

Ben Bachmair

Dieser Text wurde teilweise in "[Medienpraktisch](#)" abgedruckt:
 medienpraktisch, Zeitschrift für Medienpädagogik, 4/2002, Gemeinschaftswerk der Evang.
 Publizistik GmbH (GEP), 2002

Kulturelle Ressourcen – Medien und Lesekompetenz nach PISA

1. Lesen auch im Fernsehen?

Erkan, 11 Jahre alt, Nationalität Türkisch, ist in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen. Seine Schulkarriere ist sowohl in einem politisch schwarzen Süd-Bundesland, als auch in einem roten West-Bundesland weitgehend gescheitert. Seine Eltern sprechen sehr gut deutsch, haben sich voll auf Deutschland eingelassen, unterstützen auch alle schulbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder, z.B. indem sie ihre Wohnung mit Bezug auf die Schule ausgewählt haben. Jedoch ein Bildungsbündnis mit der Schule zu knüpfen, ist nicht gelungen: Erkan soll mit Zwang in die Sonderschule, weil er in der Regelschule nicht mehr mitkommt. Erkan ist vermutlich nie in das deutsche Bildungssystem „eingestiegen“. Er lässt auch keine Alternative zur Idee aufkommen, etwas anderes als sein Großvater sein zu wollen, nämlich ein Türke. Was wundert es, dass er kein deutsches Wort mit einem redet, auch wenn man bei ihm zu Hause im Wohnzimmer sitzt. Statt dessen konzentriert er sich auf den Fernseher. Es läuft „Formel 1“, das Autorennen auf RTL. Sie ist eine der von Jungen dieses Alters favorisierten TV-Sendungen. Als der Papa von der Arbeit nach Hause kommt, fasst Erkan in Windeseile die Ergebnisse von „Formel 1“ zusammen. Papa ist sehr interessiert, denn für Autos wendet er generell viel Zeit auf, kann sie selber reparieren und spricht ebenso gern wie kompetent darüber. Erkan hat bei „Formel 1“ offensichtlich genau zugesehen und sich die Ergebnislisten gemerkt, die er für seinen Vater versprachlicht und interpretiert, selbstverständlich auf Deutsch.

Haben sich Deutschdidaktiker und Medienpädagogen schon einmal die diskontinuierlichen Texte in Sportsendungen des Fernsehens angesehen? Es gibt davon eine Fülle.

	Tyre	Nat	Race Time	Speed
1 M SCHUMACHER	P	GER	1:29:10,789	205,613
2 BARRICHELLO	P	BRA	17,907	204,927
3 R SCHUMACHER	H	GER	19,755	204,856
4 MONTOYA	H	COL	44,725	203,908
5 BUTTON	H	GBR	1:23,395	202,457
6 COULTHARD	H	GBR	1 LAP	202,259
7 VILLENEUVE	P	CAN	1 LAP	201,160
8 MASSA	P	BRA	1 LAP	200,928
9 TRULLI	H	ITA	1 LAP	200,541
10 HEIDFELD	P	GER	1 LAP	200,317

TAGHeuer TIMING

Zu finden sind Namenslisten, in denen Schreibweise und Aussprache weit auseinander klaffen. Den Namen sind Abkürzungen für Länder der Rennfahrer sowie Zeiten und Geschwindigkeiten zugeordnet. Selbstverständlich ist für Sportberichterstattung die Ausgangssprache Englisch, der Kommentar dagegen kommt auf Deutsch.



Es gibt nicht nur diese Ergebnislisten, sondern auch schriftliche Erläuterungen mit den Stilmitteln der Liste. Sie gehören zu dem hinter der Schrift liegenden Bild, hier der Ferrari mit dem Gewinner M. Schumacher in der Box.



Es gibt dann noch zusätzlich verbale Werbung (Allianz), die graphisch strukturiert den Bildhintergrund bildet. Dem Podest mit den Siegern entspricht die Zuordnung von Zahlen und Namen.

2. Diskontinuierliche Texte im Fernsehen: die Verbindung von Bilder- und Lesekompetenz

2.1 Erkans Lesekompetenz in Anlehnung an den Text- und Kompetenzbegriff von PISA

[1]

Mit Vergnügen folgt man als Medienpädagoge dem Lese- und Text-Konzept der PISA-Untersuchung:

„Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft. Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt bereits im Vorschulalter in der Familie. Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird.“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 78)

Weil es um den „verstehenden Umgang mit Texten“ (S. 80 ff.) und um die Vielfalt des sozialen und kulturellen Lebens geht, sollen Jugendliche sich auch kompetent mit der Vielzahl relevanter Texttypen umgehen.

„In PISA wurde deshalb eine große Bandbreite von Texttypen, die für Jugendliche als praktisch relevant eingeschätzt wurden, verwendet. Neben fortlaufend geschriebenen Texten (kontinuierliche Texte) werden dabei auch bildhafte Darstellungen wie

Diagramme, Bilder, Karten, Tabellen und Grafiken einbezogen (nicht-kontinuierliche Texte).“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 80)

Worauf sich Erkan in seinem Bericht an seinen Vater bezieht, sind „nicht-kontinuierliche Texte“, die immerhin 38 Prozent der PISA-Texte ausmachen. (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., Tabelle 2.1, S. 81):

Tabelle 2.1: Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest nach Art der Texte

Kontinuierliche Texte		Nicht kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Prozent der Aufgaben	Art des Textes	Prozent der Aufgaben
Erzählung	12	Diagramme/Graphen	11
Darlegung	22	Tabellen	11
Beschreibung	9	Schematische Zeichnungen	4
Argumentation	13	Karten	3
Anweisung	6	Formulare	6
Insgesamt	62	Anzeigen	3
		Insgesamt	38

Was darf man sich unter diskontinuierlichen Texten vorstellen, denen sich Erkan mit seiner Lesekompetenz aus „Formel I“ annähert? Dazu gehört in der Lesekompetenzuntersuchung das für 15-Jährige gedachte Baumdiagramm der „Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 527) und ein Schema, das „Felsmalerein aus der Sahara“ mit der „Veränderung in der Struktur der Tierwelt“ in Beziehung setzt (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 529). Schemata, Diagramme oder, im Fall von Formel I, Ergebnislisten lassen sich kompetent einsetzen bei einem verstehenden Umgang, beispielsweise um einem Dritten etwas zu erklären, oder daraus etwas zu lernen, z.B. um Ergebnisse zu überprüfen oder um den eigenen Wissensstand zu „Formel I“ auf den laufenden zu halten. Um dem Vater, der ja Experte in Sachen Auto ist, kompetent zu berichten, muss Erkan die Fernseh-Listen verstanden haben. In wie weit er sie verwendet hat, um sein Wissen zu erweitern, lässt sich nicht sagen, denn dazu war die Beobachtungssituation zu kurz und zu beiläufig.

PISA differenziert die Kompetenz in drei Dimensionen: „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 89), in denen jeweils fünf Kompetenzstufen erreichbar sind. Möglicherweise geht der 11jährige Sonderschüler Erkan mit den Formel I-Listen auf folgenden Kompetenzstufen um:

„Informationen ermitteln“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 89)

Kompetenzstufe II: „... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert“

„Textbezogenes Interpretieren“ (S. 89)

Kompetenzstufe I: „... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert.“

„Reflektieren und Bewerten“ (S. 89)

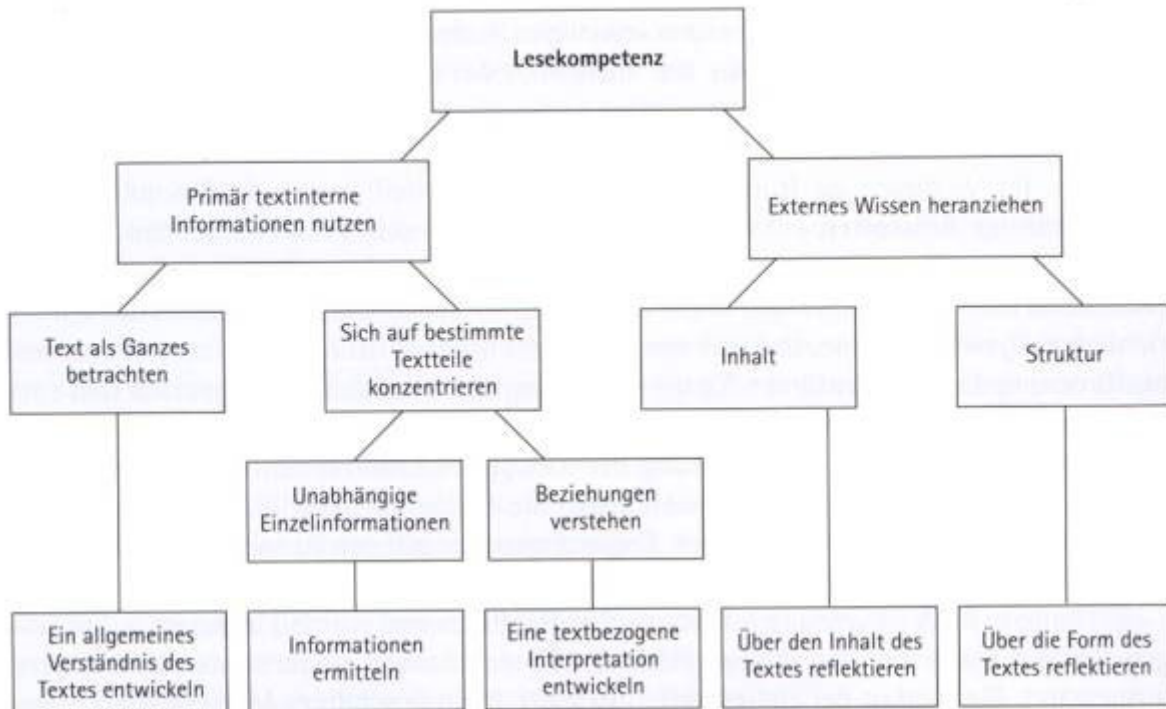
„... z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten“

2.2 Medienkompetenz als Textkompetenz – eine interessante Chance für Medienpädagogik

Als Exkurs sei an die in der Medienpädagogik übliche Kategorisierung von Medienkompetenz im Sinne Dieter Baackes erinnert, die leider nicht auf einem erweiterten Text-Begriff aufbaut, die statt dessen von der für Medien wenig ergiebig Theoretisierung Noam Chomskis zur Entfaltung einer den Menschen inne wohnenden Sprachfähigkeit (Kompetenz) im Handeln (Performanz) ausgeht. Auf

diese Weise ist die nur auf den ersten Blick überzeugende Kompetenz-Beschreibung entstanden: Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung[2] Mit der Definition von Medien als Texte lassen sich zum einen unterschiedlichen Darstellungsmodi“[3] im Leben von Menschen zusammenschauen, also Fernseh-Texte, Buch-Texte, Internet-Texte, CDROM-Texte auf ihre Gemeinsamkeit hin betrachten. Diese Definition ist zum anderen ergiebig, um die notwendigen oder hilfreichen Einstellungen, Fähigkeiten usw. der Menschen als Kompetenzen zu beschreiben, mit Texten unterschiedlicher medialer Ausprägungsformen umzugehen. Sicherlich sind die PISA-Kategorien „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“ ebenfalls nur heuristisch entwickelt, bekommen jedoch im dynamischen Strukturmodell der textbezogenen Kompetenzen einen hohen Grad an Komplexität, die Praxisnähe nicht nur für die schulische Leistungsmessung verspricht (Abbildung 2.1, S. 82):

Abbildung 2.1: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA



In diesem dynamischen Model des Umgangs mit Texten lokalisiert PISA lernzielbezogene Kompetenzstufen.

(PISA 2002 Basiskompetenzen, S. 89, Tabelle 2.3) Beschreibung der typischen Anforderungen pro Kompetenzstufe und Subskala

	Subskala „Informationen ermitteln“	Subskala „Textbezogenes Interpretieren“	Subskala „Reflektieren und Bewerten“
<i>Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser...</i>			
Stufe V	... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche	... ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.	... die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen. Typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die

	Information im Text für die Aufgabe relevant ist.		der Erwartung widersprechen.
Stufe IV	... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt.	... z.B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen und Anwenden von Kategorien in einem unbekanntem Kontext.	... z.B. die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Information im Text, unter Zuhilfenahme von formalem oder allgemeinem Wissen. Leser müssen ein akkurates Verstehen von langen und komplexen Texten unter Beweis stellen.
Stufe III	... Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z.T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl wird durch auffallende und konkurrierende Informationen erschwert.	... die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern. Beim Vergleichen, Kontrastieren oder Kategorisieren müssen viele Merkmale berücksichtigt werden. Oft ist die erforderliche Information nicht auffallend oder es gibt andere Textschikanen, wie z.B. Ideen, die das Gegenteil zu einer Annahme ausdrücken oder negativ formuliert sind.	... entweder Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen, oder sie erfordern vom Leser, bestimmte Merkmale des Textes zu bewerten. Einige Aufgaben erfordern vom Leser ein genaues Verständnis des Textes im Verhältnis zu bekanntem Alltagswissen. Andere Aufgaben verlangen kein detailliertes Textverständnis, aber erfordern vom Leser, auf verbreitetes Wissen Bezug zu nehmen. Der Leser muss die relevanten Faktoren teilweise selber ableiten.
Stufe II	... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert.	... z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens eines Textes. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen. Aufgaben auf diesem Niveau, die analoges	... z.B. einen Vergleich von mehreren Verbindungen zwischen dem Text und über den Text hinausgehendem Wissen. Bei anderen Aufgaben müssen Leser auf ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug nehmen, um

		Denken beinhalten, erfordern üblicherweise Vergleiche oder Kontraste, die auf nur einem Merkmal des Textes basieren.	bestimmte Merkmale des Textes zu erklären. Die Aufgaben erfordern ein breites Textverständnis.
Stufe I	... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information „erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.	... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert.	... z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.

Ob die PISA-Profis der weiter oben vorgenommenen Zuordnung zu Kompetenzstufen zustimmen, wenn Erkan im Alltagsgespräch mit seinem Vater Listen aus dem Fernsehen verwendet, sei dahin gestellt. Medienpädagogisch interessant sind die PISA-Kategorien im Lichte diskontinuierlicher Texte auf dem Bildschirm jedoch auf alle Fälle. So gelingt ein argumentativer Brückenschlag zwischen Alltagsmediennutzung und der Bewertung schulischer Leistungen, die Erkans Lehrern während dessen bisherigen Schullaufbahn nicht möglich war.

3. Wie kommt Erkan zu der Form von Lesen, das gedruckte Texte definieren?

Der diskontinuierliche Text auf dem Fernsehbildschirm im Rahmen von RTL ist der Institution Schule natürlich entgangen, weil der schulisch und auch kulturell relevante, weil mit sozialer Prägekraft ausgestattete Text der gedruckte Text ist. Der mediale Darstellungsmodus ist also mitentscheidend für kulturellen Wert eines Textes. Dem diskontinuierlichen Text auf dem Bildschirm im Kontext der Sportsendung kommt kulturell wenig bis kein Wert zu. Da mag Erkan kompetent mit Bildschirmtexten umgehen oder nicht.

3.1 Lesen: unbedingt! Jedoch woraus?

Es gibt nicht nur Unterschiede, wie nahe Menschen an Lesen als Schlüsselkompetenz mit sozialer Prägekraft herankommen. Die Schule hat hierbei eine wichtige Brücken- und auch Kontrollfunktion. Nebenbei existieren auch noch die feinen Unterschiede, „woraus“ Menschen lesen. Möglicherweise verschieben sich jetzt die feinen Unterschiede zugunsten Erkans, da PISA mit der Operationalisierung von Lesekompetenz der Schule auch dringend nahe legt, diskontinuierliche Texte didaktisch ernst zu nehmen und in den Lesekatalog der Schule aufzunehmen. Damit gelangen auch andere „Trägermedien“ als die des gedruckten Textes in den didaktischen Horizont.

Die öffentliche Debatte der PISA-Ergebnisse hatte sich auch auf die Bildungsungleichheit bezogen, die in der Bundesrepublik mit dem Erwerb der Lesekompetenz verbunden ist. Erkans Schulprobleme sind eben kein Einzelfall. Sie haben etwas mit der Bildungsbeteiligung und der sozialen Lage der Familie eines Kindes bzw. Jugendlichen zu tun.^[4] Die PISA-Daten legen nahe, den „Löwenanteil der ungleichen Bildungsbeteiligung“ dem „gemeinsamen Einfluss von kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz und Sozialschichtzugehörigkeit“ zuzuschreiben (Pisa 2000, Die Länder ... im Vergleich, S. 168). In diesem Gefüge sind Erkans Karten schlecht gemischt, insbesondere weil die Bildungsbeteiligung für ein Migrationskind von deren Sprachkompetenz abhängt:

„Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Bei gleicher Lesekompetenz machen Kinder aus Zuwandererfamilien vom Übergang in einen mittleren oder höheren Bildungsgang tendenziell häufiger Gebrauch als die Altersgleichen, die aus deutschsprachigen Familien stammen.“ (Baumert, Schümer S. 199)

Die Sprache ist offensichtlich das „kulturelle Kapital“ (Pierre Bourdieu), das für eine

aufwärtsführende Bildungskarriere unabdingbar ist, was alles andere als eine neue Erkenntnis ist, denn Pierre Bourdieu hat diesen Zusammenhang schon in den 60er Jahren empirisch aufgezeigt.^[5] In den 70er Jahren war sich die Pädagogik der Schulrelevanz der von Basil Bernstein beschriebenen elaborierten und restringierten Codes wohl bewusst. In dieser Gemengelage gibt es, wie gesagt, die „feinen Unterschiede“. So beschäftigt sich Erkan zwar kompetent mit einer kleinen Auswahl diskontinuierlicher Texte, jedoch nicht mit gedruckten. Noch wichtiger ist, ihnen fehlt der Darstellungsmodus des Buches. Dem Buch wird Erkan jedoch viel Abwehrenergie entgegen setzen. Wenn der Bildschirm mit dem Unterhaltungsprogramm des Fernsehens oder der Bildschirm der Spielkonsole nicht kompatibel mit Schule ist, dann bricht auch diese Verbindungsbrücke zum Lesen diskontinuierlicher Texte weg. Mediale Alltagskompetenz auch in der Schule zuzulassen und in den Erwerb der Lesekompetenz einzubinden, kommt dann hohe Bedeutung zu, was Hans-Dieter Kübler^[6] fordert:

„Außerdem müsste endlich stärker und präziser registriert werden, was Kinder von sich aus lernen, selbst wenn es mancher Norm widerspricht oder gar manches ideale Erziehungsziel konterkariert. Dies gilt nicht zuletzt für das Lernen der Kinder von, mit und durch Medien, ohne dies sogleich als neuerliche emanzipatorische Selbstsozialisation zu verklären ...“ (S. 4)

Die Selbsttätigkeit des Lesens außerhalb der Schule trägt erheblich zur „Habitualisierung der Lesetätigkeit“ und zum „Erwerb von Leseexpertise“ (Baumert, Schümer S. 174) bei, weshalb die selbstverständliche Lesekompetenz und nicht-didaktische Leseförderung des Alltagslebens einerseits wichtige kulturellen Ressource sein kann, andererseits die Bildungsbeteiligung erheblich zu stören in der Lage ist. Wichtig wird hier sein, Texte in den verschiedenen medialen Darstellungsmodi in die Förderung der Lesekompetenz aufzunehmen. Diskontinuierliche Text in die Prüfung schulischer Lesekompetenz einzubeziehen, hilft schon, um einen der feinen kulturellen Unterschiede in der alltäglichen Lesepraxis von Kindern und Jugendlichen zu entschärfen. Die heute üblichen medialen Darstellungsmodi von Texten, vom Fernsehbildschirm bis zum Internet, neben den gedruckten Text zu stellen, fällt den mit dem Buch professionalisierten Pädagoginnen und Pädagogen sicher schwer. Die persönlich erworbene und geschätzte eigene Literalität zu relativieren, ist auch kein einfacher Prozess.

3.2 Wie lesen? Das Muster des „Experten“ und andere medienrelevante Handlungsmuster

Eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Lesekompetenz darf man heute nicht vergessen. Es sind die Handlungsmuster, in die Lesekompetenz eingebettet ist. So hat Erkan die Ergebnislisten eines Sportwettbewerbs verfügbar, weil er als Experte im Gespräch unter Experten auftritt. Ohne den Papa, der Fachmann für alles ist, was mit dem Auto zusammenhängt, wären die Listen im Fluss der Fernsehbilder verschwunden. Für die Versprachlichung der Listen in einer Phase, die zwischen Rezeption und dem Berichten liegt, muss viel Motivation und viel eingeübte Vertrautheit vorhanden sein. Dieser Erfolg gelingt nicht, weil er schulische Lernmuster auf die Aneignung von Fernsehprogrammen überträgt. Vermutlich hat er vom Vater, vom Großvater oder ähnlichen Bezugspersonen das Handlungsmuster des Experten übernommen. Persönlich wichtige und das Alltagshandeln regulierende und generierende Muster entstehen heute auch im Zusammenspiel mit Medien. Literalität ist also in Muster der Aneignung und des Handelns eingebettet, was z.B. für das Marketing, die Fernsehnutzungsforschung, natürlich auch für die Kultursoziologie klar ist.^[7] So hat der Fernsehsender SuperRTL^[8] solche Muster in Form von Erlebnisdimensionen empirisch erhoben. In diesen Erlebnisdimensionen entsteht Lesekompetenz und ist in ihnen wirksam.

Erlebnisdimension I: Familiäre Geborgenheit und Zuwendung

Diese Erlebnisdimension beschreibt die emotionale Einbindung des Kindes in seine Familie, Zuwendung, die es bekommt (emotional, aber auch materiell) - ebenso aber auch das Bedürfnis nach sozialen Kontakten.

Erlebnisdimension IV: Positive Spannung und Überraschungen

In dieser Dimension unterscheiden sich die Kinder darin, in welchem Ausmaß sie angenehme und positive Spannung und Überraschungen lieben. Dazu gehört auch das angenehme Gefühl, einen neuen Freund oder eine neue Freundin gefunden zu haben oder bei den älteren Kindern

Erlebnisdimension VII: Rückzug, Desinteresse und Langweile

Die Ausprägung des Aktivitätsniveaus der Kinder wird in dieser Dimension ausdifferenziert, d.h. ob die Kinder in ihrem Alltag eher viel oder wenig unternehmen, eher lustlos sind oder „immer gut drauf“. Kinder, die sich leicht langweilen oder antriebsarm sind, erzielen

<p>Erlebnisdimension II: Selbstbestimmter Rückzug</p> <p>Das mehr oder weniger ausgeprägte Bedürfnis der befragten Kinder, sich zurückzuziehen, weil sie nicht immer Lust haben, mit anderen zusammen zu sein oder weil sie Dinge gerne für sich ganz alleine machen wollen.</p>	<p>das Gefühl des Verliebtseins.</p>	<p>in dieser Dimension hohe Skalenwerte.</p>
<p>Erlebnisdimension III: Freunde</p> <p>Neben der eigenen Familie spielen Freunde eine sehr wichtige Rolle. Die Bedeutung von Freunden ist jedoch unterschiedlich: Für die einen sind Freunde möglicherweise Elternersatz, weil sie sich besser verstanden fühlen. Andere Kinder fühlen sich stark, weil Freunde ihnen helfen. Wiederum sind für zahlreiche Kinder Freunde der Garant dafür, dass sie sich nicht langweilen müssen.</p>	<p>Erlebnisdimension V: Lern- und Wissbegierde</p> <p>Die Affinität der Kinder zu allem, was mit Lernen und Wissen zu tun hat - einschließlich ihres Interesses für die Schule - wird in dieser Dimension erfasst. Hier gibt es auffallend große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindertypen.</p>	<p>Erlebnisdimension VIII: Dramatische Spannungssuche</p> <p>Kinder, die hier hohe Werte erzielen, mögen Spannungssituationen, die risikoreich sein können, z. B. reale Streit- und Konfliktfälle, Unglücke sowie unbehagliche Situationen. Im Gegensatz zur Erlebnisdimension IV, der angenehmen, überraschungsorientierten, positiven Spannung, haben wir es hier mit einem Spannungsbegriff zu tun, der eher in Richtung Gefahr, Konflikt und reales Risiko geht.</p>
	<p>Erlebnisdimension VI: Neugier auf andere</p> <p>Diese Erlebnisdimension beschreibt die Intensität, mit der Kinder Neuigkeiten aus ihrer Umwelt beziehen. Sie ist besonders stark ausgeprägt, wenn sich die Kinder für andere Menschen interessieren und diese beobachten, z. B. wenn sie draußen spielen oder mit ihren Eltern einen Ausflug machen.</p>	

Treumann u.a.[9] haben über eine Clusteranalyse und qualitative Interviews die Medienkompetenz von Menschen über 35 Jahre mit Persönlichkeitstypen verbunden. In diesen Typen erscheinen zwar nicht unmittelbar Handlungsmuster, sie zeigen jedoch die Einbindung von Medienkompetenz in ein von den Nutzern strukturiertes Alltagsleben. Medienkompetenz, definiert mit den Baackeschen Kategorien der Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung, Medien-Gestaltung, sind in die Handlungsmuster von Persönlichkeitstypen der „Tüftler“, „Avangardisten“, „Durchschnittlichen“, „Optimisten“, „Desinteressierten“, „Zögerlichen“ eingebettet, so das Untersuchungsergebnis.

Leider ist es ein Defizit einer Lesekompetenz-Erhebung vom Rang der PISA-Studie, nicht die Muster zu erheben, in die Text-Aneignung und deren Generalisierung als Lesekompetenz, eingebunden sind. Ohne es zu thematisieren, werden deshalb didaktisch inszenierten Muster schulischen Lernens und der international definierter Schulerfolg zum Bezugsrahmen von Literalität. Außen vor bleibt, welche Literalität innerhalb medial geprägter Handlungs- oder Erlebnismuster entsteht, mit welchen Defiziten und welchen Chancen. Die Defizite, auf die die PISA-Studie deutlich hinweist, brauchen die flankierende Frage, welche Kompetenz die Schule für die traditionelle Lesekompetenz nutzbar machen kann.

4. Mediennutzung – ein ärgerliches Defizit der PISA-Studie

Natürlich fragt die Pisa-Studie auch nach dem Alltagskontext von Lesekompetenz[10] und befragte die 15-Jährigen zum Komplex „Freunde, Freizeit, Medien“ (PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., S. 481). Medienpädagogische 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. 485ff)

„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
- Sport treiben
- 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) wird die Frage etwas 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 Selbsteinschätzungen der Fernsehnutzungshäufigkeit ist problematisch. Die folgende Liste ist zudem methodisch schlampig gemacht, weil z.B. kein Gesamtmittelwert angegeben ist, der einen schnellen Vergleich mit anderen Studien zuließe, die zudem in der Veröffentlichung nicht erwähnt werden. Die durchschnittliche Fernsehmenge 15-Jähriger liegt 133 Minuten, was der Kategorie: Mäßigeher (1-3 Stunden) entspricht, in der bei Pisa 47,5 % der Jugendlichen liegen. Nach Normalverteilung müssten das 66% sein entsprechend den Daten des Bayrischen Rundfunks.

(PISA 2000, BASISKOMPETENZEN ..., , S. 487, Tabelle 9.24)

Tabelle 9.24: Durchschnittliche Fernsehzeiten am Tag nach Schulform (in %)

Tägliche Fernsehzeit	Schulform					Insgesamt (n = 4.480)
	Hauptschule (n = 939)	Realschule (n = 1.270)	Gymnasium (n = 1.420)	Schule mit mehreren Bildungsgängen (n = 426)	Integrierte Gesamtschule (n = 425)	
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

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

Entwicklung der täglichen Sehdauer der 10- bis 15-Jährigen in Deutschland, 1988 – 1. Halbjahr 2000 (in Minuten)^[11]

	1992	1995	1999	01-06/2000
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

Was soll man dann vom im folgenden mutig formulierten Ergebnis halten, 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, BASISKOMPETENZEN ..., S. 487/ 488)

Die Frage nach den Fernseh- bzw. Videoinhalten auf „Porno-, Horror- und Gewaltfilme“ zu beziehen, ist die blanke Ideologie und methodologisch äußerst 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, Gewalt problematisch, weil kulturell sehr unterschiedlich definiert.

Für die Fernsehnutzungsforschung ist es eine abwegige Idee, Horror, Porno, Gewalt mit den Medienpräferenzen von Jugendlichen gleichzusetzen. Wie sehen die tatsächliche Präferenzen von Jugendlichen aus? Hier drei Beispieltage aus dem April 2002.

Überblick Gesamt

Rang	Sender	Titel	Datum	Start	Dauer	G 14-19 Anzahl	G 14-19 MA
1	RTL	Formel 1 - San Marino, das Rennen	14. Apr. 02	14:45:45	0:17:05	470.000	50,9%
2	RTL	Gute Zeiten, schlechte Zeiten	11. Apr. 02	20:10:37	0:03:18	440.000	38,3%
3	RTL	Alarm für Cobra 11 - die Autobahnpolizei	11. Apr. 02	20:45:19	0:17:32	420.000	34,1%
4	PRO7	Die Rückkehr der Jedi-Ritter	14. Apr. 02	22:17:52	0:24:01	400.000	39,8%
5	RTL	Formel 1 - San Marino, Siegerehrung	14. Apr. 02	15:33:48	0:16:05	390.000	51,7%
6	ZDF	Notting Hill	14. Apr. 02	20:14:28	1:54:56	370.000	25,8%
7	RTL	Formel 1 - San Marino, vor dem Rennen	14. Apr. 02	13:55:48	0:04:12	330.000	44,0%
8	RTL	Die 80er Show	13. Apr. 02	22:20:56	0:05:18	330.000	41,4%
9	RTL2	Dragon Ball Z	11. Apr. 02	19:47:28	0:12:03	320.000	28,4%
10	RTL	Zwei Engel auf Streife	11. Apr. 02	21:37:57	0:24:23	320.000	31,3%
11	RTL	The Rock - Fels der Entscheidung	14. Apr. 02	22:00:41	0:29:13	300.000	25,2%
12	RTL2	Dragon Ball Z	11. Apr. 02	19:17:15	0:12:38	290.000	30,0%
13	RTL	Krüger sieht alles	13. Apr. 02	22:26:14	0:17:17	290.000	37,1%
14	PRO7	Sabrina - total verhext	13. Apr. 02	17:22:29	0:08:55	290.000	45,6%
15	PRO7	Malcolm mittendrin	13. Apr. 02	17:31:38	0:14:54	280.000	44,9%
16	RTL2	Schlagzellen	11. Apr. 02	19:45:28	0:00:20	280.000	25,3%
17	RTL	Formel 1 - San Marino, Highlights	14. Apr. 02	15:49:53	0:00:28	270.000	36,6%

18	PRO7	Friends	13. Apr. 02	14:35:21	0:08:11	250.000	42,7%
19	PRO7	Sabrina - total verhext	13. Apr. 02	17:02:50	0:12:43	250.000	43,4%
20	ZDF	ZDF SPORTextra: Moderation	11. Apr. 02	21:36:05	0:00:45	240.000	21,3%

Quelle: Bestandsaufnahme Kinderfernsehen 2001, AGF/ GfK PC#TV 2002

Porno und Horror – Fehlanzeige. Oder sollte „Sabrina - total verhext“ in pädagogischer Sicht Horror sein? Ist Action wie „Alarm für Cobra 11 - die Autobahnpolizei“ das was PISA mit Gewalt meint?

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

„Entsprechend der zeitlichen Verteilung der Fernsehnutzung 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 halten?

„... 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, 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 sind für Jugendliche irrelevant, wie übrigens auch für das gesamte Fernsehpublikum, von denen auch nur ein sehr kleiner Teil Nachrichten sieht.

Reportagen/Dokumentationen/Magazine	1,6 % Marktanteil der 10 – 15Jährigen
Nachrichten	1,4% Marktanteil der 10 – 15Jährigen

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

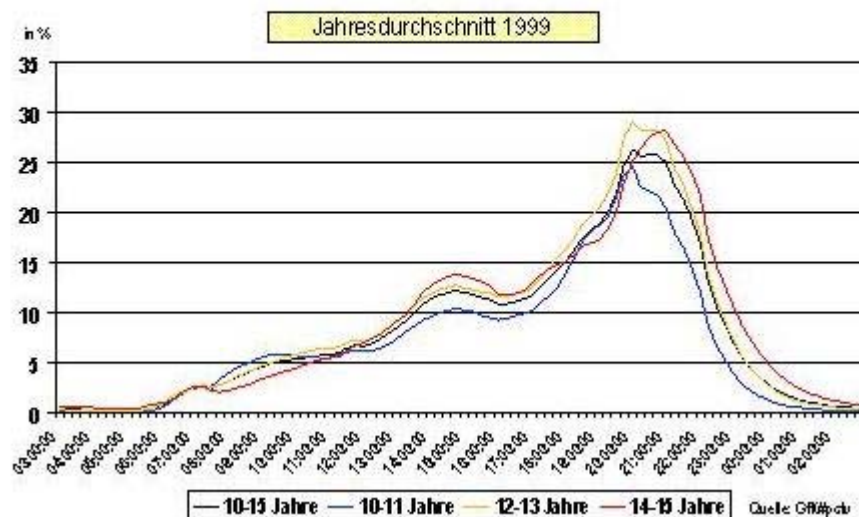
„Ein vergleichbares Muster der schulform- und geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigt sich beim Konsumieren von informativen Sendungen. Dazu wurden hier „Nachrichten“, „Sportsendungen“ und „politische Magazine“ gerechnet. Solche Sendungen werden von Jungen signifikant häufiger gesehen als von Mädchen, 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, BASISKOMPETENZEN ..., S. 489)

Will man geschlechtsspezifische Unterschied 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 200 fast ausschließlich durch Folgen von "Gute Zeiten, schlechte Zeiten" belegt. Lediglich vier der 50 meistgesehenen Sendungen waren keine Serienfolgen.

Grafik 4: Fernsehnutzung im Tagesablauf bei den 10- bis 15-Jährigen nach Alter, Gesamtdeutschland



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)

Tabelle 8: Marktanteil ausgewählter Daily Soaps bei den 10- bis 15-Jährigen (in %, Ø 1999)

	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

5. Brückenschlag zwischen der Welt der Bildung und der Welt der Medien

Die PISA-Studie zeigt mit den Defiziten, auch die Chancen. Für Migrationskinder wie Erkan öffnet sich mit dem Begriff der diskontinuierliche Texte eine Tür, seine Lesekompetenz auch für die Schule zu öffnen. Mit der an einem offenen Text-Konzept ausgerichteten Konzept von Literalität bekommt die Medienpädagogik die Chance auch ihre Vorstellung von Medienkompetenz zu modernisieren und die Medienwissenschaft auf deren Erkenntnisse zu Texten und Darstellungsmodi zu befragen. Diese Erkenntnisse in die Schule getragen, beinhaltet die Möglichkeit, die mit spezifischen Medien verbundenen kulturellen Wertvorstellungen zu relativieren und könnten helfen, die verborgenen 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 Literalitätspotential pädagogisch unerschätzter Medien. So lohnt sich der Blick auf das neue Design von Nachrichtensendern, die ihre wenig geschätzten Programme mit geschriebener Sprache garnieren. Vielleicht zeigt sich dabei auch eine neue Gestaltungsform.



bloomberg-01

Gleiches gilt für die übersehenen Tailer im Fernsehen, die als simple Werbung begannen, zunehmend mehr wichtige Orientierungsfunktion bekommen, auch, indem sie Sprache und Bilder überlagern. Hier entstehen neuen Zeichenformen.



24230

Die Überlagerung von Bildern und Schrift taucht auch in Musiksendern für Jugendliche auf.



vivaplust-01

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

[1] PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Veröffentlichungen: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2001; Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2002

[2] Vgl. dazu Baacke, Dieter: Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112-124. Zur empirischen Validierung liegt die folgende Arbeit vor: Treumann, K.P., Baacke, D., Baacke, K., Hugger, K.U., Vollbrecht, R. : Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen (Leske + Budrich) 2002. Die weitere Validierung soll das folgende DFG-Projekt leisten: Klaus Peter Treumann, Uwe Sander und Dorothee Meister „Eine Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten 13-18jähriger und zur Entwicklung von Medienkompetenz im Jugendalter“.

[3] Die Semiotik hat hierzu den Begriff der Modalität entwickelt, um die medienspezifischen Ausformungen von Texten zu erfassen, die selber ein definierender Teil eines Textes sind. Die folgende Arbeit ist hier informativ: Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo: Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication. London (Arnold) 2001

[4] Baumert, Jürgen, Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2002, S. 159 – 202.

[5] Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989, 3. Auflage, S. 34 ff. und Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1991, 4. Auflage

[6] Hans-Dieter Kübler: PISA und die Medienkompetenz: Warum empirische Begründungen mehr als dringlich sind. In: Medien praktisch, Heft 2002, S. 4-7.

[7] Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. (Campus) 1992, 2. Auflage.

[8] Super RTL Medienforschung: Kinderwelten 2002. Freizeit und Medien im alltäglichen Erleben von Kindern. RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG

[9] Treumann, K.P., Baacke, D., Baacke, K., Hugger, K.U., Vollbrecht, R. : Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen (Leske + Budrich) 2002, S. 247 ff.

[10] Tillmann, Klaus-Jürgen, Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2001, S. 468 - 509

[11] 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: Mediennutzung und Fernsehpräferenzen der 10- bis 15-Jährigen. In: Televizion. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) Heft 13/2000/2

Dieser Text wurde teilweise in "Medienpraktisch" abgedruckt:
 medienpraktisch, Zeitschrift für Medienpädagogik, 1/2003, Gemeinschaftswerk der Evang.
 Publizistik GmbH (GEP), 2003

Kulturelle Ressourcen, 2. Teil - Beim Optimismus der Sesame Street anknüpfen

1. Risiken der aktuellen Vermittlung von Lesekompetenz[1]

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 15jährigen Schülerinnen und Schüler deutscher Schulen schneiden im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ab. Dies Ergebnis und welches Bundesland dazu in welchem Maße beiträgt, wurde im vergangenen Jahr breit diskutiert. Was mich als Pädagogen am Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA bedrückt ist nicht das Mittelmaß, das sie feststellt, sondern die Zusammensetzung der Gruppe mit geringer oder fehlender Lesekompetenz. 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)

Tabelle 8.24: PISA-Teilnehmerstaaten nach dem Anteil von 15-Jährigen, die Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten

Besetzung der Gruppe schwacher Leser in Prozent der Alterskohorte				
Unter 10 Prozent	10 bis unter 15 Prozent	15 bis unter 20 Prozent	20 bis unter 25 Prozent	Über 25 Prozent
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 Föderation
	Vereinigtes Königreich	Tschechische Republik		
		Vereinigte Staaten		

PISA Band 1, S. 398, Tabelle 8.24

„Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen“ sind: (S. 401)

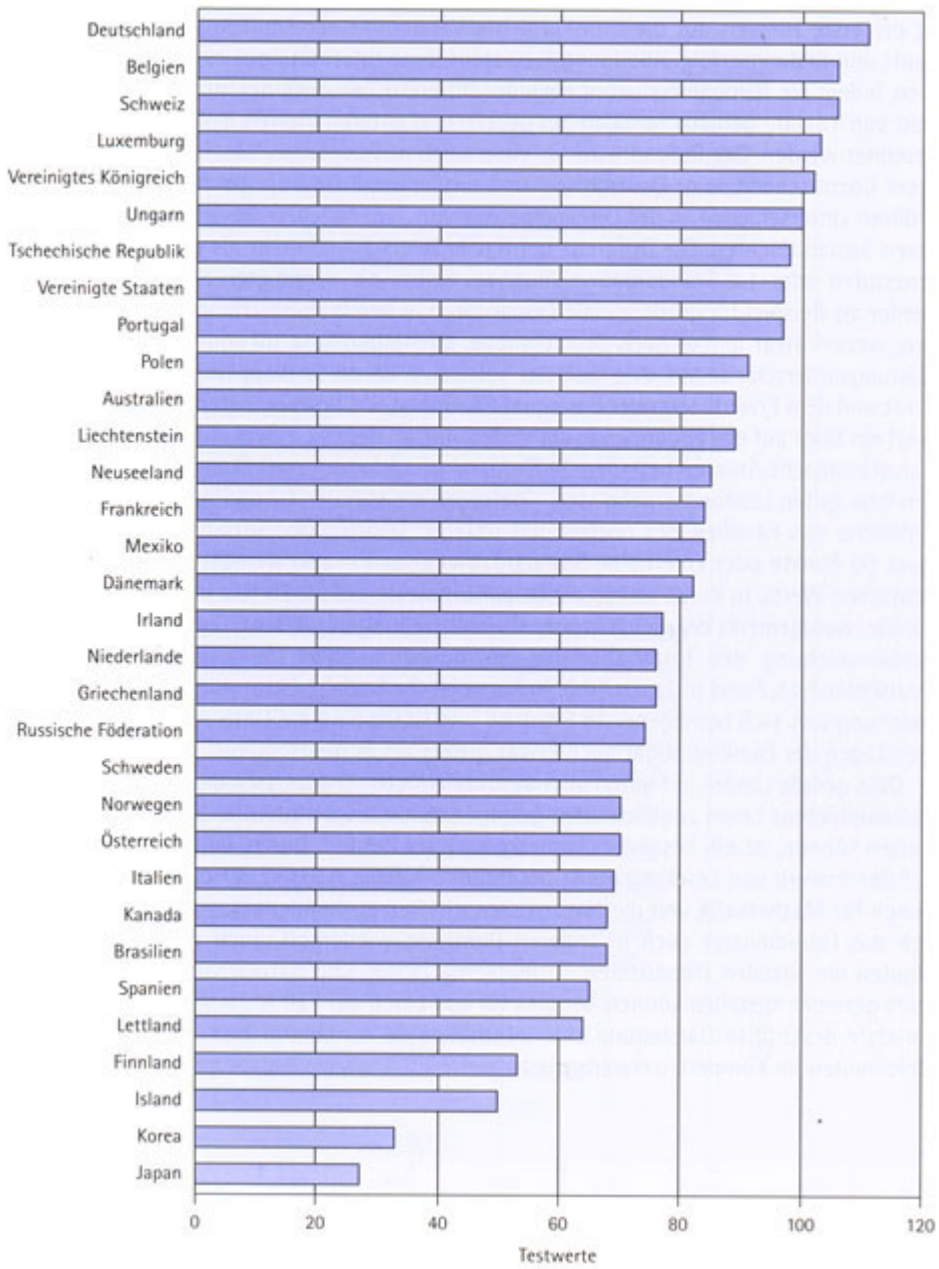
- „- Die Stellung der Familie im unteren Viertel der Sozialstruktur,
- ein Bildungsniveau der Familie mit maximal einem Sekundarstufe-I-Abschluss ohne Berufsausbildung,
- die Zuwanderung mindestens eines Elternteils und schließlich
- ein Junge zu sein.“ (S. 399)

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 Generation der Kinder und Jugendlichen der entwickelten Industriegesellschaft ursächliche für Defizite in der Lesekompetenz.

Ergebnisse zu zwei von diesen Risikofaktoren

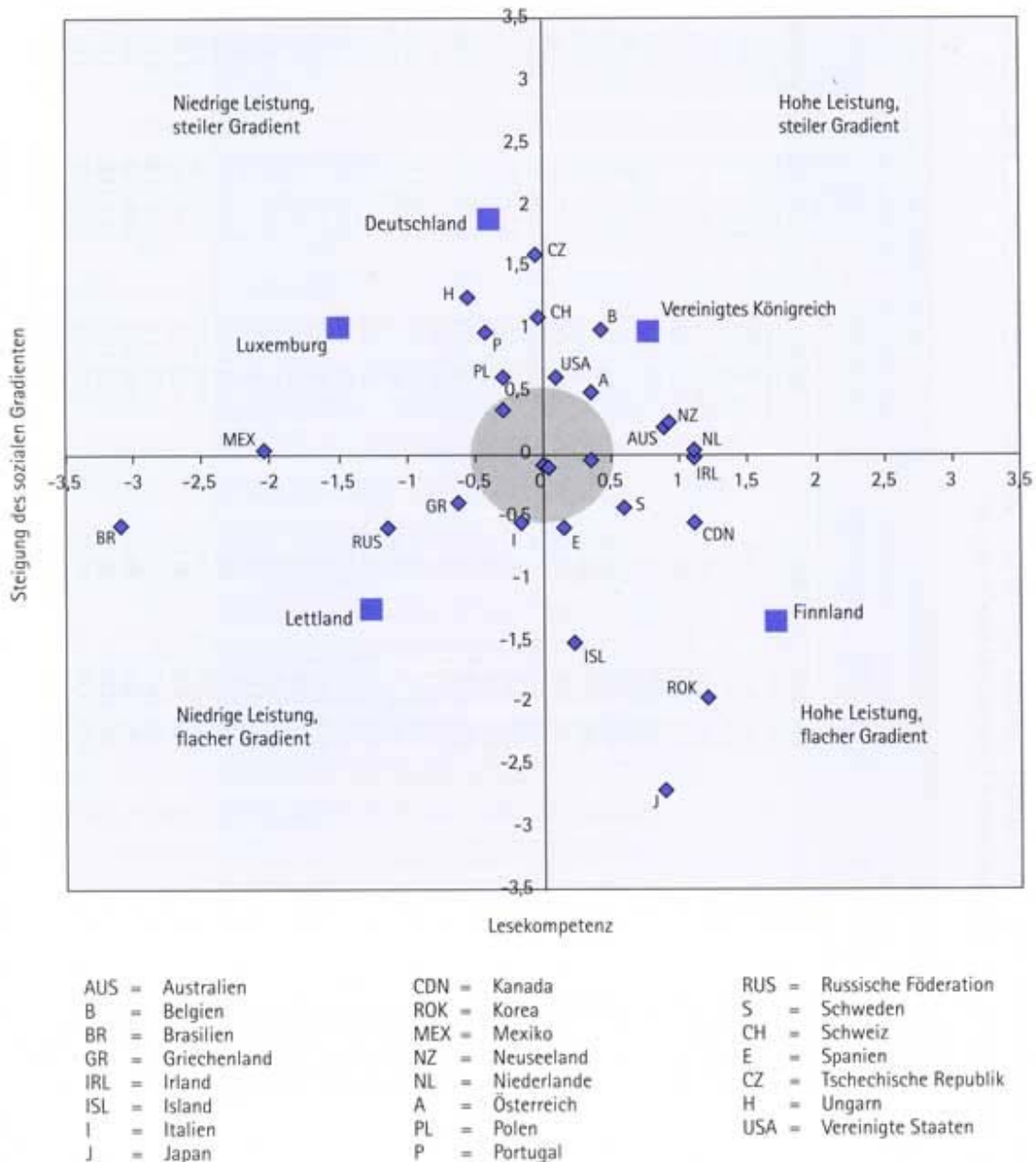
Risikofaktor: Sozialstruktur

Abbildung 8.10: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur (höchster Sozialstatus [HISEI] von Vater oder Mutter)



PISA S. 384, Abb. 8.10 "Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur (höchster Sozialstaus -HISEI- von Vater und Mutter)"

Abbildung 8.14: Staaten nach mittlerer Leseleistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz (z-standardisierte Werte)



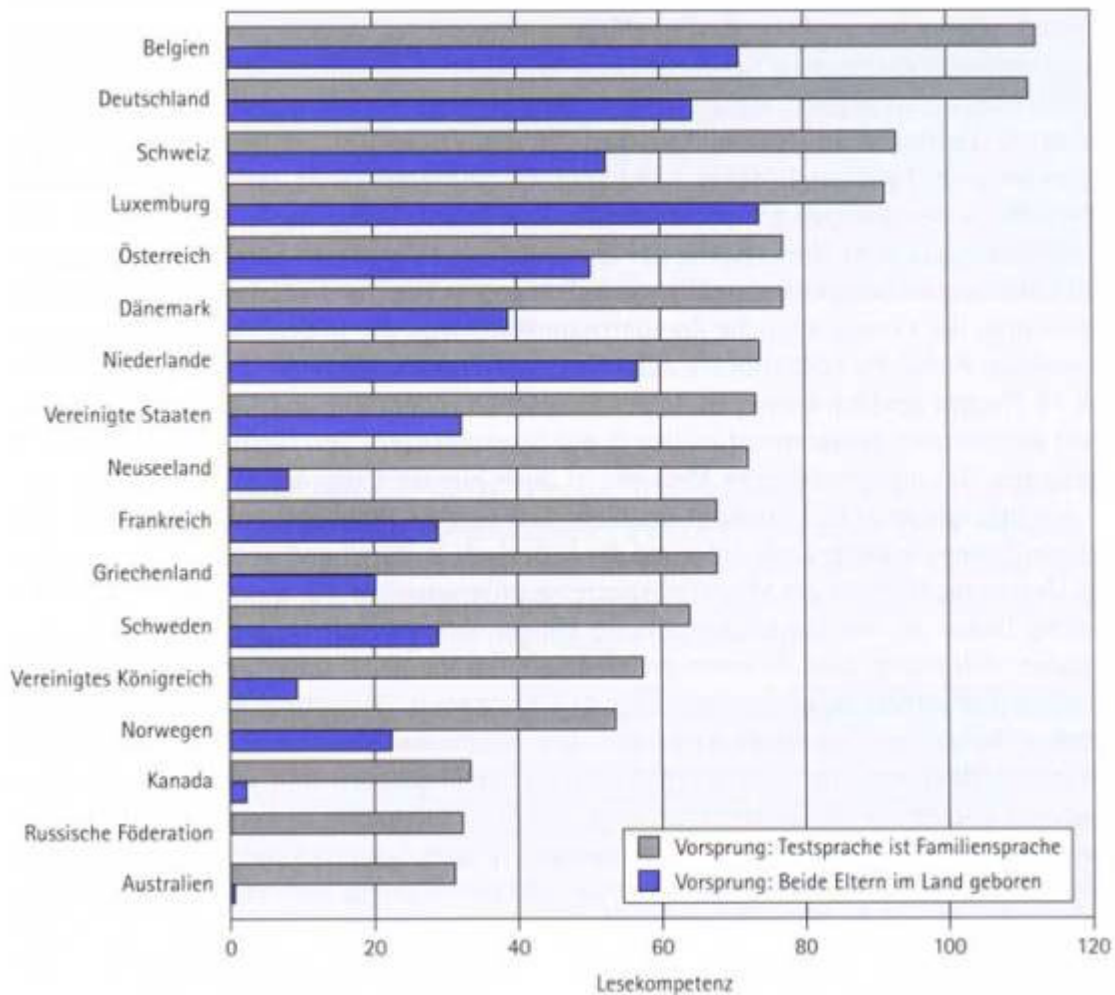
PISA S. 392, Abb. 8.14 "Staaten nach mittlerer Leistung und sozialem Gradienten der Lesekompetenz"

Die deutschen Schüler gehören zur Ländergruppe mit niedriger Leseleistung bei gleichzeitiger hoher sozialer Zuordnung dieser Leistung (steiler sozialer Gradient).

Risikofaktor: Migrationsfamilie

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? 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.

Abbildung 8.15: Unterschiede in der Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund in Staaten mit substanzieller fremdsprachiger Zuwanderung



PISA Band 1, S. 395, Abb. 8.15

Der 11jährige Erkan stammt aus einer Migrationsfamilie, ist Junge, dessen Eltern auch die beiden anderen sozialen Bedingungen erfüllen, die negativ in den Leselernprozess 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 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, Erkan ist vor dem Bildschirm ein Stück Bildung gelungen, 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 nicht an Lesekompetenz vom Alltagsleben aus herankommen? 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 Medien 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. Die Sesame Straße wird 30! 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 *Sesamstraße* ihren 30sten Geburtstag, wozu man nicht nur den Programmverantwortlichen, sondern uns allen von Herzen gratulieren kann. Qualitätsfernsehen für Kinder wie die *Sesamstraße* 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 Generationen übergreifend und auch gemeinsam sieht. Aktuelle Nutzungsdaten zur *Sesamstraße* zeigen zudem, wie sehr die Verbindung von Unterhaltung, Welterklärung und der Erwerb von Kulturtechniken traditionsbildend gewirkt hat.

Tabelle: Einschaltquoten zur Sesamstraße an einem Sonntag, Teil 1

Sesamstrasse (ARD, Sonntag, 14.04.2002, 7.31 Uhr, Länge ca. 27 Minuten)					
Zuschauergruppe	Z 3+	Z 3-13	Z 3-5	Z 6-9	Z 10-13
Sehbeteiligung	240.000	70.000	50.000	10.000	10.000
Marktanteil in %	10,4	16,9	44,2	5,2	4,4

Tabelle, Teil 2

Sesamstrasse (ARD, Sonntag, 14.04.2002, 7.31 Uhr, Länge ca. 27 Minuten)					
Zuschauergruppe	Z 14-19	Z 20-29	Z 30-49	Z 50-64	Z 65+
Sehbeteiligung	0	10.000	110.000	30.000	20.000
Marktanteil in %	0,1	3,5	12,2	6,2	11,0

Quelle: BESTANDSAUFNAHME KINDERFERNSEHEN Universität Kassel/ IZI; AGF/ GfK PC#TV 2002

Legende: Z und Zahl bedeutet: Zahl der Zuschauer geordnet nach Altersgruppe z.B. Z 3+: Alle Zuschauer über 3 Jahre; Z 3-13: alle Kinder; Z 3-5: Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren usw.

An einem Sonntag Morgen um 7.30 Uhr schauen sich 110.000 Männer der Altersgruppe, zu der auch die Väter gehören (30 - 49 Jahre: 110.000 Männer) und 70.000 Kinder (3- 13 Jahre) die *Sesamstraße* an, sehr wahrscheinlich als Familieneignisse. In der Hauptfernsehzeit der Kinder werktags um 18 Uhr im 3. Programm des NDR schauen 80.000 Kinder, darunter sogar mehr Jungen. Die Marktanteile dieser Nutzergruppen sind erheblich. Mit Blick auf die Risikogruppe in Sachen Lesekompetenz ist der Erfolg bei den Jungen beim 18Uhr-Sendetermin sehr erfreulich.

Tabelle: Einschaltquoten zur Sesamstraße während der Woche am frühen Abend

Sesamstrasse (N3, Donnerstag, 11.04.2002, 18.01 Uhr, Länge ca. 27 Minuten)					
Zuschauergruppe	Z 3+	Z 3-13	Z 3-5	Z 6-9	Z 10-13
Sehbeteiligung	200.000	80.000	60.000	10.000	10.000
Marktanteil in %	1,3	8,3	27,2	4,2	1,5

Quelle: BESTANDSAUFNAHME KINDERFERNSEHEN Universität Kassel; AGF/ GfK PC#TV 2002

Welcher Pädagoge hat bei der Startzeit diesen Erfolg einer Innovation des Fernsehens und einer der Kinderkultur vorausgesehen? Ganz im Gegenteil, die Befürchtung des Kulturverfalls dominierte. Diese sich kurz in Erinnerung zu rufen, legt dann auch die Fragen nahe, ob diese Sichtweise in der Schulpädagogik noch vorhanden, ja vielleicht auch bei der Messung der Lesekompetenz eine Rolle spielt. (Dazu der nachfolgende Punkt 3.)

In der heftigen Diskussion zu Beginn der 70er Jahre fielen, heute recht peinliche Bewertungen wie „coca-cola-besoffen“.[2] Herr von Hentig, immer noch Deutschlands prominentester Pädagoge beklagte die „enge Zielsetzung“ der *Sesame Street* und schrieb: „Durch Wiederholung, Passivität, unkritische Gewöhnung 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 eine der kulturellen Befürchtungen im Zusammenhang mit Fernsehen für Kinder?

Wenn man sich dagegen die Zielsetzung des *Childrens Television Workshop*, der Planungseinrichtung der *Sesame Street* ansieht, 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 um das Thema, „Begabtenreserven auszuschöpfen“, Chancengleichheit auch für und mit Literalität/ Lesekompetenz zu ermöglichen, 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 der Schule schwer fällt, ja, bei nicht wenigen ihren Schülerinnen und Schülern nicht zum Erfolg zu führen. 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 Kulturtechniken Lesen zu unterstützen, denn Lesen zu lernen, lässt sich nicht auf didaktische Modelle des Paukens oder auf mühselige Lern-Arbeit beschränken.

Bemerkenswert ist hierzu ein ausgewähltes Forschungsergebnis. Daniel R. Anderson[5] hat mit einem Abstand von 10 Jahren in den USA Kinder auf die Beziehung von schulischem Lesen und TV-Sendungen vom Typ der *Sesame Street* untersucht. Die erste Phase dieser komplexen Studie fand Anfang der 80er Jahre mit 5jährige Kinder statt, die zweite Anfang der 90er Jahre, jetzt mit den selben, mittlerweile 15jährige Jugendlichen. Im Mittelpunkt standen die Schulleistungen dieser Kinder bzw. der späteren Jugendlichen[6]:

„Je länger 5jährige Kinder diese für sie konzipierten Informationsprogramme sahen, desto besser waren ihre späteren High-School-Noten“.

Bei den Informationsprogrammen für Kinder ging es um Programm wie *Sesame Street*. Natürlich darf man hier nicht monokausale Zusammenhänge im dem Sinne unterstellen, mehr Kinder länger vor mehr pädagogische TV-Programme setzen, hieße die Lesekompetenz zu steigern. Nein, Fernsehprogramme alleine setzen sicher nichts in Gang. Das Entscheidende ist vielmehr ein anregendes Lernklima, sind die positiven Lernerfahrungen, die solche Programm **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 monokausal zu interpretierende Wirkungszusammenhänge. Lernen und Unterhaltungsmedien müssen im Sinne einer Anregungskultur ergänzend, unterstützend, befördernd zusammenkommen.

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

Natürlich fragt die Pisa-Studie auch nach dem Alltagskontext von Lesekompetenz[7] 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

Sport treiben

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. 487 ff.) 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 Selbsteinschätzungen der Fernsehnutzungshäufigkeit ist problematisch. Die folgende Liste ist zudem methodisch schlampig

gemacht, weil z.B. kein Gesamtmittelwert angegeben ist, der einen schnellen Vergleich mit anderen Studien zuließe, die zudem in der Veröffentlichung nicht erwähnt werden. 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 Bayrischen Rundfunks.

(PISA 2000, Band 1, , S. 487, Tabelle 9.24)

Tabelle 9.24: Durchschnittliche Fernsehzeiten am Tag nach Schulform (in %)

Tägliche Fernsehzeit	Schulform					Insgesamt (n = 4.480)
	Hauptschule (n = 939)	Realschule (n = 1.270)	Gymnasium (n = 1.420)	Schule mit mehreren Bildungsgängen (n = 426)	Integrierte Gesamtschule (n = 425)	
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

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

Entwicklung der täglichen Sehdauer der 10- bis 15-Jährigen in Deutschland, 1988 – 1. Halbjahr 2000 (in Minuten) [8]

	1992	1995	1999	01-06/2000
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

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 Filmarten: 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, Gewalt problematisch, weil diese Genres kulturell sehr unterschiedlich definiert sind.

Für die Fernsehnutzungsforschung ist es eine abwegige Idee, Horror, Porno, Gewalt mit den Medienpräferenzen von Jugendlichen gleichzusetzen. Wie sehen die tatsächlichen Präferenzen von Jugendlichen aus? Hier drei Beispieltage aus dem April 2002.

Überblick Gesamt

Rang	Sender	Titel	Datum	Start	Dauer	G 14-19 Anzahl	G 14-19 MA
1	RTL	Formel 1 - San Marino, das Rennen	14. Apr. 02	14:45:45	0:17:05	470.000	50,9%
2	RTL	Gute Zeiten, schlechte Zeiten	11. Apr. 02	20:10:37	0:03:18	440.000	38,3%
3	RTL	Alarm für Cobra 11 - die Autobahnpolizei	11. Apr. 02	20:45:19	0:17:32	420.000	34,1%
4	PRO7	Die Rückkehr der Jedi-Ritter	14. Apr. 02	22:17:52	0:24:01	400.000	39,8%
5	RTL	Formel 1 - San Marino, Siegerehrung	14. Apr. 02	15:33:48	0:16:05	390.000	51,7%
6	ZDF	Notting Hill	14. Apr. 02	20:14:28	1:54:56	370.000	25,8%
7	RTL	Formel 1 - San Marino, vor dem Rennen	14. Apr. 02	13:55:48	0:04:12	330.000	44,0%
8	RTL	Die 80er Show	13. Apr. 02	22:20:56	0:05:18	330.000	41,4%
9	RTL2	Dragon Ball Z	11. Apr. 02	19:47:28	0:12:03	320.000	28,4%
10	RTL	Zwei Engel auf Streife	11. Apr. 02	21:37:57	0:24:23	320.000	31,3%
11	RTL	The Rock - Fels der Entscheidung	14. Apr. 02	22:00:41	0:29:13	300.000	25,2%
12	RTL2	Dragon Ball Z	11. Apr. 02	19:17:15	0:12:38	290.000	30,0%
13	RTL	Krüger sieht alles	13. Apr. 02	22:26:14	0:17:17	290.000	37,1%
14	PRO7	Sabrina - total verhext	13. Apr. 02	17:22:29	0:08:55	290.000	45,6%
15	PRO7	Malcolm mittendrin	13. Apr. 02	17:31:38	0:14:54	280.000	44,9%
16	RTL2	Schlagzeilen	11. Apr. 02	19:45:28	0:00:20	280.000	25,3%
17	RTL	Formel 1 - San Marino, Highlights	14. Apr. 02	15:49:53	0:00:28	270.000	36,6%
18	PRO7	Friends	13. Apr. 02	14:35:21	0:08:11	250.000	42,7%
19	PRO7	Sabrina - total verhext	13. Apr. 02	17:02:50	0:12:43	250.000	43,4%
20	ZDF	ZDF SPORTextra: Moderation	11. Apr. 02	21:36:05	0:00:45	240.000	21,3%

Quelle: Bestandsaufnahme Kinderfernsehen 2001, AGF/ GfK PC#TV 2002

Porno und Horror – Fehlanzeige. Oder sollte „Sabrina - total verhext“ in pädagogischer Sicht Horror sein? Ist Action wie „Alarm für Cobra 11 - die Autobahnpolizei“ das, was PISA mit *Gewalt* meint? Van Eimeren (2000) stellt für den Fernsehkonsum der 10- bis 15Jährigen folgendes Ergebnis heraus, das ganz und gar nicht mit der Vermutung von PISA auf der Basis von

Selbsteinschätzungen Jugendlicher zusammenfasst:

„Entsprechend der zeitlichen Verteilung der Fernsehnutzung 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 halten?

„... 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 – 15Jährigen
Nachrichten	1,4% Marktanteil der 10 – 15Jährigen

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

„Ein vergleichbares Muster der schulform- 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 Unterschied 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 200 fast ausschließlich durch Folgen von "Gute Zeiten, schlechte Zeiten" belegt. Lediglich vier der 50 meist gesehenen 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)

Tabelle 8: Marktanteil ausgewählter Daily Soaps bei den 10- bis 15-Jährigen (in %, Ø 1999)

	10- bis 15-Jährige gesamt	10- bis 15-jährige Jungen	10- bis 15-jährige Mädchen
"Gute schlechte Zeiten"	45,4	34,1	56,6

(RTL, 19.45 Uhr)			
"Verbotene Liebe" (ARD, 18.00 Uhr)	21,2	10,6	31,2
"Marienhof" (ARD, 18.30 Uhr)	22,2	12,1	32,1

Zu fragen bleibt, welche Sprech-, Lese- und Schreibenanlässe 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. Didaktisch akzeptiert können diskontinuierliche Texte im Repräsentationsmodus des Bildschirms eine Tür zur Schule und der dort zu erwerbenden Lesekompetenz öffnen. Mit einer Vorstellung von Literalität, in dessen 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. Diese Erkenntnisse in die Schule getragen, beinhaltet die Möglichkeit, die mit spezifischen Medien verbundenen kulturellen Wertvorstellungen zu relativieren und könnten 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 Literalitätspotential pädagogisch unerschätzter Medien.

Als Diskussionseinstieg, wie denn medienpädagogisch über didaktische Situationen innovativ nachzudenken sei, bieten sich denkbare Lesekarrieren an. Die drei nachfolgend angesprochenen bzw. skizzierten bleiben natürlich solange Gedankenspiele, als sie nicht mit den kindlichen Erlebnisdimensionen und Handlungsmustern des Alltags empirisch verbunden werden^[9], was eigentlich notwendig wäre.

Lesekarriere: Frühe sprachliche und gemeinsame 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 bildungsbürgerliche 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 80-/ 90er Jahren. Das positive Klima für Lernen, die positiven Erfahrungen, sich Kulturtechniken anzueignen, prägt die Basis auch der Schulkinder und der Jugendlichen um positiv besetzt zu lesen.

Aber, die Bücherkultur ist für viel 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 (immer noch) das Fernsehen. Also sollte das Fernsehen sein Darstellungspotential, sein Erzählpotenzial, sein Unterhaltungspotential 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 Jahr lang Kinder dazu gebracht, sich 150 Kunstworte und ihre Bedeutung anzueignen, sie z.B. auf Plakaten und Tauschkarten zu lesen.

Lesekarriere: Lesen vom Bildschirm

Bildschirm heißt heute mehr als nur Fernsehen. Im Momente schwemmt das Internet Texte auf den Bildschirm. Die Verbindung von Internet und Fernsehen wird neue Textsorten entstehen lassen, die, wie bei Erkan Lese- und Sprechkanäle schaffen. Zu Sportsendungen gehören diskontinuierliche Texte wie Ergebnislisten oder Teilnehmerlisten. Weiterhin lohnt sich der Blick auf das neue Design von Nachrichtensendern, die ihre wenig geschätzten Programme mit geschriebener Sprache

garnieren. Vielleicht zeigt sich dabei auch eine neue Gestaltungsform.



bloomberg-01

Gleiches gilt für die üblicherweise übersehenen Trailer im Fernsehen, die als simple Werbung begannen, zunehmend mehr wichtige Orientierungsfunktion bekommen, auch, indem sie Sprache und Bilder überlagern. Hier entstehen neue Zeichenformen.



24230

Die Überlagerung von Bildern und Schrift taucht auch in Musiksendern für Jugendliche auf.



vivaplust-01

Websites zum Kinderfernsehen bieten interessante Lesechancen. Hier Beispiele von Fox Kids und Super RTL.



Diese neuen Textsorten haben den Vorteil, sozial noch nicht definitionsmächtig aufgeladen zu sein

wie die etablierten Texte.

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

Programmverantwortliche sind gefragt, Medien als Gesprächsanlässe bieten, die dann Schule als Lese- und Schreibanlässe 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 Hupffeld-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.



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

[Aktuell](#) [Chronik](#) [COMENIUS](#) [Eltern](#) [Förderverein](#) [Gästebuch](#) [Kinder](#) [Lehrer](#) [Termine](#) [Veranstaltung](#)

Fridtjof-Nansen-Schule in Kassel

[Aktuell](#) [Chronik](#) [COMENIUS](#) [Eltern](#) [Förderverein](#) [Gästebuch](#) [Kinder](#) [Lehrer](#) [Termine](#) [Veranstaltung](#)

Fridtjof-Nansen-Schule in Kassel

Kinder der Fridtjof-Nansen-Schule schreiben Geschichten für unsere Homepage

Wir freuen uns über neue Geschichten. Bitte im Sekretariat der Schule abgeben oder per E-Mail (siehe [Anschrift](#)) an uns senden.

Homepage Wie ist die Homepage entstanden?
Fridtjof-Nansen Steckbrief
Interviews Frau Arnold Frau Rode-Baehr Herr Falk Herr Hermann Frau Rühling Frau Eisel Herr Seidel Frau Textor Frau Bjermer Frau Lenk Frau Vollstädt Frau Gödel
Aus dem Unterricht Ich-Buch der 2a Geschichten der 3a Geschichten von der Festwoche Schreibkarussell
Schülergeschichten Klassenflug Gedichte Kongo, das Känguru Der Wal Besuch im Staatstheater Der gestohlene PC

Erlebter Frühling 2000 Naturerlebnisswettbewerb 4kids Blinde Kuh Fliegmalweg
--



[1] PISA heißt „Programme for International Student Assessment“. Veröffentlichungen: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2001 (im folgenden zitiert als Band 1); Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2002

[2] Geisler Wolfgang: Sesame Street -Sesamstraße. Kompensatorische Erziehung, soziales Lernen und Unterhaltung im Vorschulfernsehen. In: Geisler, Wolfgang, Kalb, Peter E.: Fernseherschule. Von Monstern, Mäusen und Moneten. Weinheim, Basel (Beltz) 1975, S. 67 - 99, Zitat: S. 77

[3] von Hentig, Hartmut: Cuernavaca oder die Alternativen zur Schule? Stuttgart, München (Klett, Kösel) 1971, S. 37 (Zitiert nach Geisler 1975, S. 76)

[4] Vgl. Geisler (1975), S. 68

[5] Anderson, Daniel R.: Kinderfernsehen und Schulleistung. In: TELEVISION 11/1998/2, S. 21 - 24

[6] Anderson, Daniel R., Huston, Aleta C., Wright, John. C. et al.: The Recontact Study

[7] Tillmann, Klaus-Jürgen, Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2001, S. 468 - 509 (Zitiert als Band 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: Mediennutzung und Fernsehpräferenzen der 10- bis 15-Jährigen. In: Televizion. Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) Heft 13/2000/2

[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. Bachmair, Ben 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; Bachmair, Ben: Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für

Eltern. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 2001, 2. Teil

© Copyright Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen