der im Kontext kultureller Traditionen und der Erfahrungen früher kinderliterarischer Prozesse dem Lesen ein weibliches Geschlecht und dem Weiblichen die Eigenschaft „lesen“ zugeordnet sein können (vgl. Bertelsmann-Studie –Lesesozialisation 1993a / Wieler 1997). Das hat für einen Jungen und ein Mädchen im Prozess der Ausdifferenzierung ihrer Geschlechtsidentität

⁶ Um hier gleich Missverständnissen vorzubeugen: Decodierung wird hier nicht als Informationsentnahme im Sinne eines einfachen Sender-Empfänger-Modells verstanden. Das Konzept der Verdichtung, wie es hier vorgeschlagen wird, geht aber über die aktive Rolle des Lesenden im Leseakt hinaus, wie sie die moderne Kognitionspsychologie für ihr Leseverständnis zentral hält (vgl. Christmann/Groeben 1999 sowie die Ausführungen weiter unten.)

unterschiedliche Bedeutung. Kinder entwickeln ein Bewusstsein von einem eigenen Geschlecht unter anderem dadurch, dass sie sich mit „Mutter“ oder „Vater“ und den durch sie personifizierten Aspekten des Weiblichen und des Männlichen identifizieren bzw. auch gegen-identifizieren: Geschlechtsidentität entfaltet sich in einem Feld der Differenzen. Da Mütter in unserer Kultur nach wie vor überwiegend die primäre Versorgung von Kindern übernehmen (vgl. Mertens 1992, 66f), stellt sich für Mädchen und Jungen die Entwicklung der Geschlechtsidentität hinsichtlich der Fragen von Identifikation und Gegenidentifikation unterschiedlich dar. Während das Mädchen länger mit Mutter identifiziert bleibt bzw. bleiben kann, wird für den Jungen die Entidentifizierung früher zu einer Notwendigkeit im Prozess der Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität⁷. Wolfgang Mertens (1998) beschreibt diese männliche Erfahrung wie folgt:

Der kleine Junge lernt zunächst die Sprache der mütterlichen Gefühle und Gesten (,die sich mitunter eben auch in protoliterarischen Formen zeigt, StK), hat zu ihr eine leidenschaftliche Beziehung und ist auf globale Weise mit ihr identifiziert. Aber im zweiten und dritten – manchmal auch erst im vierten – Lebensjahr erfährt er auf mehr oder weniger dramatische Weise einen Bruch in seiner Identifikationslinie. (46)

Gerade das Erleben des Jungen von sich und seiner Beziehung zur Mutter und dem durch sie repräsentierten Weiblichen kann in der Begegnung mit einer Realität jenseits dieser Beziehung traumatische Züge annehmen:

So wie er sich bislang erlebt hat, darf er nicht mehr sein, die Beziehung seiner ersten drei oder vier Lebensjahre ist in der Öffentlichkeit dem Gespött ausgesetzt, seine Identifikation mit der Frau, die ihn ins Leben hineinführte, muss mit allen Kräften unterdrückt werden, zumindest muss er in der Öffentlichkeit so tun, als sei er schon groß, selbständig, furchtlos und ausschließlich rational orientiert. (46f)

Auch wenn Mertens' hier sehr verknappte Darstellung der psychosexuellen Entwicklung des Jungen in den ersten sieben Jahren möglicherweise zu bipolar gestaltet ist und die Extreme von Ideal und Trauma zu krass einander gegenüber gestellt werden⁸, so wird aber doch deutlich, dass sich der Junge im Feld der geschlechtlichen Differenzen positionieren muss. Dabei spielen Verlust und Entwertung sowie damit verbundenen Gefühle der Trauer und der Aggression eine gewichtige Rolle. Aushandlung von Geschlechtsidentität ist also als soziale Praxis auch begleitet von einem psychischen Geschehen, das sich mit all seiner Prägungskraft diesem Aushandlungsgeschehen einschreibt. Angesichts der Tatsache, dass der Junge protoliterarische und früher kinderliterarische Erfahrungen als ein in der Regel mit Mutter identifiziertes Geschehen erlebt hat, ist die literarische Sozialisation des Jungen auch im Mertens'schen Kontext des Traumas der männlichen psychosexuellen Entwicklung verortet. Das Dilemma für den Jungen, der lesen will bzw. das Lesen und die Welt der Bücher als Konstituenten seiner Identität behalten bzw. neu gewinnen will,

⁷ Für die folgenden Überlegungen soll nicht behauptet werden, dass ob dieser Notwendigkeit zur frühen Entidentifizierung die Entwicklungsprozesse für Mädchen grundsätzlich unproblematisch sind, allerdings werden hier Aspekte der männlichen Entwicklung fokussiert. Das Lesen der Mädchen kann aber gerade in seinen extremen und suchtartigen Ausprägungen durchaus auch als symbolische Handlung verstanden werden, die szenisch u.a. auch regressiv verschmelzende Aspekte einer ungelösten Mutterbindung enthalten kann (vgl. hierzu lesebiographisches Material in Steitz-Kallenbach 1999a, S. 17f).

⁸ Eine differenziertere Sicht entfaltet Mertens aber durchaus selbst (1992, 1994).

besteht demnach darin, weiblich Erlebtes und kulturell weiblich Konnotiertes in ein männliches Selbsterleben und ein sich als männlich auch nach außen behauptendes Wesen zu integrieren.

Lesebiographische Beispiele

Dabei stehen dem Jungen in aller Regel männliche Vorbilder einer erfolgreichen Integration nicht zur Verfügung: Kindergarten und Grundschule sind weiblich dominiert und die Integrationsforderung der Lehrerinnen („Junge, du musst mehr lesen!“) haben die Mädchen und Mitschülerinnen immer schon erfüllt: die Trauer über den Verlust der Unbedingtheit der mütterlichen Zuwendung verwandelt sich in Depression, die aggressiv abgewehrt wird, indem etwa das Weibliche und mit ihm das Lesen entwertet werden. Männliche Beispiele einer gelingenden Integration des Lesens in eine männliche Identität sind daher auch häufig durch eine Weiblichkeit gekennzeichnet, die als Gefährdung von Männlichem, als Teil der Produktion einer fragilen Männlichkeit beschrieben wird. Thomas Manns Künstlernovellen (Tonio Kröger und Der Tod in Venedig) lassen sich so verstehen, aber auch das Künstlerthema insgesamt, wie es in der Literatur des Fin de Siècle thematisiert wird (vgl. Fähnders 1998, 80ff), lässt sich als literarische Thematisierung dieser genderspezifischen Sicht auf die literarisch-ästhetische Sozialisation des Mannes lesen.

Wie sehr die Mutter in das Lesen des Jungen, seinen Umgang mit Sprache hineinverwoben sein kann, zeigen die Autobiographien vieler Schriftsteller und Künstler. So schildert etwa Peter Weiss in *Abschied von den Eltern* (Weiss 1961) die ganze Tragik des Nähe-Suchens und Scheiterns, die eben auch im Medium künstlerischer Ausdrucksformen stattfindet. Die Ambivalenz von Nähe und Angst vor dem Verschlungen-Werden, das Zusammengehören von zerstörerischer Wut und Sehnsucht nach der Mutter kommen symbolisch in der Anfangscollage besonders eindrücklich zum Ausdruck: Sie ist die symbolische Verdichtung aus der Bindungs- und Zugehörigkeitsphantasie der Geburt, wie sie sich in Boticellis „Geburt der Venus“ zeigt – das Bild hing über dem elterlichen Ehebett (vgl. Weiss S. 52) – und der Angst vor dem Verschlungenwerden und dem Versinken in den Untiefen des weiblichen Geschlechts (Weiss 1961, 5). Es kommt nicht von ungefähr, dass das weibliche Lesen mit Metaphern des Versinkens, des Eintauchens, des Sich-Verlierens verbunden ist – und der männliche Leser hat auch mit der Frage zu tun, ob man aus dem Eintauchen, wenn nicht bereichert, so doch zumindest unbeschadet wieder auftauchen und ob das Sich-Verlieren ein Sich-Finden als Komplement haben kann. In dieser szenischen Nähe von Lese- und Sexualakt zeigt sich die Ambivalenz des Lesens. Peter Weiss' Autobiographie verdeutlicht darüber hinaus noch ein Weiteres: die Mutter ist mit eigenen Ambivalenzen Teil dieses Geschehens, in dem sich für den jungen Peter eine spezifische Verdichtung von Männlichkeit, Weiblichkeit, Literatur, Theater und Kunst herstellt. Sie wehrt in Peter auch Seiten ihrer selbst ab – sie hat eine künstlerische Laufbahn als Schauspielerin für eine bürgerliche Existenz eingetauscht - und tut dies mit einer brachialen Gewalt, bei sich der Umgang mit Peters Geschlecht und mit seiner künstlerischen Produktion nicht nur szenisch ähneln.

