

**Julia Bleffert**

# **Neue Medien im Deutschunterricht**

**Förderung der Lesemotivation von Jungen**

Julia Bleffert

**Neue Medien im Deutschunterricht: Förderung der Lesemotivation von Jungen**

Buch-ISBN: 978-3-8428-8875-3

PDF-eBook-ISBN: 978-3-8428-3875-8

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2014

---

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2014

# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Jungen und Lesemotivation .....</b>	<b>9</b>
1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen.....	9
1.2 Lesesozialisation.....	11
1.3 Lesekompetenz und Lesemotivation.....	14
1.4 Geschlechterspezifische Unterschiede in der Leseforschung .....	17
1.4.1 PISA und IGLU .....	18
1.4.2 Lesepräferenzen und Schulrealität.....	21
1.5 Verdrehte Geschlechtererwartungen? .....	28
1.6 Schlussfolgerungen.....	31
<b>2. Medien und Didaktik .....</b>	<b>33</b>
2.1 Neue Medien und Hypertexte .....	33
2.2 Medienkompetenz.....	35
2.3 Mediennutzung von Kindern .....	36
2.4 Technische Ausstattung der Schulen.....	39
2.5 Der Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht.....	41
2.5.1 Vorteile .....	43
2.5.2 Nachteile.....	45
2.6 Geschlechterspezifische Mediennutzung.....	46
2.6.1 Mediensozialisation .....	46
2.6.2 Stand der Forschung .....	47
2.6.3 Mädchenförderung am Beispiel von ‚Lizzynet‘ .....	50
<b>3. Administrative Vorgaben - Gender Mainstreaming und Lehrplan Nordrhein-Westfalen .....</b>	<b>53</b>
<b>4. Die Rolle der Lehrkraft .....</b>	<b>57</b>
4.1 Einstellung des Lehrkörpers gegenüber den neuen Medien.....	57
4.2 Geschlecht als Einflussfaktor? .....	61

<b>5. Beispielanalyse</b> .....	<b>65</b>
5.1 Das Projekt: Schwimmen lernen im Netz.....	66
5.1.1 Moduldarstellung .....	66
5.1.2 Didaktische Bewertung.....	67
5.2 Das Leseprogramm: PISAKIDS .....	69
5.2.1 Moduldarstellung .....	70
5.2.2 Bewertung .....	71
<b>6. Gendergerechte Mediennutzung im Deutschunterricht</b> .....	<b>75</b>
6.1 Perspektiven der Leseförderung .....	75
6.2 Ergebnissicherung und Schlussfolgerung .....	79
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>85</b>
<b>9. Anhang</b> .....	<b>95</b>

## 0. Einleitung

Einhergehend mit den großen Schulleistungsstudien PISA und IGLU wurde ein Diskurs bezüglich defizitärer Leistungen von Schülerinnen und Schülern (SuS) angestoßen, der bis heute anhält. Der gemessene Bildungsmisserfolg deutscher SuS in unterschiedlichen Fächern zeichnete sich gerade im internationalen Vergleich als äußerst prekär ab. So schnitt Deutschland in den ersten Erhebungen sowohl im Bereich der Naturwissenschaften als auch im Kompetenzbereich Lesen deutlich unterhalb der Erwartungen ab (vgl. Prenzel 2007, 14ff.). Zwar bewirkten strukturelle Entwicklungen und gezielte Aufarbeitungen des allgegenwärtigen "PISA-Schocks" erhebliche Verbesserungen, es kristallisierte sich jedoch eine neue Risikogruppe innerhalb unseres Bildungssystems heraus, die vornehmlich männlich besetzt ist. Der hier durch die Leistungsstudien offerierte Hinweis auf geschlechtsspezifische Unterschiede und Bildungsungleichheiten führte zu kontroversen Debatten innerhalb der Bildungsforschung, die recht bald die Jungen zu den neuen Bildungsverlierern erklärten (vgl. Kapitel 1.4., 1.5). Während die Mädchen eher vom Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten profitierten, schienen männliche Schüler vermehrt hinter ihren Altersgenossinnen zurückzufallen. Bereits in der Grundschule sind solche Tendenzen deutlich geworden. Erklärungsansätze fokussieren heute im Bereich der Lesekompetenz - als eine der grundlegendsten Fähigkeiten in unserer Gesellschaft - einen engen Zusammenhang von Motivation und Kompetenzsteigerung. Zugleich zeigen Jungen eine starke Affinität hinsichtlich der Nutzung neuer Medien, die für die Förderung von Lesemotivation gewinnbringend genutzt werden könnte. Dieses Fachbuch beschäftigt sich daher mit der Fragestellung, ob ein gendergerechter Medieneinsatz gewinnbringend zur Förderung der Lesemotivation von Jungen im Deutschunterricht der Primarstufe beitragen kann.

