

Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen

Andrea Bertschi-Kaufmann

Abstract

Buchserien sind aus dem Lesealltag von Kindern und Jugendlichen längst nicht mehr wegzudenken. Die Faszination, welche von seriellen Erzählungen ausgeht, ist beständig und sie spielt im Rahmen der Lesesozialisation von heranwachsenden Leserinnen und Lesern eine bedeutende Rolle. Der folgende Beitrag umreißt diese Bedeutung einleitend und erläutert danach entlang von sieben kurzen Thesen, warum es gute Gründe für die Wertschätzung von Buchserien gibt, und dies sowohl in theoretischer als auch empirischer Sicht: Buchserien für Kinder und Jugendliche nehmen ein grundlegendes Prinzip des Erzählens auf (1), sie entlasten den Leseprozess (2), erleichtern die Aufnahme in die Lesegemeinschaft (3), festigen das Leseverhalten der Heranwachsenden (4), fördern die Lesemotivation, die Leseaktivität sowie die Lesekompetenz (5), sie funktionieren im Medienverbund (6) und übernehmen mit all diesem die Funktion einer Übergangsliteratur (7). Welche Bedeutung die Buchserien im schulischen Unterricht tatsächlich haben, ist noch kaum bekannt. Dieser und weiteren Fragen geht das aktuell laufende Forschungsprojekt *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I – TAMoLi*¹ nach. Einen Einblick in dieses Projekt und in erste Ergebnisse zur Lektürewahl gibt der letzte Teil dieses Beitrags (8).

Schlüsselwörter

Buchserien für Kinder und Jugendliche, Leseentwicklung, Leseförderung, Literaturunterricht

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Andrea Bertschi-Kaufmann, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, andrea.bertschi@fhnw.ch

¹ TAMoLi ist ein Projekt der Pädagogischen Hochschule FHNW, der Universität Potsdam und der Universität Hildesheim, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds und vom Land Niedersachsen. Zum Schweizer Projektteam gehören Andrea Bertschi-Kaufmann (Pädagogische Hochschule FHNW und Universität Basel), Katrin Böhme (Universität Potsdam), Dominik Fässler (PH FHNW), Nora Kernen (PH FHNW), Steffen Siebenhüner (PH FHNW), zum Projektteam Niedersachsen gehören Irene Pieper und Simone Depner (Universität Hildesheim), <http://www.literaturunterricht.ch> und <http://www.literaturunterricht-tamoli.de>.

Gute Bekannte. Buchserien und ihre Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseaktivität von Kindern und Jugendlichen

Andrea Bertschi-Kaufmann

Einleitung

Sie sind beständige Elemente der Bücherregale in den Kinderzimmern, sie sind Teil der Kinder- und Jugendkultur, sie werden in dieser transformiert, fortgeschrieben und recht eigentlich in Besitz genommen. Die Bedeutung der Buchserien liegt nicht nur in ihrem Wert als interessante alltagskulturelle Gegenstände, sondern auch in ihrer entscheidenden Wirkung auf das Hineinwachsen der Kinder und der Jugendlichen in Erzähl- und Schriftwelten (Dettmar 2016). Diese Behauptung – es handelt sich um die eigentliche Kernaussage meines Beitrags – soll später in sieben Thesen differenziert und begründet werden.

Als Grundlagen dienen zum einen theoretische Arbeiten, die als wegweisend gelten. Zum anderen wird die Argumentation materialgestützt angegangen, dies mit Dokumenten aus Langzeitbeobachtungen zu Leseentwicklungen von Kindern und von Jugendlichen, die ihre Leseerfahrungen in Lesetagebüchern dokumentiert hatten, und mit wenigen Daten, die ebenfalls als Belege für die Thesen dienen. Zum Schluss – im Zusammenhang mit der letzten These, welche die Funktion der Buchserien als Übergangsliteratur behauptet, folgt ein kurzer Einblick in das zur Zeit laufende Forschungsprojekt *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I*.

1. Buchserien ... für Kinder und Jugendliche nehmen ein grundlegendes Prinzip des Erzählens auf

Erzählungen handeln von Ereignissen, und zwar von solchen, die als erzählenswert, als besonders, als neu und je nachdem auch als unerhört empfunden werden. Erzählungen setzen aber auch auf das Vertraute: Sie beginnen mit Formen, die als Geschichtenanfang klar erkennbar sind (*Es war einmal...* – das Volksmärchen macht es überdeutlich). Erzählungen ordnen sich entlang von Stationen, die uns signalisieren, dass sich die Handlung fortsetzt (dass es weiter geht: von den *Muggels* zum Gleis 9 $\frac{3}{4}$, zu *Hogwarts*, zum Schulleiter *Dumbledore* usw.) und sie werden getragen von Figuren, mit denen Leserinnen und Leser über längere Zeit mitgehen können. Sie haben Erwartungen an die Buchfiguren und möchten diese erfüllt sehen, allerdings nicht so, dass sie ihr Handeln genau vorhersagen könnten. In diesem Fall würden die Erzählungen nicht gebraucht, man kennte sie ja schon im Voraus und es würde wegfallen, was junge Leserinnen und Leser in Erzählungen am meisten suchen: die Spannung (Bertschi-Kaufmann 2013). Tatsächlich betreiben die als gut empfundenen Erzählungen ein Spiel von Wiederholung und Variation, sie verknüpfen das Bekannte mit dem Neuen. Dabei handelt es sich um ein sehr altes und in der Rezeptionstheorie, genau beschriebenes Prinzip. Serielle Erzählungen, u.a. Buchserien, treiben es sozusagen auf die Spitze, wenn sie die Leserinnen und Leser glauben lassen, die Geschichte werde nie enden, sondern sich laufend fortsetzen. Umberto Eco (1999) spricht von der *potenziellen Endlosigkeit*, serielle Geschichten könnten immer weiter gehen. Damit entsprechen sie genau jenem Wunsch, den Leserinnen und Leser mit den von ihnen besonders geliebten Geschichten verbinden: sie sollen sich endlos fortsetzen.

Ein weiterer Vorteil zeichnet die Serienliteratur als eine besonders attraktive Literatur aus: In literarischen Texten interessieren die Leserinnen und Leser in erster Linie die Figuren (Bertschi-Kaufmann & Graber 2016) und Serien erlauben ihren Leserinnen und Lesern ein kontinuierliches Mitgehen mit diesen. Mit ihnen, den Figuren, begeben sie sich in die Handlung hinein, gehen mit ihnen mit – lesend, mitleidend und mithoffend. Die Heldinnen und Helden werden von Band zu Band stärker vertraut. Es sind sozusagen alte Bekannte, geliebte Bekannte, mit denen man sich gut auskennt und mit denen man sich die Wiederbegegnung wünscht.

Die Kontaktaufnahme mit den Figuren (ist) der „Königsweg“ motivierten literarischen Lesens – so hat es die Leseforscherin Bettina Hurrelmann (Hurrelmann 2003, S. 4) formuliert. Wenn Leserinnen und Leser diesen Kontakt dauerhaft halten können, erfahren sie eine wichtige Qualität fiktionalen Erzählens.

Das andauernde Erzählen vermittelt den Eindruck von Verlässlichkeit, auf welche sich die Leserinnen und Leser einstellen. Autorinnen und Autoren, Buchreihen, Geschichten, die man einmal als gut, als lesenswert erfahren hat, geniessen eine Art Vertrauensvorschuss. Die Leserinnen und Leser vertrauen dem Bekannten und setzen darauf; die Reihe, die Serie – je nachdem der Comic – wird zur Marke.



Abb. 1: Ausschnitt aus Dominiks Lesetagebuch: Benni zwölf grosse Taten

Davon zeugt u.a. Moritz' Äusserung. Im vierten Schuljahr ist er häufig mit Comiclektüren beschäftigt, und eben hat er sich ein neues Heft von Benni Bärenstark vorgenommen.

Ob es gut ist, kann ich noch nicht sagen, aber es wird sich schon in die Wege leiten..., schreibt er in sein Lesetagebuch, mit zuversichtlichem Ausblick auf den Comicband, den er eben erst zu lesen begonnen hat.

2. Buchserien ... entlasten den Leseprozess

Der kurze Bericht des Comiclesers führt zum zweiten Punkt: Viele Buch- und Comicserien sind *leichte* Lektüren. Junge Leserinnen und Leser trauen sie sich zu, und dies aus mindestens drei Gründen:

1. Zum einen ist es – wie oben erwähnt – die **Spannung**: Serielle Geschichten führen in aller Regel schnell von einer Geschichtenstation zur nächsten, sie erzählen nicht mit der Zeitlupe, halten sich nicht bei Beschreibungen auf, die Orte der Handlungen oder das Befinden von Figuren interessieren in der Regel nur insoweit, als die Handlung damit ausreichend motiviert ist.
2. Zum anderen sind es die **Wiederholungen**: Sie teilen den Lesenden mit, was diese schon wissen, häufig in verknappter Form gehalten, so dass man nur wenig und vor allem auch nicht sehr aufmerksam lesen muss, um sich wieder in der Geschichte zu orientieren. Und sollten Leserinnen und Leser eine Information aus dem Text verpasst haben, erhalten sie in der Regel eine oder mehrere nächste Gelegenheiten, diese später dennoch mitzubekommen. Zum Beispiel bedient Christine Nöstlinger in ihren – beinahe endlos fortgesetzten – *Geschichten vom Franz* die Leserinnen und Leser mit Kurzzusammenfassungen des Bisherigen jeweils am Anfang der einzelnen Bände, und mit Wiederholungen von Sätzen, welche für die einzelnen Figuren typisch sind.
3. Und schliesslich kennzeichnet das serielle Erzählen eine **Regelmässigkeit in klar erkennbaren Mustern**: Die Episoden kündigen sich immer gleich an, so zum Beispiel in Gudrun Meb's lange Zeit stark verbreiteten *Oma-und-Frieder-Geschichten*, von denen fast alle mit dem Satz beginnen *Oma, schreit der Frieder...* oder sie sind in stets derselben Weise strukturiert: *Die fünf Freunde* (Blyton) kommen

dem Verbrechen jeweils zu Beginn der langen Sommerferien auf die Spur; an deren Ende haben sie den Fall gelöst, und sie werden die nächstfolgenden Fälle wiederum an einem Ferienende gelöst haben. Muster solcher Art sind Orientierungshilfen sowohl für das Sprechen und Schreiben als eben auch für das Hören, Sehen und Lesen. In den bekannten Erzählformen und Geschichtenelementen lässt es sich besser und vor allem schneller zurecht kommen.

3. Buchserien für Kinder und Jugendliche erleichtern die Aufnahme in die Lesegemeinschaft

Diese dritte These scheint im Kontrast zu stehen zu Befunden, die wir aus der empirischen Leseforschung kennen. Kurz bevor die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 erschreckend schlechte Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz der 15- und je nachdem 16-Jährigen Jugendlichen zu Tage förderte (Baumert et al. 2001), ist – prominent angekündigt – der erste Band *Harry Potter und der Stein der Weisen* in deutscher Übersetzung erschienen:

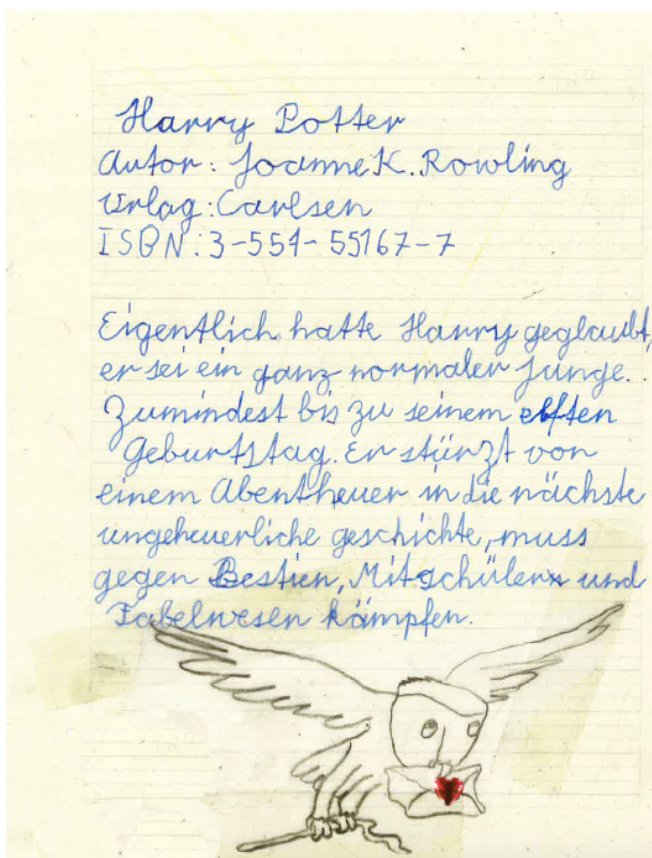


Abb. 2: Tagebucheintragung zu Harry Potter

Eigentlich hatte Harry geglaubt, er sei ein ganz normaler Junge. Zumindest bis zu seinem elften Geburtstag. Er stürzt von einem Abenteuer in die nächste ungeheuerliche Geschichte, muss gegen Bestien Mitschüler und Fabelwesen kämpfen. So hat Daniel seine Lektüre in sein Tagebuch eingetragen, zunächst mit der Adaptation des Klappentextes.

Der Band sowie die Folgebände, die im Verlauf der Jahre erschienen sind, wurden zum eigentlichen Hype, als solche wurden sie gefeiert: mit den um Mitternacht geöffneten Buchläden, vor welchen jugendliche Leserinnen und Leser in Schlangen anstanden, um so früh wie möglich den nächsten Wälzer, die serielle Fortsetzung zu kaufen. Als Hype sind die Bände nicht zuletzt auch im Medienverbund inszeniert worden. Harry Potter Fan-Gemeinschaften, Blogs, Netzwerke und Fan-Studios wurden als eigentliche soziale Orte für Leserinnen und Leser geschaffen. Mitentscheidend für den durchschlagenden und nachhaltigen Erfolg der Buchserie war also das perfekte Merchandising, aber zu einem erheblichen Teil war es auch die

Eigeninitiative vieler Lesender. Das Lesen, Hören, Filmsehen, das Teilen von Leseerfahrung, von Imagination und Begeisterung wurden zum unübersehbaren Element einer jugendkulturellen Ausprägung, zum kollektiv geteilten buchbezogenen Erlebnis. Das Phänomen einer lebhaften Lese- und Fanpraxis hat überrascht. Fast zeitgleich mit der Absage an die Lesefähigkeit einer breiten Schicht der Jugendlichen in der Folge von PISA gab es diese buchbezogene, phantasiegenährte, lebhafte und generationenübergreifende Kommunikation unter Heranwachsenden wie auch unter erwachsenen Leserinnen und Leser. Und tatsächlich setzt sich diese Kommunikation nach wie vor fort. Auf den ersten Blick mag dies als ein erstaunliches positives Signal im Kontrast zu PISA gedeutet werden, bei genauerer Betrachtung ergeben sich allerdings Fragen:

- Die eine Frage betrifft die Seite der Leserinnen und Leser: Um wen handelt es sich bei den Angehörigen der *Harry-Potter*-Leserschaft? Welche individuellen Merkmale zeichnet sie aus? Dazu stehen im Deutschen Sprachraum leider kaum empirische Daten zur Verfügung, immerhin aber allgemeine Beobachtungen: Leserinnen und Leser von (umfangreicher) Literatur haben familiäre Lesevorbilder, sind seit früher Kindheit mit Geschichten und mit Vorlesen angeregt worden und haben Erfahrungen mit buchbezogener Kommunikation sammeln können. Ein Teil der *Harry-Potter*-Fans musste also nicht als neue Leser(innen) gewonnen werden, ihre Leseaktivität und –intensität hat sich aber in erstaunlicher Weise verstärkt. Allerdings hat ein anderer Teil mit dieser Buchreihe den Weg zum extensiven Lesen überhaupt erstmals gefunden.
- Die andere Frage stellt sich mit Blick auf den Gegenstand, auf das Werk: Die *Harry-Potter*-Bände werden in die aktuelle Diskussion über Buchserien mit grosser Selbstverständlichkeit einbezogen (z.B. Schlachter 2016). Handelt es sich hier aber tatsächlich um eine Serie? Natürlich sind die Merkmale seriellen Erzählens darin auffällig: Die Wiederaufnahme von Motiven, die zum Teil konstant bleibende Zeichnung der Figuren, der Fortsetzungscharakter der Bände als Bestandteile eines langen und als lang angekündigten Plots. Allerdings handelt es sich bei *Harry Potter* – anders als bei anderen Buchserien – um keine leichte Lektüre und das Label *Serienliteratur* trifft auf diesen Stoff trotz der genannten Merkmale nur zum Teil zu. Die Protagonisten, Harry, Ron und Hermine, entwickeln sich, sie werden älter, reifer, und ihre Reaktionen auf die Ereignisse sind deshalb nicht in hohem Masse vorhersehbar. Die erzählte Zeit in den Bänden ist zugleich Entwicklungszeit des Helden und seiner Freunde; in der filmischen Umsetzung wird dies erst recht augenfällig. Mit guten Gründen lässt sich *Harry-Potter* deshalb als Entwicklungsroman, angelegt im Genre der Fantasie, bezeichnen. Seine hohe Akzeptanz bei der Leserschaft verdankt sich zum einen sicherlich seinem Fantasy-Charakter, zum anderen aber – so ist zu vermuten – dem seriellen Erzählstil und der seriellen Struktur. Dank diesen finden viele Jugendlichen zum extensiven Lesen und werden Mitglied einer sozialen Gruppe, jener von Lesenden.

Aufnahmen in Lesegemeinschaften, auch zum Beispiel in jene der weit einfacheren *Drei Fragezeichen*, *Die Schattenbande legt los*, *Die Schule der magischen Tiere* u.a. sind aus sozialen, aber auch aus individuellen Gründen wichtig. Entscheidend für eine positive Leseentwicklung ist nämlich das Selbstbild, welches Heranwachsende für sich und von sich konstruieren: Zugehörig zu sein zu jenen, die Zugang zu den interessanten Lektüren und Filmen haben und denen die transmediale Stoffe bekannt sind, zu jenen also, die dicke Bücher oder zumindest Teile daraus lesen können, ist die beste Voraussetzung dafür, dass man sich über die vertrauten und mit Gleichaltrigen geteilten Lektüren hinaus auch Neues und je nachdem Schwierigeres zutraut.

4. Buchserien festigen das Leseverhalten

In der aktuellen Diskussion über eine wirksame Leseförderung ist man sich international in wesentlichen Punkten einig: Die Lesemenge, welche heranwachsende Leserinnen und Leser bewältigen, ist ein starker Prädiktor der Lesekompetenz, sagt diese also voraus. In der Regel kann man von der Menge, die jemand liest, auf dessen Lesekompetenz schliessen: Viellesen und Gutlesen hängen eng zusammen. Bei all den vielen Studien, die inzwischen zur Lesekompetenz und ihren Bedingungen vorliegen, ist es aber schwierig zu sagen, **wie** die beiden Faktoren zusammen hängen bzw. welcher die Ursache des anderen ist: Kann jemand gut lesen, weil er viel liest, oder liest jemand viel, weil er es gut kann?. Mit Blick auf Leseförderung und Lesedidaktik ist die kausale Reihenfolge auch nicht von zentraler Bedeutung. Wichtig hingegen ist der verlässliche und international mehrfach bestätigte Befund, dass junge Leserinnen und Leser mit der Menge, die sie lesen, eine zunehmende Stabilität in ihrem Leseverhalten gewinnen, sich in den Modus der textbezogenen

Kommunikation eingewöhnen, ihn sich zu eigen machen. Der anschliessende fünfte Teil dieses Beitrags wird darauf noch einmal zurückkommen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch ein Befund aus dem angloamerikanischen Raum:

Eine aktive Lesehaltung, von Guthrie und anderen als *reading engagement* bezeichnet, begünstigt die Entwicklung des weiteren Leseverhaltens und der Lesekompetenz in ganz besonderer Weise (Guthrie, Wigfield und You, 2012).

Engagierte Leserinnen und Leser sind

- zum Lesen motiviert,
- gehen strategisch vor, um zu verstehen, was sie lesen,
- rekonstruieren Textbedeutung mental (also für sich selber) auf verständige Weise
- und sind im Verlauf des Lesens auch sozial interaktiv.

Engagement wird also verstanden als ein Sammelbegriff für eine motivierte und zielorientierte Auseinandersetzung mit einem Text. Die Lesenden identifizieren sich mit der Textauswahl, die sie je nachdem selber getroffen haben. Sie wollen den Text lesen, sie haben eine Vorstellung davon, wie sie dabei vorgehen möchten und sie haben bestimmte Leseziele: die Fortsetzung einer guten Geschichte kennen, gut unterhalten werden oder etwas Bestimmtes daraus erfahren, mit anderen später darüber reden können. Auch aus diesen Befunden lässt sich auf die grosse Bedeutung der Buchserien für die Leseentwicklung Heranwachsender schliessen. Wenn also nicht nur wichtig ist, dass Heranwachsende **viel** lesen, sondern auch, **wie** sie lesen, dann sind Leseförderideen, die zusammen mit Schulen und Bibliotheken für die Arbeit mit Buchserien entwickelt worden sind, besonders wertvoll: Lesewerkstätten, Beobachtungen zum Musterhaften von Texten und zum Überraschenden, Unerwarteten, filmische Umsetzungen von Serienteilen, das Erfinden weiterer Serienteile und vieles mehr. Zu den überzeugenden Beispielen für didaktische Umsetzungen gehören u.a. der Unterrichtsvorschlag von Henriette Hoppe (Hoppe 2016) zur intermedial angereicherten Buchserie *Detektiv LasseMaja*, mit welchem Kinder im 3. und 4. Schuljahr zum Aufspüren serieller Gestaltungen angeregt werden. Ebenso interessant – für die Sekundarstufe I – ist der Beitrag von Melanie Lörke (Lörke 2016) zur Unterrichtsarbeit mit den Vorspanns zu verschiedenen Fernsehserien, in welchen kurze Sequenzen, Figuren, Schauplätze, angekündigte oder vergangene Handlungen gezeigt werden, wobei sie von den Zuschauerinnen und Zuschauern in die Logik der komplexen Serie reintegriert werden müssen.

5. Buchserien fördern die Lesemotivation und die Lesekompetenz

Lesemotivationen sind wohl die wichtigste Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche, die in kognitiver Hinsicht dazu in der Lage sind, erfolgreiche Leseentwicklungen durchlaufen.

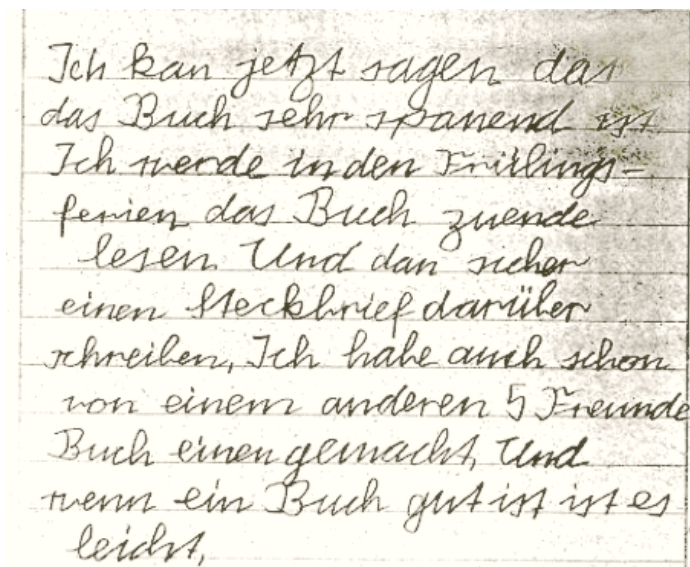


Abb. 3: Tagbucheintrag zu den Fünf Freunden (Blyton)

Ich kann jetzt sagen, schreibt Dominik im Verlauf seiner Fünf-Freunde-Lektüre, dass das Buch sehr spannend ist. Ich werde das Buch zu Ende lesen. Und dann sicher einen Steckbrief darüber schreiben. Ich habe auch schon von einem anderen Fünf-Freunde-Buch einen gemacht. Und wenn ein Buch gut ist, ist es leicht. Der Fünftklässler gibt damit ein anschauliches Beispiel für eine buchbezogene Lesemotivation. Die seriellen Abenteuergeschichten regen in seinem Fall – wie für viele Leserinnen und Leser über Jahrzehnte – sowohl die Lese- als auch die Schreibaktivität in hohem Mass an.

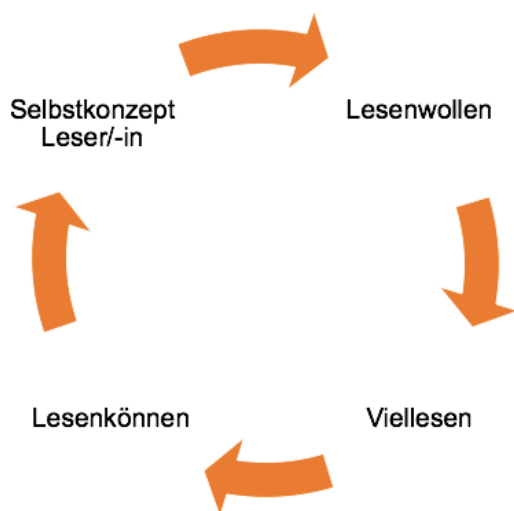


Abb. 4: Lesemotivation und Lesekompetenz: Wirkungskette

Auf den Kreislauf wurde vorher bereits einmal hingewiesen: Wer gerne liest, liest häufig – wer häufig liest, liest in der Regel gut – wer gut liest, hat Vertrauen in die eigene Lesefähigkeit und nimmt sich selber als Leserin oder Leser wahr – und wer ein in diesem Sinn positives Leseselbstkonzept hat, liest gerne. Ursache und Wirkung auch dieser einzelnen Merkmale lassen sich nicht eindeutig festmachen. Aber von welchem Element man auch immer die Wirkungskette aufziehen will: Die Lesemotivation, das Lesenwollen (in Bezug auf die Lesetätigkeit) und das Interesse an Lektüren (in Bezug auf bestimmte Texte, Bücher u.a.) sind entscheidend. Leitend für das Verständnis von Lesemotivation ist die Vorstellung, dass kompetente Leserinnen und Leser die Heranwachsenden in die Welt der Schrift hineinführen in der Art eines gemeinsamen, so genannt ko-konstruktiven Herstellens von Verstehen oder auch eines gemeinsamen Geniessens von Texten (Groeben 2004). Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Lehrerinnen und Lehrer spielen hier eine entscheidende Rolle: Sie sind nicht nur Expertinnen und Experten für das Lesen und können Lesestoffe zugänglich machen. Sie kennen nicht nur (idealerweise), die motivierenden Buchserien, sondern sie kennen auch die jungen Leserinnen und Leser und sie wissen, was ihren Interessen und ihren Lesemöglichkeiten entspricht. Die Einschätzung der Lesefähigkeit und der Lesemotivation gehört deshalb mit zu den grossen Aufgaben im Rahmen der Leseförderung; inzwischen stehen dafür z.B. in Lehrmitteln Hilfen, zum Beispiel Einschätzungsraster) bereit. Der Lese- und Literaturunterricht wird im 8. Teil dieses Beitrags unter Forschungsperspektive noch einmal angesprochen werden.

6. Buchserien funktionieren im Medienverbund

Im Zusammenhang mit diesem sechsten Punkt soll zunächst jenes Phänomen angesprochen werden, welches die Lesepraxis aktuell entscheidend beeinflusst und welches Kinder, Jugendliche und Erwachsene wohl in je anderen Ausprägungen betrifft: Die Medienkonvergenz, das Zusammenspiel von Beiträgen zu einem Stoff in diversen Medien; es spielt für die Repräsentation der Buchserien und für ihre Aufnahme bei den Kindern und den Jugendlichen eine grosse Rolle.

Mit der zunehmenden technologischen Entwicklung, mit der hohen Akzeptanz der Medien (von Computerspielen, Apps, Social Media u.a.) und ihren ausdifferenzierten Funktionen ist die Lesetätigkeit allgemein

und ist natürlich auch die Beschäftigung mit Buchserien längst nicht nur auf gedruckte Texte bezogen. Lesen am Bildschirm oder auf dem Display verbindet sich viel stärker mit Bildwahrnehmung und Bildbearbeitung, als dies bei den meisten gedruckten Texten der Fall ist. Zudem sind meist spontane Formen des Suchens und Austauschs verlangt. Heranwachsende beteiligen sich hier aktiv (nicht nur als Lesende), sondern auch mit Adaptionen, Variationen, mit eigenen Beiträgen, die sie einbringen und also publizieren und mit denen sie in ihren virtuellen Gemeinschaften wahrgenommen werden.

Medienkonvergenz meint – so formuliert es der amerikanische Medienpsychologen Jenkins (2007) –

- den Fluss und die Übernahme von Inhalten von ganz verschiedenen Medien,
- das Zusammenspiel verschiedener Medienanbieter,
- die Beweglichkeit der Leserinnen und Leser (der Zuschauerinnen und Zuschauer) von Medium zu Medium
- und das Auswahlverhalten entlang der eigenen Interessen.

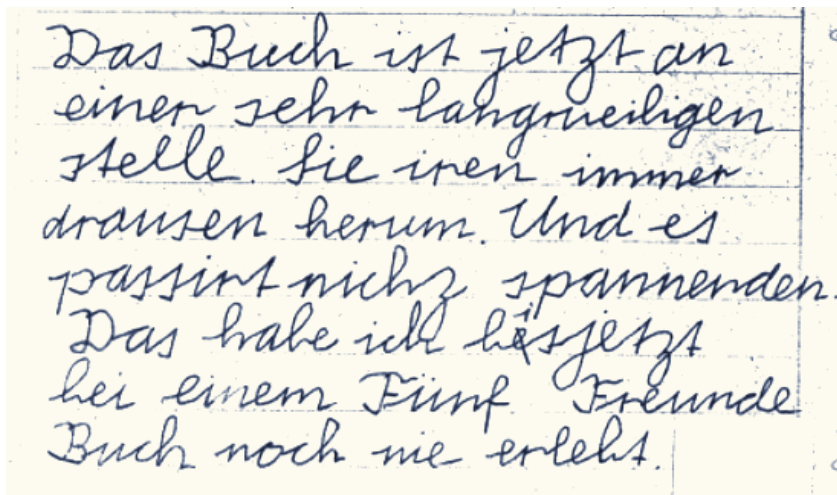
Medienkonvergenz ermöglicht also Partizipation in ganz vielfältiger Art (Jenkins 2007) – zumindest für all jene, deren Lese- und Schreibfähigkeiten dafür ausreichen und die Zugänge, auch schriftbezogene Zugänge, zu den medialen Formaten haben. In besonderem Masse gilt dies auch für die Teilhabe an der serienbezogenen Kommunikation: Stephanie Meyers *Twilight*-Saga (seit dem Jahr 2005), die Trilogien von Cornelia Funke, *Tintenwelt* und *Reckless* (aus den Jahren 2003-2007 bzw. 2010-2015) gehören ebenso dazu wie die sehr stark verbreiteten *Hunger Games* von Suzanne Collins und eben J.K. Rowlings *Harry-Potter*-Serie. Im Medienverbund sind neue Narrationen entstanden, ein medienübergreifendes Erzählen, in welches laufend neue Elemente, auch neue Bilder und Vorstellungen eingebracht worden sind: Bücher, Comics, Games, so genannte Fan-Art und Fan-Beiträge, Kommentare, aus- und weitergestaltende Beiträge – sie sind zu einer intermedialen buch- oder geschichtenbezogenen Kommunikation verwoben. Aus Beobachtungen und aus den Daten der Jugendmedienforschung (JIM-Studie 2016) wissen wir, wie anregend solche Partizipationsmöglichkeiten insbesondere für die jugendlichen Leserinnen und Leser sind.

7. Buchserien übernehmen mit all diesem die Funktion einer Übergangsliteratur

Diese siebte These betrifft einen, zumindest aus lesedidaktischer Sicht, besonders wichtigen Punkt: die Funktion(en) der Buchserien im Entwicklungsverlauf heranwachsender Leserinnen und Leser.

Als *Übergangsliteratur* werden in der Regel jene Bücher und Texte bezeichnet, welche sich aufgrund ihrer Ansprüche, ihrer Thematik und ihrer Komplexität nicht eindeutig der Jugendliteratur zuordnen lassen, die innerhalb des Literatursystems aber auch nicht fraglos zur Erwachsenenliteratur gehören. Mit Blick auf die Entwicklung der Leserinnen und Leser, also in ontogenetischer Sicht, fungieren jene Bücher und Texte als Übergangsliteratur, mit welchen heranwachsende Leserinnen und Leser den Schritt hin zu anspruchsvollen, komplexeren Lektüren machen und damit in die Zone der nächsten Lese-Entwicklung (in Anlehnung an Wygotsky, vgl. Oerter 1999) übertreten. Dass sie im neu erreichten Stadium ab und zu auch wiederum die einfacheren Lektüren wählen, das wissen wir aus der Langzeitbeobachtung von Kindern und Jugendlichen.

Werfen wir nochmals einen Blick in Dominiks Lesetagebuch – einige Eintragungen später, nachdem er den weiteren Fünf-Freund-Band, auf den er sich ebenfalls gefreut hatte, etwa zur Hälfte gelesen hat:



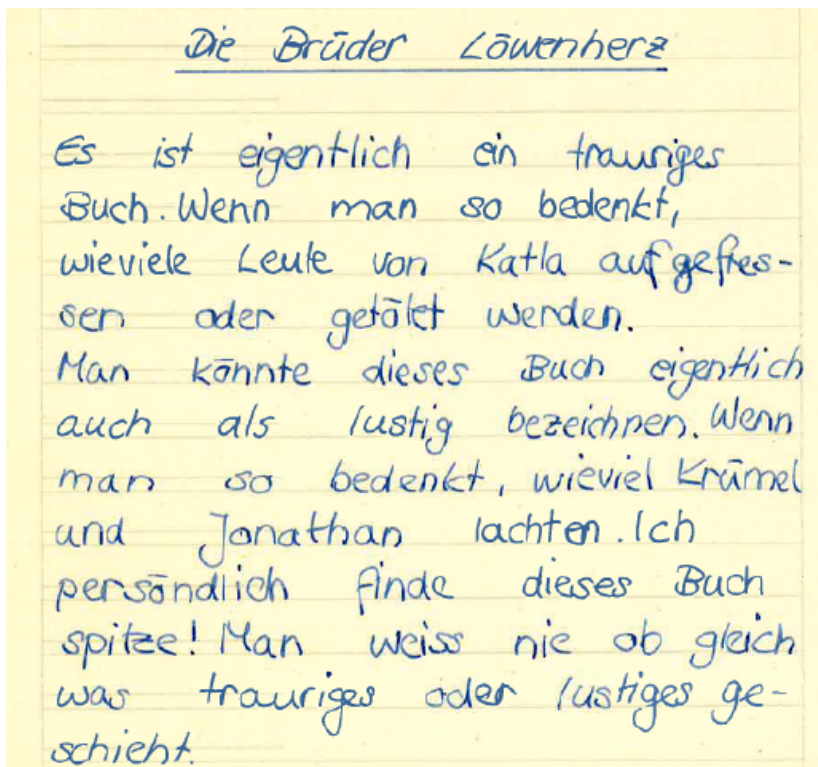
Das Buch ist jetzt an
einer sehr langweiligen
Stelle. Sie irren immer
draussen herum. Und es
passiert nichts spannenden.
Das habe ich bis jetzt
bei einem Fünf Freunde
Buch noch nie erlebt.

Abb. 5: Dominik zu den Fünf Freunden – Das Buch ist jetzt an einer sehr langweiligen Stelle

Das Buch ist jetzt an einer sehr langweiligen Stelle, schreibt er in sein Lesetagebuch, wenige Wochen nach seiner vorher zitierten positiven Bewertung der Buchserie. Sie irren immer draussen herum. Und es passiert nichts Spannendes. Das habe ich bis jetzt bei einem Fünf-Freunde-Buch noch nie erlebt. Dominik wird seine Lektüre abbrechen und sich mit Andreas Steinhöfels Beschützer der Diebe, einer Kriminalgeschichte mit anderer, nicht serieller Struktur literarisch neu orientieren.

Solche – mit Blick auf literarische Bildung: erwünschten! – Schritte konnten wir in den Lesetagebüchern von Kindern und Jugendlichen häufig beobachten. Eine Begeisterung für eine Serie führt erst einmal zum extensiven Lesen, dann zur bewussten Wahrnehmung der Musterhaftigkeit des Erzählens, auch des Repetitiven und schliesslich je nachdem auch zum Überduss gegenüber den Wiederholungen und – je nach Serien – gegenüber der hohen Vorhersagbarkeit der Handlung, wenn das Muster einmal entdeckt worden ist.

Im neu erreichten Stadium schätzen es auch kindliche und jugendliche Leserinnen und Leser, wenn ihre Bücher auf platt wiederholte Muster weitgehend verzichten.



Die Brüder Löwenherz

Es ist eigentlich ein trauriges
Buch. Wenn man so bedenkt,
wieviele Leute von Katla aufgehes-
sen oder getötet werden.
Man könnte dieses Buch eigentlich
auch als lustig bezeichnen. Wenn
man so bedenkt, wieviel Krümel
und Jonathan lachten. Ich
persönlich finde dieses Buch
spitze! Man weiss nie ob gleich
was trauriges oder lustiges ge-
schieht.

Abb. 6: Lesetagebuch – Brüder Löwenherz

Sonja (im vierten Schuljahr) schreibt zu den *Brüder Löwenherz*, nachdem sie Lindgrens Roman zu Ende gelesen hat:

Es ist eigentlich ein trauriges Buch. Wenn man so bedenkt, wie viele Leute von Katla aufgeessen oder getötet werden. Man könnte dieses Buch eigentlich auch als lustig bezeichnen. Wenn man so bedenkt, wieviel Krümel und Jonathan lachten. Ich persönlich finde dieses Buch spitze! Man weiss (nämlich) nie, ob gleich was Trauriges oder Lustiges geschieht.

Die Leserin hat sich kein Buch aus einer Serie, sondern einen dichten Kinderroman vorgenommen und sie formuliert ihr Urteil so klar, wie es nur wenigen jungen Leserinnen und Lesern gelingt. Die niedrige Vorher-sagbarkeit der Geschichte nennt sie als wichtiges Qualitätsmerkmal. Buchserien erfüllen dieses Kriterium zum Teil gerade nicht – Sonja scheint sich in einem anderen, einem nächsten Lesestadium zu befinden.

Der Hinweis auf solche Beobachtungen soll die Buchserie allerdings nicht abwerten: In vielen Fällen handelt es sich wie bereits angesprochen um interessante Literatur und nicht einfach um willkommene Hinführungstexte, welche in lesepädagogischer Sicht nützlich sind, um von den Lesenden dann möglichst bald überwunden zu werden. Für die komplexen wie auch für die einfachen, nach schnell durchschaubaren Mustern verfassten Fortsetzungsgeschichten – und darüber hinaus: für die Literatur überhaupt – interessiert uns, ob sie überhaupt Eingang in die Schule finden.

8. Das Projekt TAMoLi

Welchen Stellenwert hat die Literatur und haben speziell die Buchserien im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I? Dieser und weiteren Fragen geht das zurzeit laufende Forschungsprojekt *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I – TamoLi* (2016 – 2019) nach. Es handelt sich um eine binationale Kooperation der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz mit den Universitäten Hildesheim und Potsdam, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds und vom Land Niedersachsen. Die Studie ist ländervergleichend (deutschsprachige Schweiz- Niedersachsen) angelegt, so dass an deren Ende die Ergebnisse vor dem Hintergrund der je besonderen sprachkulturellen und curricularen Bedingungen betrachtet werden können.

Speziell interessiert das Zusammenspiel im schulischen Unterricht: jenes zwischen den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern und den ihnen vorgelegten oder den von ihnen gewünschten Texten, konkret

- der Stellenwert der Literatur im Deutschunterricht
- die Auswahl von und die Art der Beschäftigung mit Literatur
- die Sicht der Lehrkräfte und der
- Schülerinnen und Schüler auf den Literaturunterricht, ihre Interessen und Motivationen

Im Fokus sind alle drei Schultypen auf der Sekundarstufe I: jene mit niedrigen, jene mit mittleren und jene mit hohen Ansprüchen, also den progymnasialen Typ (wir nennen sie Niveau 1, 2 und 3), in Niedersachsen kommt noch der Typ der Gesamtschule hinzu. Die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer, jene der Schülerinnen und Schüler sowie den Unterricht selber werden im Rahmen eines sequentiell-explanatorischen Designs erfasst, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge gewählt werden.

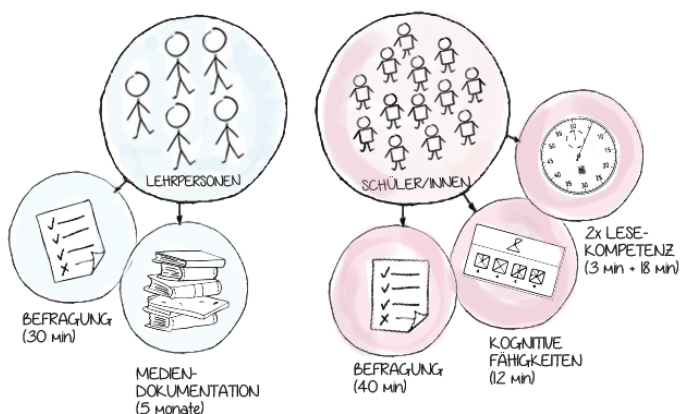


Abb. 7: TAMoLi – Quantitativer Studienteil (Skizze: Steffen Siebenhüner)

Im quantitativen Studienteil wurden je Land ca. 60 Lehrkräfte verteilt auf alle Schultypen sowie deren gut 1100 Schülerinnen und Schüler befragt. Sie gaben Auskunft u.a. über ihre Ziele für den Lese- und Literaturunterrichts, ihre Textauswahl und Begründungen dafür, ihre Beachtung von Kanon- und/oder curricularen Vorgaben, ihre didaktischen Verfahren. Im Anschluss an die Befragung haben die Lehrkräfte das Leseprogramm für ihre Klassen während fünf Monaten dokumentiert; konkret haben sie die mit der Klasse gelesenen oder als Lektüre aufgegebenen Texte in ein dafür vorbereitetes Tool eingetragen. Aus den Angaben der Lehrkräfte lässt sich also schliessen, was im Unterricht gelesen wurde.

Den Schülerinnen und wurden Fragen zu ihrer Wahrnehmung des Lese- und Literaturunterrichts gestellt, parallel zu jenen im Lehrerfragebogen, zudem auch zu ihrer Lesemotivation und ihrem Leseverhalten. Weiter wurden sie auch danach gefragt, welche Bücher – ihrer Meinung nach – im Unterricht gelesen werden sollten.

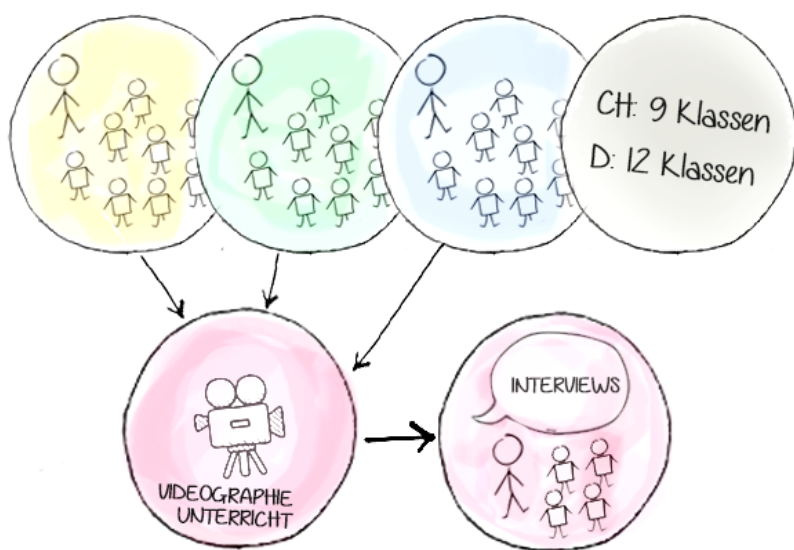


Abb. 8: TAMoLi – Qualitativer Studienteil (Skizze: Steffen Siebenhüner)

Im qualitativen Studienteil sollen Prozesse im Unterricht erfasst werden, insbesondere interessieren die Kommunikation zu den Lektüren und deren Anregungsqualität im Sinne des Konzepts der so genannten Kognitiven Aktivierung (orientiert u.a. an Kunter und Baumert 2011). In 9 Klassen in der Schweiz bzw. 12 Klassen in Deutschland wurden deshalb Unterrichtsstunden videographiert. Im unmittelbaren Anschluss an die Stunden wurden Interviews mit denselben Lehrkräften und je vier ihrer Schülerinnen und Schüler geführt: sie berichteten u.a. über ihre Wahrnehmung des Lese- und Literaturunterrichts, auch über ihren Erkenntnisgewinn. Von diesem qualitativen Teil erhoffen wir uns eine vertiefende Interpretation.

Die Studie TAMoLi möchte also mehrere Aspekte des schulischen Lesens auf der Sekundarstufe I in den Blick nehmen – u.a. eben auf der einen Seite die Texte und Bücher, welche die Lehrerinnen und Lehrer für ihre Klassen (im 8. oder 9. Schuljahr) auswählen und auf der anderen Seite die Bücher, welche sich die Schülerinnen und Schüler als schulische Lektüren wünschten.

Dazu liegen neu erst einmal die Daten vor – deren Interpretation im Zusammenhang aller Ergebnisse und mit Bezug auf die verschiedenen Schultypen und auf weitere Merkmale der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler muss erst noch geleistet werden. Ein erster Einblick zeigt also erst einmal eine Reihung der prioritär genannten Buchtitel:

Lektüreauswahl Lehrkräfte	N1	N2	N3
Rhue, <i>Die Welle</i>	2	5	2
Herrndorf, <i>Tschick</i>	6	1	1
Dürrenmatt, <i>Besuch der alten Dame</i>	5	1	1

Lektürewünsche SchülerInnen	total (w/m)	N1	N2	N3
Rowling, <i>Harry Potter, 1-7 (8)</i>	150 (68/82)	86	54	10
Kinney, <i>Gregs Tagebuch</i>	85 (22/63)	22	47	16
Green, <i>Das Schicksal ist ein mieser Verräter</i>	43 (36/7)	19	15	9

Abb. 9: TAMoLi – Lektüreauswahl der Lehrkräfte und Lektürewünsche der Schülerinnen und Schüler

Die drei von den Lehrkräften meistgewählten Titel sind

- Rhue, *Die Welle* – der Roman, der von der ideologischen Verführbarkeit einer Schulklasse erzählt, dramatisch und packend) – dieses Buch wurde Klassen aller Schultypen vorgelegt, mehrheitlich solchen des Schultyps von mittlerem Niveau.
- Herrndorf, *Tschick*, – der spannende Road-Movie-Roman, ein anspruchsvolles Jugendbuch mit vielen Merkmale der Übergangsliteratur – wurde vor allem Klassen des Schultyps 1 mit anspruchsvollem Niveau vorgelegt.
- Und schliesslich Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* – vorwiegend gelesen in Niveau 1.

Serienliteratur kommt in der Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer also nicht, bzw. kaum vor: Von zweien wird Funke's Tintenherz-Trilogie genannt, eine Buchfolge mit serienähnlichen Merkmalen.

Demgegenüber stehen die Lektürewünsche der Schülerinnen und Schüler.

- In der Sicht von immerhin 150 von ihnen müsste Harry Potter unbedingt auch Schullektüre sein; Mädchen und Jungen teilen diese Präferenz ähnlich stark: 62 Mädchen und 82 Jungen haben Harry Potter (jedenfalls einen der Bände) als gewünschte Schullektüre angegeben.
- Am zweithäufigsten wurden Jeff Kinney's Greg-Tagebücher angegeben, und dies mehrheitlich von den Jungen (w: 22; m: 63). Eine Buchserie, die auf Humor und Situationskomik setzt und in einfacher Handlungsfolge in Bild und Text erzählt.
- Am dritthäufigsten und vorwiegend von Mädchen angegeben (w: 36; m: 7) wurde John Green's Roman „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“, eine Problemerkzählung.

Die Schülerinnen und Schüler haben offensichtlich eine Präferenz für serielle Geschichten, die trans- und intermedial umgesetzt oder weiter erzählt werden; und sie möchten die entsprechenden Buchserien (die sie zumindest zum Teil auch als Freizeitlektüre auswählen) in den Lese- und Literaturunterricht integriert haben; die Lehrkräfte hingegen treffen für ihre Klassen andere Auswahlentscheidungen: nämlich für Werke, die als feste Bestandteile schulischer Lesekultur verankert sind bzw. bereits zum schulischen Kanon gehören (Dürrenmatt u.a.) oder für solche, die aktuell als literarisch interessant und innovativ gelten (Herrndorf u.a.) und auch für solche, die Dank ausgearbeiteter Unterrichtsmaterialien als gut einsetzbar gelten (Rhue u.a.). Das sind soweit keine überraschenden Ergebnisse – sie werfen aber Fragen auf:

- Ist dieser Unterschied wünschenswert? Weil Schule Lernort auch für das Literarische ist und weil der Freizeit das Vergnügliche vorbehalten werden soll?
- Ist die Zuweisung der Serienliteratur zur nicht-schulischen Lektüre sinnvoll? Mit Blick auf die im Unterricht nur knapp zur Verfügung stehenden Zeit vielleicht ja? Mit Blick auf die noch aufzubauende Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler eher nicht?

- Und gäbe es Unterrichtsideen, mit denen interessante Buchserien angelesen, besprochen, gestaltend gelesen werden können, wobei Fortsetzungen dann von den (hoffentlich) animierten Jugendlichen (oder Kindern) je ausserhalb der Schule gelesen werden?

Solche Fragen möchten wir gerne demnächst mit den Lehrerinnen und Lehrern, die sich bei TAMoLi beteiligt haben, diskutieren. Schlussfolgerungen aus dieser Diskussion sowie Ergebnisse und Informationen zum Projekt TAMoLi werden laufend auf der Projektwebseite (<http://www.literaturunterricht.ch>) aufgeschaltet werden.

Die Buchserien, ihre verschiedenen Qualitäten, ihre medialen Formate, die intermedial angelegten intertextuellen Kompositionen und mit all diesem die Leseanreize, welche die Serien den jungen Leserinnen und Lesern bieten, werden die Literaturdidaktik sicherlich noch länger und intensiver als bisher beschäftigen. Was die Schule davon aufnehmen kann, wird wesentlich auch davon abhängen, wieviel Raum dem Lesen und der Literatur im schulischen Curriculum und im Schulalltag eingeräumt wird – in lesedidaktischer Sicht und im Hinblick auf möglichst viele erfolgreich verlaufende Leseentwicklungen ist zu wünschen, dass dieser zunehmend grösser wird.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demrich, Anke (2001): Pisa 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2013). Jugendlektüre und Gratifikation. In: Rosebrock, Cornelia und Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim/München: Juventa. S. 136-149.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tania (Hrsg.) (2016⁶): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, vollständig überarbeitete Auflage.
- Dettmar, Ute (2016): Fortgesetztes Erzählen. Kinder- und Jugendliteratur im Netz von Populär- und Medienkulturen. In: Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik. Hrsg. von Petra Anders und Michael Staiger. Baltmannsweiler: Schneider, S. 115-127.
- Eco, Umberto (1999): Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien. In: Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen. Hrsg. Von Michael Franz und Stefan Richter. Leipzig: Reclam 1999 (=Reclams Universal-Bibliothek), S. 304-311.
- Groeben, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodischmethodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S. 145-168.
- Guthrie, John T.; Wigfield, Allan; You, Wei (2012): Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In: Christenson, Sandra L.; Reschly, Amie L.; Wylie, Cathy (Hrsg.): Handbook of research on student engagement. New York: Springer, S. 601-634.
- Hoppe, Henriette (2016): Detektivbüro LasseMaja im Literaturunterricht der Klasse 3 / 4. In: Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.): Serialität in Literatur und Medien. Bd. 2: Modelle für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 34-44.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, 30, Heft 177, S. 4-12.
- Jenkins, Hery (2007): Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: University Press.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen et. al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 163-192.
- Lörke, Melanie (2016): Fernsehkompetenz am Beispiel des Vorspanns von *The Whire*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tania (Hrsg.) (2016⁶): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (=Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 260 – 273.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest MPFS (2016): JIM-Studie 2016. Jugend. Information. (Multi)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS. Online verfügbar unter: http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf16/JIM_2016.pdf (Zugriff: 29.11.2017).
- Oerter, Rolf (1999): Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. (IASL-Sonderheft 10) Tübingen, S. 27-55.
- Schlachter, Birgit (2016): Syntagmatische und paradigmatische Serialität in der populären Jugendkultur. In: Anders, Petra; Staiger, Michael (Hrsg.): Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 100-114.

Autorin

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann ist Professorin für Leseforschung und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule FHNW (bis Sommer 2017) sowie Privatdozentin an der Universität Basel. Nach dem Studium der Germanistik, Pädagogik und Philosophie in Zürich und Basel und dem Höheren Lehramt in Deutsch und Philosophie war sie in mehreren Kantonen als Dozentin für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig. Seit 1998 leitete Bertschi-Kaufmann diverse Nationalfonds-Forschungsprojekte zu Literalität und Didaktik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

De bonnes connaissances. Les séries de livres et leur rôle pour la motivation et les activités de lecture des enfants et adolescents

Andrea Bertschi-Kaufmann

Résumé

La lecture de séries de livres constitue le quotidien des enfants et des adolescents. L'attrait est constant à propos des séries cotées et joue un rôle important dans le cadre de la socialisation des lecteurs et des lectrices adolescents. L'article suivant décrit dans son introduction leurs enjeux (0) et expose en sept thèses succinctement développées les qualités des séries de livres, tant sur le plan théorique qu'empirique : les séries de livres pour enfants et adolescents intègrent un principe de base de la narration (1), qui facilitent le processus de lecture (2), favorisent l'intégration dans la communauté des lecteurs (3), renforcent le comportement des adolescents comme lecteurs (4), accroissent la motivation, l'activité et la compétence en lecture (5), fonctionnent dans le cadre d'une mise en réseau de médias (6) et assument une fonction de littérature de transition (7). Le rôle effectif des séries de livres dans l'enseignement scolaire est encore peu connu. Cette question et bien d'autres font l'objet du projet de recherche actuel TAMoLi (Textes, activités et motivations dans l'enseignement de la littérature au secondaire I). La dernière partie de l'article (8) donne un aperçu de ce projet et de ses premiers résultats en ce qui concerne les choix de lecture.

Mots-clés

séries de livres pour enfants et adolescents, développement de la lecture, encouragement de la lecture, enseignement de la littérature

Cet article a été publié dans le numéro 1/2018 de forumlecture.ch