



Aus *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 14. Beiheft: Schulbibliotheken, Weinheim 2003, S. 47-65.

Horst Heidtmann

Die Schulmediothek als ‚Vergnügungszentrum‘.

Neue Ansätze der Leseförderung

Zauberlehrling *Harry Potter* bezauberte auch Bibliothekarinnen und Pädagogen, Feuilletons und Verlage, die mit ihm eine im Jahr 2000 scheinbar magisch aufblühende Lesefreude deutscher Kinder feierten. Doch die schon ein Jahr später wieder deutlich rückläufigen Jugendbuchumsätze zeigten unübersehbar, dass mit der Potter-Manie kein Leseaufschwung einherging. Im Gegenteil, da die *Potter*-Bände überdurchschnittlich teuer sind, wurden in den letzten drei Jahren - von den Stückzahlen her - insgesamt weniger Kinder- und Jugendbücher abgesetzt.¹ Bisher fehlen zudem repräsentative Untersuchungen zur Qualität der *Potter*-Lektüre. Bei einer 2001 vom Stuttgarter Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK) durchgeführten Erhebung zum Leseverhalten und den Lektürepräferenzen von Jungen nannte ein hoher Prozentsatz erwartungsgemäß Joanne K. Rowling als Lieblingsautor und *Potter*-Titel als Lieblingsbücher. Bei genauerem Nachfragen zeigte sich jedoch häufig, dass der Inhalt des „geliebten“ oder gerade gelesenen Bandes nicht wiedergegeben werden konnte oder es wurde eingeräumt, dass das Buch nur angelesen und wieder aus der Hand gelegt worden war: „Ischt zu dick!“²

Obwohl Kinder und Jugendliche hierzulande immer noch mehr lesen als andere Altersgruppen, hat auch bei ihnen die Leselust über die Jahre erkennbar nachgelassen. Im Rahmen einer repräsentativen Trendbefragung hat das IfaK im Winter 1998/99 insgesamt 2.700 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 15 Jahren zu ihrem Leseverhalten befragt. Mehr als 45 % der Befragten gaben an, dass sie erzählende, belletristische Literatur nicht oder jetzt nicht mehr lesen würden. (Von den Jungen allein waren es sogar 55 %.) Nur 14 % der Befragten lesen noch regelmäßig (davon Mädchen mehr als doppelt so oft wie die Jungen der

¹ Vgl. „Buchmarkt: Kannibale Harry Potter“ in: DER SPIEGEL, H. 20, 2002, S. 65.

² Entsprechende Beobachtungen machen auch etliche Deutschlehrer an Grund- und Hauptschulen, wie der Verfasser in den letzten Jahren wiederkehrend auf Lehrerfortbildungen erfahren hat. Zu den Ergebnissen der Jungenbefragungen des IfaK vgl. Ulrike Bischof u. Horst Heidtmann: „Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. Eine Untersuchung zu den Leseinteressen und Lektüregratifikationen von Jungen“, in: Hans-Heino Ewers (Hg.): „Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur“, Weinheim u. München 2002, S. 241-267.

Altersgruppe).³ Schon vor der PISA-Studie hatten andere internationale Vergleichsstudien gezeigt, dass die Lesekompetenz der nachwachsenden Generationen rückläufig ist. So rangierte Deutschland in einer OECD-Studie von 1991, bei der die Lesekompetenz von 9- bis 14-Jährigen verglichen wurde, am oberen Rand des unteren Drittels.⁴ Die aktuelle PISA-Studie zeigt sogar, dass knapp ein Viertel der 15-jährigen Schüler über gar keine oder allenfalls elementarste Lesekompetenzen verfügt.

Ein Buch war mehr als ein Buch

Wie war das vordem? Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erschienen im deutschsprachigen Raum vermehrt Zeitschriften und Bücher für jugendliche Adressaten, die Kinder- und Jugendliteratur konstituierte sich damit als eigenständige Gattung. Über mehr als zwei Jahrhunderte waren Kinder und Jugendliche in ihrer Mediennutzung vorrangig auf die Printmedien verwiesen, denn die neuen Medien, die visuellen, auditiven, audiovisuellen, elektronischen oder digitalen standen für sie später immer nur begrenzt zur Verfügung. Noch vor zwei oder drei Jahrzehnten waren Bücher, Romanhefte, Comics oder Jugendzeitschriften für Kinder zentrale Erlebnismedien. In den 1960er und 70er Jahren vermittelten sich über die Lektüre der Abenteuer von *Tom Prox*, *Old Shatterhand*, von den *fünf Freunden*, *Hanni und Nanni* emotionale Ansprache und Ereignisqualitäten, die andere Medien damals nicht in der Art und dem Umfang zu bieten vermochten. Neu erschienene *Micky Maus-* oder *Jerry Cotton-*Hefte, Enid Blyton- oder *Perry Rhodan-*Bücher boten Anlaß zur Kommunikation innerhalb der Peergroup, der Besitz von Printmedien - in Form von Unterhaltungs- und Trivialliteratur - hatte sogar statuszuweisende Funktionen in der Gruppe der Gleichaltrigen.

Kinder und Jugendliche haben also früher mit Büchern mehr verbunden als Konnotationen wie Dichtung oder Informationsträger. Ein Buch ist „mehr als ein Buch“ gewesen. Mit Lesen verband sich Lust und Last, Lektüreerlebnisse haben aufwühlen können, durch Bücher ließen sich neue Welten und Erfahrungsräume erschließen. Das mag für manche Kinder und etliche Erwachsene immer noch gelten, für die Mehrheit der jetzt nachwachsenden Generationen haben sich aber Formen und Funktionen von Lektüre verändert.

Die Mediatisierung des Kinderalltags

Film, Fernsehen oder Video galten deutschen Pädagogen lange Zeit als höchst suspekt. Noch bis in die 1970er Jahre hinein sollten deutsche Kinder vor der „Reizüberflutung“ durch Bewegtbilder geschützt werden. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich die Medienlandschaft drastisch verändert. Kinder wachsen mittlerweile in einer audiovisuell und multimedial geprägten Umwelt auf. In praktisch

³ Vgl. Ulrike Bischof u. Horst Heidtmann: „Ich will es einfach nochmals erleben...‘ Begleitbücher zu daily soaps: Kinder und Jugendliteratur im Medienverbund“, in: Texte 3. Sonderheft der Zeitschrift *medien praktisch*, Frankfurt 2000, S. 54-60.

⁴ Vgl. Rainer H. Lehmann: „Anregungen für bildungspolitische Konsequenzen der empirischen Forschung“, in: Werner Stark u.a. (Hg.): *Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung*. Evangelische Akademie Bad Boll, Stuttgart u.a. 2000, S. 154.

allen deutschen Haushalten sind Fernseh- wie Audiogeräte mehrfach vorhanden, mehr als 90 % können über Kabel oder Satellit auf mehrere Dutzend TV-Programme zugreifen. Familien mit Kindern verfügen im Regelfall über Videorecorder, DVD-Player und mindestens einen Personalcomputer. Eine gewachsene Zahl privater und öffentlich-rechtlicher Fernsehanbieter wendet sich ausschließlich oder vorrangig an Kinder oder an ein jugendliches Publikum. Dieses wird als Zielgruppe ernst genommen, weil es Einschaltquoten und damit Werbeeinnahmen sichert.