Zu Beginn meiner Arbeit gilt es vorab zu prüfen, inwieweit Jungen bereits durch gesellschaftlich konstruierte Geschlechtererwartungen und Fähigkeitszuschreibungen in ihrem eigenen Rollenbild geprägt werden – eng daran knüpft auch die Lesesozialisation an, die immer noch durch eine tradierte Rollenverteilung der Geschlechter gekennzeichnet ist und sich maßgeblich auf die ersten Erfahrungen von Jungen mit Literatur auswirkt. Im weiteren Verlauf des ersten Kapitels werden zunächst der Kompetenz- und Motivationsbegriff eingehend definiert, um im Anschluss deren Verbindung hinsichtlich der Zielperspektive dieser Arbeit kurz zu skizzieren. Grundlegend können dann die Ergebnisse der Leseforschung – vor allem der zwei großen Schulleistungsstudien PISA und IGLU – und Erkenntnisse bezüglich der Lesepreferenzen von Jungen (und Mädchen) aufgezeigt und kritisch bewertet werden.

Das Kapitel schließt mit der Gegenüberstellung kontroverser Meinungsbilder zum Thema ‚Jungen als die neuen Bildungsverlierer‘ ab und zieht bezüglich einer möglichen mediendidaktischen Lesemotivationsförderung ein erstes konkretes Zwischenfazit.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich dann mit dem Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht der Grundschule. Dazu werden zunächst bedeutende Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt sowie die Vorbedingungen hinsichtlich der tatsächlichen Mediennutzung der Kinder und der technischen Grundausstattung der Schulen dargelegt. Nachfolgend sollen dann zwei Schwerpunktsetzungen des Kapitels behandelt werden: Zum Einen wird der didaktische Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht, zum Anderen die geschlechtsspezifische Mediennutzung und die damit verbundenen verschiedenen Grundhaltungen zum Medium Computer diskutiert. Anschließend sollen in Kapitel 3 die administrativen Grundlagen – vor allem der Lehrplan Nordrhein-Westfalen – und folglich die Bedeutung der Lehrkraft (Kapitel 4) hinsichtlich einer gleichberechtigten Geschlechterdemokratie behandelt werden.

Die im Kapitel 5 durchgeführte Beispielanalyse zweier Computerprogramme dient zur praktischen Konkretisierung inhaltlicher Möglichkeiten, neue Medien im Deutschunterricht zur gezielten Motivationssteigerung einzusetzen. Dazu sollen die Computerprojekte eingehend beschrieben und abschließend bewertet werden. Zuletzt möchte ich dann die Perspektiven für die Förderung der Lesemotivation von Jungen durch den Einsatz neuer Medien ausführlich darstellen und diskutieren sowie anschauliche Ergebnisse festhalten.

# 1. Jungen und Lesemotivation

## 1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Männlichkeits- und Weiblichkeitsstereotypen beeinflussen die Geschlechter so stark, dass nicht das tatsächliche Verhalten des Individuums, sondern vielmehr die Geschlechtszugehörigkeit unsere Eigenschafts- und Verhaltenscharakteristika bestimmen (vgl. Focks 2003, 12). Kinder lernen sehr früh geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen der Gesellschaft zu erfüllen - ihnen ist bewusst, dass ihr Handeln je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet wird. Eine geschlechtsspezifische Identität wird vor allem dadurch gefördert, dass wünschenswertes Verhalten verstärkt und unerwünschte Handlungen abgeschwächt werden. Der soziale Nahraum der Kinder trägt also einen bedeutenden Teil dazu bei, dass Mädchen und Jungen verschiedene Interessen und Fähigkeiten entwickeln. Eine Konstruktion von Weiblich- und Männlichkeit entsteht also immer vor einem fremdbestimmten und kulturell geprägten Hintergrund, indem geschlechtliche Normalitäten bestimmt und bewertet werden. Die soziale Anerkennung der Gruppe bestärkt die geschlechterspezifischen Orientierungen und formt so einen geschlechtlichen und kulturellen Habitus (vgl. Jantz/ Brandes 2006, 37f.).

