


Special Issue 2 (2025) | Essay

Unter der Lupe: Auswahlkriterien für eine gendersensible Leseförderung

Ina Brendel-Kepser (ina.brendel-kepser@ph-karlsruhe.de) 

Ines Heiser (ines.heiser@uni-due.de)

Abstract: Der Beitrag fokussiert die Frage nach Textauswahlkriterien im Rahmen der gendersensiblen Leseförderung vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsstands zu Kriterien didaktischer Wertung. Anhand zweier aktueller Jugendromane wird aufgezeigt, wie diese Texte, die unter anderem als Top-Titel von boys & books für die Leseförderung empfohlen wurden, mit einem ‚doppelten Blick‘ in intersektionaler Perspektive betrachtet werden können.

Schlagworte: Intersektionalität, Jungen, Leseförderung, Literatur, Textauswahl

Eingereicht: 22. Oktober 2024

Angenommen: 11. August 2025

Veröffentlicht: 19. Dezember 2025

DOI: <https://doi.org/10.17169/ogj.2025.335>

Dieser Beitrag ist Teil der Special Issue „Gender und sexuelle Diversität in der Literatur- und Mediendidaktik“, herausgegeben von Jennifer Witte und Franz Kröber, und wurde redaktionell betreut von Jennifer Witte, Franz Kröber und Gabriele Jähnert.

Unter der Lupe: Auswahlkriterien für eine gendersensible Leseförderung

Gender und Leseförderung: Bedarfe und Herausforderungen

Die Ergebnisse der internationalen IGLU- und PISA-Studien zeigen für alle teilnehmenden Länder seit nunmehr über 20 Jahren, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen weniger gut lesen und eine geringere Lesemotivation aufweisen (vgl. Weis et al. 2019; Lewalter et al. 2023; McElvany/Kleinkorres/Kessels 2023). Auch wenn die Belastbarkeit dieser Studienergebnisse in einiger Hinsicht differenzierter zu hinterfragen ist (vgl. Heiser 2024, 47–50),¹ scheint der Trend als solcher fortzubestehen, wobei sich bereits im Grundschulalter andeutende Kompetenzdifferenzen zwischen den Geschlechtern im Jugendalter anscheinend größer werden. Als Ursachen sind unter anderem ein schwächer ausgeprägtes Leseselbstkonzept, eine geringere Lesemotivation und ein ungünstigeres Leseverhalten der Jungen festzumachen (vgl. McElvany/Kleinkorres/Kessels 2023). Auch Praktiken eines *doing gender* der männlichen Jugendlichen, die Lesen vornehmlich als weiblich konnotierte Domäne wahrnehmen, scheinen eine Rolle zu spielen (vgl. Hermann 2020, 46–49).

Der Anteil der besonders leseschwachen 15-jährigen Jungen ist mit 24 % deutlich höher als der der Mädchen (16 %) (vgl. Weis et al. 2019, 71). Lesefreude und Leseverhalten unterscheiden sich bei Jungen und Mädchen erheblich; viele Jungen (60,6 % gegenüber 36 % der Mädchen) lesen in ihrer Freizeit nicht zum Vergnügen (vgl. Diedrich et al. 2019, 90). Mädchen verfügen weiterhin in ihrer Selbstwahrnehmung über eine signifikant höhere wahrgenommene Lesekompetenz als Jungen. Bezogen auf die Art der Lektüre ergibt sich schließlich ein ebenfalls eindeutiges Bild: „Viel-Lesende“ lesen vorwiegend Fiktion, „Lese-muffel“ allenfalls Tageszeitungen (vgl. ebd.). Von Interesse für eine gendersensible Leseförderung erscheinen zudem Schlussfolgerungen der Autor*innen der IGLU-Studie, die nahelegen, dass die Zusammenschau verschiedener Einflussfaktoren auf individuelle Lesebiografien wesentlich ist:

1 Zu kritisieren ist an den Studien unter anderem der enge und sehr spezifische Lesebegriff, der sich deutlich von privaten Alltagspraktiken des Lesens unterscheidet; ebenso der wenig reflektierte Umgang mit der Kategorie Geschlecht als solcher und auch die Tatsache, dass eine Einordnung der Aussagekraft der gemessenen statistischen Unterschiede in Bezug auf die Stärke der Effekte weiterhin strittig ist.

„Die Berücksichtigung der individuellen lesebezogenen Merkmale [des Leseselbstkonzepts und der Lesemotivation; I.B-K./I.H.] und der familiären Lesesozialisation führt zu einer Reduktion der Zusammenhänge der familiären Strukturmerkmale des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds, der nicht mehr signifikant ist, mit der Lesekompetenz der Kinder.“ (McElvany/Kleinkorres/Kessels 2023, 146)

Der starke Zusammenhang zwischen Leseleistung und Lesemotivation bedeutet für eine gendersensible Leseförderung, dass leseschwache Jungen (und Mädchen) besonders hinsichtlich ihrer Lesemotivation zu adressieren und in der Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten zu fördern sind. Mindestens situativ kann eine Leseförderung, die Gender als Differenzkategorie bewusst mit einbezieht, auch darin bestehen, spezifische Leseinteressen insbesondere der benachteiligten Gruppe der Jungen aufzugreifen und diese genderspezifisch zu fördern, wobei gleichzeitig der Aufbau von Genderkompetenz und Genderreflexion nicht vernachlässigt werden darf.

Dabei ist allerdings nicht generell von schlechter lesenden Jungen auszugehen: Männliches Geschlecht kann sich vor allem in der Kombination mit Faktoren wie sozio-ökonomische Benachteiligung, Bildungsferne und nicht-deutsche Herkunftssprache ungünstig auf die Entwicklung von Lesekompetenz auswirken (vgl. Garbe 2018b, 14f.). Eine gendersensible Leseförderung strebt entsprechend Veränderungen an, indem sie (biologisches oder soziales) Geschlecht als eine von mehreren zu reflektierenden Kategorien betrachtet und damit unterschiedliche Leseinteressen und -fähigkeiten aller Schüler*innen berücksichtigt – eben auch unter Einbezug entwicklungsspezifischer Genderunterschiede. „Eine gendersensible Leseförderung legt sich Rechenschaft darüber ab, in welchen Dimensionen Geschlechterdifferenzen (in Lesefreude, Lektürepräferenzen und Leseweisen) berücksichtigt werden sollen.“ (Garbe 2023, 41)

Auf der Basis der empirischen Leseforschung über Lesegewohnheiten und -präferenzen unterbreitet die Plattform boys & books den Vermittler*innen zweimal jährlich ein aktuelles Angebot sogenannter Top-Titel. Diese Auswahl an Lesestoffen der populären Kinder- und Jugendliteratur soll jungen Nicht- und Wenigleser*innen einen niedrigschwelligen Einstieg in das Lesen ermöglichen – mit Titeln unterschiedlicher Themen, Genres und Formate,² die sich vor allem durch Komik und/oder Spannung auszeichnen, strukturell einfach sind und Rezeptionshürden weitgehend vermeiden. Zugleich zählen zu den Top-Titeln auch vereinzelt literarästhetisch anspruchsvollere und/oder thematisch komplexere Texte; solche Texte – wie zum Beispiel „Wolf“ von Sasa Stanišić oder „Krummer

2 Vgl. dazu <https://www.boysandbooks.de/buchempfehlungen/>.

Hund“ von Juliane Pickel (siehe unten) – werden dann eher als Unterrichtslektüren empfohlen (vgl. Brendel-Kepser 2023).³

Kritische Stimmen warnen in diesem Zusammenhang – teils zu Recht – vor einer zu dominanten Differenz-Rhetorik im Bereich der Leseforschung beziehungsweise -förderung: „Diese erweist sich als fragwürdig, weil sie erstens mitunter einen essentialistischen Zug annimmt, zweitens, weil sie einer Fixierung der Differenz zuarbeitet und drittens, weil sie den Blick auf Gemeinsames verstellt.“ (Pieper 2013, 287) Weiterhin wird von Kritiker*innen die Konservierung reaktionärer Männerbilder beziehungsweise das Bedienen klassischer hegemonialer Männlichkeitsmuster befürchtet (vgl. Böhm 2017, 49). Eine gendersensible Leseförderung, wie die Leseempfehlungen (nicht nur) für Jungen von boys & books sie anstreben, bewegt sich jedoch auf einer anderen Ebene: Sie will die leichte Zugänglichkeit (und Unterhaltsamkeit) populärer Literatur für viele Schüler*innen nutzen, um stabile Lesegewohnheiten aufzubauen. Das bedeutet, dass es nicht primär um Ziele eines genderreflexiven Literaturunterrichts geht, der Heranwachsende zu einer kritischen Auseinandersetzung mit stereotypen Geschlechtsrollenmustern befähigen und mittels Literatur einen expliziten Beitrag zur Förderung von Genderkompetenz (vgl. u.a. Krah 2016) leisten soll. Anita Schilcher (2023) formuliert die Frage „Sind stereotype Jungendarstellungen lesemotivationsfördernd?“ und erörtert dabei, inwiefern emanzipatorische Ideen der Geschlechterentpolarisierung geopfert würden, um medial etablierte Vorlieben zu bedienen (vgl. Schilcher 2023, 230). Solche unterschiedlichen Zielperspektiven führen, spielt man sie gegeneinander aus, zu einem schon länger bekannten Dilemma:

„Wenn nun geschlechtsstereotype Texte zur Leseförderung ausgewählt werden, besteht zwar die Chance, Jungen zum Lesen zu animieren, es beinhaltet aber zugleich die Gefahr, sie wieder auf ein *essentialistisches mindset* zu fixieren, das den Kern des Problems widerspiegelt: ‚Echte‘ Männer sind stark, mutig oder sportlich, aber sie sind meistens keine Leser. Wird der umgekehrte Weg gewählt, indem literarische Texte zur Geschlechterdekonstruktion genutzt werden, erreichen sie viele Jungen oftmals nicht und sind damit zur Leseanimation und -förderung wenig geeignet.“ (Barnieske/Seidler 2013, 126).

3 Die Auswahl der Top-Titel folgt Bewertungskriterien bezüglich Thema (Interesse, Relevanz und Passung zum Genre), Handlung (unter anderem Spannung und Erzählstruktur), Figuren (Vorhandensein eines männlichen Protagonisten, der zur Identifikation einlädt, aber auch Umgang mit Geschlechter-Rollen und -Stereotypen), Sprache und Stil (Komplexität und Zugänglichkeit), Buchgestaltung (Cover und Klappentext, Illustration), vgl. <https://www.boysandbooks.de/konzeption/jury-arbeit/>.

Texte gendersensibel auszuwählen bedeutet daher, sich bewusst zu machen, inwiefern ein bestimmter Text genderspezifische Adressierung aufweist, welche Genderrollen er transportiert und welche Auswirkungen dies auf die Zugänglichkeit für die Lernenden hat. Dass dies eine durchaus komplexe Herausforderung darstellt, zeigt sich bei einer Reflexion der Bedingungen und Kriterien, die hinsichtlich schulischer Textauswahlprozesse generell bestehen. Im Folgenden werden wir daher zunächst darstellen, wie sich der aktuelle Forschungsstand zu Fragen der Textauswahl gestaltet und inwiefern hier Diversitätskriterien wie Gender überhaupt Berücksichtigung finden. Daran anschließend stellen wir vor, wie ein geeignetes Textauswahlmodell aussehen könnte und zeigen anhand von zwei exemplarischen Beispielen Überlegungen zur Anwendung.

Eine Didaktik der Textauswahl? Forschungsstand und Perspektiven

Das Auswählen von (mehr oder weniger umfangreichen) Texten für unterrichtsbezogene Zwecke oder zur allgemeinen Leseförderung ist eine Tätigkeit, die Lehrkräfte und andere literaturvermittelnde Instanzen regelmäßig durchführen. Von den Auswahlentscheidungen hängen in der Folge weitreichende Konsequenzen für Anlage und Durchführung des Unterrichts beziehungsweise der Fördermaßnahmen ab, die sich ihrerseits an den Bedingungen des gewählten Textes orientieren müssen. Überraschenderweise existieren dennoch vergleichsweise wenige Publikationen, die sich mit der Frage befassen, wie gelingende Auswahlprozesse zu gestalten sind (vgl. dazu auch Heiser 2019, 233f. und Heiser 2023, 404f.); in den meisten Praxishandbüchern zur Unterrichtsplanung etwa wird diese Frage schlicht nicht adressiert.

Die Gründe dafür können hier nicht im Detail ausgeführt werden; stark verkürzt ließe sich sagen, dass im Kontext Schule Ursachen dafür vor allem im Bereich der institutionellen Organisation von Unterricht liegen: Vor der Wende zur Kompetenzorientierung war in den alten Lehrplänen ein für den Unterricht zu verwendendes Korpus von Texten zumeist verbindlich festgelegt, so dass eine umfassendere individuelle Auswahl sich erübrigte. Mit dem Paradigmenwechsel zur Outputorientierung kurz nach 2000 richtete sich der Fokus stärker auf die Frage eines gelingenden Kompetenzaufbaus anstatt auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den implizit als ‚Übungsmaterial‘ eingestuften Texten.

Eine Sichtung des rudimentären Forschungsstandes zeigt, dass der Vorgang der Textauswahl multifaktoriell zu konzeptionalisieren ist: Neben Annahmen über schüler*innenseitige Lernvoraussetzungen spielt eine Analyse der Text-eigenschaften eine Rolle; auf diese Text-Lernenden-Relation hat zusätzlich die

Festlegung von anzustrebenden Lehr-/Lernintentionen Einfluss, die häufig ihrerseits auf vorausgehenden normativen Festlegungen in Bezug auf übergeordnete Unterrichts- und Bildungsziele basieren (vgl. z.B. von Brand 2022, 166f.).

Keiner dieser Bereiche ist bislang in Bezug auf die Auswirkungen von Gender als Differenzkategorie abschließend erforscht. Bezogen auf die Einflussgröße der Lernenden berücksichtigen Modelle der allgemeinen Literaturdidaktik Gender als Kategorie oft nicht explizit, sondern sie verlangen lediglich eine allgemein aufgefasste ‚Altersangemessenheit‘ beziehungsweise eine allgemeine Orientierung an vermuteten Interessen der Lernenden (vgl. exemplarisch von Brand 2022, 167). Ältere Positionen der Leseforschung gehen demgegenüber dezidiert von genderspezifischen Unterschieden in thematischen und Genre-Interessen aus (vgl. z.B. Philipp/Garbe 2007; Garbe 2012). Gleichzeitig ergeben allerdings neuere empirische Untersuchungen, dass ebenso weitreichende Überschneidungen in Interessensschwerpunkten bestehen (vgl. z.B. Siebenhüner et al. 2019). So zeigt beispielsweise die 2019 veröffentlichte TAMoLi-Studie ausgehend von einer vergleichsweise großen Gesamtstichprobe (N = 2626), dass nur wenig Abweichungen in Bezug auf die Spitzenplätze im Beliebtheitsranking von Textgenres festzustellen waren: Sowohl Mädchen als auch Jungen nannten etwa auf Rang 2 und 3 der beliebtesten Freizeittexte als Genres Science Fiction beziehungsweise Fantasy (als Doppelkategorie erhoben) und Abenteuerromane. Krimis rangierten bei Mädchen auf Platz 4, bei Jungen auf Platz 5 (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 57). Blickt man präziser auf die zugrundeliegenden Forschungsdesigns, so ist für alle diesbezüglich relevanten Untersuchungen zu kritisieren, dass diese zumeist sehr stark verallgemeinern, indem sie schlicht offen nach Genrevorlieben fragen oder aus einer vorgegebenen Liste von Genres aussuchen lassen. Bedenkt man, dass sich innerhalb desselben Genres Texte immer noch sehr stark unterscheiden, müssen Ergebnisse so notwendigerweise wenig aussagekräftig bleiben: Es ist zum Beispiel nicht ersichtlich, welches Konzept die Befragten überhaupt mit dem jeweils vorgegebenen Genrebegriff verbinden. Die Kategorien sind zudem teils sehr groß und oft aus literaturwissenschaftlicher Perspektive unscharf definiert. Zusätzlich ist unklar, inwiefern die älteren Studien überhaupt genuine Leseinteressen abbilden beziehungsweise in welchem Umfang sie durch genderspezifische Vermarktungsstrategien der Verlage beeinflusst sind: Bemerkenswerterweise zeigt etwa eine Datenanalyse der Süddeutschen Zeitung (vgl. Brunner et al. 2019), dass das Angebot im Bereich der Neuerscheinungen weitgehend die Stereotype abbildet, die in den älteren Studien als Präferenzen formuliert werden. Ausgehend von diesem Befund müssten in zukünftigen Studien zunächst die Wechselwirkungen zwischen

Nachfragehaltung des Lesepublikums und Angebotsstruktur auf Seiten von Handel und Verlagen untersucht werden.

Will man Kriterien für eine gelingende Textauswahl gegenstandsorientiert aus Texteigenschaften ableiten, so finden sich auch dafür Ansätze in der allgemeinen Literaturdidaktik. Diese bewegen sich jedoch oftmals auf einer abstrakt-pragmatischen Ebene. Relativ gut beschrieben sind inzwischen Aspekte, die Zugänglichkeit im Bereich basaler Lesefertigkeiten beziehungsweise *reading literacy* betreffen. Es wurden verschiedene Indices entwickelt, mit denen gemessen werden kann, wie anspruchsvoll die zu leistende Lesearbeit ist, indem Größen wie Wort- und Satzlänge, Komplexität der Syntax oder auch anzunehmender Bekanntheitsgrad von Wörtern zueinander in Verbindung gesetzt werden (vgl. den Lesbarkeitsindex LIX: <https://www.psychometrica.de/lix.html>). Auch die bei den Bildungsleistungsstudien wie PISA oder IGLU verwendeten Schwierigkeitsstufen gehen von einem ähnlichen kognitionswissenschaftlichen Ansatz aus, der etwa misst, wie viele Informationen integriert werden müssen, um ein Verstehen (in Form der Bildung eines mentalen Modells) zu ermöglichen und wie explizit diese vorliegen beziehungsweise wieviel zusätzliches Wissen heranzuziehen ist (vgl. z.B. Lorenz et al. 2023, 57–60; Heine et al. 2023, 141–145).

Geht es dagegen um eine globalere Sicht auf Texte, die neben kognitions-wissenschaftlich messbaren Eigenschaften auch thematische beziehungsweise ästhetische Eigenschaften von Texten umfasst, so werden Auswahlkriterien schnell vergleichsweise vage. So schlägt Tilman von Brand zum Beispiel in Anlehnung an einen älteren Entwurf von Joachim Fritzsche vor, neben den schüler*innenseitig vorliegenden Voraussetzungen text- und unterrichtsbezogene Kriterien heranzuziehen (vgl. von Brand 2022, 167f.). Die ‚textbezogenen‘ Kriterien sind in seiner Skizze mindestens implizit sehr eng mit der Ebene der Lehr-/Lernintentionen verknüpft und präsentieren sich daher in gewisser Weise als relationale Größe, wenn etwa Repräsentanz, literaturgeschichtliche Bedeutung und ‚Unterschiedlichkeit‘ (im Vergleich zu anderen innerhalb der Lernprogression bearbeiteten Texten, vgl. ebd.) als zu berücksichtigende Texteigenschaften aufgeführt werden. Die bei von Brand genannten unterrichtsbezogenen Kategorien umfassen dagegen weitgehend inhaltsunabhängige Aspekte, die für die pragmatische Unterrichtsorganisation eine Rolle spielen (etwa Verfügbarkeit von Textausgaben, benötigte Arbeitszeit, vgl. von Brand 2022, 168).

Ein differenzierterer Entwurf zur Textauswahl für den Unterricht wurde bisher lediglich von Sabine Pfäfflin vorgelegt (vgl. Pfäfflin 2024). Er beschreibt neben formalästhetischen auch inhaltlich-thematische und didaktische Kriterien. Kritisch zu sehen ist, dass ihre Konzeption ebenso wie die kurze Auswahlskizze bei von Brand als Ausgangspunkt eine idealtypisch gedachte Lerngruppe wählt,

der jahrgangsstufenabhängig ein spezifischer Status innerhalb der geplanten Lernprogression zugeschrieben wird. Diversität der Lernenden wird dabei lediglich auf fachlicher und kognitiver Ebene berücksichtigt. An anderer Stelle hat Ines Heiser ausführlicher gezeigt, dass diese Art der Analyse zu kurz greift (vgl. Heiser 2023). An einem Beispiel skizziert: Bei Pfäfflin wird zum Beispiel als Positivkriterium gesehen, wenn jugendspezifische Themen, wie „Freundschaft, erste Liebe, Sexualität, die Entwicklung der eigenen Identität, Auseinandersetzung mit Autoritäten und Vorbildern oder die Abgrenzung von den Eltern“ (Pfäfflin 2024, 42) in Texten aufgegriffen werden. Dabei sieht Pfäfflin immerhin zurecht, dass sich Auffassungen davon, was als altersspezifisch ‚typisch‘ gilt, im historischen Verlauf wandeln, so dass Konzepte der Lehrenden diesbezüglich nicht mit denen der Lernenden übereinstimmen müssen. Dringend mitzudenken ist aber darüber hinaus, dass sich auch Lernende, die sich auf demselben fachlichen Kompetenzniveau bewegen, in ihren Interessen, ihrem Vorwissen oder auch ihren Haltungen zu bestimmten Themen – nicht nur, aber auch genderspezifisch – deutlich unterscheiden können und dass allgemein für eine bestimmte Altersgruppe anzusetzende Zugänglichkeit eines Themas deswegen individuell für jede Person variiert, abhängig davon, wie das Thema im jeweiligen Text repräsentiert ist. In ihrem grundsätzlich kognitionswissenschaftlich ausgerichteten Mehrebenenmodell des Lesens halten etwa Cornelia Rosebrock und Daniel Nix diesbezüglich treffend fest: „[Die] kognitiven Aktionen [des Leseprozesses] werden durchgeführt von dem Menschen, der liest, und der bekanntlich nicht auf seine aktuellen kognitiven Tätigkeiten reduziert werden kann, sondern sich als Subjekt vielfältig beteiligt an den mentalen Modellen, die er beim Lesen miterschafft.“ (Rosebrock/Nix 2015, 16) Damit erscheint etwa die Zugänglichkeit des Themas „erste Liebe“ für junge Lesende an sich bereits individuell unterschiedlich, abhängig von ihrer eigenen sexuellen Orientierung und dem gesellschaftlichen Wertehorizont, in dem sie sich bewegen. Liegt dieses Thema in einem konkreten Text vor, ist die Zugänglichkeit zudem abhängig davon, ob es in einer heterosexuellen oder einer homosexuellen Konstellation repräsentiert wird; einen weiteren Einfluss hat die Form der Präsentation, die etwa eine positive oder kritische Sichtweise auf die thematisierte Beziehung nahelegen kann (zur Berücksichtigung von textseitig vorliegenden Gendercodierungen für eine gendersensible Textauswahl vgl. ausführlicher Heiser 2020).

Fragt man schließlich nach der Ebene der Auswahlintention beziehungsweise der angestrebten Lehr-/Lernziele, so stehen auch hier Präzisierungen aus. Das Programm LIFT 2, eine sechs europäische Länder umfassende Lehrplanevaluation (vgl. Witte/Sâmihăian 2013), identifizierte nach 2010 zwei gegenstandsorientierte und zwei lernendenorientierte Zielparadigmen, die im Umgang mit

Literatur speziell im schulischen Unterricht angestrebt werden: *cultural* und *linguistic* versus *social* und *personal growth*. Leseförderung lässt sich dem Bereich *personal growth* im weitesten Sinne zuordnen, setzt allerdings auf einer hierarchieniedrigen Ebene an: Diese Intention zielt ausschließlich darauf ab, Leseinteresse beziehungsweise Lesefreude zu vergrößern, um dadurch konsekutiv bei Heranwachsenden Lesefertigkeiten zu verbessern und eine stabile Lesehaltung aufzubauen. Insofern hat eine gendersensible Textauswahl – wie oben bereits angedeutet – den Aufbau von Genderkompetenz bei Lernenden nicht als explizites Ziel. Sie will lediglich dazu beitragen, dass Gender als Differenzkategorie keine vermeidbaren Zugangshürden bei einigen Lernenden bewirkt, die in ihrer Entwicklung einer stabilen Lesehaltung und beim Ausbau ihrer technischen Lesefertigkeiten sowie dem Erwerb lesekultureller Fähigkeiten unterstützt werden sollen.

Fragt man danach, inwiefern die vier Zieldimensionen in ihrer Gesamtheit genderspezifisch geprägt sind, so ist zu konstatieren, dass es sich jeweils um Haltungen und Wissensbestände handelt, die als solche bezogen auf das Individuum weitestgehend geschlechtsunabhängig sind. Im Bereich *cultural* und *linguistic growth* können zum Beispiel literaturgeschichtliches Wissen und ein bewusster Umgang mit formalästhetischen Mustern von Personen jeglichen Geschlechts erworben werden, die Nutzung literarischer Texte zur Selbst- oder Gesellschaftsreflexion scheint gleichfalls grundsätzlich geschlechtsunabhängig. Mit Blick auf die beiden lernendenorientierten Paradigmen des *social* und *personal growth* ist jedoch zu berücksichtigen, dass die eingeforderten Haltungen und Verhaltensweisen bezogen auf fiktionale Texte in der allgemeinkulturellen Praxis weiterhin als deutlich gegendert und eher weiblich konnotiert wahrgenommen werden (vgl. z.B. Bertschi-Kauffmann/Plangger 2018; Brendel-Perpina 2020). Dies lässt vermuten, dass diese Zielbereiche unabhängig von dem jeweils zu lesenden Text für einige männliche Lernende gegebenenfalls weniger zugänglich sind – belastbare empirische Untersuchungen dazu liegen allerdings bislang nicht vor.

Dieser kurze Überblick zeigt: Innerhalb einer so multifaktoriell geprägten Auswahl-situation scheint es nur schwer möglich, einfache Auswahlregeln festzulegen. Vielmehr muss jeweils für den konkret vorliegenden Text eine Synthese der verschiedenen Auswahlperspektiven (Adressat*in/Text/Auswahlintention) geleistet werden, wobei diese jeweils individuell zu gewichten und anschließend miteinander ins Spiel zu bringen sind. Eine besondere zusätzliche Herausforderung besteht darin, dass die Gruppe von wenig, schlecht und/oder ungern lesenden männlichen Heranwachsenden in sich ein hohes Maß an Diversität in Bezug auf ihre weiteren Eigenschaften und Interessen aufweist. Mit dem Ziel

präziser Text-Leser*innen-Passung ist also die Heterogenität innerhalb einer Geschlechtergruppe durch weitere Differenzkriterien genauer zu bestimmen.

Unter der Lupe: Textbeispiele

Im Folgenden soll anhand zweier Lektüren für die Sekundarstufe I exemplarisch dargestellt werden, inwiefern sich bestimmte Texte für einen doppelten Blick ‚unter der Lupe‘ eignen. Durch einen sogenannten ‚doppelten Blick‘, der unterschiedliche Analysekategorien multiperspektivisch miteinander verknüpft (vgl. Becker/Kofer 2022, 76), wird es möglich – und zugleich notwendig –, die Auswahl von Texten für eine gendersensible Leseförderung im Sinne einer heuristischen Vorgehensweise kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen. Nur so kann gewährleistet werden, dass literarische Auswahlprozesse die sich wandelnden (Gender-)Normen und gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend berücksichtigen. Zudem wird die gendersensible Leseförderung durch die intersektionale Perspektive in ein umfassendes Diversitätskonzept eingebettet, das neben Gender weitere Differenzkategorien berücksichtigt. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Textauswahl für die Leseförderung nicht isoliert entlang eines einzigen Merkmals erfolgt, sondern im Sinne einer inklusiven Bildungspraxis vielfältige Lebensrealitäten berücksichtigt.

Saša Stanišić: „Wolf“ (2023)

Der Kinderroman „Wolf“ (2023) mit Bildern von Regina Kehn wurde von Stanišić, einem für die Gegenwartsliteratur einschlägig bekannten und preisgekrönten Autor, der aus Bosnien stammt und seit 1992 in Deutschland lebt, verfasst. 2024 wurde „Wolf“ mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.

Bereits im Winter 2023/24 gelangte der Roman auf die Liste der Top-Titel von boys & books für Leser*innen ab 12 Jahren. Die Rezension zu „Wolf“ auf der Plattform von boys & books folgt den genannten Auswahlkriterien zu Thema, Handlung, Figuren, Sprache und Stil, sowie Buchgestaltung.

Der Roman kann als Abenteuergeschichte, einem beliebten Genre in Bezug auf männliche Lesepräferenzen, gelesen werden, da typische Genreelemente (vgl. Garbe 2018a) die Handlung kennzeichnen – etwa der Auszug ins Ferienlager, das Überwinden von Heimweh, der Anschluss an die Gruppe und das Bestehen von Aufgaben in der Natur. Ein gleich zu Beginn einsetzender Spannungsbogen erleichtert den Zugang ebenso wie die Überschaubarkeit von Ort und Zeit (eine Woche im Ferienlager). Auch das Figureninventar beschränkt sich auf wenige Figuren; neben dem Protagonisten Kemi spielen vor allem Jörg, der

Außenseiter, die Mobbing-Gang, bestehend aus Marko und den Dreschke-Zwillingen, sowie einige wenige erwachsene Betreuer*innen des Ferienlagers eine Rolle. Die Geschichte wird chronologisch aus der Ich-Perspektive von Kemi in leicht verständlicher, alltagsnaher Sprache erzählt; der Lesbarkeitsindex LIX liegt unter 30. Zugleich wirkt die reduzierte sprachliche Gestaltung dicht und poetisch; es ist die Sprache eines jugendlichen Erzählers, die zwischen Lässigkeit, Direktheit und Distanzierung changiert: „Mutter und ich machen Salat. Ich liebe es, mit Mutter Salat zu machen, wir reden dann nur über den Salat. Wir sind komplett für den Salat da. Heute ist es anders. Heute beginnt Mutter ohne Not einen Satz mit ‚übrigens‘. Sätze, die meine Mutter mit ‚übrigens‘ beginnt, enden nicht gut für mich.“ (Stanišić 2023, 11) Bereits der Klappentext bringt die Komik und Ironie zum Ausdruck, die Kemis besonderen Duktus kennzeichnen: „Ein Ferienlager im Wald. Willkommen zu Mücken und Wanderstöcken, zu Stockbetten und Kletterbäumen! Willkommen am Lagerfeuer! Willkommen zur Folienkartoffel, der traurigsten Kartoffel der Welt!“ (Stanišić 2023) Die insgesamt 17 Kapitel sind mit einem Umfang zwischen vier und 20 Seiten relativ kurz und in leser*innenfreundliche Abschnitte eingeteilt. Auch die zahlreichen Illustrationen in schwarz-weiß und gelb, die zwischen schematischen Zeichnungen, Scherenschnittumrissen und Comic-Stil changieren, unterstützen das Textverstehen, da Text und Bild oftmals korrespondieren; in ihren komischen und pointierten Details erweitern die Illustrationen aber zugleich die verbale Narration und sind so Teil der poetischen Dimension des Textes. Daraus folgt die Empfehlung zum Top-Titel: Der Text eigne sich „gleichermaßen für ungeübtere wie für geübte Leser*innen“ (König o. J.) und explizit auch als Schullektüre.

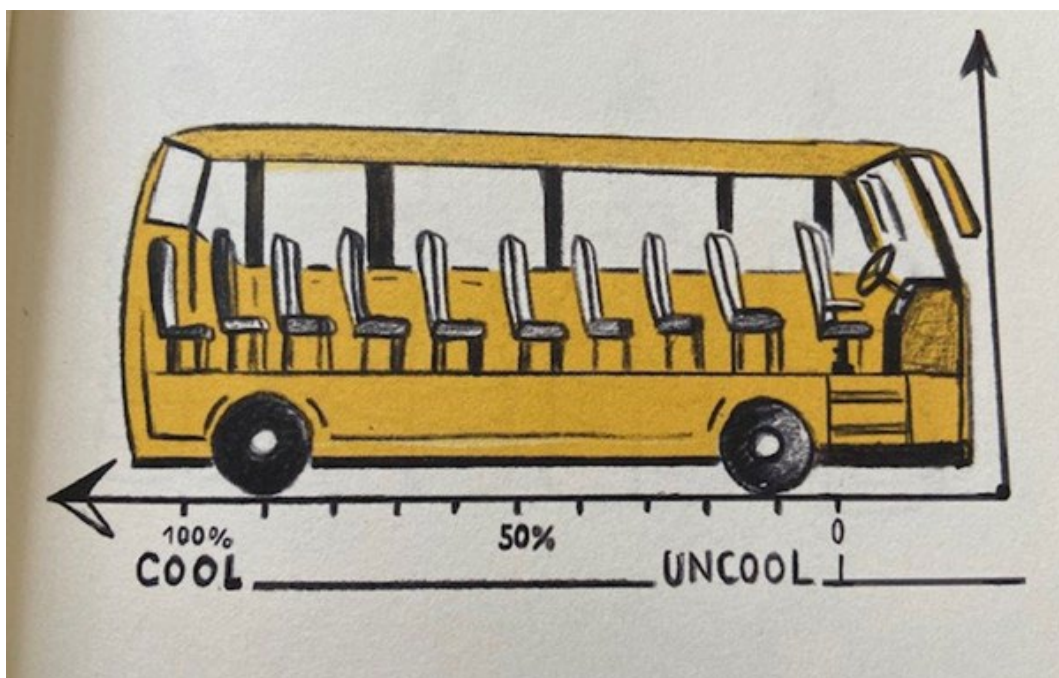
Konkret bezogen auf die Auseinandersetzung mit Genderaspekten ist nun (nicht nur) zu analysieren, auf welchen Ebenen Gender in einem Text codiert und repräsentiert wird. Denn zweifellos verfügen sowohl Leser*innen als auch literarische Figuren über mehr Eigenschaften als nur ihre Positionierung im Bereich Geschlecht/Gender. Daher gilt es im Sinne des ‚doppelten Blicks‘ weitere sich überkreuzende Differenzkategorien und ihre Wechselwirkungen in Textanalyse und -auswahl einzubeziehen. Um die Interdependenz sozialer Kategorien und damit eine intersektionale Herangehensweise stärker zu berücksichtigen, haben Karina Becker und Martina Kofer (2022), angelehnt an die Kriterien der traditionellen Erzähltextanalyse, einen Fragenkatalog zur intersektionalen Analyse literarischer Texte vorgelegt. Dieser gliedert sich in innertextuelle (Figuren, Figurenkonstellation, Figurenrede, Erzählperspektive, Symbolik, Raumdarstellung, Illustration, Realitätsbezug), kontextuelle (historische Einordnung, Perspektive des Autors/der Autorin, Adressierung) und paratextuelle Aspekte (Materialien, Medien) (vgl. Becker/Kofer 2022, 77ff.). Im Folgenden sollen einzel-

ne Kriterien exemplarisch auf „Wolf“ (2023) bezogen werden, um aufzuzeigen, wie der Roman Gender mit weiteren Differenzkategorien verschränkt und wie dies für die lese- und literaturdidaktische Textauswahl von Relevanz ist.

Analysiert man „Wolf“ (2023) danach, ob ‚Andere‘ im Text als Haupt- oder Nebenfiguren präsent sind, ob sie positiv oder negativ charakterisiert sind, dann steht Jörg, der Einzelgänger mit den großen Ohren, der gut zeichnen kann und gerne wandern geht, aber von Marko und seinen Anhängern gemobbt wird, im Mittelpunkt. Dem Ich-Erzähler ist die Zuschreibung von außen dabei klar: „Jörg ist wie alle eigen und wie alle anders, er wird aber von den anderen noch mal *andersiger* gemacht“ (Stanišić 2023, 34). Die Marginalisierung erfährt in dieser Geschichte eine Figur weder durch gesellschaftliche Markierung noch durch ihre Herkunft, sondern durch zufällige Ausgrenzung innerhalb einer Gruppe beziehungsweise mehrerer „Grüppchen: Die Netten, die Zocker, die Einser, die Pferd mädchen.“ (Stanišić 2023, 17) Jörg, der eigentlich ein Netter ist, gehört zu keiner dieser Gruppen. Zugleich erscheinen die Jugendlichen als eine diverse Gemeinschaft, wie ihre Vornamen aus verschiedenen Kulturkreisen andeuten: Benisha, Sinan, Amir, Özlem.

Bezüglich der Figurenkonstellation werden die einzelnen Mitglieder des Zeltlagers auf einer Skala von cool bis uncool vermessen (vgl. Abb. 1). Aus der Sicht des Ich-Erzählers scheint dies eine unumstößliche Wahrheit zu sein, die zudem durch eine ‚schematische‘ Illustration ins Bild gesetzt wird.

Abb. 1: Das Verhältnis der Figuren



Quelle: Stanišić 2023, 17

Den jugendlichen, fast ausschließlich männlichen Figuren der Geschichte (das Mädchen Benisha wird eindimensional gezeichnet und erscheint eher als Projektionsfigur für Kemis Sehnsüchte) stehen eine Reihe weitgehend unfähiger erwachsener Betreuer*innen gegenüber. Ihnen fehlt Einfühlungsvermögen, aber auch interkulturelle Kompetenz, wie der Alltagsrassismus beim Liedersingen am Lagerfeuer bezeugt: „Sinan, kennst du ein Lied aus deiner Heimat?“, ruft Bella und guckt Sinan an. „Aus Pinneberg?“, fragt Sinan. „Aus der Türkei?“, sagt Bella. „Meine Eltern sind aus Albanien“, sagt Sinan.“ (Stanišić 2023, 62) Nur vereinzelte Erwachsene werden als ungewöhnlich beschrieben und damit positiv gezeichnet. Es handelt sich dabei um den am Kopf tätowierten, angeblich drei Meter breiten und drei Meter großen Koch, der Verständnis für Kemis Regelbrüche aufbringt, sowie die Försterin, die als (alkoholisierte?) Extrem-Oma und Aktivistin mit einem flammenden Vortrag über Kapitalismuskritik und Naturschutz gewaltigen Eindruck hinterlässt. Die Bedeutung dieser beiden Figuren wird durch ganzseitige markante Porträt-Illustrationen hervorgehoben. Beide Beispiele zeigen auch auf bildnarrativer Ebene bestimmte Körperkonzepte (vgl. Eder 2020, 45–49), die sich geschlechtsspezifisch eindeutigen Zuschreibungen verweigern, indem die Körper und deren Bekleidungstereotype Formen und Geschlechterbilder unterlaufen.

Abb. 2 und 3: Die erwachsenen Figuren



Quelle: Stanišić 2023, 55 und 172

In Kemis Haltung vollzieht sich während dieser Sommerwoche im Wald eine Entwicklung, da er sich die Frage stellen muss, wieviel Verantwortung er für die Beziehungen in der Gruppe und nicht zuletzt Jörgs Integration übernehmen kann. Auf diese Weise sind dem Text bestimmte soziale Einstellungen, Werte und Normen eingeschrieben. Zugleich stellt Kemi, der Wald- und Ferienlagerhasser, der Unsportliche und der Regelbrecher, die maßgebliche Wertungsinstanz des Textes dar, womit Individualität und Anderssein als offensichtlich positiv bewertet werden. Außerdem bricht er eines der maßgeblichen Genderstereotype – das des abenteuerwilligen männlichen Jugendlichen. So ist er auch nicht der furchtlose Held, der mit dem Wolf tanzt, gleichwohl aber derjenige, dem im Laufe der Geschichte der Wolf immer wieder erscheint – je nach Lesart im Traum, als Symbol oder in der Realität. Gelbe Textseiten markieren visuell die Bedeutsamkeit dieser Begegnungen.

Blickt man letztlich auf die Frage der Adressierung, scheint der Text trotz seines etwas sperrigen, gleichwohl aber sympathischen jungen Helden Identifikationsangebote für die Sinnsuche viele Leser*innen im Jugendalter bereitzuhalten. Zugleich bietet er über seine Bildlichkeit, Poetizität und den Bruch mit kulturspezifischen Erwartungen neue Sichtweisen an, die ihn nicht nur lese-, sondern auch literaturdidaktisch interessant machen.

Juliane Pickel: „Krummer Hund“ (2022)

Ein zweites Beispiel, Pickels Debütroman „Krummer Hund“ (2022), ist inzwischen als Schullektüre etabliert. Er ist 2025 verbindlicher Prüfungsstoff für die Haupt-, Real- und Werkrealabschlussprüfung in Baden-Württemberg (vgl. z.B. Schulabschluss Baden-Württemberg). boys & books hatte den Roman bereits 2021 empfohlen. In „Krummer Hund“ (2022) lernt der Protagonist Danny, mit seinen heftigen Wut- und Gewaltausbrüchen zurechtzukommen; parallel entwickelt sich eine Krimihandlung um einen tödlichen Unfall, in den der ‚Doc‘, der neue Partner von Dannys Mutter, verstrickt zu sein scheint.

Die formalen Bedingungen sind auch für technisch schwach Lesende günstig: Der Roman ist mit 264 Seiten eher schmal, er hat kurze Kapitel und der Lesbarkeitsindex LIX liegt bei circa 30 – die Sätze sind also kurz und wenig komplex, etwa wenn Danny den Beginn eines Morgens nach dem Tod seines Hundes Ozzy beschreibt:

„Ich bin zu früh dran. Seit ich morgens nicht mehr mit Ozzy rausgehe, bin ich immer zu früh. Seit Wochen wache ich jetzt immer um dieselbe Zeit auf. Ozzy-Zeit. Meine Mutter schläft noch. Leise ziehe ich die Tür hinter mir zu. In den Wochen seit Ozzys Tod ist es immer kälter gewor-

den. [...] Es tut in der Lunge weh, wenn man tief einatmet. Ich mag es so. Bei Kälte kann man gut denken und fühlt wenig.“ (Pickel 2022, 31)

Der Text beginnt provokant mit einer packenden, tragikomischen Eingangsszene, die zum Weiterlesen animiert: Während Dannys erkrankter alter Hund Ozzy eingeschläfert wird, flirtet Dannys alleinerziehende Mutter, die ihn zu diesem Termin begleitet, mit dem Tierarzt und verabredet sich mit ihm zum Sushi-Essen; aus Wut und Trauer beschädigt Danny im Anschluss an den Termin dessen teures Auto (vgl. Pickel 2022, 5–12).

Bezieht man die erste der vorhin genannten Auswahllebenen mit ein – die lernendenseitigen Lesevorlieben, zu denen etwa ein Faible für Krimi- und Abenteuerhandlungen (vgl. oben) zählt – stellt man fest, dass Krimi- und Thriller-Elemente im Roman eine prominente Rolle einnehmen und für Spannung sorgen. Nebenbei verhandelt „Krummer Hund“ (2022) allerdings auch sehr ernste Themen – etwa die Wut Dannys darüber, dass sein leiblicher Vater die Familie verlassen hat, die Suche nach einer neuen Vaterfigur, ebenso wie die Frage, wie starke Emotionen handhabbar werden können. Begleitend sorgen viele komische und überraschende Szenen für emotionale Entlastung der Lesenden. Blickt man auf die Figuren, so ist mit Danny eine starke männliche Figur vorhanden, die zu Empathie einlädt. Danny weist zwar stereotyp-männliche Verhaltensweisen auf, darunter seine Wutausbrüche oder Schwierigkeiten, mit anderen über Gefühle zu kommunizieren. Gleichzeitig bricht die Figur mit solchen Klischees und ist zur Selbstreflexion in der Lage – beispielsweise, als Danny seinem besten Freund Edgar gegenüber deutlich macht, dass ein zuerst gemeinschaftlich begonnenes Stalking gegen die Mitschülerin Alina unangemessen ist und zu weit geht (vgl. Pickel 2022, 221f.). Der Roman stellt dabei jederzeit heraus, dass Dannys aggressives Verhalten auf der einen Seite nachvollziehbare Ursachen hat, die auf ein schwieriges familiäres Umfeld zurückgehen: Nachdem der Vater die Familie verlassen hat, überfordert es Danny, gleichzeitig selbst mit dem Verlust umzugehen und Verantwortung für seine labile Mutter übernehmen zu müssen. Auf der anderen Seite wird sehr deutlich gemacht, dass Dannys Reaktionen anderen schaden und diese in Gefahr bringen sowie dass sie für ihn selbst eine Belastung darstellen und er darunter leidet. Nachdem sich die familiäre Situation für Danny durch eine neue Partnerschaft zwischen der Mutter und Thomas König, dem ‚Doc‘ stabilisiert, gelingt es ihm, mit Hilfe von Freunden und Familie einen Ausweg aus den für ihn selbst nachteiligen Verhaltensroutinen zu finden.

Auf der Ebene der im Text präsenten Themen lässt sich feststellen, dass der Roman mit Themen wie Trauer, Aggression und Verlustgefühlen Sachverhalte beziehungsweise Emotionen verhandelt, die genderübergreifend jede*n

betreffen können. Vorteilhaft ist, dass diese im Text selbst auch als genderübergreifend repräsentiert werden: Neben Danny leiden auch seine Mitschülerin Alina und sein bester Freund Edgar darunter, von anderen nicht auf die gewünschte Weise gesehen zu werden. So äußert etwa Alina Danny gegenüber, sie fühle sich, „als wäre ich allein auf diesem verschissenen Planeten“ (Pickel 2022, 196). Ähnlich vielsagend ist Edgars Reaktion, nachdem er seiner Mutter ein selbst erstelltes, verstörendes Kunstwerk zeigt und diese die fragwürdigen Bildelemente selbst dann vollkommen ignoriert, als er die Ergänzung weiterer schockierender Elemente ankündigt: „[Sein Stift] hängt in der Luft. Sein Gesicht sieht aus, als hätte ein Teil von ihm gerade seinen Körper und dann das Haus verlassen.“ (Pickel 2022, 105) Auf die empfundene Zurückweisung reagieren die beiden anderen Jugendlichen nicht wie Danny mit körperlicher Gewalt gegen Sachen (vgl. z.B. Pickel 2022, 78f.): Alina schikaniert Dritte durch Ausgrenzung und abfällige Bemerkungen (vgl. z.B. Pickel 2022, 25–27, 51f.), während Edgar sich in Selbstzerstörung und das gegen Alina gerichtete Stalking flüchtet (vgl. z.B. Pickel 2022, 218f., 221f.). In der Gesamtschau auf die Figuren wird so deutlich, dass Dannys Problem ein typisch menschliches ist, welches sich abhängig von den weiteren Eigenschaften einer Person unterschiedlich manifestieren kann. Diese Konstellation verhindert, dass in der Lektüre eine genderspezifische Zuordnung vorgenommen wird. Die Gegenüberstellung von Dannys stereotyp-maskuliner Gewaltaffinität mit Edgars sublimiertem Aggressionsverhalten wirkt einer Essentialisierung der Aggressionstypen entgegen, während das Beispiel Alinas zeigt, dass Aggressionen auch weiblich sein können. So entsteht eine Art Matrix möglicher Verhaltensweisen: Lernende jeglichen Geschlechts werden in die Lage versetzt, einen differenzierten Blick auf verschiedene Reaktionsmuster beziehungsweise Handlungsalternativen zu gewinnen und diese – wie auch geeignete Lösungsmöglichkeiten – gegeneinander abzuwägen.

Im Hinblick auf mögliche Lehr-/Lernintentionen liegt mit Pickels „Krummer Hund“ (2022) ein Idealfall vor: Der Roman eignet sich aufgrund der niedrigen lese-technischen Anforderungen und der spannenden Handlung gut, um Leseförderung zu betreiben. Gleichzeitig bietet er sich auch an, um weiterführend Genderkompetenz zu entwickeln, indem man mit Lernenden reflektiert, inwiefern bestimmte Reaktionen auf Verlust beziehungsweise Trauer genderspezifisch geprägt sind – als Aufhänger bietet sich hier eine Äußerung der Autorin an, die im Interview sagte, dass ein Roman über die Wut eines Mädchens „theoretisch auch interessant gewesen“ wäre (vgl. Piegsa 2022, o. S.). Berücksichtigt man die bei Becker und Kofer aufgeführten Analyseebenen, so zeigt sich auch in dieser Hinsicht ein differenziertes Bild: Danny ist selbst zwar männlich, kann aber auf-

grund seiner Verhaltensauffälligkeiten als ‚andere‘ Figur eingeordnet werden. Im sozialen Gefüge der Schulklasse nehmen er und sein bester Freund Edgar, an dem „nichts so [ist], wie es sich gehört“ (Pickel 2022, 18) eine randständige Position ein; sie werden zwar nicht aktiv ausgeschlossen, aber von vielen abschätzig als „Loser des Jahres“ (Pickel 2022, 58) eingestuft. Andererseits ist Alina aufgrund ihres guten Aussehens, ihrer Intelligenz und der Wohlhabenheit ihrer Familie zwar eine von vielen bewunderte Figur, wird aber gleichzeitig ebenfalls auf Distanz gehalten und teils ausgegrenzt, da alle „Angst [haben], dass sie [ihr] nächstes Opfer sind“ (Pickel 2022, 29). Da Danny als autodiegetische Erzählinstanz fungiert, bekommt seine Perspektive auf das Geschehen und auf sein zunächst delinquentes Verhalten ausreichend Raum, um eingeordnet und reflektiert zu werden. Dies gilt in abgeschwächter Form für die beiden weiteren Figuren: In längeren Dialogen zwischen ihnen und Danny gelingt ein Blick hinter die Fassade und sie werden jeweils als komplexe Charaktere greifbar. Der Roman zeigt insofern, dass individuell, gruppenintern oder gesellschaftlich übergreifend etablierte Deutungsmuster und Vorurteile häufig nicht zutreffen – etwa dann, wenn Danny herausfindet, dass Alina in ihrem brutal-abweisenden Verhalten nicht zuletzt die Trauer um den Verlust ihres verstorbenen Bruders verarbeitet (Pickel 2022, 135f.), dass Edgars negative Fixierung auf Alina nicht auf Empathie mit ihren Opfern, sondern auf einer Verliebtheit beruht (vgl. Pickel 2022, 224) oder dass die Schäden am Auto des ‚Docs‘ nicht auf den tödlichen Unfall zurückgehen, sondern dass Danny selbst sie in stark betrunkenem Zustand verursacht hat (vgl. Pickel 2022, 246f.). Auch scheinbare Autoritätsfiguren werden im Verlauf der Erzählung zu Kippbildern – beispielsweise stellt sich heraus, dass Dannys Erinnerungen an den abwesenden Vater diesen zu Unrecht idealisieren (vgl. Pickel 2022, 154–156). Auf den späteren ‚Ersatzvater‘, den ‚Doc‘, hat Danny selbst lange eine ambivalente Sicht. In einem klärenden Gespräch erweist sich schließlich sein Verdacht, dieser sei der Unfallverursacher, als falsch; der ‚Doc‘ präsentiert sich dennoch selbst ausdrücklich als fehlbar: „Ich bin manchmal ein Arschloch, Daniel. [...] Ich bin nicht immer das, was ich... was man... ich mache viel falsch“ (Pickel 2022, 249). Das offene Ende des Romans deutet als utopische Vision eine Situation an, in der Diversitätskategorien weniger wichtig werden, weil alle Beteiligten an eigenen Fehlern arbeiten und durch gegenseitige Unterstützung ein gutes Zusammenleben erreichen.

Fazit

Zur Frage, wie Auswahlkriterien im Rahmen einer gendersensiblen Leseförderung beschaffen sein können, ist zunächst grundlegend festzuhalten, dass eine Berücksichtigung von Gender als Differenzkategorie in der Leseförderung darauf abzielt, Zugangshürden zum Lesen möglichst zu vermeiden oder zumindest zu verringern. Dafür ist nicht zuletzt ein Angebot an Lesestoffen notwendig, die zum Aufbau einer stabilen Lesehaltung beitragen und *alle* Schüler*innen langfristig zum eigenständigen Lesen und sowie zum Erwerb lesekultureller Fähigkeiten befähigen. Die Fähigkeit, Lesefreude zu entwickeln, emotional und identifikatorisch auf fiktionale Texte zu reagieren, eigene Lesepräferenzen auszubilden und Lektüren passend für sich auswählen zu können, steht in besonders engem Zusammenhang zur Frage nach der Textauswahl. Dies bedeutet, dass zum einen genderübergreifende Prinzipien und Zieldimensionen von Leseförderung anzuwenden sind, dass dazu aber literarische Texte als diskursive Praktiken berücksichtigt werden müssen. Konkret sind jeweils ihre Adressierung sowie die ihnen eingeschriebenen Genderrollen zu betrachten, mit denen Genderidentität und -differenz hergestellt werden; diese Aspekte lassen sich intersektional perspektivieren und in Auswahlüberlegungen einbeziehen. Trotz zahlreicher auf Komplexitätsreduktion zielender unterrichtlicher Strategien kann für die Textauswahl zur gendersensiblen Leseförderung deswegen kein abschließender Kriterienkatalog geltend gemacht werden – und zwar nicht nur aufgrund multifaktorieller Bedingungen didaktischer Auswahlprozesse, sondern vor allem auch aufgrund der hohen Diversität der zu fördernden Gruppen: Jenseits der Genderzugehörigkeit der Lernenden erweist sich die Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse und (Lese-)Fähigkeiten daher als wesentlich. Um eine breite Zugänglichkeit für viele Schüler*innen sicherzustellen, sind in der gendersensiblen Leseförderung möglichst genderoffen adressierte literarische Texte zu empfehlen. Und nicht zuletzt gilt: Nicht jeder Text, der sich als Empfehlung für die Leseförderung eignet, muss zwangsläufig – immer und grundsätzlich – das Potenzial haben, den unterrichtlichen Zieldimensionen im Umgang mit einer Klassenlektüre zu entsprechen.

Literatur

- Barnieske, Andreas/Seidler, Andreas (2013): Genderaspekte im Deutschunterricht. In: Kleinau, Elke/Schulz, Dirk/Volker, Susanne (Hg.): Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies. Bielefeld: transcript, 121–133. doi: [10.14361/transcript.9783839422694.121](https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422694.121)
- Becker, Karina/Kofer, Martina (2022): Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. SLLD (B). Bd. 4. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 69–83. doi: [10.46586/SLLD.223](https://doi.org/10.46586/SLLD.223)
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Plangger, Natalie (2018): Genderspezifisches Lesen. In: Honold, Alexander/Parr, Rolf (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Lesen. Berlin: De Gruyter, 550–570. doi: [10.1515/9783110365252-028](https://doi.org/10.1515/9783110365252-028)
- Böhm, Kerstin (2017): Archaisierung und Pinkifizierung, Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld: transcript. doi: [10.1515/9783839437278](https://doi.org/10.1515/9783839437278)
- Brendel-Kepser, Ina (2023): Leseempfehlungen nur für Jungen? Eine empirische Bestandsaufnahme und zukünftige Herausforderungen. In: Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik/Schmitt, Kristina (Hg.): Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed, 19–36.
- Brendel-Perpina, Ina (2020): Fachdidaktischer Rahmen. Literatur- und Medienrezeption als genderkodierte Praxis. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach, 29–38.
- Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina (2019): Blaue Bücher, Rosa Bücher. Federleichte Feen und starke Piraten. Eine SZ-Datenrecherche zeigt, dass Kinderbücher immer noch voller Geschlechterklischees stecken. <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/gender-wiegleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> (27.9.2024).
- Diedrich, Jennifer/Anja Schiepe-Tiska, Anja/Ziernwald, Lisa/Tupac-Yupanqui, Ana/Weis, Mirjam/McElvany, Nele/Reiss, Kristina (2019): Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 81–109. doi: [10.31244/9783830991007](https://doi.org/10.31244/9783830991007)
- Eder, Ulrike (2020): Was machen die Mädchen, und was machen die Jungs in der Kinder- und Jugendliteratur? Eine kritische Annäherung mittels grundlegender Analysekonzepte der Gender Studies. In: libri liberorum 21 (52–53), 37–57.

- Garbe, Christine (2023): Jungen und Bücher. Ist eine spezifische Leseförderung für Jungen sinnvoll und notwendig? In: Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik/Schmitt, Kristina (Hg.): Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed, 37–57. doi: [10.57088/978-3-7329-9041-2_3](https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9041-2_3)
- Garbe, Christine (2018a): Abenteuerliteratur. In: Garbe, Christine/Gürth, Christina et al. (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 55-67.
- Garbe, Christine (2018b): Gender und Genre: Gender-sensible Leseförderung und attraktive Genres der Kinder- und Jugendliteratur. In: Garbe, Christine/Gürth, Christina/Hoydis, Julia/Münschke, Frank/Seidler, Andreas/Woiwod, Uta (Hg.): Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–34.
- Garbe, Christine (2012): „Echte Kerle lesen nicht!?“ – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2. erw. u. aktual. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 289–303.
- Heine, Jörg-Henrik/Heinle, Martina/Hahnel, Johanna/Lewalter, Doris/Becker-Mrotzek, Michael (2023): Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster, New York: Waxmann, 139–162.
- Heiser, Ines (2024): „Jungen lesen nicht gerne und Mädchen lesen viel besser als sie“. Wie Gender als Differenzkategorie das Lesen beeinflusst. In: Achtermeier, Dominik/Kosch, Lukas (Hg.): Mythen des Lesens. Über eine Kulturtechnik in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels. Bielefeld: transcript, 37–56. doi: [10.14361/9783839472088-003](https://doi.org/10.14361/9783839472088-003)
- Heiser, Ines (2023): Same, same – but different. Überlegungen zur Textauswahl für den Literaturunterricht unter intersektionaler Perspektive. In: Abrego, Verónica/Henke, Ina/Kißling, Magdalena/Lammer, Christina/Leuker, Maria-Theresia (Hg.): Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt: wbg, 403–421. doi: [10.21248/gups.73888](https://doi.org/10.21248/gups.73888)

- Heiser, Ines (2020): Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Gendercodierung. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola (Hg.): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach, 49–57.
- Heiser, Ines (2019): Seethalers Trafikantenwahl – oder: Wie ein Roman auf die Lektüreliste kommt. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 3/2019, 231–242.
- 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: Glock, Sabine Glock/Kleen, Hannah Kleen (Hg.): Stereotype in der Schule. Wiesbaden: Springer VS, 33–70. doi: [10.1007/978-3-658-27275-3_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_2)
- König, Nicola (2023): Buchempfehlung „Wolf“ von S. Stanišić. https://www.boysandbooks.de/buchempfehlungen/genres/detail/?tx_bnbsuggestion_list%5Bsuggest%5D=541&tx_bnbsuggestion_list%5Baction%5D=show&tx_bnbsuggestion_list%5Bcontroller%5D=Suggest&cHash=e9a41f909e336d-891b651feab0f3f557 (20.8.2025).
- Krah, Hans (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur und analytische Praxis. Grundlagen und Methodik. In: Müller, Karla/Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans/Schilcher, Anita (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 45–63.
- Lesbarkeitsindex LIX (o. J.): <https://www.psychometrica.de/lix.html> (20.8.2025).
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster, New York: Waxmann. doi: [10.31244/9783830998488](https://doi.org/10.31244/9783830998488)
- Lorenz, Ramona/McElvany, Nele/Schilcher, Anita/Ludewig, Ulrich (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich. Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, 53–87. doi: [10.25656/01:28075](https://doi.org/10.25656/01:28075)
- McElvany, Nele/Kleinkorres, Ruben/Kessels, Ursula (2023): Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, 131–149. doi: [10.25656/01:28075](https://doi.org/10.25656/01:28075)

- Pfäfflin, Sabine (2024): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 3. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, Maik/Garbe, Christine (2007): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Kallmeyer [im Ergänzungsteil auf CD-ROM], 66–83.
- Pickel, Juliane (2022): Krummer Hund. Weinheim, Basel: Gulliver.
- Piegsa, Oskar (2022): Juliane Pickel. Das verspätete Wunderkind. In: DIE ZEIT 12 2022. <https://www.zeit.de/2022/12/juliane-pickel-schriftstellerin-krummer-hund> (18.10.2024).
- Pieper, Irene (2013): Zur geschlechtsspezifischen Differenz der Leseweisen und Lesestoffe. Wie viel Unterschied sollen/wollen wir machen? In: Lundt, Bea/Tholen, Toni (Hg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch. Berlin: LIT, 277–295.
- Rosebrock, Corenelia/Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schilcher, Anita (2023): Sind stereotype Jungendarstellungen lesemotivationsfördernd? In: Brendel-Kepser, Ina/Achtermeier, Dominik/Schmitt, Kristina (Hg.): Leseförderung für Jungen. Zeitgemäß – notwendig – gendersensibel? München: kopaed, 227–234.
- Schulabschluss Baden-Württemberg (2024): Hauptschulabschluss in Baden-Württemberg. <https://www.abschluss-bw.de/hauptschulabschluss> (10.10.2024).
- 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, 44–64. doi: 10.25656/01:21015
- Stanišić, Saša (2023): Wolf. Hamburg: Carlsen.
- von Brand, Tilman (2022): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. 8. aktual. Aufl. Hannover: Klett.

- Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018. Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 47–80. doi: [10.31244/9783830991007](https://doi.org/10.31244/9783830991007)
- Witte, Theo/Sâmihăian, Florentina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In: L1 Educational Studies in Language and Literature 13, 1–22. doi: [10.17239/L1ESLL-2013.01.02](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02)