

»Jungen lesen nicht gerne und Mädchen lesen viel besser als sie«

Wie Gender als Differenzkategorie
das Lesen beeinflusst

Ines Heiser

Ist Lesen nur ein typisches Hobby für »brave« Mädchen? Es ist ein aktuell sehr verbreitetes Stereotyp z.B. im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, lesende Jungen als Ausnahme darzustellen. Häufig – wie etwa bereits in Michael Endes *Die unendliche Geschichte* – wird das Lesen von männlichen Heranwachsenden verwendet, um diese als »weniger männlich«, als Außenseiter und lebensuntüchtige Bücherwürmer zu charakterisieren – maximal können sie mit ihrer Büchervorliebe den Status eines daneben zusätzlich gern als schrullig oder schüchtern skizzierten Experten erwerben, wie ihn etwa Bob Andrews als drittes der *Drei ???* hat. Doch auch außerhalb des Fiktionalen wird oft unterstellt, dass Jungen deutlich schlechter, weniger und weniger gern läsen als Mädchen. Zusammengefasst wird also angenommen, dass Gender als Differenzkategorie Lesefähigkeiten und Leseinteresse von Individuen entscheidend beeinflusst.

PISA & Co: Ausgangspunkt für die Annahme, dass Gender im Bereich Lesen eine Rolle spielt

Auf den ersten Blick scheint es tatsächlich belastbare empirische Belege dafür zu geben, dass das Klischee zutrifft. In den letzten zwanzig

Jahren wurden regelmäßig große Schulleistungsuntersuchungen (sog. *large scale*-Untersuchungen) durchgeführt, die sich jeweils auch mit den Lesefähigkeiten der Proband*innen befassten und deren Ergebnisse als repräsentativ für die jeweils untersuchte Altersgruppe gelten können. In allen relevanten Studien – z.B. bei PISA, bei IGLU, auch im IQB-Bildungstrend – schnitten Jungen im Bereich Lesekompetenz erkennbar schlechter ab als Mädchen (vgl. z.B. die Überblicksdarstellung bei Muntoni/Retelsdorf 2020: 74–75, die Ergebnisse wiederholen sich vom Trend her auch in der neuesten PISA-Untersuchung von 2022, vgl. OECD 2023: 134, 136 und 138). Diese Studien und das darin vermeintlich abgebildete ›Versagen der Jungen‹ wurden medial breit aufgegriffen, wobei als möglicher Kontext eine allgemeine ›Krise der Jungen als Bildungsverlierer‹ diskutiert wurde (vgl. z.B. zusammenfassend und mit zurecht kritischer Perspektive: Bundesjugendkuratorium 2009). Im Anschluss daran entstanden verschiedene lesedidaktische Arbeiten, die eine genderspezifische Perspektive fokussierten und Fragen nach tatsächlichem Ausmaß der angenommenen Lesekrise, nach möglichen Ursachen sowie der Notwendigkeit von geeigneten Förder- und Differenzierungsmaßnahmen stellten (vgl. z.B. Kliewer/Schilcher 2004, Philipp/Garbe 2007, Garbe 2012, Brendel-Perpina/Heiser/König 2020, Brendel-Kepser/Achtermeier/Schmitt 2023).

Was die Studien wirklich untersuchen und aussagen:

Zunächst ist festzuhalten, dass der entsprechende Trend eines Vorsprungs von Mädchen im Bereich Lesekompetenzen in den zitierten Studien tatsächlich gemessen wurde. Der Unterschied ließ sich international in allen beteiligten Ländern und Volkswirtschaften nachweisen und es gab »keine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterunterschiede über die verschiedenen Erhebungsjahre der Studie [bis 2018]« (Muntoni/Retelsdorf 2020: 74). Hier lohnt jedoch ein genaueres Hinsehen: Was genau wurde in den Studien eigentlich wie gemessen und welche Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten?

1. Lesen in den *large scale*-Untersuchungen

Der Begriff des ›Lesens‹ wird in der öffentlich-medialen Diskussion häufig unscharf verwendet. Er kann in solchen Kontexten so gut wie jeden Prozess bezeichnen, der mit der Rezeption medialer Angebote einhergeht. Ein solcher ›weiter Lesebegriff‹ umfasst z. B. auch das Konzept der Filmlesefähigkeit, bei dem sich der Vorgang des Dekodierens überhaupt nicht im Printmedium abspielt oder Events wie *Eine Stadt liest ein Buch*, wo Literatur v. a. diskutiert und ggf. kreativ adaptiert werden soll.

Demgegenüber legt die OECD ihren Erhebungen einen sehr eng gefassten Lesebegriff zugrunde (vgl. zum Folgenden Becker-Mrotzek et al. 2019, insbesondere das Schaubild auf 29): Lesen setzt sich in diesem Verständnis der OECD zusammen aus basalen Leseprozessen (dem »Dekodieren von Wörtern und [dem] Aufbau lokaler Zusammenhänge innerhalb und zwischen Sätzen«, ebd.: 27) und komplexen Leseprozessen, bei denen Welt- und Sprachwissen als Voraussetzungen für gelingendes Verstehen, wie auch ein kompetentes Einbeziehen der Leseaufgabe eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 27–28). Insgesamt wird Lesen somit im Rahmen der PISA-Untersuchungen als *reading literacy* verstanden, was eine eher technisch-instrumentelle, deutlich kognitiv geprägte Perspektive beinhaltet. Mindestens immanent mitgedacht bezieht sich diese Fähigkeit stärker auf pragmatisches, nicht fiktionales Schrifttum: Personen sollen also z. B. in der Lage sein, Gebrauchsanweisungen oder Wegbeschreibungen richtig zu verstehen oder die Nachrichten im Printmedium zu verfolgen. Lesekompetenz in diesem Sinne wird von der OECD beschrieben als »understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society« (OECD 2019: 2). Diese Form des Lesens ist für die Alltagsbewältigung durchaus wichtig. Daneben existieren allerdings weitere Formen von Textrezeption, die in dieser Beschreibung nicht aufgehen und die im Bereich des Lesens ebenfalls von Bedeutung sein können. So werden etwa Kategorien wie literarisches Verstehen oder Genussfähigkeit beim Lesen bei den OECD-Untersuchungen nicht gemessen, obwohl durchaus Situationen vorstellbar sind, in denen sich jemand gerne und genussvoll mit einem

Text beschäftigt, ohne diesen vollständig oder nach intersubjektiv zu messenden Standards ›korrekt‹ verstanden zu haben.

Für eine Einordnung der gemessenen Ergebnisse ist es außerdem wichtig, die Testbedingungen zu berücksichtigen: Die gesetzten Zeitvorgaben führen dazu, dass neben dem eigentlichen Leseverstehen automatisch gleichzeitig auch Lesegeschwindigkeit und Konzentrationsfähigkeit getestet werden. Daneben spielt zusätzlich der Aspekt der *compliance* eine Rolle – ob die Proband*innen ein gutes Ergebnis erzielen, hängt also nicht zuletzt auch davon ab, ob diese von sich aus engagiert und bemüht sind, ein besonders gutes Testergebnis zu erreichen.

Im Endeffekt bedeutet dies, dass auf der einen Seite in den *large scale*-Untersuchungen keineswegs nur die *reading literacy* als Kompetenz erhoben wird, die abgefragt werden soll, sondern dass weitere Voraussetzungen auf Seiten der Proband*innen Einfluss auf die gemessenen Lesekompetenzwerte haben. Auf der anderen Seite bilden die Studien nur einen bestimmten Aspekt des Lesens ab: Sie zeigen, wie Personen reagieren, die in einer bewusst durchlebten Laborsituation im Kontext Schule von außen vorgegebene informatorische Texte lesen müssen (vgl. sinngemäß auch Bertschi-Kaufmann/Plangger 2018: 552). Damit liegt ein Framing vor, das – auch aus Sicht der Proband*innen – deutlich von einer privaten, intrinsisch motivierten Lektüresituation zu unterscheiden ist: Hier würde eine Person einen Text zur Unterhaltung oder zur Information frei aussuchen (und vorab eigenständig entscheiden, ob sie überhaupt lesen oder lieber etwas anderes tun möchte). Inzwischen ältere leseautobiografische Untersuchungen von Graf zeigen, dass beide Situationen grundsätzlich unterschiedlichen Bedingungen unterworfen sind. Den dort durchgeführten Interviews zufolge wird Pflichtlesen als Arbeitsform eingestuft und konsequent von selbstgewählter privater Lektüre getrennt, es ist insofern als eigenständiger, anderer Lesemodus zu betrachten (vgl. Graf 2004: 31–41). Graf hebt hervor, dass es in diesem Modus des Pflichtlesens verglichen zu selbstgewählter Lektüre »sehr oft [zu] Motivations- und Verstehensprobleme[n]« (ebd.: 41) komme.

Es liegt zwar auf der Hand, dass in privater Lektüre erworbene technische Lesefertigkeiten sich grundsätzlich auf (schulisches) Lesen im Pflichtmodus übertragen lassen, da der Vorgang prinzipiell

im selben Medium stattfindet (zum Zusammenhang von außerschulischem Lesen und Lesekompetenz vgl. Pfost/Dörfler/Artelt 2010; weitere Studien zum Zusammenhang zwischen gesamter Lesemenge eines Individuums und verbessertem Leseverstehen zitiert Philipp 2012: 67). Ob bzw. inwieweit diese im privaten, freiwilligen Rahmen entwickelten und genutzten Fertigkeiten aber tatsächlich Einfluss auf die jeweilige Leseperformance in Prüfungsformaten wie PISA oder IGLU haben, ist kaum präzise festzustellen: Private Leseprozesse sind eben nicht mehr privat und informell, sobald die lesende Person weiß, dass sie sich nun in einer Prüfungssituation befindet. Damit kann ein exakter Vergleich der Leseperformance innerhalb beider Modi nicht durchgeführt werden. Untersuchungen von Philipp legen diesbezüglich nahe, dass die Einstellung von Individuen zum Lesen und zur konkret vorliegenden Lektüre einen erheblichen Einfluss auf die Leseleistung hat (vgl. Philipp 2012: 13). Bei der Teilnahme an Schulleistungsuntersuchungen ist Lesen allerdings wie oben dargestellt in hohem Maße extrinsisch motiviert und sozial isoliert: Die Lektüre ist nicht frei gewählt, es findet keine Anschlusskommunikation ausgehend vom Gelesenen statt, die erbrachten Ergebnisse haben keinen Einfluss auf die weitere schulische Laufbahn der Proband*innen etc. Die Eigenschaften dieser besonderen Lektüresituation sind insofern deutlich kompetenzhinderlich (vgl. Philipp 2012: 49–52), und das spricht tendenziell dafür, dass in entsprechenden Prüfungsformaten mindestens von einigen Proband*innen nicht ihre bestmögliche Leistung erbracht wird. In diesem Sinne könnte eine mögliche Erklärung für die gemessenen schlechteren Ergebnisse der männlichen Probanden auch darin bestehen, dass sie auf standardisierte Prüfungssituation extremer bzw. negativer als weibliche reagieren – weil sie etwa größeren Prüfungsstress entwickeln oder weil sie im Durchschnitt ein geringeres Maß an *compliance* aufweisen, d.h. sich schlicht weniger Mühe geben.

2. Geschlecht/Gender in den *large scale*-Untersuchungen

Die Kategorie »Geschlecht« ist aktuell nicht nur im engeren Rahmen wissenschaftlicher *gender studies*, sondern auch in einer breiteren Öff-

fentlichkeit Gegenstand kontrovers geführter Diskussionen. Häufig wird dabei ausgehend von den Arbeiten Judith Butlers zwischen (biologischem) Geschlecht *sex* und sozial konstruiertem Geschlecht *gender* unterschieden, teils mit einer zusätzlichen Differenzierung zwischen *sex* als dem bei der Geburt aufgrund biologischer Merkmale attestierten Geschlecht und *sex-category* als einem später im Alltag durch Namen und Äußeres markierten Geschlecht (vgl. z. B. im Überblick Bieker/Schindler 2023: 19,22). Dabei wird inzwischen zurecht betont, dass auch biologische Kategorien von Geschlecht sozial geformt sind (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). In der Leseforschung ist bislang umstritten, ob eher biologische oder soziale Marker für Unterschiede in Leseleistung und Zugang zum Lesen verantwortlich gemacht werden können. So gehen die aktuellen Neurowissenschaften davon aus, dass biologisch bedingt mindestens eine »temporäre Differenz einer unterschiedlichen Hirnreifung« (Böttger 2023: 67) bestehe, während kurz nach 2000 der britische Psychopathologe Baron-Cohen die These einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit zwischen ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Gehirnen populär gemacht hatte, die sich durch spezifische Verhaltensstile und Kompetenzen unterschieden, jedoch nicht zwingend in ‚männlichen‘ bzw. ‚weiblichen‘ Körpern situiert sein müssten (vgl. Baron-Cohen 2004, kritisch dazu Karafyllis 2009).

Demgegenüber betont eine andere Forschungsrichtung stärker den Charakter des Lesens als gegenderter sozialer Praxis, bei der im Rahmen der Lesesozialisation diese Aktivität von Heranwachsenden zunehmend als ›weiblich‹ konnotiert wahrgenommen und dementsprechend (nicht) ausgeübt werde (vgl. exemplarisch Bertschi-Kaufmann/Plangger 2018: 553–555). Der Einfluss solcher sozialen Konstrukte ist empirisch nicht leicht zu messen. Als Indiz dafür könnte man allerdings z. B. anführen, dass im Rahmen der IQB-Bildungsstudie Mädchen deutlich höhere Werte in den Bereichen Selbstkonzept und Interesse für das Fach Deutsch aufweisen (vgl. Schneider et al. 2023).

Fragt man nun danach, welche Daten im Rahmen der *large scale*-Untersuchungen erhoben werden, so scheinen folgende Aspekte relevant: Seit ihren Anfängen sind diese Studien jeweils binär angelegt, ebenso wie eine binäre Sicht auf Geschlecht die schulische Praxis in vielen Be-

reichen bis heute maßgeblich prägt – häufig wird z.B. die Aufteilung von Personen auf Klassen, die Teilnahme an Sportkursen, der Zugang zu bestimmten Förderangeboten u.ä. von einer solchen binären Systematik abhängig gemacht. Die Proband*innen führen die Tests damit in einem Setting durch, in dem Geschlecht regelmäßig abgefragt und als hoch relevantes Diversitäts- und Organisationskriterium geführt wird und in dem auch Geschlechterstereotype immer noch eine nicht unbedeutenden Rolle spielen (vgl. ausführlicher z.B. Hermann 2020). In diesem Sinne gestaltet Schule als Institution durch ihr *doing gender* einen Sozialisationsprozess mit, in dem von Lernenden kulturelle »Praktiken als männlich oder weiblich identifiziert und damit als adäquat für die eigenen Handlungen bewertet und eingeschätzt werden« und innerhalb dessen Heranwachsende »[a]us der Vielzahl gesellschaftlich und milieugebundener Möglichkeiten an Handlungen [...] jene aus[wählen], die sie für ihr Geschlecht als passend kennenlernen bzw. erfahren, während jene, die diese Kriterien nicht erfüllen, nicht angewendet werden« (Sturm 2013: 82–83). Dabei steht bis heute in der Mehrheit der Situationen keine »dritte Option« zur Verfügung, so dass Personen zumeist lediglich entscheiden können, ob sie als »Mädchen« oder als »Junge« am Unterricht – bzw. auch an den Tests – teilnehmen wollen.

Vor diesem Hintergrund ist es sehr wahrscheinlich, dass in Testsituationen verstärkt stereotyp-systemadäquates Verhalten zu erwarten ist. Zudem gibt es keine Möglichkeit für Personen, die sich selbst außerhalb der binären Systematik verordnen, innerhalb der Testlogik sichtbar zu werden: Eine Angabe der Kategorie »divers« ist technisch etwa im Rahmen der PISA-Erhebungen bislang nicht möglich, bei IGLU wurde sie erstmalig 2021 angeboten. Fragt man danach, wie die vorgegebenen binären Angaben gemessen werden, so weisen diese ausdrücklich nicht das soziale Geschlecht, sondern die im Personenstandsregister erfasste Angabe zum Geschlecht aus, die zumeist auf der biologischen Größe *sex* basiert. Um dies kurz genauer zu skizzieren: Die Skalenhandbücher zur PISA-Studie geben an, dass die Schüler*innenfragebögen jeweils die Geschlechtszugehörigkeit als Selbstaussage abfragen. Damit wäre es für Transgenderpersonen möglich, die Auswahl entsprechend ihrer angenommenen *sex category* zu treffen. In einem zweiten Schritt

erfolgt jedoch ein Abgleich der Antworten der Lernenden mit den Schüler*innenlisten durch Dritte. Dazu hält das jüngste veröffentlichte Skalenhandbuch zur PISA-Studie 2018 in Übereinstimmung mit allen früheren Versionen fest: »Bei Unstimmigkeiten zwischen Schülerantworten und Angaben in der Schülerliste wurden die als valider geltenden Angaben aus der Schülerliste verwendet« (Mang et al. 2023: 20). Damit ist Grundlage für die PISA-Studie – wie auch für die IGLU-Studien – die Eintragung im Personenstandsregister. Dort ist erst seit 2018 eine dritte Option vorgesehen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021). Eine Änderung der Personenstandsdaten ist für Minderjährige auch in der seit April 2024 gültigen Neufassung des Selbstbestimmungsgesetzes nur mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten möglich (vgl. BMFSFJ 2024). Aufgrund der strengeren Vorgaben des zuvor noch gültigen Transsexuellengesetzes war es bislang nahezu ausgeschlossen, dass Lernende in dem Alter, in dem sie an den *large scale*-Untersuchungen teilnehmen, bereits eine Personenstandsänderung durchlaufen haben. Auch in Fällen, in denen *sex* und *sex category* voneinander abweichen, wird also für die Studie die Kategorie *sex* verwendet. Wie groß der Anteil der Personen ist, auf die eine Abweichung von der statistisch häufigeren *cis*-Geschlechtlichkeit zutrifft, lässt sich wegen der bisher einer binären Logik folgenden Abfragemethodik der Studien nicht präzise feststellen. Zieht man als mögliche Vergleichsfolie die Ergebnisse der 2019/2020 durchgeführten repräsentativen GEDA-Studie des Robert-Koch-Instituts heran, bei der bei insgesamt 23.001 Personen eine zweistufige Geschlechtsabfrage durchgeführt wurde (»Welches Geschlecht wurde bei Ihrer Geburt in Ihre Geburtsurkunde eingetragen? [...] Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?«, Pöge et al. 2022: 58), so wurde dort bei 0,62 % der Befragten Genderdiversität festgestellt. Dieser Anteil entspricht in etwa dem in einer früher von den Forschenden durchgeführten Sondierungsstudie mit wesentlich kleinerer Stichprobe (vgl. Pöge et al. 2022: 60–61). Geht man davon aus, dass ähnliche Zahlen für PISA anzunehmen sind, so wäre bei einer Gesamtstichprobe von 6116 Teilnehmenden in der PISA-Untersuchung 2022 (Lewalter et al. 2023: 4, 25) bei einer Teilgruppe von etwa 38 Personen von Genderdiversität auszugehen. Die Antworten dieser Personen würden in die Statistik also

innerhalb einer Gruppe eingehen, der sie sich *nicht* zugehörig fühlen – inwiefern dies für die Ergebnisse relevant ist, hängt davon ab, ob etwaige Unterschiede in der Lesekompetenz auf biologische oder soziale Einflussfaktoren zurückzuführen sind. Das in dieser Hinsicht allgemein unterkomplexe empirische Vorgehen haben Pieper und Rosebrock bereits 2004 kritisiert; der von ihnen vorgeschlagene differenziertere Ansatz, die Proband*innen »auf einer gestuften Skala zwischen kulturell als weiblich bzw. als männlich apostrophierten Charakterzügen oder Verhaltensweisen zu lokalisieren, auf dieser Folie der Gender-Orientierung der Probanden/innen die verschiedenen Lesehaltungen und Lesepraktiken zu ermitteln und dann gegebenenfalls mit dem biologischen Geschlecht und anderen Indikatoren in Verbindung zu bringen« (Pieper/Rosebrock 2004: 64) wurde in den Studien bislang allerdings nicht realisiert.

3. Der kleine Unterschied in den *large scale*-Untersuchungen

Noch ein letzter Punkt ist mit Blick auf die Studienergebnisse wichtig: Es trifft zwar zu, dass in allen *large scale*-Untersuchungen eine Differenz in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen festgestellt wurde. Dabei ist allerdings nicht ganz klar, wie groß dieser Unterschied tatsächlich ist. Muntoni und Retelsdorf verweisen darauf, dass es deutlich von der als Vergleichsmaßstab genutzten Bezugsgröße abhängig ist, ob der Geschlechterunterschied als »groß« oder »klein« einzuschätzen ist: Gehe man etwa von der von Cohen eingeführten Effektstärke d aus, die das Verhältnis des Unterschieds von Mittelwerten zur Streuung der Ergebnisse innerhalb von Teilgruppen setzt, so liegt die in den IGLU-Messungen bis 2018 gemessene Effektstärke von Werten um $d = 0,1$ deutlich unterhalb des d -Wertes von $d = 0,2$, der von Cohen als »kleiner« Effekt eingestuft würde (»mittlere« Effekte beginnen bei $d = 0,5$ und »große« Effekte bei $d = 0,8$, vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 73–75 und Philipp 2011: 2). Bei den älteren Schüler*innen, deren Lesekompetenz in den PISA-Studien gemessen wurde, war in den entsprechenden Jahren der Unterschied erkennbar größer, die Effektstärke lag im Durchschnitt der Jahre bei $d = 0,37$ (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 75). Damit wurde zwar eine

deutlich höhere Effektstärke als in den IGLU-Studien festgestellt, dennoch handelt es sich Cohens Systematik folgend weiter um »kleine« Effekte.

Speziell für den schulischen Bereich schlagen Baumert und Artelt allerdings vor, als Referenzgröße den mittleren Leistungsfortschritt in der untersuchten Domäne innerhalb eines Schuljahres zu verwenden. Dieser ist abhängig von der Position des Schuljahres innerhalb einer übergeordneten Lernprogression – so ist etwa der Lernfortschritt im Bereich Lesen im ersten Schuljahr der Primarstufe sehr viel größer als der Lernfortschritt, der im Verlauf von Jahrgang 9 erreicht werden soll (vgl. Baumert/Artelt 2002, erläuternd dazu Muntoni/Retelsdorf 2020: 74 und mit eigener Systematik Philipp 2011: 13). Nimmt man diesen Ansatz als Vergleichsgrundlage, so beträgt der Unterschied in der Lesekompetenz in den IGLU-Untersuchungen etwa dem Kompetenzzuwachs, der innerhalb eines halben Schuljahres erreicht wird; in der PISA-Untersuchung liegt er bei über einem Lernjahr (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 75). In diesen Kategorien gemessen ergäbe sich daher trotz der geringen statistischen Effektstärke ein durchaus als substanziell einzuschätzender Kompetenzunterschied.

Mit der Frage, ob Geschlechtsunterschiede in der Lesekompetenz tatsächlich nachweisbar seien, setzt sich sehr grundsätzlich und ausführlich auch Maik Philipp auseinander (vgl. Philipp 2011). Er bezieht in die Diskussion zusätzlich zum Problem einer sachangemessenen Referenzgröße noch weitere Faktoren mit ein. So weist er etwa darauf hin, dass die Befunde zunehmend uneinheitlich werden, je mehr unterschiedliche Untersuchungen hinzugezogen würden und dass besonders große geschlechtsspezifische Unterschiede ausschließlich in den PISA-Untersuchungen gemessen würden, während insbesondere verschiedene Meta-Studien diesen Eindruck deutlich relativierten (vgl. Philipp 2011: 15). Sein Fazit lautet, dass – auch unter Berücksichtigung internationaler Vergleichsstudien und von Längsschnittuntersuchungen, die die Entwicklung der Lesekompetenz innerhalb derselben Untersuchungsgruppe über mehrere Jahre beschreiben – tatsächlich genderspezifische Unterschiede im Leseverstehen festzustellen seien, allerdings fallen diese »nicht so groß aus, dass angesichts dieser Be-

funde für das Leseverstehen seriös von einer »Krise der Jungen« oder gar dem »Risikofaktor männliches Geschlecht« für die Lesekompetenz gesprochen werden kann« (Philipp 2011: 16); insbesondere ließen sich »keine Schereneffekte oder großen Leistungsunterschiede« erkennen (Philipp 2011: 17). Für Philipp stellt sich dementsprechend die Frage, wie die im Vergleich zu anderen Untersuchungen großen Unterschiede in den PISA-Erhebungen zustande kommen. In diesem Zusammenhang vermuten beispielsweise Barnieske und Seidler unter Verweis auf eine Studie von Lafontaine und Monseur (Lafontaine/Monseur 2009), dass es zu Verzerrungen aufgrund der Messmethodik komme, weil »gemessene[...] Unterschiede in der Lesekompetenz [...] größer aus [fallen], je mehr eigene Schreibleistung bei der Bearbeitung der Testaufgaben gefordert ist«, so dass sich also möglicherweise Additionseffekte in Kombination mit einer bei Jungen im Untersuchungsalter weniger stark ausgeprägten Schreibkompetenz ergeben könnten (vgl. Barnieske/Seidler 2013: 123). Philipp selbst führt eine Reihe weiterer methodischer Aspekte an, die in dieser Hinsicht gleichfalls Auswirkung auf die Messergebnisse haben könnten, wie z. B. die Art der Aufgaben (vgl. Philipp 2011: 17–19).

...und was folgt aus alledem?

Wie ist die Aussage, dass Geschlecht/Gender als Differenzkategorie Lesefähigkeiten und Leseinteresse maßgeblich beeinflusst, nun zu bewerten? Kurz gefasst lässt sich schlicht sagen: Es ist kompliziert. Wichtig ist festzuhalten, dass die häufig als Beleg für diese Annahme zitierten *large scale*-Untersuchungen weit weniger aussagekräftig sind, als dies in der öffentlichen Diskussion angenommen wird. Die im Rahmen von PISA und IGLU gemessenen Unterschiede betreffen nur einen ganz spezifischen Ausschnitt von Lesefertigkeiten, ihre methodische Anlage begünstigt zudem in Verbindung mit dem bekannten Klischee deutlich die Entstehung von *Stereotype Threat* (vgl. ausführlich Hermann 2020), d.h. dass es wahrscheinlich ist, dass Jungen in diesen Tests schlechter abschneiden, wenn ihnen bekannt ist, dass Jungen stereotyp geringere Lesefertigkeiten zugeschrieben werden. Diesen Zusammenhang einer

sich selbst erfüllenden negativen Prophezeiung konnten Pansu et al. im Experiment nachweisen (vgl. Pansu et al. 2016): Zwei Gruppen von Drittklässler*innen wurde hier dieselbe Leseaufgabe vorgelegt; dabei wurde der ersten Gruppe mitgeteilt, es handele sich um eine Überprüfung ihrer Lesefertigkeiten, während der zweiten Gruppe die Aufgabe als Lernspiel präsentiert wurde. Genderunterschiede zeigten sich nur bei den Lernenden aus der ersten Gruppe, woraus sich schließen lässt, dass negative Vorannahmen über angeblich schwache Leseleistungen von Jungen die Ergebnisse negativ beeinflusst haben. Diese Schlussfolgerung aus dem Experiment zieht auch Hermann, die fortführend feststellt, dass regelmäßige Leistungseinbußen aufgrund stereotyper Vorannahmen dazu führen können, dass Lernende sich von der entsprechenden Domäne emotional distanzieren. Damit könnte *Stereotype Threat* auch eine Erklärung für geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fachinteressen in der Schule darstellen (vgl. Hermann 2020: 36). Einen Zusammenhang zwischen stereotypen Erwartungen und tatsächlicher Leseleistung wiesen in einer ähnlichen Studie ebenso Muntoni, Wagner und Retelsdorf nach (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021). In dieser Erhebung war der Einfluss der Stereotype zudem bei Jungen stärker als bei Mädchen und die Effekte wurden größer, je stärker die Stereotype bei den *peers* in den befragten Schulklassen präsent waren.

All dies legt nahe, dass zwar vermutlich in der Tat von geringeren Genderunterschieden in Bezug auf das Lesen auszugehen ist, dass allerdings die so oft zitierten *large scale*-Untersuchungen mindestens bis zu einem gewissen Grad selbst durch die Art, wie sie durchgeführt und öffentlich diskutiert werden und durch ihre Messmethodik dazu beitragen, dass die Unterschiede in ihren Ergebnissen so deutlich scheinen.

Zusätzlich ist zu beachten, dass mehrere empirisch Forschende wie z. B. auch Philipp davon ausgehen, dass möglicherweise nicht der Faktor Geschlecht isoliert wirksam wird, sondern dass jeweils die Kombination verschiedener Differenzmerkmale, wie etwa Geschlecht und soziale Herkunft aus einkommensschwachen Elternhäusern ausschlaggebend sein kann (vgl. Philipp 2011: 17). Demzufolge wäre es für präzisere Analysen wünschenswert, Lesesozialisation, Leseverhalten und die Entstehung von Lesekompetenzen stärker unter intersektionaler Perspektive

zu beleuchten (vgl. z.B. auch Heiser 2020). Dies würde bedeuten, gleichzeitig verschiedene Eigenschaften von Personen zu betrachten und diese in ihren wechselseitigen Auswirkungen in Beziehung zu setzen. Unter dieser Perspektive könnte deutlicher werden, welche Konstellationen dazu beitragen, Geschlecht zu einem Risikofaktor in Bezug auf Lese- und literarische Sozialisation werden zu lassen, zumal Walgenbach zu recht anmerkt, dass bestimmte Identitätskonstruktionen »für Individuen in einer bestimmten Lebenssituation wiederum auch keine oder eine nachgeordnete Relevanz haben« (Walgenbach 2017: 78).

Daneben bzw. deswegen scheint es ratsam, ergänzend auch die Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen, die in Bezug auf Leseverhalten und Leseinteressen bei Heranwachsenden unabhängig von ihrem Geschlecht festzustellen sind. So zeigt etwa eine Studie von Siebenhüner et al., die Leseinteressen von Schüler*innen mit Textauswahlpräferenzen von Lehrkräften ins Verhältnis setzt, deutliche Schnittmengen in den Leseinteressen zwischen männlichen und weiblichen Lernenden: Auf den ersten sechs Plätzen der Beliebtheitsskala für Freizeitlektüre finden sich bei beiden Gruppen die Genres SciFi/Fantasy, Abenteuer, Krimis und Horror – wenn auch mit in der Sortierung leicht abweichender Reihenfolge (vgl. Siebenhüner et al. 2019: 57), während sich keines dieser Genres auf den ersten sechs Plätzen der von den Lehrkräften für den Unterricht präferierten Texten befindet. Auch wenn man nach Vorlieben im Bereich der Schullektüre bei den Lernenden fragt, überschneiden sich drei der von den geschlechtsspezifischen Gruppen genannten Genres (SciFi/Fantasy, Horror, Krimis, vgl. ebd.), die aber ihrerseits nicht in der Auswahl der Lehrkräfte zu finden sind. Ähnlich zeigen die Ergebnisse der PISA-Studie 2018, bei der Lesen zuletzt als Hauptdomäne untersucht wurde, dass die Lesefreude sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen im Vergleich zur letzten Erhebung 2009 signifikant abgenommen hat. Dabei war das Ausgangsniveau zwar bei den Mädchen etwas höher, ebenso fiel allerdings auch der Rückgang etwas größer aus (vgl. Diederich et al. 2019: 96). Die meisten der Lernenden weisen demzufolge »eine eher instrumentelle Lesemotivation auf«, alle Einzelitems im Bereich Lesefreude werden signifikant negativer bewertet als im OECD-Durchschnitt (Diederich et al. 2019: 87). Diese Befunde passen zu denen

der JIM-Studie, die belegen, dass nur etwas über 30 % der Heranwachsenden angeben, täglich oder mehrmals pro Woche gedruckte Bücher zu lesen (vgl. Übersicht der Werte seit 2013 in Feierabend et al. 2023: 16).

Obwohl es diesen Daten zufolge eher schlecht um das Lese-Engagement der Jugendlichen in Deutschland bestellt zu sein scheint, existieren gleichzeitig aktive Lesecommunities, die zwar – wie etwa die Gruppe romantasy-affiner Booktoker*innen – weiblich dominiert sein können, dies aber keineswegs sein müssen, denn ebenso existieren eher männlich geprägte Communities, z.B. mit Leseinteressen im Bereich Fantasy/SciFi.

In der Zusammenschau aller dieser Aspekte scheint es von daher wichtig, Forschung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht/Gender und Lesen weiter differenzierend auszubauen, um die beschriebenen offenen Fragen – wenigstens besser – beantworten zu können. Bis dahin ist für die Praxis, insbesondere im Bereich der Lesedidaktik, vorläufig unbedingt Philipp zuzustimmen, wenn er dafür plädiert, der Kategorie *Gender* keine zu große Bedeutung zu geben und insbesondere nicht den Blick für Unterschiede innerhalb von Geschlechtergruppen zu verlieren:

»Denn Jungen sind auch fähig, Geschlechterstereotypen zu durchbrechen [...], sie sind daneben Migranten oder Nicht-Migranten, stammen aus wohlhabenden oder armen Elternhäusern und haben soziale Ressourcen oder haben sie nicht [...]. Vor allem jedoch streuen ihre Leistungen innerhalb des Lesens und weiterer Schulleistungen stärker, als sie sich von denen der Mädchen unterscheiden.« (Philipp 2011: 20)

Ein solcher differenzierterer Ansatz würde gleichzeitig Personen entgegenkommen, die sich selbst nicht innerhalb einer klassisch-binären Systematik verorten und solchen, denen – wie von Walgenbach beschrieben – die eigene Geschlechtsidentität in Bezug auf das Lesen einfach nicht besonders wichtig ist. Und, vielleicht noch entscheidender: Eine entsprechende offene Perspektive würde es allen Lernenden – wie übrigens auch erwachsenen (Nicht-)Leser*innen – leichter machen, sich

Texten und dem Lesen auf jeweils individuelle Art mit ihren eigenen Vorlieben und Fähigkeiten zu nähern, ohne dabei von Stereotypen belastet zu werden.

Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): »Frau – Mann – Divers: Die ›Dritte Option‹ und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)«. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/dritte-option/dritte-option-node.html> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2024).
- Barnieske, Andreas/Seidler, Andreas (2013): »Genderaspekte im Deutschunterricht«, in: Elke Kleinau/Dirk Schulz/Susanne Völker (Hg.), *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Bielefeld: transcript, S. 121–133.
- Baron-Cohen, Simon (2004): *Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn*, Düsseldorf: Walter.
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula (2002): »Bereichsübergreifende Perspektiven.«, in: Jürgen Baumert/Cordula Artelt/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich, S. 219–235.
- Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Pfost, Maximilian/Weis, Mirjam/Strohmaier, Anselm/Reiss, Kristina (2019): »Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel«, in: Kristina Reiss/Mirjam Weis/Eckhard Klieme/Olaf Köller (Hg.), *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*, Münster/New York: Waxmann, S. 21–46.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Plangger, Natalie (2018): »Genderspezifisches Lesen«, in: Rolf Parr/Alexander Honold (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 550–570.

- Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2023): Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. Bielefeld: wbv.
- Böttger, Heiner (2023): »Der kleine Unterschied – revisited. Neurosprachendidaktische Aspekte einer Leseförderung von Jungen«, in: Ina Brendel-Kepser/Dominik Achtermeier/Kristina Schmitt (Hg.), Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed, S. 67–78.
- Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik/Schmitt, Kristina (Hg.) (2023): Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed.
- Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola (2020): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bundesjugendkuratorium (2009): »Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme«. München. https://igfh.de/sites/default/files/2020-03/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Infopapier Einführung eines Selbstbestimmungsgesetzes in Bezug auf den Geschlechtseintrag. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/199386/fcbf85e4b7a3219867c9df6e2a2d25dc/selbstbestimmungsgesetz-infopapier-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Diedrich, Jennifer/Schiepe-Tiska, Anja/Ziernwald, Lisa/Tupac-Yupanqui, Ana/Weis, Mirjam/McElvany, Nele/Reiss, Kristina (2019): »Lesbebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen.«, in: Kristina Reiss/Mirjam Weis/Eckhard Klieme/Olaf Köller (Hg.), PISA 2018. Grundbildung im nationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann, S. 81–109.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheremand, Hediye/Glückler, Stephan (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

- https://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Garbe, Christine (2012): «Echte Kerle lesen nicht!?» Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss., in: Wolfgang Tischner/Michael Matzner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 289–303.
- Graf, Werner (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: LIT Verlag.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): »Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung.«, in: Gudrun-Alexi Knapp/Angelika Wetterer (Hg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, Freiburg i. Br.: Kore, S. 201–254.
- Heiser, Ines (2020): »Meine Jungen sind aber ganz anders?!« Literaturunterricht und Intersektionalität., in: Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König (Hg.), *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 23–28.
- Hermann, Johanna M. (2020): »Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen – Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden.«, in: Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–70.
- Karafyllis, Nicole C. (2009): »(M)othering the male brain. Das Geschlecht des technisierten Gehirns.«, in: Oliver Müller/Jens Clausen/Giovanni Maio (Hg.), *Das technisierte Gehirn. Neurotechnologien als Herausforderung für Ethik und Anthropologie*. Leiden: BRILL, S. 139–161.
- Kliewer, Annette/Schilcher, Anita (Hg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004.
- Lafontaine, Dominique/Monseur, Christian (2009): »Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: to what extent do the test characteristics make a difference?«, in: *European Educational Research Journal* 8, S. 69–79.

- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Zusammenfassung. Münster/New York.
- Mang, Julia/Seidl, Ludwig/Schiepe-Tiska, Anja/Tupac-Yupanqui, Ana/Ziernwald, Lisa/Doroganova, Anastasia/Weis, Mirjam/Diedrich, Jennifer/Heine, Jörg-Henrik/González Rodríguez, Elisabeth/Reiss, Kristina (2023): PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster/New York: Waxmann.
- Muntoni, Francesca/Wagner, Jenny/Retelsdorf, Jan (2021): »Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?«, in: *Child development* 92/1, S. 189–204. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13359> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Muntoni, Francesca/Retelsdorf, Jan (2020): »Geschlechterstereotype in der Schule«, in: Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden: Springer VS, S. 71–97.
- Pansu, Pascal/Régner, Isabelle/Max, Sylvain/Colé, Pascale/Nezlek, John B./Huguet, Pascal (2016): »A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance«, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 65, S. 26–30.
- Pfost, Maximilian/Dörfler, Tobias/Artelt, Cordula (2010): »Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule«, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42/3, S. 167–176.
- Philipp, Maik (2012): *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Philipp, Maik (2011): »Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet«, in: *leseforum.ch* 1/2011. 25 Seiten PDF. https://www leseforum.ch/sysModules/obx/Leseforum/Artikel/448/2011_1_Philipp.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Philipp, Maik/Garbe, Christine (2007): »Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz«, in: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*.

- Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Velber: Friedrich Kallmeyer [Ergänzungsmaterial auf CD-ROM].
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia (2004): »Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher.«, in: SPIEL Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 23/1, S. 63–79.
- Pöge, Kathleen/Rommel, Alexander/Starker, Anne/Prütz, Franziska/Tolksdorf, Katharina/Öztürk, Ilter/Strasser, Sarah/Born, Sabine/Saß, Anke-Christine (2022): »Erhebung geschlechtlicher Diversität in der Studie GEDA 2019/2020-EHIS – Ziele, Vorgehen und Erfahrungen«, in: Journal of Health Monitoring 7/2, S. 52–71.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, Bielefeld: wbv Media.
- OECD (2019), How does PISA define and measure reading literacy? (= PISA in Focus #101). 6 Seiten PDF. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/efc4dofe-en.pdf?expires=1704478334&id=id&accname=guest&checksum=F90851074FC5EDFDA820D900C6202AD> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2024).
- Schneider, Rebecca/Boemmel, Quirin/Henschel, Sofie/Lohbeck, Annette (2023): »Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch«, in: Petra Stanat/Stefan Schipolowski/Rebecca Schneider/Sebastian Weirich/Sofie Henschel/Karoline A. Sachse (Hg.), IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 345–357.
- Siebenhüner, Steffen/Depner, Simone/Fässler, Dominik/Kernen, Nora/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Böhme, Katrin/Pieper, Irene (2019): »Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMOLI.«, in: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 24/47, S. 44–64
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt.

Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.