

Special Issue 2 (2025) | Forschungsartikel

Re-Analyse von leseautobiografischen Narrationen aus Genderperspektive. Zur Wirkmacht von Gender auf Leseautobiografien

Jennifer Witte (jennifer.witte@uni-osnabrueck.de) 

Franz Kröber (franz.kroeber@fu-berlin.de)

Abstract: Dieser Artikel untersucht durch Re-Analyse narrativer Interviews mit Jugendlichen, wie Gendernarrative individuelle Lesebiografien prägen. Die ursprünglich ohne Genderfokus erhobenen Interviews wurden sekundäranalytisch mit rekonstruktiv-interpretativem Vorgehen ausgewertet, um genderspezifische Erzählmuster und Selbstzuschreibungen herauszuarbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass dominante Gendernarrative – etwa Vorstellungen „passender“ Lektüre für Jungen und Mädchen, normative Genrepräferenzen oder geschlechterbezogene Erwartungen an Lesekompetenz – die biografische Sinnbildung maßgeblich strukturieren und literarische Entwicklung teilweise einschränken. Gleichzeitig unterlaufen einige Jugendliche hegemoniale Muster durch widersprüchliche, hybride oder nonkonforme Positionierungen. Der Beitrag demonstriert die Produktivität von Re-Analysen für die Rekonstruktion impliziter kultureller Muster und diskutiert die Relevanz der Ergebnisse für eine diversitätssensible literaturdidaktische Praxis.

Schlagworte: Biografieforschung, Gender, Leseforschung, Literatur

Eingereicht: 22. Dezember 2024

Angenommen: 01. September 2025

Veröffentlicht: 19. Dezember 2025

DOI: <https://doi.org/10.17169/ogj.2025.352>

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 Anita Runge und Gabriele Jähnert.

Re-Analyse von leseautobiografischen Narrationen aus Genderperspektive. Zur Wirkmacht von Gender auf Leseautobiografien

Einleitung

Die Leseforschung zieht Gender seit Längerem als eines von vielen Erklärungsmustern für die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen heran. Sie zeigt, dass die Annahme, Lesen sei vor allem eine Tätigkeit für Frauen und Mädchen, die Haltungen von Lehrenden und Eltern zum Lesen beeinflussen kann. Diese Annahme kann sich außerdem auf die Motivation, die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept bezogen auf das Lesen von vor allem männlichen Kindern und Jugendlichen auswirken (vgl. Maus 2020, 40; Streiß 2021; Philipp 2011a, McGeown et al. 2012; Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021). Obgleich sich keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Gender und Lesesozialisation feststellen lassen, kann von einer Negativspirale ausgegangen werden: Gender ist eine diskursiv beziehungsweise performativ erzeugte Dimension (vgl. West/Zimmerman 1987; Butler 2002), über die Menschen soziale Wirklichkeiten in ihrer Komplexität strukturieren und reduzieren (vgl. unter anderem Bem 1981). Die so entstehenden Stereotype sind wieder kommunizierte und performte Kategorien innerhalb einer binären Geschlechterordnung, die sowohl von Kindern (vgl. Rohrmann 2009) als auch von Jugendlichen (vgl. Streiß 2022) wahrgenommen und reproduziert wird. Historisch gewachsene sowie aktuell medienvermittelte Vorstellungen, Bezugspersonen in der unmittelbaren Umgebung Heranwachsender sowie *stereotype threats*¹ tragen dazu bei, dass Lesen und Interesse für Literatur verstärkt als weiblich wahrgenommen werden (vgl. Schilcher/Müller 2016, 15f.). Diese genderbezogenen Stereotype haben nachweislich Einfluss auf das Lesen von Schüler:innen: So stellen Francesca Muntoni, Jenny Wagner und Jan Retelsdorf (2021) in ihrer Studie zu Fünft- und Sechstklässler:innen fest, dass Jungen, die dem Stereotyp, Lesen sei für Mädchen, zustimmen, ein niedrigeres

1 Der Begriff *stereotype threat* beschreibt die Angst, negative Zuschreibung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe durch Verhalten und Ergebnisse in Leistungssituations zu bestätigen. Die wahrgenommene Bedrohung wirkt sich negativ auf die Performanz der Betroffenen aus: Beispielhaft dafür ist die im Vergleich zu männlichen Personen geringere Beteiligung von weiblichen Personen in den MINT-Fächern (vgl. Heilmann et al. 2012, zit. in Schilcher/Müller 2016, 15f.).

Lese-Selbstkonzept, geringere Selbstwirksamkeit im Lesen und weniger Lesemotivation aufweisen und Mädchen, die dieselbe Überzeugung teilen, ein höheres Selbstkonzept und eine höhere Selbstwirksamkeit zeigen (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021, 195–197). Sofern der gesamten Schulklasse eine stärkere Ausprägung des Stereotyps, Lesen sei weiblich, zugeordnet werden konnte, zeigten Jungen neben den genannten Faktoren auch schlechtere Leseleistungen zum ersten von zwei Messzeitpunkten. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass bestimmte Formen der Lesemotivation weniger mit biologischem Geschlecht, das in den meisten Studien zum Lesen erhoben wird, und mehr mit sozial als weiblich oder männlich assoziierten Eigenschaften einhergehen (vgl. McGeown 2012).

Der Frage, inwiefern diese genderspezifischen Vorstellungen in die Selbstbilder Jugendlicher als Leser:innen Eingang finden, gingen bislang unter anderem Interviewstudien nach (vgl. Pieper/Rosebrock 2004; Maus 2014). Diese sind lohnende Zugänge, wenn nicht explizit nach den Kategorien *sex* oder *gender* gefragt wird – dann werden soziale Erwünschtheit sowie *biases* möglichst geringgehalten und außerdem tiefere Einblicke darin möglich, wie Proband:innen Gender in Bezug auf das Lesen subjektiv und biografisch verankert wahrnehmen. Besonders geeignet, um Einsicht in die latente soziale Wirkung genderspezifischer Vorstellungen zu erlangen, erscheinen uns narrative Interviews, wie sie 2014 im Rahmen des durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes „Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (vgl. unter anderem Dawidowski et al. 2020; Dawidowski/Hoffmann/Stolle 2019) mit Abiturient:innen geführt wurden.² Dabei wurden Proband:innen aufgefordert, rückblickend ihre Leseautobiografie zu erzählen. Fragen zum biologischen Geschlecht von Bezugspersonen, zu gewählten genderspezifischen Lektüren oder zu genderspezifischen Einstellungen zu den das Lesen fördernden Institutionen blieben außen vor. Aspekte, die aus genderspezifischer Perspektive für das Lesen relevant sind, wurden in aller Regel nur durch die Proband:innen zur Sprache gebracht und von ihnen narrativ präsentiert: Die (Nicht-)Selektion von Gender-Aspekten sowie mögliche Bedeutungzuweisungen durch die Art und Weise des Erzählens (wie Wiederholung, szenisches Erzählen von Ereignissen, Wahl des Settings) wurden durch die Proband:innen bestimmt, wodurch der Einblick in die Beziehung zwischen Gender und Lesen möglichst wenig von außen beeinflusst wurde und zugleich in seiner Wirkmacht³ untersucht werden konnte.

2 Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde unter anderem untersucht, ob und wie sich die Vorstellungen von Schüler:innen in literarischer Bildung während des Besuchs eines Leistungskurses Deutsch verändern.

3 Mit „Wirkmacht von Gender“ bezeichnen wir den Grad, in dem Geschlecht als Ordnungskategorie in den Erzählungen wirksam wird – explizit (durch Benennungen und Zuschreibungen)

Der vorliegende Beitrag kehrt zu diesem Interviewdatenmaterial zurück und widmet sich der Frage, inwiefern in den Leseautobiografien der Schüler:innen Gender als Bezugspunkt der eigenen Lesesozialisation herangezogen wird – durch explizite Referenz auf Stereotype (zum Beispiel „Lesen ist weiblich“) oder durch erkennbare Überschneidungen der individuellen Leseautobiografie mit Erkenntnissen der empirischen Leseforschung. Basierend auf einer Metaanalyse gehen wir von der Prämisse aus, dass Gender in der Konstruktion der eigenen Identität als Leser:in weniger wirkmächtig beziehungsweise weniger zentral als andere Kategorien ist (vgl. Philipp 2011a, 7f., 19). Facetten wie (individuelle) Leseinteressen, Alter, Leseanlass/-kontext/-umgebung, soziale Eingebundenheit, Ziele des Lesens und Leistungskomponenten, aber auch Einflussfaktoren wie familiäre Lesevorbilder, Peers, Social Media oder gesellschaftliche Erwartungshaltungen dürften prägender und daher auch in entsprechenden Interviews präsenter sein (vgl. unter anderem König 2020, 31). Unsere Hypothese ist, dass Gender immer weniger präsent wird, je stärker und umfassender ein Leseselbstbild als habitualisierte:r Leser:in ausgebildet ist. Wir nehmen außerdem an, dass Gender da wirkmächtig ist, wo weniger habitualisierte Lesemodi beobachtet werden können.

Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir zunächst die Legitimation narrativer Interviews als Untersuchungsgegenstand und legen unsere Sampling-Strategie und das Kategoriensystem, anhand dessen die Interviews für diese neue Studie ausgewertet wurden, dar. Im Anschluss analysieren wir zehn ausgewählte Interviews im Hinblick auf ihre Gewichtung von Gender für die Leseautobiografie. Wir schließen mit Perspektiven für die Lese-, Literatur- und Mediendidaktik sowie für die empirische Arbeit mit re-analysierten Daten.