Häufig werden im Alltag die biologischen Geschlechtsmerkmale als Begründung für die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und den damit verbundenen differenzierten Erziehungsstil an Jungen und Mädchen herangezogen. Problematisch ist das, wenn Stereotypen bewusst oder unbewusst verstärkt erzeugt werden: Jungen sind dann je nach Perspektive entweder gefühllos und eigennützig oder durchsetzungsfähig und offensiv. Mädchen erzeugen meist das Bild von sozialer Kompetenz und großem Einfühlungsvermögen, können aber auch als passiv und trügerisch stereotypisiert werden (vgl. Focks 2003, 12). Kommen im schulischen Bereich noch geschlechtsspezifische Kompetenzzuschreibungen in den jeweiligen Fächern hinzu – z.B. Jungen sind nicht sprachbegabt, Mädchen haben Defizite in mathematischen Bereichen – so hat das unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstkonzept der SuS und beeinflusst unvermeidlich auch die Beteiligung am Unterricht (vgl. Barz et. al. 2010, 110). „Für fast alle geschlechtstypischen Verhaltensweisen gilt jedenfalls, dass die Variation innerhalb eines Geschlechts größer ist als der durchschnittliche Unterschied zwischen den Geschlechtern“ (Feldmann 2006 nach Basow/ Alfermann 1992/ 1996, 168).

Der geschlechtliche Habitus lässt sich also aus Sicht der Forschung nicht hinreichend begründen. Der Unterschied innerhalb der Geschlechter ist zumeist größer als zwischen Jungen und Mädchen. Dennoch werden häufig falsche Naturalisierungs-

thesen herangezogen, die das soziale Konstrukt von Geschlechtlichkeit rechtfertigen: Die tradierte Argumentationsstruktur, die biologische Faktoren (z.B. unterschiedliche Gehirngröße) heranzieht, ist äußerst problematisch und im wissenschaftlichen Kontext stark umstritten (vgl. Diefenbach 2010, 252ff.). Dabei war Butler (1997) die erste, die erkannte, dass das biologische Geschlecht selbst in seiner Identität einer kulturellen Konstruktion unterworfen wird (vgl. Butler 1997, 16).

In diesem Kontext bezeichnet die Begrifflichkeit „doing gender“ eine in den menschlichen Interaktionen immer zugleich dargestellte wie zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2009, 23). Bereits im frühen Kindergartenalter ist es folglich für die Kinder wichtig, ihr eigenes Geschlecht von dem gegenüberliegenden abzugrenzen. Gerade hier finden sich teilweise sehr verstärkte Geschlechtsinszenierungen, die darauf abzielen, das eigene Geschlecht bestätigen zu lassen. Es ist aus diesem Grunde überaus relevant, diesen Identitätsentwicklungsprozess kritisch und reflektiert zu begleiten. Den Kindern müssen in diesem Verlauf Spielräume aufgeführt werden, die als Alternative zu den herkömmlichen Geschlechterrollen dienen. Passiert dies nicht, orientieren sie sich zwangsläufig an den traditionellen Geschlechtsverhältnissen, die ...

- Jungen wie auch Mädchen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten einschränken,
- eine ungleiche Chancenbildung provozieren und
- soziale Probleme bereits im frühen Alter intensivieren (vgl. Focks 2003, 13).

Es ist folglich eine wesentliche Aufgabe der Schule, eine geschlechtersensible Pädagogik so einzusetzen, dass es die individuellen Stärken der SuS, unabhängig von jeglichen geschlechtsspezifischen Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen, fördert. „Eine geschlechtersensible Didaktik gibt es bislang kaum [...]. In einigen Fächern werden zwar Themen mit Geschlechterbezug ausgewählt - [...] allerdings sind die Effekte dieser Maßnahme zum einen umstritten, zum anderen ist die Forschungslage zu diesem Punkt noch unbefriedigend“ (Budde/ Venth 2010, 79). Festzuhalten bleibt dennoch, dass die zu diesem Thema häufig produzierten Alltagstheorien sich nicht zur Selbstverständlichkeit entwickeln sollten, sondern dringend in Frage gestellt werden müssen (vgl. Focks 2003, 13). Jungen (wie auch Mädchen) wachsen also in einem System komplexer gesellschaftlicher Geschlechtszuschreibungen auf – es wird je nach Geschlecht ein sozial konstruiertes Verhaltensschemata erwartet, dass das Individuum in besonderem Maße – hinsichtlich einer Lese- oder Mediensozialisation, aber auch bezüglich geschlechtsspezifischer Lektürepräferenzen – prägt.

## 1.2 Lesesozialisation

Interviewer: „Finden sie Vorlesen wichtig für die Kinder oder finden sie es gibt Wichtigeres?“

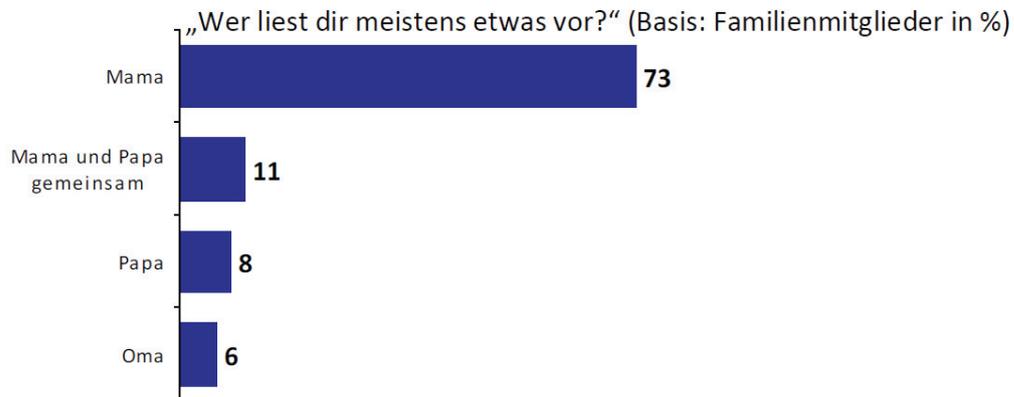
Vater: „Ich finde es ungeheuer wichtig – deswegen versuche ich immer wieder, meine Frau zu motivieren vorzulesen.“

(Vater, 35 Jahre; 3 Töchter, liest selbst nicht vor) (Vorlese-Studie 2009, 2).

Sozialisationsprozesse konstituieren sich in differenzierte Phasen. Dabei bezeichnet die Zeitspanne von der Geburt bis zum Grundschulalter die Primärsozialisation und fokussiert die Familie als vornehmliche Sozialisationsinstanz. Nach dem Eintritt in die Phase der sekundären Sozialisation bilden Schulen und Peer-Groups neue Bezugsgrößen (vgl. Göllitzer 2010, 203). „Lesesozialisation ist ein langjähriger Prozess, an dem Kindergarten, Schule, Altersgruppe und die Medien selbst beteiligt sind. [...]. Die Lesesozialisation beginnt lange vor der Alphabetisierung [...] [und] ist bereits mit der kindlichen Sprachentwicklung verknüpft“ (Hurrelmann 2004, 45). Die Familie spielt eine besondere Rolle im Verlauf der Lesesozialisation des Kindes: Denn hier werden sprachlich-kognitive und emotionale Entwicklungsprozesse durchlaufen, die im Zusammenhang von prä- und paraliterarischen Aspekten insbesondere an die kulturelle Orientierung, die Kommunikation oder die Interaktion der Familie gekoppelt sind (vgl. Elias 2009, 50). „Die Familie ist [...] nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation – vermutlich weil ihre kulturellen Einflüsse permanent, unbeabsichtigt und unspezialisiert sind“ (Hurrelmann 2004, 45). Die frühe Förderung durch die Eltern im Leseprozess der Kinder ist daher essentiell für die spätere Entwicklung von Lesekompetenz (vgl. Bos et. al. 2007, 322).