Kinder im Vor- und frühen Grundschulalter besitzen in der Regel einen Kassettenrecorder und/oder CD-Player. Etwa die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen verfügt allein (oder zusammen mit Geschwistern) über ein eigenes Fernsehgerät. Die Anzahl der audiovisuellen und digitalen Medien in den Kinderzimmern wächst seit Jahren stetig, gleichzeitig stagniert der Buchbesitz: Nach einer aktuellen Umfrage des IfaK unter Bibliotheksbenutzern - also potenziellen Lesern - im Alter zwischen 8 und 16 Jahren, besitzt ein Viertel dieser Altersgruppe nur noch zwischen einem und 10 Büchern, je ein weiteres Viertel besitzt 11 bis 20 sowie 21 bis 50 Bücher.⁵

Bei Jugendlichen ist die Attraktivität des Fernsehens zwar mittlerweile rückläufig, im Kinderalltag spielt es stärker denn je eine dominante Rolle als Unterhaltungsmedium und Sozialisationsfaktor. Fernsehveranstalter haben ihre Angebote für Klein- und Kleinstkinder ausgeweitet: knallbunte *Jellabies* sollen bei RTL schon die Anderthalbjährigen ansprechen, die Dramaturgie der *Teletubbies* berücksichtigt die kognitiven Fähigkeiten von Zweijährigen und die *Tweenies* wenden sich an die Altersgruppe zwischen Klein- und Vorschulkind. Mit zwei Jahren lernen Kinder mit *Teletubbies*, *Sandmännchen* und *Maus* das Fernsehen, das Decodieren visueller Codes, sie lernen also die Film- und Fernsehsprache mehrere Jahre bevor sie in der Schule das Lesen, das Decodieren von Schriftzeichen erlernen. Für Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter ist das Fernsehen der wichtigste Geschichtenerzähler. Täglich bekommen sie kurze Episoden, Geschichten in Form von Serienfolgen, Spielfilmen und Werbespots erzählt, oft mehr als 1.000 Geschichten im Jahr. Nur noch ein Bruchteil der bis zum Beginn der Schulzeit rezipierten Geschichten erreicht Kinder durch die gemeinsame Lektüre von Büchern in der Familie oder durch Vorlesen.

Die Lesekultur hat sich verändert

Langzeitstudien belegen den Rückgang von Reichweite und Nutzungsdauer bei erzählender Literatur, mit zunehmendem Alter nimmt heute bereits bei Kindern die Leselust ab. Die Bertelsmann Stiftung hat zur Klassifizierung des Leseverhaltens von Kindern wie Erwachsenen ein „Lesebarometer“ entwickelt.⁶ Danach verfügen von den 8- bis 10-Jährigen noch 53 % über eine hohe bis sehr hohe Leselust. Von den 11- bis 17-Jährigen lesen noch 29 % gern bis sehr gern. Von den erwachsenen Deutschen über 14 Jahren haben lediglich 19 % noch eine gefestigte Bindung an

⁵ Vgl. Ulrike Bischof u. Horst Heidtmann: „...man hat schon Bilder im Kopf“. Film- und Fernsehbücher in Kinder- und Jugendbibliotheken. Ergebnisse einer Umfrage“, in: Buch und Bibliothek H. 6, 2002, S. 378-382.

⁶ Vgl. Friederike Harmgarth (Hrsg.): Das Lesebarometer - Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland, Gütersloh 1999.

das Medium Buch, an die erzählende Literatur. Unter den medialen Freizeitbeschäftigungen 6- bis 13-Jähriger nimmt das Lesen von Büchern einen immer geringeren Stellenwert ein. Nach repräsentativen Kindermedienstudien (KIM, KVA) liegt der Anteil derjenigen, die häufig oder fast täglich Bücher lesen, zwischen 15% und 27%. Das Bücherlesen gilt in der Selbsteinschätzung von Jugendlichen und älteren Kindern noch als besonders wichtig; genutzt als Medium der Lektüre werden aber mit zunehmendem Lebensalter vorrangig oder ausschließlich Zeitschriften.

Traditionelle Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur haben an Bedeutung verloren. Hilfestellung bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt wie bei der Erweiterung ihrer Weltsicht erhalten Kinder vorrangig aus den elektronischen und audiovisuellen Medien. Den intellektuellen Diskurs, Belehrung zu ethischen oder sozialen Problemstellungen erwartet allenfalls ein sehr kleiner Kreis junger Leser von belletristischer Lektüre. In neueren Untersuchungen zum Leseverhalten von Schülern hat die Bertelsmann Stiftung die abnehmende Leselust u.a. darauf zurückgeführt, dass mit Buchlektüre nur in geringem Maße Konnotationen wie Entspannung und Unterhaltsamkeit verbunden würden. Die Profile anderer Medien sind deutlich höher vergnügens- oder spaßbezogen:

Medienprofile bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 bis 10

<i>vorrangiger Zweck</i>	<i>Medium</i>
Entspannung	1. Musikonträger 2. Fernsehen
Information	1. Zeitung 2. Fernsehen
Unterhaltung	1. Kino 2. Videofilme 3. Computerspiele
Um alles zu vergessen	1. Musikonträger 2. Buch lesen

Das informatorisch motivierte Lesen von Büchern hat an Bedeutung verloren. Wünsche nach Aktion und abwechslungsreicher Unterhaltung werden immer häufiger durch Computerspiele oder Spielgeschichten auf digitalen Trägermedien befriedigt.⁷ Diese arbeiten oft mit vergleichbaren narrativen Strukturen wie die erzählende Literatur, wirken aber attraktiver, weil der Gang der Narration individuell beeinflusst und gesteuert werden kann. An Video und anderen filmische Medien wird geschätzt, dass sie - im Vergleich mit den digitalen Medien - passivere Formen der Rezeption ermöglichen. Insgesamt nutzt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen heute aber differenziert und situationsbezogen alle zur Verfügung stehenden Medien.

⁷ Vgl. Horst Heidtmann: "Multimedia in Kinder- und Jugendbibliotheken. Bestandserhebungen und Nutzerbefragungen in ausgewählten Bibliotheken", in: Askan Blum (Hg.): Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek, München 2001, S. 192-206.

Die Vermarktung von Literatur im Medienverbund

Die eindringlichen, prägenden Medienereignisse realisieren sich heute für Kinder und Jugendliche durch Hollywood-Filme, Fernsehserien, daily soaps, durch Auftritte von Hollywood-Stars, von TV-Serien-Darstellern oder Boygroups. Diese Medienereignisse finden in anderen Medien ihre Widerspiegelung, im Internet, auf Web-Seiten von Firmen oder Fans, aber auch in den Printmedien, in Form von literarischen Adaptionen, als illustrierte Filmbücher, als (echte oder vorgebliche) Nonfiction-Literatur, die über Hintergründe und Biographien informiert. Buchtitel, die sich durch ihre vielfältige Medienpräsenz praktisch von selbst bewerben, dominieren den Kinder- und Jugendbuchabsatz, insbesondere auf den Nichtbuchhandelsschienen. Bei allen großen Verlagen sind im Regelfall diejenigen Kinderbücher am erfolgreichsten, die in Verbänden mit anderen Medien vermarktet werden (was letztlich auch für *Harry Potter* gilt). Diese multimediale Verwertung weitet sich immer mehr aus. Spezialisierte Merchandising-Agenturen übernehmen von Medienproduzenten die Urheberrechte, Reproduktionsrechte für Mediencharaktere, Spielzeugfiguren, Stars oder Sportler und verkaufen diese an Jugendbuch-, Comic- und Zeitschriftenverlage, an Spielwaren- oder Bekleidungshersteller.

Eine repräsentative Erhebung im Rahmen eines IfaK-Forschungsprojekts über Kinder und Jugendliteratur im Medienverbund hat u.a. ergeben, dass gegenwärtig 45 % aller Kinder- und Jugendlichen diese Art von Literatur lesen. Das heißt, ein sehr großer Anteil, nämlich 80 % derjenigen, die überhaupt erzählende Literatur lesen, liest auch oder vorrangig **Medienverbundliteratur**, bei den 12- und 13-Jährigen liegt dieser Anteil noch höher. Ausschlaggebend für das Interesse an der literarischen Adaption ist die von der Originaldarbietung im Ausgangsmedium ausgehende Faszination, ist die Attraktivität eines Hollywoodfilms oder einer täglich ausgestrahlten TV-Serie. Das Interesse der jugendlichen Zuschauer gilt dabei vor allem den - überwiegend jugendlichen - Stars. Das Lesen von Film- und Fernheftbüchern ermöglicht eine ausführlichere Beschäftigung mit den Lieblingsstars. Diese Stars besitzen eine Vorbild- und Orientierungsfunktion, sie vermitteln Werte und Normen. Vor allem aber können sich Mädchen durch die Lektüre mit den privaten, intimen Seiten ihrer Lieblingsstars, mit „Leons eigenem Privatleben“ auseinandersetzen, können parasozialen Beziehungen zu den Stars durch das Lesen intensivieren.⁸

Die Stimulation der Leserphantasie verläuft bei **Film- und Fernheftbüchern** strukturell anders als bei originär erzählten, vorlagenfreien Texten, sie unterscheidet sich aber letztlich nicht qualitativ von der Anregung der Phantasie durch andere Formen von Literatur. „Im Buch kann man sich noch eigene Vorstellungen machen.“ Für Leseungeübte wie für Vielleser liegt ein besonderer Reiz, eine spezifische Gratifikation darin, durch die Lektüre ein angenehmes Film- oder Fernhefterlebnis nochmals nachvollziehen zu können. Im Lektüreprozeß können sie durch Nacherleben der Geschichte diese durch eigene Phantasietätigkeit ausgestalten, umformen oder erweitern, sie können sich selbst einbeziehen, eigene Handlungsspielräume ausloten oder in Interaktion zu bewunderten Charakteren (oder Schauspielern) treten.