Gender in leseautobiografischen Interviews

Bei unserem Vorgehen handelt es sich um einen deduktiven Zugriff auf bereits 2014 geführte narrative Interviews zum Thema Lesen mit dem Ziel einer Re-Analyse aus Genderperspektive. Ausgangspunkt sind mehrere Fragen und Thesen, die die Relevanz und Wirkmächtigkeit von Gender im Kontext des Lesens – genauer: der Leseautobiografien von Schüler:innen eines Deutsch-Leistungskurses – betreffen. Unter einer narrativen Leseautobiografie verstehen wir dabei die selbststrukturierte, zeitlich geordnete und durch die Interviewinteraktion geformte Erzählung einer Person zu ihrer Leseentwicklung. Leseautobiografische Interviews scheinen uns besonders geeignet für die Auseinandersetzung

gen) oder implizit (durch Auswahl von Texten, Genres und Leseanlässen).

mit dem Einfluss von Gender auf das Leseselbstkonzept: Gender wird performativ erzeugt (vgl. Butler 2002), woraus beispielsweise Marion Gymnich (2017) folgert, dass nicht nur

„das Erzählte, sondern auch der *Prozess des Erzählens* als Akt des Aushandelns von Geschlechtervorstellungen verstanden werden muss. Besonders deutlich tritt die Relevanz des Erzählvorgangs für die Konstruktion von Gender sicherlich in solchen Narrativen zutage, die sich als autobiographisch beziehungsweise als Ausdruck von Life Writing (im weitesten Sinne) beschreiben lassen.“ (Gymnich 2017, 326; Hervorhebungen im Original)

Dieses Potential, neben der *histoire*- auch auf der *discours*-Ebene⁴ im Hinblick auf Gender semantisiert zu sein, weisen auch leseautobiografische narrative Interviews⁵ auf. Zwar handelt es sich bei narrativen Interviews nicht um natürliche Daten im eigentlichen Sinne; dennoch gehen wir davon aus, dass sie relativ wenig durch lenkende Fragen beeinflusst sind. Der explizite Auftrag an die Interviewten der im Folgenden ausgewerteten Leseautobiografien kann dazu beigetragen haben, dass Dimensionen wie Gender nur dann thematisiert wurden, wenn sie für die Befragten als narrativ relevant galten. Auch wenn der Einfluss von Gender auf die Leseautobiografie nicht sprachlich manifest werden muss, um als Konstrukt auf das Individuum einzuwirken, setzen unsere Interpretationen im Rahmen dieses Beitrags ausschließlich an sprachlich manifesten Aussagen an, die im Rahmen der biografischen Interviews getätigten wurden. Hinter dieser Entscheidung steht die methodische Grundannahme, dass auch latente und implizite Wirkungen von Gender durch das gewählte Erhebungssetting analysierbar werden, da in den Interviews sogenannte Erzählzwänge (Schütze 1977) greifen (vgl. Flick 2018; Witte 2022, 150, 154f.). Das bedeutet, dass explizite Aussagen zwar im Fokus stehen, implizite jedoch ebenfalls methodisch Berücksichtigung finden, da zum Beispiel der Detaillierungszwang⁶ Rückschlüsse darauf zulässt, inwiefern Gender als (ir)relevant für das Verständnis bestimmter Zusammenhänge erachtet wird. So lassen sich beispielsweise durch die Nennung konkreter Werke, die in der Kindheit und Jugend relevant waren,

4 Der strukturalistischen Erzähltheorie folgend lassen sich Erzählungen unter anderem in eine Ebene des Dargestellten/des ‚Was‘ (*histoire*) und eine Ebene der Darstellung/des ‚Wie‘ (*discours*) aufteilen (vgl. Martínez/Scheffel 2009, 21–26).

5 Biografische Narrationen sind dabei als Realitäten sui generis (vgl. Oevermann 2001a und 2001b) aufzufassen und bilden somit keine Wirklichkeit ab, sondern „erzeugen diese interaktiv-koproduktiv via sprachlicher und nicht-sprachlicher Symbole“ (Witte 2022, 152). Sie dienen dem Zugang zu narrativer Identität als alltagssprachlicher Konstruktionsleistung und sind nicht mit autobiografischen Erinnerungen gleichzusetzen. Uns interessiert im Folgenden, was wie seitens der Informant:innen innerhalb der geführten Interviews bezogen auf Gender konstruiert wird.

6 Die anderen beiden Erzählzwänge sind der Gestaltschließungszwang und der Kondensierungs- beziehungsweise Relevanzfestlegungszwang (vgl. Schütze 1977).

im Vergleich zu einem allgemeinen Verweis auf „Mädchenbücher“ Schlüsse auf die individuelle Relevanz sowie auf die jeweilige geschlechtliche Zuordnung von Literatur ziehen.

Datenmaterial und Analysefragen

Sampling der Interviews

Unser Datenkorpus setzt sich aus zehn narrativen Interviews zum Thema Lesen zusammen, die 2014 mit Schüler:innen eines Leistungskurses Deutsch zu Beginn der gymnasialen Oberstufe, also mit circa 16 Jahren, geführt wurden (siehe Abbildung 1). Bei Jugendlichen kann die Ausbildung einer stabilen Geschlechtsidentität als noch aktuelle und eventuell unabgeschlossene Entwicklungsaufgabe innerhalb des Reifungsprozesses⁷ betrachtet werden (vgl. Havighurst 1953; Hurrelmann/Quenzel 2016), weshalb uns der Zugriff über biografische Narrationen in genau dieser Lebensphase als besonders sinnvoll und ertragreich erscheint. Diese Altersgruppe ist auch insofern von Interesse, als im Hinblick auf Lesekompetenz ein „geschlechterbezogene[r] Schereneffekt am Übergang vom Kindheits- zum Jugendalter“ vermutet wird, der „mit entwicklungsbedingten Unterschieden bzw. mit verschiedenen sozialen Orientierungen von Mädchen und Jungen zusammenhängt“ (Bertschi-Kaufmann/Plangger 2018, 551).

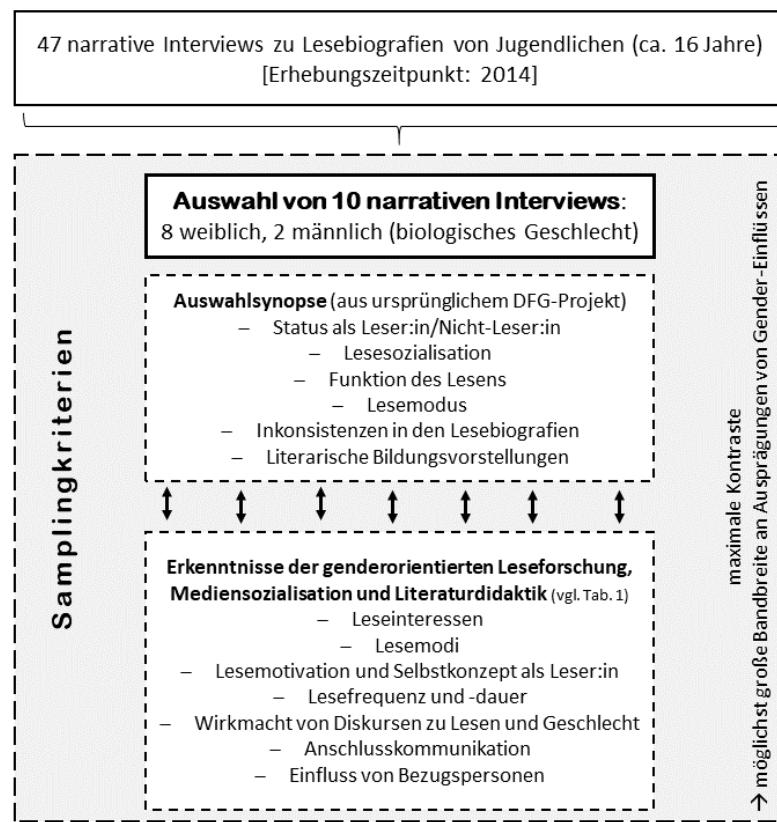
Abbildung 1 stellt den Auswahlprozess bezogen auf die Interviews (das Sampling) dar: Analysiert wurden zehn Interviews mit Schüler:innen, darunter acht weibliche Jugendliche (Marie, Clementine, Cassi, Melinda, Marlene, Celine, Lene, Leonie) und zwei männliche (Memet und Torben). Da diese Daten bereits erhoben worden waren, konnte lediglich mit biologischem Geschlecht in einer binären Struktur und nicht mit non-binären Dimensionen oder sozialem Geschlecht (Gender) gearbeitet werden, da letztere beide nicht dokumentiert worden waren. Die Auswahl der Interviews erfolgte anhand einer Synopse von Kategorien, die zu den Interviews im Rahmen der Studie „Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen“ angefertigt wurde (vgl. Dawidowski et al. 2020).⁸ Die Kategorien der Interviews einzelner Personen zielen auf deren Status als Leser:in oder Nicht-Le-

7 „Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist ein pragmatischer Ansatz innerhalb der Interaktionstheorie. Einflüsse komplexer Umweltbeziehungen auf Entwicklungen können so mitgedacht werden. Sowohl die genetische Anlage (also die physische und intellektuelle Reifung) als auch soziale Umwelten werden als relevante Einflussfaktoren auf Entwicklungsphänomene angesehen. Letztgenannte werden zentral als kultureller Druck und gesellschaftliche Erwartungen gefasst, was die Passung zum Leseverhalten erhöht.“ (Witte 2022, 107)

8 Diese Synopse orientierte sich zentral an Argumentationsfiguren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik wie beispielsweise Weil- und Um-zu-Motiven des Lesens, also retro- oder prospektiv gerichteten Begründungsmustern für das (Nicht-)Lesen.

ser:in, ihre jeweilige Lesesozialisation, die Funktion des Lesens und des Lese-modus, Weil- und Um-zu-Motive, Inkonsistenzen in der Leseautobiografie sowie Deutungsmuster und literarische Bildungsvorstellungen ab. In den Kategorienbeschreibungen sind genderrelevante Informationen aufgeführt, zum Beispiel zu Bezugspersonen, zu favorisierten literarischen Texten, Themen und Genres sowie zur Häufigkeit und Intensität des Lesens. Mitunter finden sich auch explizite Hinweise auf genderbezogene Konstruktionen der Leseautobiografie (zum Beispiel in der Form von Abgrenzung von gleichgeschlechtlichen Lesenden).