Als meine Pubertät begann, zwang mich meine Mutter wieder über die weiße, gitarrenförmige Opferschale, auf der ich schon in der Grünenstraße gegessen hatte. Dieses Mal galt es der Säuberung meines Glieds. Mit Seife, warmem Wasser und Watte versuchte meine Mutter, die Vorhaut meines Glieds zurückzustreifen, ihre eine Hand hielt das Glied, ihre andere Hand schob und drängte an der allzu engen Haut. Ich war halb ohnmächtig vor Schmerz und Erniedrigung als endlich die Spitze des Glieds bloßgelegt worden war und meine Mutter den Schleim wegwusch, der sich unter der Vorhaut angesammelt hatte. (Weiss 1961, 57f)

Meine Bilder, die ich meiner Mutter anvertraut hatte, waren nicht mehr vorhanden. Als sie den Umzug in die Wege leitete, hatte sie meine Bilder in den Keller getragen, mit einer Axt zerschlagen, und im Ofen verbrannt. Sie erklärte diese Vernichtung als eine Schutzmaßnahme. Sie hatte gefürchtet, daß meine düsteren, unheimlichen Bilder das Mißtrauen der Grenzbehörden wecken würden. Sie hatte das Heim gerettet, die Bilder, Ausdruck einer Krankheit, mußten geopfert werden. Ich kehrte in dieses Heim zurück, und die einzigen Zeichen meiner Stärke waren mir geraubt worden. (Weiss 1961, 159)

Nun muss die Verdichtung von Aushandlungsprozessen der Geschlechtsidentität und Fragen der Integration des Lesens in die männliche Geschlechtsidentität nicht jene immer wieder so massiv vom Scheitern bedrohte Form annehmen, wie dies bei Peter Weiss deutlich wird. Konfliktfrei und psychosexuell unproblematisch ist sie aber auch bei Elias Canetti nicht, dessen Autobiographie *Die gerettete Zunge* (Canetti 1977) hier als Basis der Schilderung einer weiteren Facette des männlichen Lesens, Schreibens und Umgehens mit Sprache dienen soll. Neben vielem was für den jungen Elias an Geschichten und Fantasien prägend war, schildert Canetti auch die Tatsache, dass seine Eltern eine besondere Sprache für ihre Liebesbeziehung miteinander hatten, und das war die deutsche Sprache. Aufwachsend in einer Umgebung, die von einer großen Sprachenvielfalt geprägt ist, hat das Deutsche für den Sohn eine ausschließliche und ausschließende Qualität:

Wenn der Vater vom Geschäft nach Hause kam, sprach er gleich mit der Mutter. Sie liebten sich sehr in dieser Zeit und hatten eine eigene Sprache unter sich, die ich nicht verstand, sie sprachen deutsch, die Sprache ihrer glücklichen Schulzeit in Wien. (Canetti 1977, 31)

Deutsch ist die Sprache der Eltern; die Sprache der Liebe ist aufgeladen mit den gemeinsamen Verschmelzungen der Liebenden, den erinnerten wie den gegenwärtigen. In der psychosexuellen Entwicklung des jungen Elias finden ödipale Strebungen im Medium der deutschen Sprache eine signifikante Form der Symbolisierung. Aus dem Schwall der unverständlichen Worte filtert Elias einzelne Wörter heraus und identifiziert ihre szenische Bedeutung im Affektgeschehen zwischen Mutter und Vater. So beobachtet und erkennt er, dass der Vater die Mutter mit dem Namen „Mädi“ ruft, versteckt sich einmal, ruft die Mutter mit verstellter Stimme und genießt die Verwirrung der Mutter (vgl. ebenda, S. 33), die meinte, die Stimme des geliebten Mannes gehört zu haben. Im Rückblick resümiert Canetti das Geschehen und fokussiert dabei selbst das ödipal-inzestuöse Verlangen:

Es fiel ihnen nicht ein, mich zu verdächtigen, aber unter den vielen heftigen Wünschen dieser Zeit blieb es für mich der heftigste, ihre geheime Sprache zu verstehen. Ich kann nicht erklären, warum ich dem Vater nicht eigentlich dafür grollte. Wohl aber bewahrte ich einen tiefen Groll gegen die Mutter und er

verging erst, als sie mir Jahre später, nach seinem Tod, selber deutsch beibrachte. (a.a.O.)

Der hier angedeutete Tod des Vaters führt zu einer Neudefinition der Mutter-Sohn-Beziehung und damit auch der Geschlechtsidentität des Sohnes. Der durchaus ambivalente Prozess findet im Erlernen der deutschen Sprache durch den Sohn mit der Mutter als Lehrerin einen Abschluss.

Immerhin, in Lausanne, wo ich überall um mich Französisch sprechen hörte, das ich nebenher und ohne dramatische Verwicklungen auffaßte, wurde ich unter der Einwirkung der Mutter zur deutschen Sprache wiedergeboren und unter dem Krampf dieser Geburt entstand die Leidenschaft, die mich mit beidem verband, mit dieser Sprache und mit der Mutter. (ebenda, S. 91)

Die deutsche Sprache und Literatur, das Schreiben und die schriftstellerische Tätigkeit, die Beziehung zur Mutter, die Geschlechtsidentität des Sohnes, die verlorene Beziehung zum Vater und der mütterliche Verlust des Ehemanns: all das wird hier in einem komplexen Prozess der Verschiebung und Verdichtung zu einem szenischen Gefüge zusammengefasst, in dem jedes Element affektive und psychodynamische Qualitäten des Ganzen trägt.

Dass hier nicht nur ein Einzelfall vorliegt – „Bei Schriftstellern ist das halt so!“ – zeigt ein Blick in männliche Lesebiografien.⁹

Als Kind las meine Mutter mir und meiner Schwester sehr oft vor. Ich erinnere mich immer noch gern an dieses Vorlesen und das damit verbundene Gefühl von Wärme und Geborgenheit. (...) Ich kann mich aber an kein einziges Mal erinnern, dass mein Vater uns vorlas. (...) Dies lässt sich vielleicht einfach dadurch erklären, dass meine Mutter (...) sich so leidenschaftlich für Bücher und Literatur interessierte, dass mein Vater seinen zusätzlichen Einsatz in die Leseerziehung seiner Kinder für unnötig hielt. (...) Meine Mutter war somit die erste Person, die meine Lesebiographie entschieden beeinflusst und geprägt hat. Ich empfand die Liebe und Zuneigung meiner Mutter zwar immer als bedingungslos, und dennoch wusste ich, dass ich meiner Mutter näher war als meine Schwester, gerade weil ich mich offensichtlich mehr für Bücher begeistern konnte. Hinzu kam, dass ich viel wortgewandter war als meine Schwester, und mich auch somit meiner Mutter mit ihrer Liebe für das geschriebene und gesprochene Wort mehr verbunden fühlte, als meine Schwester dies je tat. (als199810m197101)¹⁰

Ähnlich wie bei Canetti wird hier eine affektiv sehr positiv besetzte Beziehung geschildert, die die Bedingung der ersten Anfänge der Lesesozialisation prägt. In der Erinnerung und der Wahrnehmung des Erinnernden wird die Mutter-Sohn-Beziehung gegenüber der Mutter-Tochter-Beziehung herausgehoben. Das Lesen und der Umgang mit Büchern werden als szenisches Geschehen deutlich, das eben auch die Mutter-Sohn-Beziehung erfasst. Die Einführung des Vaters unterstreicht dies:

⁹ Ich greife für die folgende Passage auf eine frühere Publikation zurück, in der auch die Methode der Entstehung der Texte und der tiefenhermeneutischen Auswertung in der Gruppe geschildert wird und sich weiteres Material findet (vgl. Steitz-Kallenbach 2001).