Film- und Fernheftbücher erleichtern zudem für Leseungeübte und Wenigleser den

⁸ Eine zusammenfassende Auswertung von Interviews mit GZSZ-Leserinnen findet sich bei Bischof u. Heidtmann, vgl. Anm. 3.

Lektüreprozeß, weil sie Bilder, Szenarien, Figuren benutzen, die durch die Kenntnis der jeweiligen TV-Serie im Kopf der Rezipienten bereits vorhanden, bereits visualisiert sind. Etwa ein Viertel der vom IfaK befragten Leserinnen von GZSZ-Büchern liest nur Fernsehbegleitbücher, einige ausschließlich die GZSZ-Titel. Die Attraktivität eines Filmstoffes oder einer TV-Serie, eines Film- oder Fernsehstars kann also so hoch sein, dass Kinder und Jugendliche, die ansonsten nicht zum Lesen von Büchern zu motivieren sind, auf Nacherzählungen von Serienfolgen, von Filmen oder auf Fan-Bücher zugreifen. Für Nicht- wie Wenigleser eröffnet sich dadurch zumindest zeitweilig ein Zugang zum Medium Buch.

Wenn Bücher als Teil medialer Verbünde produziert werden, können bei Kindern zusätzlich über andere Medien und Merchandisingartikel verschiedene Sinnesreize angesprochen werden. Die Lektüre des Filmbuches vom *König der Löwen* kann begleitet sein vom gleichzeitigen Hören der Filmsongs auf MC oder CD, durch das Kuscheln mit dem Plüschlöwen oder das Schleckern von Löwen-Süßigkeiten. Durch die **Bündelung von Reizempfindungen** läßt sich auch der Spaß am Buch, das Genußempfinden bei der Lektüre steigern.

Das fehlende Vergnügen an der Lektüre

Wenn man bei Kindern und Jugendlichen die Gratifikationen bei der Nutzung von Medien abfragt, dann werden bei allen Medien Unterhaltung, Spaß, Vergnügen an erster Stelle genannt. Auch in den interaktiven Medien CD-ROM und Internet suchen sie vor allem kurzweilige Unterhaltung. Das IfaK hat im Sommer 2001 Jungen der Altersgruppen zwischen 6 und 18 Jahren nach ihren Lesemotivationen befragt: stets war stets der Wunsch nach (ent)spannender Unterhaltung die zentrale Motivation; das informatorische Lesen hatte nur noch für gut 10 % eine besondere Bedeutung. Stärker als bei vorangegangenen Generationen sind die Leseinteressen von Jungen heute auf die reinen Spannungsgenres reduziert, sie lesen vorrangig oder ausschließlich: Krimi und Suspense; Fantasy und Märchen; Grusel und Horror. Bei vielen lesenden Jungen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren entwickeln sich die Leseinteressen und -kompetenzen nicht mehr weiter, sie bevorzugen auch im fortgeschrittenen Alter die serielle Kinderunterhaltung, lesen bevorzugt R.L. Stine, Thomas Brezina, *Die drei ???* oder *TKKG*. Von den Jungen, die (noch) Bücher lesen, empfindet ein großer Teil Buchlektüre als Anstrengung, hat an Nonbookmedien (Film, Fernsehen, PC-Spiele) mehr Spaß, findet dort höhere Erlebnis- und Ereignisqualitäten als bei Büchern.⁹

Im **Deutschunterricht** dagegen kommt der Spaßaspekt, der Genuss an der Lektüre kommt zu kurz, wie Untersuchungen seit Jahren wiederkehrend belegen. Die Schere zwischen dem realen Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen, ihren Medieninteressen einerseits und den Unterrichtsgegenständen des Deutschunterrichts andererseits klafft Jahr für Jahr weiter auseinander. Selbst für Grundschüler stehen beim Lesenlernen nicht Spaß und Vergnügen im Vordergrund, sondern sie haben sich im Deutschunterricht Bücher zu „erarbeiten“; solche Konnotationen wirken sich auf den Umgang mit Literatur aus. Die Schule trägt immer weniger zur Festigung der Bindungen an das Medium Buch bei. Eine vom IfaK 2001

⁹ Vgl. Ulrike Bischof u. Horst Heidtmann: „Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen? Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregratifikationen“, in: medien praktisch H. 3, 2002, S. 27-31.

durchgeführte Befragung von 14- bis 17-jährigen Schülern (Jungen) ergab, dass weniger als ein Viertel von ihnen mit der Schullektüre zufrieden oder sehr zufrieden war. Mehr als die Hälfte beurteilte die Schullektüre als „mäßig interessant“ und etwa ein Viertel interessierte sich für die im Unterricht gelesenen Bücher überhaupt nicht. (Die Diskrepanz zwischen obligatorischer Schullektüre und eigenen Lektüreinteressen war am Gymnasium am größten!)¹⁰ Es kann daher nicht überraschen, wenn nach der PISA-Studie 42 % der 15-Jährigen in Deutschland angeben, nicht mehr zum Vergnügen zu lesen, das ist ein Anteil, der in keinem anderen Land der Vergleichsstudie übertroffen wird.

Öffentlichen Bibliotheken reagieren auf diese Entwicklung. Hier findet gegenwärtig eine Art Paradigmenwandel statt. Nachwachsende Generationen von Kinder- und Jugendbibliothekarinnen orientieren sich stärker an den tatsächlichen Medien- und Lesebedürfnissen ihrer Klientel, daher steigen in kundenorientierten Großstadtbibliotheken wie Köln, München oder Stuttgart die Anteile jugendliche Benutzer. An deutschen Schulen steht ein solcher Paradigmenwandel noch aus.

Veränderte Perspektiven der Leseförderung

Für Kinder- und Jugendliche ist heute ein Buch nicht mehr und nicht weniger als **ein** Medium unter vielen anderen, es ist Teil einer multimedial strukturierten Kinderkultur, die sich zudem immer enger mit der gesamten Popularkultur verzahnt. Die Mediengesellschaft, in der Kinder heute, im 21. Jahrhundert aufwachsen, wird zunehmend von Bildmedien, von digitalen und interaktiven Medien geprägt. Lesekultur muß heute als Teil der Medienkultur begriffen werden und läßt sich nur noch sehr bedingt von den literarischen Idealen der bürgerlichen Literatur des 19. Jahrhunderts herleiten. Die hierzulande - vorrangig in Feuilletons, Kultusministerien und Schulbehörden - gepflegten **Definitionen von Lesekultur** haben den Bezug zur gesellschaftliche Realität verloren. Förderung von Lesekompetenz kann heute nicht mehr bedeuten, dass Kinder einen - für wen auch immer - verbindlichen Kanon klassischer Dichtung reproduzieren können. Internationale bildungspolitische Vergleichsstudien analysieren und bewerten vorrangig die Kompetenz, Texte sinnentnehmend erschließen zu können. Die PISA-Studie unterscheidet dafür z.B. drei Kompetenzfelder, nämlich „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“, in denen jeweils fünf Kompetenzstufen erreicht werden können.¹¹ Die PISA-Studie belegt wie schon vorangegangene OECD-Vergleichsstudien, dass immer mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in unserer „Kulturnation“ nicht mehr die höchste Stufe dieser Lesekompetenz erreichen.

Lesekompetenz gilt in der aktuellen Medien- und Kommunikationsforschung als integraler Bestandteil oder Basiskompetenz für Medienkompetenz. Die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend lesen zu können, ist für Kinder heute keineswegs weniger wichtig als für die vorangegangenen Generationen. Das Surfen in den Datennetzen, die Nutzung von Multimedia-Anwendungen Offline wie Online setzt Lese- und

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2002, S. 89.

Schreibkompetenzen voraus. Das Internet ist gegenwärtig noch ein hochgradig textlastiges Medium. Lesekompetenz kann heute „nicht länger isoliert gesehen werden, sondern sie stellt eine kulturelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform neben anderen dar und ist somit innerhalb einer generellen Medienkompetenz zu verorten“. ¹² Lesekompetenzen lassen sich in der multimedialen Welt nur dann erfolgreich vermitteln, wenn man Zugänge Texten schafft, die für junge Menschen sie attraktiv sind, in welchem Medium auch immer, mit welcher Komplexität auch immer.

Schulische wie außerschulische Leseförderung sollten daher das Vergnügen, den **Genuss an der Lektüre** neu gewichten. Bis heute sind Kinder- und Jugendbücher an den deutschen Grund- und Hauptschulen kein relevanter Unterrichtsgegenstand, obwohl sich namhafte Deutschdidaktiker (Dahrendorf, Haas u.a.) dafür seit Jahrzehnten einsetzen. ¹³ Heute sollte nicht nur die private Lektüre der Schüler, sondern ihr gesamtes Medienverhalten thematisiert werden, ihre Medienerlebnisse sollten Anlaß zum Gespräch sein. Zentrale Voraussetzung dafür ist allerdings Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber den Stoffen und Formaten der aktuellen Kinder- und Jugendkultur. Die eigene, Jahrzehnte zurückliegende Mediensozialisation von Vermittlern, Lehrern oder Kultuspolitikern darf nicht zum Maßstab pädagogischer Arbeit genommen werden. Pädagogen sollten - wie ihre Klientel - vom gleichberechtigten Nebeneinander aller Medien ausgehen und deren ästhetische Eigenwertigkeit akzeptieren und kennen. Es verspricht wenig Erfolg, die künstlerische Überlegenheit der Literatur, des Buches zu propagieren, wenn Schülerinnen durch die Lektüre von Filmbüchern selbst erfahren haben, dass es sich beim Buch zum Film nur um eine schlicht geschriebene Nacherzählung handeln kann, die weit hinter der Vielfalt, den Möglichkeiten der bewegten Bilder zurückbleibt.

Wechselwirkungen von Lese- und Schreibkompetenz

Einzelne Literaturdidaktiker verweisen bereits seit längerem auf den Zusammenhang zwischen literarischem Lesen und kreativem Schreiben. Ein von Gundel Mattenklott konzipiertes Konzept der „Literarischen Geselligkeit“ ging davon aus, in der Schule an die literarischen Vorerfahrungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen, und darauf aufbauend diese im Unterricht zu motivieren, selbst literarische, poetische Texte zu verfassen. ¹⁴ Neuere Arbeiten betonen die „Wechselwirkung von Lese- und Schreiberfahrungen“ bereits bei Grundschulkindern: „Die Schreibtätigkeit von Kindern ist mehrfach inspiriert von den ‚Textwelten‘, die sie umgeben. Sie ist ein intertextueller Vorgang, der sich im ‚Kontext‘ des gesamten literarischen und

¹² Vgl. Margrit Schreier u. Gerhard Rupp: „Ziele / Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch“, in: Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim u. München 2002, S. 252.

¹³ Vgl. Petra Milhofer: „Lesen lernen durch Lesen! Zur Aktualität des Mediums Buch im Kontext der Nutzung der Neuen Medien. Konsequenzen für die Lehramtsausbildung“, in: Mediengesellschaft - Neue ‚Klassengesellschaft‘?. Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede (GMK Themen - Rundbrief Nr. 42, Redaktion: Ulrike Bischof), Bielefeld 1999, S. 117-122.

¹⁴ Gundel Mattenklott: Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule, Stuttgart 1979.

sprachlichen Erlebens abspielt.“¹⁵ Beim Schreiben eigener, literarischer, erzählender Texte verdichten Kinder ihre „frühere Erfahrung mit Texten und anderen Zeichenstrukturen“ zur „sprachlich medialen Formulierung von Lebensmomenten“. ¹⁶ Kinder reproduzieren in eigenen Texten nicht nur soziale, biographische Erfahrung, sondern sie haben aus allen von ihnen genutzten Medien sprachliche Muster ebenso wie Muster des Erzählens aufgenommen.

Im Prozess des Schreibens entwickeln Kinder einerseits ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen weiter. Wenn sie selbst Geschichten adaptieren, Strukturen der Narration erkennen und übernehmen, dann setzen sie sich andererseits aber auch mit den medialen Vorlagen, mit Bilderbüchern, Hörspielen oder Filmen auseinander. Literarische Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit der Schrift „ergänzen und verstärken sich wechselseitig“. ¹⁷ Leseförderung sollte sich also nicht allein darauf beschränken, geeignete Texte zur Lektüre bereit zu stellen, zum Lesen zu motivieren, sondern sollte auch Schreibanlässe schaffen, die Kinder und Jugendliche zum literarischen Erzählen, zur produktiven Umsetzung ihrer medialen Erfahrung motivieren.

Die Schulmediothek als Ort der Leseförderung

Eine Mediothek oder Bibliothek im schulischen Kontext ist als Ort eigentlich prädestiniert, um eine Mittlerfunktion zwischen arbeitsorientierter, obligatorischer Lernkultur der Schule einerseits und spaßorientierter, voluntaristischer Freizeit- und Popularkultur andererseits zu übernehmen. Wenn eine Schulmediothek nicht ausschließlich Unterrichtsmaterialien, Lehrwerke und Klassenlesestoffe bereit stellt, sondern darüber hinaus Medien bietet, die sich zumindest partiell mit den Freizeitinteressen von Schülern überschneiden, dann hat sie dadurch als Ort - innerhalb oder neben der Schule - bereits eine andere Anmutung als die ausschließlich für Unterrichtszwecke genutzten Schulräume. Über eine entsprechend ausgestattete Schulmediothek ließen sich auch Adressatenkreise erreichen, die keine oder kaum Bindungen an das Medium Buch haben, die den im Deutschunterricht angebotenen Texten und Autoren desinteressiert gegenüberstehen. Da die Medienkompetenten ohnehin Zugriff auf Bücher und Bibliotheken haben, sollten mit Leseförderungsaktivitäten stärker bislang ausgegrenzte Gruppen, Wenig- und Nichtleser, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache u.a. erreicht werden. Deshalb muß die gesamte Kinderpopularkultur - mit Hörspielen, Videos, PC-Spielen etc. - im Bestand Berücksichtigung finden, sollte sich im **Medienbestand** das gleichberechtigte Nebeneinander von Medien widerspiegeln, müssten sich dort auch Unterhaltungsmedien, Medienverbundtitel, Bücher zu TV-Serien und Filmen, Star- und Fanbücher wiederfinden. Pop-, Musik-, Fan-, Mädchen- und PC-Spielzeitschriften würden die Attraktivität weiter erhöhen. (Bei der Ausstattung mit Populärmedien ist es denkbar, Medienspenden bei den

¹⁵ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern, Aarau 2000, S. 54.

¹⁶ Vgl. Mechtild Dehn: „Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule“, in: Helmuth Feilke u. Paul R. Portmann (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben, Stuttgart 1996, S. 177.

¹⁷ Vgl. hierzu den Praxisteil bei Bertschi-Kaufmann, Anm. 15.

einschlägigen Verlagen und Medienproduzenten einzuwerben, denen z.T. an mehr Akzeptanz in der Schule gelegen ist.)

Auch Mobiliar und **Einrichtung** der Schulmediothek könnten andere Konnotationen als Lern- oder Arbeitsraum übermitteln. Neben Bereichen für Kommunikation und Gruppenaktivitäten sollte auch Raum für die individuelle, zurückgezogene Lektüre vorhanden sein. Die Geräteausstattung müsste auch die Nutzung von audiovisuellen und interaktiven Medien (individuell wie in der Gruppe) ermöglichen. Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ist es sicherlich nicht denkbar, Schulmediotheken zu Vergnügungszentren zu transformieren, im Gegensatz zu vielen anderen schulischen Bereichen und Räumen könnte hier aber das Vergnügen an der Medienrezeption stärker Berücksichtigung finden, auch kindliche Neugier, Lern- und Wissensbegierde ließen sich stärker spaßorientiert befriedigen.

Bei entsprechender räumlicher Größe und Ausstattung der Schulmediothek, bei entsprechendem Etat für Aktivitäten und Mitarbeiter lassen sich hier vielfältige Erfahrungen aus der neueren Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit übernehmen, für Veranstaltungen mit Büchern und Autoren, Leseanimation und Leseförderungsaktionen.¹⁸ Auch in der neueren Deutschdidaktik hat der „Spaß am Lesen“ oder „an Büchern“ mittlerweile einen höheren Stellenwert. Modelle und Handreichungen für eine **handlungsorientierte Lesedidaktik** (von Theoretikern und Praktikern wie Wolfgang Anritter, Hans Gärtner, Gerhard Haas, Jörg Knobloch, Heide Niemann u.a.) lassen sich oft auf die außerschulische Leseförderung übertragen.

Zu den Animations- oder Aktionsformen, die sich seit längerem in der Leseförderung bewährt haben, gehören u.a.:

- Vorlesen, freies Erzählen;
- Zusammenstellen von Bücherkisten, Rucksackbüchereien o.ä.
- Führen von Lesetagebüchern, Gespräche über Lektüreerlebnisse;
- Autorenlesungen, Werkstattgespräche mit Autoren oder Illustratoren;
- Bilderbuchkino mit Dia-Projektor oder PC und Beam;
- Leseaktionen mit Verkleiden, Potter-Kostümen oder elbischem Essen;
- Lesenächte oder -wochenenden in der Bibliothek (ggf. mit zusätzlichen Aktivitäten);
- spielerisches Umsetzen von gehörten oder gelesenen Geschichten in ein anderes Medium, mit eigenen Bildern, als Bilderbuch oder Comic, als Figuren- oder Puppenspiel, als Schatten- oder Papiertheater, als Rollenspiel;
- kreatives Schreiben, Erstellen eigener Texte, Verfassen unterschiedlicher Textsorten.

Mit diesen „bewährten“ Aktivitäten lassen sich „buchferne“ Kinder oder Jugendliche oft nur eingeschränkt oder gar nicht erreichen. Es bedarf also neuer, medienübergreifender Konzepte der Leseförderung, die auch die sich bei Kindern und Jugendlichen immer weiter auffächernden Medienpräferenzen berücksichtigen.

¹⁸ Vgl. hierzu u.a. die praxisorientierten Handreichungen und Vorschläge in der Buchreihe „Mehr mit Medien machen. Aktive Literatur- und Medienvermittlung in Kinder- und Jugendbibliotheken“, hg. vom ehemaligen Deutschen Bibliotheksinstitut (DBI), Berlin 1995ff.

Leseförderung im Medienverbund

Die meisten Themen, die im Deutschunterricht anhand von literarischen Texten behandelt werden, lassen sich auf audiovisuelle oder digitale Medien übertragen, z.B. Inhalts- wie Formanalysen, Figurenbeschreibungen, Erzählperspektiven, Dramaturgien und Strukturen. Die Einbeziehung von ihnen vertrauteren Medienformen könnte Schüler motivieren, sich auch mit (den weniger bevorzugten) Büchern zu befassen.

Etliche Millionen Kinder sehen im Kino den neuen Disney-Animationsfilm, einige Millionen kaufen danach die Videokassette mit diesem Film, mehrere Hunderttausend das Schneider-Buch zum Film. Sieben Millionen junge wie ältere Zuschauer sehen täglich am Vorabend die TV-Serie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* (GZSZ) bei RTL, 400.000 Mädchen kaufen monatlich die „offizielle“ Zeitschrift zur Serie, einige 100.000 von ihnen kaufen im Halbjahr mehrere GZSZ-Bücher. Kinder rezipieren bestimmte Stoffe, Motive, Figuren gleichzeitig oder nacheinander in den verschiedenen Medien. Es bietet sich an, dieses Nebeneinander auch in Unterrichtsprojekten zu realisieren. Ausgangsmaterial für massenwirksame mediale Verbünde liefern aufwändige Hollywoodfilme, amerikanische und - neuerdings - deutsche Fernsehserien. Es lassen sich für jede schulische Jahrgangsstufe geeignete Stoffe oder mediale Verbünde finden, die das Gespräch über den Stoff, über Film- und Buchfassung ermöglichen, die SchülerInnen also (notgedrungen oder begeistert) zum Lesen, zur Auseinandersetzung mit einem Buch führen.

Vergleich Film und Buch(vorlage)

Als erster Schritt ließe sich bei SchülerInnen der Primarstufe an eine grundsätzlich vorhandene Neugier anknüpfen. Von den Videokassetten mit den Disneyfilmen *Dschungelbuch*, *Bambi* oder *Aladdin* sind in den letzten Jahren jeweils mehrere Millionen Stück verkauft worden. Zu diesen Filmen liegen zudem auflagenstarke Filmbücher in der Reihe „Walt Disney Classics“ beim Münchner Schneider Verlag vor. Doch nur selten sind den Kindern die literarischen Vorlagen bekannt, die für die Disney Company das Rohmaterial geliefert haben. Woher stammt also das Märchen von Alad(d)in? Wie unterscheidet sich Felix Saltens Tierroman von der Filmfassung, was gibt Disney dazu, was läßt er weg? Warum schrieb Rudyard Kipling seine *Dschungelbücher* und was für Geschichten finden wir noch in ihnen? Auch zu populären und als Video-Edition verfügbaren TV-Serien sind nicht nur nachträglich Filmbücher und Comics erschienen, sondern existieren auch weniger bekannte Buchvorlagen: *Heidi*, *Biene Maja*, *Sindbad* etc. Im Gespräch lassen sich Buchvorlagen und Verfilmungen vergleichen, Unterschiede herausarbeiten und begründen.

Anknüpfend an das eigene Erleben, an den **subjektiven Gebrauchswert** kann man bereits mit Schülern im Primarstufenbereich schrittweise medienspezifische Darstellungsmöglichkeiten herausarbeiten, die Leistungsmöglichkeiten von Film und Literatur vergleichen. Zunächst könnten Möglichkeiten und Probleme der Adaption untersucht werden.¹⁹ Dafür ließen sich aus beliebten (und auf Video verfügbaren) Kinderfilmen einzelne Sequenzen herausuchen und mit der entsprechenden

¹⁹ Vorschläge für weitere "Übungen zur Adaptionsproblematik" finden sich in bei Horst Heidtmann: „Vom Buch zum Film - vom Film zum Buch“, in: Informationen Jugendliteratur und Medien, 2. Beiheft 1991, S.73ff.

Textpassage vergleichen: Wie beginnt der Film *Ronja Räubertochter*? Wie steigt Astrid Lindgren in ihrem Buch in Ronjas Abenteuer ein? Und anhand des *Ronja Räubertochter*-Filmbuches von Regisseur Tage Danielsson (bei Oetinger), könnten die SchülerInnen herausfinden, warum der Regisseur was, wie, mit wem und mit welchen Filmtricks gemacht hat.

Eine solche Unterrichtseinheit müsste sich aber nicht damit begnügen, die Kinder an die Buchlektüre heranzuführen, sondern könnte handlungsorientiert deren Kreativität einbeziehen: Wir lesen gemeinsam Teile aus *Ronja Räubertochter* und setzen dann den Text im freien Rollenspiel um oder dialogisieren ihn, schreiben gemeinsam ein Drehbuch mit Regieanweisungen oder machen einen kleinen Film mit der Videokamera, den wir dann mit dem *Ronja*-Kinofilm vergleichen.

Buchadaptionen von Filmvorlagen (Begleitbücher)

Kinder im Grundschulalter lieben Bücher zu den neuen Disney-Filmen oder zu aktuellen TV-Serien wie *Tabaluga*, weil sie ihnen angenehme Medienereignisse wiederholen können. Der Weg vom Film zum Buch ist also für sie ebenso interessant wie der Weg vom Buch zum Film. Im Unterricht lasen sich Formen und Muster der Adaption vergleichen. Filmbücher für das Grundschulalter liefern oftmals nur eine simple, bebilderte Nacherzählung des Filmstoffes, der Haupthandlungslinien. Die spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten von erzählender Literatur werden nicht ausgeschöpft. Es gibt daneben aber auch gelungene - oder zumindest akzeptable - Adaptionen von Filmvorlagen. So ließe sich gemeinsam Steven Spielbergs Erfolgsfilm *E.T.* anschauen und dann mit den Nacherzählungen von William Kotzwinkle vergleichen (Langfassung bei Loewes als Hardcover, Neuauflage bei Bertelsmann, bei Rowohlt als Taschenbuch, als kurze Bilderbuchfassung bei Ueberreuter). Anschließend könnten die SchülerInnen versuchen, selbst *E.T.* oder eine andere Filmvorlage nachzudichten (wodurch sich die Schwierigkeiten und Probleme des Nachdichtens / Adaptierens ebenso verdeutlichen ließen wie die spezifische Leistungsfähigkeit erzählender Literatur). Die Klasse könnte sogar ein eigenes Filmbuch erstellen, mit selbst verfassten Texten, gezeichneten Bildern oder eigenen Fotos (abfotografiert von der Leinwand oder ausgedruckt per Videoprinter oder PC/DVD).

Auch ältere Schüler lesen Begleitbücher zu populären Hollywoodfilmen, sie werden aber bei eigener Lektüre der Titel zu *Jurassic Park* oder zum *Club der toten Dichter* öfter die Erfahrung machen, dass die Buchfassung banaler wirkt als die Filmvorlage. Im Gespräch lassen sich Gründe ermitteln, warum die Buchausgabe dennoch so erfolgreich ist (z.B. das *Titanic*-Buch wegen der opulenten Fotos und der Beliebtheit des Hauptdarstellers). Die literarische Adaption muß jedoch nicht zwangsläufig schlechter oder weniger mediengerecht sein als die Filmvorlage. Mario Giordano bietet mit seiner Abenteuergeschichte *Karakum* (ab Klassenstufe 4) eine packende, atmosphärisch dichte Umsetzung des gleichnamigen Arend Aghte-Filmes (als Rowohlt rotfuchs-TB). Andreas Steinhöfel gelingt es sogar, mit dem Buch *Honigkuckuckskinder* (dtv-junior) die Melodramatik und die Unstimmigkeiten des gleichnamigen Kinderfilmes zu vermeiden, eigene literarische Akzente zu setzen und damit insgesamt ein ästhetisch komplexeres, eigenständiges literarisches Werk zu schaffen.

Einzelne Projekte im Medienverbund

Im Regelfall darf man davon ausgehen, dass sich auch weniger lesefreudige Kinder zumindest dann an Texte heranführen lassen, wenn es um Figuren oder Motive geht, die aktuell im Gespräch sind, die Ereignischarakter haben und die multimedial verwertet werden:

- Erkundung (Analyse) eines Medienverbundsystems

Wie umfassend wird der aktuelle Disney-Weihnachtsfilm vermarktet? Was findet sich dazu an Merchandisingprodukten im Spielwarenhandel? Im Papier- und Schreibwarenhandel etc.? Welche Buchausgaben bietet der Schneider Verlag dazu, wie vermarkten Kaufhausbuchverlage den Disney-Film mit ähnlichen Stoffen, welche Comics erscheinen bei Egmont Ehapa? Die Kinder vergleichen Texte, beschreiben Merchandising-Artikel, ältere Schüler könnten sich mit wirtschaftlichen Aspekten befassen, z.B. Fachzeitschriften auswerten (wie "Spielzeug-Markt"), in denen sich die ökonomische Verwertung schon lange vor Anlaufen des Filmes vielfältig widerspiegelt.

- Auswirkungen von Medienereignissen auf den Buchmarkt

Blockbuster-Filme wie *Titanic*, *Lord of The Rings*, *Harry Potter*, *Star Wars*, werden mit beträchtlichem Werbeaufwand in die Kinos gebracht. Zu diesen Filmen erscheinen verschiedene Buchausgaben (Hardcover, TB, Bilderbuch), ggf. Neuauflagen der Buchvorlagen, Bearbeitungen vergleichbarer Stoffe (aktuell Fantasy) oder sogar Plagiate in vielen Verlagen. Wie entwickelt sich der Markt? Was ist das Gemeinsame dieser Bücher? Wen sollen sie erreichen?

- Mediencharaktere / Umgestaltung von Figuren

Die Hauptfiguren von populären Fernsehserien sind oft aus Kinderbüchern, aus der Abenteuerliteratur oder aus klassischen Comic-Books übernommen. Wie verändern sich Aussehen und Eigenschaften der Biene Maja auf dem Weg von der Buchvorlage in die TV-Serie und weiter in den Comic? Warum muß sich ihre Gestaltung so verändern? Wie verändert sich Tarzan auf dem Weg vom ersten Roman zum Film, von älteren Filmen zu neueren, als Comic-Held oder TV-Serienheld? Wie verändert sich Batman (innerhalb von 50 Jahren) von der klassischen Comic-Figur, über den Serial-Helden, über Kino- und Fernsehfilme zu neuen Comic-Adaptionen der späten 1980er Jahre oder zur Hauptfigur von Computerspielen?

Medienübergreifende Behandlung von Genres (Gattungen)

- Lügengeschichten

Eine der derzeit populärsten und originellsten Medienfiguren für Kinder ist der vom Comic-Zeichner Walter Moers entwickelte *Käpt'n Blaubär*, der seit etlichen Jahren mit Zeichentrickfilmen sowie einem eigenen TV-Magazin im Kinderfernsehen präsent ist, zu dem es zahlreiche Buchausgaben sowie diverse Merchandisingprodukte gibt. Mit blühender Phantasie hat sich der blaue Plüschbär in die Herzen alter und junger Zuschauer geflunkert. Schüler der Primarstufe (ggf. Sek. I) könnten sich Buchausgaben vom *Blaubär* vornehmen, Hörspielfassungen und Filmepisoden (Videos) damit vergleichen. Anhand der Erzählungen in den unterschiedlichen

Medien lässt sich das Genre Lügengeschichte thematisieren, historisch mit Beispielen aus der Literaturgeschichte herleiten (*Eulenspiegel*), man könnte dann mit den Schülern klassische Lügengeschichten (*Münchhausen*) zu neuen *Blaubär*-Geschichten umformen. Diese lassen sich aufschreiben, zum Buch machen, als Figurenstück nachspielen und/oder auf Video aufnehmen.

- Horror / Grusel

Die Schüler (Primarstufe) erzählen von ihren gruseligsten Medienerlebnissen, dann suchen sie aus Büchern (R.L. Stine), Comics, Filmen, Videos die Szenen heraus, die ihnen besonders viel Angst machen, präsentieren sie den anderen, lesen vor, spielen Szenen gemeinsam mit anderen als Rollenspiel nach etc. So werden beiläufig Texte gelesen und die Kinder erhalten gleichzeitig Hilfestellung bei der Bewältigung angsterzeugender Medieninhalte. Auf einer Metaebene lassen sich Genremuster, Stereotypen, spezifische Charaktere herausarbeiten, ggf. anschließend handlungsorientiert für eigene Text- oder Medienproduktionen nutzen.

Daily Soaps im Medienverbund

Im Alter von etwa 10 Jahren differenzieren sich die Leseinteressen von Kindern geschlechtsspezifisch immer deutlicher auseinander.²⁰ Vor allem Mädchen schätzen dann weiterhin die unterhaltenden Funktionen des Buches, die Erlebnisqualitäten von Erzählliteratur. Sie suchen neben Unterhaltung und Zeitvertreib in der Literatur emotionale Ansprache, die sie in Film- und Fernsehbüchern in besonderer Weise finden.

Bei Mädchen ab 10 Jahren gehören die täglich am Vorabend ausgestrahlten Daily Soaps zu den beliebtesten TV-Formaten; bei den TV-Hits der 10- bis 13-Jährigen führten im Jahr 2001 10 Folgen der Serie „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ die Liste der TV-Sendungen mit den höchsten Einschaltquoten an. Daily Soaps sind besonders für Frauen und Mädchen interessant, weil ihre Erzählschwerpunkte auf zwischenmenschlichen Beziehungen und Familienleben liegen, weil die Soaps - wie die sie begleitenden Bücher - Emotionalität betonen. Das unterscheidet sich nicht von der gängigen Unterhaltungsliteratur für Mädchen und entspricht den Wünschen der meisten Leserinnen von Medienbegleitliteratur. Einen besonderen Vorteil sehen 60 % der (vom IfaK) befragten TV-Buchleserinnen darin, dass sie durch diese Lektüre die Gespräche und Probleme der Stars (Charaktere) besser verstehen können als beim Fernsehen. Sie können sich besser in Figuren hineinversetzen oder sich selbst Geschichten weiter ausmalen.

In der Sekundarstufe I artikulieren Schülerinnen spezifische Serienvorlieben, manche schauen sich täglich vier Soap-Folgen an, viele 10-bis 15-Jährige schätzen nur GZSZ und lehnen andere Soaps entschieden ab. Die Wahl von Serien als Gesprächs- oder Unterrichtsthema muß also die jeweilige Befindlichkeit, Moden und

²⁰ Vgl. hierzu die Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. Klassen, die das IfaK als Stichprobe im Rahmen seines Medienverbundforschungsprojektes durchgeführt hat, bei Ulrike Bischof u. Horst Heidtmann: „Leichter lesen? Film- und Fernsehbücher als Lektüre von Grundschulern. Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. Klassen“, erscheint in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 1, 2003.

aktuelle Trends berücksichtigen. Ältere Schülerinnen verfügen über eine größere Distanz zu den Serien, ihre Vorlieben gelten weniger, ausgewählte Serien, zu denen sie 'stehen', mögen diese auch besonders trivial sein. Serien bieten sich weniger als eigener Unterrichtsgegenstand, sondern mehr im Zusammenhang mit übergreifenden Themen an. Man kann ästhetische Fragestellungen, den Zusammenhang von Serienbildung und Trivialität behandeln, kulturgeschichtliche Aspekte (Verarbeitung von Mythen, Stoff- und Motivgeschichte) oder ökonomische Entwicklungen und Bedingungen, die Verwertung im medialen Verbund.

- Fernseh- oder Lesetagebücher

Jüngere Schülerinnen dokumentieren ihr Fernsehverhalten dadurch, dass sie ihre Eindrücke, Gefühle bei der Rezeption der jeweils neuen GZSZ-Folgen aufschreiben. Da Jungen Soap-Stoffen oft mit sehr viel Distanz gegenüberstehen, müssten diese dann die Rezeption der von ihnen bevorzugten Serien verschriftlichen. Die Texte können dann im Gespräch verglichen, unterschiedliche Weisen der Wahrnehmung und des Inhaltsverständnis könnten diskutiert werden. Die Ergebnisse lassen sich am Material, an Videomitschnitten der aktuellen Serienfolgen sowie durch die Lektüre der aktuellen Begleitbücher (die bei GZSZ kurzzeitig nach der Ausstrahlung der entsprechenden Handlungsstränge erscheinen) überprüfen und erörtern.

- Helden, Idole, Vorbilder

Welche Charaktereigenschaften haben die Hauptfiguren der populärer TV-Soaps? Durch welche Eigenschaften werden die Hauptdarsteller von GZSZ oder anderen daily soaps zu Idolen oder Vorbildern stilisiert? Unterscheidet sich die Charakterdarstellung im Buch von der TV-Vorlage? Was zeichnet die Helden klassischer Kinder- und Jugendbücher aus? Inwieweit können die Hauptfiguren neuerer Kinder- und Jugendbücher vorbildhaft sein? Was unterscheidet sie von den Figuren der populären TV-Produktionen?

- Neue Frauenbilder, neue Mädchenbilder

GZSZ und andere Vorabendserien bemühen sich um neue Frauen- und Mädchenbilder, weibliche Charaktere agieren hier selbstbestimmter oder zumindest selbstbewusster. GZSZ-Figuren werden mit anderen „starken“ Mädchen und Frauen verglichen, die die Schülerinnen aus Filmen und Fernsehserien, aus Zeitschriften, Comics und Jugendbüchern herausuchen, weiblichen Charakteren also, die zumindest vordergründig nicht mehr den traditionellen Geschlechtsrollen entsprechen. Dabei könnte sich zeigen lassen, dass sich solche, für eigene Entwicklung, Identität vorbildhafte Figuren in Hollywoodfilmen, in deutschen TV-Soaps und deren TV-Begleitbüchern mittlerweile ebenso häufig finden wie in der zeitgenössischen, vorlagenfreien Kinder- und Jugendliteratur.

- Lifestyle, Moden, Trends

Daily Soaps werden durch eine Art „Kult-Marketing“ (Udo Göttlich) vermarktet, indem sie mit aktuellen Trends in der Mode, im Lifestyle und in der Popmusik verknüpft werden. Für die Stammzuschauerinnen bieten die Serien also Orientierung hinsichtlich Lifestyle, Bekleidung, Musikgeschmack. Die in den Serien propagierten Trends und Moden lassen sich anhand von Ausschnitten aus TV-Serienfolgen, durch

Bücher oder Buchausschnitte, durch Zeitschriftenbeiträge (offizielles GZSZ-Magazin, Bravo), durch die Lektüre von Fan- und Starbüchern (*Jeanettes privates Tagebuch*) herausfiltern (und ggf. auflisten).

Fanverhalten als Lesemotivation

Das Interesse an Film- und Fernsehbüchern - und damit die Intensität des Leseverhaltens - ist vor allem abhängig von unterschiedlich starken Ausprägungen des Fanverhaltens.²¹ Das Wort Fan bezeichnete ursprünglich den (nahezu) fanatischen Anhänger von Sportteams; mittlerweile sind Repräsentanten und Objekte der gesamten Popularkultur, Schauspieler, Rocksänger, Science Fiction-Filme oder Comic-Figuren Objekte des Fankultes. Fanverhalten artikuliert sich oft in einer unreflektierten Verehrung von bestimmten Stars, die Ihren AnhängerInnen zur Orientierung, als Vorbild sowie - vergleichbar den Teenie-Pop-Stars oder Boygroups - als „Trostpflaster, Schmerztablette und Ablenkung“ dienen.²² Fanverhalten beginnt zumeist mit der Pubertät, weist geschlechtsspezifisch unterschiedliche Orientierungen auf, die Fans von daily soaps sind bislang in der Regel weiblich. Stars und Idole bieten Mädchen, die „auf der einen Seite noch zu jung für einen Freund, andererseits aber schon zu alt fürs Kuscheltier sind“ eine Folie für Träume und Phantasien: „Dadurch, dass der Star ein unerreichbarer Traum bleibt, kann man alles in ihn hineininterpretieren, was man sich von einem Traumjungen wünscht.“²³ Weibliche Stars können eine vergleichbare Bedeutung gewinnen, als Verkörperung der ‚guten Freundin‘ oder anstrebenswertes Rollenmodell für eigenen, erträumten Erfolg. Fanverhalten bietet Auswahloptionen innerhalb eines immer unübersehbarer werdenden Medienangebotes und sichert zudem soziale Anerkennung in der Gruppe der Gleichaltrigen, kollektiv erlebte Identifikation gewährt Geborgenheit in der Peergroup. Die Fangemeinschaft fördert die Identitätsfindung ebenso wie die Abgrenzung gegenüber den Erwachsenen.

Fans wollen möglichst viel über „ihre“ Stars erfahren, kaufen und sammeln Material, lesen Zeitschriftenartikel und Bücher. Die Stars, ihre Serien und Filme werden zum Anlass und zum Inhalt der Kommunikation. Wenn man an diese Kommunikations- und Leseinteressen anknüpfen will, dann könnte man Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend nach literarischen Präferenzen zusammen bringen. In Skandinavien hat sich eine Abkehr vom starren Prinzip des Unterrichts nach Schuljahrgängen offenkundig bewährt, dort absolvieren - oft nachmittags - Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen gemeinsam bestimmte Unterrichtsmodule. Die Schulmediothek als Mittlerin zwischen schulischem Lernen und Freizeitkultur könnte jahrgangsübergreifend Module oder Arbeitsgemeinschaften anbieten, in den Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage gemeinsamer Stoff- oder Themenpräferenzen zusammenfinden. So könnte auf der Basis der gemeinsamen Faninteressen ein intensiver Austausch über die Serie und ihre Stars, über neue

²¹ Im IfaK-Forschungsprojekt zur Medienverbundliteratur sind dazu - im Rahmen zahlreicher narrativer Interviews - unterschiedliche grade des Fanverhaltens von GZSZ-Buchleserinnen ermittelt worden, vgl. Bischof u. Heidtmann, Anm. 3.

²² Jan Weyrauch: Boygroups. Das Teenie-FANomen der 90er, Berlin 1997, S.78.

²³ Vgl. ebd. S. 90f.

Artikel und neue Bücher erfolgen. Denkbare Gruppierungen für eine solche spezifische Form der Leseförderung wären z.B.:

- Soap-Fans (*Schloß Einstein*, *GZSZ* u.a.)
- Mystery-Fans (*Sabrina*, *Buffy*, *Akte X*)
- Krimi-Fans (*TKKG*, *Die drei ???*)
- Comic-Fans (*Simpsons*)

- Science Fiction Fans (*Star Wars*, *Raumschiff Enterprise*)
- Fans von PC-Spielen

In den Lerngruppen können Aufträge zur Materialrecherche (Filme, Zeitschriftenartikel, Fanbücher, Filmmacherzählungen, Making-Of-Bücher, Bildbände, Fansites im Internet etc.) vergeben werden, mit eigenständiger Materialauswertung und Präsentation; Sammeln und Verdichten der in den unterschiedlichen Medien, Texten vorgefundenen Muster, Vergleich von trivialliterarischen Mustern und hochliterarischen Motiven etc.

Für die Fans wie für ein breiteres Publikum wären dann auch neue Konzepte für Autorenlesungen in der Schulmediodothek denkbar, Workshops mit den Drehbuchautoren oder Dramaturgen von soaps; Lesungen und Gespräche mit den Verfassern TV-Begleitbüchern; Veranstaltungen mit Filmdrehbuch- und Hörspielautoren etc.

Leseförderung durch Gebrauchs- und Sachliteratur (Nonfiction)

Zeitschriften

Die Bedeutung der Zeitschriftenlektüre im Kinder- und Jugendmedienalltag ist in den vergangenen Jahren spürbar gewachsen. Der Zeitschriftenumsatz übertrifft seit einigen Jahren den jährlichen Umsatz mit Kinder- und Jugendbüchern. Die marktführenden Verlage (Egmont Ehapa, Dino) haben zeitweise fast monatlich neue Zeitschriftenprojekte gestartet. Wenigleser und Buchabstinenten lesen kurze, illustrierte Texte, um sich zu informieren, aber sie scheuen den mit der Lektüre eines fortlaufenden, langen Textes verbundenen Aufwand.

Bei Befragungen des Ifak in den letzten Jahren gaben fast alle Mädchen im Alter zwischen 10 und 16 Jahren an, dass sie häufig oder regelmäßig spezifische Mädchenzeitschriften (*BRAVO Girl*, *Sugar*), Fanzeitschriften (*GZSZ-Magazin*) oder Popularkulturzeitschriften (*BRAVO*) lesen. Bei den Jungen ist das Interesse an Zeitschriften weniger ausgeprägt, mit zunehmendem Alter bevorzugen einige zwar naturkundliche oder (Trend-)Sport-Titel, dominant ist aber lediglich das Interesse an Computerspiel- oder reinen PC-Zeitschriften. Mit einem vergleichsweise breiten Spektrum von Themen und Textsorten (Reportage, Humor, Beratung, Lifestyle, Werbung) bieten Zeitschriften vielfältige Lese-, Gesprächs- und Schreibanlässe, Verfassen eigener Reportagen, Fanberichte etc.

Sachbücher

Die AV-Medien stimulieren bei einem breiteren Publikum (auch und gerade im Haupt- und Realschulbereich) das Lesen von Sachbüchern, die sich mit Medienereignissen, -inhalten, -figuren und Stars befassen. Kinder und Jugendliche wollen etwas über die Hintergründe von Medienereignissen und Medienproduktionen erfahren. Fanbücher, Jahrbücher, Starbücher liefern ihnen Informationen über die Entstehung von Filmen und Serien, über Dreharbeiten zur Serie, über Alltag und Privatleben der Serienstars. Bücher, die leicht verständlich über Schwierigkeiten und Filmtricks bei der Inszenierung aufwendiger Hollywoodfilme informieren, erreichen Hunderttausende junger Leser. Und in Millionenaufgaben bringen vor allem die Taschenbuchverlage Titel auf den Markt, die junge Leser über Biografien von Medienfiguren, Popstars, Popgruppen oder Motorradweltmeistern informieren, die oft

erzählend, im Grenzbereich zwischen Fiktion und Dokumentation angelegt sind. Diese populären Formen der Sachliteratur erfreuen sich seit mehreren Jahren in den Kinder- und Jugendbibliotheken stattlicher Nachfrage, auch bei ansonsten leseabstinenten Jugendlichen.

Nicht-kontinuierliche Texte

Schüler, die keinen Bezug zum Medium Buch entwickelt haben, die an der Lektüre fortlaufender längerer Texte, etwa an Kinderbüchern oder Romanen scheitern, müssen deswegen noch keine Analphabeten sein. Mit der Rezeption von nicht narrativen Darbietungen in anderen Medien, Erlernen der Listen von Pokémon-Namen, mit Sportreportagen im Fernsehen, Websites von Popmusikanbietern, entwickeln sich bei ihnen spezifische, alltagsbezogene Lesekompetenzen. Der Medienpädagoge Ben Bachmair hat dezidiert auf die Bedeutung solcher diskontinuierlicher Texttypen hingewiesen, Tabellen mit Sportergebnissen, Diagramme, Grafiken, die von manchen ansonsten leseschwachen Schülern am Bildschirm durchaus kompetent entschlüsselt werden.¹

Die PISA-Studie berücksichtigt solche Texttypen beim Vergleich der Verstehensleistung von Lesern mit, im - buchorientierten - Deutschunterricht sind solche Formen der Textkompetenz hierzulande bislang ohne Belang.

Bei der Arbeit mit leseschwachen, leseunwilligen, nicht deutschstämmigen Schülern können diese, am Bildschirm zu lesenden Texte motivierend wirken, weil über sie Informationen vermittelt werden, die für die Alltagsbewältigung, für Freizeit und Unterhaltung relevant sind, Hinweise für das Downloaden von Musikdateien oder Tabellen mit den Ergebnissen eines Formel-1-Rennens bieten.

Resümée

Leseförderung in der Schulmedothek muss, wenn sie sinnvoll, erfolgreich sein will, am Medienalltag, an den aktuellen Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Die Zielgruppe solcher Aktivitäten sollten - auch im Sinne sozialer Chancengleichheit - vorrangig diejenigen sein, die im Elternhaus und in ihrer sozialen Umwelt keine hinreichenden Impulse empfangen haben, um Leseinteressen und -kompetenzen entwickeln zu können. Dazu ist es erforderlich, den **Spaß am Medienumgang** mit aufzunehmen, das **Vergnügen an Texten** und an der Lektüre stärker zu gewichten. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass Lehrer und Bibliothekarinnen die Medienpräferenzen der Schüler ernst nehmen, dass sie sich über Trends und Kultproduktionen informieren, dass sie im Unterricht wie im freien Gespräch nicht vorrangig Produktionen der (Kinder- und Jugend)-Massenkultur diskreditieren oder abwerten wollen. Das darf andererseits auch nicht bedeuten, sich bei den Schülern mit übertriebener Wertschätzung für kommerzielle Medienprodukte (wie triviale Soaps) anzubiedern.

Vergnügen bereitet Schülern und Schülerinnen aber nicht nur das Unterhaltsame und Triviale, Spaß bereitet ebenso (manchmal noch mehr) die Erfahrung eigener Kreativität und Produktivität (z.B. durch eigene Medienproduktionen), auch das Lernen, der Erwerb von nützlichen Kompetenzen kann - in als angenehm

¹ Vgl. Ben Bachmair: „Kulturelle Ressourcen. Teil 1: Medien und Lesekompetenz nach PISA“, in: medien praktisch, H. 4, 2002, S. 17ff. Vgl. dazu auch den Beitrag von Wolfgang Anritter in diesem Band: „Lesen‘ ist mehr als (Bücher)Lesen“.

empfundenen Lernumgebungen (Schulmediotheken) mit Vergnügen verbunden sein. Lesekompetenz ist Teil und Basis von Medienkompetenz. Die kompetente Nutzung der digitalen und interaktiven Medien und damit eine Partizipation an den Möglichkeiten einer vernetzten Gesellschaft ist ohne Lese- und Schreibkompetenz kaum oder nur begrenzt möglich.