Jedoch sind noch heute die Tätigkeitsfelder innerhalb und außerhalb der Familie stark geschlechtsspezifisch aufgeteilt. Vor allem die Frauen sind aufgrund ihrer häuslichen Präsenz vielmehr am Sozialisationsprozess der Kinder beteiligt als die Männer. Da die Kindererziehung mehrheitlich in das Tätigkeitsfeld der Mütter fällt, sind diese auch stärker in den Leseprozess ihrer Kinder involviert. Für viele Jungen wird so die erste Leseerfahrung mit weiblichen Attributen verknüpft (vgl. Bucher 2005, 73). Die Ergebnisse des Mikrozensus 2009 vom Statistischen Bundesamt bestätigen, dass jede fünfte Familie in Deutschland alleinerziehend ist - Tendenz steigend. Das entspricht einem Anstieg von 20% in den letzten dreizehn Jahren. Weiter zeigt sich, dass Alleinerziehen noch immer Frauensache ist – nur bei jeder zehnten Ein-Eltern-Familie übernimmt der Vater die Rolle des alleinerziehenden Elternteils (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, 7ff.). Lediglich bei den nicht-konventionellen Familienformen steigt der Anteil der Väter, die in die Erziehungsarbeit mehr involviert sind (vgl. Elias 2009, 110). Dabei sind Väter „wichtige Lese-Vorbilder - gerade für Jungen. Fallen sie als

Vorleser weg, wirkt sich dies ungünstig auf die Lesesozialisation von Jungen aus“ (Vorlese-Studie 2009, 3).



(Abb.1: Entnommen aus: Vorlese-Studie 2009, 7)

„Väter lesen häufig weniger als Mütter, außerdem ist das Leseinteresse bei Müttern meist breiter gefächert als bei Vätern“ (Gölitzer 2010, 205). Der männliche Elternteil begründet sein schwaches Vorleseengagement hauptsächlich damit, dass er sich für das Vorlesen nicht zuständig fühle, er keine Zeit hätte oder andere Prioritäten setzen würde. Viele junge Väter haben den Spaß am Lesen für sich selber noch nicht entdeckt, halten das Vorlesen auch nicht für derartig wichtig. Zudem zeigt sich, dass Väter mit niedrigen Bildungsabschlüssen an ihrer Lesekompetenz zweifeln und in diesem Zusammenhang ferner auch keine Lesefreude entwickeln konnten. Gleichwohl nutzen die Hälfte der Väter – die die mangelnde Zeit als Hauptgrund ihres fehlenden Vorleseengagements angaben – zumindest das Wochenende oder Reisen zum Vorlesen (vgl. Vorlese-Studie 2009, 11ff.). „Die Unvereinbarkeit von Beruf und Familie geht zu Lasten der Frauen, die auf berufliche Weiterentwicklung verzichten, zu Lasten der Männer, die ihre Kinder nur am Wochenende erleben, zu Lasten der Kinder, die den Vater mehr als Gast denn als Familienmitglied erleben“ (Walter 2005, 166). Hinsichtlich der Lesesozialisation bewirkt die noch immer starr-geschlechtliche Aufteilung von Erwerbsarbeit und reproduktiven Tätigkeiten, dass der Leseprozess der Jungen nur gering von männlichen Lesevorbildern geprägt wird – im Gegenteil dazu sind die ersten Kontakte mit Literatur stark weiblich besetzt. Zum Einen von der Mutter und zum Anderen von der weiblich präferierten Literatur der Vorleserin.

Auch in anderer Hinsicht ist die Familie in besonderer Form für die Ausbildung von Lesekompetenz verantwortlich, denn sie stellt Sozialkapital zur Verfügung, das sich maßgeblich auf die Leseleistung der Jungen (und Mädchen) auswirkt. Die wichtigsten Faktoren bilden hier: