

**„Harry Potter und der Stein der Weisen“ in der Schule:
Überlegungen zu einer medienintegrativen Literaturdidaktik¹**

1. Vorüberlegungen

Harry Potter und der Stein der Weisen (Rowling 1998) wurde 1998 von Kindern in die Schulen getragen - ebenso beharrlich und unaufhaltsam wie die Eulenpost ins Haus der Dursleys: Nach jahrelangen Bemühungen, das Lesen zu fördern, war ein neuer Fall von Lesebegeisterung zu verzeichnen (vgl. Martin 2001, S. 121 ff), um den sich kein Pädagoge bemüht hatte. Kurze Zeit später erschienen dann Hörbuch und Spielfilm (2002), Harry Potter wurde und bleibt ein buchgestütztes Medienereignis. Wie kann die Literaturdidaktik auf zeitgemäße Weise mit diesem Kinderbuch umgehen, um die Chancen einer primären Lese- und Medienbegeisterung zu nutzen, ohne unkritisch zu sein?

1.1 Gründe für einen Fall von Lesebegeisterung

Vieles wurde nach dem Erscheinen von Rowlings *Harry Potter und der Stein der Weisen* (Rowling 1998) über diesen „fulminanteste(n) Bucherfolg der Geschichte“ (Maar 2002, S. 13) geschrieben. Zahlreiche Veröffentlichungen aus Literaturwissenschaft und -didaktik entkräfteten die kulturpessimistische Unterstellung, die massenhafte Begeisterung sei lediglich ein Effekt geschickter Vermarktungsstrategien, gebunden auch an neuere Medien wie Film, DVD und Computerspiel. Stattdessen sucht man Gründe in der Erzählkomposition (Maar 2001), in literaturhistorisch neuen Akzentsetzungen (Meyer-Gosau 2001a, b) sowie in der Bearbeitung existenzieller Themen andererseits (Spinner 2001a).

Eben weil die massenhafte Begeisterung der Kinder eine unhintergehbare Tatsache ist, findet die Harry-Potter-Serie unter Literaturdidaktikern eine grundsätzlich positive Resonanz. Para-

¹ Teile dieses Artikels wurden auf dem 14. Symposium Deutschdidaktik 2002 in Jena vorgetragen. Sie wurden erstmals veröffentlicht in: Matthis Kepser/Irmgard Nickel-Bacon (Hrsg.), *Medienkritik im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider 2004, S. 146-168 und 170-177.

didaktisch für didaktische Überlegungen steht etwa die Einschätzung Ulf Abrahams, der trotz gewisser Schwächen in „Rowlings narrativem Kalkül“ (Abraham 2001, S. 89) die Ansicht vertritt, dieses Fest der Leseförderung sei zu feiern und nicht durch „Herumkritteln“ (ebd.) zu stören. Insgesamt dient der didaktische Diskurs über *Harry Potter* vor allem der Legitimation manifester kindlicher Lesevorlieben: Sigrid Thielking etwa begründet die Faszination mit einer „immanente(n) Tiefenstruktur des Kampfes“ (Thielking 2001, S. 73) und fordert „Akzeptanz“ (ebd. S. 75) der dahinterliegenden Sehnsüchte. Kaspar Spinner führt die massenhafte Begeisterung der Kinder auf die Verarbeitung existenzieller Krisenerfahrungen der Adoleszenz zurück (Spinner 2001a), die ideal auf die Bedürfnisstruktur heutiger Kinder und Jugendlicher in immer brüchiger werdenden Familien passen. Gründe, weshalb die manifeste *Harry-Potter*-Begeisterung nicht der erwünschteste Fall von Lesefieber ist, werden allenfalls angedeutet, um sogleich entkräftet zu werden (Abraham 2001, S. 89).

Obwohl Kinder vor allem am Plot und an den skurrilen Details der Zauberwelt so viel Freude haben, setzen die didaktischen Erklärungsversuche für das Harry-Potter-Fieber in der Tiefenpsychologie an, narrative Argumente werden kaum genannt. Diese finden sich bei einem Literaturkritiker, der die These vertritt, dass „NABOKOV HARRY POTTER gemocht hätte“, weil Rowling ein perfekt komponiertes Erzählwerk vorlegt (Maar 2001, S. 121). Hinter der Oberfläche von Krimi und Fantasy sind Strukturen des Bildungs- und Entwicklungsromans angelegt, so dass hinter dem postmodernen Spiel mit den Genres letztlich eine klassisch humanistische Entwicklungsgeschichte Konturen gewinnt. Festhalten lässt sich also: Die Harry-Potter-Serie zeichnet sich durch eine ebenso eingängige wie kunstvolle narrative Oberflächenstruktur aus, die mit einem psychologisch plausibel motivierten Subtext unterlegt ist, der den Kampf um das Gute auf differenzierte Weise thematisiert. Dieses Grundmotiv kinderliterarischer Phantastik scheint im Fall von *Harry Potter und der Stein der Weisen* so originell und einfühlsam ausgestaltet, dass sich eine Behandlung im Unterricht unbedingt empfiehlt.

1.2 Mediengenuss als Motivationsbasis für ein vertieftes Verstehen

Der unübersehbare Genuss, mit dem *Harry Potter* nicht nur als Buch, sondern auch als Hörbuch und als Spielfilm rezipiert wird, macht dieses Werk zum willkommenen Ausgangspunkt einer zeitgemäßen Literaturdidaktik, die von den Vorlieben der Schülerinnen und Schüler

ausgeht, um diese konstruktiv zu nutzen. Welche Möglichkeiten bietet das Phänomen Harry Potter in diesem Rahmen?

Zu denken ist zunächst an einen Einsatz im Rahmen der Leseförderung durch Unterstützung des primären Lesegenusses, d.h. einer Befriedigung des (kindlichen) Bedürfnisses nach emotionaler Anteilnahme an fremden Welten und Abenteuern. Für die Erarbeitung der Inhalte und basaler Einsichten in die „Machart“ des Romans gibt es brauchbare Unterrichtsvorschläge (Comfere 2002, Hermann et al. 2004). Trotz seines eingängigen Plots eignet sich Rowlings Roman aber auch für das literar-ästhetische Lernen (vgl. Hurrelmann/Nickel-Bacon, 2003, S. 6). Differenzierte Textarbeit ist z.B. auch in der deutschen Übersetzung möglich an der spezifischen Symbolik, z.B. dem Symbol der Schlange, das die Anhänger der schwarzen Magie kennzeichnet (Snape < snake; Turban Quirrels, unter dem sich Voldemort verbirgt; Schlange als Symbol von Slytherin – aber auch Schlangensprache als besondere Fähigkeit seines Begründers sowie Voldemorts), aber auch eine unterschwellige Verbindung zu Harry schafft, so dass der Subtext – anders als die einfache Schwarz-Weiß-Zeichnung der guten bzw. bösen Figuren an der Textoberfläche – eine latente Verbindung des Protagonisten mit dem Bösen generiert.

Mit der Eingängigkeit eines phantastischen Kinderromans als Oberflächenstruktur (Abenteuer- und Krimielemente), seiner raffinierten narrativen Komposition und einem anspruchsvollen Subtext (Gefährdungen durch das Böse, fundamentale Bedeutung von Humanität und freiem Willen für die Entwicklung einer demokratisch-toleranten Persönlichkeits- und Sozialstruktur) ist *Harry Potter und der Stein der Weisen* gerade unter didaktischer Perspektive ein begrüßenswerter Fall: Der Roman bedient das Bedürfnis nach Identifikation ebenso, wie er dessen kritische Reflexion nahe legt. Der primäre Genuss einer identifikatorischen Lektüre kann als Motivationsbasis dienen, um zu einem differenzierten Verstehen ästhetischer Strukturen und ihrer Wirkungen anzuleiten.

Da neben der Printfassung eine qualitativ hochwertige Hörbuchfassung vorliegt sowie eine Verfilmung, die leicht als DVD oder VHS-Video zugänglich ist, erscheint die Einbeziehung von Hörbuch und Spielfilm unverzichtbar: Ein Vergleich der Realisierung wichtiger Szenen in unterschiedlichen Medien liefert nicht nur wichtige Einsichten in spezifische Ausdrucksmöglichkeiten der Wort- bzw. Bildmedien, sie sensibilisiert auch für unterschiedliche inhaltliche Akzentsetzungen und Intentionen, z.B. bei der Inszenierung der Eingangsszene in

Buch/Hörbuch und Spielfilm. Daran anknüpfen lassen sich Fragen der Perspektivgestaltung und der Sympathie lenkung und deren kritische Reflexion. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, am Beispiel von *Harry Potter und der Stein der Weisen* deutlich zu machen, dass Medienkritik und Mediengenuss keine gegensätzlichen, sondern einander sinnvoll ergänzende Verarbeitungsstrategien darstellen.

1.3 Medienkritik als kontraintentionale Rezeption

Medienrezeption ist allgemein verstehbar als Interaktion zwischen einem Subjekt mit spezifischen Kenntnissen (wie etwa Welt-, Sprach-, Medienwissen) und Nutzungsmotiven einerseits und einem Medienprodukt mit spezifischen Eigenschaften und Merkmalen andererseits. Bei der literaturdidaktischen Arbeit gilt es also, rezeptionsseitige wie auch produktseitige Eigenschaften in ihrer Wechselwirkung zu bedenken. Beeinflusst wird die Medienrezeption dabei nicht nur von individuellen, sondern auch von soziokulturellen Voraussetzungen, also etwa von Faktoren der Distribution oder der Anschlusskommunikation. Werbung, Berichte oder Kritiken in unterschiedlichen Medien, aber auch Einflüsse der Familie, der Peergruppe und der Schule spielen eine wichtige Rolle. Je nach Anforderungen und Interessen kann Rezeption kointentional erfolgen (Landwehr 1975, S. 72), also im Sinne der dem Produkt eingeschriebenen Merkmale, oder auch kontraintentional, also sozusagen „gegen den Strich“. Lese- und Mediengenuss ist in der Regel die Folge kointentionaler Rezeption, eine kritische Verarbeitung fällt eher in letzteren Bereich und setzt die Fähigkeit zur Distanzierung voraus.

Daraus ist zu folgern, dass bei der Medienrezeption zwei komplexe Systeme eine Rolle spielen, neben dem Medienprodukt, das traditionell die Beachtung der Literaturwissenschaften findet, ist das rezipierende Subjekt von Bedeutung.

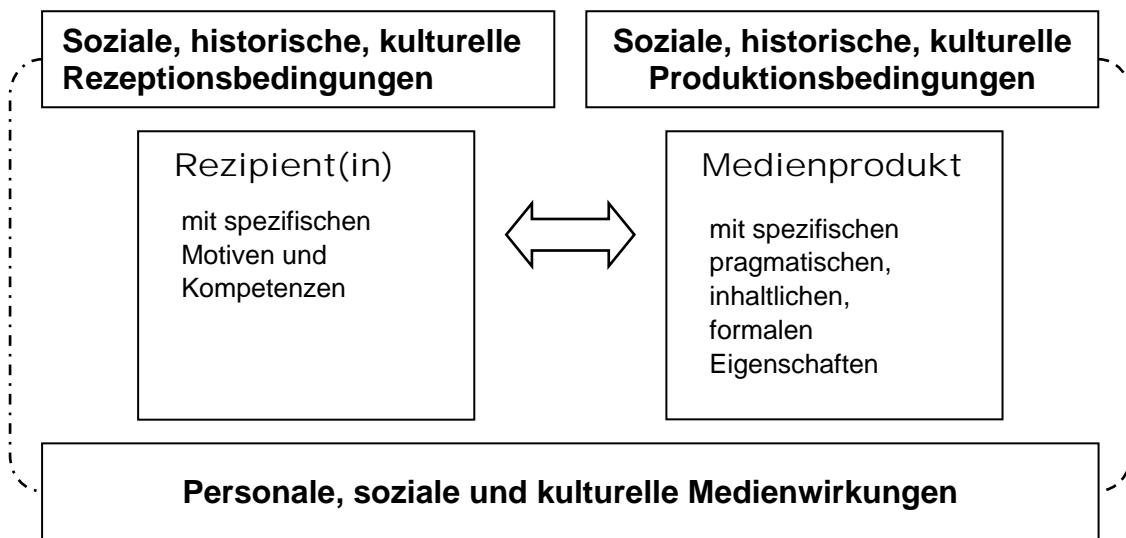


Abb. 1: Medienrezeption als Interaktion

In diesem Zusammenhang ist die Einsicht zentral, dass Schule und Unterricht mit den Einflüssen anderer Sozialisationsinstanzen, insbesondere auch der medienbasierten Kinder- und Jugendkultur zu rechnen haben. Schulische Anforderungen an distanzierende Reflexion treffen hier häufig auf konkurrierende Motive und Interessen.

2. Zu einer Neubegründung im Verhältnis von Medienkritik und Mediengenuss

2. 1 Medienkritische Traditionen im Deutschunterricht

Die Faszination, die von den Geschichten über Harry Potter ausgeht, basiert offensichtlich auf einem hohen Maß an Identifikation der Kinder mit dem magischen Waisenkind. Aus seiner Sicht erleben sie die unglaublichsten Dinge – nicht nur die Abenteuer des Kampfes gegen ‚das Böse‘, sondern auch die vielen skurrilen Aspekte der phantastischen Welt – von Spukerscheinungen mit Pförtnerfunktion bis hin zu „Bertie Bott’s Bohnen“ mit dem Geschmack von Ohrenschmalz. Das Nichtwissen Harrys über die Welt der Zauberer entspricht dem Nichtwissen der Leser/innen – sie sind ebenso überrascht wie er vom Eintritt in das magische Universum, das allerdings im schulischen Bereich viele ihrer eigenen Alltagserfahrungen widerspiegelt: die Last des Lernens, die Ungerechtigkeit einiger Lehrer, die unerbittliche, aber gerechte Strenge anderer, die Konkurrenzkämpfe unter Schülern und Lehrern. Rowlings allwissende Perspektivführung zeigt überwiegend das Erleben Harrys und seine Innensicht. Damit legt sie

für den leichten Lesegenuss der kointentionalen Rezeption den Leserinnen und Lesern Harrys Wahrnehmung der Welt nahe. Der Film folgt dieser narrativen Strategie durch die Figurengestaltung und die Kameraführung: Harry Potter mit den großen freundlichen Augen ist Sympathieträger, während die gezielten Gemeinheiten des fetten Dudley oder des bleichen Malfoy die kindliche Solidarität mit Harry auf den Plan rufen – Buch und Film arbeiten mit dem Grundmuster der Polarisierung und der Parteilichkeit, wie es auch für Trivilliteratur kennzeichnend ist.

Die produktseitige Steuerung solcher Involviertheit (Zillman 1991) zu durchschauen ist zweifellos ein wichtiges Ziel medienpädagogischer Arbeit. Zugleich müssen aber mögliche Motivationsprobleme bedacht werden, die medienkritische Reflexion mit sich bringen kann, gerade wenn sie die persönliche Lieblingslektüre betrifft. So führte der literaturdidaktische Ansatz des kritischen Lesens (Paefgen 1999, S. 38ff.), der u.a. die manipulativen Strategien von Trivilliteratur nachwies, zur Demotivation, die in dem Vorwurf gipfelte, die Schule habe den Schülern das Lesen aberzogen (Graf 1998, S. 115f.). Offenbar leugnet ein abwertender Umgang mit Freizeitlektüre vorhandene Lesebedürfnisse.

So hat Jauss bereits in den siebziger Jahren nachgewiesen, dass Identifikation eine der wichtigsten Gratifikationen und Antriebsmomente für selbstständiges Lesen darstellt (Jauss 1972, 1975). Seitdem müssen emotional fundierte Rezeptionsprozesse als primäre Motivation für die „Leselust“ (Anz 1998) gelten. Sie zu negieren, unreflektiert zu kritisieren oder gar zu tabuisieren muss also für eine nachhaltige Lesemotivation als ausgesprochen kontraproduktiv gelten. In diesem Sinne lässt sich die Zustimmung der Deutschdidaktik zum Harry-Potter-Fieber wissenschaftshistorisch als konsequente Folge der rezeptionsästhetischen Wende in der Didaktik (Paefgen 1999, S. 44f.) verstehen. Zeitgleich wird allerdings durch die PISA-Studie (Baumert et al. 2001) erneut die Bedeutung reflexiver und kritischer Rezeptionskompetenzen betont, so dass der Eindruck entsteht, das Pendel schlage einmal in eine mehr kritische, einmal in eine mehr affirmative Richtung aus – und umgekehrt.

Dies gilt nicht nur für die Bewertung populärer (Freizeit-)Lektüre, sondern auch hinsichtlich der audiovisuellen Medien: Bis in die achtziger Jahre hinein wurden Medienprodukte wie Filme und Werbespots ebenso wie die Rezeptionsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen überwiegend kritisch betrachtet. Von einem einseitig buchorientierten Standpunkt aus wies man lediglich die Defizite der audiovisuellen Genres nach, ohne deren spezifische Aus-

drucksmöglichkeiten zu beachten. Gerade der populäre Kinofilm wurde in der Tradition der Kritischen Theorie (Horkheimer/Adorno 1969) im Vergleich zur ästhetisch wertvollen Hochkultur der Moderne unter generellen Ideologieverdacht gestellt.

Seit den neunziger Jahren ist die rezeptionsästhetische Wende auch bei der Behandlung von Film, Fernsehen, Computerspielen und Internet nachvollzogen. Dies führt teilweise zu einer affirmativen Bestätigung der durch Nutzung erworbenen Rezeptionskompetenzen der Jugendlichen. Um die Jahrtausendwende, besonders seit den enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studie zur Lesekompetenz, wird erneut Kritik laut an einem ganz und gar den Rezeptionsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler verpflichteten Unterricht. Pädagogische Ratgeber plädieren im Zeichen von PISA für den „Abschied von der Spaßpädagogik“ (Wunsch 2003), es besteht die Gefahr, dass rein kognitive Lesetrainings an die Stelle umfassender Leseförderung gesetzt werden. Dabei betont gerade das PISA-Konsortium bei der Auswertung der Ergebnisse die große Bedeutung motivationaler Aspekte (Baumert et al. 2001, S. 113ff.).

Eine systematische Integration der emotional-genießenden wie der kritisch-reflektierenden Fähigkeiten scheint daher dringend geboten. Lesekompetenz ist in einer Mediengesellschaft als basale Teilkompetenz von Mediennutzung zu betrachten (Rosebrock/ Zitzelsberger 2002, S. 158), das Konzept einer konstruktiv-kritischen Medien(nutzungs)kompetenz sollte emotional fundierte Lese- und Rezeptionsprozesse ebenso berücksichtigen wie reflexive. Mit anderen Worten: Es geht um den Versuch einer Integration von „Aneignungs- und Distanzierungsarbeit“ (Wellershoff 1975, S. 551), von Mediengenuss und Medienkritik.

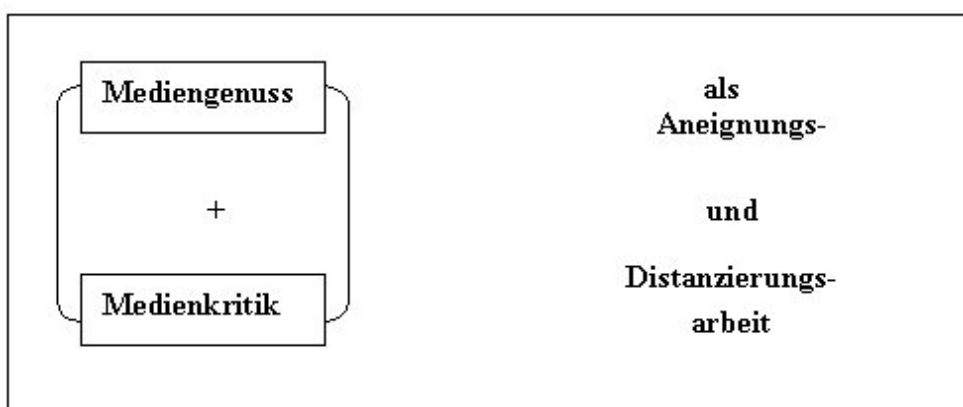


Abb. 2: Medienrezeption als Aneignung und Distanzierung

Zu bedenken ist dabei allerdings immer wieder die Motivationsfrage: Denn so notwendig medienkritische Arbeit ist, um unreflektierte Identifizierungen bewusst zu machen, so groß ist

die Gefahr, dass hier genießende Rezeptionsformen tabuisiert und in den Freizeitbereich abgedrängt werden. Auf diese Weise entsteht eine immer größer werdende Kluft zwischen privaten Gewohnheiten der Medienrezeption und schulischer Verarbeitung. Um einerseits nicht bei evasorisch-hedonistischen Identifikationsprozessen stehen zu bleiben und andererseits nicht durch kritische Verarbeitungsformen Motivationsprobleme zu verursachen, muss einerseits die rezeptionsästhetische Wende der Literaturdidaktik mit ihren methodischen Konsequenzen im Blick bleiben, andererseits sind Überlegungen aus der Medienpsychologie zur Integration von genießenden und kritischen Fähigkeiten zu berücksichtigen.

2.2 Emotionale und reflektierende Rezeptionsprozesse aus medienpsychologischer Perspektive

Während es in der Deutschdidaktik noch keine konzeptuellen Überlegungen zur Integration von Mediengenuss und Medienkritik gibt, beschäftigt sich die Medienpsychologie bereits seit längerem mit der Verschränkung von genießenden und distanziert-kritischen Anteilen bei der Rezeption, wie sie sich gerade bei kompetenten erwachsenen Mediennutzern beobachten lassen. Gerade die Kritik der Konstanzer Rezeptionsästhetik an der Vorstellung, dass Medienprodukte, die als ästhetisch wertvoll gelten, prinzipiell anders zu rezipieren seien als solche, die in dieser Hinsicht als wertlos beurteilt werden, wird hier aufgegriffen und weiter geführt. Insbesondere das Postulat, der wahren Kunst sei mit (geistig-ästhetischer) Erkenntnis, dem Kitsch, also zum Beispiel der Trivilliteratur, aber nur mit (emotionalem) Genuss beizukommen, ist aus psychologischer Perspektive entgegenzuhalten, dass damit kognitive und emotionale Prozesse in psychologisch unzutreffender Weise getrennt und als Gegensatz konzipiert werden. Insbesondere die Annahme, „dass ein Mehr an emotionalem Beteiligtsein ein Weniger an kognitivem Engagement bedeutet“ (Groeben/Vorderer 1988, S. 205), erweist sich empirisch als unhaltbar. Am Beispiel der Fernsehfilmrezeption entwickelt Peter Vorderer die motivationspsychologisch fundierte (Gegen-)These, dass gerade ein Medienprodukt, das emotionale Betroffenheit bewirkt, auch des Nachdenkens und der reflektierenden Auseinandersetzung für wert gehalten wird (Vorderer 1992, S. 238 f.). Diese Einsicht, die sich zunächst auf erwachsene Mediennutzer bezieht, sollte unbedingt für den Deutschunterricht genutzt werden. Zu bedenken ist also, dass sich emotionales Engagement und kritische Reflexion nicht ausschließen, sondern im Idealfall Hand in Hand gehen. Um eine konzeptuelle Integra-

tion zu leisten, sind zunächst übergreifende Vorstellungen von Medienkompetenz zu bedenken.

Den umfassendsten Integrationsversuch einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Pädagogik und Psychologie als Teilaspekte der Medienkompetenz genannt wurden, legt derzeit Groeben als Ergebnis eines interdisziplinären Diskussionsprozesses zwischen Psychologen und Literaturdidaktikern vor². Dabei unterscheidet er zwischen einer normativen Ebene dieser Kompetenz und den tatsächlichen „Ausprägungen“ (Groeben 2002, S. 191) bei einzelnen Menschen. Schulischer Unterricht in einer Mediengesellschaft hat sozusagen die Brücke zu schlagen zwischen altersspezifisch individuellen Ausprägungen dieser Kompetenz einerseits und gesellschaftlich wünschenswerten andererseits. Rezeptionsformen, die sich gerade bei kompetenten erwachsenen Mediennutzern beobachten lassen, können u. a. als Modell für eine wünschenswerte schulische Rezeption herangezogen werden.

Als Zieldimensionen von Medienkompetenz lassen sich als Ergebnis eines interdisziplinären Forschungsprojektes folgende Teilaspekte nennen: Die Voraussetzung für adäquate Verarbeitungsformen sind sowohl Medienwissen als auch Medialitätsbewusstsein. Das Bewusstsein, sich in einer „medialen Konstruktion“ und nicht in der „alltäglichen Lebensrealität“ (ebd., S. 166) zu bewegen, ist die Voraussetzung für medien- und genrespezifische Rezeptionsmuster, die einerseits die Erwartungen, andererseits die kognitive Verarbeitung – z. B. eines Fantasyfilms – beeinflussen. Hier spielen Genrewissen und Genreerfahrung ebenso eine Rolle wie die Fähigkeit zur aufmerksamen Beobachtung von Details, also auch analytische Fertigkeiten.

Medienbezogene Genussfähigkeit beschränkt sich in diesem Modell nicht nur auf geistige Erkenntnis des Ästhetischen, sie bezieht sich auch auf Prozesse der Identifikation, des (bewussten) Eskapismus, der Unterhaltung, des emotionalen Engagements. Während die großen medienpädagogischen Entwürfe von Baacke und Tulodziecki den Mediengenuss nicht als eigene Unterkategorie vorsehen, hält Groeben ihn für den entscheidenden Motivationsfaktor der Medienrezeption (ebd., S. 170). Er betont allerdings auch, dass dieses Verständnis von Mediengenuss noch wenig ausgearbeitet sei, da in der Medienpädagogik und -didaktik die Kritikfähigkeit „lange Zeit absolute Priorität“ (ebd.) hatte. Im Bereich einer unterrichtsmetho-

² Es handelt sich um den Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“, dessen Ergebnisse u.a. dokumentiert sind in Groeben/Hurrelmann 2002 und 2004.

dischen Umsetzung ist allerdings an die Verteidigung der Genussdimension durch den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zu denken.

Während im Anschluss an bestimmte handlungsorientierte Verfahren des Deutschunterrichts der Genuss auch und vor allem emotional fundiert ist, basiert die **medienbezogene Kritikfähigkeit** vornehmlich auf kognitiven Analyse- und Bewertungsfähigkeiten. Sie meint generell eine „analytisch-distanzierte Verarbeitungshaltung“ (ebd., S. 173), die neben kulturhistorischen Zuordnungen auch genrespezifische Kompositionsprinzipien und ästhetische Wirkungszusammenhänge berücksichtigt. Da jede mediale Rezeption eine „aktive Konstruktion von Bedeutung“ (ebd., S. 178) darstellt, sind vor allem für die schulische Medienverarbeitung sowohl Anschlusskommunikationen (mit kompetenten Anderen) als auch andere produktive Partizipationsmuster die Voraussetzung für eine nicht nur kritische, sondern auch konstruktive „Medienpartizipation“ (ebd., S. 178). Zu berücksichtigen ist auch die Kombination von Mediennutzung, die eine Orientierungskompetenz im Rahmen unterschiedlicher Medienangebote und Medienverbände vermittelt, wie gerade das Phänomen *Harry Potter* sie möglich macht und herausfordert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Medienkompetenz als differenziertes Konzept von rezeptiven und produktiven, aber auch von emotional-genussorientierten und analytisch-reflexiven Prozessen entworfen wird. Medienwissen, Medialitätsbewusstsein, Selektion und medienspezifische Rezeptionsmuster lassen sich als Voraussetzungen des eigentlichen Rezeptionsvorganges verstehen. Die Kombination mehrerer Medien, produktive Partizipationsmuster sowie Anschlusskommunikationen sind Möglichkeiten einer vertiefenden Verarbeitung der Medienrezeption, wie sie vor allem im Deutschunterricht anzustreben sind. Im Zentrum stehen damit Mediengenuss und Medienkritik als eher polare Fertigkeiten, die beim gegenwärtigen Stand der Dinge einerseits vorwiegend emotionale und andererseits reflexiv-rationale Verarbeitungsprozesse bezeichnen. In diesem Bereich besteht die Möglichkeit einer sowohl konzeptuellen als auch methodischen Integration von Gefühl und Verstand, von Aneignung und Distanzierung. Anstatt Medienkritik als Gegensatz zu einem möglicherweise undistanzierten Genuss zu konzipieren, soll im Folgenden gezeigt werden, dass beide Rezeptionsverfahren sich sinnvoll ergänzen. Eine solche Ergänzung soll am Beispiel von *Harry Potter und der Stein der Weisen* im Medienverbund erläutert werden.

3. Mediengenuss und Medienkritik am Beispiel von *Harry Potter und der Stein der Weisen*

3.1 Zwei Zugangsweisen zum Rezeptionsgenuss

Nach Groeben (2002, S. 170f.) lässt sich eine genießende Rezeption von künstlerischen Produkten auf zwei Wegen erreichen: Zum einen durch eine ästhetisch fundierte Form der Wertschätzung, zum anderen durch Einfühlung und Identifikation.

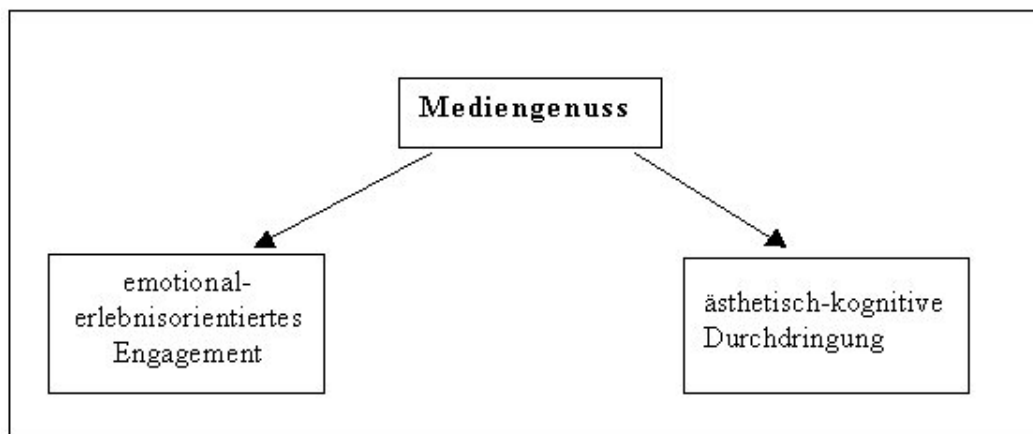


Abb. 3: Dimensionen von Mediengenuss

Eine reflektierende Durchdringung, wie sie in der bildungsbürgerlichen, aber auch der ideologiekritischen Denktradition der Frankfurter Schule favorisiert wurde, setzt eine hohe ästhetische Kompetenz voraus, also zum Beispiel ein breites kulturelles Wissen und eine genaue Beobachtungsgabe von Details, die ihrerseits zueinander in Beziehung zu setzen sind. Solche Verarbeitungsformen sind zwar prinzipiell Ziele schulischen Unterrichts, jedoch sind sie allenfalls in fortgeschrittenen Stufen erreichbar. Da diese Form des Rezeptionsgenusses ein hohes Maß an Sachkompetenz, Übung und auch Integrationsfähigkeit voraussetzt, überschreiten selbst in der Oberstufe längst nicht alle Schülerinnen und Schüler die Schwelle vom Lernen hin zum wirklichen Genießen komplexer Formen der Medienverarbeitung. Der zweite Zugang zum Mediengenuss liegt, und das wird häufig übersehen, im emotional-erlebnisorientierten Bereich. Da er in der Altersstufe, auf der *Harry Potter* rezipiert wird, die primäre Zugangsform bei der Rezeption ist, soll er im Folgenden besondere Beachtung finden.

3.1.1 Emotional-erlebnisorientierter Genuss bei *Harry Potter*

Wenn in Bezug auf Rowlings Werke von „Faszination“ (Spinner 2001), von Manie und einer „Harry-Potter-Sucht“ (Meyer-Gosau 2001a) gesprochen wird, so wird mit diesen Begriffen eine Begeisterung umschrieben, die aus dem mehr oder weniger nachhaltigen Eintauchen in die fiktive Welt und der mehr oder weniger totalen Identifikation mit deren Protagonisten resultiert. *Harry Potter* lässt keinen kalt, in diesem Werk werden Emotionen aktiviert, Sympathien und Antipathien sind von Anfang an klar verteilt: Dem armen Waisenkind, das in Windeln (genauer gesagt: Leintücher) gewickelt der bösen Verwandtschaft auf die Schwelle gelegt und nur der Form halber aufgenommen, tatsächlich aber misshandelt und schikaniert wird, gehört unser Mitgefühl, dem immer fetter und gieriger werdenden Wohlstandskind Dudley unser Abscheu. Und wer empfände nicht Schadenfreude, wenn dieser in das Bassin der Boa Constrictor purzelt oder für das heimliche Vernaschen von Harrys Geburtstagstorte ein Schweineschwänzchen angezaubert bekommt?

Ganz wunderbar lässt sich an *Harry Potter* zeigen, dass bei diesem emotionalen Engagement ein Kontinuum aufgemacht werden kann zwischen Identifikation, die mit vorübergehendem Verlust der Ich-Grenzen verbunden ist (wir gehen total mit Harry oder seinen Freunden mit), über die Empathie (bei der wir mit-fühlen, mit-denken, mit-erleben, uns aber der Differenz zu uns selbst bewusst bleiben, vgl. Zillmann 1991) hin zur ungezügelt ausgelebten Antipathie³, wie sie im wirklichen Leben nur selten möglich ist. Hier können wir Schwächen, Niederlagen, Demütigungen offen genießen. Solche gefühlsmäßige Beteiligung versuchte Hans Robert Jauss mit seinem Begriff der Identifikation als Gratifikation des Lesens zu fassen (Jauss 1972). Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden, soll im Folgenden von Identifikation nur im engeren Sinne die Rede sein, also im Sinne einer positiven Identifikation mit Verlust der Ich-Grenzen, während für negative Formen der emotionalen Anteilnahme der Begriff der Antipathie verwendet werden soll. Gefühlsmäßige Anteilnahme an einer Figur in Form der Einfühlung bei Aufrechterhaltung der Ich-Grenzen soll als Empathie bezeichnet werden.

Alle Formen von emotionalem Engagement (vgl. Wellershoff 1975), die Els Andringa auch in der Literaturdidaktik in die Diskussion brachte (Andringa 1984, 1989), führen bei der Medienrezeption zu Erfahrungen, die man vielleicht analog zum Begriff des Probeerlebens als *Probeerleben* durch positive bzw. negative emotionale Beteiligung bezeichnen könnte. Nar-

³ Die Rede ist auch von negativer Identifikation, vgl. Keppler 1996.

rationen aller Art geben Gelegenheit, Erfahrungen von Stellvertretern probeweise mitzu(er)leben, ohne die Folgen von deren Handlungen und Erfahrungen tragen zu müssen. Als Effekt solchen Quasi-Erlebens nennt die Medienpsychologie Involviertheit, Immersion und Präsenzerleben, die sich zumeist auf die Dauer der eigentlichen Rezeption z. B. eines Kinofilms beschränken (Schreier/Appel 2002, S. 245f.), während die gefühlsmäßige Anteilnahme selbst immer wieder abrufbar ist, z. B. auch in der späteren Reflexion einer Lektüre oder Filmrezeption.

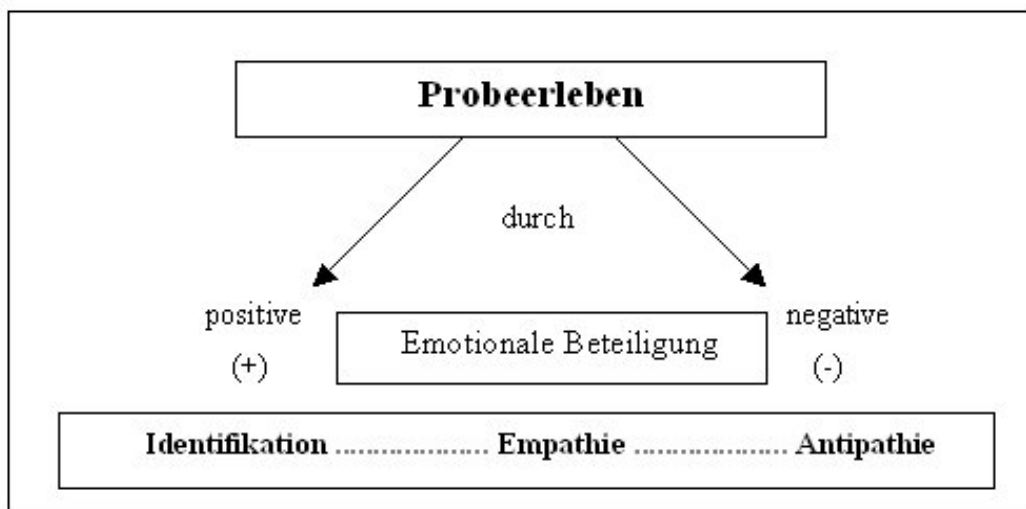


Abb. 4: Formen emotionaler Beteiligung

Um Möglichkeiten emotional fundierten Probeerlebens und seiner kritischen Reflexion am Beispiel von *Harry Potter* zu zeigen, sollen im Folgenden narrative Elemente des Plots betrachtet werden, die der Lebenswelt Schule zuzurechnen sind, zum Beispiel das Erleben von Freundschaften und Feindschaften im schulischen Raum. Jedes Schulkind kennt die Erfahrung, dass es sich manchmal schwach und unsicher fühlt, manchmal auch ungerecht behandelt und dass es wiederum manchmal überraschende Erfolgserlebnisse hat. Genau dies erlebt Harry Potter auch, nur stärker akzentuiert, profiliert, übertrieben. Kommt heutzutage fast jedes Kind gut ausgestattet und irgendwie vorbereitet zur Schule, so ist Harry von den stiefmütterlichen Pflegeeltern aschenputtelmäßig mit dem Minderwertigsten ausgestattet worden. Doch dann greift Hogwarts ein und macht das Erbe der wahren Eltern zugänglich. Ähnlich verhält es sich mit Harrys Schulerfahrungen. Ohne jegliche Ahnung von den Regeln und Gebräuchen des Zaubererinternats, ohne ein besonders fleißiger Schüler zu sein, hat er doch seine Erfolgserlebnisse. Diese liegen – im Unterschied zum gewöhnlichen Schulleben – oft gerade da, wo er Regeln überschreitet und seine tiefsten Überzeugungen lebt, zumeist in der Auseinandersetzung mit Malfoy. So wird etwa sein großes Quidditch-Talent entdeckt, als er

das Verbot übertritt, den Zauberbesen zu besteigen (Rowling 1998, S. 163-167). Die Welt um Harry Potter herum ist überschaubar gestaltet. Sie wird in der Buchvorlage von einer zumeist allwissenden Erzählinstanz dualistisch aufgeteilt, im Film durch optische Unterschiede kenntlich gemacht.

Hier die banale Konsumwelt der Muggles, dort die komplizierte, aber aufregende und im Kern gerechte Welt der Zauberer und Magier. Auch bei den Figuren sind Sympathie und Antipathie schon produktseitig klar verteilt: Die Familie Dursley ist ein Inbegriff an Kleingeistigkeit und Hässlichkeit. Diese Quelle der Antipathie wird in Hogwarts ergänzt werden durch die monarchistisch-feudalistisch orientierten Zauberer und ihre Kinder: Draco Malfoy und seine Getreuen, die Lehrer, die ihn fördern. Auf der anderen Seite findet sich der Freundeskreis um Harry, dessen Schwächen und Nöte auf sympathische Weise sichtbar gemacht werden: Hermine, die einsame Streberin, Ron, der pffiffige, aber ärmliche Junge, und Neville, der ewige Looser. Um diesen Kreis sind diejenigen Lehrer zu gruppieren, die ihnen mit Unterstützung durch Strenge begegnen und sich gleichermaßen gegenüber dem Lager der anderen verhalten. Die Identifikation wird wohl bis hin zur Aufhebung eines Differenzbewusstseins bei Harry liegen, also symbiotisch sein, ganz einfach weil seine Erlebensperspektive durchgängig gezeigt wird. Mitleid, Einfühlung, Sympathie liegen bei Ron, Hermine und Neville, Antipathie von Verachtung bis Schadenfreude bei den Dursleys, Malfoy, Crabbe und Goyle.

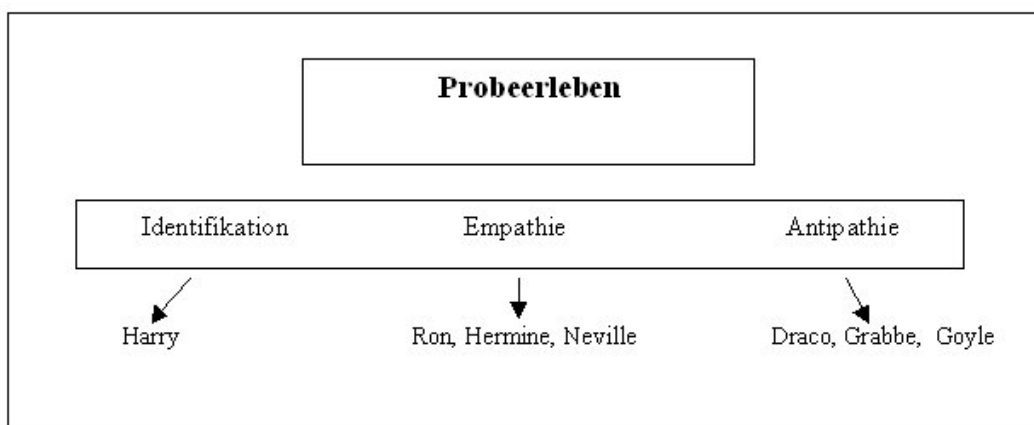


Abb. 5

Sigrid Thielking (2001) hat Recht: Wir finden trotz aller komplizierten magischen Attribute eine Welt vor, in der Gut und Böse klar getrennt sind. Diese Mächte sind überschaubarer als im Alltag – vor allem der Kinder, die im Zeitalter der Mediation gehalten sind, jeden Konflikt

zu verhandeln und ihren eigenen Anteil zu sehen⁴, auch wenn sie sich eigentlich völlig unschuldig fühlen. Im Buch wie im Film wird Harry als pures Opfer gezeigt, das zunehmend in den Genuss ererbter Talente und damit zu seinem Recht kommt, während die Übeltäter von Dudley bis Malfoy immer wieder auf der Strecke bleiben – dieser Aspekt ist im Film bei gleichzeitiger Reduktion anderer Handlungselemente deutlich mehr akzentuiert als im Erzähltext. Erinnerung sei nur an die zweite Szene, in der Dudley noch einmal zurückgeht, um besonders laut über Harrys Wandschrank zu trampeln. Oder an die erste Begegnung mit Malfoy, die im Film weniger beiläufig inszeniert ist als im Buch.

3.1.2 Ästhetisch-analysierender Genuss

Dass es sich bei *Harry Potter* dennoch nicht einfach um trivialen Zaubererkitsch handelt, liegt vor allem an einem äußerst komplex geknüpften Netz von Motiven und Handlungselementen, die eine als postmodern zu bezeichnende „Lust am Fabulieren“ (Eco 1984, S. 79) offenbaren. Neben einer Vielfalt von Verweisen auf spirituelle, mystische, teils auch alchemistische Traditionen (Savage 2003, S. 6-45) in einer durchaus interessanten New-Age-Mischung enthalten die *Harry Potter*-Romane Elemente des Abenteuer-, Internats- und Kriminalromans, aber auch von Kunstmärchen (Nickel-Bacon 2003) und Gothic Novel in ebenfalls postmodernen Amalgamierungen. Die tradierten Genres werden zum Spielmaterial der Autorin. So nutzt Rowling nach der Jahrtausendwende für die Kinderliteratur Erzählstrategien, wie sie die postmoderne Literatur – etwa mit Ecos *Der Name der Rose* oder Patrick Süskinds *Das Parfum* – bereits in den achtziger Jahren entwickelte: Hinter einem eingängigen, dem Lustlesen zugänglichen Plot entfalten diese Romane komplizierte Spiele mit abgesunkenem Kulturgut, Motiven und Genres. Im Unterschied zu anderen postmodernen Romanen ist aber die Romanreihe in ihrem Subtext nach dem Muster des Bildungs- und Entwicklungsromans komponiert und an einem humanistischen Menschenbild orientiert (vgl. auch Meyer-Gosau 2001b).

Diese komplexen Kompositionsprinzipien zu durchschauen setzt ein hohes Maß an kulturellem Wissen voraus, wie es in den Klassen 5 bis 8, in denen *Harry Potter* Unterrichtsgegenstand sein könnte, nicht zu erwarten und auch ohne unzumutbaren Aufwand nicht zu vermitteln ist. Formal-stilistisch sind sowohl Buch als auch Film leicht zugänglich. Über den chronologischen Aufbau, die klassische Erzählweise des realistischen Romans mit allwissender

⁴ Vgl. Praxis Deutsch 174/2002, S. 11.

Erzählinstanz bzw. die opulente und genau rekonstruierte, aber doch konventionelle Ausstattung des Films ist das Eintauchen in die Welt von *Harry Potter* eher angenehmes Vergnügen als schwere Aneignungsarbeit.

3.2 Medienkritik

3.2.1 Ästhetische Wertung

Medienkritisch ist *Harry Potter* als ein traditionell angelegtes Beispiel der Kinderliteratur anzusehen. Es folgt im Aufbau dem Muster des dualistischen Kunstmärchens (Ewers 2002, S. 125), das den Einbruch des Phantastischen in eine banale Alltagswelt beschreibt - wie andere phantastische Kinderromane, beispielsweise Astrid Lindgrens *Mio, mein Mio*⁵, Michael Endes *Momo*⁶ oder dessen *Unendliche Geschichte*⁷. Diese Klassiker der Kinderliteratur bieten Gegenentwürfe zur grauen Zivilisation und beschwören die Nähe des (zumeist verwaisten) Kindes zum Wunderbaren, ganz im Sinne des romantischen Kinderbildes (Brunken/Hurrelmann/Pech 1998, S. 15 ff.). So liegt die Ästhetik von *Harry Potter und der Stein der Weisen* eher in einer originellen Motivführung und vielen überraschenden Einfällen, mit denen die Anderswelt (other world) ausgestattet ist und zu immer neuen Abenteuern lockt, als in der Schreibweise. In der Übersetzung zeigt sich außerdem, dass mit heißer Nadel gestrickt wurde, da viele Redewendungen nicht angemessen in die deutsche Idiomatik übertragen sind⁸.

Formal-stilistisch sind sowohl Buch als auch Film eher traditionell denn innovativ. Der Spielfilm arbeitet zwar mit beeindruckenden Originalschauplätzen, einer erstaunlich textgetreuen Ausstattung und sehr guten Schauspielern, ansonsten aber mit einer recht konventionellen Simulations- und Kameratechnik. Das Zwei-Welten-Prinzip ist durch optische Attribute wie Kleidung und Kulisse inszeniert. Im Gegensatz zum Buch steigt der Film bei Mondenschein über die gruselig anheimelnde Atmosphäre der Zauberer und Verwandlungskünstler ein. Eine notwendige Reduktion von Handlungselementen gelingt durch Pointierung und Überspitzung, die den dualistischen Aufbau in Gut und Böse noch stärker akzentuiert als die erzählte Fassung. Insgesamt besticht das offensichtliche Bemühen, möglichst viele Details ins Bild zu

⁵ Astrid Lindgren, *Mio, mein Mio*, Hamburg: Oetinger 1998.

⁶ Michael Ende, *Momo*. Ein Märchen-Roman, Stuttgart: Thienemann 1973.

⁷ Ders., *Die Unendliche Geschichte*, Stuttgart: Thienemann 1975.

⁸ So ist etwa das englische „expelled“ unpassend mit „ausgestoßen“ übersetzt, obwohl es im Kontext mit Hagrid bedeutet, dass er der Schule verwiesen wurde (vgl. Rowling 1998, S. 93).

bringen. So haben etwa Verwandlungsvorgänge einen hohen ästhetischen Reiz, zum Beispiel wird die Silhouette einer Katze auf äußerst eindrucksvolle Weise in die Körperform von Professor McGonagall überführt. Eine auffällige Ausnahme des prinzipiellen Bemühens um Texttreue ist die Frisur Harry Potters: Alles Widerspenstige am Protagonisten wurde offensichtlich geglättet, in Großaufnahme sehen wir ein völlig unschuldiges Kind ohne Arg, bei dem die Schikanen der Dursleys nicht die geringsten Spuren hinterlassen. Was immer geschieht, das Wunderkind Harry blickt uns mit großen freundlichen Augen an.

3.2.2 Rekonstruktion und Kritik impliziter Botschaften

Hinter den beiden Welten und der dualistischen Figurenkonstellation lassen sich implizite Botschaften rekonstruieren. So zeichnet sich die Muggle-Welt nicht durch Wirklichkeitsentsprechung aus, sondern durch satirische Überzeichnung: Familie Dursley, die nichts sehnlicher wünscht, als normal zu sein, ist rein körperlich ein kleines Monsterkabinett: Er hat kaum Hals, sie dafür einen umso längeren (mit dessen Hilfe sie stets die Nachbarschaft im Auge hat), und bei Dudley führt die systematische Wohlstandsverwahrlosung zum Gewicht eines Babyelefanten. Umgekehrt zeigt Rowling in der Zauberer-Welt nicht das völlig andere, sondern Elemente unserer Alltagswelt gespiegelt in einem verfremdeten Rahmen. Hier finden sich neben augenscheinlich irrationalen Elementen (vom Quidditch über den sprechenden Hut bis zum Hippogreif) auch sehr reale Probleme von Schulkindern, wie z. B. Konkurrenzkämpfe in peer-groups, Bevorzugung durch einzelne Lehrer, Ablehnung durch andere. Dennoch gerät die schulische Sozialisation zu einem positiven Prozess der Persönlichkeitsbildung. Die im Bedarfsfall schützende, aber keineswegs überbehütende Vaterfigur Dumbledore kann ebenso wie das sich mehr und mehr bewährende Team von Harry, Ron und Hermine als positives, ja utopisches Moment betrachtet werden, da der Erfolg der drei gerade aus der Akzeptanz von Unterschieden, von Stärken und Schwächen, also letztlich aus einer von Freundschaft getragenen realistischen Selbsteinschätzung und Kooperationsfähigkeit erwächst.

In Kontrast zu diesen wirklichkeitsnahen Aspekten der Zauberwelt steht die auffallend messianische Funktion des Wunderkindes Harry Potter. Die Identifikationsfigur wird im Buch wie im Film zu einer Art Heilsbringer überhöht, sie wird zum kindlichen Erlöser, wie er mythisch-religiösen Traditionen entstammt (Baader 1996, S. 61). So ist die Idee der Erneuerung der Menschheit durch das göttliche Kind eine der Heilsbotschaften des christlichen Weltbil-

des⁹, die vor allem in der Romantik aufgegriffen wurde (Ewers 1989) und beispielsweise in Goethes *Mignon* oder Michael Endes *Momo* ihren literarischen Niederschlag findet. Mit kindlicher Realität hat sie wenig zu tun (ebd., S. 12; Baader 1996, S. 69), es handelt sich um eine heilsgeschichtliche Denkfigur, die im Mythos von der ursprünglichen Unschuld und Gottähnlichkeit des Kindes (Ewers 1989, S. 8, 10) nach Erneuerung der Menschheit sucht. Sozialgeschichtlich ist sie als Folge der Trennung der Kindheit vom zivilisierten Erwachsenenleben in der bürgerlichen Gesellschaft zu verstehen (vgl. Richter 1987, S. 141 ff.).

Wer diese soziokulturellen Bezüge nicht erkennt, sieht nur die individualpsychologisch-mimetische Bedeutungsdimension: Anschaulich zeigt etwa die Szene im Tropfenden Kessel, wie Harry, das bisher so vernachlässigte Kind, von allen Erwachsenen mit Ehrfurcht, ja Ehrerbietung begrüßt wird (Rowling 1998, S. 78 f.) – ein Erlebnis, das zu Zeiten des Starkults sicher geheime Sehnsüchte und kindliche Größenphantasien anspricht. Immerhin wird die Symbolik des Kindes in Leintüchern (Windeln), das den Dursleys eines Nachts vor die Tür gelegt wird, um zunächst den Weg der Erniedrigung zu gehen, bevor es zu seiner wahren Berufung findet, im Film noch stärker augenfällig als im Buch. Hier besteht für die rezipierenden Kinder die Gefahr einer Evasion aus Alltagsproblemen durch geheime Größenphantasien – aber auch die Chance, mythisch-religiöse Einsprengsel und eigene emotionale Reaktionen zu verstehen.

Problematisiert werden sollte auch ein an der Oberfläche schematisierender Umgang mit dem Bösen, das zwar als ständige Gefährdung aller (und insofern realistisch) gezeigt wird, dem Harry aber (auf Grund welcher Eigenschaften, wenn nicht seiner quasi messianischen Herkunft?) beharrlich widersteht, während andere Kinder wie Malfoy und Dudley ihm dauerhaft verfallen scheinen. In dieser Figurenkonstellation zeigen sich durchaus triviale Elemente, die einen realitätsgerechten Umgang mit eigenen Gefährdungen und Aggressionen eher erschweren. Hier gibt es in der zeitgenössischen Kinderliteratur innovativere Beispiele¹⁰, die die Verarbeitung „problematischer innerer Bestände“ (Wellershoff 1975, S. 550) wie kindlicher Rachegefühle eher nahe legen als der von Neid, Wut und Eifersucht gänzlich unbelastete Harry Potter. Ein konstruktiveres Modell zeigt die Lösung des Konflikts zwischen Ron und Hermine.

⁹ „Wenn ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen. Wer nun sich selbst erniedrigt und wird wie dies Kind, der ist der größte im Himmelreich.“ (Matthäus 18, 2-5).

¹⁰ Als ein Beispiel sei genannt: Zoran Drvenkar, *Eddies erste Lügengeschichte*, Hamburg: Oetinger 2000. Vgl. auch die Rezension von Bettina Hurrelmann. In: Lesebar 2002, S. 6.

3.3 Zwischenfazit

Insgesamt finden sich also im ersten Teil der *Harry-Potter*-Serie durchaus begründbare und unterstützenswerte Werthaltungen in Bezug auf Toleranz sowie auf Einsichten in Gefährdungen durch das Böse, es finden sich aber auch Trivialisierungen und problematische Heilsversprechen, die von Kindern nicht ohne Anleitung auf eine realistische Dimension (wie etwa das Entdecken verborgener Talente) übertragen werden können. Hier sind Anregungen zu kritischer Reflexion notwendig. Diese darf jedoch das emotionale Engagement für *Harry Potter* nicht negieren, sie sollte es vielmehr im Sinne von Vorderer (1992, s.o. 2.2.) als willkommenen Ausgangspunkt aufgreifen und reflektierend weiterentwickeln. Ziel solcher Lese- und Medienarbeit sind also nicht kalte, sondern warme Kognitionen (Scheele 1990), d.h. dass bei aller Kritik an Polarisierungen und Trivialisierungen die Freude an diesem originellen und ideenreichen Universum erhalten bleibt und durch eine Freude an der kognitiven Durchdringung ergänzt wird, die ja auch darin bestehen kann, dass man die Ursachen der (eigenen) Begeisterung durchschaut.

4. Entwicklungspsychologische Perspektiven

Je größer Harry Potter wird, desto mehr verlässt er den grausam-banalen Alltag seiner Muggle-Verwandten, er erlebt aufregende Abenteuer, in denen wieder und wieder das Gute über das Böse siegt. Das imaginierende Miterleben solcher Auseinandersetzungen hat für die in ihre Lektüre versunkenen Leserinnen bzw. die gebannt auf die Leinwand blickenden Zuschauer den Effekt einer psychischen Stabilisierung (Pech 2002, S. 160), bedeutet es doch eine Simplifizierung und Polarisierung von Konflikten, da die Handlungsträger nahezu eindeutig mit Sympathie bzw. Antipathie belegt sind. Die entsprechende Parteilichkeit erhöht die affektive Anteilnahme am Fortgang der Handlung (Zillman 1991), der Wechsel von Spannung und Entspannung, von Problem und (erwartbarer) Lösung kompensiert eigene Frustrationserfahrungen und wird von den Kindern und Jugendlichen als Probehandeln erlebt. So bedeutet der klare Aufbau der *Harry-Potter*-Welt in eine duale Gesellschaft von Muggeln und Magiern, die Inszenierung einer komplizierten, aber ethisch unproblematischen Anderswelt für Menschen, die in einem schwer überschaubaren, fragmentierten sozialen Umfeld leben, in

dem ständig Konflikte zu verhandeln sind, eine enorme emotionale Entlastung¹¹ durch Reduktion von Komplexität (Luhmann).

Diesen Gratifikationen der Medienrezeption steht allerdings aus didaktischer Perspektive die Einsicht gegenüber, dass sich gerade zwischen dem 6. und dem 8. Schuljahr die Fähigkeit entwickelt, das Verständnis fiktiver Figuren auf das Innenleben auszuweiten, von monoperspektivischen zu mehrperspektivischen Verstehensweisen zu kommen und zwischen Wirklichkeit und Fiktion zu unterscheiden (Spinner 1980, Andringa 1987). Insofern ist auch im Unterricht eine Differenzierung der Sichtweisen zu fördern. Dem Dilemma einer drohenden Erkaltung der Gefühle für *Harry Potter* und der nachfolgenden Demotivation für den Deutschunterricht lässt sich nur durch eine Quadratur des Kreises von Genuss- und Kritikdimension entgehen, also indem die Evasion in dualistische Welt- und Menschenbilder oder gar in Erlösungshoffnungen als probeweises Ausleben durchaus legitimer Sehnsüchte offengelegt wird: Zu zeigen wäre, dass Fiktionen ebenso funktionieren wie *Der Spiegel Nerhegeb* (Rowling 1998, S. 212) und keineswegs mit der Realität gleichzusetzen sind. Nur die Einsicht in die Differenz von imaginärem und realem Erleben erhält adäquate Handlungsspielräume – sowohl in der Phantasie wie in der Realität. Dazu zählt ebenso die Bereitschaft zum Fremderleben (vgl. Abraham 2003, S. 93-95) wie die immer wieder neu zu erarbeitende Unterscheidung von Fiktion und Realität (vgl. etwa Hermann u.a. 2004, S. 47-56) als Versuch, das lustvolle Erleben von Fiktionen mit Hilfe einer konstruktiv-kritischen Haltung ebenso zu unterstützen wie reflexiv zu bearbeiten.

5. Überlegungen zu einer medienintegrativen Literaturdidaktik

Seit den 1990er Jahren wurde in der Deutschdidaktik die dezidiert medienkritische Tradition der siebziger Jahre abgelöst von einer erstaunlich affirmativen Haltung gegenüber allen medialen Innovationen (vgl. Kepser, 2004, S. 11 f.). Die Öffnung des Faches hin zu den (neuen) Medien ist en vogue, die Position, Deutschlehrer sollten das lehren, was sie selbst wirklich gelernt hätten (vgl. Paefgen 1999, S. 156 f.), findet seitdem kaum noch Widerhall. Verteilungswettkämpfe finden statt, der Deutschunterricht will im Innovationsdruck der Jahrtau-

¹¹ Diese Entlastungsfunktion hätte die Medienkritik der siebziger Jahre als Evasion aus der Realität und Affirmation der herrschenden gesellschaftlichen Zustände in Bausch und Bogen verworfen. Tatsächlich aber wird damit eine wesentliche Gratifikation für die Rezeption von geschriebenen oder verfilmten Narrationen negiert.

sendwende nicht an Terrain einbüßen. Diese Haltung lässt sich durchaus auch von der Sache her rechtfertigen: Durch den hohen Grad an Sprachbasiertheit sind die Grenzen zwischen Buch, Hörspiel und Film fließend, die klassischen audiovisuellen Genres bleiben dem Narrativen verbunden, das seit jeher eine wichtige Säule des muttersprachlichen Unterrichts darstellt.

„Schuster bleib bei Deinem Leisten“, kann also durchaus auch heißen, sprachlich-literarische Kompetenz zu vermitteln an neueren Medienprodukten als der klassischen Schullektüre. Daraus folgt jedoch nicht zwingend, dass alles, was neu ist, unbesehen befürwortet werden muss. Zugleich sollte ein zeitgemäßer Deutschunterricht nicht die Fehler des (ideologie-) kritischen Lesens wiederholen, das zu nachhaltiger Demotivation bei all jenen führte, die sich den Genuss einer identifikatorischen Lesehaltung nicht verderben lassen wollten (vgl. Graf 1998). Insofern ist eine prinzipielle Akzeptanz vorhandener Mediennutzung unabdingbare Voraussetzung, um die Motivationsbasis zum Überschreiten von Alltagswissen und alltäglichem Medienkonsum herzustellen und aufrecht zu erhalten. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass die individuelle Bezugsnormen einen „motivationspsychologischen Primat“ (Heckhausen 1989, S. 272) vor sozialen Normen haben. Daher sollte das Recht der jüngeren Generation auf eigene Vorlieben als unhintergebar anerkannt werden, da diese in der Kinder- und Jugendkultur identitätsbildend wirken. Gerade weil von *Harry Potter und der Stein der Weisen* eine große Attraktivität ausgeht, darf diese nicht durch plumpe Besserwisserei der literarisch „Gebildeten“ zunichte gemacht werden. Vielmehr geht es um die Vermittlung medienbezogener Kompetenzen, unter denen die Lesekompetenz nach wie vor eine zentrale Rolle spielt, wie die interdisziplinäre Forschung gezeigt hat (Groeben/Hurrelmann 2004, 440 ff.).

Medienkritische Vorbehalte betreffen vor allem triviale Handlungs- und Erlebensmuster, die einsinnige Polarisierung von Extrempositionen und Personenkonfigurationen, die den phantastischen Kinderroman bzw. Kinderfilm ebenso kennzeichnen wie das Märchengenre.

Der Befürchtung, dass derart simple Wahrnehmungsmuster auch auf die Realität übertragen werden und die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit nachhaltig gefährden, kann jedoch nicht durch Tabuisierung und Verurteilung des privaten Mediengebrauchs begegnet werden. Sinnvoll ist vielmehr eine Reflexion medialer Nutzungsbedürfnisse, z.B. des Bedürfnisses nach Unterhaltung, nach punktueller Suspendierung von Komplexität zur vorübergehenden Entlastung vom Alltagsdruck. Die Einübung von Fiktions- und Medialitätsbewusstsein, aber auch

von Genrewissen kann dazu beitragen, dass diese vereinfachende Wahrnehmung in ihrem Spielcharakter bewusst bleibt.

Der Vorwurf der Trivialität trifft, wie das Beispiel von *Harry Potter* zeigt, keineswegs das gesamte Werk, das in seiner Komposition und seinen Handlungs- und Figurenschemata höchst kunstvoll gestaltet ist, sondern nur einzelne Aspekte des Plots, die für die Märchentradition typisch sind. Die Kompetenz der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer kann bereichernd wirken, wenn sie neue Perspektiven auf einen Gegenstand eröffnet, anstatt alte verdrängen zu wollen. *Harry Potter und der Stein der Weisen* eignet sich besonders für eine differenzierende Verarbeitung, weil dabei neue Bedeutungsschichten zum Vorschein kommen können. Umso wichtiger scheint es, auch im Deutschunterricht über der Kritik des Trivialen das Lob des Gelungenen und Positiven nicht zu vergessen, um einen differenzierten Blick auf populäre Medienprodukte zu entwickeln.

Für die Literaturdidaktik geht um einen Paradigmenwechsel von der tabuisierend distanzierenden zu einer genussvoll differenzierten Medienkritik – etwa nach dem Muster gelungener literaturkritischer Debatten, in denen verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Positionen berücksichtigt werden. Denn für das literarische Lernen in einer Medienkultur ist die Akzeptanz und Ausdifferenzierung der Genussperspektive unverzichtbar (Groeben 2002, S. 170). Gerade über das persönliche Interesse an einem bestimmten Medienprodukt lässt sich die Motivation zu beharrlicher Auseinandersetzung erreichen, die bei wachsender Expertise nahezu unweigerlich auch kritisch-reflexive Aspekte einbezieht. Auf diese Weise kann die normative Zielidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ in seiner ursprünglichen Orientierung auf Rationalität ergänzt werden um Subjektivität, Emotionalität und Pluralität (Hurrelmann 2002) – und damit den spezifischen Rezeptionsbedingungen einer Medienkultur angeglichen werden.

Diese Zielidee hat allerdings auch methodische Konsequenzen: Während die aktiv-konstruktiven Aspekte der genussorientierten Mediennutzung in erster Linie durch produktionsorientierte Verfahren (Haas et al. 2000; Spinner 1987) unterstützt werden, sind für kritisch-reflexive Anschlusskommunikationen analytische Verfahren unverzichtbar. Insofern folgt aus der didaktischen Integration von Genuss und Kritik eine Kombination von eher subjektiv-erlebensorientierten und eher abstrahierend-analytischen Methoden. Dabei sollte zugleich der verfügbare Medienverbund (Josting 2001) Berücksichtigung finden, also *Harry Potter und*

der Stein der Weisen als Buch, als Hörbuch und als Video bzw. DVD. Dadurch können sich Kinder und Jugendliche die Freude an der primären Quelle von Leselust bewahren und diese durch vertiefende Verarbeitungsformen erweitern, um auch auf der Ebene der Rezeption das simple Schema von gut oder schlecht zu überwinden und die nächsthöhere Stufe der Entwicklung anzustreben: eine differenzierte Einschätzung. So kann zum primären Mediengenuss die Freude an kognitiver Durchdringung hinzutreten – und den Genuss verstärken, anstatt ihn zu schwächen.

Literatur

Primärliteratur

Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen 1998.

Hörbuch

Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Gelesen von Rufus Beck. München: Der Hörverlag 1999/2001.

Spielfilm

Harry Potter und die Kammer des Schreckens (2002). Regie: Chris Columbus, Buch: Steve Cloves. Warner Bros., USA. (Kinofilm, Video, DVD).

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2001): Familienlektüren wie zum Beispiel *Harry Potter*. Fantastische Erfolgsromane mit Helden ohne Familienanschluss. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXIII*, H. 1, S. 82-97.

Abraham, Ulf (2003): Das fantastische Fremde. Joanne K. Rowling: „*Harry Potter und der Stein der Weisen*. In: Petra Büker/Clemens Kammler (Hg.), *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim-München: Juventa, S. 87-99.

Andringa, Els (1984): Wandel der literarischen Identifikation. In: *Spiel*, H. 3, S. 27-65.

Andringa, Els (1987): Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 87-108.

Andringa, Els (2001): *The Interface between Life and Fiction* (Unveröff. Manuskript).

- Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd.
- Brunken, Otto/Hurrelmann, Bettina/Pech, Klaus-Ulrich (Hg.) (1998): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1800 bis 1850. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz, München: Saur, S. 145-223.
- Cofer, Charles N. (1975): Motivation und Emotion. München: Juventa.
- Comfere, Karin (2002): Interpretation zu Band 1 des Jugendbuchs von Joanne K. Rowling. München: Oldenbourg (Reihe Klasse! Lektüre hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Clemens Kammler).
- Cromme, Gabriele (2000): Na, dann handelt mal schön! In: Praxis Deutsch. Sonderheft, S. 54-55.
- Eco, Umberto (1984): Postmodernismus, Ironie und Vergnügen. In: Eco, Umberto: Nachschrift zum >Namen der Rose<. München: Hanser, S. 76-82.
- Ewers, Hans-Heino: Romantik. In: Wild, Reiner (Hg.) (2002): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 99-138.
- Gleich, Uli (1998): Funktionen von Soap operas für die Zuschauer. In: Media Perspektiven I, S. 46-50.
- Graf, Werner (1998): Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien. In: Garbe, Christine/Graf, Werner/Rosebrock, Cornelia/Schön, Erich (Hg.): Lesen im Wandel. Lüneburg: Universitätsverlag, S. 101-124.
- Grimm, Gunter (1977): Rezeptionsgeschichte. München: Fink (UTB).
- Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa, S. 160-197.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa.

- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim-München: Juventa.
- Groeben, Norbert/Vorderer, Peter (1988): Leserpsychologie. Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster: Aschendorff.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar (2000). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Menzel, Wolfgang (Hg.), Handlungsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch. Sonderheft, S. 7-15.
- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. 2. überarb. Aufl., Berlin u.a.: Springer 1989.
- Hepp, Andreas (1995): Das ist spitze, ne, dann ist der Schildknecht tot! Die Rolle von Emotionen bei der Aneignung von Fernsehtexten. In: Martin Jurga (Hg.): Lindenstraße. Produktion und Rezeption einer Erfolgsserie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hermann, Thomas/Ammann, Daniel/Moser, Heinz (2004). Harry war hier. Lesen, Magie und Projekte im Klassenzimmer. Materialien zu *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Mit einem englischen Übungsteil von Michael Prusse. Zürich: Pestalozzianum.
- Hildebrand, Jens (2001): Film: Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1944). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für *Medienkompetenz*. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim-München: Juventa, S. 111-126.
- Hurrelmann, Bettina / Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Kinder- und Jugendliteratur in Schule und Unterricht. Praxis Deutsch Sonderheft, S. 3-7.
- Jauss, Hans Robert (1972): Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. Konstanz: Universitätsverlag.
- Jauss, Hans Robert (1982): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Josting, Petra (2001): Medienverbund, Deutschunterricht und Medienkompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 3, S. 174-185.
- Kämpfe-Burghardt, Klaus (2001): Vertriebszauber? Einblicke ins Potter-Marketing. In: Kutzmutz, Olaf (Hg.): Harry Potter oder Warum wir Zauberer brauchen. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 44-59.

- Keppler, Angela (1996): Interaktion ohne reales Gegenüber. Zur Wahrnehmung medialer Akteure im Fernsehen. In: Vorderer, Peter, Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-21.
- Kepser, Matthis (2004): Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: ders. / Irmgard Nickel-Bacon (Hg.), Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2-22.
- Kienitz,., Günter W./Grabis, Bettina (2001): Harry Potter online. Internet Pocket Guide. Kempen: Moses.
- Kutzmutz, Olaf (Hg.) (2001): Harry Potter oder Warum wir Zauberer brauchen. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung.
- Landwehr, Jürgen (1975): Text und Fiktion. Zu einigen literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen, München: Fink.
- Lienert, Heidi (1974): Arbeit mit Comics in einer sechsten Hauptschulklasse. Ein Erfahrungsbericht. In: Pforte, Dietger (Hg.): Comics im ästhetischen Literaturunterricht. Frankfurt a. M.: Athenäum, S. 42-67.
- Maar, Michael: Warum Nabokov Harry Potter gemocht hätte. Berlin: Berlin 2002.
- Martin, Till (Hg) (2001): Viel Zauber um Harry. Die Welt der Joanne K. Rowling. Hamburg: Carlsen.
- Mattenkloft, Gundel (2001): Text aus Texten. Phantastische Traditionen bei Harry Potter. In: Kutzmutz, Olaf (Hg.): Harry Potter oder Warum wir Zauberer brauchen Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 33-43.
- Meyer-Gosau, Frauke (2001a): Harrymania. Gute Gründe für die Harry-Potter-Sucht. In: Neue Sammlung 41, H. 2, S. 287-298.
- Meyer-Gosau, Frauke (2001b): Potterismus. Was der deutschen Gegenwartsliteratur fehlt – und Harry hat's. In: Kutzmutz, Olaf (Hg.): Harry Potter oder Warum wir Zauberer brauchen Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 7-19.
- Nell, Victor (1988): Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure. London-New Haven: Yale Univ. Press.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2003): Vom Kunstmärchen zu Fantasy. Literarische Gattungstraditionen im zeitgenössischen Kinderfilm und genreadäquate Rezeptionsformen. In: Hurrelmann, Bettina/ Becker, Susanne (Hg.): Kindermedien als Herausforderung für die Deutschdidaktik, Weinheim: Juventa, S. 146-161.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Groeben, Norbert (2002): Deutschunterricht und kritisch-konstruktive Mediennutzungskompetenz. In: Hug, Michael/Richter, Sigrun (Hg.): Ergebnisse aus soziolo-

gischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht, Diskussionsforum Deutsch Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 28-43.

Paefgen, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler.

Pech, Klaus-Ulrich (2002): Vom Biedermeier zum Realismus. In: Wild, Reiner (Hg.): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 139-178.

Richter, Dieter: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga (2002): Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa, S. 148-159.

Savage, Candace (2003): Die Suche nach dem Stein der Weisen. Von der Zauberei zur Wissenschaft. München: dtv/Hanser.

Scheele, Brigitte (1990): Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. Grundriss einer epistemologischen Emotionstheorie. Tübingen: Francke.

Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd.

Schön, Erich (1999): Lesen zur Information, Lesen zur Lust – schon immer ein falscher Gegensatz. In: Roters, Gunnar/Klingler, Walter/Gerhards, Maria (Hg.): Information und Informationsrezeption. Baden-Baden: Nomos, S. 187-212.

Schreier, Margrit/Appel, Markus (2002): Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa, S. 231-254.

Spinner, Kaspar (1980): Entwicklungsspezifische Unterschiede im Textverstehen. In: Spinner, Kaspar (Hg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 33-50.

Spinner, Kaspar (1987): Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 98, S. 601-611.

Spinner, Kaspar (Hg.) (2001): Im Bann des Zauberlehrlings? Zur Faszination von Harry Potter. Regensburg: Pustet.

Spinner, Kaspar (2001): Im Bann des Zauberlehrlings. Tiefenpsychologische und lesepsychologische Gründe für die Faszination von Harry Potter. In: Spinner, Kaspar (Hg.): Im Bann des Zauberlehrlings? Zur Faszination von Harry Potter. Regensburg: Pustet, S. 11-20.

- Thielking, Sigrid (2001): An der Seite Pikachus und Potters. Didaktische Überlegungen zu literarisch-medialen Kultfiguren der populären Kinderkultur. In: Literatur im Unterricht. Texte der Moderne und Postmoderne in der Schule, H. 2, S. 67-81.
- Vorderer, Peter (1992): Fernsehen als Handlung. Fernsehfilmrezeption aus motivationspsychologischer Perspektive. Berlin: Sigma.
- Vorderer, Peter (1996): Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weiner, Bernard (1994): Motivationspsychologie. 3. Aufl.. Weinheim: Beltz.
- Wellershoff, Dieter (1975): Identifikation und Distanz. In: Weinrich, Harald (Hg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 549-551.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd.
- Wild, Reiner (Hg.) (2002): Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl., Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Wolf, Christa (1980): Lesen und Schreiben. Neue Sammlung. Essays, Aufsätze, Reden. Darmstadt: Luchterhand.
- Wunsch, Albert (2003): Abschied von der Spaßpädagogik. Für einen Kurswechsel in der Erziehung. München: Kösel.
- Zillmann, Dolf (1991): Empathy: Affect from bearing witness to the emotions of others. In: Bryant, Jennings/Zillmann, Dolf (Hg.): Responding to the Screen: Reception and Reaction Processes. Hillsdale-NJ: Erlbaum, S. 135-168.