Abbildung 1: Samplingstrategie: Auswahlprozess der Interviews



Quelle: Eigene Grafik.

Ausgehend von Erkenntnissen der einschlägigen genderorientierten Leseforschung, Mediensozialisationsforschung und Literaturdidaktik (siehe Tabelle 1) wurden Auffälligkeiten in den Kategorien markiert, die auf Einflüsse von Gender in der Konstruktion der Leseautobiografie der jeweils interviewten Person hindeuten. Dabei gingen wir als Forschungsteam unabhängig voneinander vor. Das gemeinsame Ziel war, eine Auswahl an Interviews zu treffen, die in ihrer Gesamtheit möglichst breit Faktoren der Lesesozialisation abbilden (zum Beispiel Bezugspersonen unterschiedlichen biologischen Geschlechts in Familie und unter Peers, unterschiedliche Leseinteressen, Lesemodi). Zudem wurde dadurch, dass der Forschungsprozess ausführlich dokumentiert wurde, und vor allem

dadurch, dass die Auswahl und Interpretation im Team erfolgte, die Indikation der Samplingstrategie (Wie und warum wurden die Fälle ausgewählt?) sowie die empirische Verankerung⁹ der Auswahl im Sinne der Indikation des gesamten Forschungsprozesses inklusive intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bestmöglich berücksichtigt (vgl. zu Gütekriterien auch Steinke 2019, 324ff.). Die Auswahl orientierte sich an Schlagworten, sodass wir unsere Suche nach Ausprägungen von Gender an der „Textoberfläche“ (Krah 2016, 47)¹⁰ der Interviews angesetzt haben. Die relevanten Passagen dienten auch als Zugriffsstellen, um zu rekonstruieren, wie Gender zugleich latent wirksam ist. So waren zum Beispiel bei der Auswahl des Interviews von Torben unter anderem Genrebezeichnungen wie „Abenteuer und, Fantasy oder, ähm Krimis“ (Torben, Z. 42) sowie Informationen zu Bezugspersonen wie „Buch aussuchen und [...] [von] Erzieherin [...] vorlesen lassen“ (Torben, Z. 86f.) relevant, im Falle Lenes genderspezifische Kommentare wie „[i]rgendwelche Mädchengeschichten“ (Lene, Z. 20). Anschließend wurden die einzeln gesammelten Interviews gemeinsam von uns verglichen: Auch hier war das Ziel, eine Auswahl zu treffen, die eine große Bandbreite an Facetten der Lesesozialisation repräsentiert. Schließlich wurde eine bearbeitbare Anzahl von zehn Interviews ausgewählt. Dass die Auswahl mit Leseautobiografien von nur zwei männlichen Personen und acht weiblichen keine Parität abbildet, ist dadurch zu rechtfertigen, dass auch im zugrundeliegenden Korpus (des Forschungsprojektes „Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen“) deutlich mehr Interviews weiblicher als männlicher Personen vorliegen (vgl. Davidowski et al. 2020).¹¹ Dieses unabhängige zweischrittige Sampling fungierte im Sinne der gegenseitigen kommunikativen Absicherung und Begründung der Auswahl als eine Art interner *peer check*, um die Auswahl möglichst breit anzulegen und die Auswahlkriterien dabei jederzeit transparent zu halten und kritisch zu reflektieren (vgl. Steinke 2019).

9 Empirische Verankerung ergibt sich nach Ines Steinke (2019) unter anderem durch die Verwendung kodifizierter Methoden und die Arbeit mit einer hinreichenden Menge an Textbelegen (vgl. Steinke 2019, 328f.).

10 Im semiotischen Sinn bezieht sich die Unterscheidung „zwischen der Textoberfläche und der semantisch-ideologischen Tiefendimension“ (Krah 2016, 47) nicht nur auf Form und Bedeutung einzelner Begriffe, sondern kann auch, wie von Hans Krah (2016) im Hinblick auf die Kinder- und Jugendliteratur erläutert, verschiedene Bedeutungsebenen narrativer (multimodaler) Texte meinen. Während in einigen Texten auf „unmittelbar zugänglichen Textebenen [...] eine Genderproblematik verschleiert oder sogar der Eindruck einer Genderumsetzung [aktuell angemessener Vorstellungen von Gender] erzeugt“ werden kann, ist es möglich, dass zusätzlich dazu eine konträre, „tatsächliche ideologische Textschicht“ vorliegt (Krah 2016, 47f.). Die Parallele zwischen narrativen Texten der Kinder- und Jugendliteratur und den narrativen Interviews liegt im Konstruktcharakter der jeweiligen Erzählung sowie in der Möglichkeit, dass jeweils voneinander abweichende Oberflächen- und Tiefenstrukturen vorliegen.

11 Von den 42 Interviews des Projektes „Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen“ wurden 26 mit weiblichen und 16 mit männlichen Personen geführt.

Tabelle 1: Ausgewählte Erkenntnisse der Lese- und Mediensozialisation zu Lesen und Geschlecht¹²

Leseinteressen	<p>Gemeinsame Vorlieben (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 53–58)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Science Fiction/Fantasy und Abenteuer werden von Mädchen wie Jungen gerne gelesen • Gedichte und klassische Literatur sind bei beiden wenig beliebt <p>Unterschiedliche Präferenzen (vgl. ebd.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comics: Bei Jungen Platz 1, bei Mädchen Platz 8 • Sport: Bei Jungen Platz 4, bei Mädchen Platz 10 • Liebe: Bei Jungen Platz 17, bei Mädchen Platz 1 • Dramen: Bei Jungen Platz 15, bei Mädchen Platz 6 <p>Genderstereotype bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Kelly 1986, 251ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mystery-Bücher, Sachbücher und Comics werden als männlich wahrgenommen • Wörterbücher und Lyrik gelten als weiblich
Lesemodi (Philipp 2011a, 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Es lassen sich keine fundierten Aussagen über Geschlechterdifferenzen treffen
Lesemotivation und Selbstkonzept als Leser:in	<ul style="list-style-type: none"> • Mädchen lesen stärker intrinsisch motiviert (Philipp 2011b, 45; McGeown et al. 2012) • Mädchen schätzen Lesen mehr wert; Mädchen integrieren Lesen stärker in soziale Beziehungen, ohne in Wettstreit zu treten; keine eindeutigen Unterschiede bei der Selbstwirksamkeit (Philipp 2011b, 45) • Die positiven lesebezogenen Genderstereotype von Jungen im Hinblick auf das Lesen von Mädchen haben negativen Einfluss auf ihr Leseselbstkonzept, ihre lesebezogene Selbstwirksamkeit und ihre intrinsische Lesemotivation (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021, 198) • Das positive lesebezogene Genderstereotyp der Mitschüler:innen im Hinblick auf das Lesen von Mädchen hat negativen Einfluss auf das Leseselbstkonzept von Jungen, ihre lesebezogene Selbstwirksamkeit und intrinsische Lesemotivation; dies weist auf einen kontextuellen Effekt des Klassenraums auf individuelle lesebezogene Ergebnisse hin (vgl. ebd.)

12 Hier wird bewusst der Begriff Geschlecht verwendet, da die Studien zum Teil biologisches Geschlecht und zum Teil soziales Geschlecht (Gender) fokussieren.

Lesemotivation und Selbstkonzept als Leser:in (Fortsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> • Lesebezogene Geschlechterstereotype von Eltern und Lehrer:innen haben negativen Einfluss auf Leseverhalten und -leistungen von Jungen (vgl. Streiß 2022, 24) • Genderidentität von Schüler:innen, gemessen über Identifikation mit weiblich oder männlich assoziierten Eigenschaften, ist besserer Prädiktor für Lesemotivation als biologisches Geschlecht (McGeown et al. 2012, 331–333) 	
Lesefrequenz und -dauer	JIM-Studie 2015, 22f.	JIM-Studie 2024, 18f.
	Tägliche Lesesezeit	Mädchen: 75 Min., Jungen: 48 Min.
	Regelmäßiges Bücherlesen	51% der Mädchen, 28% der Jungen
Lesekompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Mädchen schneiden in Lesetests besser ab als Jungen, aber die Unterschiede sind nicht dramatisch, von einer ‚Krise der Jungen‘ kann nicht gesprochen werden (Philipp 2011a, 16) • Lesekompetenz laut PISA: Mädchen erreichen 487 Punkte, Jungen erreichen 473 Punkte; der Unterschied ist signifikant, aber moderat (Lewalter et al. 2023, 150) • Stereotyp des weiblichen Lesens bei Jungen wirkt sich nicht auf Lesekompetenz aus beziehungsweise an einem von zwei Messzeitpunkten, wenn das Stereotyp in der Lerngruppe weit verbreitet ist (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021, 195–197) 	

Auswirkungen von Diskursen zu Lesen und Geschlecht auf Lesen	<p>Genderstereotyp des Lesens (Maus 2020, 40)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen wird gesellschaftlich als weiblich wahrgenommen • Jungen nehmen Lesen durch Mädchen als sozial erwünscht wahr, weshalb sie Lesen mitunter ablehnen, um nicht als verweiblicht zu gelten • Mädchen schmücken ihre Leseerfahrungen aus beziehungsweise betonen sie verbal, Jungen unterstreichen sie • Quantitative Studien verstärken den Eindruck geschlechtsspezifischer Unterschiede <p>Auswirkungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jungen haben größere Angst, als „uncool“ zu gelten; selbsterfüllende Prophezeiung verstärkt die Unterschiede (Maus 2020, 40) • Gender-Stereotyp des weiblichen Lesens hat Auswirkungen auf Lesen von Jungen und Mädchen (siehe „Lesemotivation und Selbstkonzept als Leser:in“ sowie „Lesekompetenz“ in dieser Tabelle)
Anschlusskommunikation (Pieper/ Rosebrock 2004, 75)	<p>Junge Frauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suchen affektiv berührte Kommunikation über das Gelesene • Integrieren Lesen in Freundschaften und Peer-Gespräche • Fokus auf Innenwelten, Beziehungen und Identität • Verfügen über Strategien für Anschlusskommunikation im Unterricht <p>Junge Männer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weniger Integration von Leseerfahrungen in Peer-Gespräche • Größere Kluft zwischen Freizeitlektüre und Schulunterricht
Einfluss von Bezugspersonen (Bertschi-Kaufmann/ Plangger 2018, 554)	<ul style="list-style-type: none"> • Mütter haben stärkeren positiven Einfluss auf die Lesemotivation ihrer Kinder als Väter • Mütter lesen intensiver und richten ihre Interessen stärker an den Kindern aus • Kooperatives Leseklima in der Familie wirktförderlich

Analysefragen

Die folgenden Analysefragen mit heuristischer Funktion schienen uns besonders hilfreich für die Re-Analyse der Leseautobiografien. Aus diesen Fragen wurden in einem späteren Schritt Codierungskategorien (siehe unten) für die Auswertung des Datenmaterials abgeleitet.