¹⁰ Die Materialien sind wie folgt erfasst: als (=Autobiografie literarische Sozialisation) 19xxyy (Jahr und Monat der Entstehung) m/w (=Geschlecht Autor/Autorin) 19xx (= Geburtsjahr Autor/Autorin) xx (= laufende Nummer des jeweiligen Geburtsjahres; als199810m197101 bezeichnet demnach die laufende Nummer 1 des Geburtsjahrganges der im Oktober 1998 entstandenen Autobiografie der literarischen Sozialisation eines 1971 geborenen Mannes.

Wenn ich versuche an Bilder von lesenden Männern zu denken, fällt mir sofort die wöchentliche Sonntagsszene bei uns zu Hause ein. Mein Vater, der die Zeitung liest mit einer Tasse Tee, klassische Musik im Hintergrund und die ganze Familie in ihren besten Kleidern nach dem Kirchgang herumsitzend – alle eigentlich schon mit Montag beschäftigt. Diese Szene und die damit verbundene Sonntagsatmosphäre war für mich immer emotional sehr negativ besetzt. (ebenda)

Das Lesen des Vaters und die damit verbundene Leseszene werden entwertend dargestellt. Im Auswertungsprozess der Projektgruppe wurde deutlich, dass im Medium der Bücher und des Lesens, die Mutter den Sohn in eine höchst verführerische Beziehung verstrickt hat und auch bis in die Entwicklung einer reiferen Männlichkeit der Vater eine eher negative Beurteilung bekommt, während die Mutter idealisiert wird:

Das Buch, das mich (im Alter zwischen 14 und 18, StK) am meisten beeindruckte, war mit Sicherheit J.D. Salingers *The Catcher in the Rye*, das meine Mutter mir schenkte, als ich mich auf die Klausuren am Ende der zehnten Klasse vorbereiten sollte, und der Schule gegenüber sehr negativ eingestellt war. In Holden Caulfield meinte ich einen wahren Verbündeten, ein Vorbild gefunden zu haben – jemand, der die ganze verkommene Gesellschaft voller „phoney bastards“ anscheinend auf genau die gleiche Art verabscheute wie ich. (...) In der Zeit las ich ein Buch von der Psychologin Heather Formani *Men: the Darker Continent*, ein Buch, das meine Mutter mir gab. Nach der Lektüre des Buches war ich ziemlich sicher, dass die meisten Männer gestört sind, und dass ich vergleichsweise besonders normal war.

Gegen die argumentative Verwendung solcher lesebiographischer Daten, seien sie nun Teil literarischer Autobiographien oder seien es zu Forschungszwecken erhobene (auto-)biographische Dokumente lässt sich zweierlei einwenden. So kann man auf den ersten Blick bezweifeln, dass die Beantwortung der Frage „Warum lesen Jungen nicht?“ mit dem Hinweis auf lesende Jungen zu beantworten ist. Angesichts eines solchen Einwands muss man mit dem Hinweis auf forschungspragmatische Gründe zunächst einmal zugestehen, dass es Forschung zur Lesesozialisation leseabstinenten Jungen nicht oder kaum gibt. Gerade die qualitative Forschung, die sich biographischer Interviews und autobiographischer Berichte zur Lesesozialisation bedient, findet ihre Probanden überwiegend in Kontexten der (Deutsch-)Lehrerbildung an den Universitäten. Systematische Interviews mit leseabstinenten Jungen gibt es bisher kaum; eine erste wichtige Ausnahme stellt das Projekt „Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten“ aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ dar (Pieper u.a. 2004)¹¹. Gerade auch die hier dokumentierten Biographien zeigen aber die hohe kulturelle Besetzung des Lesens trotz defizitären eigenen Tuns. Und auch die leseabstinenten Jungen wissen, dass lesen zu können eine auch die persönliche Zukunft sichernde Kompetenz ist – und darin unterscheiden sie sich überhaupt nicht von den Mädchen. So stimmen gleichermaßen 70,3 % der Jungen und Mädchen am Ende der vierten Klasse der Aussage „Für meine Zukunft muss ich gut lesen können“ uneingeschränkt zu, während nur 45,8 % der Jungen, aber eben 68% der Mädchen dies bei der Aussage „Ich lese gerne“ tun (Valtin u.a. 2005, 205). Daraus kann man schließen, dass

¹¹ Das Projekt hat allerdings eine andere Fragestellung als die nach dem Zusammenhang von Lesen und Geschlecht sowie nach der Genese dieses Zusammenhangs. Es dokumentiert zudem eher adoleszente Leseabbrüche, die letztlich doch auf vorschulische Erfahrungen zurückgehen, die strukturell dem ähneln, was hier thematisiert wird.

auch die leseabstinenten Jungen den Wunsch ihrer Sozialisationsumgebung kennen, dass sie lesen sollen. Die Vermittlung des Lesens als eines gewünschten Verhaltens ist daher auch in den misslingenden Fällen interaktionell und beziehungs-dynamisch in ähnliche Konstellationen eingebunden wie die gelingenden Fälle. Daher kann man forschungsstrategisch das Vorgehen vertreten, dass sich an den Prozessen einer gelungenen männlichen Lesesozialisation diejenigen paradigmatischen Momente studieren lassen, die eben auch als bestimmend in Prozesse des Scheiterns zu sehen sind, ja sogar mit dem Scheitern kausal verknüpft sind¹². Dennoch muss auch festgestellt werden, dass es qualitative Studien zu Prozessen einer männlichen Sozialisation der symbolischen Kompetenz jenseits der klassischen Lesekultur nicht gibt. Hier liegt ein eindeutiges Forschungsdesiderat vor.

Der zweite Einwand gegen die Verwendung lesebiographischer Daten kann sich dagegen richten, dass sie keine quantitativ begründbaren Verallgemeinerungen hinsichtlich des Lesens und seiner Genese erlauben. Allerdings zeigen sie paradigmatisch die qualitative Validität des szenischen Geschehens, das den Zusammenhang von Lesen und Geschlecht bestimmt. Ihre Funktion ist also die Gewinnung qualitativer Einsichten – und gerade darin liegt ihre große Bedeutung als Ergänzung von Daten, wie sie über männliche Lesekompetenz in Studien wie PISA und IGLU vorliegen. Und sie zeigen, dass das Lesen weit mehr ist als die bloße Decodierung von Zeichen.

