

Kulturelle Ressourcen

Teil 2: Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen

Ben Bachmair

Im zweiten Teil seines Beitrags vertieft der Autor die Frage nach den Risiken und Chancen für die Entwicklung von Lesekompetenz. Gerade für die Problemgruppe der Kinder aus Zuwandererfamilien mit niedrigem Sozial- und Bildungsniveau, und da vor allem der Jungen, ist das Konzept der *Sesame Street* nach wie vor interessant. In drei idealtypischen Lesekarrieren wird das Potential zur Lesekompetenzförderung bei pädagogisch unterschätzten Medien aufgezeigt. Der erste Teil des Beitrags ist in *medien praktisch* 4/02 nachzulesen. d. Red.

1. Risiken der aktuellen Vermittlung von Lesekompetenz¹

Bei der heute in Schule vermittelten Lesekompetenz gibt es eine Risikogruppe, die bei diesem Bildungsprozess außen vor bleibt. Es sind Jungen aus Migranten-Familien mit einfacher Bildung und aus dem unteren sozialen Viertel. Die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler deutscher Schulen schneiden im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ab. Dieses Ergebnis und welches Bundesland dazu in welchem Maße beiträgt, wurde im vergangenen Jahr breit diskutiert. Was mich als Pädagoge am Ergebnis der internationalen Schulleistungsstudie PISA bedrückt, ist nicht das Mittelmaß, das sie feststellt, sondern die Zusammensetzung der Gruppe mit geringer oder fehlender Lesekompetenz (Abb. 1). Ein Fazit der Pisa-Studie: „Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die potenzielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist. Ihr Anteil an der Alterskohorte beträgt in Deutschland rund 23%“ (PISA 2000, Band 1, S. 401).

Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen sind:

- „Die Stellung der Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur,
- ein Bildungsniveau der Familie mit maximal einem Sekundarstufe-I-Abschluss ohne Berufsausbildung,

- die Zuwanderung mindestens eines Elternteils und schließlich
- ein Junge zu sein.“ (S. 399)

Dieses Bündel von Risiko-Faktoren ist „hausgemacht“, also ein deutsches Phänomen, was sich mit dem vergleichenden Blick auf die Ergebnisse anderer und vergleichbarer Länder feststellen lässt. Es ist also nicht die Konsum- und Mediensituation der aktuellen Ge-

neration der Kinder und Jugendlichen der entwickelten Industriegesellschaft verantwortlich für Defizite in der Lesekompetenz. Zum **Risikofaktor Sozialstruktur** siehe Abb. 2.

In welchem Land (das sind ehemalige Kolonialmächte, Länder mit hoher Arbeitsmigration bzw. mit Flüchtlingen, klassische Einwanderungsländer) bringt die Übereinstimmung von Schulsprache und Familiensprache welchen Vorsprung in der Lesekompetenz gegenüber einer familiären Herkunft, bei der Schul- und Familiensprache verschieden sind? Hier liegt der **Risikofaktor Migrationsfamilie** (Abb. 3). Es gibt zur Bundesrepublik vergleichbare Länder, z.B. Schweden, in denen Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer Mutter- bzw. Familiensprache lesen lernen, in denen es trotzdem gelingt, Kinder mit unterschiedlicher Familien- und Schulsprache zu guter Lesekompetenz in der Landessprache zu führen. Das ist wichtig, weil PISA Lesekompetenz als Teil der Alltagsbewältigung und Alltagskommunikation definiert.

Der 11-jährige Erkan stammt aus einer Migrationsfamilie, ist Junge, dessen

Eltern auch die beiden anderen sozialen Bedingungen erfüllen, die negativ in den Lesernprozess intervenieren: Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur mit einfachem Bildungsniveau. Diese schulischen Risikofaktoren spielten bei Erkan jedoch keine negative Rolle, als es darum ging, die diskontinuierlichen Texte auf dem Bildschirm zu lesen. Wie im ersten Teil dieses Beitrags (*medien praktisch* 4/02, S. 17–21) ausgeführt, ist Erkan in der Lage, seinem Vater die Ergebnisse von Formel 1, die er aus der Fernsehsendung hat, in deutscher Sprache zusammenzufassen. Ist die Vermutung falsch, dass Erkan vor dem Bildschirm ein Stück Bildung gelungen ist, die in der Schule misslingt? Sicherlich trägt Erkan viel an Kompetenz aus der Schule in sein Alltagsleben, obwohl er sich gegenüber schulischen Leistungssituationen verschließt.

Warum sich nicht der Lesekompetenz vom Alltagsleben her nähern? Diese Frage öffnete den Zugang zu einem Weg, den die *Sesame Street* in den USA vor über 30 Jahren beschritt. Im Zusammenhang mit der Frage, wie denn Medi-

Quelle: PISA Band 1, S. 384

Abb. 2: Risikofaktor Sozialstruktur (ausgewählte Länder)

Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur

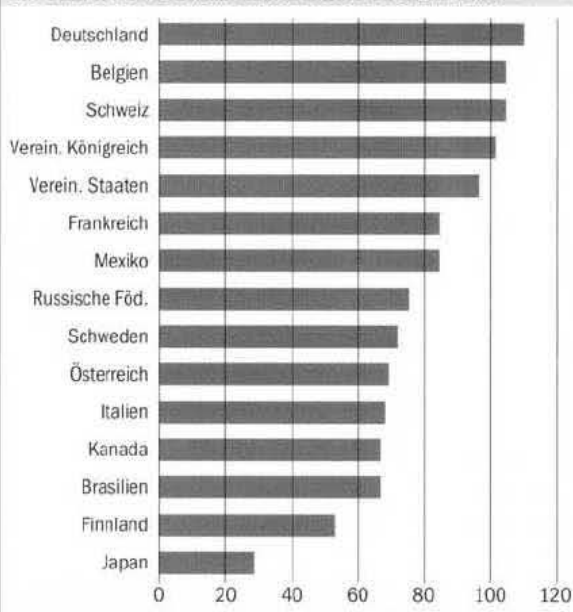
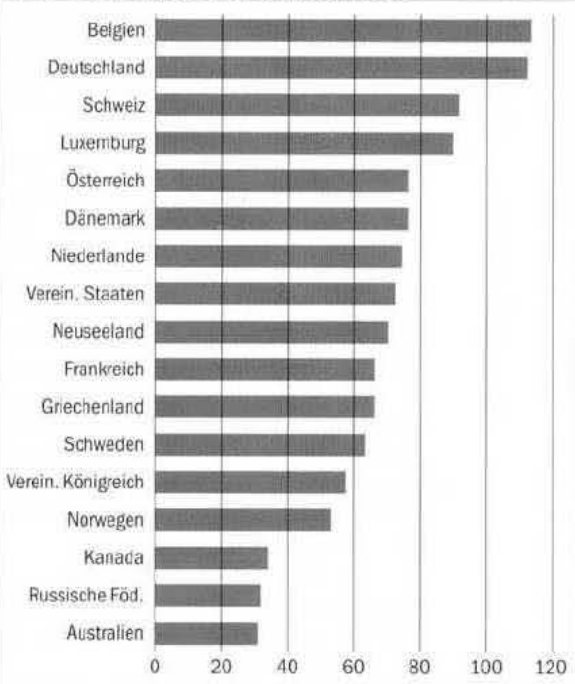


Abb. 1: PISA-Teilnehmerstaaten nach dem Anteil von 15-Jährigen, die die Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten

Besetzung der Gruppe schwacher Leser in Prozent der Alterskohorte				
unter 10 %	10% - unter 15 %	15 % - unter 20 %	20 % - unter 25 %	über 25 %
Finnland	Australien	Belgien	Deutschland	Brasilien
Irland	Frankreich	Dänemark	Griechenland	Lettland
Japan	Island	Italien	Liechtenstein	Luxemburg
Kanada	Neuseeland	Norwegen	Polen	Mexiko
Korea	Österreich	Schweiz	Ungarn	Portugal
	Schweden	Spanien		Russische Föd.
	Verein. Königreich	Tschechische Rep.		
		Vereinigte Staaten		

Abb. 3: Risikofaktor Migrationsfamilie
Vorsprung in der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien bei denen die Testsprache auch Familiensprache ist



Zur Erläuterung der Testwerte in Abb. 2 und 3 vgl. die PISA-Studie (s. Quelle)

den des Alltagslebens positiv zur Förderung von Lesekompetenz beitragen könnten, ist diese Problemsicht wichtig, die vor 30 Jahren zu völlig neuen Kinderprogrammen wie *Sesame Street* führte.

2. Sesamstraße und Lesekompetenz

Es gab und gibt die erfolgreiche Kooperation von Schule und Fernsehunterhaltung in Sachen Literalität. Die *Sesame Street* trat Anfang der 70er Jahre mit dem Ziel vor ihr Kinderpublikum, Defizite beim Erwerb von Kulturtechniken zu kompensieren. In diesen Wochen feierte die *Sesamestraße* ihren 30sten Geburtstag, wozu man nicht nur den Programmverantwortlichen, sondern uns allen von Herzen gratulieren kann. Qualitätsfernsehen für Kinder wie die *Sesamestraße* hat unsere Fernseh-Kultur bereichert, weil sie mittlerweile der zweiten Generation von Fernsehanfängern vermittelt, wie Unterhaltung, soziales Lernen, Annäherung an traditionelle Kulturtechniken wie Lesen und der gelenkte Blick auf viele verborgene Sachverhalte der Welt zusammengehören. Besonders erfreulich ist, dass das Publikum Qualitätsfernsehen für Kinder generationenübergreifend und auch ge-

meinsam sieht. Aktuelle Nutzungsdaten zur *Sesamestraße* zeigen zudem, wie sehr die Verbindung von Unterhaltung, Weltklärung und der Erwerb von Kulturtechniken traditionsbildend gewirkt hat.

An einem Sonntagmorgen um 7.30 Uhr schauen sich 110.000 Männer der Altersgruppe, zu der auch die Väter gehören (30-49 Jahre) und 70.000 Kinder (3-13 Jahre) die *Sesamestraße* an, sehr wahrscheinlich als Familiereignis (Abb.4). In der Hauptfernsehzeit der Kinder, werktags um 18 Uhr im 3. Programm des NDR sehen 80.000 Kinder, darunter sogar mehr Jungen, fern. Die Marktanteile dieser Nutzergruppen sind erheblich (Abb.5).

Mit Blick auf die Risikogruppe in Sachen Lesekompetenz ist der Erfolg bei den Jungen beim 18-Uhr-Sendetermin sehr erfreulich.

Welcher Pädagoge hat beim Start der *Sesamestraße* diesen Erfolg des innovativen Fernsehens, das die Kinderkultur verändert hat, vorausgesehen? Ganz im Gegenteil, die Befürchtung des Kulturverfalls dominierte. Wenn man sich diese Bedenken kurz in Erinnerung ruft, liegt auch die Frage nahe, ob diese Sichtweise in der Schulpädagogik immer noch vorhanden ist und ob sie vielleicht auch bei der Messung der Lesekompetenz eine Rolle spielt (dazu der nachfolgende dritte Abschnitt).

In der heftigen Diskussion zu Beginn der 70er Jahre konnte man peinliche Bewertungen wie „coca-cola-besoffen“² lesen. HARTMUT VON HENTIG, immer noch Deutschlands prominentester Pädagoge, beklagte die „enge Zielsetzung“ der *Sesame Street* und schrieb: „Durch Wiederholung, Passivität, unkritische Gewöh-

nung werden in endlicher Wiederkehr Subsumtionen vollzogen: Laute unter Bilder, Bilder unter Begriffe, Begriffe unter Schriftzeichen, und immer geht alles auf; nie bleibt von einer Aufgabe ein Rätsel zurück; die Welt ist lösbar ...“³

Das passiv glotzende Kind, dessen Sprachentwicklung verarmt, weil es der attraktiven Bilderflut des Fernsehens ausgeliefert ist – war und ist das nicht noch immer eine der kulturellen Befürchtungen, wenn es um Fernsehen für Kinder geht?

Sieht man sich dagegen die Zielsetzung des Childrens Television Workshops, der Planungseinrichtung der *Sesame Street* an, dann ging es darum, das Unterhaltungsmedium Fernsehen mit dessen spezifischen Darstellungsmöglichkeiten in einen für das Ende der 60er Jahre notwendigen gesellschaftlichen und kulturellen Innovationsprozess der Bildung einzubinden. Damals ging es in den USA darum, „Begabtenreserven auszuschöpfen“, Chancengleichheit durch Literalität/Lesekompetenz zu ermöglichen und bildungsfernen gesellschaftlichen Gruppen, die, wie es heute heißt, Schlüsselkompetenz Lesen zu erschließen.⁴

Diese Zielsetzung, Lesekompetenz an bildungsferne Gruppen der Bevölkerung heranzutragen, ist heute so aktuell wie vor 30 Jahren, wie die Pisa-Studie zeigt.

Der Verbindung von Unterhaltung und Didaktik im expliziten Kinderfernsehen vom Typ der *Sesame Street* gelang etwas, das der Institution Schule schwer fällt und bei nicht wenigen ihrer Schülerinnen und Schülern nicht gelingt. Warum sollte der Spagat von Alltagsunterhaltung und Kulturtechniken heute und unter geänderten kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen nicht erneut gelingen? Auch dem Unterhaltungsmedium Fernsehen ist es möglich, die Aneignung der Kulturtechnik Lesen zu unterstützen, denn Lesen zu lernen, lässt sich nicht auf didaktische Modelle des Paukens oder auf mühselige Lern-Arbeit beschränken.