- Erwähnen die Informant:innen bestimmte Personen (Mama, Papa, Oma, Opa, Schwester, Bruder etc.) oder werden eher allgemeine Formulierungen gewählt (alle, wir, meine Familie, generisches Maskulinum)?
- Welche Lesevorbilder/Bezugspersonen welchen (biologischen) Geschlechts spielen eine Rolle in den Leseautobiografien?
- Welche Texte, Genres und Autor:innen werden gelesen? Gehen damit Markierungen genderspezifischer Vorstellungen einher (zum Beispiel ‚Mädchenbücher‘ oder Comics als überwiegend männlich konnotierte Lektüre)?
- In welchen Kontexten und Räumen wird gelesen (zum Beispiel privat versus öffentlich) (vgl. Gymnich 2017, 329)? Welche Funktion übernimmt eine solche Kontextualisierung in den Narrationen hinsichtlich der Konstruktion des eigenen Leseselbstbildes?
- Welche Lesemodi und Funktionen des Lesens spielen eine Rolle?
- Welche frühen literalen Erfahrungen sind zu beobachten? Inwiefern spielen sie eine Rolle für die Ausbildung literarischer Werthaltungen (vgl. Witte 2022)?
- Inwiefern spielen andere Facetten von Identität als Gender (soziökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund, kulturelle Prägung etc.) eine Rolle für die Leseautobiografie?

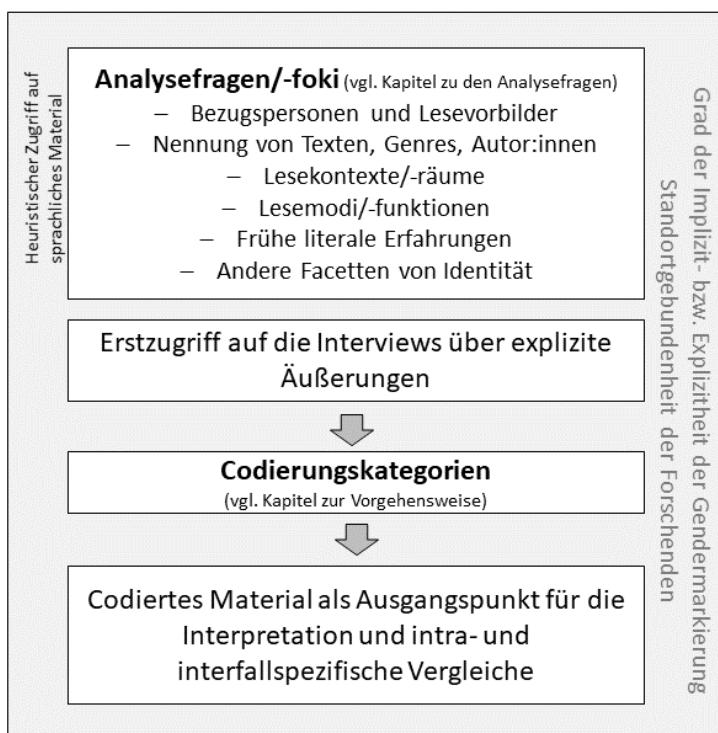
Wenngleich uns bewusst ist, dass Gender eine explizit wie implizit und damit latent in den Interviews wirksame Dimension sein kann, haben wir im Erstzugriff aus forschungspragmatischen Gründen an den expliziten und damit über die Narration direkt sprachlich zugänglichen Facetten angesetzt. Quer zu den skizzierten Fragen und den dahinterstehenden Auswertungskriterien ist damit immer der Grad der Implizit- beziehungsweise Explizitheit der Gendermarkierungen zu bedenken: So kann Gender als Kategorie zur Systematisierung oder zur Reduktion der Kommunikationskomplexität genutzt werden, um Orientierung zu schaffen, oder nur sehr unterschwellig oder gar nicht erkennbar eingebracht werden.

Vorgehensweise: Re-Analyse von Leseautobiografien – Codierung

Unser methodisches Vorgehen umfasst eine qualitative Inhaltsanalyse sowie eine hermeneutische Interpretation der Interviews vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zu Genderdimensionen in der Leseforschung, Mediensozialisationsforschung und Literaturdidaktik. Aus den zuvor skizzierten Fragen ließen sich folgende Kategorien für die Codierung der Interviews ableiten:

- Bezugspersonen (zum Beispiel Mutter, Vater, Oma, Opa, Schwester, Bruder, Erzieher:in)
 - Schriftliche Lektüre (zum Beispiel Genres, konkrete Titel)
 - Leseverhalten (zum Beispiel Wann? Wo? Wie wird die Stimmung dargestellt?)
 - Lesekompetenzen
 - Institutionen (zum Beispiel Kindergarten, Schule, Bücherei)
 - Nutzung nicht-schriftlicher Medien und digitaler Endgeräte
 - Bezug zwischen Lesen und anderen Tätigkeiten
 - Lese- und Textbegriff (enger versus weiter Literaturbegriff)

Abbildung 2: Analyseraster



Quelle: Eigene Grafik.

Wir codierten alle Interviews einzeln anhand dieser Kategorien, um dann in einer gemeinsamen Reflexion die Ergebnisse dieses ersten Zugriffs abzugleichen. Anschließend wurden die so gewonnenen Textstellen gemeinsam vertieft analysiert, um von der Textoberfläche ausgehend genauer auf die Wirkmechanismen von Gender zugreifen zu können. Neben intrafallspezifischen Vergleichen dienten hierbei vor allem interfallspezifische Kontrastierungen der unterschiedlichen Narrationen dem Erkenntnisgewinn. Die zentralen Schritte unseres Analyserasters sind in Abbildung 2 zusammenfassend visualisiert.

Ergebnisse: Zur Wirkmacht von Gender auf die Leseautobiografien – drei Beispiele

Aus der Untersuchung der Interviews geht hervor, dass Gender von manchen Proband:innen stärker zur Konstruktion der Leseautobiografie herangezogen wird als von anderen. Aus der Gegenüberstellung von Gender und Lesen ergibt sich ein Spektrum, anhand dessen die zehn Interviews in einem Kontinuum abgebildet werden können. Die äußersten Ränder des Spektrums der Wirkmacht von Gender in Leseautobiografien markieren die Fälle von Memet und Torben. Memet bildet alleine eine Gruppe. In die Gruppe von Torben sind außerdem noch Leonie, Cassi und zum Teil Marie einzuordnen. Das Mittelfeld soll nachfolgend anhand der Narration von Melinda illustriert werden, wobei auch Lene, Clementine, Celine, Marlene und zum Teil Marie diesem Bereich zugeordnet werden können. Zum Mittelfeld zählen wir Erzählungen, in denen Gender weder kontinuierlich präsent noch vollständig abwesend ist, sondern situativ in einzelnen Episoden relevant wird. Anzumerken ist, dass es sich bei dieser Einteilung selbstverständlich nicht um trennscharfe Gruppenzuordnungen handelt, sondern um verschiedene Ausprägungen innerhalb eines Kontinuums.

Genderstereotype in Textauswahl und Leseselbstkonzept als Strategie – Memet

Memet ist als (aktueller) Nicht-Leser zu kategorisieren. Er gibt sich als schriftfern zu erkennen: „So ab der siebten Klasse würde ich sagen, da hat es so ein bisschen nachgelassen [...]. Freiwillig nur noch äh entweder Zeitung Fußballzeitung Zeitschriften.“ (Memet, Z. 26–30) Er liest eher instrumentell beziehungsweise im schulischen Rahmen (vgl. unter anderem Pieper/Rosebrock 2004). Positive Lesevorbilder außerhalb der Schule werden von ihm nicht genannt. Er betont hingegen das Fehlen familiärer Lesevorbilder und den daraus resultierenden fehlenden Bezug zum Lesen (Memet, Z. 71–76). Gleicher gilt für seinen Freun-

deskreis (Memet, Z. 78–81). In beiden Bereichen wird das Lesen nicht mit einem bestimmten biologischen Geschlecht oder mit bestimmten Personen verbunden. Memets Mediennutzung ist im Vergleich mit anderen Interviewten ebenso schmal wie seine Genre- und Titelbenennungen. Auffällig ist jedoch, dass – folgt man den Systematisierungen der Lesesozialisationsforschung – er Fußball- und Sportzeitschriften als Freizeitlektüren nennt (Memet, Z. 17f., 23, 25, 30, 44–47). So zeigen im Allgemeinen Jungen unter anderem ein deutlich höheres Interesse für Sport in Literatur als Mädchen (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 53f.).

Es zeigt sich keine explizite genderspezifische Rahmung von Memets Leseautobiografie in seiner Narration. Sein eher unpersönliches, institutionelles Verhältnis zum Lesen wird beispielsweise durch die wiederholte verallgemeinernde Formel „man“ ausgedrückt (insgesamt 40-mal, siehe auch Memet, Z. 194). Er lässt eine bewusste Trennung zwischen freiwilliger Freizeit- und verpflichtender Schullektüre sowie zwischen Buch, Zeitschrift und anderen Schriftmedien erkennen.

Memets Interesse an Zeitschriften und Büchern wird von ihm als solches hervorgehoben, während er beim Sprechen über Filmerfahrungen abbricht: „Da muss ich ganz ehrlich sagen. Da gucke ich lieber einen Film oder so ... Ähm... Das. Ähm. Ist dann. Also wie gesagt wenn mich was interessiert dann lese ich es.“ (Memet, Z. 48ff.) Im weiteren Verlauf seiner Narration werden Filme beziehungsweise Kino wieder aufgebracht, in Verbindung mit sozialen Beziehungen, die als Opposition zum Lesen dargestellt werden: „[D]a würde ich vielleicht ein zwei Tage lesen, und an dem dritten Tag ruft mich ein Kumpel an: Ja wollen wir ins Kino?“ (Memet, Z. 56f.). Bücher stehen entsprechend in Konkurrenz zu diesen anderen Medien, aber auch zu seiner PlayStation, die er mit Entspannung assoziiert, sowie zu sozialen Beziehungen selbst und zur Schule. Memet ist einerseits sehr gut darin, Lesehemmnisse zu erklären, andererseits schätzt er sich als funktionalen und instrumentellen Leser ein, der nicht schwächer ist als andere, wenn es um das Verstehen auch komplexer Fachtexte (in Philosophie) geht:

„Aber ich würde trotzdem sagen, dass ich so, auch wenn ich jetzt die letzten zwei Jahre nicht mehr so viel gelesen habe, dass ich trotzdem ein relativ guter Leser bin, weil ich auch in der Schule, also nie Probleme habe äh in Philosophie zum Beispiel da sind die Texte ziemlich komplex und, viele Fachbegriffe und so und da habe ich, ähm, also nie Probleme da den Text zu lesen[] [...]“ (Memet, Z. 83–87).

Insgesamt kann Memet als Wenig- bis Nicht-Leser eingeschätzt werden. Gender scheint für ihn nur dann relevant beziehungsweise funktional zu sein, wenn es beispielsweise um (einfachere und schnelle) Genrezuordnungen von Lese-

stoffen der Kindheit, die biografisch bereits weiter entfernt ist, geht. Genderkonnotierte Genres, wie beispielsweise Texte in Fußballzeitschriften oder Detektivgeschichten, werden anstelle konkreter Titel genannt, ohne weiter auf deren Inhalte und individuelle Bedeutungen einzugehen. Dies könnte entweder mit dem Wirken der Erzählzwänge im Rahmen der biografischen Narration zusammenhängen, da so eine schnelle Allgemeinverständlichkeit geschaffen wird (denn jede:r hat eine Vorstellung von den Inhalten dieser Genres) oder aber es stellt einen Rückzug auf Allgemeines dar, da es eben nicht zur individuellen Adaption dieser Genres und Texte durch Memet gekommen ist. In diesem Fall würde Gender zu einer Strategie eher weniger habitualisierter Leser:innen werden, sich auf antizipierte (Text-)Muster und (Rollen-)Erwartungen zurückzuziehen, um sozialen Rollenerwartungen (in der Interviewsituation wie im Alltag)¹³ zu entsprechen. Möglich ist auch, dass Memet unter dem Eindruck fehlender (männlicher) Lesevorbilder in der unmittelbaren Umgebung sowie des *stereotype threat* scheinbar genderkonforme Leseinteressen für Jungen reproduziert, um sich der sozialen Gruppe junger Männer zuzuordnen und von Frauen abzugrenzen (vgl. Schilcher/Müller 2016, 16).

Implizite genderstereotype Selbstentwürfe – Melinda

Melinda ist als evasiv-eskapistische und intim-identifikatorische Leserin einzuschätzen, die gerne Romane „verschlingt“ (Melinda, vgl. Z. 11): „[I]ch lese vor allen Dingen Romane, ganz viele so richtig heftig [...], wo alles immer so gut ausgeht mit 'nem Happy End'“ (Melinda, Z. 25ff.). „Als weiblich konnotiert gilt das ‚intime Lesen‘, eine emotional hoch involvierte, stark auf Identifikation abzielende Form der Lektüre, die dem kindlichen Lesen ähnelt“ (Philipp 2011a, 7). Auch Marie liest vorwiegend intim-eskapistisch: „Ich glaube für mich sind Bücher so, 'ne Flucht aus dem Alltag. Dass ich dann ähm. Mal abschalten kann in meine Welt eintauchen“ (Marie, Z. 143f.) und „wenn mich ein Buch richtig, fesselt was.. Bei eigentlich relativ vielen Büchern passiert ähm.. Dann sind die.. Also je nachdem wie viel Zeit ich habe so in, ein bis zwei Wochen gelesen“ (Marie, Z. 39ff.). Folgt man den Typisierungen der Lesesozialisationsforschung (vgl. für geschlechterbezogenes Interesse an Beziehungsthemen Philipp 2011a, 13; für Liebe als Thema freizeitlicher Lektüre Siebenhüner et al. 2019, 53f.), vereint Melinda viele der Leseinteressen, die weiblich gelesenen Personen attestiert werden. Sie hat Vorleseerfahrungen, eine Phase der Lesesucht oder zumindest des sehr intensiven

13 Es ist davon auszugehen, dass die Rollenerwartungen sowohl die konkrete Erhebungssituation als auch die Biografie insgesamt betreffen, da Gender eine permanent wirksame Dimension ist.

Lesens durchgemacht (Melinda, Z. 25–28, 90f., 259), neigt zur Wiederholungslektüre von Reihen (Melinda, Z. 34) und zeigt eine deutlich emotionale Anteilnahme an den Geschichten (Ähnliches gilt für Marie, Clementine und Celine). Beispielsweise hat sie „eine Liebesgeschichte die nicht sein konnte [gelesen] und dann haben sie sich am Ende glaube ich doch getroffen, aber, da sind ganz viele Menschen bei gestorben da musste ich immer weinen“ (Melinda, Z. 93ff.).

Im Vergleich dazu ist Lene eher als Wenig-Leserin einzuschätzen. Phasen des Lesens werden von ihr lediglich sehr knapp und schlaglichtartig – „ja, mehr so irgendwelche Mädchengeschichten“ (Lene, Z. 20) – illustriert, ohne dass konkrete Situationen geschildert oder Titel genannt würden. Ebenso kommt es nicht zur individuellen Auswahl von Büchern; sie liest Bücher nur, wenn sie diese „wirklich“ (Lene, Z. 22, 24) interessieren. Wenn sie jedoch Titel nennt, decken diese sich ebenfalls mit den allgemeinen Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung hinsichtlich der von weiblich gelesenen Personen präferierten Genres: Sie nennt „Die Tribute von Panem“, „Fifty Shades of Grey“ und „Die drei Ausrufezeichen“. Ebenso zeigt sich in ihrem Fall eine Lesedauer und -frequenz, die die Forschung eher weiblich gelesenen Personen zuschreibt. Sie liest ähnlich wie Melinda vorzugsweise in den Ferien oder am Wochenende und dann in einem evasiven Modus mit hoher Lesedauer, „[a]lso ich lese dann lieber in großen Stücken“ (Lene, Z. 145f.), „[l]ange an einem Tag. Ja, über mehrere Stunden vielleicht sogar“ (Lene, Z. 141f.).

Auffallend ist außerdem Melindas thematisches Interesse an Figurenbeziehungen – so konnte sie beispielsweise „Bella [die Protagonistin aus „Twilight“] nie verstehen in diesem Buch weil die immer so, hin- und hergerissen war die hatte keine Persönlichkeit“ (Melinda, Z. 37f.) – „ich finde es ganz spannend die Persönlichkeiten die- also in guten Romanen dargestellt werden die sind einfach so vielschichtig“ (Melinda, Z. 286ff.). Ihr Interesse an Gewaltdarstellungen deckt sich mit dem Freizeitleseinteresse von Schüler:innen in der Studie „Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“ (TA-MoLi), die an fünfter Stelle das Genre „Horror“ angaben (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 57).

Das Lesen wird von Melinda als Sehnsuchtsziel bestimmt, jedoch scheinen immer wieder externe Faktoren gegen dieses Ziel zu arbeiten und es zu verhindern: In den Sommerferien war keine Zeit zum Lesen (Melinda, Z. 88f.) (obwohl sie kurz zuvor darüber spricht, wie langweilig die Ferien sein können; Z. 87f.), Bücher sind aus der Bibliothek ausgeliehen und nicht verfügbar – „die die ich ha- lesen will die sind halt, ausgeliehen, voll gemein“ (Melinda, Z. 30). Im Vergleich zu Torben (siehe unten), bei dem Bücher im Haushalt verfügbar sind,

hat Melinda hauptsächlich Zugang zu Literatur über ihre Schwester und wiederholte Besuche der Stadtbibliothek, wobei sie nicht von konkreten Erfahrungen mit gelesenen Büchern berichtet. Das Lesen scheint in Melindas Fall zumindest teilweise performativ und genderkodiert zu sein: Sie gibt sich als von außen verhinderte Leserin aus und kategorisiert Lesen als weibliche Tätigkeit, um sich in einer weiblichen Lesebiografie zu positionieren und darzustellen. So steigt sie in das Interview nicht mit Vorleseerinnerungen aus der Kindheit ein, wie eventuell aus lesesozialisatorischer Perspektive erwartbar wäre, sondern beschreibt das evasive Lesen von zahlreichen Büchern am Stück:

„Irgendwann habe ich mir an Weihnachten mal so richtig, wollt ich mir so richtig viele Bücher kaufen [I: „Mhm.“] [...] und dann habe ich mir erstmal Geld gewünscht, zu Weihnachten, und dann habe ich mir die alle bestellt das waren so 21 Bücher oder so, und dann habe ich die alle in zwei Wochen durchgelesen.“ (Melinda, Z. 5-9)

Sie spricht zudem davon, Bücher zu „verschlingen“ (Melinda, Z. 11) und positioniert sich so als evasive Vielleserin. Das Auseinanderklaffen von Melindas Vorstellungen von Literatur und ihrer tatsächlichen Lesepraxis fügt sich ein in ein *Doing-gender*-Muster:

„Lesen wird als tendenziell weibliche Tätigkeit wahrgenommen [...] Dies führt dazu, dass Jungen offenbar häufig als sozial erwünscht empfinden, die Tätigkeit des Lesens genau wie den Literaturunterricht ablehnen, um nicht als ‚verweiblicht‘ zu gelten. So fiel beispielsweise in einer qualitativen empirischen Studie auf, dass [...] Mädchen ihre Leseerlebnisse ausschmückten und betonten.“ (Maus 2020, 40; vgl. auch die These, dass Mädchen stärker sozialem Druck zum Lesen als Jungen ausgesetzt sind, in Maus 2014, 122)

Dies zeigt sich auch bei Melinda. So stellt sie wiederholt sowohl die Qualität als auch die Quantität ihres präferierten Lesemodus dar: Wird die Qualität mit dem intim-evasiven „Vorschlingen“ wiederholt benannt und ausführlich dargestellt, zeigt sich die Quantität in der detaillierten und betonten Darstellung ihres Lesezensums, -tempos und -umfangs („Eine Zeit lang habe ich irgendwie nur gelesen“, Melinda, Z. 53) oder darin, dass sie zu Weihnachten eine große Anzahl an Büchern erwirbt und diese in kurzer Zeit rezipiert.

Auch Marie schmückt ihre Narration stellenweise aus und berichtet ausführlich über ihre gegenwärtigen Lektürepräferenzen (Fantasy und Mangas), die aus Sicht der Lesesozialisationsforschung nur im Hinblick auf Fantasy als weibliche (beziehungsweise geschlechterübergreifende) Präferenzen aufzufassen sind: In der TAMoLi-Studie werden Comics von Jungen als Präferenz sowohl

für freizeitliches als auch schulisches Lesen an erster Stelle angegeben, von Mädchen hingegen an achter beziehungsweise dreizehnter Stelle (vgl. Siebenhüner et al. 2019, 57). Diese vermeintliche Inkongruenz geht für Marie jedoch nicht mit einem Rollenkonflikt einher. Ihre Strategie innerhalb der Narration scheint das detaillierte Ausschmücken der erinnerten Situationen und Zusammenhänge zu sein, sodass die individuelle Relevanz, die für Marie zentral in der sozialen, aber auch in der eskapistischen Dimension des Lesens zu liegen scheint, deutlich wird:

„Ach ja, und ich lese, nicht nur, also so Romane und so sondern auch Mangas. Und äh da auch relativ viele [...]. Also da wird dann halt auch meistens getauscht weil [I: „Mhm.“] ich habe halt auch ein paar Freunde die auch Mangas lesen und, weil die ja auch relativ teuer sind, wird dann immer, getauscht und. Manchmal auch zusammen gelesen.“ (Marie, Z. 110–116)

Es ist zu vermuten, dass Gender hier nicht als Systematisierungshilfe mit stereotypen Strukturen benötigt wird, da eine individuelle Bedeutsamkeit vorliegt und narrationsleitend ist.

In der Narration von Clementine hingegen wird Lesen als weibliche Tätigkeit thematisiert. Ihr Vater gab Clementine christliche Bücher über Frauen: Als Grund dafür vermutet sie, dass er sie „stärken wollte in [ihrem] Frausein“ (Clementine, Z. 278). Insgesamt fällt auf, dass Clementine genderspezifische Lektüreempfehlungen (christliche Bücher vom Vater) als weiblich apostrophierte Fremdzuschreibungen auffasst. Sie integriert Kinder- und Jugendbücher in ihre Leseautobiografie und erwähnt beispielsweise weiblich konnotierte Texte wie „Wildfang“, „Maja und Domeniko“, die „Edelstein“-Trilogie, „Wendy“ oder „Bibi Blocksberg“ sowie Pferdegeschichten im Allgemeinen (Clementine, Z. 211). Ihre eigene Lesesozialisation charakterisiert sie zusätzlich implizit dadurch als genderstereotyp, dass sie sich durch die Fremdzuschreibung des Vaters, sie könne „einfach nicht sachlich schreiben“ (Clementine, Z. 108f.), die von ihr gezogene Parallel zur Mutter („sagt meine Mama auch immer das, irgendwie, das hat sie selbst früher immer gemacht“ – Z. 110f.) sowie durch die Abgrenzung von der Lektüre „sachliche[r] Bücher“ des Bruders positioniert. Zugleich ist sie keine habituelle Leserin, was sich am Rückgang des freizeitlichen Lesens mit dem Wechsel an das Gymnasium (Z. 224f.), der hohen Konzentration, die ihr das Lesen abverlangt (Z. 160), sowie dem eher diskursiven Lesemodus („Vorlesen ist die einfachste Sache, damit kann man, [I lacht] am einfachsten Punkte holen“ – Z. 171f.) zeigt.

Gegenläufige explizite und implizite Wirkung von Genderstereotypen auf die Leseautobiografie – Torben

Torbens (wie auch Leonies und Cassis) Lesesozialisation ist insgesamt als sehr stabil einzuschätzen; es handelt sich bei ihm um einen habituellen Interessenskonzept-Leser, der diesbezüglich wenig Gendereinflüsse zeigt und sich zum Teil sogar von Genderstereotypen distanziert. Sein Lesen wird von Beginn an in Bildungsinstitutionen, wie beispielsweise der Kita, dem Kindergarten, der Schule oder der Bücherei, und in der Familie positiv durch die Verfügbarkeit von Büchern sowie positive Vorbilder unterstützt. Innerhalb der Familie sind dabei vor allem die Mutter und die Schwester, aber auch der Vater relevant, sodass ihm Lesen nicht als rein weibliche Tätigkeit mit rein weiblichen Bezugspersonen vorgelebt wird. Bei seiner ersten Erinnerung an das Vorlesen im narrativen Interviewteil nennt Torben gar keine Bezugspersonen, da diese für ihn scheinbar nicht von gesonderter Relevanz sind. Stattdessen erinnert er eher die Situation und den Text – „so Gute-Nacht-Gedichte sozusagen“ (Torben, Z. 8) – als prägend. Erst auf Nachfrage der Interviewerin erzählt er zum familiären Vorlesen: „Wir hatten also ganz viele alte Bücher, die schon Papa und Mama halt gehört haben, [...] da haben wir uns dann immer, wenn eines halt durchgelesen war, und wir haben uns da immer eines ausgesucht, was wir als nächstes halt nehmen“ (Torben, Z. 125ff.). Lesen war entsprechend ein soziales Ereignis, an dem die ganze Familie gemeinsam teilhatte. Torben nennt sowohl Titel und Autor:innen (darunter Michael Ende, Astrid Lindgren, Cornelia Funke, Walter Moers, Franz Kafka und Johann Wolfgang Goethe) als auch Genres, die er gerne liest oder gelesen hat (zum Beispiel Rittergeschichten, Märchen, Abenteuergeschichten, Fantasy, Parodien). Sein bildungsbürgerlicher Hintergrund – man könnte auch von kulturellem Kapital (Bourdieu 1982) sprechen – wird neben der Benennung von Autor:innen und Werken vor allem durch seine Orchesterteilnahme und die Berufe der Eltern (die Mutter arbeitet als Trompetenlehrerin, der Vater als Grundschullehrer) deutlich. Ein solcher Hintergrund zeigt sich insbesondere auch bei Leonie: Sie zählt zahlreiche kanonisierte Autoren auf (wie Johann Wolfgang von Goethe, Franz Kafka, Friedrich Dürrenmatt oder E. T. A. Hoffmann) und nennt ebenso Autoren wie Irvine Welsh oder Charles Bukowski, die sich mit Themen wie verdrängter Homosexualität, mit der Beziehung zwischen Männern und Frauen sowie mit Sexualität insgesamt befassen. Sie präferiert mittlerweile „ernste“ (Leonie, Z. 46, 50) Romane, wobei auch die Breite der von ihr rezipierten Genres hervorzuheben ist, sodass keine gendercodierten Präferenzen vorzuliegen scheinen. Äußerst aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch ihre

Reflexion ihrer Geschmacksentwicklung: „[A]m Anfang waren das halt, so vorpubertäre Geschichten, so Liebe, dieses Typische für Mädchen zwölf dreizehn ganz spannend und dann hat sich das irgendwie so verfestigt dass ich dann auf so ernste Romane umgestiegen bin“ (Leonie, Z. 44–47) und auf Fantasy. Es zeigt sich also die Weiterentwicklung ihrer Lesepräferenzen mit zunehmendem Alter, wobei sie sich innerhalb ihrer Lektüreauswahlpraxis sowie der Darstellung ebendieser Praxis immer weiter von Gender als relevanter Dimension losgelöst hat.

Während in anderen Interviews Lese- und Bewegtbildmedien voneinander abgegrenzt werden, verhält sich Torben gegenüber Filmen ebenso wie gegenüber Literatur. So sei der Film „auch eines [seiner] Lieblingsthemen“ (Torben, Z. 250), er habe bereits als Kind verbotenerweise mitgeschaut und gehe gerne, aber seltener ins Kino. Torben beschreibt seine Erfahrung des Kinos bzw. „dieses Kinofeeling“ (Z. 261), den „Film auf der großen Leinwand“ (Z. 263) anzuschauen, wobei ihm neben der Geschichte auch die Musik sehr wichtig sei. Der fehlende Versuch, das Selbstbild als Leser mittels Abwertung von Filmen aufzuwerten, ist auffallend, liegen doch in sechs der zehn Interviews Hierarchisierungen von Literatur beziehungsweise Lesen über Film beziehungsweise Filmrezeption vor. Torben ist sowohl ein versierter Leser als auch ein versierter Filmseher und kann auf Stützkonstruktionen beider Selbstbilder, seien sie auf Gender oder Medienkonkurrenz ausgerichtet, verzichten.

