

## DAS SCHWACHE GESCHLECHT IN DER JUGENDLITERATUR

### Anmerkungen zur Paradoxie aktueller am Gender-Mainstreaming orientierter Leseförderungsstrategien

Jörn Brüggemann

**D**as schwache Geschlecht Seitdem einer wachsenden Öffentlichkeit bewusst geworden ist, dass die Bildungsverlierer unserer Tage männlichen Geschlechts sind, gilt eine verstärkte Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte als wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Interventionen im Bereich der Leseförderung. Dabei ist der Lesesozialisationsforschung die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des Leseverhaltens nicht erst seit den Ergebnissen der ersten OECD-PISA-Studie bekannt (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993: 51f.; Schön 1998: 52f.). Denn auffällige Unterschiede im wechselseitigen Zusammenhang von Leselust, Lesepraxis und Lesekompetenz sind bereits länger belegt. Folgt man den Untersuchungen zur Genese von Lesekarrieren, deuten sich divergierende Medien- und Leseinteressen bereits in der Grundschulzeit an (Hurrelmann 1994: 25; Richter/Plath 2002: 48ff.). Einen im Geschlechteraspekt signifikanten Einbruch der männlichen Leseinteressen zeigen auch frühere empirische Erhebungen des Leseverhaltens von Probanden ab dem zwölften Lebensjahr (Harmgath 1999: 23; Franz 2002: 10f.; Bischof/Heidtmann 2002)<sup>1</sup>. Offenbar entwickelt sich im Verlauf der

Adoleszenz ein ausgeprägtes männliches Interesse an informierenden Texten gegenüber einer weiblichen Präferenz für Mädchen-, Schicksals- und Liebesromane (Bonfadeli/Fritz 1993: 54f.; Eggert/Garbe 1995: 79; Franz 2000: 13ff.). Dieser sukzessiven Entkopplung männlicher und weiblicher Textsortenpräferenzen entspricht eine analoge Entwicklung auf der Ebene der Gratifikationserwartungen. Während beim männlichen Lesenachwuchs zweckrationale Gründe der Informationsgewinnung das Lektüerverhalten dominieren, werden bei weiblichen Lesern verstärkt evasorische, auf die Befriedigung von Unterhaltungserfahrungen abzielende Lektürestile sowie ein „ganzheitlicher“ Textumgang ausgeprägt, dessen Gratifikationen „die ästhetisch-reflexive und sozial-emotionale Ebene“ (Schilcher 2003: 364) einschließt (vgl. auch Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993: 51; Eggert/Garbe 1995: 79f.). Vor diesem Hintergrund ist die auffällige Leseverweigerung männlicher Jugendlicher als Problem einer einseitigen Textauswahl begriffen worden (vgl. Garbe 2003a; Schilcher 2003). Sofern Jungen und Mädchen eine Affinität zu Abenteuerromanen aus dem Bereich der Jugendliteratur teilen, scheint eine geschlechtersensible

Leseförderung durch eine stärkere Würdigung des pädagogischen Potentials dieser Textsorte aussichtsreich (vgl. Dorn-inger 2004). Dennoch lässt sich die Debatte über die Ursachen der männlichen Leseverweigerung und Erfolg versprechende Interventionsmaßnahmen nicht auf die Frage der richtigen Textauswahl beschränken.

### **G**ender-Mainstreaming als Antwort auf die männliche Leseverweigerung

Im didaktischen Diskurs über die Ursachen der Leseunlust männlicher Jugendlicher ist bislang neben Fragen der Text- und Medienauswahl sowie der Ausrichtung des Literaturunterrichts<sup>2</sup> der Feminisierung der literarischen Sozialisation in Elternhaus und Schule eine zunehmende Aufmerksamkeit zuteil geworden. Um den wechselseitigen Zusammenhang von Lesemotivation, Lesepraxis und Lesekompetenz zugunsten einer Explikation der Ursachen jener spezifisch männlichen Leseverweigerung zu erhellen, hat Christine Garbe in einem diskursprägenden Beitrag eine Erweiterung jenes Lesekompetenzbegriffs vorgenommen, den die PISA-Studie zugrunde legt (Garbe 2003a). Indem sie Lesen nicht nur als Technik, sondern als kommunikativ vermittelte Praxis bestimmt, macht sie geltend, dass die Entstehung von Leselust und Lesevermögen jenseits soziokultureller Bezüge nicht angemessen expliziert werden kann. Vor diesem Hintergrund interpretiert sie – im Rückgriff auf entwicklungspsychologische und psychoanalytische Erklärungsansätze

– die Leseverweigerung männlicher Jugendlicher im Kontext der Lesesozialisationsforschung als Ausdruck der Überwindung einer symbiotisch-inzestuösen Beziehung zur Mutter, die nach wie vor hauptsächlich die Verantwortung für die literarische Sozialisation der Heranwachsenden trage. Auf die Entfaltung einer literaturaffinen Haltung wirkten sich zudem die neuen Angebote audiovisueller und digitaler Bildschirmmedien nachteilig aus, weil ihr Konsum die Lektüre als „weiblich konnotierte kulturelle Praxis“ (Garbe 2003a: 77) namentlich in jener Entwicklungsphase substituieren, die für die Genese einer stabilen Lesemotivation besondere Bedeutung besitzt. Vor dem Hintergrund dieser Substitutionsthese mahnt Garbe Interventionen an, die entscheidend auf die Änderung der (Lese-)Sozialisationsbedingungen in der Umwelt der Schulen abzielen. Anvisiert wird eine langfristige „Veränderung der Geschlechterbeziehungen mit dem Ziel einer wirklichen Geschlechterdemokratie [...]. Diese werden wir erst erreicht haben, wenn die polarisierende Zuschreibung von Eigenschaften auf die beiden Geschlechter und die damit verbundene Hierarchisierung in ‚überlegen‘ und ‚unterlegen‘ überwunden ist. Erst wenn Jungen in der Öffentlichkeit ‚schwach‘, einfühlsam und emotional sein dürfen, ohne in Gefahr zu sein, dass ihnen ihre ‚Männlichkeit‘ abgesprochen wird, erst wenn sie nicht mehr unter dem Druck stehen, ihre weibliche Primärsozialisation durch die Mutter zu verleugnen, werden sie auch einen Zugang zur gesamten literarischen und Lesekultur haben.“ (Garbe

2003a: 83f.)

Garbes Begründung der pädagogischen „Veränderung der Geschlechterbeziehungen“ als Voraussetzung einer veränderten Einstellung gegenüber Lektüre (und Weiblichkeit) hat sich in der Folgezeit als anschlussfähig für pädagogische Strategien des Gender-Mainstreaming erwiesen, die die Verknüpfung von Geschlecht und Lesen und die darin liegende Hierarchisierung von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Schule thematisieren (vgl. Haug 2004; Blomberg 2007; Jahnke-Klein 2007). Ausgehend von der Differenz von *sex* (im Sinne des biologischen Geschlechts) und *gender* (im Sinne des sozialen Geschlechts) und der Prämisse der sozialen Konstruiertheit von Zuschreibungen an Männlichkeit und Weiblichkeit sind mit Blick auf die Leseförderung Interventionsstrategien entwickelt worden, um aus geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Wertungen entstehenden Benachteiligungen entgegenzuwirken. Die Auseinandersetzung über geschlechterdifferenzierende Maßnahmen der Leseförderung steht jedoch erst am Anfang. Inwiefern sich die propagierte „Veränderung der Geschlechterbeziehungen“, die in Garbes Begründungszusammenhang de facto die „Veränderung von Männerbildern“ (Garbe 2003a: 83) anvisiert, auf das schulische Ziel der Beseitigung von Ungleichheiten und Diskriminierungen als Voraussetzung einer geschlechtersensiblen Leseförderung auswirkt, soll im Folgenden durch die Analyse pädagogischer Kommentare zu ausgewählten Werken der Jugendliteratur untersucht werden.

## Die pädagogische Rede über gute Jugendbücher

Angesichts der unbefriedigenden PISA-Ergebnisse und der Kritik an einer Praxis schulischer Textauswahl, die zu ambitioniert sei, um (geschlechtsindifferente) Grundbildungsbemühungen zu initiieren (vgl. Schilcher 2003: 375), wird die historisch orientierte Jugendliteratur als „besonders geeignet für das individuelle Lesen und damit auch für die Leseförderung“ empfohlen (Dorninger 2004c: 9)<sup>3</sup>. Mit dieser Intention hat vor einiger Zeit Maria E. Dorninger eine Bestandsaufnahme der jüngeren Veröffentlichungen im Bereich der Literatur „für die Altersstufe ab 10 und vor allem ab 12 Jahren“ gemacht (Dorninger 2004c: 11) und daraus „Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit“ abgeleitet (Dorninger 2004a). Gerade weil Jungen wie Mädchen eine Affinität zu Abenteuerbüchern aus dem Bereich der Jugendliteratur teilen, bieten sich die von Dorninger zusammengestellten Lektüreempfehlungen an, um zu klären und zu veranschaulichen, in welcher Weise die von pädagogischer Seite ausgewählten und kommentierten Jugendbücher lesesozialisierend wirken und die Hoffnung auf eine geschlechtersensible Leseförderung erfüllen können.

Methodisch werden im Folgenden die pädagogischen Kommentare zu den ausgewählten Werken der Jugendliteratur als „Manifestationen von Sozialisationskonzepten“ (Eggert/Garbe 2003a: 71) angesehen, sofern sie Vorstellungen darüber implizieren, wie mittels der gewählten Jugendlektüren im Sinne eines geschlechtssensiblen

Umgangs auf die Gedanken und Gefühle der Heranwachsenden einzuwirken sei. Vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten geschlechtsspezifischen Differenzen in der Sozialisation zur Literatur sollen damit an einem anschaulichen Beispiel die lesepädagogischen Erwartungen mit Blick auf problematische Begleiterscheinungen der anvisierten geschlechtssensiblen Sozialisation durch die Literatur kommentiert werden.

Bemerkenswert an der pädagogischen Kommentierung der ausgewählten Jugendbücher sind deutliche Nähe zu der im Rahmen der Gender-Mainstreaming-Programme exponierten Erwartung, tradierte geschlechtsspezifische Zuschreibungen zu verflüssigen. Das demonstriert ein Blick auf „die einzelnen Protagonisten, an denen das Menschsein und persönliche und gesellschaftliche Probleme gleichsam erfahrbar gemacht werden“ (Dorninger 2004c: 11) und die den heranwachsenden Lesern „die große Chance“ bieten sollen, „sich mehr von den eigenen Problemen, von eigenen gesellschaftlichen Befangenheiten und der eigenen Zeit zu lösen“, um „so zuerst“ einen Erfolg versprechenden Zugriff auf „brisante Themen“ zu ermöglichen und „Identifizierungen stattfinden“ zu lassen (Dorninger 2004c: 12).

## **Was Pädagogen an der Jugendliteratur schätzen**

Vergleicht man die Rollenmuster und Vorbilder, die die pädagogisch kommentierte Textauswahl den nachwachsenden Lesern anbietet, unter einem geschlechterspezifischen Aspekt, fällt

auf, dass eine Reihe traditionell männlich konnotierter Eigenschaften und Verhaltensweisen augenscheinlich das (biologische) Geschlecht gewechselt haben. So ist die prototypische weibliche Protagonistin „äußerst selbstbewusst, energisch und temperamentvoll“ (Vötter 2004c: 144), „für ihr Alter schon sehr erwachsen und mutig“, handelt „meist aus Emotionen heraus und [...] oft unüberlegt“ (Pehböck 2004a: 36–43), ist „widerspenstig“ und lässt „sich von keinem einschüchtern“, sie ist nicht „nur ehrlich und großzügig, sondern auch witzig und klug“, hat „zudem einen Beschützerkomplex“ und „wäre gern ein Junge, weil Mädchen vieles verboten ist“ (Marcu 2004b: 83). Sie ist „offen für Neues“ (Gstöttinger 2004b: 103) und verkörpert der Tendenz nach „ein junges, selbstbewusstes, starkes und kluges Mädchen, das ihr Leben selbst in die Hand nimmt und vor den größten Gefahren nicht zurückschreckt“, wogegen ihr männliches Pendant den „sanfte[n] Gegenpool“ verkörpert und „nicht wirklich“ in die Abenteuerwelt des Buchs „zu passen [scheint]“. Denn im Unterschied zur lustvollen Wildheit der weiblichen Identifikationsfiguren ist der männliche Protagonist bestenfalls „klug und besonnen“ (Wurm 2004b: 115), „ein intelligenter, gescheiter Knabe“, der „mit der lateinischen Sprache sehr gut umgehen [kann] und [...] ein gutes Allgemeinwissen“ hat (Pehböck 2004c: 138). Auffällig häufig „verkörpert“ er jedoch „den typischen Außen-seiter“ in einer ihm „feindlich erscheinenden Welt“, dessen „größtes Problem ist, dass er nicht weiß, wer er wirklich ist“ (Wurm 2004a: 28; vgl.

auch Vötter 2004c: 146). Sofern er „unter seinem Buckel [leidet]“ (Vötter 2004b: 97), er zwar „gebildet“, aber „aufgrund seiner Blindheit völlig auf die Hilfe anderer angewiesen“ ist (Gstötter 2004b: 103) oder einen „sensiblen Künstler“ (Traxl 2004b: 89) darstellt, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, er werde namentlich als Demonstrationsobjekt zur Auseinandersetzung mit den „Probleme[n] von Randgruppen und von Außenseitern in der Gesellschaft“ (Vötter 2004b: 97) wertgeschätzt. Und wird er doch einmal als „aufgeschlossen und wissbegierig“, als „aufgeweckter“ elfjähriger Junge vorgestellt – der seine „Freizeit“ allerdings nicht mit einer männlichen peer-group, sondern „am liebsten mit seiner Freundin Anna [verbringt]“ – ist diese Freundin „nicht so besonnen wie ihr Freund, sondern spontan und vielleicht auch etwas wagemutiger“ (Traxl 2004c: 130), bisweilen gar „eine kleine Pippi Langstrumpf, die nichts zu verlieren hat und permanent versucht, ihren Mut und ihre Stärke gegenüber den Burschen zu zeigen und unter Beweis zu stellen. [...] Man kann sie auch als wortgewandt und gerissen beschreiben. An Ausreden und Schwindeleien mangelt es ihr bestimmt nie.“ (Pehböck 2004c: 139). Klärungsbedürftig ist, ob die Identifikationsangebote der pädagogischen Jugendbuchauswahl tatsächlich soziologisierend in Richtung der (un-)erwünschten Rollenmuster wirken (können).

## **Was männliche Jugendliche (nicht) schätzen**

Untersuchungen zur Akzeptanz geschlechtstypischer Verhaltensweisen zeigen eine in diesem Kontext nicht zu unterschätzende männliche „Furcht, als lächerlich, verweichlicht oder zu wenig ‚cool‘ zu gelten“ und damit den „Bereich männlicher ‚Normalität‘“ zu überschreiten (Horstkemper 1996: 128)<sup>4</sup>. „Insbesondere die Gruppe der Gleichaltrigen sanktioniert solche Verhaltensweisen in der Regel negativ, jedenfalls gibt es kaum positive Resonanz darauf“, resümiert etwa Horstkemper (Horstkemper 1996: 128), so dass sich eine auffällige Kluft zwischen dem Jungenbild der hier empfohlenen Kinder- und Jugendliteratur und der sozialwissenschaftlich erhobenen Realität (vgl. z. B. Rohrmann 1994) zeigt. Für das Projekt der Steigerung jugendlicher Leselust mittels der beworbenen Jugendlektüren birgt dieser Befund mithin erhebliches Konfliktpotential. Denn selbst wo dem männlichen (Co-)Protagonisten gegenüber seinem weiblichen Pendant ein gewisser Erkenntnisvorsprung zugestanden wird, erweist er sich dem pädagogischen Kommentar zufolge gerade dadurch als „eine gute Identifikationsfigur“, als er seine Weitsicht zugunsten der Liebe zur (Co-)Protagonistin ignoriert, die zwar „für ihr Alter schon sehr erwachsen und mutig ist“, jedoch „meist aus Emotionen heraus und [...] oft unüberlegt“ handelt (Pehböck 2004a: 39). Wird dagegen eine weibliche Protagonistin als „ängstlich, ohne Selbstvertrauen oder Mut“ vorgestellt, macht diese im Verlauf der Handlung „eine starke geistige Ent-

wicklung durch und gibt sich schließlich selbst einen Namen“ (Marcu 2004a: 78).

Dieser Überblick über die pädagogisch sanktionierten Rollenmuster bestätigt ähnliche Befunde einer Umkehrung der Geschlechterrollen und des Verlusts männlicher Vorbilder angesichts der Idealisierung starker Mädchen und schwacher Jungen in der aktuellen Adoleszenzliteratur (Schilcher 2004; Kliewer 2004; Kliewer 2007)<sup>5</sup>. Vor allem mit Blick auf die Erwartung, mittels der ausgewählten Jugendliteratur zur Unterstützung jugendlicher Identitätsentwicklung sowie zur von Dorninger in Aussicht gestellten „Lebenshilfe“ auf der Basis evasorischer Lektüren beizutragen (Dorninger 2004: 11), stellt sich die Frage nach den Effekten der Identifikationsangebote für den schulischen Aufbau der Leselust des männlichen Lesenachwuchses. Nimmt man die Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Akzeptanz geschlechtsuntypischer Handlungsmuster ernst, lässt sich die Vermutung nicht von der Hand weisen, dass die hier beworbenen Lektüren bestenfalls Identifikationspotentiale für Leser offerieren, die geringere Probleme mit der Überschreitung ‚untypischer‘ Verhaltens- und Rollenmuster haben. Und das sind primär weibliche Leser (vgl. auch Elstner 2003: 37f.). So wünschenswert es aus pädagogischer Sicht ist, dass die Leser überkommene Sozialisationsmuster infrage stellen und darüber Spielraum zur Selbstreflexion und -definition gewinnen, so fraglich ist angesichts der skizzierten Befunde, ob sich den männlichen Jugendlichen die

anvisierten Spiel- und Reflexionsräume in der Auseinandersetzung mit dieser eröffnen.

Nicht minder problematisch erscheinen die Lektüreempfehlungen, wenn man die Frage ernst nimmt, warum Mädchen in der pädagogisch diskriminierten Literatur dürfen, was Jungen augenscheinlich verweigert wird. Wo traditionell männliche Rollen- und Handlungsmuster, die außerhalb pädagogischer Lektüren durchaus noch positiv konnotiert sein können oder als Verweigerungshaltung gegenüber den Forderungen der Mädchen- und Frauenemanzipation aufrechterhalten werden (vgl. Schilcher 2003: 370), von weiblichen Protagonisten positiv besetzt sind, die neuen männlichen dagegen in der extraliterarischen Welt der Jungen nicht (unbedingt) durch Akzeptanz belohnt werden, droht die pädagogische Erwartung, die aus geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Wertungen resultierenden Benachteiligungen durch die skizzierte Textauswahl ausgleichen zu können, in ihr Gegenteil umzuschlagen. So dürfte die Diskrepanz zwischen einer körperorientiert, aggressiv und mutig konnotierten Männlichkeit in Medien, Filmen und Computerspielen auf der einen Seite und den Verhaltenserwartungen der Schule<sup>6</sup>, u. U. unterstützt durch aufgeschlossene Elternhäuser auf der anderen Seite, die Enkulturationsprozesse der männlichen Jugendlichen eher erschweren als unterstützen. Weit davon entfernt, die pädagogischen Lektüren als eine lustgewährende Praxis wahrnehmen zu können – was eine unabdingbare Voraussetzung der Entfaltung einer sta-

bilen Lesemotivation ist (vgl. Rosebrock 2008) –, läuft die pädagogische Jugendbuchauswahl Gefahr, entgegen ihrer Intention als „Bedrohung für männliche Selbstfindung erlebt [zu] werden“ (Schilcher 2003: 372). Auch wenn man zugesteht, dass die in der Forschung hervorgehobenen Strukturmerkmale weiblicher und männlicher Identitätsbildung nicht mit realen Sozialisationsverläufen von männlichen und weiblichen Jugendlichen zu verwechseln sind, zeigen doch die exponierten Identifikationsangebote auf prekäre Weise, dass „diese Art von Literatur“ und ihre „Fülle an Themen“ primär für die Pädagogisierung weiblicher Werterwartungen „attraktiv“ ist (Dorninger 2004b: 7)<sup>7</sup>.

### **U**nerwünschte Begleiterscheinungen des Mainstreamings

Gerade wo die ausgewählte Jugendliteratur derart offensichtlich als Repräsentant der hegemonialen Ansprüche der Schule erlebt wird, erweist sich die hier zutage getretene pädagogische Konsekration guter Kinder- und Jugendbücher als folgenreiche Variante des von Karl-heinz Fingerhut diagnostizierten „pädagogischen Wahn[s]“ (Fingerhut 1987), der sich im Bereich der (jugend-)literaturgestützten Leseerziehung weitaus prekärer auswirken könnte als in der Arbeit am und mit dem historischen Kanon. Denn die setzt jene mittels der Jugendliteratur erst anzubahnende Lesekompetenz immer schon voraus. Allzu offensichtlich dient das pädagogische Bemühen um den Anschluss an Inhalte und Struktur der medialen Rezeptionserfahrungen der Jugend-

lichen (wie äußere Aktion, die Abfolge von Spannungshöhepunkten oder die Darstellung körperorientierter Aggression und lustvoller Wildheit) in den meisten Fällen schlichtweg einer geschlechtsspezifischen Werteerziehung mittels „Themen“, die – wie Vötter in aufschlussreicher Offenheit zugibt – „irgendwie immer aktuell“ sind (Vötter 2004c: 146). In diesem Sinne werden vorgeblich historisch interessierte Lektüren zum schulischen Diskurs über „Vorurteile gegenüber Andersdenkenden und Menschen, die anders aussehen“ (Wurm 2004a: 29), die „Erfahrungen der Pubertät“, „das Thema der ‚ersten Liebe‘“ (Wurm 2004b: 115), „Außenseiter“ (Vötter 2004c: 146), „die Situation der Frau im Mittelalter bzw. die rechtliche Stellung der Frau im Mittelalter (Geschichte), Toleranz, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei großen Weltreligionen“ (Gstöttinger 2004b: 106), „die damals – und vielleicht sogar heute noch – schwierige Liebe zwischen Menschen unterschiedlicher Konfessionen“ (Vötter 2004a: 55), die „Überwindung von Vorurteilen und das Vertrauen in die eigene Meinungsbildung“ oder die Aussage, „dass trotz unterschiedlicher religiöser Standpunkte eine Freundschaft zwischen Anhängern verschiedener Glaubensrichtungen möglich ist“ (Gstöttinger 2004a: 21).

Wo indes die Schulliteratur den Mädchen in Form von Identifikationsangeboten zugesteht, was den Jungen vorenthalten wird, leistet das legitime Projekt der Zähmung männlicher Wildheit allerdings einer diskriminierenden Kanalisierung kind- und jugendlicher Allmachtsphantasien Vorschub. Wenn

weibliche Protagonisten als Verkörperung einer selbstsicheren, schwer erziehbaren, bisweilen gar aggressiven, auf jeden Fall aber lustvollen Wildheit selbst dort positiv besetzt sind, wo deren Schwächung bzw. Disziplinierung im Verlauf der Handlung vor Augen geführt wird, dürfte dem nachwachsenden Leser die Identifikation mit entsprechenden Rollen- und Handlungsmustern als legitim erscheinen. Doch insofern die Erfahrung von Abenteuern, normenwidrigem Verhalten und lustvoller Wildheit an die Identifikation mit einer Protagonistin gebunden ist, die dem Erwartungsdruck der Umwelt augenscheinlich souveräner begegnet (oder begegnen darf?) als ihre männlichen Pendanten, dürfte den anvisierten Aufbau einer lese- und literaturaffinen Einstellung die kränkende Erfahrung einer unter-schwelligeren Abwertung männlicher Selbstbilder und Rollenmuster nachteilig begleiten. Dieses Dilemma verschärft sich in dem Maße, in dem das nachvollziehbare Bedürfnis, sich gegenüber den Zumutungen bestenfalls als irrelevant, schlimmstenfalls als ungerecht erlebter Rollenerwartungen zu imprägnieren, auf die weiblich dominierte Lesesozialisation vor und in der Schule (Garbe 2003b: 23f.) übertragen wird. So droht das legitime pädagogische Projekt der Kanalisierung jugendlicher Allmachtsphantasien und der Zähmung junger Rambos, sofern es im Rahmen einer hier skizzierten Leseförderung betrieben wird, in der Unterminierung des Aufbaus einer lese- und literaturaffinen Grundhaltung umzuschlagen. Paradoxerweise könnte also ein Lektüreprogramm, das die

Verflüssigung geschlechtsspezifischer Zuschreibungen sowie die Überschreitung der geschlechtsbezogenen Typisierung des schulischen Lesens anvisiert, in einer Zementierung der Leseverweigerung männlicher Schüler münden. Denn den männlichen Nachwuchslesern bleiben nicht viele Optionen, dem „pädagogischen Wahn“ zu begegnen. Sie können sich dem unlängst offenbar gewordenen, jedoch ungleich traditionsreicheren „Literaturstreik der männlichen Jugend“ (Frankenberger 1929: 420) anschließen bzw. die Werteerwartungen der Pädagogen, wie Walter Schönbrunn ebenfalls bereits 1929 erfahren musste, „mit Spott und Hohn empfangen“ und „als völlige[n] Unsinn mehr oder weniger offen“ zurückweisen (Schönbrunn 1929: 252).

## **P**erspektiven für künftige Forschungen

Die Paradoxie jener Versionen einer am Gender-Mainstreaming orientierten Lesepädagogik hat die Notwendigkeit erkennbar werden lassen, gegenwärtige Vorschläge einer geschlechtersensiblen Leseförderung stärker auf Implikationen hin zu überprüfen, die gut gemeinte Rezeptvorschläge in ein Programm zur Diskriminierung männlicher Leseinteressen umschlagen lassen. Dabei könnte es erkenntnisfördernd sein, die Frage nach dem Umgang mit der Leseverweigerung der männlichen Schüler vom Hintergrund des Emanzipationsdiskurses zu entkoppeln (vgl. auch Frederking 2003: 254). Diese Entkopplung sollte nicht mit dem Ziel erfolgen, die Auswahl guter Jugendbücher gegen die le-



gitimen Erziehungsziele der Schule auszuspielen. Vielmehr könnte sie den Blick auf wirkmächtige Konstituenten des schulischen Literaturunterrichts eröffnen, die nach wie vor die kursierenden Vorstellungen von Literarizität und Geschlecht im Bereich des Sozialen prägen – und darüber selektiv wirken. Gerade weil nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Literaturgebrauch des Deutschunterrichts ein Bild von Literatur und Lektüre vermittelt hat, das Lesen „als weiblich konnotierte kulturelle Praxis“ (Garbe 2003a: 77) erscheinen lässt, ist nach meinem Urteil stärker zu prüfen, inwiefern auch gängige Praktiken der Literaturvermittlung zur Diskriminierung guter und schlechter bzw. weiblicher und männlicher Leser beitragen. Sofern die Interessen männlicher Jugendlicher in einem Literaturunterricht augenscheinlich zu wenig befriedigt werden, dessen Textauswahl „durch einen hohen Anteil an Innensichten“ geprägt sei, um „empathisches und affektbezogenes Lesen [zu] unterstützen“ (Schilcher 2003: 375; vgl. auch Franz 2002: 16f.), wäre deren diametral entgegengesetzte Bewertung durch Jungen und Mädchen ein Anlass, um den lange Zeit unhinterfragten Konnex von literarischer Lektüre und „emotionaler Sozialisation“ (Ulich/Ulich 1994: 829) bzw. „emotionaler Kompetenz“ (Saxer 1993: 329; vgl. auch Hurrelmann 1994: 20f.; Schön 1995: 110) zugunsten einer differenzierten Beobachtung konkurrierender Literaturgebrauchs- bzw. -erschließungsweisen zu überdenken. Wenn es zutrifft, dass der Konnex von Lektüre und Weiblichkeit kontingent ist und überschritten werden kann, stellt

sich die Frage, ob sich eine veränderte Ausrichtung des Textgebrauchs – etwa durch eine stärkere Integration historischer (Vor-) Wissensbestände, durch kontextualisierende Lektürearangements, durch die Aufwertung informatorischer Lektüren auch im Bereich der (Jugend-) Literaturlektüre etc. – auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung auswirkt. Klärungsbedürftig ist aus meiner Sicht also vordringlich, ob bzw. inwiefern es Konstruktionen gibt, die Lektüre und Interessenhorizonte der Schüler miteinander verknüpfen, ohne die empirisch belegte geschlechtsspezifische Schlagseite zu erzeugen. Statt Leseförderung als literaturgestützte Pädagogisierung (un-) erwünschter Verhaltensweisen zu betreiben, ermöglicht eine problembewusstere Differenzierung von Text und Lektüren die Offenlegung jener impliziten Vorentscheidungen, die unsere Vorstellungen vom angemessenen Literaturgebrauch grundieren. Es ist nicht auszuschließen, dass über die Offenlegung lese-theoretischer Selektionsentscheidungen als Voraussetzung alternativer Handlungsmöglichkeiten lesepädagogische Spielräume erkennbar werden, deren Ausgestaltung die geschlechtsspezifische Selektion von guten und schlechten Lesern beeinflusst. So geht es in der gegenwärtigen Situation nach meinem Urteil nicht zuletzt darum, in einem kultursoziologisch fundierten Rahmen Wissensbestände und Rezeptionsformen zu ermitteln und diese in Relation zu den unterschiedlichen Feldern der Literaturvermittlung zu setzen. Erst vor diesem Hintergrund ließe sich die Eignung konkurrierender Strategien

diskutieren. Hiervon ist die gegenwärtige fachdidaktische Unterrichtsforschung jedoch noch weit entfernt. Zwar wäre eine derart betriebene Unterrichtsforschung weniger mit der gesellschaftspolitischen Frage einer angemessenen Ausgestaltung männlicher und weiblicher Geschlechterverhältnisse befasst; dafür bietet sie die Möglichkeit, sich der bereichsspezifischen Mitverantwortung des Deutschunterrichts für die Leseverweigerung männlicher Schüler zu versichern. Dass der Geschichtsunterricht, der bekanntlich ebenfalls mit historischen Themen und Texten befasst ist, keine dem Deutschunterricht vergleichbare geschlechtsspezifische Schlagseite aufweist, sollte dazu ermutigen, die Frage nach Erfolg versprechenden Interventionsmöglichkeiten nicht vor-schnell in die Arena der Gesellschaftspolitik zu verschieben.

**Dr. Jörn Brüggemann** (\*1975) ist Studienrat für Deutsch und Philosophie in Hamburg. Er promovierte in der Literaturdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin über „Das Verhältnis von Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem“ mit „summa cum laude“ (erschien im Oktober 2008).

## ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Brügelmann und Richter haben bereits 1994 darauf hingewiesen, dass Mädchen schon beim Eintritt in die Schule im Bereich der Schriftlichkeit den Jungen voraus sind und diesen Vorsprung im Verlauf der Schulzeit ausbauen (Brügelmann/Richter 1994). Damit verbundene Kompetenzdefizite des männlichen Lesenachwuchses sind namentlich im Umgang mit kontinuierlichen, vor allem mit Prosatexten sowie bei den anspruchsvolleren, aber auch empathischeren Leseweisen registriert worden (vgl. Stanat/Kunter 2000: 255f.; Schilcher 2003: 376).

<sup>2</sup> In diesem Sinn kritisiert Frederking die „Alleinherrschaft der Textanalyse“ als „alles beherrschende Unterrichtsmethodik“ in Allianz mit der „Diktatur der einen richtigen Interpretation“ und der „Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichts“, die für „die Eliminierung lustbetonter Leseweisen und eigenaktiven künstlerischen Handelns“ verantwortlich seien (Frederking 2003: 259). Mit Blick auf „eine langfristig erfolgreiche Leseerziehung“ regt auch Garbe einen veränderten Umgang mit den Lesepräferenzen der Heranwachsenden an, der darin besteht, „pro Woche ein Buch ihrer Wahl lesen“ zu lassen. Garbes Erklärungsansatz hat sich als anschlussfähig erwiesen. Sofern ihre Diagnose aus der Wahrnehmung lädiertes sozialer (Geschlechter-)Verhältnisse abgeleitet werden, taxiert sie den Einfluss des Literaturunterrichts (und seiner didaktischen Spielräume) auf die Steigerung (respektive Läsion) von Leselust und Lesevermögen bescheiden ein (vgl. Garbe 2003, 85).

<sup>3</sup> Thematisch erscheint die Auswahl von Jugendbüchern mit Mittelalterthematik auch deshalb plausibel, weil der Geschichtsunterricht keine dem Literaturunterricht vergleichbare geschlechtsspezifische Schlagseite aufweist.

<sup>4</sup> „Schon im Kleinkindalter erfahren Jungen, dass rosa lackierte Fingernägel und Haarspangen sie zum Gespött ihrer Umgebung machen. Wen wundert es da, wenn sie sich als Heranwachsende von allem distanzieren, was irgendwie weiblich konnotiert ist? Wenn sie Mädchen als leistungszentriert und unterrichtsbezogen erfahren, wenn sie in der Bibliothek umringt sind von Mädchen, die in Pferdebücher vertieft sind, und wenn sich die Leiterin der Schulspielgruppe die Haare rauft, weil es kaum Stücke gibt, die 80% weibliche und 20% männliche Rollen aufweisen, dann erhalten Jungen in diesen Beobachtungen Aufschluss darüber, was als feminin gilt. Was das Lesen betrifft, kommt noch die Tatsache dazu, dass die Lesesozialisation traditionell eine Aufgabe der Mutter ist.“ (Schilcher 2003: 373)

<sup>5</sup> Unter den 21 empfohlenen Jugendbüchern finden sich lediglich drei Textbeispiele, in denen Jungen als diskursmächtige Figuren im Sinne positiver Identifikationsfiguren auftreten, ohne durch ein ungleich höheres Maß an lustvoller Wildheit, Selbstständigkeit, körperlicher Geschicklichkeit, Mut etc. von weiblicher Seite relativiert zu werden (vgl. Traxl 2004a; Marcu 2004c; Gstöttinger 2004c). Fünf pädagogische Rezensionen bleiben hinsichtlich der Kommentierung der Geschlechterverhältnisse indifferent, sofern sie entweder auf ausgewogene Identifikationsangebote für beide Geschlechter verweisen (Pehböck 2004c) oder aber keine markanten Anhaltspunkte für geschlechtsspezifische Konstruktion der Rollenmuster hervorheben (Geissler 2004a; Pehböck 2004b; Geissler 2004b; Geissler 2004c).

<sup>6</sup> Dies gilt auch insofern, als die empfohlenen Jugendbücher augenscheinlich die hegemonialen Ansprüche und die Autorität der Schule und ihrer Vertreter repräsentieren, wie Anita Schilcher als Literaturvermittlerin in bemerkenswerter Offenheit zu bedenken gibt: „Ich denke, wir – die Lehrer und Lehrerinnen – wünschen uns Jungen, die nicht wie kleine Rambos durch das Schulhaus ziehen und jeden Zwist mit den Fäusten lösen, und finden

deshalb die beschriebenen Jungen recht sympathisch. Ich denke, es ist auch nicht unredlich, als Erziehungsziel den emanzipierten, partnerschaftlichen, kommunikativen Mann vor Augen zu haben“ (Schilcher 2003: 372)

<sup>7</sup> Die 21 Veröffentlichungen der Kinder- und Jugendliteratur mit Mittelalterthematik werden von vier weiblichen Kommentatoren und einem männlichen Kommentator auf ihre pädagogische Verwertbarkeit hin rezensiert. Trotzdem verweist das Prädikat „weiblich“ im Verlauf der folgenden Argumentation gerade nicht nur auf das biologische Geschlecht der Literaturvermittler und Autoren, sondern auf kursierende Erwartungen eines anzustrebenden Geschlechterverhältnisses. Gegen eine biologistische Reduktion spricht bereits der Mangel an signifikanten Differenzen zwischen den 14 männlichen und 7 weiblichen Kinder- und Jugendbuchautoren hinsichtlich der literarischen Ausgestaltung augenscheinlich stereotyper Geschlechterrollen.

## LITERATURANGABEN

- Bischof, Ulrike/Horst Heidtmann: *Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregatifikationen von Jungen*. Weinheim/München (2002). S. 241-267.
- Bonfadelli, Heinz/Angela Fritz: *Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren*. Gütersloh (1993).
- Brügelmann, Hans/Sigrun Richter (Hrsg.): *Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottinghofen (1994).
- Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a).
- Dorninger, Maria E.: Vorwort. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 7-8.
- Dorninger, Maria E.: Einleitung. Warum nicht einmal Mittelalter? Jugendbücher mit Mittelalterthematik im Unterricht und als Lektüreempfehlung. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 9-15.
- Eggert, Hartmut/Christine Garbe: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart (2003).
- Elstner, Robert: *Leset ihr Knaben!* In: JuLit 2 (2003). S. 37-39.
- Fingerhut, Karlheinz: Die folgenlose Literatur und der pädagogische Wahn. Deutschdidaktik, Literaturunterricht und die Gegenwartsliteratur. In: Oellers, Norbert (Hrsg.): *Vorträge des Germanistentages Berlin 1987*. Bd. 3. Tübingen (1987). S. 3-19.
- Frankenberger, Julius: Der Literaturstreik der männlichen Jugend. In: *Die Erziehung*, H. 7 (1929). S. 420-430.
- Franz, Kurt: Lese- und Medienverhalten von Schülern und Schülerinnen der 8. Jahrgangsstufe. In: Franz, Kurt/Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): *Lesen heute. Leseverhalten und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Baltmannsweiler (2002). S. 2-25.
- Frederking, Volker: „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf et al (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau (2003). S. 249-278.

- Garbe, Christine: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf et al (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau (2003a). S. 69-89.
- Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. In: *JuLit 2* (2003b). S. 14-29.
- Geissler, Kerstin: Isolde Heyne: „Jerusalem ist weit“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 44-49.
- Geissler, Kerstin: Günther Bentele: „Schwarzer Valentinstag“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 67-73.
- Geissler, Kerstin: Belinda Rodik: „Der Drache von Köln“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 148-154.
- Gstöttinger, Cornelia: Anita Siegfried: „Alinors Lied. In den Wind hinaus“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 19-25.
- Gstöttinger, Cornelia: Arnulf Zitelmann: „Unterwegs nach Bigorra“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 101-107.
- Gstöttinger, Cornelia: Günther Bentele: „Dunkle Zeichen“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 121-127.
- Harmgarth, Friederike (Hrsg.): *Das Lesebarometer – Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland*. Gütersloh (1999).
- Haug, Katja: Geschlechtsbewusst zur Leselust. Jungen erlangen Lesekompetenz anders als Mädchen. In: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/print.php?object=journal&lid=29> (2004; download 2007).
- Horstkemper, Marianne: Was dürfen Mädchen, was sollen Jungen. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): *Typisch Junge? Typisch Mädchen? Jungen und Mädchen in Schule und Unterricht. Handreichungen für die Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Schulen*. München (1996). S. 121-131.
- Hurrelmann, Bettina/Michael Hammer/Ferdinand Nieß: *Leseklima in der Familie*. Gütersloh (1993).
- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch 21*, H. 127 (1994). S. 17-26.
- Jahnke-Klein, Sylvia: Mädchenförderung am Gymnasium?! In: Jahnke-Klein, Sylvia/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen*. Baltmannsweiler (2007). S. 195-214.
- Kliwer, Annette: Jungenbücher – nur für Mädchen? – Jungen als Helden und Leser der aktuellen Adoleszenzliteratur. In: Kliwer, Annette/Anita Schilcher (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler (2004). S. 23-34.
- Kliwer, Annette: Lausbuben und Musterknaben : Ein Blick auf den Rollenwandel der Jungen in der Literatur. In: *JuLit 33*, H. 1 (2007). S. 5-9.
- Marcu, Sandra: Karen Cushmann: „Alyce und keine andere“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und*

- Freizeit*. Wien (2004a). S. 77-81.
- Marcu, Sandra: Karen Cushmann: „Catherine, Lady wider Willen“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 82-87.
- Marcu, Sandra: Jürgen Gadow: „Berg des Unheils“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 108-113.
- Pehböck, Sylvia: Harald Parigger: „Der schwarze Mönch“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 36-43.
- Pehböck, Sylvia: Harald Parigger: „Im Schatten des schwarzen Todes“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 60-66.
- Pehböck, Sylvia: Fabian Lenk: „Der Mönch ohne Gesicht“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreempfehlungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 137-141.
- Richter, Karin/Monika Plath: Die Bedeutung der Entwicklung der Lesemotivation in der Grundschule. In: Franz, Kurt/Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): *Lesen heute. Leseverhalten und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Baltmannsweiler (2002). S. 41-58.
- Rohrmann, Till: *Junge, Junge – Mann, o Mann: die Entwicklung zur Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg (1994).
- Rosebrock, Cornelia: Reading Literacy und Lesekompetenz. Die kognitive Dimension des Lesens und die innere Beteiligung des Lesers (2007). In: Lesen in Deutschland (Deutscher Bildungssever). <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=778>. (Download 2008)
- Saxer, Ulrich: *Lesesozialisation*. In: *Lesesozialisierungen Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh (1993). S. 311-374.
- Schilcher, Anita: „Du bist wie alle Weiber, gehorsam und unterwürfig, ängstlich und feige“ – Geschlechterrollen im Kinderbuch der 90er Jahre. In: Kliewer, Annette/dies. (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler (2004). S. 1–22.
- Schilcher, Anita/Maria Hallitzky: Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? – Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts. In: Kliewer, Annette/Anita Schilcher (Hrsg.): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler (2004). S. 113–136.
- Schön, Erich: Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter/Wilhelm Steffens (Hrsg.): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg (1995). S. 99-127.
- Schön, Erich: Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland. Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): *Lesen im Umbruch. Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia*. Baden-Baden (1998). S. 39-77.
- Schönbrunn, Walter: Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule. In:

- Die Erziehung*, H. 4 (1929). S. 252-259.
- Stanat, Petra/Mareike Kunter: Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumer, Jürgen et al (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen (2001). S. 249-269.
- Traxl, Michael: Michael Cadnum: „Im Zeichen des Kreuzes“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 32-35.
- Traxl, Michael: Regine Pernoud: Ein Tag im Leben eines Troubadours“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 88-92.
- Traxl, Michael: Rainer Gussek: „Der Fluch des Barden“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 128-132.
- Ulich, Michaela/Dieter Ulich: Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, H. 5 (1994). S. 821-834.
- Vötter, Magdalena Katharina: Carlo Ross: „Kreuz und Davidstern“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 53-59.
- Vötter, Magdalena Katharina: Arnulf Zitelmann: „Unter Gauklern“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 95-100.
- Vötter, Magdalena Katharina: Waldtraut Lewin und Miriam Margraf: „Die Hexe“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 142-147.
- Wurm, Pankaja: Rainer M. Schröder: „Das Vermächtnis des alten Pilgers“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004a). S. 26-31.
- Wurm, Pankaja: Thomas Einfeldt: „Störtebekers Kinder. Fahrt in den Norden“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004b). S. 114-117.
- Wurm, Pankaja: Rainer Gussek: „Mummenschanz“. In: Dorninger, Maria E. (Hrsg.): *Warum nicht einmal Mittelalter? Lektüreprüfungen für Schule und Freizeit*. Wien (2004c). S. 133-136.

