

EDITORIAL

„Nach intensivem Lesen unfallgefährdet ...“

Beim intensiven Lesen verspüre ich körperliche Veränderungen, die, so scheint mir, nicht vom Inhalt ausgelöst sind, sondern vom Lesevorgang selbst. Lesen ist für mich sozusagen immer und unabhängig vom Inhalt der Eintritt in eine Gegenwelt. Ich verspüre beim intensiven Lesen ein leichtes Abheben vom Boden, das sich steigern kann bis zum Gefühl der Schwerelosigkeit; ich komme in einen Rauschzustand, den ich genieße.

Ich stelle auch fest, dass ich nach intensivem Lesen unfallgefährdet bin. Ich stolpere über die Treppe, ich schneide mich in den Finger beim Brotschneiden, ich überquere die Straße ohne auf den Verkehr zu achten, ich stolpere über den Randstein. Die Nützlichkeit des Lesens, gepriesen von Schule und Gesellschaft, gewünscht und gefördert von Politik und Öffentlichkeit, bekommt hier – wenn ich mir ein Bein brechen würde – ihre Relativität.

Ungeachtet der Tatsache, dass sogar jemand, der davon lebt, dass andere (ihn) lesen – der Schriftsteller Peter Bichsel –, die Gefahren dieser Tätigkeit eingesteht, macht sich die Deutschdidaktik zweifelsohne mehr Sorgen um die Nicht-Leser als um die Leser.

Leseförderung ist das Schlagwort, mit dem viele DeutschlehrerInnen darauf reagieren, dass das Medium Buch in der Medienwelt zunehmend an den Rand gedrängt wird. Sie wollen ihre SchülerInnen dazu motivieren, überhaupt etwas zu lesen, und entfernen sich dabei vom traditionellen Literaturunterricht durch Verzicht auf einen Kanon und oft auch auf kanonische Literatur. Sie legen das Schwergewicht auf Bestseller, Kinder- und Jugendliteratur, auf „leichte“ Lektüre und spielerische Umgangsformen mit Literatur. Sie hoffen, dadurch für das Lesen verlorenes Terrain wieder wettmachen zu können.

Andere wiederum haben gerade den Verlust der *literarischen Bildung* vor Augen und wollen dieser Gefahr durch noch mehr Augenmerk auf literarische Klassiker und literaturwissenschaftliches Elementarwissen begegnen. Sie lehnen produktive Arbeitsformen nicht ab, ordnen sie aber ihrem Gesamtziel der zeitgemäßen Erneuerung des „kulturellen Gedächtnisses“ (von Shakespeare zu Goethe, von Stifter zu Bachmann) unter.

In dieser Konfrontation nehmen wir eine vermittelnde Position ein. Wir finden es wichtig, literarische Bildung zeitgemäß zu erneuern, sind aber zugleich sicher, dass dies nur durch eine stärker subjektiv orientierte Begegnung mit Literatur geschehen kann. Subjektiver Zugang ist nicht mit Individualismus zu verwechseln. Die Beschäftigung mit Literatur, gerade in der Schule, ist ja ein kommunikativer, also gesellschaftlicher Akt. Es gilt, die literarische Kommunikation in der Schule in geeigneter Weise mit anderen Kommunikationsräumen, vornehmlich der allgemeinen literarischen Öffentlichkeit, zu vermitteln.

Denn das Ziel des Literaturunterrichts ist weder die Ausbildung von PoetInnen noch von LiteraturwissenschaftlerInnen, sondern die Schaffung literarisch gebildeter Laien, die zum Umgang mit Literatur als Teilhabe am kulturell-politischen Leben einer Gesellschaft befähigt sind und diesen Umgang auch subjektiv wollen und als wichtigen Bestandteil ihres Lebens betrachten. Wie das zu bewerkstelligen ist, wird in diesem Heft theoretisch untersucht und praktisch vorgeführt. Der rote Faden dieses Heftes ist dabei die Beschäftigung mit *Lesebiographien*, die von der Leseforschung untersucht, von der Deutschdidaktik berücksichtigt und im Unterricht als Impuls zur Leseförderung eingesetzt werden.

Im einführenden Kapitel skizziert ULF ABRAHAM „Übergänge“ zur „literarischen Kompetenz“. Er zeigt an einem Beispiel die komplexe Beziehung zwischen Text, Literaturunterricht und jugendlicher Rezeption auf. Darauf basierend formuliert er sieben Maximen zum schulischen Umgang mit Literatur. CORNELIA ROSEBROCK untersucht, mit welchen Konzepten die Literaturdidaktik auf die medialen Veränderungen reagiert. Sie selbst plädiert für einen „lesefördernden Literaturunterricht“, der das Spannungsverhältnis zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz berücksichtigt. GERHARD FALSCHLEHNER beschäftigt sich mit der Frage, wie Imagination beim Lesen didaktisch gefördert werden kann. Er hat dazu, in Anleihe bei bekannten SchriftstellerInnen, „Mikroimpulse“ für den Unterricht entwickelt.

Ausgehend von seiner reichhaltigen Sammlung von Lesebiographien abstrahiert WERNER GRAF modelltypische Haltungen, wie Menschen sich als LeserInnen stilisieren. Manche vertraute Äußerungen werden DeutschlehrerInnen nach Lektüre seines Artikels neu beurteilen können. MARGIT BÖCK legt die Ergebnisse der neuen österreichischen Leseforschungs-Studie vor. Ihr Fazit: Da sich die Lebenswelten von Mädchen und Buben in der heutigen Medienrealität stärker von einander abgrenzen, müsse man auch die Leseförderung gender-spezifisch gestalten.

Wie man die Arbeit mit Lesebiographien nicht nur zu wissenschaftlichen Zwecken, sondern direkt zur Leseförderung nutzen kann, zeigt der folgende Abschnitt: EVA BURIAN

und ANNEMARIE SOYER berichten davon, wie sich zwei Schulklassen von ihren Leseerlebnissen erzählten und die älteren Kinder die jüngeren zur Lektüre motivierten. EDITH ZEITLINGER hat ein ähnliches Projekt „Lesebiographien“ in einem Gymnasium realisiert. MANFRED HUTH zeigt, wie der „Leserucksack“ erfolgreich für den Deutschals-Fremdsprache-Unterricht adaptiert werden kann.

Lesen und Umgang mit Literatur in bisherigen *ide*-Heften

1/93 Lesen
4/93 Lyrik
1/95 Szenisches Lernen
4/96 Texte interpretieren

Unterrichtsmodelle nehmen in diesem Heft einen großen Platz ein: ELFRIEDE WINDISCHBAUER demonstriert, wie Leseerziehung im Rahmen des „Offenen Unterrichts“ praktiziert werden kann. Auffällig ist, dass sie über weite Strecken mit – Audiotexten arbeitet, um auch „buchferne“ Kinder langsam an das Lesen heranzuführen. ELFI FRITSCHKE und

GUDRUN SULZENBACHER führen uns ihr Modell „Der Lesersteckbrief“ vor. Besonders attraktiv an ihrer Darstellung ist die bildgestützte Schritt-für-Schritt-Anleitung. JOHANNA SCHWARZ gibt Einblicke in ihre Arbeit mit dem „Lesetagebuch“. Ihr Beitrag besticht durch die Kombination einer guten Idee, einer überzeugenden theoretischen Fundierung mit einem im Detail ausgearbeiteten reichhaltigen methodischen Fundus, der zur Übernahme ihres Konzepts ermuntert. Schließlich rundet die diesmal von MICHAELA MONSCEIN erstellte Bibliographie unser Themenheft ab.

„Lesen fördert den Erwerb und die Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens, des Informationsaustausches und der Gestaltung von Beziehungen“, heißt es im neuen Grundsatzlerlass „Leseerziehung“, zu dessen Umsetzung dieses *ide*-Heft zahlreiche Impulse bietet. Dass Lesen als subjektiver und subversiver Akt in der Schule jedoch nur bedingt gelehrt werden kann, darauf verweist uns wieder Peter Bichsel, wenn er an seiner eigenen Lesebiographie die erotisierende Wirkung der Lektüre von – Adalbert Stifter! darstellt. Er folgert: „Nur wer Lesen als Gegenwelt erfährt, wird zum Leser!“ Das kann die Schule nicht lehren, aber wir hoffen, dass sie doch Gelegenheiten für diese Erfahrung bereitstellen kann.

Werner Wintersteiner

Literatur:

Peter Bichsel. Der Leser. Das Erzählen. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1982