Abb. 5: Einschaltquoten zur Sesamstraße (N3, Donnerstag, 11. 4. 2002, 18.01 Uhr, 27 Minuten)

Zuschauer nach Alter (ab 3 J.)	gesamt	3-13	3-5	6-9	10-13
Sehbeteiligung	200.000	80.000	60.000	10.000	10.000
Marktanteile in Prozent	1,3	8,3	27,2	4,2	1,5

Abb. 4: Einschaltquoten zur Sesamstraße (ARD, Sonntag, 14. 4. 2002, 7.31 Uhr, 27 Minuten)

Zuschauer nach Alter (ab 3 J.)	gesamt	3-13	3-5	6-9	10-13	14-19	20-29	30-49	50-64	65 und älter
Sehbeteiligung	240.000	70.000	50.000	10.000	10.000	0	10.000	110.000	30.000	20.000
Marktanteile in Prozent	10,4	16,9	44,2	5,2	4,4	0,1	3,5	12,2	6,2	11,0

Quelle für Abb. 4 und 5: Bestandsaufnahme Kinderfernsehen, Universität Kassel; AGF/GIK PC#TV 2002

Abb.: 6 Durchschnittliche Fernsehzeiten am Tag nach Schulform (in Prozent)

Tägliche Fernsehzeit	Hauptschule (n=939)	Realschule (n=1.270)	Gymnasium (n=1.420)	Schule mit mehreren Bildungsgängen (n=426)	Integrierte Gesamtschule (n=425)	Insgesamt (n=4.480)
bis 1 Stunde	5,2	7,7	15,1	7,7	9,9	9,7
1 bis 3 Stunden	39,3	47,7	55,1	46,0	41,5	47,5
3 bis 5 Stunden	27,3	26,4	19,6	27,7	26,6	24,6
mehr als 5 Stunden	28,2	18,2	10,2	18,5	22,1	18,2
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Pisa Band 1, S. 487

Abb.: 7 Entwicklung der täglichen Sehdauer der 10- bis 15-Jährigen in Deutschland (1992 bis 1. Halbjahr 2000, in Minuten)

	1992	1995	1999	2000
Gesamt	109	117	118	118
Westdeutschland	100	114	112	110
Ostdeutschland	138	125	134	139
10- bis 11-Jährige	104	112	102	102
12- bis 13-Jährige	117	115	126	117
14- bis 15-Jährige	108	124	128	133
Mädchen	109	113	114	119
Jungen	110	121	122	117

Quelle: IZ/van Emmeren

kausal zu interpretierende Wirkungszusammenhänge. Lernen und Unterhaltungsmedien müssen im Sinne einer Anregungskultur ergänzend, unterstützend und befördernd zusammenkommen.

erwähnt werden (Abb. 6). Die durchschnittliche Fernsehmenge 15-Jähriger liegt auf der Basis von Einschaltquoten bei 133 Minuten, was der Kategorie: Mäßigseher (1-3 Stunden) entspricht, in der bei Pisa 47,5% der Jugendlichen liegen. Nach Normalverteilung müssten das 66% sein, entsprechend den Daten des Bayerischen Rundfunks (Abb. 7).

Die Daten, die sich aus den Einschaltquoten ergeben, zeigen, dass Schülerinnen und Schüler ihre tägliche Fernsehzeit überschätzen.

Was soll man dann vom im Folgenden mutig formulierten Ergebnis halten? So gilt doch nur, dass die Selbsteinschätzung nicht mit der Lesekompetenz korreliert:

„Es zeigt sich somit erneut, dass die Nutzungszeiten allein in keinem Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen. Nicht die Zeit vor dem Bildschirm, sondern die konsumierten Inhalte sind hier von Bedeutung. Besonders große schulform-, aber insbesondere geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich bei zwei Filmsparten: bei Porno-, Horror- und Gewaltfilmen einerseits, bei informativen Sendungen andererseits. Ein Blick auf die Häufigkeit des Konsums von Porno-, Horror- und Gewaltfilmen zeigt vor allem die massiven geschlechtsspezifischen Differenzen. ... Mädchen konsumieren diese Filme in allen Schulformen extrem viel seltener als ihre männlichen Klassenkameraden“ (PISA 2002, Band 1, S.487/488).

Die Frage nach den Fernseh- bzw. Videoinhalten auf „Porno-, Horror- und Gewaltfilme“ zu beziehen, ist blanke Ideologie und methodologisch fragwürdig. Wie definiert PISA „Porno-, Horror- und Gewaltfilme“? Auf welche Bilder, Geschichten, Medienerfahrungen, Sekundärmedien, Skandalberichterstattung beziehen sich die antwortenden Jugendlichen? Im internationalen Vergleich ist der Bezug auf Porno, Horror und Gewalt problematisch, weil diese Genres kulturell sehr unterschiedlich definiert sind.

Für die Fernsehnutzungsforschung ist es eine abwegige Idee, Horror, Porno und Gewalt mit den Medienpräferenzen von Jugendlichen gleichzusetzen.

3. Die Frage nach der Mediennutzung – ein ärgerliches Defizit der PISA-Studie

Natürlich fragt die Pisa-Studie auch nach dem Alltagskontext von Lesekompetenz⁷ und befragte die 15-Jährigen zum Komplex „Freunde, Freizeit, Medien“ (PISA 2000, Band 1, S.481). Medienpädagogisch gesehen, geht es um die Aufgabe, die Welt der Bildung und die Welt der Unterhaltung zu verknüpfen. Dazu ist es notwendig, sich der Durchdringung von Massenkommunikation und Alltagsleben bewusst zu sein. Die PISA-Methodologie geht jedoch von einer schlichten, eher additiven Verbindung von Bildungserfahrungen mit Sozial- und Unterhaltungselementen aus und fragt die Jugendlichen nach ihren „Freizeitaktivitäten“ (S. 485 ff.).

„Diese Aktivitäten lassen sich als ‚typisch‘ für die befragten 15-Jährigen bezeichnen, weil sie von etwa dreiviertel der Jugendlichen regelmäßig (d.h. mit wöchentlich mindestens einer Stunde) betrieben werden: Musikhören, Fernsehen und Videoschauen, Zeitungen und Zeitschriften lesen, Sporttreiben, Veranstaltungen besuchen, etwas mit Freunden oder Freundinnen unternehmen.“ (S. 485)

Ergebnis: „Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit besonders aktiv sind, zeigen auch die besseren Leseleistungen. Entsprechende korrelative Zusammenhänge finden sich in allen Schulformen außer dem Gymnasium“ (S. 486).

Bei der „Mediennutzung“ (S.487ff.) ist PISA komplexer. So „wird nicht nur nach der Medienausstattung und der Zeitverwendung, sondern auch nach den Inhalten des Fernseh- und Videokonsums gefragt.“

Hier ist eine methodologische Anmerkung notwendig. Die Validität von

Bemerkenswert ist hierzu ein ausgewähltes Forschungsergebnis. DANIEL R. ANDERSON⁸ hat mit einem Abstand von zehn Jahren bei amerikanischen Kinder die Beziehung von schulischem Lesen und dem Konsum von TV-Sendungen vom Typ *Sesame Street* untersucht. Die erste Phase dieser komplexen Studie fand Anfang der 80er Jahre mit 5-jährige Kindern statt, die zweite Anfang der 90er Jahre, jetzt mit denselben, mittlerweile 15-jährigen Jugendlichen. Im Mittelpunkt standen die Schulleistungen: „Je länger 5-jährigen Kinder diese für sie konzipierten Informationsprogramme sahen, desto besser waren ihre späteren High-School-Noten“.⁶

Bei den Informationsprogrammen für Kinder ging es um Programme wie *Sesame Street*. Natürlich darf man hier nicht monokausale Zusammenhänge in dem Sinne unterstellen, dass man nur mehr Kinder länger vor mehr pädagogische TV-Programme setzen müsse, um die Lesekompetenz zu steigern. Nein, Fernsehprogramme allein setzen sicher nichts in Gang. Das Entscheidende ist vielmehr ein anregendes Lernklima, sind die positiven Lernerfahrungen, die solche Programme mit vorbereiten, mit anbieten, mit vermitteln. Verblüffend ist das Ergebnis dieser *Recontact Study* von ANDERSON, „dass das Anschauen von informativen Bilderprogrammen im Alter von 5 Jahren ... später bei den Teenagern eher zu erhöhter als zu verringerter Lesetätigkeit in der Freizeit führt (ANDERSON S.23), wobei die Ergebnisse bei Jungen positiver ausfallen als bei Mädchen (ANDERSON S.23). Um es zu wiederholen, dies sind keinesfalls mono-

VAN EIMEREN (2000) stellt für den Fernsehkonsum der 10- bis 15-Jährigen folgendes Ergebnis heraus, das ganz und gar nicht mit der Vermutung von PISA auf der Basis von Selbsteinschätzungen Jugendlicher zusammenpasst:

„Entsprechend der zeitlichen Verteilung der Fernsichtnutzung handelt es sich bei den meistgesehenen Sendungen nahezu ausschließlich um Sendungen, die ab 19.30 Uhr ausgestrahlt werden. In den Top 50 der meistgesehenen Sendungen der 10- bis 15-Jährigen im 1. Halbjahr 2000 rangieren ganz oben Unterhaltungsshow (Wetten dass...?, Wer wird Millionär?), Spielfilme (Der verrückte Professor) und besonders prominent vertreten die Daily Soap *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* von RTL. Innerhalb der Top 50 ist GZSZ allein 30 Mal vertreten.“

Was ist vom folgenden PISA-Ergebnis zur Korrelation von Mediennutzung und Literalität zu halten?

„(Es) deutet sich an, dass ein bestimmtes inhaltliches Interesse – nämlich das an Horror, Porno und Gewalt – mit den Leseleistungen im Zusammenhang steht, während dies für die reinen Fernsehzeiten nicht gilt“ (PISA 2002, Band 1, S. 489).

Vielleicht wäre es interessant zu fragen, wofür die Korrelation zwischen den Äußerungen Jugendlicher und ihrer Leseleistung steht, mit Sicherheit nicht für ein Interesse an diesen Genres.

Auch nur kopfschüttelnd lässt sich die folgende Vermengung der Genres „Nachrichten“, „Sportsendungen“ und „politische Magazine“ bei der PISA-Untersuchung zur Kenntnis nehmen. Zudem sind Nachrichten für Jugendliche wenig relevant, wie übrigens auch für das gesamte Fernsehpublikum, von denen auch nur ein sehr kleiner Teil ausgiebig Nachrichten im Verhältnis zu anderen Genres sieht:

- Reportagen/Dokumentationen/Magazine: 1,6% Marktanteil der 10- bis 15-Jährigen
- Nachrichten: 1,4% Marktanteil der 10- bis 15-Jährigen

Was soll dann die Korrelation eines irrelevanten Fernsehgenres mit der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern?

„Ein vergleichbares Muster der schulfrem- und geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigt sich beim Konsumieren von informativen Sendungen. Dazu wurden hier ‚Nachrichten‘, ‚Sportsendungen‘ und ‚politische Magazine‘ gerechnet. Solche Sendungen werden von Jungen signifikant häufiger gesehen als von Mädchen, von Gymnasialschülerinnen und Gymnasialschülern häufiger als von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Der erwartete korrelative Zusammenhang zu den fachlichen Kompetenzen findet sich hier jedoch nicht: Ein informationsorientiertes Fernsehverhalten steht weder in Beziehung zur Lese- noch zur Mathematikleistung.“ (PISA 2002, Band 1, S. 489)

Will man geschlechtsspezifische Unterschiede empirisch erfassen und diskutieren, dann ist *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* das relevante Programm:

„Die RTL-Serie kommt besonders gut bei den 10- bis 15-jährigen Mädchen an. Nicht nur erzielte die Soap 1999 einen durchschnittlichen Marktanteil bei den jüngeren Zuschauerinnen von 56,6% – bei den Jungen waren es ‚nur‘ 34,1%. Gleichzeitig ist die Top 50 der Mädchen aus dem 1. Halbjahr 2000 fast ausschließlich durch Folgen von *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* belegt. Lediglich vier der 50 meistgesehenen Sendungen waren keine Serienfolgen. Dagegen taucht *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* in der Hitliste der Jungen zwischen 10 und 15 Jahren nicht einmal auf. Ihre Top 50 deckt ein wesentlich breiteres Angebotsspektrum ab – von Sport-Live-Übertragungen über Unterhaltungsshow bis hin zu Spielfilmen“ (VAN EIMEREN 2000).

Zu fragen bleibt, welche Sprech-, Lese- und Schreibanlässe sich für Mädchen aus dem Genre der Daily Soap ergeben, die den Jungen verschlossen bleiben. Welche kompensatorischen Anlässe müssten z.B. Hauptschulen für ihre männlichen Schüler schaffen?

4. Brückenschlag zwischen der Welt der Bildung und der Welt der Medien – idealtypische Lesekarrieren

Das offene Text-Konzept der PISA-Studie verweist auf Chancen für Kinder wie Erkan (vgl. dazu Teil 1 in *medien praktisch* 4/01). Didaktisch akzeptiert können diskontinuierliche Texte im Repräsentationsmodus des Bildschirms eine Tür zur Schule und der dort zu er-



werbenden Lesekompetenz öffnen. Mit einer Vorstellung von Literalität, in deren Zentrum ein ausdifferenziertes Text-Konzept steht, bekommt Medienpädagogik ihrerseits die Chance, ihre Vorstellung von Medienkompetenz zu modernisieren und die Medienwissenschaft auf deren Erkenntnisse zu Texten und Darstellungsmodi zu befragen. Werden diese Erkenntnisse in die Schule getragen, eröffnet sich damit die Möglichkeit, die mit spezifischen Medien verbundenen kulturellen Wertvorstellungen zu relativieren und zu helfen, die verborgene kulturelle Ressource alltäglicher Medienkompetenz auch für den Erwerb traditioneller Literalität mit dem gedruckten Buchtext zu Tage zu fördern. Der Blick der Schulpädagogen auf Medienpädagogik und ihre Wissensbestände wäre in der Lage, methodologischen Unfug und Unwissenheit zur Mediennutzung von Jugendlichen zu vermeiden. Der medienwissenschaftliche Blick auf die Medienentwicklung sensibilisiert für das Literalitätspotenzial pädagogisch unter-schätzter Medien.

Abb. 8: Marktanteile ausgewählter Daily Soaps bei den 10- bis 15-Jährigen (in Prozent, 1999 im Durchschnitt)

	10- bis 15-Jährige gesamt	10- bis 15-Jährige Jungen	10- bis 15-Jährige Mädchen
Gute Zeiten, schlechte Zeiten (RTL, 19.45 Uhr)	45,4	34,1	56,6
Verbotene Liebe (ARD, 18.00 Uhr)	21,2	10,6	31,2
Marienhof (ARD, 18.30 Uhr)	22,2	12,1	32,1

Als Diskussionseinstieg, wie denn medienpädagogisch über didaktische Situationen innovativ nachzudenken sei, bieten sich denkbare Lesekarrieren an. Die drei nachfolgend angesprochenen bzw. skizzierten Lesekarrieren bleiben natürlich solange Gedankenspiele, als sie nicht mit den kindlichen Erlebnisdimensionen und Handlungsmustern des Alltags empirisch verbunden werden⁹, was eigentlich notwendig wäre.

• **Lesekarriere 1: Frühe sprachliche Kommunikation. Vorlesen und Bücher als Einstieg in eine Bildungskarriere.**

Die öffentliche Diskussion kennt eine erfolgreiche Lesekarriere, die z.B. das Feuilleton der *Süddeutschen Zeitung* am 27. Januar 2002, S. 13, mit der Überschrift vorstellt: „Weise in der Wiege. Zuhören macht Kinder schlau: Ein Plädoyer fürs Vorlesen“. Solch ein bildungsbürgerliches Plädoyer für das Vorlesen ist keineswegs falsch. Grundlage ist die Förderung des Spracherwerbs durch die lustvolle sprachliche Kommunikation der Bezugspersonen schon mit den kleinen Kindern. Gemeinsame Bedeutungsinhalte und Kommunikation mit anderen wird so zur Basis für Lesen und Schreiben. Eine Untersuchung im englischen Birmingham zeigte: Wo Eltern von Säuglingen „Bilderbücher, Poster und Kinderreime“ bekamen, wo „die Begeisterung der Familien für Bücher und Bibliotheken gefördert wurde“, da wuchs der „Enthusiasmus der Kinder“ fürs Lesen und ließ auch in der Schule nicht nach. Dies entspricht den schon angesprochenen Ergebnissen der Studie von DANIEL R. ANDERSON aus den 80er und 90er Jahren. Das positive Lernklima, die positiven Erfahrungen, sich Kulturtechniken anzueignen, schafft die Basis bei Schulkindern und der Jugendlichen, um positiv besetzt zu lesen.

Aber, die Bücherkultur ist für viele zu stark belastet, nur mit Pauken und

Leistung verbunden. Wer ermutigt welche Kinder, an einem Vorlesewettbewerb teilzunehmen, Freizeit in der städtischen Bibliothek zu verbringen, Kinderbücher zu kaufen und sie vorzulesen? Zudem ist das Alltagsleitmedium der Kinder nicht das Buch, sondern das Fernsehen. Also sollte das Fernsehen sein Darstellungspotenzial und sein Unterhaltungspotenzial in die Waagschale werfen und dabei die merkwürdigen, bei Kindern jedoch erfolgreichen neuen Formate auf ihre Bildungschancen hin erproben. Ungeplant, von der Mehrzahl der Grundschule mit Hausverbot belegt und dennoch erfolgreich hat *Pokémon* etwa zwei Jahre lang Kinder dazu gebracht, sich 150 Kunstworte und ihre Bedeutung anzueignen, sie z.B. auf Plakaten und Tauschkarten zu lesen.

• **Lesekarriere 2: Lesen vom Bildschirm.**

Bildschirm heißt heute mehr als nur Fernsehen. Im Moment schwemmt das Internet Texte auf den Bildschirm. Die Verbindung von Internet und Fernsehen wird neue Textsorten entstehen lassen, die, wie bei Erkan Lese- und Sprechanlässe schaffen. Zu Sportsendungen gehören diskontinuierliche Texte wie Ergebnislisten oder Teilnehmerlisten (vgl. Teil 1, S. 17). Weiterhin lohnt sich der Blick auf das neue Design von Nachrichtensendern, z.B. Bloomberg, die ihre Programme mit geschriebener Sprache garnieren (Abb. 9). Vielleicht zeigt sich dabei auch eine neue Gestaltungsform.

Gleiches gilt für die üblicherweise übersehenen Trailer im Fernsehen, die als simple Werbung begannen, zunehmend aber eine wichtige Orientierungsfunktion bekommen, auch, indem sie Sprache und Bilder überlagern. Hier entstehen neue Zeichenformen (*Akte X*, Abb. 10).

Die Überlagerung von Bildern und Schrift taucht auch in Musiksendern für Jugendliche auf (*vivaplust*, Abb. 11).

Auch Websites zum Kinderfernsehen bieten interessante Lesechancen (*KinderKanal*, Abb 12).



Abb. 12: Website des KinderKanals

Abb. 13: Website der Fridtjof-Nansen-Schule, Kassel



Abb. 13: Website der Fridtjof-Nansen-Schule, Kassel

Diese neuen Textsorten haben den Vorteil, sozial noch nicht definitions-mächtig aufgeladen zu sein wie die etablierten Texte.

• **Lesekarriere 3: Auch über Fernsehen oder andere Unterhaltungsmedien reden, schreiben können und dürfen.**

Programmverantwortliche sind gefragt, Medien als Gesprächsanlässe zu bieten, die dann Schule als Lese- und Schreib-anlässe aufgreift. Medienpädagogik hat seit Ende der 70er Jahre an den entsprechenden didaktischen Methoden gearbeitet.¹⁰

Hier zwei aktuelle Beispiele aus Kasseler Grundschulen. Im Rahmen des Wochenplans fassen die Kinder der 4. Klasse der Hupfeld-Schule ihre Arbeit über Hessen in einer Hessenschau, einem Format des 3. Programms des Hessischen Rundfunks, zusammen. Dabei nutzen sie *Wer wird Millionär?* als Vorlage, um ihr Wissen über das Land Hessen zu operationalisieren. Dazu schreiben sie Wissensaufgaben im Multiple-Choice-Schema. Ein Mädchen nimmt die Rolle von GÜNTHER JAUCH ein (Abb. 14).

Abb. 14: „Wer wird Millionär?“ in der Hupfeld-Schule, Kassel



Foto: Buchtmair

Klickt man auf die Internetseite der Fridjof-Nansen-Schule in Kassel (<http://www.schulserver.hessen.de/kassel/fridjof-nansen/Lesecke.htm>) dann präsentieren dort Kinder nicht nur die mit den Lehrerinnen und Lehrern entwickelte eigene Website, es finden sich auch die Ergebnisse der eigenen Textproduktion (Abb. 13). Solche Text-Orte eignen sich für Kinder auch, um ihre Medienerlebnisse zum Schreibenanlass zu nehmen.

Anmerkungen

- ¹ PISA heißt „Programme for International Student Assessment“. Veröffentlichungen: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen (Leske+Budrich). (Im Folgenden zitiert als Band 1); DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+ Budrich.
- ² WOLFGANG GEISLER (1975): *Sesame Street – Sesamstraße. Kompensatorische Erziehung, soziales Lernen und Unterhaltung im Vorschulfernsehen*. In: ders. / PETER E. KALR: *Fernseherschule. Von Monstern, Mäusen und Moneten*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 67-99, Zitat: S. 77
- ³ HARTMUT VON HENTIG (1971): *Cuernavaca oder die Alternativen zur Schule!* Stuttgart, München (Klett, Kösel), S. 37 (zitiert nach GEISLER 1975, a.a.O. [Anm. 2], S. 76).
- ⁴ Vgl. GEISLER 1975, a.a.O. (Anm. 2), S. 68.
- ⁵ DANIEL R. ANDERSON: *Kinderfernsehen und Schulleistung*. In: *Television. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)*, 11. Jg., 1998, Heft 2.
- ⁶ DANIEL R. ANDERSON / ALETHA C. HUSTON / KELLY SCHMITT / u.a. (2001) u.a.: *Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior. The Recontact Study. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 264, Vol. 66, 2001, No. 1* (siehe auch: www.utexas.edu/research/crite/index.html).
- ⁷ KLAUS-JÜRGEN TILLMANN / ULRICH MEIER (2001): *Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland*. In: *PISA 2000, Band 1* (Anm. 1).
- ⁸ Nutzungsdaten, die sich ausschließlich auf die Altersgruppe der 15-Jährigen beziehen, liegen veröffentlicht nicht vor, weshalb hier hilfsweise die Nutzungsdaten der 10- bis 15-Jährigen herangezogen werden. Quelle: BIRGIT VAN EIMEREN (2000): *Mediennutzung und Fernsehpräferenzen der 10- bis 15-Jährigen*. In: *Television. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI)*, 13. Jg., 2000, Heft 2.
- ⁹ Vgl. die Skizze der Erlebnismuster am Ende des 1. Teils: Super RTL Medienforschung: *Kinderwelten 2002. Freizeit und Medien im alltäglichen Erleben von Kindern*. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG
- ¹⁰ Vgl. BEN BACHMAIR u.a.: *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen*. Band 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Band 2: Die symbolische Verarbeitung im Handlungszusammenhang. Fortlaufende Beobachtungen während eines Schulunterrichtsprojektes. Kassel 1984; BEN BACHMAIR (2001): *Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für Eltern*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2. Teil

Prof. Dr. **Ben Bachmair**, geb. 1943, ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Kassel.