Auffallend im Hinblick auf Gender ist auch seine wenig ausgeprägte Abgrenzung von der Lektüre seiner Schwester. Im Kontext des abendlichen Vorlesens führt er beispielsweise aus:

„T: [A]m Anfang so da hat meine Schwester halt einfach zugehört [lacht] und ich durfte mir was aussuchen und später wurde es halt immer schwieriger [I lacht] weil, jeder halt auch noch was anderes hören wollte [beide lachen].

I: Ja das waren dann wahrscheinlich Pony-Bücher? [beide lachen]

T: Nee gar nicht mal so, aber.

I: Nee?

T: Nee nicht mehr so.“ (Torben, Z. 132–137)

An dieser Stelle wirft die Interviewerin ein spezifisches Genderstereotyp auf, das Torben jedoch zwei Mal dezidiert ablehnt und nicht bestätigt. Unterschiede in den Vorlesepräferenzen scheinen für ihn nicht über eine Reduktion darauf zu erklären zu sein, dass Mädchen Pony-Geschichten mögen und Jungen nicht. Weiterhin grenzt er sich wiederum bewusst von männlichen Peers ab, die aus seiner Perspektive unreflektiert alle „Was-ist-was“-Bücher lesen, einfach weil diese in dieser männlich konnotierten Sachbuchreihe erscheinen:

„Bei Sachbüchern war das auch so dass, ich da auch nur die gelesen habe die, mich interessieren, [...], gerade in dieser Grundschulbibliothek, ähm von vorhin war es auch dass viele, Jungen weil da war so ein Regal, wo nur diese „Was-ist-was“-Bücher drin standen die haben sich dann jede Woche eins genommen, das habe ich eigentlich nie so mitgemacht ich habe mir immer, aus anderen Regalen meine Bücher da zusammengesucht“ (Torben, Z. 78–83)

Die geschlechtliche Begrenzung auf eine bestimmte Bücherreihe für Jungen und daraus resultierend zu bestimmten Regalen in der Bibliothek lehnt Torben für sich ab, da nicht die geschlechtliche Passung über Genres, sondern sein individuelles Interesse an einem Text das relevante Auswahlkriterium für ihn ist. Die Abgrenzung zu seinen männlichen Peers wird im Nachfrageteil des Interviews aktualisiert und verstärkt, wenn er betont und wiederholt von „denen“ spricht. Auf die Beobachtung der Interviewerin, er habe „zwar auch Sachbücher gelesen [...], aber nicht so wie die anderen alle“ (Z. 209f.) erwidert er: „Ja ich glaube das, das lag bei denen irgendwie daran dass sie, einfach diese Reihe so gut fanden und, äh. [...] das hat denen glaube ich ganz gut gefallen mir war glaube ich eher, das Thema wichtig“ (Z. 211–214). Torben problematisiert damit zwar nicht die generelle Geschlechterkodierung von Büchern, aber die Begrenzung auf bestimmte genderwirksame Themenfelder.

Ähnliches zeigt sich auch bei Cassi, die sich nicht von der Lektüre ihres älteren Bruder abgrenzt, sondern sogar proaktiv dessen Bücher liest, um sich mit ihm darüber austauschen zu können. Zentral innerhalb Cassis Leseautobiografie ist die sozial-kommunikative Dimension des Lesens (vgl. auch Witte 2022). Cassi liest, um an Gruppen und Gesprächen zu partizipieren und so Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. In ihrer Narration sind sowohl ihre Mutter (vgl. Cassi, Z. 6, 15f.) als auch ihr sechs Jahre älterer Bruder (Cassi, Z. 11ff., 18ff.) von Relevanz. Sie hat familienintern sowohl weibliche als auch männliche Lesevorbilder: „[M]einen großen Bruder und meine Mutter [habe ich] total bewundert“ (Cassi, Z. 44), „weil die wirkten in dem Moment wenn man die so angesehen hat so ruhig so, irgendwie so entspannt“ (Cassi, Z. 55f.). Lesen wird hier von ihr deutlich mit einer Außenwirkung verbunden, die jedoch in keiner Weise für sie gendercodiert zu sein scheint. Vielmehr geht es um eine Ruhe und Gelassenheit, die das Lesen als Zustand auslöst.

Bezüglich Genderaspekten ist ferner Torbens Interesse für fachspezifische Aufgabenfelder aufschlussreich, wie beispielsweise Grammatik und kreatives Schreiben, sowie seine Betonung, dass es sich dabei um eine Alleinstellung in Relation zu seinen Peers handelt: Er war „fast immer der Einzige, der das [ge-

meint ist Grammatik] noch interessant fand“ (Torben, Z. 289f.). Dies gilt auch für Literaturgeschichte, Interpretationen und das Schreiben von Filmrezensionen (Z. 307–314). Bedenkt man die Wahrnehmung von Deutsch als weiblich konnotiertem Fach (vgl. König 2020, 16), geht mit diesem Bekenntnis eine Ablösung von vermeintlich männlichem Verhalten einher, was Torben jedoch nicht als problematisch oder identitätsstörend für sich wahrnimmt.

Insgesamt lässt sich anhand des skizzierten Zusammenwirkens von Genderstereotypen (beziehungsweise Torbens Distanzierung von diesen) und seinem sozioökonomischen Hintergrund inklusive seiner facettenreichen Lese- sozialisation die These untermauern, dass eine ‚erfolgreiche‘ Lesesozialisation und -umgebung prägender und wirksamer sind als Gender, wenn es um die individuelle Leseautobiografie geht. Diese These wird auch durch die Narrationen von Leonie und Cassi gestützt. Torben greift als habitualisierter und interessengeleiteter Leser nicht auf gendermarkierte Muster zurück. Vielmehr überwindet er diese teilweise dezidiert, wie beispielsweise anhand seiner Abgrenzung zu seinen Peers und der von ihm präferierten Genres aufgezeigt wurde. Da Torben im Rahmen seiner Narration eigene Lesemodi und -muster ausgebildet und für sich adaptiert hat, ist eine Ausrichtung an Gender(-Stereotypen) für ihn anscheinend nicht notwendig oder funktional.

Schlussfolgerungen

Methodenreflexion und Limitationen des Vorgehens

Die vorgestellte Re-Analyse von Leseautobiografien aus Genderperspektive hat gezeigt, dass sich das gewählte Vorgehen besonders gut für die Ränder des rekonstruierten Spektrums, also habituelle oder Nicht-Leser:innen eignet. Bei den Extremfällen ließen sich deutlichere Zusammenhänge zwischen den individuellen Narrationsleistungen und Genderstereotypen herausarbeiten als im Mittelfeld. So wurde ersichtlich, dass sich Wenig-bis-nicht-Leser:innen Gender eher in einer strukturierend-summierenden Funktion bedienen, da sie eben nicht oder nur wenig von individuellen Erfahrungen, Erlebnissen, Haltungen und Einstellungen berichten können. Genderkonstrukte dienen in solchen Fällen vorwiegend der Reduktion von Komplexität sowie der Schaffung von Orientierung innerhalb der Leseautobiografien. Hingegen scheint Gender für besonders ausgeprägte Leser:innen mit habitualisiertem Leseverhalten und -selbstbild keine besonders narrationsprägende Kategorie zu sein.

Eher weniger Einsichten hat der genutzte Analyseansatz hingegen in Bezug auf diejenigen Leser:innen geliefert, die auf diesem Kontinuum im breiten Mittelfeld zu verorten sind. So ließen sich für diese Interviewten (Melinda, Clementine, Celine, teilweise Marie) keine tragfähigen Zusammenhänge zwischen Vorstellungen von Lesen und Geschlecht sowie anderen Komponenten wie Lesemotivation und Lesemodi herstellen, was als Grenze unseres methodischen Vorgehens zu benennen ist. Eine Limitation stellt somit die Reichweite der dargestellten Zusammenhänge dar, insofern die Einsichten sich für das Mittelfeld der Normalleser:innen nicht bestätigen ließen und lediglich Aussagen für die Extrempositionen – Vielleser:innen und Nicht-Leser:innen – getroffen werden konnten.

Eine weitere Einschränkung der hier vorgestellten Analyse ist, dass die gewählten Interviews ursprünglich nicht zur Untersuchung des Einflusses von Gender auf die Konstruktion der Leseautobiografie angelegt worden waren: Daraus resultiert unter anderem, dass nur auf die *sex category* der Proband:innen anhand von Namen und Selbstreferenzen mit Pronomen innerhalb der Interviews geschlossen werden kann. Günstig wäre bei zukünftigen Erhebungen narrativer Interviews spezifisch für das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags, wenn Einblicke in das soziale Geschlecht, zum Beispiel mittels standardisierter Fragebögen wie dem „Children’s Sex Role Inventory“ (vgl. McGeown 2012, 330) gewonnen werden könnten. Damit ließen sich problematische Rückschlüsse der *sex category* auf Gender verringern. Auch die eigenen Gender-Vorstellungen der Interviewer:innen können Einfluss auf die Daten gehabt haben, zum Beispiel durch ihr Frageverhalten (siehe oben). Weiterhin prägen Normalvorstellungen von Gender ebenso das Auswertungsverhalten, weshalb es Aufgabe der Forschenden ist, möglichst bewusst und sensibel mit der eigenen Standortgebundenheit hinsichtlich der Themen Gender und sexueller Diversität umzugehen. Durch Mehrfachcodierungen und gemeinsame Reflexionen haben wir in der Datenauswertung versucht, mögliche *biases* zu kontrollieren.

Darüber hinaus stellt die Re-Analyse an sich, also die Nutzung von bereits in anderen Kontexten erhobenen Daten, eine Limitation hinsichtlich der Tragfähigkeit der Erkenntnisse dar, die wir jedoch zugleich auch als potentielle Stärke einschätzen. Limitierend ist der lesebiografische Impuls, die Zusammensetzung des Korpus, sowohl bezogen auf das Geschlechterverhältnis (*sex*) als auch auf den anvisierten Bildungsbereich (gymnasiale Oberstufe), sowie fehlende Informationen, zum Beispiel zu Gendervorstellungen der Informant:innen. Als Potential erachten wir zugleich die Nicht-Fokussierung von Gender während der Erhebung, da so latente Strukturen sinnvoller erfasst werden können, da sie

von den Informant:innen durch den Erhebungskontext (wie den Impuls) nicht fokussiert wurden.

Implikationen für die Lese- und Literaturdidaktik

Unter Berücksichtigung der Wirkmacht von Gender in den Leseautobiografien lässt sich feststellen, dass in solchen Kontexten eine Abgrenzung von gender-spezifischen Lektüren und eine Nutzung genderkodierter Texte nicht zwangsläufig erfolgen muss. Vielmehr scheint in den Biografien die individuelle Bedeutsamkeit und Relevanz des Lesens im Vordergrund zu stehen, was in Teilen auch dem rein lesebiografischen Interviewimpuls geschuldet sein könnte, wenngleich der Impuls beispielsweise offen ließ, inwiefern Lesen privat oder institutionell thematisiert wird. An den dargestellten Leseautobiografien wird insgesamt deutlich, dass andere Faktoren, wie persönliche Interessen, Lesegewohnheiten, soziale Kontexte und familiäre Einflüsse, eine prägendere Rolle spielen. Besonders deutlich tritt die Ausbildung individueller Lesemodi hervor. Anzumerken ist, dass diese wiederum zum Teil genderabhängig scheinen, wobei sie von den Individuen eben nicht als genderrelevant markiert oder kontextualisiert werden.

Dennoch sind Genderkategorien latent wirksam. Schlussfolgerungen unserer Untersuchung für die Leseförderung lassen sich in zwei Richtungen beschreiben: Einerseits unterstützen die Ergebnisse bestehende Vorschläge der Lesemotivation, wie zum Beispiel den Vorschlag, positive Lesevorbilder unterschiedlicher biologischer wie sozialer Geschlechter sowie geeignete Lektüren und Unterrichtsverfahren anzubieten. Hinweise dazu bietet die genderorientierte Leseorschung bereits (vgl. unter anderem Maus 2020, 40–46). Andererseits wäre zu überlegen, ob die weit verbreitete Annahme, dass Mädchen mehr, besser und lieber lesen als Jungen, nicht auch mit Schüler:innen diskutiert werden sollte (vgl. Muntoni/Wagner/Retelsdorf 2021, 199). Angelehnt an den im Diversitätssensiblen Literaturunterricht verbreiteten Dreischritt von Dramatisierung, Reflexion und Entdramatisierung nach Hannelore Faulstich-Wieland (2008, zitiert in König 2020, 18) könnten den Schüler:innen diese untergründig wirksamen Erwartungen und ihre Konsequenzen bewusst gemacht und im Hinblick auf ihre eigenen Haltungen und Lesemodi diskutiert werden. Dabei wäre darauf zu achten, dass sie als Individuen adressiert würden beziehungsweise dass verdeutlicht wird, dass statt biologischem Geschlecht viel mehr soziale Vorstellungen von ‚weiblichem‘ und ‚männlichem‘ Lesen wirkmächtig sind (vgl. McGeown et al. 2012). Ziel dieses Vorgehens wäre, dass Schüler:innen Möglichkeiten der

Steuerung und Gestaltung ihres eigenen Leseverhaltens wie ihrer Lesehaltungen erkennen und, sofern zugleich Strategien der Leseentwicklung vermittelt werden, ihre Selbstwirksamkeit im Hinblick auf den Leseerfolg gestärkt wird.

Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass die Erhebungsmethode des narrativen Interviews und das Ausbleiben expliziter Fragen zu Gender einen integrativen Blick auf Gender ermöglichen. Überdies müssen die Befragten nicht fürchten, Zuschreibungen aufgrund ihres Geschlechts beziehungsweise *bias(es)* zu unterliegen. Vielmehr können auch bei den Interviewten nicht bewusste Einflüsse von Gendererwartungen zu Tage treten. Dieses qualitative Vorgehen, aber auch die Auswertung mittels einer Kombination aus modifizierter qualitativer Inhaltsanalyse sowie narratologischem und hermeneutischem Zugriff scheint den Forderungen nach Betrachtungen des Individuums und zur Vermeidung einer Überinterpretation von Gendereinflüssen im Vergleich zu Aspekten wie Alter, sozialem Hintergrund etc. (vgl. Pieper/Rosebrock 2004; Maus 2020, 41) entgegenzukommen.

Data Availability Statement

Die Metadaten zu dem in dieser Studie analysierten Forschungsmaterial sind im Band „Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (2019) von Christian Dawidowski, Anna R. Hoffmann und Angelika R. Stolle unter doi: [10.3726/b15185](https://doi.org/10.3726/b15185) einsehbar.

Literatur

- Bem, Sandra Lipsitz (1981). Gender schema theory. A cognitive account of sex typing. In: Psychological Review 88 (4), 354–364. doi: [10.1037/0033-295X.88.4.354](https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354)
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Planger, Natalie (2018): Genderspezifisches Lesen. In: Stierstorfer, Klaus (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Lesen. Berlin/Boston: De Gruyter, 550–570. doi: [10.1515/9783110365252-028](https://doi.org/10.1515/9783110365252-028)
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2002): Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York/London: Routledge.

- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R./Witte, Jennifer (2020): Am Einzelfall. Ko-Konstruktion literarischer Bildungsvorstellungen im Leistungskurs Deutsch. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R./Witte, Jennifer (Hg.): Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Berlin: Peter Lang, 163–208. doi: [10.3726/b17209](https://doi.org/10.3726/b17209)
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Frankfurt am Main: Peter Lang. doi: [10.3726/b15185](https://doi.org/10.3726/b15185)
- Flick, Uwe (2018): An introduction to qualitative research. 6. Ausgabe. Los Angeles: Sage.
- Graf, Werner (2011): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gymnich, Marion (2017): Erzählen und Gender. In: Martínez, Matías (Hg.): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 326–334. doi: [10.1007/978-3-476-05364-0_49](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05364-0_49)
- Havighurst, Robert J. (1953): Human development and education. New York: David McKay.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kelly, Patricia R. (1986): The influence of reading content on students' perceptions of masculinity or femininity of reading. In: Journal of Reading Behaviour 18 (3), 243–256. doi: [10.1080/10862968609547572](https://doi.org/10.1080/10862968609547572)
- König, Nicola (2020): Demokratisierung, Differenzierung und Entdramatisierung als Grundgedanken einer gendersensiblen Didaktik. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen/Methoden/Unterrichtsvorschläge. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel, Dominik Achtermeier. Stuttgart: klett, 12–28.
- 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.
- 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)

- Martínez, Matías/Scheffel, Michael (2009): Einführung in die Erzähltheorie. 8. Auflage. München: C. H. Beck.
- Maus, Eva (2020): Literaturunterricht für „echte Jungen und Mädchen“?! Selbstkonzept und Unterrichtsmethoden. In: Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola: Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen/Methoden/Unterrichtsvorschläge. Unter Mitarbeit von Eva Maus, Sebastian Tatzel, Dominik Achtermeier. Stuttgart: klett, 39–46.
- Maus, Eva (2014): Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen. Baltmannsweiler.
- McGeown, Sarah/Goodwin, Hannah/Henderson, Nikola/Wright, Penelope (2012): Gender differences in reading motivation. Does sex or gender identity provide a better account? In: Journal of Research in Reading 35 (3), 328–336. doi: [10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024): JIM-Studie 2024. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf (31.11.2024).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf (05.07.2024).
- Muntoni, Francesca/Wagner, Jenny/Retelsdorf, Jan (2021): Beware of stereotypes. Are classmates' stereotypes associated with students' reading outcomes? In: Child Development 92 (1), 189–204. doi: [10.1111/cdev.13359](https://doi.org/10.1111/cdev.13359)
- Oevermann, Ulrich (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1, 35–81. doi: [10.1515/sosi-2001-0103](https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103)
- Oevermann, Ulrich (2001b): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn, 1, 3–33. doi: [10.1515/sosi-2001-0102](https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102)
- Philipp, Maik (2011a): Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In: leseforum 1.
- Philipp, Maik (2011b): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer. doi: [10.17433/978-3-17-029557-5](https://doi.org/10.17433/978-3-17-029557-5)
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia (2004): Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsferner Jugendlicher. In: SPIEL 23 (1), 63–79.

- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/24460-gender-in-kindertageseinrichtungen.html> (13.02.2025).
- Schilcher, Anita/Müller, Karla (2016): Gender, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. Grundlagen und Didaktik. In: Müller, Karla/Decker, Jan-Oliver/Krah, Hans/Schilcher, Anita (Hg.): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 15–44.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Hagen: Fernuniversität.
- 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](https://doi.org/10.25656/01:21015)
- Steinke, Ines (2019): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, 319–331.
- Streiß, Teresa (2021): Von coolen Jungs und Mädchenbüchern. Reproduktion von starren Geschlechterbildern in der Debatte um Lesen und Geschlecht. In: von Dall'Armi, Julia/Schurt, Verena (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Wiesbaden: Springer, 179–188.
- Streiß, Teresa (2022): Von Lesehelden und Mädchenbüchern. Eine ethnografische Studie zu Wirkungsweisen geschlechtlicher Sozialisation im Feld der „gendersensiblen Leseförderung“. Gießen: JLUpub. <https://jlupub.ub.uni-giessen.de/items/cae7433f-0301-4705-959e-6278cc152692/full> (31.11.2024).
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1 (2), 125–151. doi: [10.1177/0891243287001002002](https://doi.org/10.1177/0891243287001002002)
- Witte, Jennifer (2022): Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie. Berlin: Peter Lang. doi: [10.3726/b20269](https://doi.org/10.3726/b20269)