Lesen als „konstruktiver Akt“

Ausgehend von der Perspektive „Geschlecht“ wurde in den bisherigen Überlegungen immer auch schon konzeptionell das Lesen mit thematisiert. Daher genügt es in einer abschließenden Betrachtung zu den konzeptionellen Klärungen Wichtiges hinsichtlich des Lesebegriffs und damit implizit hinsichtlich des Textbegriffs noch einmal zu pointieren. In der Tradition sowohl rezeptionsästhetischer (vgl. Warning 1975) wie auch kognitionspsychologischer Verankerungen (vgl. Christmann/Groeben 1999) wird, wenn man vom Lesen spricht, zum einen auf eine Ansammlung kodifizierter Informationen und Bedeutungen verwiesen, die in einem Text enthalten sind. Zum anderen bezieht man sich auf das lesende Subjekt, das sich im Leseakt dem Text zuwendet und dabei Eigenes mitbringt und an den Text heranträgt. Im Akt des Lesens geschieht so gesehen weitaus mehr und anderes als eine linear-abbildende Überführung der Information/Bedeutung von einer Form der Kodifizierung in eine andere. Lesen ist ein konstruktiver Akt derart, dass Elemente des Texts und des informationellen Kontexts mit sprachlichen und kognitiven Dispositionen des Rezipienten interagieren. Sowohl die philosophische und die literaturwissenschaftliche Konzeptualisierung von Lesen und Verstehen im Umfeld der klassischen Hermeneutik, aber eben auch die der Rezeptionsästhetik hat dem Umstand Rechnung getragen, dass Lesen ein konstruktiver Akt ist und dass ein verstandener Text etwas anderes ist als ein zu verstehender Text. Iser hat diese Differenz als die „virtuelle Dimension des Textes“ (Iser 1972, 257) bezeichnet.

¹² Diese Sicht kann durch eine genderspezifische Re-Lektüre der Beziehungsdynamik der Beispiele misslungener Lesesozialisation in den zahlreichen Fallstudien der letzten Jahre, etwa denen der Bertelsmann-Studien zur Lesesozialisation (1993a, S. 239 – 344) gestützt werden.

Auch in einem solchen Modell sind geschlechtsspezifische Differenzierungen des Lesens denkbar, von den Vertretern der Rezeptionsästhetik aber nicht entfaltet worden. Allerdings hat sich die Rezeptionsästhetik immer schwer damit getan, die Ergebnisse des konstruktiven Akts Lesen in einem virtuellen textuellen Gebilde so zu materialisieren, dass es Gegenstand einer Untersuchung hätte werden können. Hier hat vor allem die Psychologie des Lesens ihre Vorgehensweisen zur Anwendung gebracht. Dabei hat sie das Lesen vorrangig als eine Tätigkeit der Wahrnehmung und der kognitiven Verarbeitung betrachtet und dabei differenzierte Modelle dafür entworfen, wie auf der Wort-, der Satz- und der Textebene das Lesen, respektive das Textverstehen konzeptualisierbar ist. Am umfassendsten ist dabei das Konzept der mentalen Modelle. Es nimmt die eher textbasierten Ebenen propositionaler Repräsentation ebenso in sich auf wie den Einfluss von Vorwissen, kognitiver Verarbeitungscompetenz und motivationaler Disposition bei den Rezipienten. Christmann/Groeben weisen zwar auf empirische Schwierigkeiten eines umfassenden Nachweises der mentalen Modelle hin, zeigen aber, dass es die „beste Möglichkeit (ist), das Zusammenspiel mehrerer Komponenten des Textverstehensprozesses unter Berücksichtigung der kognitiven Flexibilität der Rezipienten / innen angemessen zu modellieren.“ (ebenda, S. 172).

Die kognitionspsychologischen Konzeptualisierungen haben aber bisher eine geschlechtsspezifische Qualität des Lesens selbst nicht erfasst. Dazu wäre es nötig, die oben skizzierten Aushandlungsprozesse, die sich um das Lesen als sozialer Praxis entfalten und eben auch das Geschlecht erfassen in ein Modell des Lesens respektive einer Vorstellung vom Text zu integrieren. Da diese Aushandlungsprozesse Prozesse einer sozialen Praxis, einer Interaktion sind, muss eine solche Integration eine Reihe von Fragen beantworten:

- Wie schreiben sich soziale Praxis, Interaktion sowie ein ihr zugehöriges Affektgeschehen in das symbolische Gefüge der Sprache und der Texte ein?
- Wie und in welchen Modalitäten realisieren sich diese Einschreibungen im Akt des Lesens?
- Wie können diese Realisationen wissenschaftlich erfasst und beschrieben werden?

Dies sind insofern Kernfragen der Psychoanalyse, als sie mit Prozessen befasst sind, innerhalb derer Interaktionserfahrungen und kulturelle Bedeutungszuschreibungen gerade auch hinsichtlich ihrer affektiven Qualitäten Bedeutung für unser Handeln und Empfinden gewinnen. Dabei trifft die Psychoanalyse Unterscheidungen zwischen Prozessqualitäten unbewusster und Prozessqualitäten bewusster Art und fragt nach den Modalitäten ihrer Erfahrbarkeit und entfaltet dabei Perspektiven des Denkbarmachens und Erfahrbarmachens von zunächst Undenkbarem und Nicht-Erlebbar, ohne sich dabei der Illusion hinzugeben, dass das Denkbarmachen, das Verstehen und das Erfahrbarmachen endliche Prozesse sein könnten. Diese Fragen wurden lange als mit Vorstellungen der Kognitionspsychologie und der Neurowissenschaft unvereinbar gesehen. Hier finden derzeit sehr zukunftsweisende Annäherungen statt¹³, sodass die Hoffnung besteht, dass auch die Überlegungen zur sprachlich-literarischen Sozialisation von Konzeptualisierungen wie den folgenden profitieren kann – gerade auch in ihrem Verständnis der Frage, was kann für Jungen am

¹³ Hier soll nur kurz hingewiesen werden auf einige Wegmarken dieser Annäherung: mit Antonio Damasio (1994) verbindet sich die Anerkennung der affektiven Fundierung des kognitiven Geschehens, mit Wilfred R. Bion (1962) die Konzeptualisierung des psychoanalytischen Prozesses als eines Prozesses des Denkbarmachens und in „Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst“ (Fonagy u.a. 2002) findet sich eine aktuelle Synopse der Berührungspunkte zwischen Psychoanalyse und den Humanwissenschaften, die gerade hinsichtlich der Anwendungen der Psychoanalyse auf eine Fruchtbarmachung noch wartet.

Lesen hinderlich oder gar bedrohlich sein und wie können Verstehen und Förderung ineinander greifen.

Sprachlich-symbolische Interaktionsformen

Für den Versuch das symbolische Gefüge der Sprache und der Texte so zu erfassen, dass es auch das Interaktionsgeschehen, das mit Bezug auf den Zusammenhang von Lesen und Geschlecht oben näher betrachtet wurde, in all seinen Qualitäten in sich aufnehmen kann, ist es grundlegend, dass zwischen diskreten Symbolqualitäten unterschieden wird. Dabei gilt es Symbolqualitäten zu benennen, die für die symbolische Repräsentation unterschiedlicher Qualitäten des besagten Interaktionsgeschehens bzw. der sozialen Praxis geeignet sind. In Anlehnung an eine Unterscheidung, die bereits Ernst Cassirer in seiner *Philosophie der symbolischen Formen* getroffen hat, soll dabei an Susanne Langers (1942) Überlegungen zu diskursiven und präsentativen Symbolqualitäten angeknüpft und insbesondere ihre psychoanalytische Reformulierung im Konzept der sinnlichen-symbolischen und der sprach-symbolischen Interaktionsformen durch Alfred Lorenzer (1981 u. 2002) betrachtet werden.

In der Definition Susanne Langers (1942, 103) zeichnen sich diskursive Symbole dadurch aus, dass sie „permanente Bedeutungseinheiten (besitzen), die zu größeren Bedeutungseinheiten verbunden werden können“; sie haben „festgelegte Äquivalenzen, die Definition und Übersetzung möglich machen.“ Sie werden zudem linear-sukzessiv wahrgenommen. Präsentative Symbole hingegen „bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar“ (a.a.O., 99), sie sind nicht durch andere präsentative oder diskursive Symbole definierbar und besitzen zunächst emotional-sinnliche Qualitäten (vgl. a.a.O., 102). Zwar behandelt Langer Sprache als das diskursive Symbolsystem par excellence, doch sowohl ihr Hinweis auf den präsentative und diskursive Symbolqualitäten verbindenden metaphorischen Sprachgebrauch wie auch die semiotischen Überlegungen zur besonderen Qualität dichterischer Sprache belegen, dass Sprache im Allgemeinen und literarische Sprache im Besonderen von beiden Symbolqualitäten durchdrungen ist. In einer gewissen Vereinfachung entspricht diese doppelte Symbolqualität von Sprache der Tatsache, dass beim Lesen nicht nur diskursive Bezüge auf Dinge der Welt in ihrer vergangen, gegenwärtigen und zukünftigen Form entstehen, sondern dass beim Lesen - auch beim Hören oder beim Sehen inszenierter sprachlicher Gebilde - , ganz allgemein gesagt, Bilder, Gefühle, emotionale Qualitäten früherer Erlebnisse evoziert werden, Glück, Ängste, Harmonie und Erfüllung für die Zukunft antizipiert werden u.a.m.

Der Begriff des Präsentativen meint aber noch etwas Anderes, weil er den Text und seine Rezeption nicht nur phänomenologisch beschreibt, sondern die präsentative Qualität von Text und Rezeption in ihren Entstehungsbedingungen zu rekonstruieren und damit zu erklären versucht. Damit wird eine sozialisationstheoretische Perspektive formuliert, die aufzunehmen in der Lage ist, was bisher zu „Selbst-Bildung als sozialer Praxis“ gesagt worden ist. Alfred Lorenzer sieht die präsentativen Symbole sowie ihr Wirken in der Rezeption „aus ganzen *Situationen*, aus *Szenen* hervorgehen“, die „*Entwürfe für szenisch entfaltete Lebenspraxis*“ (1981, 31) sind. Eine wesentliche Qualität dieser Symbole ist es, Ergebnis einer Symbolbildung zu sein, „die lebenspraktische Entwürfe *unter und neben dem verbalen Begreifen* in sinnlich greifbaren

Gestalten artikuliert“ (ebenda). Präsentative Symbole entstammen einer Symbolbildungsphase, die Lorenzer den sinnlich-symbolischen Interaktionsformen zuordnet. Im Begriff der Interaktion fasst Lorenzer dabei den Umstand, dass sich die präsentativen Symbole einer interaktionellen Erfahrung verdanken, deren sinnlichen Gehalt sie symbolisch fassen. Ihnen haftet dabei das Interaktionelle, das Szenische des Erfahrungszusammenhangs wesentlich an. Was Lorenzer in der Topik von „*unter und neben*“ (s.o.) zu fassen versucht, hat eine zeitliche Entsprechung: Die präsentative Qualität von Symbolen verweist in ihren Anfängen auf frühere Entwicklungen und Erfahrungen als deren diskursive Qualität. Ihre Bewusstseinsfähigkeit ist aber an ihre Versprachlichung geknüpft, auch wenn der Bedeutungsfächer präsentativer Symbole nie in Sprache gänzlich aufgeht. Die Differenz zwischen sinnlich-symbolischen und sprach-symbolischen Interaktionsformen, die mit der Spracheinführung ihre eigentliche Dynamik erst entfaltet, ist eine wesentliche Quelle für den Prozess der Entstehung des Unbewussten. Lorenzer fasst dies in der Aussage, dass die präsentativen Symbole „den Emotionen, also dem Unbewussten näher stehen als die Sprachfiguren“ (1981, 157).

Lesen konstruiert einen „intermediärer Raum“

Auf der Basis der symboltheoretischen Erweiterung Susanne Langers durch Alfred Lorenzer können nicht nur Sprache und Texte als zweifach symbolisch qualifiziert erfasst werden, sondern auch das Lesen als Handlungsform selbst als handlungssymbolische Verdichtung derjenigen Interaktionserfahrungen beschrieben werden, die das Entstehen sprachlicher und literar-ästhetischer Erfahrungen begleiten. Mit dieser Überlegung schlagen wir den Bogen von Sprache und Text, dem symbolischen Gefüge, zu „Selbst-Bildung in sozialer Praxis“, dem Prozess der Symbolbildung. Lesestoffe und Lektüreprozesse können daher als etwas beschrieben werden, das Übergänge in doppelter Hinsicht herstellt: zwischen früheren und späteren Lebens- und Erfahrungsräumen und zwischen bewussten und unbewussten Erlebens- und Verstehensdimensionen der Leser. Sie können daher auch als „Übergangsphänomene“ (Winnicott 1951, 1971) betrachtet werden. Das Lesen konstituiert einen „intermediären Raum“ (ebenda), der es den Lesern ermöglicht, Aspekte der äußeren Realität der aktuellen Lebenssituation, der manifesten Ebene des literarischen Texts u.ä. mit Aspekten der inneren Realität zu verknüpfen. Diese Verknüpfung ist selbst ein Akt der Symbolbildung der qualitative Voraussetzungen hat in der Symbolisierungsfähigkeit des Subjekts, dessen Genese Teil des interaktionellen Geschehens zwischen Mutter/Vater und dem Kind ist: Und Genau hier verschränken sich Prozesse der sprachlich-literarischen Sozialisation und die Entwicklung einer Geschlechtsidentität. Die Symbolbildung im intermediären Raum wird im Wesentlichen getragen durch die präsentative Qualität des sprachlichen Zeichens und stellt gewissermaßen eine unbewusste Kommunikationsebene zwischen literarischem Text und Leser/Leserin dar.

Der intermediärer Raum (auch der literarischer Erfahrung) ist gleichwohl ein labiles Gebilde, seine Stabilität und damit die Möglichkeit literarischer Erfahrung ist gefährdet von zwei Seiten: von der Seite der äußeren Realität sowie von der Seite der inneren Realität. So kann ein besonderer literarischer Anspruch eines literarischen Texts (z.B.: lyrisch-metaphorische Sprache, multiperspektivisches Erzählen, a-chronologisches Erzählen, historische Distanz von Figur, Rede und Ort etc.) insofern die Gestaltung des intermediären Raums gefährden, als das lesende Subjekt die

auch psychisch konnotierte Verbindung zu Bekanntem und Vertrautem verliert. Auch eine bestimmte Gestaltung des unterrichtlichen Settings im schulischen Kontext bzw. dieser Kontext selbst können eine solche Gefährdung von Seiten der äußeren Realität darstellen. So kann sich eben Weiblichkeit im Feld von Sprache und Literatur dem Jungen als Ansprüchlichkeit präsentieren und so seinen Rückzug provozieren. Gefährdungen von Seiten der inneren Realität sind dann gegeben, wenn Texte durch ihre präsentative Qualität so das innere Erleben der Leser tangieren, wenn also das Szenische der Texte die Leser derart überflutet und bedroht, dass sie die Lektüre beenden müssen, um ihr psychisches Gleichgewicht wieder herzustellen. Zudem kann der Junge selbst durch Übertragungsneigungen inneres psychisches Geschehen auf das schulische Setting und insbesondere die Lehrerin übertragen und so seinerseits zu einer Entwicklungsblockade beitragen. Leseförderung in geschlechtsspezifischer Perspektive – und hier für die Jungen formuliert - ist also immer auch Leserförderung, weil das Lesen und die Entwicklung literar-ästhetischer Kompetenz Teil einer sozialen Praxis ist. Daher müssen Konzept der Leseförderung als Lese(r)förderung immer auch die Lehrer und Lehrerinnen mitthematisieren.

Umgang mit literarischen und Sachtexten

Die Tatsache, dass hier wenig differenziert wurde zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten bedarf einer ergänzenden Bemerkung. Wenn nicht-literarische Texte bzw. Sachtexte als eine Domäne männlichen Lesens gesehen werden, dann kann damit nicht gleichzeitig die Behauptung verknüpft werden, dass Sachtexte nicht auch fiktional verfasst und entsprechend in einem imaginativen Modus gelesen werden. Auch die Sachen sind szenisch besetzt und besetzbar. Nur spielt dies im Kontext der kulturellen Bedeutung von Texten und Lesen eine untergeordnete Rolle. Sachtexte könnten daher auch deshalb von Jungen bevorzugt werden, weil sie hier Freiräume finden für eine ihnen eigene und vor allem weiblich unbesetzte Form der Symbolisierung. Dies lässt sich in Zusammenhang bringen mit neueren Aussagen aus dem PISA-Kontext, auch wenn dieser Zusammenhang von den Autoren des Konsortiums so sicher nicht hergestellt wird. Angeregt durch die Kritik, dass die Besonderheiten literarischen Verstehens im Text- und Testkonstruktion von PISA keine angemessene Berücksichtigung findet, sind Cordula Artelt und Matthias Schlagmüller (2004) der Frage nachgegangen, ob sich die Lesekompetenz wirklich als einheitliche Kompetenz darstellen lässt, wie dies in PISA 2000 geschehen ist, oder ob nicht doch zwischen Teilkompetenzen mit eignen Kompetenzprofilen unterschieden werden kann, ja muss und dann auch eine spezifische Kompetenz für das Verstehen von literarischen Texten bestimmt werden kann. Im Rahmen ihrer statistisch-mathematischen Modellierungen des Phänomens kommen Artelt und Schlagmüller dabei in der Tat zunächst zu dem Ergebnis, dass „die Unterscheidung der Lesekompetenz in spezifische Kompetenzen beim Umgang mit kontinuierlich und nichtkontinuierlich geschriebenen Texten von den Zahlenwerten her vertretbar ist“ (2004, 176). Auf der Basis solchermaßen verifizierter Teilkompetenzen kann man nun die Kompetenz zum Verstehen literarischer Texte gesondert betrachten. Weil die Subskalen „literarische Texte“ und „nichtkontinuierliche Texte“ eine niedrigere Korrelation untereinander aufweisen als die Kompetenzbereiche Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen, schließen Artelt und Schlagmüller, „dass der kompetente Umgang mit literarischen Texten als ein separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte“ (ebenda, 179). Allerdings stellen Artelt und

Schlagmüller auch fest, dass Mädchen keinen besonders signifikanten Vorsprung gegenüber Jungen besitzen, wenn es um das Verstehen literarischer Texte geht (vgl. ebenda, 184). Diese rein quantitative Aussage auf der Basis hoher bzw. niedriger Werte bei der korrelativen Betrachtung von Kompetenzen füllen Artelt und Schlagmüller qualitativ einzig mit dem Bezug auf literaturwissenschaftliche Bestimmungen über den „Kernbereich gesellschaftlich prägnanter Literauffassungen“ (Eggert 2002b, 187), die sich im Konzept „Textseitige Anforderungen als Einflussfaktoren für den Rezeptionsprozess“ (ebenda, 88ff) darstellen lassen. „Geschlecht“ spielt dabei aber keine explizite Rolle. In dem Moment aber, in dem die Kategorie „Geschlecht“ eine Rolle spielt oder spielen soll, kann das Lesen nicht mehr nur über die Texte bestimmt werden, sondern muss als soziale Praxis, als interaktives Geschehen – sei es als aktuelle Interaktion oder als symbolische Interaktionsform - gefasst werden, in der die Texte eine von mehreren Dimensionen darstellen.

Schlussfolgerung: Eckpunkte einer Förderung der sprachlich-literarischen Kompetenz von Jungen

Die Förderung der sprachlich-literarischen Kompetenz von Jungen kann sich nicht nur fachdidaktisch verorten. Sie muss sich vielmehr als Teil einer Entfaltung von Geschlechtsidentität verstehen, die sich im Sinne Helga Bildens als soziale Praxis und als Prozess kultureller Aushandlung von Bedeutungen versteht. Dieses Verständnis hat ganz wesentlich zur Voraussetzung, dass nicht nur der Junge in einem Prozess der Entfaltung von Geschlechtsidentität steht, auch die Förderer und Fördererinnen, respektive die Lehrerinnen und Lehrer müssen die sozialen Dimensionen ihres Geschlechts bewusst in die Förderung einbringen. In diesem Zusammenhang bieten Erklärungsansätze für geschlechtsspezifisch unterschiedliche Ausprägungen der sprachlich-literarischen Kompetenz nur dann eine Hilfe für Förderprozesse, wenn Differenzen auch in der Erklärung im Fluss gehalten werden können. Starre Rollenkonzepte leisten da mitunter eher neuen Stereotypisierungen Vorschub und als dass sie Veränderung ermöglichen. Denn Veränderung bedeutet immer auch, dass Fördern mit einem offenen Verstehen verbunden sein muss. Dieses Verstehen ist insofern reflexiv, als die geschlechtliche Überdeterminiertheit der eigenen Förderungskonzeption und der eigenen Förderungsperspektiven auch Gegenstand des Verstehens werden muss. Was Lehrer will und Schülerin soll, kann zwar im Sinne fachdidaktischer Lernziele eindeutig sein, muss aber unter der Perspektive der Geschlechtsspezifität noch lange nicht unterhinterfragt gelten. Was aber für diese geschlechtliche Rollenverteilung nach einer bisher weiblich dominierten Geschlechterperspektive selbstverständlich erscheint, gilt genauso umgekehrt für Lehrerin und Schüler – wie im Übrigen auch für die gleichgeschlechtlichen Variationen. Zu fragen ist also immer auch: Wer blickt mit welchem affektiven und kognitiven Interesse auf die Jungen?

Dies bedeutet auch eine Neugier zu entwickeln für jungen-spezifische Symbolisierungsformen, die möglicherweise durch das Raster einer weiblich geprägten literar-ästhetischen Orientierung fallen, die auch den schulischen Deutschunterricht prägt. Die Tatsache, dass Jungen auch im PISA-Kontext nicht als unfähig zu symbolischem Verstehen deutlich werden und dass es auch innerhalb dessen, was im Lesekonzept von PISA erfasst wird, Schwächen aber auch Stärken von Jungen gibt, lädt ein zum genaueren Hinsehen. Welches sind die Domänen, in denen sich symbolische

Kompetenz der Jungen zeigt? Die Forschungen von Andrea Bertschi-Kaufmann (2000) sowie die im Rahmen von IGLU durchgeführte Pilotstudie „Lesen am Computer (Blatt u.a. 2005) stellen da insofern einen Anfang dar, als sie die neuen medialen Bedingungen literaler Kompetenz in den Blick nehmen. Inwiefern allerdings im neu-medialen Kontext ganz eigene Symbolisierungsfelder zu sehen sind, welche Qualität dieses Felder haben, wie in ihnen Kompetenzentwicklung zu beschreiben ist, all das ist noch wenig erforscht.

Die Darlegungen zur psychosexuellen Entwicklung des Jungen und insbesondere zu den Dimensionen der frühen Entidentifizierung von Mutter und den daraus folgenden Implikationen für das Lesen haben deutlich gemacht, dass es männlicher Vorbilder bedarf, die für eine erfolgreiche Integration des weiblich konnotierten Lesens in eine männliche Geschlechtsidentität stehen können. Allerdings lässt sich eine Männerquote in den Institutionen der Vorschul- und Primarschulerziehung nicht verordnen. Das hat aber zur Folge, dass sich die Lehrerinnen und Erzieherinnen der geschlechtlichen Überdeterminiertheit des Interaktionsgeschehens in besonderer Weise bewusst sein müssen. Es ist notwendig zu überlegen, inwiefern das kindlich-männliche Streben nach Anderssein, das sich auch aggressiv äußert, nicht auch eine psychosexuelle Notwendigkeit besitzt, die auch gehalten und ausgehalten werden muss, statt ihr mit Sanktion zu begegnen. Im Zustand des Gehalten-Seins kann sich dann auch eine eigene Symbolisierungsfähigkeit der Jungen entwickeln, die sich dann angstfrei auch literar-ästhetischer Formen bedienen kann, wohingegen sie im Zustand der Bedrohung des Ungehalten-Seins als zu weiblich abgelehnt werden müssen.

Gerade PISA hat als Konsequenz eines überwiegend kognitionspsychologischen Text- und Lesebegriffs zu einer verstärkten Konzentration auf die kognitiven Dimensionen der sprachlich-literarischen Kompetenz geführt. Das ist insofern wichtig, als auch die Denkbarmachung des sprachlichen und literarischen Erlebens kognitive Strukturiertheit braucht. Aber die sprachlich-literarische Kompetenz als Teil einer umfassenden symbolischen Kompetenz fußt auf sinnlichen Symbolisierungen und umfasst gerade in ihren geschlechtsspezifischen Dimensionen auch Körperengramme, wie sie in frühen Symbolisierungserfahrungen (Vorleseerfahrungen, Sprachspiele, Kniereiter etc.) zu finden sind. Entwickelte Formen der sprachlich-literarischen Kompetenz lassen diese frühen, auch als Interaktionsformen gespeicherten Erfahrungen nicht einfach hinter sich, sondern bewahren sie auch in reiferen Formen einer entfalteten sprachlich-literarischen Kompetenz. Sie in eine Entwicklungsperspektive zu überführen bedeutet, ihre prägende Kraft anzuerkennen, zu erfahren und erkennbar zu machen. Ein so beschriebener Umgang mit den affektiven und szenischen Dimensionen sprachlich-symbolischer Kompetenz ist mehr und anderes als Kreativitätsförderung im Sprach- und Literaturunterricht, weil es diesen als szenisches Geschehen versteht. Lehrerinnen und Lehrer bedürfen also einerseits der Fähigkeit zu szenischem Verstehen (vgl. Steitz-Kallenbach 2002, 276ff) und müssen Unterricht und Schule als Orte gestalten, in denen Schüler und Schülerinnen Erfahrungen der symbolischen Gestaltung des Eigenen und des Fremden machen können. Das bedeutet, dass es sich hierbei insgesamt um eine fächerübergreifende Aufgabe handelt. Damit ist gleichzeitig aber auch der Tatsache Anerkennung gezollt, dass Veränderungsprozesse im Felde der symbolischen Kompetenz eher lang- als kurzfristig anzulegen sind. Gleichzeitig darf nicht verkannt werden, dass wir es hier mit zum Teil sehr basalen Prägungen zu tun haben, die vergleichbar sind mit dem, was mit kognitiver

Grundausrüstung häufig als unveränderbar gekennzeichnet wird. Daraus folgt, dass die Verantwortung für die Entfaltung von Symbolisierungsfähigkeit im Allgemeinen, sprachlich-literarischer im Besonderen nicht allein als Aufgabe der Schule gesehen werden kann. Dies gilt auch und gerade für die geschlechtsspezifischen Prägungen. Wenn sich Schule als Instanz einer gesellschaftlichen Veränderung im Feld der sprachlich-literarischen Kompetenz und ihrer geschlechtsspezifischen Ausformungen betrachten will, muss sie über Unterricht hinaus Eltern erreichen und auf die Verantwortung des Elternhauses und die Gestaltungsräume der Politik hinweisen. Sie kann sich als Partner anbieten, aber sie wie auch andere Einrichtungen der Lese(r)förderung muss der Versuchung widerstehen, in omnipotenter Selbstüberschätzung das Problem allein lösen zu wollen.

Insofern können Beispiele wie das folgende Mut machen, gleichzeitig aber auch Grenzen und Bedingungen männlicher Leseentwicklung erahnen lassen. Thorben ist ein junger Mann im Alter von 16, groß gewachsen und mit der für das Alter typischen Mischung aus kindlicher Jungenhaftigkeit und suchender Männlichkeit. Den wuscheligen Haarschopf ziert meist ein stiltypisch nach hinten gedrehtes Cappy, die Baggy Pants hängen so tief, dass Mitschüler und Mitschülerinnen gleichermaßen zu dem Ausruf angeregt werden „Schicke Unterhosen, Thorben!“, wenn sie hinter ihm über den Schulhof herschlendern. Thorben berührt das Schulische nur peripher, strukturiertes Arbeiten ist ihm fremd, Hausaufgaben macht er selten – und wo das Heft und die fachspezifischen Unterrichtsmaterialien sind - „Das weiß ich jetzt grade auch nicht! Tut mir echt Leid!“ Die mit dieser Haltung verbundene Gefährdung seiner gymnasialen Existenz berührt ihn und die Konflikthaftigkeit des mit diesem äußeren Bild verbundenen inneren Geschehens lässt sich erahnen, wenn in den Gesprächen zwischen ihm und seinen Lehrern und Lehrerinnen auch schon mal die Augen feucht werden und Thorben nur mühsam die Fassung bewahren kann. Besserungsversprechen bleiben aber abstrakte Über-Ich-Forderungen, die noch nicht mit anderen inneren Bestrebungen harmonisieren. Sprache ist auf die Minimalsyntax und die Minimallexik reduziert, die jugendliches Sprechen vor allem dann kennzeichnet, wenn es sich erwachsenen Rede- und Symbolisierungsaufforderung konfrontiert sieht. Symbolische Kompetenz ist für Thorben vor allem mit dem Körper, mit Bewegung und Musik verbunden. Kaum ist eine Stunde zu Ende, werden die sonst lose über der Schulter hängenden Ohrstöpsel des MP3-Players in die Ohren gesteckt, und Thorben schwebt schwingend durch den Raum, zur Klassenzimmertür hinaus auf den Schulhof. Seine Aufsätze sind seinem Deutschlehrer eine Quelle des Entsetzens, sind sie doch eher sprachliche Brocken, schriftlich fixierte Ausrufe als ausgeführte Argumentationen, Interpretationen, Inhaltsangaben oder auch kreative Lösungen in didaktischen Kontexten des produktiven Verstehens. Doch dann erreicht Thorben etwas: Die Klasse liest Hesses „Unterm Rad“ und Thorbens Vater beginnt dem Sohn von seiner Hesse-Begeisterung zu erzählen. Langsam und noch unendlich fragil entsteht eine geteilte Erfahrung mit dem Vater, die Thorbens Neugier weckt und Basis wird für ein anderes Verhalten im Unterricht: Er liest und erzählt von der Wirkung der Lektüre auf ihn. Er nimmt die Anregungen des Deutschlehrers auf und bringt sich mit Referaten zur Biographie Hesses in den Unterricht ein. Er beginnt damit, seine Lektüre zu strukturieren und sprachlich zu symbolisieren.

Mit dem Beispiel Thorbens soll nicht einer Didaktik des Abwartens in der Lese(r)förderung das Wort geredet werden. Die Entfaltung der Lesekompetenz als Teildimension symbolischer

Kompetenz ist ein vielfältiger Prozess mit vielfältigen Interventionsmöglichkeiten. Literaturdidaktisches Intervenieren mit dem Ziel der Leseförderung als Lese(r)förderung bedeutet aber auch, Schüler und Schülerinnen empathisch zu begleiten und im Fluss der Entwicklung symbolischer Kompetenz mit seinen Strudeln, Hindernissen und bewegten Verläufen die entwicklungs-signifikanten Momente in ihren affektiven und kognitiven Dimensionen zu erkennen. Dann kann man im geeigneten Moment durch geeignete Impulse nachhaltige Anregungen geben und struktur- und kompetenzbildend wirken. Und denjenigen, die einwenden, Beispiele wie das von Thorben seien eben die Sternstunden der Didaktik, wunderbar, aber eben nicht planbar, dem sei geantwortet: Ja, nicht planbar, aber Sterne leuchten auch am Tag – nur sind sie dann schwer zu sehen!

Literatur

- Abraham, Ulf u.a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Filibach 2003.
- Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionenanalyse und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.) (2004), 169 – 196.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert u.a. (Hrsg.) (2001), 15 – 68.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2001.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich 2003.
- Bertelsmann-Studie – Lesesozialisation
 Bd. 1 (1993a): Hurrelmann, Bettina, Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993.
 Bd. 2 (1993b): Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1993.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Leen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 1. Aufl. Aarau: Sauerländer 2000.
- Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann; Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5. neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz 1998.
- Bion, Wilfred R.: Lernen durch Erfahrung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw), 1992.
- Blatt, Inge u.a.: Lesen am Computer (LaC). Eine Pilotstudie im Rahmen von IGLU. In: Bos u.a. (Hrsg.) 2005, 283 – 328.
- Bos, Wildfried u.a.: Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wildfried u.a. (Hrsg.) (2003), 69 – 142.
- Bos, Wildfried u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2003.

- Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann 2005.
- Braun, Barbara: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit. Eine entwicklungspsychologische Fallstudie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995.
- Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2000.
- Canetti, Elias: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1979.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert: Psychologie des Lesens. In: Franzmann u.a. (Hrsg.) 1999, 145 – 223.
- Damasio, Antonio R.: Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 1. Aufl. München: dtv, 1997.
- Der Deutschunterricht. 56(2005)1: „Textsorten“
- Eggert, Hartmut (2002a): Literarische oder mediale Intellektualität? Überlegungen aus einer Fallstudie zur intellektuellen Praxis junger Erwachsener. In: Steitz-Kallenbach/Thiele (Hrsg.) (2002) 11 – 30.
- Eggert, Hartmut (2002b): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben / Hurrelmann 2002, 186 – 194.
- Fähnders, Walter: Avantgarde und Moderne 1890 – 1933. Stuttgart: Metzler 1998.
- Fonagy, Peter u.a.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. 1. Aufl. Stuttgart: Klett 2004.
- Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2001.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München; Juventa 2002.
- Iser, Wolfgang: Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hrsg.) 1975, 253-276.
- Kliwer, Annette: Pädagogik der Vielfalt: Zoran Drvenkar: Niemand so stark wie wir. In: diess./ Schilcher, Anita (Hrsg.) (2004), 172 – 181.
- Kliwer, Annette; Schilcher, Anita (Hrsg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2004.
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. 1. Aufl. Frankfurt am Main: FTV, 1984.
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (FTV), 1984.
- Lorenzer, Alfred: Die Sprache, der Sinn und das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Hrsg. v. Ulrike Prokop. 1. Aufl. Stuttgart: Klett 2002.
- Mann, Thomas: Schwere Stunde. Erzählungen 1903 – 1912. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1991.
- McEwan, Ian: Lob der Leserin. Wie ich versuchte, Bücher zu verschenken. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.10.2005.

- Mertens, Wolfgang: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1992.
- Mertens, Wolfgang: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 2: Kindheit und Adoleszenz. Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1994.
- Mertens, Wolfgang: Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht. In: Cremerius, Johannes u.a. (Hrsg.): Freiburger Literaturpsychologische Gespräche / Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse. Band 17: Widersprüche geschlechtlicher Identität. Würzburg: Königshausen&Neumann 1998, 35 – 57.
- Meyer, Anke-Sophie: Wann ist mein Kind PISA-fit?. Was Eltern für die schulische Entwicklung ihrer Kinder tun können. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.
- Pieper, Irene u.a. (Hrsg.): Lesesozialisation in schriftfernen Lesewelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern. Weinheim und München: Juventa 2004.
- Praxis Deutsch 29(2002)176: „Leseleistung – Lesekompetenz“
- Praxis Deutsch 31(2004)187: „Lesestrategien“
- Praxis Deutsch 32(2005)189: „Sachbücher und Sachtexte lesen“
- Prenzel, Manfred, u.a.: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann 2004.
- Richter, Dieter: Die Leser und die Lehrer. Bilder aus der Geschichte der literarischen Sozialisation. In: Larcher, Dietmar; Spiess, Christine (Hrsg.): Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB 1980, 201 – 222.
- Richter, Karin; Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim/München: Juventa 2005.
- Rössler, Maria Theresia (Hrsg.): Leseräume – Leseträume. Das Südtiroler Lesejahr. 2. Aufl. Bozen 1999.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Main-Berlin: Ullstein TB 1977.
- Schiefele, Ulrich u.a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Friedrich Schiller: Kabale und Liebe. In: Ders.: Sämtliche Werke, Auf Grund der Originaldrucke herausgegeben von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert in Verbindung mit Herbert Stubenrauch, Band 1, 3. Auflage, München: Hanser, 1962, 756 - 858.
- Schön, Erich: ‚Lesekultur‘ – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Juventa 1995, 137 – 164.
- Schön, Erich: Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.) (1999); 1 – 85.
- Stanat, Petra; Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert u.a. 2001, 249 - 269.
- Stanat, Petra; Kunter, Mareike: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Baumert u.a. 2003, 211 – 242.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1999a): „Müssen wir das lesen?“ – Chancen und Grenzen schulischer Lese(r)förderung. Oldenburg:bis-Verlag 1999.

- Steitz-Kallenbach, Jörg (1999b): „... auf der Suche nach einem eigenen Leben“ – Aspekte der (männlichen) Adoleszenz in fächerübergreifender Perspektive am Beispiel von Peter Weiss „Abschied von den Eltern“. In: ders.: Zur Psychodynamik des Literaturunterrichts. Oldenburger Vordrucke 401, Oldenburg: Didaktisches Zentrum 1999, 31 – 58.
- Steitz-Kallenbach, Jörg: Frühe kinderliterarische Erfahrungen im Spiegel lesebiografischer Erinnerungen. In: ders. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär. Band 2 der Schriftenreihe der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteraturforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg: bis Verlag 2001, 9 – 29.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2002a): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2002.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2002b): Lesen als symbolische Handlung. Psychoanalytische Perspektiven auf Prozesse der literarischen Sozialisation und deren Einfluss auf den Literaturunterricht. In: Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Forschung im Deutschunterricht. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002, 156 – 168.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (: Literarische Sozialisation im frühen Kindesalter. In: Steitz-Kallenbach/Thiele (Hrsg.) (2003), 18 – 36.
- Steitz-Kallenbach, Jörg; Thiele, Jens (Hrsg.): Medienumbrüche. Wie Kinder und Jugendliche mit alten und neuen Medien kommunizieren. Bremen/Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck&Isensee 2002.
- Steitz-Kallenbach, Jörg; Thiele, Jens (Hrsg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i. Brsg.: Herder 2003.
- Stephan, Inge: Gender, Geschlecht und Theorie. In: Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.) (2000), 58 – 96.
- Valtin, Renate u.a.: Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos u.a. (Hrsg.) 2005, 187 – 238.
- Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. 4. Aufl. München: Fink /UTB, 1994.
- Weiss, Peter: Abschied von den Eltern. Erzählung. Mit 8 Collagen von Peter Weiss. 1. Auflage (BS 700). Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1997.
- Winnicott, Donald W.: Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In: Winnicott, Donald W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den »Collected Papers«. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (FTV), 1983, 300-319.
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1989.
- Zimmer, Karin u.a.: Kompetenzen von Jungen und Mädchen. In: Prenzel 2004, 211 – 223.