

Aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 12/2002, S. 35-52

Christine Garbe (Lüneburg)

Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen

1. Unterschiede im Leseverhalten der Geschlechter

Alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zum Leseverhalten, die der Variable „Geschlecht“ Aufmerksamkeit gewidmet haben, kommen zu dem Ergebnis, dass die Geschlechtsunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen beträchtlich sind: Erstens bezüglich der Lesequantität oder -intensität: Mädchen und Frauen lesen *mehr* als Jungen und Männer; zweitens bezüglich der Lesestoffe und Leseweisen: Mädchen und Frauen lesen *anderes* und *anders* als Jungen und Männer und drittens bezüglich der Lesefreude oder Leseneigung: Mädchen und Frauen *bedeutet* das Lesen *mehr* als Jungen und Männern. Beispielfhaft seien drei Gewährsleute zitiert, die Ergebnisse empirischer Studien kommentieren:

1. Bettina Hurrelmann resümiert die diesbezüglichen Ergebnisse ihrer Studie zum „Leseclima in der Familie“, die sich auf 9 – 11jährige Kinder bezog, wie folgt: „Wenn man [...] vorhersagen will, ob ein Kind eher viel oder eher wenig liest, bleibt das Geschlecht einer der zuverlässigsten Prädiktoren“ (Hurrelmann et al. 1993: 53).

2. Heinz Bonfadelli und Angela Fritz haben in der Parallelstudie zum „Lesen im Alltag von Jugendlichen“, in der 13–18jährige befragt wurden, ebenfalls festgestellt, „dass das Geschlecht einerseits und die Bildung andererseits zu einem großen Teil darüber entscheiden, ob gewohnheitsmäßig eher viel oder eher wenig gelesen wird, wobei Mädchen auf jedem Bildungsniveau deutlich mehr lesen als Knaben.“ (Bonfadelli / Fritz 1993:130; vgl. Tabelle 69 ebd.) Bei der Kontrastierung von zwei Extremgruppen, die durch die Kombination mehrerer Indikatoren ermittelt wurden, wird die Geschlechterdifferenz in der Leseintensität besonders deutlich: Unter den sog. „Leseabstinenten“ waren 70% Jungen und 30% Mädchen, unter den „Leseratten“ umgekehrt 68% Mädchen und 32% Jungen (Bonfadelli / Fritz 1993: 188).

3. Erich Schön verweist in seiner „Langzeitbetrachtung“ zu „Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland“ darauf, dass „die Geschlechterdifferenzen im Leseverhalten wie im Medienverhalten überhaupt [...] in den letzten Jahrzehnten keineswegs ab-, sondern sogar zugenommen (haben). Das betrifft die quantitativen Daten des Medienverhaltens, die Menge und die Lese-Stoffe, die präferierten Gattungen [...]; es betrifft aber auch qualitativ die Leseweisen“ (Schön 1998: 52 f.).

Ich möchte im nachfolgenden Beitrag zwei Aspekte dieser Geschlechterdifferenz – insbesondere bezogen auf die Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen – näher ausleuchten: Erstens die bildungs- wie kulturpolitisch relevante Frage, ob angesichts der bisherigen Erkenntnisse der Leseforschung eine

geschlechterdifferenzierende Leseförderung entwickelt werden sollte, und zweitens die forschungsstrategisch wichtige Frage, welche theoretischen und methodologischen Fragen einer *geschlechterdifferenzierenden Leseforschung* bislang unbearbeitet sind. Dabei sollte deutlich werden, dass Forschung und Förderung, Theoriebildung und praktische Intervention eng miteinander verbunden sind.

2. Brauchen wir eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung?

Ulrich Saxer hat als Kommunikations- und Medienwissenschaftler schon früh die Förderung des Lesens als Schlüsselqualifikation der Mediengesellschaft postuliert, zuerst meines Wissens in der 1977 erschienenen Expertise zu „Leseförderung und Buchpolitik“, die im Auftrag der „Deutschen Lesegesellschaft“ unter der Leitung von Wolfgang R. Langenbacher entstand (Wissenschaftliche Kommission Lesen 1977). Auf die von Bonfadelli und Saxer 1986 veröffentlichte Studie „Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik“ (Bonfadelli / Saxer 1986) berufen sich alle einschlägigen Konzeptionen einer systematischen Leseförderung bis heute, war doch ein zentrales Ergebnis dieser Studie, dass jugendliche Buchleser auch die ‚besseren‘ Fernseher sind, d.h. aus (Wissen vermittelnden) Fernsehfilmen umfangreicher und strukturierter Informationen entnehmen können als die Nicht- bzw. Wenigleser. Saxer hat darum als einer der ersten Wissenschaftler eine systematische Leseförderung gefordert und deren Aktionsfelder skizziert, allerdings noch ohne Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen (vgl. Saxer 1991 und Saxer 1993). Ich komme darauf zurück.

Bettina Hurrelmann hat dagegen in ihrem Grundsatzartikel zur „Leseförderung“ in dem gleichnamigen Schwerpunktheft von ‘Praxis Deutsch’ eine „geschlechterdifferenzierende Leseförderung“ angeregt. Unter Verweis auf ihre Studie zum „Leseklima in der Familie“ konstatiert sie, „dass Mädchen und Jungen sich in ihren Lesepräferenzen, Lesestilen, Leseerfahrungen, Lesehemmungen – überhaupt in allen Dimensionen ihrer Lesetätigkeit unterscheiden. *Es gibt einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters*“ (Hurrelmann 1994: 25). Mädchen fiele es leichter, sich lesend in die Erfahrung anderer Menschen einzuleben, und sie profitierten darum auch stärker von einem Deutschunterricht, der auf fiktionale Texte konzentriert sei. Die Leseinteressen der Jungen, die sich eher auf Sachbücher richten, würden dagegen vom Literaturunterricht zu wenig angesprochen.

Wenn wir diese Befunde ergänzen um neuere Daten zur weiteren Leseentwicklung von Kindern und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn, dann stellt sich das Postulat einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung als noch dringlicher dar. 1995/1996 wurden im Rahmen des Modellversuches „Öffentliche Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann-Stiftung 4461 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 16 Jahren (d.h. von der 1. bis zur 10. Klasse) in sechs deutschen Städten mittlerer Größe befragt. Die Auswertung dieser – zwar nicht repräsentativen, aber doch sehr großen – Schülerbefragung weist auf einen

dramatischen „Lesecknick“ vor allem in der Sekundarstufe I hin, der mit einem deutlichen geschlechtsspezifischen Index versehen ist. Der für diese Studie entwickelte „Leseindex“ als Maß für Lesegewohnheiten, der eine Reihe von Merkmalen aus dem Bereich Leseneigung und Lesehäufigkeit in der Freizeit bündelt, zeigt eine kontinuierliche Abnahme der Leseintensität in den höheren Altersgruppen. „Während in den Klassenstufen 1 und 2 etwa 80 Prozent der Kinder im Leseindex ‘hoch’ oder ‘sehr hoch’ liegen, sind es in den Stufen 3 bis 6 etwa 55 Prozent und in den Stufen 7 bis 10 nur noch 30 Prozent“ (Harmgarth 1997: 12). Das bedeutet umgekehrt: Je älter die befragten Schülerinnen und Schüler sind, desto häufiger geben sie an, sehr selten oder nie zu lesen. Dies betrifft nun insbesondere die Jungen: Ab der 7. Klasse gehört fast jeder fünfte Junge, jedoch nur jedes 20. Mädchen in die Leseindexkategorie „sehr niedrig“ (vgl. ebd.).

In einem zusammenfassenden Überblick über alle Klassenstufen hat Harmgard den „Leseindex“ nach Geschlecht aufgeschlüsselt (vgl. Harmgard 1997: 26). Ihre Ergebnisse belegen eine evidente Zunahme im Bereich der niedrigen Leseindexwerte für die 7. bis 10. Klassenstufe: 45% der Jungen gegenüber 20% der Mädchen gehören in diese Kategorie, während es in der 3. bis 6. Klasse nur 19% der Jungen und 7% der Mädchen waren: Es findet also fast eine Verdreifachung im Rückgang der Leseintensität in dieser Zeit – d.h. während der Pubertät – statt! Nach Schultypen aufgeschlüsselt zeigt sich, dass besonders die Haupt- und Realschulen von dieser Entwicklung betroffen sind: In den Klassen 7 bis 10 weisen 45% der Hauptschüler/-innen und 38% der Realschüler/-innen einen niedrigen oder sehr niedrigen Leseindex auf – gegenüber 16% der Gymnasiasten/-innen (vgl. Harmgarth 1997: 27, Abb. 4).

Offenbar wandern die Jungen im Übergang von der Kindheit zur Pubertät besonders häufig vom Buch zu anderen Medien ab, vor allem zum Computer und anderen Bildschirmmedien, wofür wir aus Untersuchungen zur Computernutzung von Jugendlichen die entsprechenden Komplementärdaten haben. Ich verweise zur Veranschaulichung auf Ergebnisse der jüngsten Studie zur Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen, bei der 1200 Personen im Frühjahr 2000 befragt wurden (Feierabend / Klingler 2000). Der Computer wurde dieser Studie zufolge täglich oder mehrmals pro Woche von 49% der Mädchen, aber von 70% der Jungen genutzt, wobei letztere eine deutliche Präferenz bei Computerspielen aufweisen (65% der Jungen gegenüber 28% der Mädchen spielen täglich oder mehrmals pro Woche Computerspiele). Auch bei der Geräteausstattung, der Nutzungsdauer und dem Stellenwert des Computers im Spektrum unterschiedlicher Freizeitaktivitäten liegen die Jungen deutlich vor den Mädchen (vgl. Feierabend / Klingler 2000, 518 ff.).

Demzufolge wären also vor allem die Jungen als die primäre Adressatengruppe für Maßnahmen der Leseförderung anzusehen, so weit es nicht um das Lesen am Computer, sondern um das *Lesen von Büchern* und insbesondere von Literatur bzw. Belletristik geht. Begreift man mit Ulrich Saxer die Förderung der *Habitualisierung* des Buchlesens in Kindheit und Jugend als einen zentralen Bestandteil systematischer Leseförderung (vgl. Saxer 1991: 124), dann wäre also

den Jungen im Übergang von der Kindheit zur Pubertät und Adoleszenz die größte lesepädagogische Aufmerksamkeit zu widmen.

Spätestens hier muss nun allerdings die Frage gestellt werden: Warum und wozu sollen Heranwachsende eigentlich Bücher lesen, und warum insbesondere fiktionale Literatur? Verbirgt sich hinter diesem Ansinnen vielleicht nur eine überholte kulturelle Orientierung der Eltern- und Lehrergeneration, deren Wertschätzung des *Buches* bzw. der *Literatur* den obsoleten Normen des Bildungsbürgertums geschuldet ist? Ist es nicht an der Zeit zu akzeptieren, dass sich die Tätigkeit des *Lesens* zunehmend vom Medium *Buch* emanzipiert und in den neuen Medien praktiziert wird: vom Lesen der SMS auf dem Handy bis zum Lesen von Hypertexten auf CD-Rom oder im Internet? Alle empirischen Untersuchungen der letzten Jahre verweisen darauf, dass nicht das Lesen an sich rückläufig ist und nicht einmal das Lesen von Büchern allgemein, sondern das Lesen zur Unterhaltung, also das Lesen von Belletristik oder von 'Literatur'.¹ Bettina Hurrelmann hat darum jüngst in einem Sammelband zur „Lesekompetenz“, der aus dem DFG-Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ hervorgegangen ist, prognostiziert, „dass der normative Kern der Lesekompetenz in Zukunft stärker als bislang von den Fähigkeiten bestimmt sein wird, die das informatorische Lesen verlangt. [...] Man wird vor allem die aktiven Orientierungs-, Verstehens- und Verarbeitungsleistungen betonen müssen, wenn man der Lesekompetenz unter sich verändernden Kommunikationsbedingungen nach wie vor die Funktion zuschreiben will, zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen“ (Hurrelmann 2001: 284 f.).

Dieses informatorische Lesen nun ist nicht notwendig ans Buch gebunden, sondern lässt sich ebenso gut und teilweise besser am PC praktizieren. Es entspricht im übrigen durchaus der traditionell 'männlichen' Lektüremodalität des instrumentellen Lesens, bei der eher die Mädchen und Frauen einen Bedarf an „Leseförderung“ hätten.

Wenn wir also davon ausgehen, dass die Kulturtechnik „Lesen“ sich in der weiteren Entwicklung der Mediengesellschaft vor allem auf diesen Teilaspekt des instrumentellen Lesens reduziert, während die Unterhaltungsbedürfnisse des Publikums zunehmend durch andere Medien befriedigt werden, durch Spielfilme und Fernsehen, Hörkassetten oder neuerdings Hörbücher, durch interaktive PC- und Videospiele etc., dann dürften wir mit den oben präsentierten Befunden zum Rückgang der Leseintensität insbesondere bei den männlichen Heranwachsenden keine Probleme haben.

Nimmt man die Argumente auf, mit denen die Verfechter/-innen einer umfassenden Leseförderung für das Lesen werben, dann scheint der Rückgang von Buchlektüre (und vor allem belletristischer Lektüre) allein noch kein Grund zur Dramatisierung zu sein. Hurrelmann nennt in ihrem Grundsatzartikel zur „Leseförderung“ vor allem drei Argumente für den Wert des Lesens: Lesen fördere die sprachliche, die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Hurrelmann 1994: 20f.). Es ist vorstellbar, dass die

¹ Vgl. Schön 1998: 56 ff.; Langen/Bentlage 2000: 23f.; Stiftung Lesen 2000: 12.

Entwicklung einer differenzierten Schriftsprachlichkeit wie auch eines komplexen Denkvermögens und Begriffslernens ebenso gut durch andere Medien unterstützt werden kann, etwa durch Hypertexte auf CD-Rom; bliebe also die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, die Hurrelmann an die Lektüre *fiktionaler Texte* bindet. „Vor allem fiktionale Texte machen ein Angebot der emotionalen Beteiligung an fremden Geschichten, wie sie die reale Erfahrung niemals zugänglich machen kann. Verstehen ist hier in hohem Maße intime emotionale Teilnahme an fremder Erfahrung. [...] Es ist anzunehmen, dass die Möglichkeit zur realitätsentlasteten Teilnahme an den Geschichten literarischer Figuren eine ganz entscheidende Entwicklungshilfe für das soziale Verstehen und die emotionale Entwicklung junger Leserinnen und Leser ist“ (Hurrelmann 1994: 20f.).

Damit verschiebt sich die Frage nun wieder hin zur Literatur: Was ginge verloren, wenn das *Lesen von Geschichten* (Romanen, Gedichten etc.) verschwände zugunsten anderer medialer Formen von Geschichten, von Spielfilmen und Soap-Operas, Hörspielen oder interaktiven Adventure-Games? Würde dies die Entfaltung oder Ausdifferenzierung sozial-emotionaler Kompetenzen beeinträchtigen? Nur wenn wir diese Frage *wissenschaftlich fundiert* mit ja beantworten können, haben wir Grund zur Sorge über die geringe literarische Leseneigung der Jungen - denn *Geschichten* liest man nicht (oder noch nicht?) am PC, wenn wir von dem bislang noch kaum relevanten Genre der Hyperfictions absehen. Damit können wir die für die Legitimation einer geschlechtsdifferenzierenden *literarischen* Leseförderung zentrale Frage nun so formulieren:

3. Was trägt die Lektüre von Geschichten zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei?

Erich Schön hat in seinen Untersuchungen zur „Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz“ (Schön 1990) bzw. zu „Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund“ (1995) das Verhältnis von Literaturrezeption und ‘emotionalen Kompetenzen’ bzw. „sozialen Interaktionskompetenzen“ ins Zentrum seiner Überlegungen gerückt: „In der Rezeption von Literatur kommen die gleichen Interaktionsformen zum Tragen wie in der personalen sozialen Interaktion. Die Gratifikation für den Leser besteht darin, soziale Interaktion – erfolgreich – zu praktizieren (und dabei einzuüben) in einem Rahmen, der doch offensichtlich gerade keine soziale Interaktion ist, entlastet von den Zwängen, Risiken, Sanktionen etc. der realen sozialen Interaktion“ (Schön 1990: 231f.). Schön bindet die verschiedenen Modi literarischen Verstehens an Modelle der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung in Kindheit und Jugend, wie sie aus der Entwicklungspsychologie bekannt sind (v.a. Piaget und Kohlberg). Die von ihm unterschiedenen drei Formen der literarischen Identifikation, Substitution, Projektion und Empathie, bezeichnen zugleich zunehmend komplexer werdende Formen des sozialen Verstehens und der emotionalen Teilnahme an den Schicksalen anderer Personen.

Dabei stellt Schön zufolge „Empathie“ die kompetenteste Form der literarischen Identifikation wie der sozialen Interaktion dar; sie beinhaltet „die Fähigkeit zu einem kontrollierten flexiblen Umgang mit den Grenzen eigener und fremder Identität“ und erlaube es, „‘Fremdes’ in die eigene Identität aufzunehmen“ (Schön 1995: 110). Diese Fähigkeit zum nicht nur kognitiven Verstehen, sondern auch emotionalen (Mit-)Erleben fremder Seelenzustände findet Schön in seinen empirischen Untersuchungen erst bei älteren Jugendlichen und überwiegend bei Mädchen; er resümiert seine Befunde dahingehend, „daß Empathie eine insgesamt eher ‘weibliche’ Identifikationsform ist“, während die vorangehende Stufe der „Projektion“ eine eher „männliche Rezeptionsform“ darstelle (Schön 1990: 259 und 261ff.).

Der entscheidende Argumentationsschritt besteht nun aber in der Annahme, dass es einen *Transfer* gibt von den in der Literaturrezeption erworbenen sozial-emotionalen Kompetenzen auf die reale soziale Interaktion in der Lebenswelt der Leser/-innen². Folglich befürchtet Schön, dass bei einem Rückgang literarischen Lesens eine „Kluft in den emotiven und sozial-interaktiven Kompetenzen“ zwischen Lesern/-innen und Nichtlesern/-innen entstehen könne: „Wenn im literarischen Lesen Interaktionsweisen wie die beschriebenen Formen der Rollenübernahme erfahren und eingeübt werden, die letztlich – im Transfer von einem Teil der Lebenswelt der Leser in einen anderen – soziale Kompetenzen sind, dann könnten diese Fähigkeiten in dem Maße verlorengehen, wie die ‘Lesekultur’ verlorengeht: Der wachsenden ‘Wissenskluff’ auf kognitiv-informativem Gebiet würde dann eine Kluft in den emotiven und sozial-interaktiven Kompetenzen entsprechen. Die eine beeinträchtigt die Fähigkeit zur demokratischen Partizipation; die andere könnte unsere gesamte politische Kultur verändern“ (Schön 1995: 112f.).

Die empirische Basis für so weitreichende Thesen muss allerdings m. E. als fragwürdig angesehen werden. Zum einen ist die These des *Transfers* von Kompetenzen, die man im Bereich fiktionaler Rezeption entfaltet, in das alltägliche Leben bislang nicht empirisch belegt, ja nicht einmal untersucht worden. Zum anderen lässt sich mit Recht fragen, ob die behaupteten literarischen Rezeptionskompetenzen mittels der wenigen standardisierten Fragen, die Schön in seinen Fragebögen dazu formuliert hat, überhaupt valide erhoben werden können.³ Das Forschungsdesign ist, verglichen mit Methoden der empirischen

² „In der Rezeption von Literatur kommen die gleichen Interaktionsformen zum Tragen wie in der personalen sozialen Interaktion. [...] Damit kann die Frage nach der Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz eingebunden werden in das Konzept einer ökologischen Sozialisationsforschung, für die die literarischen Welten neben der Alltagswelt zur Lebenswelt der Leser gehören. Lernprozesse in einer der Welten schlagen sich im Transfer als Kompetenzen auch in anderen nieder“ (Schön 1995: 102).

³ E. Schön erhob emotionale Betroffenheit durch Lektüre beispielsweise mit Fragen wie: „Hat ein Buch Dich gefühlsmäßig schon einmal sehr stark getroffen, so daß Du bei der Lektüre beispielsweise geweint hast“ (Schön 1990: 253)? Um die affektiven Beziehungen zu literarischen Protagonisten zu erfassen, die er in der Auswertung in drei Formen der Identifikation differenziert (Substitution, Projektion und Empathie), stellt er folgende Fragen: „Warst Du schon einmal in eine Buchfigur verliebt, oder hast Du schon einmal so etwas wie Bewunderung oder Abneigung gegenüber einer Romanfigur empfunden?“ (Substitution) - „Liest Du gerne Bücher, in denen es Figuren gibt, die so sind, wie Du selbst gerne sein möchtest, und / oder in denen sich für die

Psychologie zur Erhebung emotionaler Kompetenzen⁴, denkbar schlicht und wohl kaum geeignet, eine seriöse Basis für die weitreichenden Schlussfolgerungen zu liefern, die Schön formuliert.

Hier ist in meinen Augen erheblicher Forschungsbedarf anzumelden. Die „Wissensklutforschung“ (vgl. Bonfadelli 1994), die vor allem die kognitiven Aspekte des Lesens fokussiert, muss ergänzt werden um eine „Gefühlskluft“-Forschung, die die Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Zusammenhang mit Literatur- und Medienrezeption erforscht. Die Fragen, die hier systematisch zu überprüfen wären, lauten:

1. Verfügen Literaturleser/-innen über differenziertere oder höher entwickelte emotionale Kompetenzen im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung als Nicht-Leser/-innen bzw. als vorrangige AV-/ oder PC-Nutzer/-innen?
2. Wenn dies der Fall wäre, wie ist der Kausalzusammenhang zu überprüfen: Greifen die Vielleser/-innen auf Literatur zurück, *weil* ihre emotionalen Kompetenzen höher entwickelt sind, oder entwickeln sich letztere, *weil* sie viel Literatur lesen?
3. Schließlich die Frage: Welche Unterschiede gibt es in den ‘Gefühlsschablonen’, die durch Literatur im Vergleich zu anderen Medien vermittelt werden?

Anzuknüpfen wäre hier an die Frage, die aus der Sicht der Psychologie und Pädagogik Michaela und Dieter Ulich formuliert haben: „Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen“ (Ulich/Ulich 1994)? Sie gehen dabei vor allem auf zwei Aspekte ein, die die Rezeption von fiktionalen Geschichten besonders für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam machen: die Entfaltung von Imaginationsfähigkeit und die Entwicklung und Ausdifferenzierung von emotionalen Schemata. Unter Imaginationsfähigkeit (oder Phantasie) verstehen sie dabei die Fähigkeit des Denkens in „Entwürfen“ oder „Möglichkeiten“, die Schaffung von „possible worlds“, wie Bruner und Wells formulierten (zit. ebd., 827). „Das Lesen und Produzieren von (fiktionalen) Geschichten fördert das Erkennen des Entwurf-Charakters von Welt und Selbst. Und diese Möglichkeit und Leistung ist wichtig für Entwicklung insofern, als sie hilft, die Nicht-Identität von ‘Ich’ und ‘Andere’, von ‘meine Welt’ und ‘deine Welt’, von Wunsch und Wirklichkeit, von Rolle und Person, von Traum und Erfahrung zu erkennen. Sich dieser Nicht-Identitäten bewusst zu werden ist eine wichtige Voraussetzung für das Erkennen eigener Gestaltungsmöglichkeiten und die Entwicklung eigener Sinnentwürfe, die aktive Auseinandersetzung mit angetragenen Mitgliedschaftsentwürfen und die

Romanfiguren die Wünsche erfüllen, die Du selbst hast, oder in denen die Figuren solche Dinge tun, die Du selbst nicht darfst oder kannst?“ (Projektion) - „Hast Du schon einmal die Erfahrung gemacht, daß Figuren eines Buches Gefühle (Stimmungen, Emotionen) hatten, die für dich selbst neu waren?“ (Empathie).

⁴ Vgl. zum Beispiel die Forschungsdesigns der Forschungsgruppe „Mitgefühl“ an der Universität Augsburg (Ulich, Kienbaum & Volland 2001) oder die „Verfahren zur Messung von Interaktionskompetenz und nonverbaler Sensitivität“, die Wallbott in seinem Handbuchartikel zur „Empathie“ referiert (Wallbott 2000: 371 ff.).

Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts bzw. einer eigenen Identität.“ (Ulich/Ulich 1994: 827)

Geschichten dienen nach Ulich/Ulich zweitens dazu, „Kinder und Heranwachsende in die ‘emotionale Kultur’ einer Gesellschaft [...] einzuführen“ (ebd., 829). Literatur sei ein „Medium emotionaler Sozialisation“, insofern Geschichten dazu beitragen, „das emotionale Erleben zu entwickeln und kulturspezifisch zu strukturieren. Geschichten vermitteln kulturelle ‘Gefühlsschablonen’, in denen sich die Werthierarchien, Normen und Sinnentwürfe einer Gesellschaft bzw. Untergruppierung ausdrücken“ (ebd.). Das Konzept der *emotionalen Schemata*, das insbesondere Dieter Ulich entwickelt hat, um gegen evolutionsbiologisch-funktionalistische Emotionstheorien die kulturspezifische Prägung und sozialisatorische Vermittlung von Gefühlskonfigurationen zu betonen (vgl. Ulich/Kapfhammer 1991 und Ulich/Mayring 1992), scheint mir einen guten Ansatzpunkt zu bieten für eine empirische Untersuchung der oben formulierten Fragen. Ulich/Ulich selbst fordern am Ende ihres Beitrages eine interdisziplinäre Erforschung dieser Zusammenhänge durch die Fächer Linguistik, Literaturwissenschaft bzw. -didaktik und -soziologie, Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung (Ulich/Ulich 1994: 833). Allerdings erörtern sie in ihrem Beitrag noch nicht die Frage, ob die Rezeption von Geschichten im Medium Literatur (oder: Schrift) für die emotionale Sozialisation bedeutsamer (oder ‘wertvoller’) ist als etwa im Medium Film oder Hörspiel. Diese Frage soll im Folgenden in drei Aspekte ausdifferenziert werden.

1. Gibt es qualitative Unterschiede im *inhaltlichen Rezeptionsangebot*?

Diese Frage kann sich auf Überlegungen von Ulrich Saxer stützen. Saxer unterscheidet in seiner „Synopsis zur Lesesozialisation“ im Anschluss an die drei Lesesozialisations-Studien der Bertelsmann-Stiftung zwischen instrumentellem und selbstzweckhaftem Lesen (Saxer 1993: 327 ff.) und sieht erst bei letzterem die „volle Teilhabe an der Lesekultur“ erreicht, da erst hier Lesen auch „der inneren Entfaltung“ und der Entwicklung von „emotionaler Kompetenz“ diene (Saxer 1993: 329). „Die durchgestaltete Schrift-Versprachlichung von Emotionalität, wie Bücher sie primär leisten, dürfte die kognitive Präzisierung von Seelenzuständen und damit auch die Demonstration von emotionaler Flexibilität und Differenziertheit erleichtern oder aber auch andersartige, spezifische Erlebnismöglichkeiten von Gefühlen zugänglich machen“ (ebd. 329f.). Saxer formuliert m.E. völlig zutreffend folgendes Forschungsdesiderat:

„Dass Emotionen auch sozial konstituiert sind und die Medien elementar wichtige Kanäle, Gefühlsmuster zu transportieren, ist zwar altbekannt, aber welches nun die Unterschiede zwischen der *Gefühlskultur* sind, die Printmedien an Leser bringen [...], und derjenigen, die Film, Radio und Fernsehen verbreiten, ist erst wenig erhellt [...]“ (Saxer 1993: 329). Gerade im Zusammenhang mit den aktuellen Debatten um das seichte Angebot der kommerziellen Massenmedien, vor allem des (Privat-)Fernsehens (Talkshows, Soap Operas, Reality TV u.a.) – was ja möglicherweise auch heißt: der klischeehaften Beziehungsmuster oder Gefühlsschablonen in diesen Medien – drängt sich die Frage auf, ob und inwiefern fiktionale Geschichten in Büchern, also Romanen, Erzählungen etc.

differenziertere Gefühlskulturen repräsentieren als fiktionale Geschichten im Fernsehen, Film etc. Ich will dazu einige Stichworte formulieren: Ein Roman oder eine Erzählung trägt in viel größerem Ausmaß die individuelle ‘Handschrift’ des Autors oder der Autorin als etwa das Drehbuch für einen (Fernseh-)Film. Das Buch ist nach wie vor ein Individualmedium, während der Film nicht nur ein Kollektivprodukt ist, sondern auch viel größeren kommerziellen Zwängen unterliegt, da die Produktionskosten um ein Vielfaches höher liegen als bei Büchern. Das Ausmaß der Standardisierung sowie der kommerziellen Erfolgsorientierung (und damit der Einschränkung individueller Gestaltungsspielräume) ist darum beim Drehbuch sowie der Produktion eines Filmes wesentlich größer als bei einem Roman. Inwieweit sich diese unterschiedlichen Produktions- und Verwertungsbedingungen auf die inhaltliche Struktur der Rezeptionsangebote selbst auswirken, ließe sich nur durch vergleichende Produktanalysen ermitteln, z.B. bei verfilmter Literatur.

2. Gibt es qualitative Unterschiede in der *Form der Rezeption*?

Es ist unbestreitbar, dass Buch und Film sich unterschiedlicher Darstellungsformen bedienen: Während literarische Geschichten nur durch Schrift vermittelt sind, die in Vorstellungsbilder umgesetzt werden muss, können filmische Geschichten durch bewegte Bilder, gesprochene Sprache, Geräusche und Musik kommuniziert werden. Das Geschehen muss im Film wie auf dem Theater von realen Personen (Schauspielern) *äußerlich dargestellt* werden, während die Inszenierung der Geschichte beim Lesen der *inneren Vorstellungsbildung* des Lesers überlassen bleibt.

Bettina Hurrelmann hat zu den möglichen Unterschieden empathischer Rezeption beim Lesen oder Fernsehen die Hypothese formuliert, dass beim Lesen „die Übernahme der Erfahrungsperspektive einer fremden Figur in einem sprachlich-begrifflichen Zusammenhang (geschieht), der den Prozess der Identifikation verlangsamt und erschwert – ihn andererseits bereichert durch die verschiedensten Möglichkeiten, auf verbale Beschreibungen mit individuellen Vorstellungen zu reagieren“ (Hurrelmann 1994: 21). Das Fernsehen trainiere demgegenüber die Kinder darauf, sich schnell zu identifizieren und ebenso umstandslos wieder zu lösen: „Einen Roman zu lesen beschäftigt uns vielleicht eine Woche, während wir die entsprechende Verfilmung in eineinhalb Stunden ansehen können“ (ebd.). Die Vorstellungswelt, die wir bei der Lektüre von Geschichten in unserem Inneren aufbauen, wäre folglich reicher, komplexer und tiefer als bei der filmischen Rezeption; die emotionale und kognitive Verarbeitung wäre intensiver und entsprechend die ‘Spuren’, die solche lesende Rezeption hinterlassen könnte. Diese Überlegungen klingen plausibel, harren jedoch ihrerseits ebenso der empirischen Überprüfung wie die in der ersten Frage formulierten Aspekte.

3. Gibt es Unterschiede in der *Habitualisierung* zwischen dem ‘Lesetyp’ und dem ‘TV/Video-Typ’?

Im Hinblick auf den Vergleich zwischen literarischer und filmischer Rezeption von Geschichten konzidiert Erich Schön, dass die von ihm beschriebenen literarischen Rezeptionskompetenzen grundsätzlich auch bei filmischer Rezeption erworben werden können (Schön 1995: 113); die *Praxis* der audiovisuellen

Rezeption werde jedoch vorrangig am Leitmedium Fernsehen ausgebildet und hier rückten die „neuen Rezeptionsformen“ eines nicht-identifikatorischen Sehens zunehmend in den Vordergrund, nämlich „Switching, Zapping und Zooming“ (ebd.; zur Definition: 114). Schön korreliert nun (auf der Basis der Daten aus der gesamtdeutschen Repräsentativstudie der *Stiftung Lesen* zur Lese- und Medienpraxis von 1992/93) die Daten zu dem jeweils subjektiv als relevant erachteten Medium Buch versus Fernsehen (hinsichtlich der Unterhaltungsbedürfnisse) mit den ebenfalls erfragten Identifikationsbedürfnissen und kommt zu folgendem Ergebnis: „Der Wunsch nach identifikatorischer bzw. empathischer Rezeption ist spezifisch für den ‘Buch-Typ’ und unterscheidet ihn vom ‘TV/Video-Typ’. [...] Diese Polarisierung der beiden Typen lässt die Vermutung zu, dass auch nur der Buch-Typ die mit der entsprechenden Rezeptions-Erfahrung verbundene Kompetenz [...] einübt. Eine verstärkte Trennung der beiden ‘Welten’ und die Zunahme der ‘Neuen Rezeptionsformen’ [d.i. Switching, Zapping, Zooming, C.G.] hätte dann zur Konsequenz, dass – vergleichbar der ‘Wissenskluft’ – eine Kluft entsteht oder vielmehr größer wird zwischen denen, die diese sozialen Interaktionskompetenzen einüben, und denen, die dies nicht tun“ (Schön 1995: 123).⁵

Mit anderen Worten: Die vor allem durch den Fernseher und kaum noch durch das fiktionale Buch mediensozialisierten Kinder und Jugendlichen müssten in ihrer Empathiefähigkeit und der darauf basierenden sozialen Interaktionskompetenz erheblich ‘defizitärer’ sein als die buchsozialisierten Heranwachsenden. Auch das ist selbstverständlich eine These, die bislang nirgends belegt ist. Sie muss vor allem überprüft werden hinsichtlich der m.E. übergeordneten Frage, wie weit solche grundlegenden Fähigkeiten wie Empathie, Einfühlungsvermögen und Fremdverstehen überhaupt durch *mediale Rezeption* (welcher Art auch immer) erworben werden oder ob hier nicht die Primärerfahrungen, d.h. Erfahrungen *realer Interaktion* (in der Familie, Schule, in Freundschaften etc.) viel prägender sind als medial vermittelte Erfahrungen. In meinem derzeitigen Forschungsprojekt zu Lese- und Medienbiographien von Jugendlichen zeichnet sich eine Bestätigung dieser letzteren Vermutung deutlich ab (vgl. Garbe 2000a).

Unabhängig von diesen Fragen an eine weitere Erforschung des Problemfeldes lässt sich jedoch mit Sicherheit auf der Basis der bisherigen Befunde festhalten, dass wirksame Maßnahmen der Leseförderung geschlechterdifferenziert angelegt sein müssen - zumindest in dem Sinne, dass für das Interessenspektrum beider Geschlechter Angebote dabei sind. Erprobte bzw. vielversprechende Modelle gibt es inzwischen einige; viele interessante Anregungen enthält beispielsweise die Studie von Andrea Bertschi-Kaufmann zu den literalen Aktivitäten von Primarschulkindern (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000) sowie die Auswertung des bereits erwähnten Modellprojekts der Bertelsmann-Stiftung zur Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken (vgl. Bertelsmann Stiftung: 2000).

⁵ In Bezug auf das erst in den 90er Jahren sich entwickelnde Unterhaltungsmedium PC / Bildschirmspiele ließen sich diese Befunde ebenso für Computerspiele formulieren, wie es beispielsweise Jürgen Fritz getan hat: „Der Spieler steht nicht vor dem Erfordernis, sich emotional in ein ‘Gegenüber’ hineinzusetzen.... Der gesamte Bereich der Empathie bleibt ausgespart.“ (Fritz 1997: 82)

Literatur

- Behnken, Imbke / Messner, Rudolf / Rosebrock, Cornelia / Zinnecker, Jürgen (1997) (Hg.): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim und München.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2000): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Bearb. von A. Mittrowann und U. Palmer-Horn. Gütersloh.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medioumgebung. Die literalen Aktivitäten von Grundschulkindern. Aarau.
- Bonfadelli, Heinz (1994): Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz.
- Bonfadelli, Heinz u.a. (1986): Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung. Frankfurt/M.
- Bonfadelli, Heinz; Saxer, Ulrich (1986): Lesen, Lernen und Fernsehen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen für die Medienpädagogik. Zug.
- Bonfadelli, Heinz / Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: dies., Renate Köcher: Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren, mit einer Synopse von Ulrich Saxer. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 10-213.
- Chodorow, Nancy (1978): The Reproduction of Mothering; dt.: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, übers. v. Gitta Mühlen-Achs, (1985), München.
- Deutsche Lesegesellschaft (1977) (Hg.): Leseförderung und Buchpolitik. Eine Expertise. Bonn.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart u. Weimar.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine / Krüger-Fürhoff, Irmela Marei / Kumpfmüller, Michael (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim und München.
- Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (2000): Jugend, Information, (Multi-)Media 2000. In: Media-Perspektiven, Heft 11, S. 517-527.
- Fritz, Jürgen (1997): Was sind Computerspiele? In: ders. & W. Fehr (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Garbe, Christine (1993) (Hg.): Literatur & Erfahrung Heft 26/27: Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur 'weiblichen Lektürepraxis' und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Berlin und Paderborn, S. 7-33.
- Garbe, Christine (1999): Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender, Gender und Medien. In: Groeben, Norbert (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Kölner Psychologische Studien, Jahrgang 4, Heft 1. Köln, S.116-131.
- Garbe, Christine (2000): Die mediale Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: Einige Überlegungen zu vermeintlichen Gewissheiten und den Grenzen unseres Wissens. In: Hansjörg Witte et al. (Hrsg.), Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler, S. 179-197.
- Gilges, Martina (1992): Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum.
- Harmgarth, Friederike (1997) (Hg.): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Gütersloh.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: W. Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, S. 363-393.
- Hurrelmann, Bettina / Hammer, Michael / Nieß, Ferdinand unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Ofteringer (1993): Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127/1994, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2001): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: dies./Norbert Groeben (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München, S. 275-286 (erscheint demnächst).
- Köcher, Renate (1993): Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche. In: Bonfadelli / Fritz / Köcher: Lesesozialisation. Bd. 2, Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 215-310.
- Langen, Claudia / Bentlage, Ulrike (2000) (Hg.): Das Lesebarmometer – Lesen und Mediennutzung in Deutschland. Gütersloh.
- Ritter, Martina (1994): Computer oder Stöckelschuh? Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt/M., New York.
- Rosebrock, Cornelia (1993): Geschlechtscharakter und Lektürepraxis. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 2/1993, S. 29-40.

- Saxer, Ulrich (1991): Lese(r)forschung – Lese(r)förderung. In: Lesen im Medioumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmannstiftung. Gütersloh, S. 99-134.
- Saxer, Ulrich (1993): Lesesozialisation. In: Lesesozialisation Bd. 2, Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 311-374.
- Schön, Erich (1990): Die Entwicklung Literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL, Jg. 9, Heft 2, S. 229-276.
- Schön, Erich (1995): Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: Lange, Günter / Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg, S. 99-127.
- Schön, Erich (1998): Kein Ende von Buch und Lesen. Entwicklungstendenzen des Leseverhaltens in Deutschland – Eine Langzeitbetrachtung. In: Stiftung Lesen (Hg.): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. Baden-Baden, S. 39-77.
- Stiftung Lesen (1993) (Hg.): Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse. Mainz.
- Stiftung Lesen (2000) (Hg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Mainz.
- Trautner, Hanns Martin (1994): Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In: Schneewind, Klaus A. (Hg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 167-195.
- Ulich, Dieter / Kapfhammer, Hans-Peter (1991): Sozialisation der Emotionen. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 551-571.
- Ulich, Dieter / Mayring, Phillip (1992): Psychologie der Emotionen. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Ulich, Dieter / Kienbaum, Jutta / Volland, Cordelia (2001): Wie entwickelt sich Mitgefühl? Ergebnisse der Forschungsgruppe „Mitgefühl“. Augsburg.
- Ulich, Michaela / Ulich, Dieter (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 40, S. 821-834.
- Wallbott, Harald G. (2000): Empathie. In: Otto, Jürgen H. / Euler, Harald A. / Mandl, Heinz (Hg.): Emotionspsychologie. Weinheim, S. 370-380.
- Zinnecker, Jürgen (1985): Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiografie. In: Jugendliche und Erwachsene '85 - Generationen

im Vergleich. Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur, hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Leverkusen, S. 143-348.