

lich zeichnet, geradezu ein Komplementärbestand im Hinblick auf die Literatur der Aufklärung: die unterschiedliche Herkunft der Universitätsbibliothek und der höfischen Bibliothek wird hier in den Sammlungen sichtbar. Eine ähnliche Vergleichssituation läßt sich im Hinblick auf die Geschichte der Universitätsbibliothek Jena vermuten.

Seit ihren Anfängen machte sich die Weimarer Bibliothek den Ankauf geschlossener Sammlungen, d.h. den Erwerb oder die Verwaltung einzelner Bibliotheken zur Aufgabe. Diese Erwerbungsart entspricht der Bestands-tradition, die nicht auf eine Dokumentation und Betreuung universitärer Disziplinen konzentriert war. Daher sollte der Ankauf von Nachlässen und Privatbibliotheken auch zukünftig einen bedeutenden Teil der Erwerbung darstellen.

#### 4.7 Etat

Als Teil der Stiftung Weimarer Klassik erhält die Herzo-

gin Anna Amalia Bibliothek einen Erwerbungsetat, der sich aus den Zuwendungen von Bund, Land und der Stadt Weimar zusammensetzt. Aufgrund ihrer überregionalen Bedeutung wird sie durch die DFG mit Erwerbungs-mitteln unterstützt. Eine Realisierung der Erwerbungsziele wird zunehmend von privater finanzieller Unterstützung abhängig sein. Eine ausreichende Finanzierung des beschriebenen Profils ist momentan nicht zu leisten. Doch gehört es auch zu den wichtigen Aufgaben der Erwerbung, zu vermeiden, daß dieses Profil angesichts der finanziellen Rahmenbedingungen seine Konturen verliert. Auch die Methoden des Sparens werden sich an den ursprünglichen Sammlungsideen orientieren.

#### **Anschrift der Autorin:**

Dr. Ulrike Steierwald  
Herzogin Anna Amalia Bibliothek  
Postfach 2012  
D-99401 Weimar  
E-Mail: steierwald@weimar-klassik.de

*Eva Süßmilch*

## „Montags Mädchengruppe“

### **Eine Arbeitshilfe für Bibliothekarinnen zur feministischen und interkulturellen Leseförderung in Mädchengruppen<sup>1</sup>**

*Die vorliegende, gekürzte Fassung der Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Unterstützung des Leseverhaltens und der Bibliotheksnutzung von Mädchen multikultureller Herkunft. Erkenntnisse aus der Lesesozialisationsforschung und Daten zu den Lebensbedingungen von jungen Migrantinnen werden vorgestellt. Konzepte und Prinzipien interkultureller Erziehung und feministischer Mädchenarbeit werden erläutert und daraus Konsequenzen für eine geschlechtsspezifische bibliothekarische Programm- und Zielgruppenarbeit gezogen.*

The Monday's Girls Group

*The article serves the support of the reading practise and the use of public libraries by girls of different cultures. Knowledge from the research of reading habits and facts about the situation from female migrants are described. Conceptions and guidelines for intercultural and feminist education are explained. Then, the consequences for specific services for this group are defined.*

Le groupe de filles de lundi

*Le présent mémoire de diplôme – abrégé – s'occupe des supports de la pratique de lecture et de l'utilisation de bibliothèques par des filles d'origine multiculturel. Y sont présenté les résultats des recherches sur la socialisation des lectrices et des données des conditions de vie de jeunes immigrantes. Des conceptions et des directives d'une éducation interculturelle et d'un travail féministe sont étalés afin de pouvoir en tirer les conséquences pour un service spécial pour ces groupes.*

#### **Inhaltsübersicht**

1 Einleitung . . . . .	208
2 Voraussetzungen und Ziele bibliothekarischer Leseförderung . . . . .	209
3 Voraussetzungen und Ziele bibliothekarischer Leseförderung in der multikulturellen Gesellschaft . . . . .	211

4 Voraussetzungen und Ziele feministischer Leseförderung . . . . .	216
5 Schlußbetrachtung . . . . .	221
6 Literaturverzeichnis . . . . .	222

## 1 Einleitung

„Montags Mädchengruppe!": mit diesem energischen Ruf wird der heißbegehrte, einzige Gemeinschaftsraum im Asylwohnheim im Hamburger Stadtteil Winterhude gegen die Jungen verteidigt. Dann haben die Mädchen wieder einmal erfolgreich standgehalten und das Zimmer gehört uns allein: eine Tafel, Tische, Stühle, Turnmatten, ein alter Schrank, ein ständig umkämpfter Kicker, ein winziges Fenster. Aber in der einen Ecke stehen zwei Sofas und liegt ein Teppich. Die Mädchen im Alter zwischen acht und zwölf Jahren quetschen sich auf die beiden Sofas, um der Vorleserin möglichst nahe zu sein. Dort werden Geschichten in den kahlen Raum gelockt, verwandeln sich die Mädchen in Prinzessinnen oder Hexen, erzählen sich in Sprachen wie farci oder paschto ihre Lieblings Speisen und reisen in einem Traumballon ...

Das verzaubernde Vorlesen gehörte zum Projekt der feministischen und interkulturellen Leseförderung in meinem Praxissemester an den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen (HÖB) 1994. Ich wollte meine Vorstellungen aus einem Seminar mit dem Thema „Arbeits- und Flüchtlingsmigration in die Bundesrepublik Deutschland: Sonderbestände für Gastarbeiter oder multikulturelle Bibliotheksarbeit?“ in die Berufspraxis umsetzen. Laut Beschluß vom Kulturausschuß des Deutschen Städtetages sollen Öffentliche Bibliotheken in ihrer Rolle als kommunale Kultureinrichtung mit dazu beitragen, daß „das interkulturelle Zusammenleben mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern, Fremden und Zuwanderern aus anderen Kulturen zur Selbstverständlichkeit (wird).“ (Deutscher Städtetag 1992, S. 564 f.)

Dazu bedarf es der Überprüfung und Verbesserung bisheriger Dienstleistungen für ausländische MitbürgerInnen, damit Öffentliche Bibliotheken ihre Aufgabe als Stätte der Begegnung und des Wissenserwerbs auch für diese AdressatInnen erfüllen.

Auf dem 6. Bibliothekskongreß 1994 in Dortmund referierte Rosi Wolf-Amanasreh als Vertreterin des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main, über die „Bibliothek in der multikulturellen Gesellschaft“ (Wolf-Amanasreh 1994, S. 3), die sich entwickeln soll zur „Schalt- und Pionierstelle zwischen unterschiedlichen Kulturinitiativen zur Förderung von Toleranz, Pluralismus und Diversität, eben als positiver, befruchtender Ausdruck einer existierenden multikulturellen Gesellschaft.“ (Wolf-Amanasreh 1994, S. 12)

Für dieses Ziel muß die bereits bestehende Vernetzung von Öffentlichen Bibliotheken mit ihrem jeweiligen Umfeld um Einrichtungen für und von MigrantInnen erweitert werden. Neben Daten aus Einzugsgebietsanalysen benötigen BibliothekarInnen diese Verbindungen und persönlichen Kontakte zu Gruppierungen und Einzelpersonen, um deren Bedürfnisse und Erwartungen kennenzulernen. Dies beseitigt auch Schwellenängste vor der ‚Institution‘ Bibliothek. Um diese persönliche Bindungen aufzubauen, kann ein bibliothekarisches Angebot außerhalb der Bibliothek an den für ausländische MitbürgerInnen vertrauten Orten notwendig sein.

Eine derartige Dienstleistung habe ich für eine multikulturell zusammengesetzte Gruppe von Mädchen entwickelt und erprobt. Dieses Angebot dient zur frühzeitigen Bindung an die Bibliothek, die zu einer dauerhaften und kompetenten Bibliotheksnutzung führen soll. Ob dies

gelingen kann, hängt davon ab, in welchem Grad die Mädchen sich und ihre Interessen in der Bibliothekskonzeption wiederfinden. Ihre Denk- und Verhaltensweisen werden geprägt von den Erfahrungen als Fremde und Frau in einer Gesellschaft, die von wirklicher Gleichberechtigung noch weit entfernt ist.

Daher werden nach den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Förderung der Lesefreude bei Kindern die Faktoren dargestellt, die das Leben von ausländischen Mädchen bestimmen. Die Beachtung der Ziele, Methoden und Erkenntnisse aus der interkulturellen Erziehung und der feministischen Mädchenarbeit sollen dazu beitragen, ihre besonderen Bedürfnisse zu erfüllen.

## 2 Voraussetzungen und Ziele bibliothekarischer Leseförderung

### 2.1 Leseförderung als bildungspolitische Aufgabe

Anhand aktueller Untersuchungsergebnisse soll die Bedeutung bibliothekarischer Leseförderung erläutert werden<sup>2</sup>. Vor dem Hintergrund des steigenden Angebotes an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und der Ausweitung der elektronischen Medien ist Leseförderung notwendig, da Lesen als Basisqualifikation „erst die individuelle Teilnahme am politischen und kulturellen Geschehen ermöglicht, ... eine der wichtigsten Techniken zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ist, ... und damit auch (die) entscheidende Voraussetzung für den qualifizierten Gebrauch elektronischer Medien bildet. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Leseförderung, die emotionalen und persönlichkeitsbildenden Wirkungen des Lesens bewußt zu machen.“ (Zitzlsperger 1995, [S. 1])

Lesekompetenz ist die Fähigkeit, sich in Schriftform verschlüsseltes Wissen anzueignen. Kinder erwerben diese überwiegend in der Schule. Das Ausmaß des Leseverständnisses bestimmt den Schulerfolg in unserem auf Schriftsprache basierendem Bildungssystem. In der aktuellen, repräsentativen Studie zum „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen“ zeigt sich diese Qualifikation von der besuchten Schulform abhängig: im Durchschnitt vermitteln die westdeutschen Hauptschulen die geringste Lesekompetenz, mittlere die Gesamt- und Realschulen und höchste die Gymnasien (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 149). Der Vergleich zwischen den untersuchten SchülerInnen der dritten und achten Klasse zeigt keine wesentliche Verbesserung der Lesefähigkeit bei den Hauptschüle-

1 Dieser Beitrag ist die gekürzte Fassung einer Diplomarbeit im Studiengang Bibliothekswesen, die im Dezember 1996 dem Fachbereich Bibliothek und Information der Fachhochschule Hamburg vorgelegt wurde. Die Umsetzung der hier beschriebenen theoretischen Grundlagen in die Anleitung für einzelne Veranstaltungen ist nur in der Originalfassung enthalten.

2 Aus der Vielzahl der Publikationen zum Thema wurden für die vorliegende Arbeit diejenigen ausgewählt, die einerseits größtmögliche Aktualität boten. Andererseits wurde durch vergleichbare Fragestellungen und die Repräsentativität aller benutzten Untersuchungen angestrebt, bestimmte Bedingungen des Leseverhaltens und der Lesefähigkeit als dauerhafte Einflüsse zu kennzeichnen und daraus Schlußfolgerungen für eine erfolgreiche bibliothekarische Leseförderung zu ziehen.

rInnen. Außerschulische Angebote sollten daher Kinder im Grundschulalter beim spielerischen Erwerb der Lesefähigkeit unterstützen.

Die Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ untersuchte den Einfluß von Schulbildung und Mediennutzung auf die „Medienkompetenz, d.h. das Vermögen, die Medienangebote sinnvoll und angemessen zu verarbeiten“ (Saxer 1995, [S. 4]). Dazu wurde die Aufnahme von Informationen aus unterschiedlichen Medien getestet. Die Ergebnisse zeigten den erwarteten stärkeren Zuwachs an Wissen für die Personen mit höherer Schulbildung. Medienkompetenz läßt sich aber auch durch häufiges Lesen erreichen. So hatten VielleserInnen mit niedriger Schulbildung gegenüber NichtleserInnen eine deutlich größere Möglichkeit, unterschiedliche Medien zur Informationsgewinnung zu nutzen. VielnutzerInnen des Fernsehens konnten dagegen wesentlich weniger Wissen erwerben (vgl. Saxer u.a. 1989, S. 222-230)<sup>3</sup>.

Diese Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen Leseförderung bei Kindern vor dem Wechsel zur weiterführenden Schule. Kinder haben im Grundschulalter eine gefühlsbetontere und positivere Einstellung zum Buch. Diese Begeisterung steht in enger Beziehung zur Lesekompetenz und zum späteren Leseverhalten. Das Lesen rechtzeitig zu unterstützen ist damit die Voraussetzung für eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen in unserer Gesellschaft<sup>4</sup>. Zitzlsperger nennt neben dem Elternhaus und der Schule Bibliotheken Orte für „direkte Leseförderung“. Diese umfaßt „alle Maßnahmen, die unmittelbares pädagogisches Handeln hinsichtlich der Lesebereitschaft von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beinhalten.“ (Zitzlsperger 1995, [S. 1]).

## 2.2 Leseförderung in der Familie

Die Prägung des Leseverhaltens durch die Eltern wurde 1988 im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit untersucht<sup>5</sup>. Eine gezielte und kontinuierliche Förderung des Lesens durch die Eltern führt nach dieser Studie zu einer Häufigkeit der Buchlektüre von „mehrmals in der Woche“ bis „täglich“ von 70% bei den befragten BuchleserInnen (Köcher 1988, W 2294). Erwachsene „Buchmenschen“ haben bereits im Alter von 8 bis 9 Jahren zu 65% schon „viel“ bis „sehr viel“ gelesen, „unlustige Leser“ dagegen im gleichen Alter zu 80% „nicht besonders viel“ bis „wenig“ (Köcher 1988, W 2289)<sup>6</sup>. Diese Ergebnisse zeigen die Bedeutung einer frühen Leseförderung ebenso wie die Studie zum „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen“.

Die familiäre Leseerziehung ist als „Verführung“ (Köcher 1988, W 2340) von größtem Einfluß. Eltern sind dabei Vorbilder als Lesende und machen das Lesen zu einem Teil eines aktiven Familienlebens<sup>7</sup>. Buchhandlungen und Bibliotheken werden in diesem lesefreundlichen Umfeld zusammen mit den Kindern besucht (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 79)<sup>8</sup>. Gespräche mit den Eltern über die Lektüre bewirken eine Zunahme der Lesehäufigkeit bei den Kindern (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 122)<sup>9</sup>.

## 2.3 Leseförderung durch Bibliotheken

Andere Bezugspersonen können das Leseverhalten ebenfalls beeinflussen. Damit kann fehlende Förderung durch die Familie ausgeglichen werden: wichtig ist das „soziale Umfeld“ (Köcher 1988, W 2300).

Lesen wird immer noch als isolierende Tätigkeit mißverstanden. Dabei wird das Buch als Medium zum Austausch über persönliche Erfahrungen und Gefühle unterschätzt. Fernsehsendungen oder Zeitschriftenartikel sind wesentlich häufiger Gesprächsgegenstand unter Jugendlichen (vgl. Bonfadelli u.a. 1993, S. 112 f.).

Jugendliche orientieren sich im Verlauf der Ablösung von den Eltern stärker an dem Verhalten von Gleichaltrigen. SchülerInnen der achten Klasse werden stärker als DrittklässlerInnen durch Buchempfehlungen von FreundInnen zum Lesen angeregt (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 107). Bücher werden von Jugendlichen zunehmend von FreundInnen statt von Familienmitgliedern ausgeliehen (vgl. Bonfadelli u.a. 1993, S. 162). In der Untersuchung „Kommunikationsverhalten und Medien“ zeigten sich immerhin 21,9% LeserInnen, die ein „anregendes Leseklima außerhalb des Elternhauses“ gefunden haben (Saxer u.a. 1989, S. 144 f.)<sup>10</sup>. Diese LeserInnen erhielten in ihrem Bekanntenkreis Buchempfehlungen (vgl. Saxer u.a. 1989, S. 144 f.). Die Verankerung des Buches in der Kommunikation bereits von Kindern und des Lesens als Teil einer aktiven Freizeitgestaltung muß daher ein Ziel von Leseförderung sein. Leseförderung durch Bibliotheken kann die Anregung aus dem persönlichen Umfeld bei Kindern und Jugendlichen verstärken.

Da der Einfluß einer frühzeitigen Leseförderung sehr stark ist, sollten Kinder AdressatInnen bibliothekarischer Leseförderung sein. Bibliotheken sind die kommunale Einrichtung mit der größten Nutzung. Sie erreichen über 50% der westdeutschen DrittklässlerInnen (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 65) und haben damit die größte Einflußmöglichkeit außerhalb der Schule. Die Nachhaltigkeit des Eindrucks, den Bibliotheken bei der Entwicklung

3 Vgl. ausführlich dazu Saxer 1992, S. 165-171.

4 Vgl. zur Bedeutung einer frühzeitigen Förderung die Ergebnisse von Langzeitstudien zur Bildung der Sprachkompetenz. Der Prozentsatz von Kindern, die Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen, hat für die Altersgruppe von vier bis sechs Jahren innerhalb von 10 Jahren von vier auf heute 24 bis 28 Prozent zugenommen. Als Gründe für diese Mängel werden der Wandel der Rolle der Familie, negative Auswirkungen der Schichtzugehörigkeit und die fehlende Anregung in der Familie aufgrund zu früh beginnender, eher passiver Mediennutzung genannt. Die Bildung des Wahrnehmungsvermögens, der Sprach- und Lesekompetenz können nur bis zu bestimmten Altersgrenzen unterstützt werden: die endgültige Sprachkompetenz ist mit ca. zehn Jahren erreicht, das entsprechende Lesevermögen mit dreizehn bis fünfzehn Jahren festgelegt (vgl. Ring 1996, S. 12).

5 Die westdeutsche Bevölkerung ab 16 Jahren wurde in einer repräsentativen Stichprobe durch den Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. in Kooperation mit dem Institut für Demoskopie Allensbach befragt.

6 Vgl. bestätigend Bonfadelli u.a. 1993, S. 108.

7 Vgl. zur Bedeutung der einzelnen Faktoren der familialen Leseförderung Hurrelmann u.a. 1993, S. 371.

8 Vgl. dazu Lehmann u.a. 1995, S. 105 f.

9 Vgl. auch Köcher 1988, W 2305.

10 Vgl. auch Hurrelmann u.a. 1993, S. 174.

zum Lesenden hinterlassen können, zeigt die Sekundäranalyse der Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“. Bei der Erinnerung an die Kindheit hat die Aussage „Ich habe mir oft Bücher aus der Bücherei ausgeliehen“ den stärksten Einfluß auf die Buchnutzung als Erwachsene“ (Fritz 1991, S. 49).

Bibliotheken fördern das Lesen bereits durch die kompetente Auswahl, Beschaffung, Erschließung und Präsentation ihrer Medien. Die Bedeutung der dazugehörigen Vermittlungsarbeit wird in der aktuellen Standortbestimmung von Bibliotheken in Deutschland „Bibliotheken '93“ betont: „Zu den bibliothekarischen Aufgaben in der Kinderbibliothek gehört neben der Bereitstellung der Medien die aktive Literatur- und Medienvermittlung an Kinder selbst ... (und) die kontinuierliche Veranstaltungs- und Programmarbeit.“ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 25)

Programmarbeit soll als Bestandteil von Öffentlichkeitsarbeit BürgerInnen auf die Angebote von Bibliotheken hinweisen. Sie strebt auf vielfältige Weise an, daß „Kinder ... überhaupt auf die Bibliothek aufmerksam werden, daß sie ihre Ängste und Hemmungen abbauen und zu den Mitarbeitern ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen, damit sie sich in ihrer Bibliothek auch heimisch fühlen und die Angebote wahrnehmen können.“ (Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts 1983, S. 115)

Die Zielgruppenarbeit bietet auch leseungeübten Kindern den Zugang zu ihrem Leseerlebnis<sup>11</sup>. Der selbstbestimmte Zugang zu Medien wird spielerisch erworben. Das Eingehen der BibliotheksmitarbeiterInnen auf die Kinder und deren Interessen unterstützt die Entwicklung des Selbstbewußtseins der Kinder und einer engen Bindung an die Bibliothek. In der Gruppe üben Kinder den gleichberechtigten Umgang trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft. Diese Zielsetzungen werden durch Aktivitäten in Verbindung mit der Bibliothek und ihrem Bestand angestrebt und sollen die Chancengleichheit vergrößern (vgl. Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts, S. 115 ff.).

Bibliothekarische Leseförderung sollte vor allem Kinder erreichen, deren Eltern Lesen nur zweckbestimmt für die Schule sehen. So zeigte sich bei einer derartigen Leseerziehung ein negativer Einfluß bei DrittklässlerInnen in der aktuellen Studie „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen“ (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 68)<sup>12</sup>.

Bisher fehlt die Erforschung des Erfolgs bibliothekarischer Leseförderung bei der Lesesozialisation. Immerhin werden Bibliotheksbesuche bei Köcher als Aspekt der „Verführung“ zum Lesen betrachtet und deren Bedeutung bei der Entwicklung zum „Buchmenschen“ betont (vgl. Köcher 1988, W 2340 und W 2329). Hurrelmann u.a. stellen Bibliotheksbenutzung unter der Perspektive der Beschaffung von Büchern dar (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 144 f.). In beiden Studien wird die Bedeutung von Bibliotheken bei der Zugänglichkeit von Lektüre vorausgesetzt und bestätigt. Die Untersuchung der Auswirkungen von bibliothekarischer Leseförderung auf die Lesefreude und Lesefähigkeit bei Kindern ist wünschenswert (vgl. Ziegenhagen 1995, S. 128 ff.)<sup>13</sup>.

## 2.4 Vorlesen als Mittel zur Leseförderung

Sehr positiv wirkt sich häufiges Vorlesen auf die Nutzung von Büchern bei den befragten DrittklässlerInnen aus (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 106)<sup>14</sup>.

Hurrelmann u.a. warnen davor, Vorlesen als Pflicht für Eltern zu propagieren, die selbst keine Freude an Büchern haben und es nur unter dem Aspekt des Schulerfolgs durchführen würden (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 78). Die Studie zu Bedingungen der „Lesesozialisation“ belegt die Voraussetzungen für kindgerechtes Vorlesen<sup>15</sup>: „eine Atmosphäre der entspannten Zuwendung, des gemeinsamen Interesses an den Geschichten und der intellektuellen Partnerschaft zwischen Erwachsenen und Kindern. (...) Zum kompetenten Vorlesen gehört außerdem eine gewisse Vertrautheit der Eltern mit Büchern und die Fähigkeit, die schriftlich fixierten Geschichten in den Erfahrungshorizont der Kinder zu übersetzen und sie dem mündlichen Erzählen anzunähern.“ (Hurrelmann u.a. 1993, S. 78)

Die Bedeutung der Art und Weise des Vorlesens wird auch von Charlton betont, der die Wirkung unterschiedlichen Vorlesens untersuchte. Demnach bauen Kinder sich selbst ihre Brücke vom Medieninhalt zur eigenen Erfahrungswelt. Diese schöpferische Leistung braucht als Brückenpfeiler die Vertrautheit mit den Kenntnissen und Fähigkeiten des Kindes. Ein unterstützendes Gelände auf diesem Weg bildet ein Verhaltensmuster, das das Erkennen und Einüben sozialer Regeln und das selbstbestimmte Handeln des Kindes fördert. Dabei werden Rituale der gemeinsamen Buchbetrachtung dem zunehmendem Verständnis des Kindes angepaßt. Die Vermittlung der Handlung des Buches verläuft spielerisch. Diese Art des Vorlesens sucht die Balance zwischen freier Entfaltungsmöglichkeit und notwendiger Begrenzung (vgl. Charlton 1995, S. 75 f.).

11 Nach Marketingprinzipien werden nach Festlegung der Zielsetzungen der Bibliothek Daten über ihr Einzugsgebiet erhoben. Im Einklang mit den Zielen der Trägerorganisation werden die Daten zur langfristigen Planung benutzt. Dabei wird die Bevölkerung nach übereinstimmenden Merkmalen in Hinblick auf mögliche bibliothekarische Dienstleistungen zusammengefaßt. Je nach Wichtigkeit der Versorgung eines Bevölkerungsanteils wird sich die Bibliothek entsprechend ihrer Zieldefinition und nach ihren Ressourcen für bestimmte Angebote entscheiden müssen. Die Bedürfnisse anderer werden dafür nicht berücksichtigt. Die ausgewählten Anteile an der Bevölkerung für spezielle Dienstleistungen sind dann die Zielgruppen (vgl. Jülkenbeck 1987, S. 430-440 und Kemper 1992, S. 105-118).

12 Die Aussage „Lesen ist nützlich für die Schule“ hat im Zusammenhang mit mangelnder Lesefreude der Eltern deutlich negative Auswirkungen auf das kindliche Leseverhalten (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 134 f.).

13 Vgl. dazu die qualitative Untersuchung zum Leseverhalten von türkischen Jugendlichen (vgl. Weers 1990) und die Studie der Stiftung Lesen zur Wirkung ihrer Leseklubs (vgl. Hoffmann u.a. 1993, S. 70-79), die beide aufgrund des geringen Umfangs der Stichprobe kein Anspruch auf Repräsentativität erheben können, dennoch aber wichtige Tendenzen aufzeigen.

14 Vgl. hierzu Köcher 1988, W 2329; auch laut der Studie „Lesesozialisation“ besteht dieser Einfluß aber nur im ohnehin lesefördernden Elternhaus, in dem ohne Leistungsdruck „nur“ zur Freude der Kinder vorgelesen wird (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 136 f.).

15 Vgl. auch Wieler 1995, S. 64.

## 2.5 Kreativer Umgang mit Texten als Mittel der Leseförderung

Bücher können Kinder zu verschiedensten Formen eigener Umsetzung anregen. Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lesekompetenz ist eng miteinander verbunden (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 78). So belegt die Studie zur „Lesesozialisation“ den unterstützenden Einfluß des spielerischen Umgangs mit Sprache auf das Leseverhalten von Kindern. Dabei zeigen sich die stärksten Wirkungen bei der Anstiftung zu eigenen Handlungen des Kindes wie beim „gemeinsamen Liedersingen, Sprechen von Kinderreimen oder kleinen Gedichten, Erfinden von Geschichten und Spielen mit Wörtern“ (Hurrelmann u.a. 1993, S. 141 ff.). Vortragsarten der Eltern, die vom Kind Passivität verlangen wie das traditionelle Märchenerzählen, finden zwar wesentlich häufiger statt, haben aber nur einen höchstens geringen Einfluß auf das Leseverhalten.

Daraus folgt die Bedeutung eines gleichberechtigten Austausches mit dem Kind. Das Kind eignet sich dabei einen bewußten Gebrauch von Sprache an. Sprache dient als Mittel zum Erfassen eines sinnlich faßbaren Ereignisses aus der Perspektive des Individuums. Gleichzeitig ermöglicht sie die Aneignung von Erfahrungen, die den bisherigen, individuellen Horizont überschreiten und dabei erweitern. Dies ist die Grundlage für das Verständnis schriftsprachlicher Textformen (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 142 f.)<sup>16</sup>.

In der Schule werden nach Ergebnissen der Studie zum „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen“ eher die grundlegenden Kenntnisse vermittelt, obwohl Rahmenlehrpläne darüber hinaus als Bestandteil des Unterrichts die schöpferische Verarbeitung von Texten beinhalten. Wenn LehrerInnen zum Gespräch über das Gelesene, Nachspielen oder zur Umsetzung durch das Malen von Bildern anregen, unterstützen diese Maßnahmen die Lesekompetenz (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 86).

Die Studie „Lesesozialisation“ belegt den besonderen Erfolg eines vielfältigen Literaturunterrichts mit lesefreundlichen schulischen Rahmenbedingungen bei den Kindern, die keine Leseförderung von ihren Eltern bekommen (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 222 ff.). Hurrelmann u.a. betonen, daß die Lesefreude und Lesehäufigkeit der KlassenkameradInnen zusätzlich anspornend wirken (vgl. Hurrelmann u.a. 1993, S. 225).

Die Sekundäranalyse „Lesen im Mediumfeld“ unterstreicht die Bedeutung der Kommunikation über Bücher außerhalb der Familie. So zeigt die Aussage „Ich habe häufig mit meinen Freunden Bücher ausgetauscht“ als Folge von Gesprächen über Bücher den zweitstärksten Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit als Erwachsene (Fritz 1991, S. 49).

## 2.6 Konsequenzen für die bibliothekarische Leseförderung

Lesekompetenz ist die Basis für die demokratische Gesellschaft. Schule und Familie können jene allein nicht im ausreichendem Maß vermitteln, wie durch verschiedene Untersuchungsergebnisse gezeigt wurde. Bibliotheken leisten durch außerschulische Leseförderung einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit.

Frühzeitige und vielseitige Leseförderung wurde als wir-

kungsvolles Mittel für kontinuierliches Leseverhalten dargestellt. Bibliotheken kooperieren dabei mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen und stimmen ihre Dienstleistungen auf die Bedürfnisse ihres Einzugsgebietes ab.

BibliothekarInnen können Kindern vielfältigen Zugang zum ‚Abenteuer Lesen‘ bieten. Vorlesen eröffnet leseun- geübten Kindern den Weg zum Buch mit der gezielten Anregung zum eigenen Handeln des Kindes. Ohne den schulischen Erfolgsdruck werden Bücher als Quelle für den spielerischen Umgang mit Sprache entdeckt. Kinder finden ihre Interessen in Büchern widergespiegelt und setzen sie schöpferisch in Bildern, Texten und Spielen um. Das Medium Buch dient zum Austausch zwischen Kindern unterschiedlichster Herkunft und damit auch zum Einüben sozialen Verhaltens. BibliothekarInnen unterstützen damit die Entwicklung des Selbstbewußtseins. Kinder lernen Bibliotheken als lebendigen Raum für ihre Wünsche nach Begegnung kennen und es entsteht eine engere Bindung an die Bibliothek.

Diese Aufgaben verlangen Kontinuität in der bibliothekarischen Leseförderung. Die Einbeziehung bibliothekarischer Fragestellungen in Studien zur Lesesozialisation würde auch die bildungs- und gesellschaftspolitische Dimension dieser Dienstleistungen deutlich machen. Außerdem würde sie dazu beitragen, den Erfolg in einer Bibliothek und im Vergleich zwischen Bibliotheken bewerten zu können.

## 3 Voraussetzungen und Ziele bibliothekarischer Leseförderung in der multikulturellen Gesellschaft

### 3.1 Leseförderung als Beitrag zur Chancengleichheit

Für ausländische<sup>17</sup> SchülerInnen gilt im besonderen Ausmaß die Notwendigkeit, Lesekompetenz als Grundlage für die politische und wirtschaftliche Gleichberechtigung zu unterstützen. Dies belegen die Daten zu ihrer Bildungssituation. Nach dem „Bericht der Beauftragten für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland“ hatten 1993 38% der SchülerInnen an den Grundschulen eine ausländische Staatsangehörigkeit, 25% an den Hauptschulen, 9% an den Realschulen, 10% an den Gymnasien, 6% an den Gesamtschulen und 4% an den Sonderschulen aufgrund von Lernbehinderungen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 129). Sie erreichen auch im geringeren Maß qualifizierte Schulabschlüsse: 44% einen Hauptschulabschluß, 26% einen Realschulabschluß, 8% einen Fachhoch- oder Hochschulschulab-

<sup>16</sup> Vgl. auch Hurrelmann u.a. 1993, S. 193-196.

<sup>17</sup> AusländerInnen sind nach dem Grundgesetz diejenigen, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Model u.a. 1992, S. 3). Der Ausdruck wird hier nur verwendet, sofern nach dem Datenmaterial keine Differenzierungen möglich waren. Im folgenden wird die Bezeichnung ‚migrant‘ benutzt, da dies in der Literatur der interkulturellen Erziehung üblich ist, auch wenn sich hinter diesem Ausdruck eine Vielfalt an unterschiedlichen Lebensbedingungen verbirgt. Sie wird eingrenzend nicht für WesteuropäerInnen verwendet, weil sie durch gesellschaftliche und politische Benachteiligungen charakterisiert ist.

schluß und 17% verlassen die Schule ohne (Hauptschul-)Abschluß (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 112).

Die Wahl der Schulform hängt, wie vorher belegt, mit dem Grad der Lesefähigkeit zusammen. Migrante SchülerInnen leben und lernen unter anderen, in der Regel schlechteren Voraussetzungen, die sich einschränkend auf die Lesekompetenz auswirken. Dazu zeigt die Studie zum „Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und SchülerInnen“ folgende Faktoren, die das Lesevermögen bei den DrittklässlerInnen beeinträchtigen: das gesellschaftliche Ansehen ihrer Eltern und deren Bildungsstand sind geringer, die Wohnverhältnisse durch das niedrigere Einkommen und durch die größere Anzahl an Familienmitgliedern beengter, die Betreuung weniger umfassend, die Verbindung zwischen den Eltern und den LehrerInnen ist schlechter (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 172). Die LehrerInnen schätzen migrante SchülerInnen eher als hilfsbedürftig ein und stellen geringere Anforderungen, wenn viele migrante SchülerInnen vorhanden sind (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 172). Die genannten Einflüsse wirken sich zunehmend negativ bei den befragten AchtklässlerInnen trotz deren Einsicht in die Bedeutung der Schulleistungen aus (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 188)<sup>18</sup>. Die Benachteiligung im schulischen Bereich setzt sich bei der Literaturversorgung und Leseförderung fort. Für „multikulturelle Gesellschaften“ hat die Internationale Vereinigung der Bibliotheksverbände (IFLA) „Richtlinien für Dienstleistungen von Bibliotheken“ erarbeitet, die grundsätzlich die gleiche Versorgung für alle Bevölkerungsgruppen fordern. Sie legen für den Bereich Bestandsaufbau fest, daß für die Minderheitengruppen die gleiche Zahl an Medienzielbestand je EinwohnerIn gilt wie für die Bevölkerungsmehrheit (vgl. IFLA 1990, S. 6). Es heißt in „Bibliotheken '93“ unter den vielfältigen Aufgaben heutiger Bibliotheken: „Die Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten stellt die Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Aufklärung und gegenseitige Information sind dringend nötig. Bibliotheken tragen zur Kommunikation und zur Verständigung unterschiedlicher ethnischer Gruppen bei.“ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 5)

Die Voraussetzung für den gleichberechtigten Dialog zwischen den Bevölkerungsgruppen ist die breite Nutzung von Bibliotheken. Diese unterstützen die migranten MitbürgerInnen auf ihrem Weg zur Information durch die Bereitstellung von Medien in der Herkunftssprache. Dabei müssen deren jeweilige Nutzungsgewohnheiten beachtet werden, also bei türkischer und anderer orientalischer Bevölkerung der Einfluß der Erzähltradition, der für diese Zielgruppe aufgrund der nicht vorhandenen Bindung an das Medium Buch das Angebot von Videos, Fotoromanen und herkunftssprachlicher Musik erfordert. Angemessene fremdsprachige Medienbestände sind aber erst für Bibliotheken mit zentralen Aufgaben innerhalb eines Bibliothekssystems gefordert (vgl. Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 19). In deutschen Bibliotheken standen 1991 den ca. 8% ausländischen MitbürgerInnen nur ein Prozent an fremdsprachigen Medien zur Verfügung (vgl. Schmolling 1993, S. 12)<sup>19</sup>. Die Bereitstellung eines fremdsprachigen Literaturangebots genügt bei bibliotheks- bzw. buchun- gewohnten AusländerInnen nicht, die auch ihren Kin-

dern nicht als Lesevorbild dienen können. Es bedarf daher der frühzeitigen Vermittlungsarbeit wie vorher bereits für die Kinderbibliothek beschrieben<sup>20,21</sup>.

Diese Leseförderung muß die unterschiedlichen Voraussetzungen, Wünsche und Fähigkeiten migranten Kinder berücksichtigen. Zu der wechselseitigen Annäherung bedarf es einer gleichberechtigten Beziehung zwischen Bevölkerungsmehrheit und den vielfältigen Minderheitengruppen. Dazu trägt die Beachtung der Prinzipien interkultureller Erziehung bei, die im folgenden erläutert werden.

### 3.2 Grundlagen und Zielsetzungen interkultureller Erziehung

Es gibt zahlreiche Konzepte interkultureller Erziehung, die jeweils auf unterschiedlichen weltanschaulichen Grundlagen entstanden sind und dementsprechend mit dieser Bezeichnung auch verschiedene Absichten vertreten und verfolgen.

Interkulturalität soll in der vorliegenden Arbeit als weitreichend als Multikulturalität, entsprechend des gegenwärtigen Diskussionsstandes im deutschsprachigen Raum, betrachtet werden, da nach angloamerikanischer Auffassung letztere lediglich ein Nebeneinander ohne wechselseitige Annäherung meint: „Interkulturalität soll hier eine Situation beschreiben, die geprägt ist von der dauerhaften Koexistenz kulturell bzw. ethnisch heterogener Bevölkerungsgruppen einschließlich der daraus resultierenden Interaktionsprozesse.“ (Niekrawitz 1990, S. 8)

Um dieses Miteinander von Menschen verschiedener Herkunft zu ermöglichen, brauchen die einzelnen neben der rechtlichen und wirtschaftlichen Gleichstellung bestimmte Fähigkeiten, die sie mittels interkultureller Erziehung erreichen sollen<sup>22</sup>.

18 In der Grundschule begann sich bei den migranten SchülerInnen durch die Kluft zwischen den Grundkenntnissen und den weitergehenden Anforderungen schulische Defizite bei der angemessenen Förderung abzuzeichnen, die in den weiterführenden Schulen nicht ausgeglichen werden. Unser Bildungssystem ist also nicht in der Lage, innerhalb von acht Jahren die sprachlichen Mängel zu beseitigen (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 173 und 188). Andere Länder erreichen bessere durchschnittliche Lesefähigkeit trotz heterogener multikultureller Herkunft der SchülerInnen (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 217).

19 Die Arbeitshilfe des Deutschen Bibliotheksinstituts „Ausländer in Öffentlichen Bibliotheken“ hatte die Berücksichtigung von deutschen Büchern empfohlen und Hamburg dafür als Beispiel genannt, da dort je eine fremd- und eine deutschsprachige Medieneinheit je ausländischer MitbürgerIn angestrebt wird (vgl. Deutsches Bibliotheksinstitut 1984, S. 115).

20 Vgl. auch die umfassenden Forderungen zur Leseförderung, aufsuchenden Bibliotheksarbeit und der Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse migranten Kinder: IFLA 1990, S. 9 f.

21 So zeigte eine qualitative Untersuchung des Leseverhaltens von türkischen Jugendlichen, daß diese zwar zum überwiegenden Teil einen Leseausweis besitzen, Bibliotheken aber trotzdem nicht nutzen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zur Vermittlungsarbeit (vgl. Weers 1990, S. 105).

22 Der Begriff ‚Interkulturelle Erziehung‘ ist nach der Verwendung in den englischen und französischen Erziehungswissenschaften entwickelt worden, die die für den deutschen Sprachraum übliche Trennung von Erziehung und Bildung nicht vornehmen. Bildung wird in der Pädagogik als Vorgang der Entwicklung des Selbst mit der jeweils individuellen Vorstellung von sich und der

Multikulturell bezeichnet nach Hohmann nur die Vielfalt von Kulturen in einer Gesellschaft als Folge von Migration, während interkulturell die Pädagogik sein sollte, die den Austausch und die Annäherung zwischen deren Angehörigen fördert (vgl. Niekrawitz 1990, S. 32)<sup>23</sup>.

### 3.2.1 *Kultur und Identität als zentrale Begriffe in der interkulturellen Erziehung*

Für das Verständnis der Entwürfe zur interkulturellen Erziehung bedarf es einer Erläuterung der Begriffe Kultur, Sprache und Identität, da diese und ihre Wechselwirkungen für alle Überlegungen grundlegend wichtig sind. Das Individuum entwickelt ein Bewußtsein seiner selbst und seiner Verbindungen zur Umgebung. Für den eigenen Entwurf einer Weltaneignung werden überlieferte Erkenntnisse der Gemeinschaft und kulturell vorgegebene Sinnbilder benutzt (vgl. Auernheimer 1995, S. 109).

Die Auffassung ihrer oder seiner selbst, der Beziehung zur Umwelt und zur Gesellschaft ist beeinflusst von den konkreten Lebensumständen, da diese in Sinnbilder übertragen werden müssen, damit das Individuum handlungsfähig wird. Diese Muster sind Erzeugnisse des Verstandes, die in Verbindung mit den individuellen Lebensgewohnheiten stehen, diese lenken und durch diese verändert werden. Die Übertragung in Sinnbilder braucht Instrumente, besonders das Medium Sprache, verwendet aber auch andere Zeichenordnungen. Erkenntnisse werden daher beeinflusst durch die Wertvorstellungen der Gemeinschaft, die in der zugehörigen Kultur ihren Ausdruck finden. Die Kultur einer Gemeinschaft ist somit ihr Vorrat an Sinnbildern, also an Instrumenten für die Verständigung und die Kennzeichnung von Erfahrungen (vgl. Auernheimer 1995, S. 110).

Sprache ist das Mittel zum Austausch, das auch grundlegend für die Identitätsbildung ist. Die Angehörigen sprachlicher Minderheiten brauchen daher in beiden Sprachen umfassendes Ausdrucksvermögen. Sie brauchen die Fähigkeit, in beiden Sprachen ihre Erlebnisse und Erkenntnisse ordnen und ausdrücken zu können, um dadurch nicht nur formal gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Auernheimer 1995, S. 203 ff.)<sup>24</sup>.

Bei der Beschäftigung mit Zweisprachigkeit muß berücksichtigt werden, daß den verschiedenen Lebensbereichen eine der beiden Sprachen zugeordnet ist und häufig die Fähigkeit fehlt, sich auch im anderen Bereich angemessen artikulieren zu können. Das Ansehen der Sprache hat Auswirkungen auf deren Verwendung und zwingt zur Entscheidung für die Sprache der Mehrheit, dies betrifft vor allem Sprachminderheiten mit geringem gesellschaftlichen Stellenwert (vgl. Auernheimer 1995, S. 206 ff.).

Nach der Darstellung des Zusammenhanges zwischen Kultur, Sprache und Identität sollen nun gegenwärtige Konzepte zur Erziehung und Bildung für ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft erläutert werden. Auernheimer hält die verschiedene Entwürfe der interkulturellen Erziehung für miteinander vereinbar und schlägt vor, sie je nach Komplexität in unterschiedlichen Abschnitten der Erziehung anzuwenden (vgl. Auernheimer 1995, S. 201 f.).

### 3.2.2 *Modell des gesellschaftsbezogenen Lernens*

Angestrebt werden dabei Einfühlungsvermögen, Kon-

fliktfähigkeit, Toleranz, Kooperationsbereitschaft und Solidarität (vgl. Auernheimer 1995, S. 171).

Genauer bedeutet dies das Vermögen, sich in die Lebenslage von Kindern von MigrantInnen oder von Kindern in der Dritten Welt versetzen zu können. Konfliktfähigkeit wird als Kompetenz bezeichnet, eine Auseinandersetzung um Wertvorstellungen oder Wünsche führen zu können und damit als bedeutender Beitrag zum Einfühlungsvermögen. Toleranz soll gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit erreicht werden. Solidarität wird als Grundlage für gemeinsames Handeln im Wissen um die Verschiedenheit betrachtet (vgl. Auernheimer 1995, S. 171 f.).

Zur Erweiterung des Einfühlungsvermögens bei Kindern ist die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Bedingungen notwendig<sup>25</sup>. Forschungen dazu, wie sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel entwickelt, bestätigten ein Stufenmodell der sozialen Wahrnehmung. Dies bedeutet, daß Kinder auf der Gefühls-ebene den fremden Blickwinkel übernehmen können als Teil ihres Nachahmungsvermögens. Auf der Verstandesebene können sie dies aufgrund der nachfolgenden Entstehung der Erkenntnisfähigkeit erst später nachvollziehen (vgl. Auernheimer 1995, S. 177).

### 3.2.3 *Konzeption zur Einübung des Umgangs mit kultureller Differenz*

Ziel sind die Achtung anderer Lebensgewohnheiten und Kulturen und die Fähigkeit, sie in ihrer wirklichen geschichtlichen Bedeutung als Verhaltensnorm beurteilen zu können. Das Ergebnis sollte das Vermögen sein, Elemente der fremden Kultur in die eigene Denkweise eingliedern und sich entsprechend jeweiliger kultureller Regeln angemessen verhalten zu können (vgl. Auernheimer 1995, S. 179 ff.).

Welt verstanden. Dies wird als nicht gänzlich bestimmt von Einwirkungen der Umgebung aufgefaßt, sondern die Selbstbestimmtheit dieses Erreichens einer eigenen Anschauung hervorgehoben. In der vorliegenden Arbeit wird die Einflußnahme im außerfamiliären und außerschulischen Umfeld von Kindern angestrebt, die sich eher auf eine Unterstützung in der Bedeutung der Bildung der Persönlichkeit bezieht. Da sich aber in der Terminologie der deutschsprachigen Pädagogik ‚Erziehung‘ als umfassende Bezeichnung durchgesetzt hat, wird sie im folgenden verwendet (vgl. Nieke 1995, S. 34 f.).

23 Vgl. zur Entstehung der Ausländerpädagogik und deren Weiterentwicklung zur Interkulturellen Pädagogik Niekrawitz 1990, S. 8-33.

24 Nach Nieke bedeutet Integration die Einordnung der MigrantInnen in den wirtschaftlichen, politischen und hauptsächlich in den Bereich der Bildung der Aufnahmegesellschaft ohne den Zwang zur kulturellen Angleichung. Erreicht ist Integration laut Nieke, sobald MigrantInnen die gleichen Möglichkeiten zur Verwirklichung ihrer Bedürfnisse haben (vgl. Nieke 1995, S. 78 f.).

25 Schmitt betont die Bedeutung der Abwechslung von Wissensvermittlung, Rollenspiel und direkter Begegnung und damit einer vielfältigen Behandlung der Thematik. Die Voraussetzungen für Einstellungsänderungen sind nach Schmitt die Vermeidung zu großer Unterschiede zu kindlichen Wertvorstellungen, also keine exotische, verklärende Darstellung des fremden Landes, und die Einhaltung der „sozialen Nähe“ durch die Schaffung einer Verknüpfung mit der zeitlichen und räumlichen Umgebung des Kindes, damit die Verbindung des Fremden mit eigenen Erlebnissen gelingt (Auernheimer 1995, S. 174 ff.).

ErzieherInnen<sup>26</sup> müssen ihr tatsächliches Verhalten überprüfen, da sie Vorbilder bieten, wie mit Fremdartigkeit umzugehen ist. Außerdem soll die andere Kultur inhaltlich erörtert werden, was deren moralischen Vorstellungen als gleichwertig voraussetzt. Denkweise und Tun von Menschen anderer kultureller Herkunft sind dabei als vernünftig einzusehen und zu verstehen in ihrer Verbindung mit ihren Lebensumständen. Dazu müssen Kulturen als Ergebnis eines Anpassungsvorganges an jeweilige wirtschaftliche und andere Lebensbedingungen gezeigt werden (vgl. Auernheimer 1995, S. 179 f.).

Wünschenswert ist die freie Entfaltung von Minderheitenangehörigen ohne Zwang zur Angleichung weder durch die Mehrheit noch durch die Herkunftsgesellschaft. Über grundlegende Verhaltensnormen werden Übereinkünfte angestrebt (vgl. Auernheimer 1995, S. 180). Auernheimer sieht Literatur als ein geeignetes Mittel zum Lernen einer vorurteilsfreien und vernunftbezogenen Behandlung kulturbedingter Unterschiede (vgl. Auernheimer 1995, S. 183).

### 3.2.4 Entwurf zur Allgemeinbildung unter Berücksichtigung mehrerer Betrachtungsweisen

Das Ziel des Kennenlernens der geschichtlichen und gesellschaftlichen Realität aus den verschiedenen Perspektiven einer multikulturellen Gemeinschaft setzt die Erneuerung der Lehrpläne zu dessen Verwirklichung voraus (vgl. Auernheimer 1995, S. 186). Interkulturelles Lernen setzt nach diesem Konzept die Sicht auf die Geschichte aus den betreffenden Blickwinkeln voraus. Historische Vorgänge werden so als Folge des Strebens Einzelner oder von Gruppen nach egoistischen Zielen erkannt. Menschen fremder Kulturzugehörigkeit dürfen nicht auf Feindbilder reduziert werden, sondern müssen mit Fähigkeiten und Schwächen gezeigt werden (vgl. Auernheimer 1995, S. 188 f.).

Auernheimer hebt die Bedeutung von Literatur als Zugang zu anderen Betrachtungsweisen hervor<sup>27</sup>. Durch sie können andere Wege zur Verwirklichung von Menschlichkeit, andere Lebensweisen, andere Weltanschauungen und historische Einstellungen wie auch die Position Europas kennengelernt und die eigene Wertvorstellung als eine denkbare unter vielen eingeordnet werden<sup>28</sup>. Zu dieser Bildung gehört auch eine Untersuchung der Sprache auf ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die die Sprachen der SchülerInnen miteinbezieht (vgl. Auernheimer 1995, S. 192).

### 3.2.5 Modell der politischen Bildung und antirassistischen Erziehung

Interkulturelle Erziehung soll nach diesem Modell politisch aufklären und soziale Einstellungen und Fähigkeiten vermitteln (vgl. Auernheimer 1995, S. 199).

SchülerInnen lernen in politisch orientierten Projekten die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Lage der MigrantInnen zu berücksichtigen. Dabei werden unter anderem AusländerInnen befragt, fremdenfeindliche Texte untersucht, Statistiken und Darstellungen zur historischen Entwicklung von Ausländerfeindlichkeit herangezogen. Dieses politisch orientierte Konzept versteht sich auch als Gegenentwurf zu anderen Modellen, da dessen VertreterInnen die gesellschaftliche Einflüsse als bedeutsamer einschätzen als die der Kulturzugehörigkeit. Kulturelle Verschiedenheit wird aber beispiels-

weise in der Erziehung gegen die Diskriminierung der ‚Schwarzen‘ in Großbritannien miteinbezogen (vgl. Auernheimer 1995, S. 194 f.). Durch jene wird angestrebt, die Erkenntnis von Übereinstimmungen in den Eigenschaften von Gesellschaften und von Abweichungen und Benachteiligungen zu vermitteln (vgl. Auernheimer 1995, S. 197). Wie in deutschen Entwürfen zur Erziehung gegen Rechtsradikalismus heben VertreterInnen dieses Modells den Einfluß des schulischen Klimas hervor und fordern daher, Konkurrenzdenken und Egoismus durch kooperatives, schülerInnenorientiertes Lernen zu überwinden (vgl. Auernheimer 1995, S. 198 f.).

### 3.2.6 Konzept der bikulturellen Bildung

Die Zielsetzungen umfassen die Weiterentwicklung der in der Familie gebildeten Wertvorstellungen und Arten der Mitteilung auf gefühlsmäßiger und verstandesmäßiger Ebene für ein Leben in Übereinstimmung mit der Gesellschaft und der Familie. Außerdem wird die Vermittlung der Kompetenz angestrebt, die unterschiedlichen Eigenschaften der Kulturen wahrnehmen, sie kritisch überprüfen und daraus für sich eine eigene kulturelle Identität gewinnen zu können (vgl. Auernheimer 1995, S. 211).

Dieses Modell ist beeinflusst vom Blickwinkel der Persönlichkeitsbildung der migranten SchülerInnen bzw. der Kinder von Angehörigen sprachlicher Minderheiten, als deren Grundlage eine vollständig entwickelte Zweisprachigkeit betrachtet wird (vgl. Auernheimer 1995, S. 210). So entsteht die Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit den das Individuum betreffenden Lebensumständen. Diese Erkenntnis der äußeren Einwirkungen und der Dauerhaftigkeit dieses Vorganges belegt die für den friedlichen Umgang miteinander notwendige Offenheit. Im Gegensatz zum Gedanken der wechselseitigen Annäherung wird hier vorrangig der planmäßige Erwerb der Muttersprache und der kulturellen Traditionen gefordert (vgl. Auernheimer 1995, S. 211). Die Muttersprache soll

26 ‚ErzieherIn‘, ‚PädagogIn‘ und andere Bezeichnungen werden im folgenden für die BibliothekarIn verwendet, ohne eine entsprechende Ausbildung vorauszusetzen. Vielmehr soll damit der Anspruch dieses Aspektes der Bibliotheksarbeit hervorgehoben werden, die Entwicklung der Persönlichkeit von Heranwachsenden nach den in der vorliegenden Arbeit gesetzten Zielen anzuregen.

27 Weers betont die Bedeutung der Wahl des richtigen Textes und hält fiktionale Texte für besonders geeignet. Diese erreichen auch die Persönlichkeit der LeserInnen und ermöglichen auf der sinnlichen Ebene neben der verstandesmäßigen die Aneignung von gesellschaftlichen Standpunkten (vgl. Weers 1990, S. 182 f.).

28 Dies ist die Überwindung von Ethnozentrismus, der den Blick auf fremde Kulturen einschränkt durch die Bewertung nach der durch die eigene Kultur geprägten Denkweise (vgl. Nieke 1995, S. 91 ff.). Die Annahme, daß alle Kulturen unterschiedlich, aber grundsätzlich gleichwertig sind, ist der Standpunkt des Kulturrelativismus, wobei für die Erziehungspraxis häufig betont wird, daß dies Vereinbarungen über grundlegende Verhaltensregeln notwendig macht (vgl. Nieke 1995, S. 93 f. und Auernheimer 1995, S. 183-186). Nach der Beurteilung des Kulturuniversalismus sind die unterschiedlichen Einzelkulturen notwendige Entwicklungsschritte auf dem Weg zum Ziel der universalen, kosmopolitischen Weltgesellschaft. Diese Vorstellung wurde vielfach kritisiert, da angenommen wird, daß sich die wirtschaftlichen stärkeren Gemeinschaften mit ihren kulturellen Wertsystemen durchsetzen werden (vgl. Niekrwitz 1990, S. 35 f.).

die individuelle Identität bilden und festigen helfen. Erfahrungen sollen benennbar und umsetzbar und damit die Orientierung in der konkreten Umgebung ermöglicht werden. Sie ist notwendig für den familiären und gruppeneigenen Austausch zur Weitergabe von Geschichten, Wertvorstellungen, Weltanschauungen, zur Erhaltung und Erneuerung von familien- und gruppenbezogenen Bindungen (vgl. Auernheimer 1995, S. 212).

### 3.3 Bibliothekarische Leseförderung in der multikulturellen Gesellschaft

Die Stiftung Lesen unterstützt „Leseclubs für deutsche und ausländische Kinder und Jugendliche“ und versucht dadurch buchgewohnten Kindern Lesen als Freizeitaktivität schmackhaft zu machen. Dabei wird von den tatsächlich gewünschten und genutzten Medien ausgegangen und die Medienkompetenz erweitert durch das Angebot anderer, auch zweisprachiger Medien. Dadurch sollen die Kinder auch für den Bibliotheksbesuch gewonnen werden (vgl. Hoffmann u.a. 1993, S. 25, 32 und 75 ff.)<sup>29</sup>.

In den Stadtbüchereien in Frankfurt am Main begann 1988 ein Projekt zur Leseförderung mit fünf PädagogInnen (vgl. Brenner u.a. 1990, S. 345-350). Linda DeVos arbeitet dort seit 1989 als Bibliothekspädagogin in der Zentralen Kinder- und Jugendbibliothek (KiBi). Sie leistet täglich Hausgabenhilfe, übt Lesen mit von den Kindern selbstgewählten Büchern und bietet spielerischen Zugang zum Buch. Dabei folgt ihrem Vorlesen die schöpferische Umsetzung durch die Kinder durch Theaterspiel, Malen und Basteln<sup>30</sup>. Die Kinder werden auch angeregt, eigene Geschichten zu schreiben<sup>31</sup>. Bilder von KünstlerInnen werden betrachtet und von den Kindern verarbeitet, indem sie Verbindungen zu ihrer Erfahrungswelt suchen. Die Anregungen der Pädagogin sind Ausgangspunkt für den selbstbestimmten Weg zum Thema. DeVos hält die Begegnung mit den anderen Kindern und die Empfindungen auf diesem Weg für ebenso wichtig wie das Ergebnis ihrer Schöpfungsprozesse, das möglichst weiteres Spiel bewirken soll (vgl. DeVos 1993, S. 558 f.). DeVos betont den Anspruch der Kinder auf die Anerkennung und Achtung als Persönlichkeit mit allen Aspekten. Dazu gehört auch, Grenzen zu setzen, wenn andere in ihrer Entfaltung eingeschränkt werden (vgl. DeVos 1993, S. 560 f.).

Die Bibliothek ist eine Einrichtung, die migrante und deutsche Kinder gleichermaßen nutzen und die daher die Chance bietet, daß sie einander wirklich begegnen. DeVos stellt das Fremde als Gewinn dar, ohne Auseinandersetzungen zwischen Kindern und die Unterschiede zwischen den Kulturen zu verschweigen. Die Kinder haben regelmäßig die Möglichkeit, ihr Herkunftsland vorzustellen. Diese Veranstaltungen locken viele BesucherInnen an und die Kinder spüren so die Anerkennung ihrer Kultur und damit ihrer selbst. Sie lernen auch, die Kenntnisse ihrer Traditionen und ihrer Sprache zu schätzen (vgl. DeVos 1993, S. 561 ff.). Die Bibliothekspädagogin ergänzt die Vorträge mit Medien aus der Bibliothek. Das Vorlesen einer Geschichte über Kinder aus anderen Ländern, die aufgrund von Vorurteilen Streit mit deutschen Kindern haben, wird verarbeitet durch Gespräche. Collagen ermöglichen danach den Kindern die

Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unerlaubten in ihnen selbst (vgl. DeVos 1993, S. 562 ff.).

„Interkulturelle Beziehungsarbeit“ nennt DeVos die Betreuung von migranten Kindern, die sich ständig in der Bibliothek aufhalten und diese als Spielraum betrachten. Diese Kindergruppen werden erst allmählich NutzerInnen des Bibliotheksbestandes. Zu Beginn entdecken sie für sich Spiele und Comics. Sie nehmen teilweise an den Veranstaltungen teil, wenn ihnen das Programm gefällt, lassen sich bei den Hausaufgaben helfen und werden mit kleinen Bibliotheksarbeiten beschäftigt, wenn sie sich langweilen. Aber ihr Hauptanliegen ist die persönliche Begegnung, die Suche nach Menschen, denen sie vertrauen, die sich für sie, ihre Erlebnisse interessieren und die ihnen auch Zuwendung und körperliche Nähe geben. Diese Wünsche werden von den BibliotheksmitarbeiterInnen je nach Zuneigung und nach zeitlichen Bedingungen erfüllt. Die Einstellung und das Verhalten des Teams gegenüber den Kindern umfaßt Achtung und Zuneigung, die Konflikte austrägt, aber deutlich macht, daß die Beziehung trotzdem fortgesetzt wird. Diese Kinder sind mehr als AusleihkundInnen. Einige suchen die Bibliothek auch noch als Erwachsene auf und erwarten Rat in beruflichen und familiären Problemen und Liebesangelegenheiten. Diese enge Beziehung erleichtert den BibliothekarInnen aber auch ihre Arbeit, bietet der Austausch über Kinderbücher mit deren Zielgruppe doch die Chance, die Beurteilungskriterien der Kinder kennenzulernen und für ihre Bedürfnisse auszuwählen, anzuschaffen und zu vermitteln.

Dieser wichtige Bestandteil der Bibliotheksarbeit steigert nicht sofort die Ausleihzahlen und findet daher keine öffentliche Beachtung. Daher fordert DeVos zuerst von den KinderbibliotheksmitarbeiterInnen selbst die Einsicht, daß diese Schaffung einer persönlichen Beziehung für die Kinderbibliotheksarbeit notwendig ist (vgl. DeVos 1996, S. 542-547). Auch erwachsene MigrantInnen brauchen die direkte Ansprache, um die Bibliothek als ihren Raum zur Begegnung und zum Wissenserwerb kennenzulernen. Sie können als Eltern von bereits gewonnenen Kinder in die Bibliothek eingeladen und durch Angebote nach ihren Bedürfnissen als BenutzerInnen

29 Die Ergebnisse der Studie des Leseverhaltens von türkischen Jugendlichen zeigen die Bedeutung des Lesens als Freizeitgestaltung für die Lesefreude und die Wechselbeziehung zur Lesefähigkeit. Zum Abbau der Schwellenängste vor Bibliotheken und der Einübung von deren Benutzung bis zur Möglichkeit, aus der Vielfalt des Literaturangebotes für die eigenen Bedürfnisse das richtige Medium zu finden, fordert Weers weitergehende Vermittlungsarbeit nach dem Vorbild der Leseclubs (vgl. Weers 1990, S. 215 ff.).

30 SchülerInnen morgenländischer Herkunft erleben schriftsprachliche Texte durch ihre religiösen Vorschriften völlig anders, da beispielsweise jede Abwandlung des Korans als Gotteslästerung gilt. Durch die Veränderung der Geschichten wird die Selbstsicherheit gegenüber dem schriftsprachlichen Text und die Einsicht in die Möglichkeit von mehreren Betrachtungsweisen unterstützt (vgl. Weers 1990, S. 117 f. und 235).

31 Die Leseförderung bei türkischen Jugendlichen zeigte den Einfluß des eigenen Erfindens von Geschichten auf die Entwicklung der Fähigkeit, Bücher zu genießen. Diese Studie belegte auch die Wichtigkeit einer Atmosphäre, die frei ist von schulischem Leistungs- und Beurteilungszwang und ständiger Zweckbestimmtheit, für den Erfolg der Leseförderung (vgl. Weers 1990, S. 249 f.).

erreicht werden. Dies bedarf der ständigen Kontaktpartnerschaft mit ihnen und AnsprechpartnerInnen in von ihnen genutzten Einrichtungen im Einzugsgebiet der Bibliothek. Die Beurteilung dieser personalintensiven Dienstleistung ist aufgrund der langfristigen Wirkung schwierig. Die Zunahme des Anteils von MigrantInnen an den NutzerInnen läßt sich wegen gesetzlichen Regelungen zum Datenschutz nicht einfach nachweisen.

In der Leseclearingarbeit wurde versucht, die Wirkung durch verschiedene Methoden zu bewerten. Standardisierte Fragebögen wurden bei Clubmitgliedern eingesetzt und themenbezogene Gruppenbefragungen von BetreuerInnen durchgeführt zur Feststellung von Veränderungen in der Mediennutzung und im Verhältnis zwischen migranten und deutschen Kindern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß sich die Medienkompetenz erweitert, sich die Beziehung zum Lesen und der interkulturelle Austausch verbessern. Als Gründe für die Erfolge werden die frühzeitige Leseförderung genannt, die Begegnung mit Gleichaltrigen ohne den schulischen Druck und die multikulturelle Vielfalt des Medienangebots (vgl. Hoffmann u.a. 1993, S. 70-79). Nach diesem Vorbild bieten sich für Bibliotheken Befragungen zum Einstellungswandel und Beobachtungen der Mediennutzung an. Diese Änderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen, die Entdeckung von Lesefreude und die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog, setzen nach Erkenntnissen der Bibliothekspädagogin DeVos, die durch Leseclearingbefragungen bestätigt werden, Kontinuität voraus.

#### 4 Voraussetzungen und Ziele feministischer Leseförderung

*Obwohl wir dieselbe Welt erblicken wie ihr,  
sehen wir sie mit anderen Augen.  
Virginia Woolf*

##### 4.1 Leseförderung als Beitrag zur Emanzipation

Mädchen und Frauen erleben ihre Umwelt anders als Jungen und Männer, da die Bildung ihrer Persönlichkeit unter anderen Bedingungen und mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen verläuft.

Eine unabhängige Kommission von ExpertInnen hat 1984 entsprechend der gesetzlichen Vorschrift die Arbeit der Jugendhilfe untersucht. Die Bundesregierung stellte den Sechsten Jugendbericht unter die Zielsetzung der „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“. Die 35 Einzelberichte zu den vielfältigen Einflußfaktoren weiblicher Entwicklung und Alltagswirklichkeit zeigen, daß die Lebensbedingungen von Frauen auch die Ideale und privaten wie beruflichen Pläne von Mädchen bestimmen (vgl. Sachverständigenkommission 1988, S. 5 f.). Die Ergebnisse dieser Studien wurden im neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz berücksichtigt. Die Rahmenrichtlinie für die Jugendhilfe verlangt dementsprechend, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ (Gernert 1993, S. 8)

Die Gleichberechtigung von Frauen, hier verstanden als Möglichkeit zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Erfüllung ihrer Bedürfnisse unabhängig von geschlechtsbe-

zogenen Festlegungen und Einschränkungen, ist eine Aufgabe für die gesamte Gesellschaft, für die Individuen ebenso wie für Politik und die Bereiche öffentlichen Lebens.

Mädchen und Frauen sind ein großer Anteil der BibliotheksnutzerInnen. Daher sind sie für Bibliothekarinnen auch Adressatinnen für Angebote, die ihre Benachteiligung und deren Folgen in sozialer, kultureller und seelischer Hinsicht berücksichtigen (vgl. Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 30). Verschiedene Lebensbedingungen führen dazu, daß Frauen und Männer unterschiedlich viel lesen und dabei auch unterschiedliche Literaturgattungen bevorzugen: Frauen lesen eher zur Unterhaltung, Männer eher zum Wissenserwerb. Dies gilt für diejenigen, für die Lesen nur eine Aufgabe erfüllt, also entweder nur Entspannung oder nur Information (vgl. Gilges 1992, S. 85 f.). Daher kann bibliothekarische Leseförderung bei Mädchen frühzeitig dazu beitragen, daß diese Bücher und Bibliotheken als Quelle der Freizeitgestaltung und gleichzeitig als Instrumente des Wissenserwerbs schätzen und nutzen lernen.

Mädchen nehmen in geringerem Maß als Jungen am öffentlichen Leben außerhalb von Familie und FreundInnen teil. In der offenen Jugendarbeit<sup>32</sup> werden die Angebote nur zu einem Drittel von Mädchen genutzt (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 86), daher wird im Sechsten Jugendbericht „Jugendarbeit in Theorie und Praxis als Jungenarbeit“ und damit als unzureichend für die Bedürfnisse von Mädchen bezeichnet (Sachverständigenkommission 1988, S. 45).

Im verstärkten Ausmaß wirken sich unterschiedliche Bedingungen bei den migranten Mädchen aus. Sie sind, abhängig von Religions- bzw. Kulturzugehörigkeit, festgelegter auf Zusammentreffen mit FreundInnen im privaten Rahmen und auf das Elternhaus als Ort der Freizeitgestaltung (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 75). Sie haben auch weniger Zeit zur Verfügung, da sie wesentlich umfangreichere Aufgaben in der Familie haben wie die Betreuung kleinerer Geschwister und Hausarbeit (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 66).

Im Bildungsbereich erreichen die migranten Schülerinnen im Vergleich zu den Schülern qualifiziertere Abschlüsse (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 65). Sie erhalten aber deswegen nicht unbedingt einen Ausbildungsplatz: nur ein Drittel der migranten und zwei Drittel der deutschen Schulabgängerinnen können sofort mit einer Ausbildung beginnen. Diese Benachteiligung hat mehrere Ursachen. Bei einem späten Zeitpunkt der Einreise und familiären Einschränkungen er-

32 ‚Offene‘ Jugendarbeit umfaßt die nicht in gewerkschaftlichen, konfessionellen oder anderen Jugendverbänden organisierte Jugendarbeit. Sie wird meistens von den Kommunen getragen und findet beispielsweise in Freizeitheimen oder Jugendzentren statt. Laut dem Sechsten Jugendbericht sind die Zahlenverhältnisse bei der Jugendarbeit von verschiedenen Verbänden ähnlich, soweit diese überhaupt Zählungen nach Geschlechtszugehörigkeit vornahmen. Bemerkenswert ist außerdem, daß Mädchen eher die internen Tätigkeiten übernehmen und die Jungen die öffentlich wirksamen. Mädchen gehören um so seltener Vereinen an, je schlechter sie sozial gestellt sind und je älter sie werden (vgl. Sachverständigenkommission 1988, S. 44 f.).

reichen junge Migrantinnen häufig keinen Schulabschluß und dementsprechend auch keine Lehrstelle. Die Eltern drängen sie aufgrund ihrer eigenen Hoffnung auf Rückkehr und aus mangelnder Kenntnis der deutschen Aus- und Fortbildungsangebote eher zu Berufen, die auch im Herkunftsland ausgeübt werden können. Außerdem vermitteln sie ihren Töchtern eine traditionelle Einstellung, welche Tätigkeiten für Frauen angemessen sind, da diese auch mit der Familie in Einklang gebracht werden müssen. Dies beschränkt die jungen Migrantinnen auf Branchen, die geringe Zukunfts-, Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten bieten und in denen sie mit deutschen Schülerinnen mit vergleichsweise besseren Abschlüssen im Wettbewerb stehen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 66 f.)<sup>33</sup>.

Die stärkere Einbindung in Familienpflichten läßt den Migrantinnen weniger Zeit und Kraft für ihre Berufsausbildung und führt bei ihnen zu einem größeren Anteil als bei den Migranten zum Abbruch der Ausbildung (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 30). Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer forderte daher die Informierung der jungen Ausländerinnen über die Vielfalt an Berufen und Weiterbildungsangeboten in Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 69). Damit Migrantinnen sich das entsprechende Wissen aneignen können, müssen sie in stärkerem Maß als bisher kompetente Nutzerinnen von Öffentlichen Bibliotheken werden. Dazu bedarf es der frühzeitigen Vermittlungsarbeit, da ihnen ihre buchungsgewohnte Eltern kein Lesevorbild bieten können. Bibliotheken sind Teil des öffentlichen Raums und Lebens und migrante Mädchen brauchen Unterstützung bei dessen Eroberung.

Auf den im folgenden dargestellten Grundlagen feministischer Mädchenarbeit<sup>34</sup> tragen Bibliothekarinnen und bibliothekarische Leseförderung zur Entfaltung der Persönlichkeit von Mädchen bei und ermutigen sie auf ihrem Weg zur Gleichberechtigung.

## 4.2 Prinzipien feministischer Mädchenarbeit

### 4.2.1 Zielsetzungen feministischer Mädchenarbeit

Ziele feministischer Mädchenarbeit sind die weitestmögliche, freie Entfaltung der selbstbestimmten Identität von Mädchen, ihrer Einzigartigkeit, ihres Selbstvertrauens, die Annahme und Anerkennung aller Aspekte ihrer Persönlichkeit, die Sicherstellung der Unantastbarkeit ihres Körpers wie ihrer Seele, die Hilfe beim Verkräften, Verarbeiten und Heilen der allzuhäufig schon erfahrenen Verwundungen. Außerdem wird innerhalb der Mädchengruppe und für die gesamte Gesellschaft angestrebt, die Bedeutung von Weiblichkeit unabhängig von männlich bestimmten Festlegungen und Einschränkungen zu schätzen und zu stärken (vgl. Heiliger 1993, S. 25)<sup>35,36</sup>.

In der Mädchenarbeit wird dabei folgende Vorstellung von Feminismus angestrebt: „Feminismus will im Prinzip keine Privilegien für das weibliche Geschlecht, sondern letztendlich die Schaffung einer neuen Gesellschaft, die ohne Geschlechterhierarchie und ohne gewaltsame Unterdrückung eines Geschlechts auskommt, mit anderen Worten eine herrschaftsfreie Gesellschaft, die Frauen ebenso ihren selbstbestimmten Raum gibt wie Männern ...“ (Heiliger 1993, S. 20 f.)<sup>37</sup>.

### 4.2.2 Anerkennung von Verschiedenheit als Grundlage interkultureller Mädchenarbeit

Ausländische Wissenschaftlerinnen streben für Frauen anderer kultureller Herkunft selbstbestimmte Konzepte und Mittel zu deren Umsetzung an und lehnen es ab, westliche Emanzipationsmodelle einfach zu übernehmen. Rosen fordert daher die Auseinandersetzung zwischen deutschen und migranten Frauen zur Entdeckung von übereinstimmenden Standpunkten oder zur gegenseitigen Annäherung. Sie hebt die grenzen- und kulturübergreifende Bedeutung von Gleichberechtigung hervor, zu deren Erreichen es der wechselseitigen Hilfe aller Frauen bedarf (vgl. Rosen 1986, S. 91 ff.).

Die Verschiedenheit der Kulturen muß nach der vorher dargestellten Auffassung der interkulturellen Erziehung grundsätzlich als gleichwertig akzeptiert werden<sup>38</sup>.

Basierend auf der Anerkennung der Unterschiedlichkeit und auf den im folgenden dargestellten Grundlagen von

33 So beträgt bei den Berufen Friseurin, Zahnarzt- und Apothekenhelferin die Summe der Anteile von Auszubildenden mit einem ausländischen Paß insgesamt über 50% (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 132). 88% der Ausländerinnen arbeiten in den drei Branchen Dienstleistungen, verarbeitendes Gewerbe und Handel (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995, S. 68).

34 Die Bezeichnung ‚Mädchenarbeit‘ ist aus mehreren Gründen problematisch. Die Adressatinnen dieser Tätigkeit sind durch diesen Begriff nicht präzise in ihrem Alter festgelegt, meist sind aber die 10- bis 25jährigen Mädchen und jungen Frauen gemeint. Die Neutralität der Bezeichnung ‚Mädchen‘, das sich erst mit dem Erwachsenwerden in ein weibliches Wesen wandelt, während der Junge von Geburt an männlich ist, führte in der Frauenbewegung zur – vergeblichen – Suche nach einer Benennung, die eindeutig positiv ist und gleichzeitig Weiblichkeit ausdrückt. ‚Arbeit‘ klingt eher nach der üblichen Bearbeitung im Sinne der gesellschaftlichen Norm von Weiblichkeit. Sie drückt nicht die angestrebte Selbstbestimmung aus. Mädchenarbeit nennt sich auch diejenige, die Mädchen als mangelbehaftet in bezug auf einen männlichen Maßstab auffaßt. Die feministische Mädchenarbeit ist in Abgrenzung von einer sich als geschlechtsneutral verstehenden Jugendarbeit entstanden, da Frauen aus der autonomen Frauenbewegung die Mißachtung der Mädchen in Theoriebildung und praktischer Umsetzung erkannten und überwinden wollten (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 19 f. und Klees u.a. 1989, S. 14). Im folgenden steht der Ausdruck ‚Mädchenarbeit‘ für diejenige mit feministischer Konzeption.

35 Vgl. auch den ersten Entwurf einer feministischen Jugendarbeit der beiden Pädagoginnen Monika Savier und Carola Wildt, die die Lebensbedingungen als untrennbar verknüpft mit der Geschlechtszugehörigkeit verstanden und auf dieser Grundlage umfassende Forderungen erstellten, die immer noch richtungsweisend sind (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 24).

36 Vgl. dazu ausführlicher: Klees u.a. 1989, S. 33 und 38 f.; Glücks 1994, S. 117 f.; Möhlke u.a. 1995, S. 25.

37 Dazu bedarf es der entsprechenden antisexistischen oder antipatriarchalen Arbeit von Pädagogen mit Jungen, die ihnen ebenfalls eine Befreiung von einschränkenden Normen bieten soll und damit die Erweiterung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen. Jungen lernen dann auch Anerkennung und Wertschätzung von Mädchen und Frauen und als Konsequenz auch die Ablehnung von zerstörerischen Denkmustern und Gewaltausübung (vgl. Heiliger 1993, S. 28). Vgl. außerdem Möhlke u.a. 1995, S. 27 und Klees u.a. 1989, S. 39.

38 Vgl. zur Voraussetzung von Gleichberechtigung zur Entfaltungsmöglichkeit von Verschiedenartigkeit als Grundlage feministischer und interkultureller Erziehung Prengel 1994, S. 70-74.

feministischer Mädchenarbeit können Fachfrauen die Mädchen begleiten und unterstützen auf deren Weg zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und ihrer Persönlichkeit.

*Die Frau ist das Andere.  
Der Mann ist die Norm.  
Simone de Beauvoir, zugespitzt durch  
Elfriede Jelinek, 1988*

#### 4.2.3 Wertschätzung weiblicher Denk- und Lebensweisen

Mädchen und Frauen werden bisher an männlichen Verhaltensnormen gemessen (vgl. Enders-Dräger 1994, S. 46)<sup>39</sup>. Die gesamte Vielfalt an Begabungen und Handlungsmöglichkeiten ist für Mädchen notwendig für die selbstbestimmte und menschenwürdige Führung ihres Lebens, von der Organisation des Alltags bis zur politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Mitgestaltung der Gesellschaft. Der Maßstab zur Beurteilung von Fähigkeiten ist nach feministischer Vorstellung nicht mehr die Geschlechtszugehörigkeit, sondern das Vermögen, eine Fähigkeit in einer betreffenden Lage und bei den jeweiligen AdressatInnen angemessen anzuwenden (vgl. Klees u.a. 1989, S. 34). Mädchenarbeit geht von den Kompetenzen aus, die Mädchen in ihrer Entwicklung erworben haben, und unterstützt bei der Einübung von Denk- und Verhaltensformen, die Mädchen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit erschwert wurde. Dies bedeutet nicht, daß Mädchen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen von Jungen übernehmen sollen als einseitige Anpassung. Die Mängel üblicher Weiblichkeitsnormen werden den Mädchen verdeutlicht und sie lernen, ihre sozialen Fähigkeiten auch für sich zu nutzen. In der Mädchenarbeit müssen die Festlegungen von Männlichkeit untersucht werden auf Anteile, die Mädchen übernehmen können in ihrem ursprünglichen Sinn wie Aggressivität als energisches, das Erreichen eigener Ziele ermöglichendes Verhalten. Als Gegensatz muß gezeigt werden, daß dieser Ausdruck auch männliche Gewaltausübung zur Durchsetzung von Machtinteressen bezeichnet (vgl. Glücks 1994, S. 119).

Mädchen brauchen die Neuentdeckung und Wertschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten, um trotz erlebter Mißachtung Selbstbewußtsein und Selbstsicherheit aufbauen zu können. Ihre angeblichen Mängel wie Einfühlungsvermögen, das Vermögen, die Bedürfnisse anderer Menschen zu erfüllen und sich um sie kümmern sowie ihre Denkweise, die Bindungen berücksichtigt und bewahrt, lernen sie statt als Voraussetzung für die Opferrolle als Grundlage für die Wahrnehmung eigener Erfordernisse, für Selbstbehauptung und Humanität erkennen. Es bedarf dieser Erlebnisse und dieses Wissens, um die wirklichen Schwächen annehmen zu können und deren Voraussetzungen an Einstellungen und Verfahrensweisen überwinden oder sie ertragen zu lernen, aber auch sich gegen Einschränkungen zu wehren und Umstände nach dem eigenen Wunsch ändern zu können. Auf dieser Grundlage werden reale Möglichkeiten des Handelns entdeckt, Zukunftsvorstellungen und Lebensplanungen entworfen, die den Mädchen ein eigenständiges und ihren Bedürfnissen entsprechendes Leben bieten (vgl. Klees u.a. 1989, S. 34 f.).

#### 4.2.4 Parteilichkeit der Fachfrau

Die Entscheidung der Fachfrau für die Seite der Mädchen bedeutet die Ablehnung und Abschaffung des Ideals von geschlechtsunabhängiger Hilfestellung. Die Fürsorge für alle als Prinzip der Sozialarbeit vernachlässigt die sozialen Bedingungen, die Frauen und Männer unterschiedlich prägen (vgl. Bitzan 1993, S. 197 ff.). „Parteilichkeit“ ist die durchdachte und gezielte Überwindung einer objektiven Denk- und Arbeitsweise, um sich bewußt auf die Seite von Mädchen und Frauen zu stellen (Rosen 1986, S. 89). Die Pädagogin muß alle Mädchen vorurteilslos annehmen und respektieren. Die Persönlichkeit des Mädchen wird als Gesamtheit angesehen und ihre Perspektive als die entscheidende für pädagogisches Denken und Handeln betrachtet. Die Fachfrau unterstützt die Mädchen beim Erreichen ihrer Vorstellungen und Träume. Dabei ist sie Wegweiserin und Gesprächspartnerin und hilft beim Bilden der eigenen Meinung (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 29 f.).

Parteilichkeit ist nicht zu verwechseln mit dem Einverständnis mit allen Aktivitäten und Auffassungen von Mädchen, sondern deren Akzeptanz basierend auf der Einsicht, daß sie geprägt worden sind durch die Erfahrung von Benachteiligung. Daher sind ihre Gefühle, Gedanken, Taten als das den Mädchen bestmögliche zu betrachten und anzuerkennen. In der Mädchenarbeit wird die Überordnung der männlichen Norm offengelegt und ihr entgegengetreten. Die wirtschaftlichen, gesellschaftsbezogenen, körperlichen, seelischen und individuellen Auswirkungen von Benachteiligung werden aufgezeigt. Damit wird die Zerlegung in einzelne Problemfelder verhindert und die gegenseitige Beeinflussung beachtet.

Mädchen benötigen so lange einen vorrangigen Einsatz von Fachfrauen für ihre Belange, bis Gleichberechtigung tatsächlich verwirklicht ist (vgl. Klees u.a. 1989, S. 35).

#### 4.2.5 (Frei-)Räume ausschließlich für Mädchen<sup>40</sup>

Mädchenarbeit ist planmäßiges Wirken gegen den ein-

39 Nach Gilligan wird als Maßstab für menschliche Reife und Moral ausschließlich der männliche Entwicklungsprozeß benutzt. Seit Freud werden Frauen in der Psychologie als unvollständig betrachtet, da als Kriterium die Fähigkeit zur Ablösung und nicht diejenige zur Bewahrung von Bindungen gilt. Reife bedeutet für Frauen, sich in das Netz von Beziehungen und damit in ihre Fürsorglichkeit hineinzuweben und die anerzogene oder gesellschaftlich geforderte Selbstaufopferung zu überwinden. Dazu bedürfen sie aber der Befreiung von der männlichen Auffassung von Bindungen, da diese ihren Erfahrungen widerspricht und sie damit nicht ihrer eigenen Wahrnehmung glauben läßt (vgl. Gilligan 1988). Nach Brown u.a. besitzen Mädchen vor der Pubertät klare Kenntnisse von Beziehungen, die ihnen auch Auseinandersetzungen ermöglichen, bei denen sie ihre eigenen Bedürfnisse vertreten und die von anderen nicht vernachlässigen. Erst durch ablehnende Reaktionen ihrer Umgebung wie Ausschluß aus der Gruppe oder Selbstverleugung der Lehrerinnen, die ihre Gefühle verbergen, verlieren sie dieses Wissen und ihr Selbstbewußtsein zugunsten der Selbstaufopferung (vgl. Brown u.a. 1994). Daher brauchen Mädchen möglichst rechtzeitig Unterstützung ihres Selbstbewußtseins gerade durch andere Mädchen und durch Frauen.

40 Diese werden häufig von Pädagogen abgelehnt als Rückschritt hinter die gemeinsame Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen. Dabei belegen Untersuchungen, daß Jungen in koeukativen Einrichtungen bevorzugt werden. Sie haben län-

geschränkten und fremdbestimmten Alltag von Mädchen. Daher bedarf es der Frei- und Erfahrungsspielräume allein für Mädchen, des Erlebnisses von Spaß und Entspannung, das nicht aufgrund einer pädagogisch begründeten Rangfolge der Auseinandersetzung mit der weiblichen Rolle untergeordnet sein darf (vgl. Glücks 1994, S. 121). Diese Orte und Gruppen müssen unabhängig sein von männlichen Wertvorstellungen, Regeln und Ansprüchen. Sie sollen frei vom Zwang zur Unterordnung und zur Tüchtigkeit nach männlichen Maßstäben, vom Wettstreit um Jungen, von Bestrafungen mittels verbaler oder körperlicher Bedrohung und Übergriffen durch Jungen bei unweiblichem Verhalten von Mädchen sein.

Gemeinschaftlich untersuchen Mädchen erlebte Benachteiligung und Mißachtung, deren persönliche und sachliche Gründe und üben Abwehrmaßnahmen. Sie lernen zusätzlich zu ihren Erfordernissen, Wünschen und Gefühlen auch ihre Fähigkeiten und die Vielfalt ihrer Handlungsmöglichkeiten kennen und schätzen. Mädchen erfahren sich ohne Jungen als selbstständig Planende und Handelnde, die nicht mehr nur mit Erlaubnis von Jungen und nach deren Anordnung Ausführende sind (vgl. Klees u.a. 1989, S. 37 f.).

Diese (Frei-) Räume und Gruppen dienen zur Entwicklung der Persönlichkeit, zum Schöpfen von Kraft und sind Vorbilder für die angestrebte Gesellschaftsform, in der Mädchen und Frauen sich und ihre Werte und Wünsche wiederfinden und wahrgenommen werden (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 29). Innerhalb der Mädchengruppe werden vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut. Mädchen erleben im Zusammensein mit Frauen, daß sie wichtig sind, wertvolle Fähigkeiten und Kraft besitzen, sich wirkungsvoll unterstützen können und daß sie um ihrer gesamten Persönlichkeit willen angenommen und geliebt werden, nicht aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Bindung an einen Jungen oder Mann. Das entstandene Vertrauen ermöglicht ihnen auch den Austausch über sexuelle Erfahrungen und Wünsche. Diese Bedürfnisse artikulieren zu lernen ist eine Voraussetzung für die Mädchen, um sie dann in Beziehungen einzufordern (vgl. Klees u.a. 1989, S. 38).

Die Trennung der Geschlechter wurde in der feministischen Arbeit für deutsche Mädchen und Frauen angestrebt, weil diese in der Abwesenheit von Jungen und Männern ungehinderter Zugang zu sich selbst finden und für sie soziale Einrichtungen dann mit geringerer Schwellenangst verbunden sind. Für migrante Mädchen bedeutet diese Trennung einerseits die bei streng muslimischer Erziehung häufig einzige Möglichkeit, die Gruppe und die Einrichtung besuchen zu dürfen. Andererseits unterwerfen sich die Fachfrauen damit männlich geprägten Regeln. Die einzige Lösung ist die Auseinandersetzung mit den gesellschafts- und kulturbedingten Grundlagen der Geschlechtertrennung als ein Teil der Mädchenarbeit (vgl. Rosen 1986, S. 91 f.)<sup>41</sup>.

Ein Zeichen für die Ernsthaftigkeit einer Gemeinschaft bei ihren Bemühungen um Gleichberechtigung ist es, Platz und Personal ausschließlich für Mädchen zur Stärkung ihrer Eigenständigkeit und Gegenwehr sowie zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Heiliger 1993, S. 27 f.).

#### 4.2.6 Die Rolle der Fachfrau

Diese Tätigkeit der Pädagogin umfaßt erzieherische und

frauenpolitische Aktivitäten. Die Ansprüche sind unterschiedlich und zahlreich. Sie sind begründet auf den eigenen Erlebnissen als Frau in dieser Gesellschaft. Die Pädagogin muß einen Vergleich ihrer Ziele mit ihrem realen Handeln durch die Mädchen zulassen können. Die Fachfrau braucht Selbstvertrauen und Selbstsicherheit sowie die Erkenntnis der eigenen Wichtigkeit und ihres Einflusses, um Mädchen in ihren jeweiligen individuellen Umständen beizustehen (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 31). Mädchen sollen sie nicht als Musterfrau, sondern als Frau mit Fähigkeiten und Fehlern erleben. Außerdem sollen sie ihren Umgang mit Problemen und deren Beseitigung kennenlernen (vgl. Glücks 1994, S. 120). Feministische Mädchenarbeit als bewußte Entscheidung für eine Denk- und Arbeitsweise ausgehend von den Bedürfnissen von Mädchen setzt Einfühlungsvermögen und Erkenntnis aus eigener Erfahrung voraus und kann daher nur von Frauen geleistet werden (vgl. Klees u.a. 1989, S. 36). Sie wirken glaubwürdig bei der Unterstützung von Mädchen und Frauen, weil sie Benachteiligung und Unterdrückung aus vergleichbarer Perspektive, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, kennen und sich deswegen mit entsprechender Energie für die Beseitigung von jeglicher Mißachtung und Ungleichheit einsetzen (vgl. Rosen 1986, S. 90).

#### 4.2.7 Methoden in der Mädchenarbeit

Glücks fordert die Anwendung von verschiedenen Lernformen<sup>42</sup>. Sie hebt die Bedeutung der Abwechslung von vernunftbezogenen, assoziativ-intuitiven, sinnesorientierten und handwerklich-praxisbezogenen Verfahren hervor.

gere Redezeiten, werden nicht kritisiert bei ihren Störungen anderer, werden häufiger angesprochen, bekommen mehr Rückmeldung durch Blickkontakt, Lob und Tadel. Jungen fühlen sich benachteiligt und protestieren, sobald PädagogInnen den Mädchen das gleiche Maß an Aufmerksamkeit widmen (vgl. Enders-Drägässer 1994, S. 52).

Nach Ergebnissen eines Modellprojektes hat die Koedukation ihren Anspruch auf Chancengleichheit für Mädchen nicht erfüllt und für Jungen vollständig vernachlässigt. Schließlich wurde nie angestrebt, daß Jungen auch weibliche Kompetenzen erwerben, wie Einfühlungsvermögen, die Fähigkeiten, Gefühle zu zeigen und eine Atmosphäre zum Wohlfühlen zu schaffen. Das bedeutet, daß die koedukative Praxis von Kindergarten, Schule und Jugendarbeit von den Mädchen die einseitige Übernahme männlicher Verhaltensweisen und Vorstellungen verlangt (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 22 f.).

41 Außerdem sollte die Fachfrau bei ihrer Tätigkeit auch die Eltern mit einbeziehen. Da diese sich häufig gerade durch ihre Isolation von Entwicklungen im Herkunftsland und die fehlende Anerkennung der deutschen Bevölkerung sehr streng verhalten, können Besuche der Pädagogin und Angebote von der Einrichtung für die Eltern Wertschätzung gegenüber den anderen Kulturen zeigen. Persönliche Kontakte schaffen die Möglichkeit, miteinander Gespräche zu führen und Vertrauen zu schaffen. Dieses Vertrauen der Eltern kann die Voraussetzung sein, daß ihre Tochter die Bibliothek überhaupt besuchen darf, und kann den Eltern Mädchenarbeit näherbringen (vgl. Klees u.a. 1989, S. 73). Außerdem können diese Maßnahmen den Bekanntheitsgrad der Bibliothek und ihrer Dienstleistungen steigern. Die persönliche Bindung vermindert Schwellenängste und trägt dadurch auch zur Gewinnung von erwachsenen MigrantInnen als NutzerInnen bei.

42 Vgl. ausführlich zur Vielfalt der methodischen Vorgehensweise in der Mädchenarbeit Klees u.a. 1989, S. 59 ff. und deren praktische Umsetzung Klees u.a. 1989, S. 83-189.

Referate, Diskussionen und Auseinandersetzung mit Texten sind auf verstandesmäßiger Verarbeitung beruhender Arbeitsweisen. Eine weitere Form des Lernens umfaßt Phantasie Reisen, freies Schreiben und Malen inspiriert durch andere Medien als Ausgangsmaterial und die Besprechung von Träumen. Auf die Sinne beziehen sich Übungen zur Raumeignung, Wahrnehmung, Entspannung, Körperarbeit und Tanz. Handwerkliche Fähigkeiten werden durch praktisches Tun erweitert, ausgehend von den Tätigkeiten, die Mädchen sich bereits zutrauen und die ihnen Spaß machen. Außerdem wird die Vielfalt an Interessen unterstützt, für die sie bisher als ungeeignet galten wie die Verwendung anspruchsvoller technischer Hilfsmittel oder auch der Umgang mit Computern (vgl. Glücks 1994, S. 123 f.).

### 4.3 Schlußfolgerungen für die bibliothekarische Leseförderung in feministischer Konzeption

Nach der Positionsbestimmung von Bibliotheken in Deutschland unterstützen diese mit „bibliothekarischen und lesefördernden Dienstleistungen ... diejenigen gesellschaftlichen Gruppierungen, die ökonomisch, sozial, kulturell ... benachteiligt sind“ (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 30). Für diese Angebote brauchen Bibliothekarinnen „präzise Kenntnis der jeweiligen unterschiedlichen Bedürfnissituation“ und der „entwicklungspsychologischen und sozialen Rahmenbedingungen“ (Bundesvereinigung deutscher Bibliotheksverbände 1994, S. 31 und 25). Migrantinnen leben in einer Situation, die durch ihre Herkunft und durch die Geschlechtszugehörigkeit spezifische Dienstleistungen erfordert. Bereits 1987 forderte Schlichting besondere Angebote für Migrantinnen. Sie begründete dies mit den Ergebnissen ihrer Untersuchung, die die Nichtnutzung von Bibliotheken durch die türkische Bevölkerung in der BRD erforscht hat. Sie betont, daß „türkische Frauen gerade im Zusammensein mit ihren Geschlechtsgenossinnen Selbstbewußtsein und Stärke entwickeln können“ (Schlichting u.a. 1987, S. 92). Schlichting schlägt vor, anknüpfend an die Wünsche der Migrantinnen nach Begegnung, die Bibliothek zu festgelegten Terminen für Frauen zu reservieren<sup>43</sup>.

Neben der Berücksichtigung der Lebensbedingungen ist die Frühzeitigkeit der feministischen wie der interkulturellen Leseförderung empfehlenswert, um die Bindung an die Bibliothek zu festigen und zu verhindern, daß sie in der Pubertät die Bibliothek nicht mehr nutzen<sup>44</sup>. Dieses trifft auf migranten Jugendliche noch stärker zu als auf deutsche (vgl. Weers 1990, S. 99).

Einstellungsänderungen setzen eine vielfältige und kontinuierliche Behandlung der gewählten Thematik voraus, wie in der Mädchenarbeit betont und durch Untersuchungen in der interkulturellen Erziehung bestätigt wird (vgl. Glücks 1994, S. 123 f. und Auernheimer 1995, S. 174 ff.).

Das Angebot feministischer und interkultureller Leseförderung ist personalintensiv, da jeweils eine Bibliothekarin je nach ihrer Erfahrung mit Gruppenarbeit höchstens zehn Mädchen betreuen kann. Die Bewertung des Erfolgs dieser Dienstleistung ist mit Befragungen möglich, durch die der Wandel der wechselseitigen Vorstellungen von den Mädchen verschiedener Herkunft und von sich

selbst in bezug auf ihr Selbstwertgefühl und erweitertes Handlungsspektrum untersucht werden<sup>45</sup>.

Als Vorbild, wie feministische Arbeit überprüfbar wird, kann die Befragung von Möhlke u.a. dienen. Durch Leitfadeninterviews mit einem Anteil von offenen Fragen wurden innerhalb einer nicht-repräsentativen Stichprobe ein koedukatives Freizeithem, das wöchentlich einen Tag allein für Mädchen zur Verfügung steht, und ein Mädchentreff verglichen. Die Ergebnisse zeigen generell, daß Besucherinnen beider Einrichtungen spezielle Angebote für sich positiv bewerten. Die Kompetenz der Fachfrauen wird als sehr hoch eingeschätzt und ist der wichtigste Faktor zur Nutzung. Abweichungen in den Beurteilungen sind einerseits in den unterschiedlichen Schwerpunkten der jeweiligen Arbeit von Mädchentreff und Freizeithem begründet: im Mädchentreff gibt es ein vielfältiges Spektrum von Kursen, die gezielt aufgesucht werden, und das Freizeithem ist für sie eher ein kostengünstiger Aufenthaltsort zur Vermeidung von Langeweile.

In der koedukativen Einrichtung zeigt sich vermutlich auch aufgrund des größeren Anteils von Migrantinnen das Fernbleiben ab ca. 14 Jahren, das sich auch in der Bibliothek beobachten läßt. Der Mädchentreff wird dagegen überwiegend von älteren Mädchen und jungen Frauen als selbstbestimmte und durchdachte Entscheidung genutzt (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 136 und Sander u.a. 1994, S. 52). Mädchenarbeit stärkt im Freizeithem deutlich weniger das Selbstbewußtsein als im Mädchentreff, da die Einschränkungen durch männliche Normen offensichtlich durch einen Tag nicht aufgefangen werden können. Die Befürchtungen vor der Ablehnung durch die Jungen sind für die Mädchen aus dem Freizeithem durch ihr alltägliches Erleben von deren verbalen und körperlichen Gewaltausübungen begründbar und wirken sich auch auf ihre Vorstellungskraft von einer mädchen- und frauengerechten Welt aus. So sind die befragten Mädchen aus dem Mädchentreff phantasievoller in der Entwicklung von Ideen zur Verwendung von finanziellen Mitteln für ihre Einrichtung, beziehen mit ihren Antworten klarer Position gegen Jungen und stellen weitergehende Forderungen zum Ausbau von Mädchenarbeit in ihrer Stadt (vgl. Möhlke u.a. 1995, S. 135-166). Mädchenarbeit „kann überall stattfinden“ und „Parteilichkeit endet nicht beim Verlassen des Mädchenraumes“: Bibliothekarinnen können Mädchen mit spezifischen Angeboten erreichen und ihnen Unterstützung bieten, die Mädchen zu weitergehenden Forderungen befähigt, so daß sie die Angst vor der gesellschaftlichen Ablehnung von Mädchentreffs als einen Ort ‚nur‘ für Mädchen überwinden

43 Türkinnen, wie andere Migrantinnen auch, sind festgelegt auf Treffen unter Frauen und haben aufgrund der Einschränkung durch ihre Kulturzugehörigkeit kaum die Chance, öffentliche Räume wie Cafés oder Kneipen zu besuchen und sind daher in Deutschland häufig einsam. Um die Schwellenangst zu verringern, sollten gemeinsames Teetrinken und Gespräche zunächst im Vordergrund stehen, bis die Frauen die Bibliothek als ihren Ort angenommen haben und danach weitergehend in die Möglichkeiten zur Nutzung eingeführt wird (vgl. Schlichting u.a. 1987, S. 92 f. und S. 153 ff.).

44 Vgl. hierzu Klees u.a. 1989, S. 75.

45 Vgl. zur Beurteilung des Erfolgs der interkulturellen Leseförderung die vorher bereits genannten Untersuchungen der Leseclubarbeit Hoffmann u.a. 1993, S. 70-79.

(Evers 1993, S. 50)<sup>46</sup>. Bibliothekarinnen bieten migranten Mädchen mit der ‚Bibliothek für sie allein‘ ein Stück des öffentlichen Raumes, der ihnen zusteht. Durch die Vernetzung mit anderen Einrichtungen im Stadtteil wird weiteres Wissen gesammelt, was Mädchen für sich in Anspruch nehmen können und sollen.

## 5 Schlußbetrachtung

Die frühzeitige Unterstützung des Lesens ist die beste Voraussetzung für die Entwicklung zur Leserin, wie anhand von Studien belegt wurde. Wirksamer als jede Ermahnung beeinflusst dabei das Anstiften zur Lesefreude die Lesefähigkeit und das Leseverhalten, das eng mit dieser verknüpft ist. Lesekompetenz ist der Schlüssel für den Erfolg in unserem auf Schriftsprache basierendem Bildungssystem und für die Fähigkeit, das politische, wirtschaftliche und kulturelle Leben in unserer Gesellschaft mitgestalten zu können. Leseförderung ist daher der bibliothekarische Beitrag zur Chancengleichheit und Gleichberechtigung in einer multikulturellen Gesellschaft. Bibliothekarinnen unterstützen das Lesen bereits zur Informationsgewinnung und zur Freizeitgestaltung, indem sie Medien kompetent auswählen, erwerben, bereitstellen und vermitteln. Aber Migrantinnen sehen bisher offensichtlich ihre Wünsche und Erwartungen durch diese Tätigkeiten nicht erfüllt.

1987 veröffentlichte die internationale Vereinigung der Bibliotheksverbände (IFLA) ihre Prinzipien für Bibliotheksarbeit in Ländern mit multikultureller Bevölkerung, die 1990 auf deutsch erschienen sind (IFLA 1990, S. 4-10). Demnach gilt für eine Minderheit ab 300 Personen die übliche Zahl von zwei Medieneinheiten pro Kopf. 1995 ist dieser Zielbestand noch nicht einmal in einem großstädtischen Bibliothekssystem wie Berlin erreicht (vgl. Seden 1995, S. 13).

Die Entscheidung für Migrantinnen als Zielgruppe ist also immer noch notwendig. Für Bibliothekarinnen bedeutet dies, Kontakte zu knüpfen und dauerhafte Bindungen zu Einrichtungen und Einzelpersonen aufzubauen. In der Bibliothek müssen dann auch die bestehenden Bedürfnisse an Vermittlungstätigkeit und die geweckten Erwartungen an den Medienbestand erfüllt werden. Um die erforderliche Aktualität und Vielfalt nicht nur für Großstadtsysteme zu erreichen, ist für kleinere Bibliotheken mit übereinstimmenden Zielgruppen der Austausch von Blockbeständen empfehlenswert, wie in Großbritannien bereits erprobt. Für fremdsprachige Medien sollte ein Anteil am Gesamtetat festgelegt werden<sup>47</sup>.

Die vorliegende Arbeitshilfe widmet sich der Leseförderung in multikulturellen Mädchengruppen. Es wurde belegt, daß junge Migrantinnen zusätzlich zu der Benachteiligung als Frauen zusätzlich die als Fremde erfahren und als Folge noch seltener als deutsche Mädchen öffentliche Räume beanspruchen. Der Ort Bibliothek trägt zur Begegnung mit deutschen Mädchen bei und erleichtert deren Teilnahme an der Mädchengruppe. Ausländische Mitbürger besuchen Bibliotheken bereits zumindest als Ort der Begegnung. Daher halte ich ‚Frauenzeiten‘ für ein wichtiges Signal für die Wertschätzung ausländischer Mitbürgerinnen und damit für eine der Voraussetzungen für den interkulturellen Dialog. ‚Mädchengruppe‘ und ‚Frauenzeiten‘ sind Angebote, die den

Adressatinnen durch die persönliche Ansprache durch die Bibliothekarin bekannt gemacht werden müssen.

Spezifische Angebote für Migrantinnen erfordern Verbindungen zu Ausländer-, Mädchen- und Frauenbeauftragten und zu Vereinen für Mädchenarbeit wie den „Dollen Deerns“ in Hamburg. Der Austausch der Fachfrauen erhöht die Kompetenz aller. Außerdem können sie gemeinsam die Ziele und Erfolge ihrer Arbeit wirksamer in der Öffentlichkeit vertreten und damit die Einsicht in deren Bedeutung fördern. Die Erkenntnis der Notwendigkeit von Mädchenarbeit ist in den Zeiten knapper Haushaltsmittel keine Garantie für mehr Personal. Diese Zielgruppenarbeit kann aber dazu beitragen, die Bibliothek weiter zu öffnen für diejenigen, die sie brauchen, statt nur für diejenigen, die sie bereits benutzen. Mein langfristiges Ziel ist es, damit einen größeren Anteil an der Bevölkerung und damit die stärkere Verankerung der Bibliothek in ihrem Umfeld zu erreichen. Außerdem können Bibliothekarinnen sich nach meiner Einschätzung mit dieser nützlichen und unverwechselbaren Dienstleistung in der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Institutionen der Verwaltung als kompetente Ansprechpartnerinnen beweisen. Bibliothekarinnen können ihr bereits gewonnenes Wissen, wie Lesefreude zu wecken ist und Medien kreativ umzusetzen sind, bei sinkenden Geburtenzahlen von deutschen Kindern für diese neue Zielgruppe nutzen.

Zu den besonderen Kenntnissen, die für das Angebot ‚Mädchengruppe‘ notwendig sind, soll die vorliegende Arbeitshilfe den Einstieg und Hinweise zur Fortsetzung des Weges zur interkulturellen Bibliotheksarbeit bieten. Das Deutsche Bibliotheksinstitut veranstaltet Fortbildungen zur aufsuchenden Bibliotheksarbeit und u.a. auch zu derjenigen mit MigrantInnen. Die Bibliothekarin wird sich die Kenntnisse über die Herkunftsländer der Mädchen ‚ihrer‘ Gruppe und deren kulturelle Prägung im Verlauf der Betreuung der Mädchengruppe aneignen. Es ist schließlich ein Bestandteil der interkulturellen Erziehung, die Mädchen als Expertinnen für ihre Kultur zu betrachten und sie durch deren Wertschätzung zu ermutigen. Die Bibliothekarin ist in diesem Prozeß ebenso Lernende wie die Mädchen.

Nach meinen Erfahrungen aus der Betreuung einer Mädchengruppe ist feministische und interkulturelle Leseförderung eine ebenso anspruchsvolle wie bereichernde Aufgabe. Die Erfolge lassen sich nur bei einem kontinuierlichen Angebot über einen längeren Zeitraum durch Befragungen zum Einstellungswandel der Mädchen und zum Bekanntheits- und Nutzungsgrad der Bibliothek bei Migrantinnen feststellen. In der dreimonatigen Phase der Durchführung meines Projektes fand wöchentlich Leseförderung statt. In dieser Zeit lernten die Mädchen mir beim Vorlesen statt wie zu Beginn fünf dann zum Schluß zehn Minuten zuzuhören. Das Selbstbewußtsein als Gruppe wuchs und artikuliert sich in dem Ruf „Montags Mädchengruppe!“, nachdem ich vorher den Raum allein hatte verteidigen müssen. Aufgrund vertrauensvoller Gespräche mit den Eltern schätze ich

46 Vgl. dazu Glücks 1994, S. 121.

47 In Nürnberg sind ca. 15% der Wohnbevölkerung ausländischer Herkunft. Für sie werden in ihrer Stadtbibliothek acht Prozent des Gesamtetats aufgewendet (vgl. Schneehorst 1994, S. 577).

meine damalige Verbindung zu ihnen als gut ein. Diese Entwicklungen sind für mich ebenso Erfolge wie mein Lernprozeß durch dieses Projekt. Bei der Veranstaltung zum Thema Klischees, die ich anhand von Verfremdungen von Prinzessinnenmärchen behandelt habe, hat mir eines der Mädchen eine Weisheit für meinen weiteren Weg mitgegeben: „Mädchen sind genauso stark wie Jungs, aber Prinzessinnen sind anders“. Die Mädchen hatten ihre Vorstellungen von Prinzessinnen pantomimisch dargestellt, bevor sie als Kontrast die ‚anderen‘ Prinzessinnen kennenlernten. Die Aussage am Ende der Veranstaltung ist als Beharren auf der üblichen Vorstellung von Märchenprinzessinnen zu verstehen und zeigte mir, daß mein Gegensatz zur traditionellen weiblichen Rolle offensichtlich zu stark ausgefallen war. Meine Vorbereitung für diese Mädchengruppe umfaßte drei Monate der Einarbeitung in feministische und interkulturelle Grundlagen. Gruppenbetreuung habe ich durch Beobachten meiner Vorgängerinnen gelernt.

Dieses Angebot fordert von Bibliothekarinnen neben Offenheit, Flexibilität und Einfühlungsvermögen pädagogische Fähigkeiten. Befragungen von Studentinnen des Hamburger Fachbereichs Bibliothek und Information haben 1994 und 1996 ergeben, daß ein großer Anteil bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert hat. Bibliothekarinnen kommen zum Teil aus sozialen Berufen und bringen Spezialwissen schon in ihr Studium mit ein. Dieses Wissen kann es erleichtern, Prozesse in der Mädchengruppe verstehen und nach Bedarf lenken zu können. Bibliothekarinnen brauchen und besitzen Flexibilität und Offenheit im alltäglichen Umgang mit ihren BenutzerInnen und gewinnen pädagogische Fähigkeiten spätestens bei Veranstaltungen mit Kindern. Daher werden sie dieser Aufgabe gewachsen sein, wenn sie sie als ihre Herausforderung und als ihren Beitrag zu einer multikulturellen Gesellschaft betrachten.

*Der schlimmste weibliche Fehler wäre der Mangel an Größenwahn.*

*Um etwas Großes zu tun, braucht man erst mal Mut, etwas Großes zu wollen.  
Irmtraud Morgner*

## 6 Literaturverzeichnis

- Auernheimer 1995  
Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarb. und erg. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1995 (Die Erziehungswissenschaft). – ISBN 3-534-10358-0
- Beauftragte der Bundesregierung 1995  
Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesregierung Deutschland. Bonn: Bonner Univ.-Buchdruckerei, 1995 (Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer)
- Bitzan 1993  
Bitzan, Maria: Parteilichkeit zwischen Politik und Professionalität: zum Entstehungszusammenhang und Praxisverständnis eines zentralen Prinzips in der feministischen Mädchenarbeit. In: Heiliger, Anita; Kuhne, Tina (Hg.innen): Feministische Mädchenpolitik. 1. Aufl. München: Frauenoffensive, 1993. S. 196-206. – ISBN 3-88104-233-4
- Bonfadelli u.a. 1993  
Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung/mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, 1993 (Lesesozialisation Bd. 2). – ISBN 3-89204-085-0, S. 7-213
- Brenner u.a. 1990  
Brenner, Ingeborg; DeVos, Linda; Sommer, Ingrid: Das Projekt ‚Leseförderung‘ in der Stadtbücherei. In: Buch und Bibliothek: BuB 42 (1990), Nr. 4, S. 345-350
- Brown u.a. 1994  
Brown, Lyn M.; Gilligan, Carol: Die verlorenen Stimme: Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen/Thieleke, Dorothea; Fuchs, Wolfgang (Übers.). Frankfurt/Main: Campus-Verl., 1994. – ISBN 3-593-35136-6
- Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände 1994  
Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hrsg.): Bibliotheken '93: Strukturen – Aufgaben – Positionen. Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1994. – ISBN 3-87068-445-3
- Charlton 1995  
Charlton, Michael: Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa-Verl., 1995. – ISBN 3-7799-1027-6, S. 65-80
- Deutscher Städtetag 1992  
Deutscher Städtetag, Kulturausschuß: Kulturelle Vielfalt in Deutschland – Empfehlungen für das Zusammenleben in den deutschen Städten. In: Mitteilungen des Deutschen Städtetages 47 (1992), Nr. 21, S. 562-565
- Deutsches Bibliotheksinstitut 1984  
Deutsches Bibliotheksinstitut: Ausländer in deutschen Bibliotheken: Arbeitshilfen, Adressen, Informationen/Vogt, Hans J. (Projektleiter). Berlin, 1984 (Dbi-Materialien 34). – ISBN 3-87068-834-3
- DeVos 1993  
DeVos, Linda: Als Bibliothekspädagogin in der KiBi. In: Buch und Bibliothek: BuB 45 (1993), Nr. 6/7, S. 558-565
- DeVos 1996  
DeVos, Linda: Sieben wilde Watze: interkulturelle Beziehungsarbeit am Beispiel von Kindercliquen in der Bibliothek. In: Buch und Bibliothek: BuB 48 (1996), Nr. 6/7, S. 542-547
- Enders-Drägässer 1994  
Enders-Drägässer, Uta: Geschlechtsspezifische Lebenslagen von Mädchen und Jungen. In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik: ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster: Votum, 1994. – ISBN 3-926549-68-8, S. 43-61
- Evers 1993  
Evers, Marja L.: Konkrete Erfahrungen mit feministischer Mädchenarbeit aus der Sicht der „Dollen Deerns“, Hamburg. In: Heiliger, Anita; Kuhne, Tina (Hg.innen): Feministische Mädchenpolitik. 1. Aufl. München: Frauenoffensive, 1993. – ISBN 3-88104-233-4, S. 48-58
- Fritz 1991  
Fritz, Angela: Lesen im Medienumfeld: eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung/mit einer Synopse zur Lese(r)forschung und Lese(r)förderung von Ulrich Saxer. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, 1991. – ISBN 3-89204-046-X
- Gernert 1993  
Gernert, Wolfgang (Hrsg.): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz 1993: Anspruch und praktische Umsetzung; eine Einführung in das achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Stuttgart: Boorberg, 1993. – ISBN 3-415-01855-5
- Gilges 1992  
Gilges, Martina: Lesewelten: geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum: Univ.-verl. Brockmeyer, 1992 (Frauen und Massenmedien Bd. 3). – ISBN 3-8196-0069-8
- Gilligan 1991  
Gilligan, Carol: Die andere Stimme: Lebenskonflikte und Moral der Frau/Stein, Brigitte (Übers.). 5. Aufl. München: Piper, 1991 (Serie Piper Frauen 838). – ISBN 3-492-10838-5

- Glücks 1994  
Glücks, Elisabeth: Wachstum in Würde – Wege aus dem Exil in patriarchalen Strukturen. In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik: ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster: Votum, 1994. – ISBN 3-926549-68-8, S. 116-132
- Heiliger 1993  
Heiliger, Anita: Grundsätze feministischer Mädchenpolitik. In: Heiliger, Anita; Kuhne, Tina (Hg.innen): Feministische Mädchenpolitik. 1. Aufl. München: Frauenoffensive, 1993. – ISBN 3-88104-233-4, S. 20-40
- Hellmann u.a. 1993  
Hellmann, Marion; Ziegenhagen, Beate: Vorlesen und Erzählen. In: Deutsches Bibliotheksinstitut, Expertengruppe Erarbeitung von Materialien zur Aktiven Medienvermittlung, Leseförderung in Kinder-, Jugend- und Schulbibliotheken: „Mehr mit Medien machen“: aktive Literaturvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken. Bd. 1: Geschichten präsentieren und umsetzen. Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1993. – ISBN 3-87068-432-1, S. 7-14
- Hoffmann u.a. 1993  
Hoffmann, Hilmar (Verantwortl.); Zitzlsperger, Rolf (Verantwortl.); Ihm, Karen (Red.): Leseclubs für deutsche und ausländische Kinder und Jugendliche: Konzeption, Erfahrungen, Praxisberichte. Mainz: Stiftung Lesen, 1993
- Hurrelmann u.a. 1993  
Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand: Leseklima in der Familie: eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, 1993 (Lesesozialisation Bd. 1). – ISBN 3-89204-082-6
- IFLA 1990  
International Federation of Library Associations and Institutions, Section on Library Services for Multicultural Populations: Richtlinien für Bibliotheksdienstleistungen in multikulturellen Gesellschaften. In: Bibliothek für alle: Bfa 7 (1990), Nr. 1, S. 4-10
- Jülkenbeck 1987  
Jülkenbeck, Agnes: Marketing – eine neue Führungskonzeption für Öffentliche Bibliotheken. In: Buch und Bibliothek: BuB 39 (1987), Nr. 5, S. 430-444
- Kemper 1992  
Kemper, Christine: Segmentierung: die Aufteilung der Gesamtheit in einzelne (Ziel-)gruppen. In: Borchardt, Peter (Red.): Die effektive Bibliothek: Endbericht des Projekts „Anwendung und Erprobung einer Marketingkonzeption für Öffentliche Bibliotheken“. Bd. 1: Texte. Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1992 (Dbi-Materialien 119). – ISBN 3-87068-919-6, S. 105-118
- Klees u.a. 1989  
Klees, Renate; Marburger, Helga; Schumacher, Michaela; Sielert, Uwe: Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Bd. 1: Mädchenarbeit. Weinheim: Juventa-Verl., 1989. – ISBN 3-7799-0298-2
- Köcher 1988  
Köcher, Renate: Familie und Lesen: eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. Frankfurt am Main: Verl. der Buchhändler-Vereinigung, 1988 (Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels 63)
- Köcher 1993  
Köcher, Renate: Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung/mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung, 1993 (Lesesozialisation Bd. 2). – ISBN 3-89204-085-0, S. 215-310
- Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts 1983  
Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken: Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur: Werbung und Veranstaltungen in Öffentlichen Bibliotheken. 2., veränd. Aufl. Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1983 (Dbi-Materialien 29). – ISBN 3-87068-829-7
- Lehmann u.a. 1995  
Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Pieper, Iris; vonStritzky, Regine: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. – Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz, 1995 (Reihe Beltz Stiftung Lesen). – ISBN 3-407-34902-5
- Model u.a. 1992  
Model, Otto; Creifelds, Carl; Lichtenberger, Gustav: Staatsbürger-Taschenbuch: alles Wissenswerte über Staat, Verwaltung, Recht und Wirtschaft mit zahlreichen Schaubildern. 26., neubearb. Aufl. München: Beck, 1992. – ISBN 3-406-35736-9
- Möhlke u.a. 1995  
Möhlke, Gabriele; Reiter, Gabi: Feministische Mädchenarbeit: gegen den Strom. Münster: Votum, 1995. – ISBN 3-930405-04-0
- Naegele u.a. 1986  
Naegele, Ingrid M. (Hrsg.); Haarmann, Dieter (Hrsg.): Darf ich mitspielen?: Kinder verständigen sich in vielen Sprachen – Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Weinheim: Beltz, 1986 (Beltz-Praxis). – ISBN 3-407-62096-9
- Nieke 1995  
Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich, 1995 (Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 4). – ISBN 3-8100-1291-2
- Niekrawitz 1990  
Niekrawitz, Clemens: Interkulturelle Pädagogik im Überblick: von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle; ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt (Main): Verl. für Interkulturelle Kommunikation, 1990 (Oldenburger Forschungsbeiträge zur interkulturellen Pädagogik Bd. 2). – ISBN 3-88939-181-8
- Prenzel 1994  
Prenzel, Annedore: Perspektiven der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen. In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik: ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster: Votum, 1994. – ISBN 3-926549-68-8, S. 62-76
- Ring 1996  
Ring, Klaus: Lesen im Multimedia-Zeitalter. In: Forum Lesen 27 (1996), Nr. 7, S. 12
- Rosen 1986  
Rosen, Rita: Feministische Pädagogik: Zielgruppe Migrantinnen. In: Rosen, Rita; Schmitt, Helga (Hrsg.): Zu sich selbst zu finden: Konzepte der Arbeit mit ausländischen Frauen und Mädchen. Darmstadt: Verl. f. wiss. Publikationen, 1986. – ISBN 3-922981-21-6, S. 87-94
- Sachverständigenkommission 1988  
Sachverständigenkommission Sechster Jugendbericht (Hrsg.): Alltag und Biografie von Mädchen. Bd. 16: Bericht der Kommission/Krüger, Winfried; Möller, Carola; Weg, Marianna (Red.). Opladen: Leske + Budrich, 1988. – ISBN 3-8100-0490-1
- Sander u.a. 1994  
Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf: Bibliotheksarbeit für Jugendliche: Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte. Bd. 1: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung: (1. Befragung 1993/94)/Hahn, Susanne; Schindler, Birgitt; Schnatmeyer, Dorothee (Mitarb.). Berlin: Dt. Bibliotheksinst., 1994 (Dbi-Materialien 133). – ISBN 3-87068-933-1
- Saxer 1992  
Saxer, Ulrich: Wissensklassen durch Massenmedien?: Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissensklufforschung. In: Fröhlich, Werner D.; Zitzlsperger, Rolf; Franzmann, Bodo (Hrsg.): Die verstellte Welt: Beiträge zur Medienökologie/mit einer Einf. von Neil Postman und einem Nachw. von Hilmar Hoffmann. Weinheim: Beltz, 1992 (Beltz Stiftung Lesen). – ISBN 3-407-34901-7, S. 141-189
- Saxer 1995  
Saxer, Ulrich: Leserforschung zwischen Datenfülle und Defiziten oder: Wieviel Wissen braucht die Praxis?: Vortrag anlässlich der Arbeitstagung der Stiftung Lesen in Mainz „Leseerziehung und Leseförderung = Lesekultur?“ 30.05.1988 in Mainz. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen: Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung/Engel, Manfred (Red.). 4., vollst. überarb. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen, 1995. – ISBN 3-922695-07-8, Werk ohne Seitenzählung, Kap. 5.1