

Steffen Gailberger

Vorlesen und Lautlesen im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II aus Sicht von Leseförderung, literarischem Lernen und literarischem Verstehen

Das Vorlesen ist wichtig für die literale Entwicklung von jungen Leserinnen und Lesern in der Primarstufe. Dass das Vorlesen bzw. Lautlesen aber auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und sogar der Sekundarstufe II von Bedeutung ist, soll im Folgenden argumentativ entfaltet werden. Dazu werden Wege und Methoden vorgestellt, mit denen sich unterschiedliche Aspekte des *Lesens*, des *literarischen Lernens* und des *literarischen Verstehens* von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 18 Jahren fördern lassen: die Leseflüssigkeit (als die notwendige Brücke hin zur Lesekompetenz), das inhaltliche Textverstehen (z. B. älterer Texte), das Erkennen ihrer genuin poetologisch gestalteten Machart, aber auch die eigene Vorlesefähigkeit als Teil einer umfassend zu fördernden Lesekompetenz. Dabei soll deutlich werden, inwiefern und warum dem Vorlesen bis hin zur Matura bzw. zum Abitur eine feste Rolle im Literaturunterricht eingeräumt bleiben sollte und dass hierbei nicht allein die Lehrkraft als Lesemodell agieren muss, sondern dass es am Ende immer auch um die Förderung des rezitierenden Vorlesens der Schülerinnen und Schüler als eine bewusste Wahrnehmung literar-ästhetischer Strategien von Texten geht.¹

1. Vorlesen und Leseförderung in den Klassenstufen 5 bis 9

Empirische Studien zum Beispiel von Nix (2011) oder Gailberger (2013) zur Förderung des Lesens in der Sekundarstufe II haben gezeigt, wie es in Settings des mediengestützten Vorlesens (bzw. Lautlesens) gelingen kann, schwach lesende

STEFFEN GAILBERGER ist Akademischer Rat an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungsschwerpunkte sind empirische Lesedidaktik (Primarstufe) und Literaturdidaktik (Sekundarstufe), literarisches Lernen, literarisches Hören, digitaler Deutschunterricht sowie Deutschunterricht im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und Inklusion.

E-Mail: Steffen.Gailberger@ruhr-uni-bochum.de

Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Bereichen des Lesens zu fördern. Aus Platzgründen beschränke ich mich hier auf letztere der beiden Untersuchungen, in der das *simultane Lesen und Hören von Buch und Hörbuch* im Regelschulalltag schwach lesender, sozial benachteiligter Jugendlicher erprobt und empirisch evaluiert wurde. Hierfür wurden auf schulorganisatorischer Ebene Slots im Unterrichtsalltag geschaffen, die eine kontinuierliche Leseförderung von 15 bis 20 Minuten an fünf Tagen die Woche in einem Zeitraum von mehr als zwei Monaten ermöglichen, in denen spannende, also handlungsintensive Hörbücher mit einem für Schülerinnen und Schüler hohen Identifikationspotenzial in angenehmer Zimmerlautstärke (*auditiv*) gehört und simultan in den vorliegenden Ganzschriften (*visuell*) gelesen werden konnten. (Zur genaueren Erläuterung des Vorgehens und zur Buchauswahl² vgl. Gailberger 2011)

Was waren die zentralen Ergebnisse der Studie, die hier aus Platzgründen lediglich skizziert werden können (vgl. im Einzelnen Gailberger 2013, vor allem Kapitel VI)? Hörbücher ermöglichen es schwach lesenden Jugendlichen, ein subjektiv involviertes Empfinden bei der Begegnung mit Büchern zu entwickeln, wie sie es (der Forschungslage nach) zuvor wahrscheinlich selten oder nie verspürt haben – schon gar nicht im landläufigen Deutschunterricht sozial benachteiligter Jungen und Mädchen (vgl. etwa Pieper u. a. 2004). Sie werden beim Lesen von literarischen Texten in einer Weise sinnentnehmend unterstützt, die es auch schwächsten Leserinnen und Lesern bzw. ganzen schwach lesenden Klassen ermöglicht, intensive literarische Gespräche zu führen. Zugutekommt eben solchen schwach lesenden Klassen, dass das Lesen mit Hörbüchern eine beliebte und von der Gemeinschaft akzeptierte Lesemethode darstellt, die die Begegnung mit Büchern zu einem mit Vorfreude aufgeladenen Ritual im Rahmen des eigenen Deutschunterrichts werden lässt. So wurde die Kombination aus Buch und Hörbuch von den an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schülern eines Hamburger Stadtteils mit hoher sozialer Belastung mit einer absoluten Mehrheit von 60,8 Prozent zur beliebtesten Lesemethode im Deutschunterricht gewählt, 93,4 Prozent von ihnen verbinden mit dem Hörbuchlesen Spaß bzw. Freude, 80,3 Prozent empfinden Vorfreude auf ihren hörbuchspezifischen Deutschunterricht (beispielsweise in der Pause).

2 Das Lesen mit Hörbüchern ist in dem Sinne angloamerikanisch, also pragmatisch geprägt, als dass bei dieser Fördermethode weniger literaturdidaktische als viel mehr lesedidaktische Prämissen im Vordergrund stehen und damit unterrichtliche Aspekte der literarischen Textanalyse hintangestellt bleiben. Bei der Auswahl der Texte ist daher vor allem darauf zu achten, dass die Geschichten nicht allzu polyvalent, dafür aber handlungsintensiv und spannend gestaltet sind, Figuren mit hohem Identifikationspotenzial aufweisen und Lebenswelten thematisieren, die den Schülerinnen und Schülern nicht allzu fern sind. Zuletzt müssen beim »Lesen durch Hören« (Gailberger 2011) die Hörbücher natürlich ungekürzt eingelesen sein, es sei denn – was in Einzelfällen durchaus auch möglich ist – Lehrkräfte besorgen sich die Einlesung gekürzte Romanfassung beim entsprechenden Hörbuchverlag als PDF-Datei.

Dem empirischen Auswertungsmaterial zufolge kommen solche Ergebnisse nicht zuletzt deshalb zustande, weil das Lesen mit Hörbüchern anstelle eines wie auch immer gearteten unvorbereiteten lauten Vorlesens in und vor der Klasse dazu führt, dass das Lesen im Deutschunterricht selbst schwachen Leserinnen und Lesern nun als angenehm und genussvoll erscheinen kann. Anders als beim unvorbereiteten lauten Vorlesen müssen diese keine Sorge haben, sich vor der Klasse zu blamieren oder sich zu genießen.

Um den Einfluss des Lesens mit Hörbüchern auf das breite Konstrukt der Leseflüssigkeit erforschen zu können, wurden unterschiedliche Testinstrumente eingesetzt, die allesamt positive, zum Teil höchst signifikante Ergebnisse erbracht haben. In Bezug auf das eingesetzte Salzburger Lesescreening 5-8 (Auer u. a. 2005) kann als das vielleicht prägendste Ergebnis genannt werden, dass es keine in der Studie berücksichtigte Schülergruppe gibt, die nicht auf signifikante Weise durch das Lesen mit Hörbüchern im Bereich der Lesegeschwindigkeit gefördert worden wäre. Im Mittel steigerten sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler um $M=7,5$ Sätze in drei Minuten – das entspricht in etwa einer Steigerung von knapp zwei Schuljahren.

Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Jungen beim Salzburger Lesescreening gleich hohe Zuwachsraten wie ihre weiblichen Klassenkameraden aufweisen – wenn auch nicht signifikant, so liegen sie hier sogar vor ihren weiblichen Mitstreitern. Es scheint sich also zu bewahrheiten, dass eine jungensorientierte Leseförderung leichter gelingt, wenn nur ihr spezifisches Leseinteresse »kontrolliert« werden kann. Auch in Bezug auf die Variablen Muttersprache und Leseverhalten außerhalb der Schule sind keine Ergebnisse zu berichten, die in irgendeiner Form von den bisher berichteten abweichen: Alle getrennt voneinander betrachteten Gruppen steigern ihre Lesegeschwindigkeit im Sinne des Salzburger Lesescreenings nach acht Wochen der Hörbuchlektüre um rund zwei Schuljahre – zum Teil sogar um drei Schuljahre.

Aus verschiedenen Gründen wurde das mitunter ergebnisanfällige Salzburger Lesescreening um die Analyse von 64 Vorlese-Aufnahmen ergänzt, mit denen die Leseflüssigkeit (nach Holle 2006) von 16 ausgewählten Schülerinnen und Schülern erhoben und analysiert wurde, namentlich in den Bereichen der Lesegeschwindigkeit, der Dekodiergenauigkeit, der lesend verarbeiteten Wortgruppengrößen sowie der Fähigkeit, unter Verwendung der syntaktischen Konstituentenstruktur eines Textes diesen wohl betont zu lesen bzw. vorzulesen. Die Daten zeigen, dass sich die *Dekodiergenauigkeit* schwach lesender Schülerinnen und Schüler in kürzester Zeit durch das Lesen mit Hörbüchern auf ein stabiles und notwendiges Maß >95 % heben lässt. Dasselbe gilt für die *Lesegeschwindigkeit*: Im Schnitt beträgt der Zuwachs 24,5 Wörter in der Minute bei literarischen Texten. (Einzelne Schülerinnen und Schüler verbessern sich gar um mehr als 40 Wörter in der Minute.) Der neuralgische Bereich einer Lesegeschwindigkeit von 150 bis 200 Wörtern in der Minute erscheint somit auch bei schwach und disfluent lesenden Schülerinnen und Schülern als relativ einfach zu erreichen bzw. zu überbrücken. Ferner zeigen die Daten, dass sich auch die Wortgruppengrößen der lesenden Jugendlichen im Laufe des Projektes vergrößert haben. Bei den Sachtexten entspricht die Wortgruppenver-

größerung durchschnittlich etwa dem Wert einer halben Niveaustufe nach Pinnell u. a. (1995), bei den literarischen Texten beträgt sie 0,375 Punkte und macht damit knapp ein Drittel einer Niveaustufe aus. Und beim sinngebend betonenden Vorlesen unter Berücksichtigung der Syntax der Geschichte sinkt der Fehleranteil bei den literarischen Texten im Schnitt von knapp 5,25 Prozent um 2,12 Prozentpunkte auf rund 3 Prozent, so dass die Schülerinnen und Schüler hier auf einen Wert von 97 Prozent syntaktisch korrekter Betonungen beim Lesen kommen.

Wer also seinen Schülerinnen und Schülern mediengestützt (z. B. mittels Hörbüchern) vorlesen lässt und sie dabei dazu anhält, das Gehörte simultan auch mitzulesen, fördert das Lesen aus lesedidaktischer Perspektive und damit Aspekte wie Leseflüssigkeit, Lesemotivation, Emotionen beim Lesen etc. pp. Wer darüber hinaus das genuin literarische Verstehen fördern und/oder literarische Erfahrungen im Literaturunterricht ermöglichen möchte, wird zu anderen Methoden des Vorlesens greifen.

2. Literarisches Lernen und Verstehen in den Sekundarstufen

Wenn wir uns also der didaktischen Potenziale des Vorlesens zur Förderung des literarischen Verstehens infolge eines literarischen Lernens gewahr werden wollen, müssen wir zunächst noch klären, was hier unter eben diesen beiden Kernbegriffen des Literaturunterrichts verstanden werden soll. Hierzu bediene ich mich auf der einen Seite erneut der mittlerweile kanonischen Modellierung Spinners (2006), deren Aspekte zum größten Teil bereits im primarstufenspezifischen Teil des ersten Beitrags breite Erwähnung fanden.³ Diesen Aspekten werden hier nun empirisch validierte Teilkompetenzen des literarischen Verstehens anbeigestellt, die im Rahmen mehrerer LUK-Studien⁴ mithilfe repräsentativer Samples von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern expliziert wurden.

Die LUK-Studien konnten zeigen, dass das literarische Lesen und Verstehen von Schülerinnen und Schülern von (mindestens) fünf Teilkompetenzen abhängen, die zusammengenommen ein Kompetenzstrukturmodell bilden, in dem die einzelnen Teilkompetenzen interdependent voneinander abhängen, so dass sich das literarische Verstehen eines Individuums immer weiter konsolidiert, je mehr Teilkompetenzen es sicher und flexibel beherrscht, d. h. zur Anwendung bringen kann.

Die zentralen Befunde von LUK (2009–2016) sind, dass das Lesen und Verstehen literar-ästhetisch gestalteter Texte eine genuin andere Kompetenz erfordert als das Lesen von Sachtexten (vgl. hierzu bereits Artelt/Schlagmüller 2004). Konnte dieser

3 Vgl. hierzu meinen primarstufenspezifischen Beitrag in der Printausgabe dieses Heftes. Im vorliegenden sekundarstufenspezifischen Teil werden vor allem folgende Aspekte von Bedeutung sein: Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln (1), sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen (3), Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen (4) sowie narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen (5).

4 Das Akronym LUK steht für »Literar-ästhetische Urteilskompetenz«, vgl. zusammenfassend Frederking 2013 oder Frederking/Brüggemann/Hirsch 2016.

Befund (z. B. in Frederking 2013) bereits als mehr oder weniger bekannt vorausgesetzt werden, differenziert LUK nun aber noch weiter aus, dass Schülerinnen und Schülern (idiolektale) Aufgaben der literarästhetischen *Formseite* schwerer fallen als (semantische) Aufgaben der *Inhaltsseite* (ebd.). In diesem Sinne »versteht« eine Leserin oder ein Leser in einem ausschließlich semantisch dominierten Rezeptionsmodus den literarischen Text lediglich »naiv« und rein auf der Inhaltsebene – d. h. streng genommen: die oder der Lesende versteht ihn *eigentlich* nicht. Erst wenn Mehrdeutigkeiten zum Beispiel durch sprachliche Gestaltungsmittel Verstehensprozesse erschweren, setzt ein Nachdenken über den Text ein, das dann zunehmend auch dessen Form einbezieht und somit auch die ästhetische Funktion solcher Textpassagen inkludiert. In diesem Sinne lässt sich literarisches Verstehen also nach »Inhalt« (= *Semantik*) und »Form« (= *Idiolekt*) eines literarischen Textes aufschlüsseln und dessen Verstehen zum Beispiel mithilfe spezieller Vorlese-settings im Deutschunterricht fördern.

Mit den letzten LUK-Auswertungen muss dies nun aber noch um drei weitere Teilaspekte ergänzt bzw. differenziert werden. Namentlich handelt es sich hierbei zusätzlich um das *literarische Fachwissen* und um die zu nutzende *ästhetische Aufmerksamkeit* von Schülerinnen und Schülern sowie um die Fähigkeit, *textseitig intendierte Emotionen* zu erkennen (vgl. hierzu ausführlich Frederking/Brügge-mann/Hirsch 2016): *Ersteres* bezeichnet die bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen bzw. verfügbaren terminologischen Kenntnisse vornehmlich über idiolektale Besonderheiten eines literarischen Textes (z. B. Anapher, Oxymoron, neutrales Erzählverhalten etc.). *Ästhetische Aufmerksamkeit* wird die Fähigkeit genannt, sprachlich-stilistische Auffälligkeiten in einem literarischen Text zu erkennen und ihren Idiolekt auf folgende Weise ausdifferenziert zu betrachten: a) als *Wahrnehmung* formalästhetischer Besonderheiten (*ästhetische Aufmerksamkeit*) und b) als das Erfassen der *ästhetischen Funktion* einer formalen Besonderheit eines Textes. Wer *drittens* noch *textseitig intendierte Emotionen* in einem literarischen Text erkennen und nutzen kann, verfügt schließlich über alle von LUK ausgewiesenen Teilkompetenzen literar-ästhetischen Verstehens.

Mit Spinner und LUK lässt sich also (theoretisch *wie* empirisch) gut nachvollziehen, warum das Verstehen literarischer Texte für jugendliche Leserinnen und Leser eine so hoch komplexe Angelegenheit darstellt, die sich mitunter als so komplex erweist, dass sich nicht wenige von ihnen von schultypischen literarischen Texten überfordert fühlen – vor allem dann, wenn diese fortgeschrittenen Alters sind und/oder eine ungewöhnliche Lexik gebrauchen und/oder eine untypische Syntax aufweisen (vgl. etwa Freudenberg 2012 oder Winkler 2013).

Die Gründe hierfür sind bekannt und vergleichsweise gut erforscht. Viele Schülerinnen und Schüler verfügen (selbst noch in den höheren und sogar hohen Jahrgangsstufen) weder über eine ausreichende Leseflüssigkeit (vgl. Gailberger 2013), noch über eine ausreichende Lesekompetenz (zuletzt PISA 2016), noch über eine ausreichende literar-ästhetische Erfahrung (vgl. Gailberger 2017), die es ihnen ermöglichen würden, literar-ästhetisch auf besondere Weise gestaltete Texte als solche auch gewinnbringend zu lesen und zu verstehen – geschweige denn: zu genießen.

3. Vorlesen in den Klassenstufen 9 bis 12/13

Nicht *der*, aber ein möglicher Ausweg aus dieser lese- wie literaturdidaktischen Bredouille könnte nun meines Erachtens in einer noch intensiveren Beschäftigung mit dem Vorlesen im Deutschunterricht liegen, welches (je nach didaktischem Arrangement) unterschiedliche Aspekte des literarischen Lernens (Spinner) wie Verstehens (LUK) unterstützt und schließlich fördert. Auf diese Weise können *vokalisierte und prosodisch intonierte* Geräusche, Klänge, Stimmen und Stimmungen, Dialekte und soziale Interaktionen, phonetische Laute und auf onomatopoetische Weise gestaltete Reime, Atmosphären oder Emotionen, ja selbst Farben, Gerüche und Geschmäcker in literarischen Texten

- die *Bilderimagination*, die bewusste *Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung*, die *Übernahme von Perspektiven*, die *Wahrnehmung der Handlungslogik* oder das *Verstehen von Symbolen* (nach Spinner 2006) sowie
- die *semantische* wie idiolektale literarische Verstehenskompetenz, die *ästhetische Aufmerksamkeit* und das Erkennen *textseitig intendierter Emotionen* (nach Frederking u. a. in LUK 2009 bis 2016)

an den Stellen und bei den Literaturen fördern, bei denen die literar-ästhetische Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht (oder *noch* nicht) ausreicht.

Im Folgenden soll nun mithilfe literarischer Beispiele ausgeführt werden, wie ein literar-ästhetisch gekanntes Vorlesen das literarische Lernen und Verstehen im Deutschunterricht fördern kann.

3.1 Epische Texte vorlesen

Mehr noch als epische Texte werden lyrische und dramatische Texte im Deutschunterricht vorgelesen. Dieses Vorgehen ist naheliegend und durch zahlreiche Veröffentlichungen bekannt. Es soll hier daher und aus Platzgründen lediglich durch ausgewählte Literaturangaben Erwähnung finden.

Werden *lyrische* Texte vorgelesen, geht es beispielsweise um das Nachspüren von literar-ästhetisch erzeugten *Atmosphären* (vgl. etwa Spinner 2011 zu Goethes *Ein Gleiches*), um die Verdeutlichung von idiolektalen Eigenheiten in *Lautgedichten* beispielsweise der konkreten Poesie, die nur klanglich realisiert – also laut bzw. *vorgelesen* – auf den semantischen Inhalt und somit auf ihre »Botschaft« verweisen können (vgl. etwa Gailberger 2017 zu Jandls *schtzngrmm*), oder um die Darstellung von Ironie, Hohn und Spott, wie wir es etwa in Heinrich Heines wundervoller Antisemitismussatire *Donna Clara* vorfinden (vgl. hierzu etwa Fingerhut 1995).

Werden *dramatische* Texte vorgelesen, dann zumeist mit verteilten Rollen und unvorbereitet. Dieses Vorgehen wird schon lange kritisch gesehen und muss aus lese- wie literaturdidaktischer Perspektive wohl dosiert bzw. gut begründet sein (vgl. Gailberger 2017). Vorbereitet oder mithilfe digitaler Medien (siehe oben) ist allerdings gegen ein gemeinsames lautes Lesen dramatischer Texte (z. B. zur Herstellung literarischer Geselligkeit *und* zu Zwecken der Kompetenzausbildung) nichts einzuwenden – ganz im Gegenteil: Ersteres zeigt beispielsweise Nägel (2013)

in Bezug auf besseres Verstehens durch geübtes szenisches Lesen von Schillers *Kabale und Liebe*, Letzteres verdeutlicht Gailberger (2017) in Bezug auf eine ungekürzte Hörspielfassung des Kleist'schen Lustspiels *Der zerbrochne Krug*. Hier hilft der digitale Tonträger den mitlesenden Schülerinnen und Schülern über den Umweg des auditiven Systems, den von Kleist gewählten, aber zum Beispiel über Elisionen gebrochenen, zum Teil gewaltsam erzwungenen Blankvers, das Fluchen der Figuren, die durch Missverständnisse, Lügen oder Vertuschungen geprägte sowie gebrochene und/oder unvollständige Syntax dort verbal-auditiv zu verstehen, wo ihre Lesekompetenz bzw. literar-ästhetische Leseerfahrung nicht ausreichen.

Dass lyrische und dramatische Texte für das Ohr (bzw. für Auge und Ohr) geschrieben werden und daher auch im Deutschunterricht laut, szenisch oder eben vorgelesen werden sollten, ist also ein bekannter Allgemeinplatz. Aus lese- wie literaturdidaktischen Gründen kann dieser Allgemeinplatz aber auch für epische Texte gelten – für Kurzgeschichten ebenso wie für Novellen oder Romane. Anders als bei lyrischen oder auch dramatischen Texten geht es mir dabei allerdings weniger darum, dass im Unterricht die ganze Erzählung vorgelesen werden soll (obwohl Beispiele wie Büchners *Lenz* oder Poes *Die Maske des roten Todes* hier gerne Ausnahmen der Regel darstellen dürfen). Wichtiger erscheint mir auch hier der Blick auf die Konsolidierung literarischer Kompetenzen, die sich im oben beschriebenen Sinne mit ausgewählten Textstellen fördern lassen, auf dass diese den Schülerinnen und Schülern schließlich (im Sinne übertragbarer Fähigkeiten) zu einem späteren Zeitpunkt, vornehmlich in eigenen literarischen Leseprozessen zur Verfügung stehen können.

Hierbei differenzieren wir zwischen einer besonderen Betonung von narrativen Textstellen im *dramatischen Modus*, also mit einem hohen Anteil direkter Rede der literarischen Figuren, bei dem der Erzähler zurücktritt und scheinbar für den Leser »unsichtbar« wird, sowie von Textstellen im *narrativen Modus*, das heißt von Textstellen mit einem quantitativ wie qualitativ dominanten Erzähler, der dabei stark in den Vordergrund rückt (vgl. hierzu Martínez/Scheffel 2016, vor allem Kapitel 2).

3.2 Epische Texte im dramatischen Modus vorlesen

Für das Vorlesen epischer Textstellen im dramatischen Modus zur schülerseitigen Förderung ihrer literar-ästhetischen Erfahrung bieten sich Textstellen des poetischen Realismus beispielsweise von Theodor Fontane an. Schauen wir hier genauer nach, zum Beispiel in *Irrungen, Wirrungen*, können wir uns die Form-Inhalts-Korrelationen seiner Poetik (im Sinne LUKs) und seiner Gesellschaftskritik vor allem dort besonders gut »vor Augen führen«, verdeutlichen und imaginieren (im Sinne *Spinners*), wo er Adel und Militär (was bei Fontane fast immer dasselbe bedeutet) »zu Worte« kommen lässt. Die sich dabei zeigende (inhaltliche) Oberflächlichkeit, (gesellschaftliche) Erstarrung und auch (wirtschaftliche) Überflüssigkeit vornehmlich des im wahrsten Sinne des Wortes »arbeitslosen« bzw. »arbeitsmüden« Städteadels (die nach 1918 schließlich zu dessen sozialem wie wirtschaftlichem Bedeutungsverlust führten), nimmt Fontane quasi bereits vorweg, wenn wir

uns anschauen, *worüber* sich der Adel unterhält und *wie* er dies tut. Hierzu können verschiedene Textstellen angeführt werden, die diesen Umstand poetologisch verdeutlichen und mithilfe einer gekonnten Betonung beim Vorlesen den Schülerinnen und Schülern nahebringen. Zum *einen* sei hier auf Kapitel 8 und die darin beschriebene Konversation »Im Klub« verwiesen. Dabei interessiert uns weniger die gewichtige (implizite) Vorausdeutung des Erzählers auf den Fort- und Ausgang der Erzählung, indem er Pitt den berühmten Satz sagen lässt, Rienäcker »hat 9000 jährlich und gibt 12000 aus« (Fontane 2017, S. 49) (womit dieser ausspricht, was sowieso schon alle wissen: dass Botho so gut wie pleite ist und seine reiche Cousine Käthe von Sellenthin wird heiraten müssen). Für unsere Belange ist die gesamte, diese Pitt'sche Feststellung quasi einrahmende Konversation der hier versammelten adeligen Offiziere von Interesse, unterhalten sie sich doch von Beginn des Kapitels an ausschließlich über belanglose Klatsch- und Tratsch-Geschichten, über Nichtigkeiten aus ihrer »Sphäre«, die sie selber zwar beiläufig interessieren (z.B. Beförderungen, Verlobungen etc. pp.), aber ebenso auch schrecklich langweilen (!) und nerven (!), so sehr, dass sie kaum wissen, wie sie ihre Zeit im Klub und unter ihresgleichen »totschlagen« sollen: Sie kennen einfach keine Alternative, oder was noch schlimmer ist, sie *haben* keine Alternative. Sie sind festgelegt auf ihren Stand und das, was sie können und gelernt haben: »Ich kann ein Pferd stallmeistern, einen Kapaun tranchieren und ein Jeu machen. Das ist alles [...]« (ebd. S. 91), so Bothos resignierende Selbstreflexion in Kapitel 14, die die Lage des Adels in einem Satz zusammenfasst. Erst das Erscheinen des Leutnants von Wedell im Klub, der zuvor einem Streitgespräch zwischen Botho und dessen erkonservativem Onkel von Osten über die finanziellen Verhältnisse seiner Familie und seine eheliche Zukunft eben mit seiner Cousine Käthe beiwohnte, lässt die allgemeine Hoffnung auf eine kurzweilige Abwechslung unter den Versammelten schlagartig wieder aufflammen.

Die dieser Szenerie vorgelagerte phatische Kommunikation der Langeweile (!) und Apathie (!) kann hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden (auch wenn sie sich ganz hervorragend für eine diesbezügliche Vorlesesituation durch die Lehrkraft anbietet). Wir steigen direkt mit Wedells Ankunft ein, die von allen (allen voran von Serge) mit großer Vorfreude auf »Neuigkeiten« und Hoffnung auf Abwechslung »von nichts« begleitet wird:

»Aber Wedell, wenn Sie nicht eine Welt von Neuigkeiten mitbringen, so belegen wir Sie mit dem großen Bann.« [...]

»Drei Uhr fünfzehn. Also Kaffee. Irgendein Philosoph, und es muß einer der größten gewesen sein, hat einmal gesagt, das sei das Beste am Kaffee, daß er in jede Situation und Tagesstunde hineinpasse. Wahrhaftig. Wort eines Weisen. Aber wo nehmen wir ihn? Ich denke, wir setzen uns draußen auf die Terrasse, mitten in die Sonne. Je mehr man das Wetter brükiert, desto besser fährt man. Also, Pehlecke, drei Tassen. Ich kann das Umfallen der Boulekegel nicht mehr mit anhören, es macht mich nervös; draußen haben wir freilich auch Lärm, aber doch anders, und hören statt des spitzen Klappertons das Poltern und Donnern unserer unterirdischen Kegelbahn, wobei wir uns einbilden können, am Vesuv oder Ätna zu sitzen. Und warum auch nicht? Alle Genüsse sind schließlich Einbildung, und wer die beste Phantasie hat, hat den größten Genuß. Nur das Unwirkliche macht den Wert und ist eigentlich das einzig Reale.«

»Serge«, sagte der andere, der beim Piquetspielen als Pitt angeredet worden war, »wenn du mit deinen berühmten großen Sätzen so fortfährst, so bestrafst du Wedell härter, als er verdient. Außerdem hast du Rücksicht auf mich zu nehmen, weil ich verloren habe. So, hier wollen wir bleiben, den lawn im Rücken, diesen Efeu neben uns und eine kahle Wand en vue. Himmlischer Aufenthalt für Seiner Majestät Garde! Was wohl der alte Fürst Pückler zu diesem Klubgarten gesagt haben würde? Pehlecke... so, hier den Tisch her, jetzt geht's. Und zum Schluß eine Kuba von Ihrem gelagersten Lager. Und nun, Wedell, wenn Ihnen verziehen werden soll, schütteln Sie Ihr Gewand, bis ein neuer Krieg herausfällt oder irgendeine andere große Nachricht.« [...] (Fontane 2017, S. 48)

Diese Form quasi inhaltsloser (oder genauer: bedeutungsloser) Konversation des preußischen Adels im ausgehenden 19. Jahrhundert wird sogar von Rienäcker selbst persifliert, wenn er in Kapitel 4 im Kreise der um Lene und ihre Stiefmutter erweiterten Familie der Dörrs (und angeheitert durch eine zuvor eingenommene Maibowle) zur größten Verwunderung Lenes adelige Gespräche nachahmt (und damit *nolens volens* karikiert). Diese sind, so scheint es Lene zu Recht, vollkommen inhaltsleer; sie handeln von allem und von nichts und folgen daher eben als *phatische Kommunikationen* einzig dem Ziel, in und durch Kommunikation soziale Gemeinschaft zu stiften bzw. zu erhalten. So fragt Lene gänzlich erstaunt und ungläubig, ja fassungslos (was es intonatorisch hervorzuheben gilt, ebenso wie die sorglose, weil selbstverständliche Entgegnung Bothos):

»Und so spricht ihr?«

»Ganz so, mein Schatz. Und wenn ich mit meiner Nachbarin zur Linken, also mit Komtesse Lene, fertig bin, so wend' ich mich zu meiner Nachbarin zur Rechten, also zu Frau Baronin Dörr...«

Die Dörr schlug vor Entzücken mit der Hand aufs Knie, daß es einen lauten Puff gab...

»Zu Frau Baronin Dörr also. Und spreche nun worüber? Nun, sagen wir über Morcheln.«

»Aber mein Gott, Morcheln. Über Morcheln, Herr Baron, das geht doch nicht.«

»Oh, warum nicht, warum soll es nicht gehen, liebe Frau Dörr? Das ist ein sehr ernstes und lehrreiches Gespräch und hat für manche mehr Bedeutung, als Sie glauben. [...]

»Ist es möglich?« wiederholte die Dörr und setzte hinzu: »Morcheln. Aber man kann doch nicht immer von Morcheln sprechen.«

»Nein, nicht immer. Aber oft oder wenigstens manchmal, und eigentlich ist es ganz gleich, wovon man spricht. Wenn es nicht Morcheln sind, sind es Champignons, und wenn es nicht das rote polnische Schloß ist, dann ist es Schlößchen Tegel oder Saatwinkel, oder Valentinswerder. Oder Italien oder Paris, oder die Stadtbahn, oder ob die Panke zugeschüttet werden soll. Es ist alles ganz gleich. Über jedes kann man ja was sagen, und ob's einem gefällt oder nicht. Und ›ja‹ ist geradeso viel wie ›nein‹.« (Fontane 2017, S.26)

Textstellen wie diese durch Vorlesesituationen auf entsprechende Weise zum Klingen zu bringen, oder mehr noch: durch ihre bewusste Wahrnehmung und Betonung auch alle anderen Stellen im dramatischen Modus wahrzunehmen, vorzulesen und schließlich vorlesen zu lassen, um dabei an *verbal-auditives Vorwissen* der Schülerinnen und Schüler (wie intonierte Ironie, Monotonie, Langeweile, Erstaunen, Wut oder Zorn) anzudocken, kann die *historische Distanz* zwischen dem literarischen Text und seinen jugendlichen Leserinnen und Lesern überwinden helfen, die (wie Freudenberg 2012 und Winkler 2013 zeigen) das Lesen und Verstehen literarischer Texte im Deutschunterricht so sehr erschweren.

3.3 Epische Texte im narrativen Modus vorlesen

Um nun noch das Vorlesen im *narrativen* Modus zur Förderung der literar-ästhetischen Erfahrung/Aufmerksamkeit und des literarischen Verstehens im Deutschunterricht zu verdeutlichen, nutze ich eine Passage aus Peter Härtlings *Schubert-Roman* von 1995.

Peter Härtlings Erzählung ist an der Schnittstelle von Roman und Biographie angesiedelt. Wir richten unsere Aufmerksamkeit aber nicht auf die Gattungsver-schränkung, sondern auf die spannende Frage, welche poetologischen Mittel er verwendet, die *vorgelesen* dazu genutzt werden können, die literar-ästhetische Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zu diesem Ziele wählen wir einen frühen Textausschnitt des Romans, der die Lesenden in das Milieu und Leben der jungen Familie von Franz Theodor und Elisabeth Schubert einführt. Das Ziel des Erzählers ist es dabei vor allem, die Situation der *Mutter* so eindrucksvoll wie möglich zu schildern, und dies tut er sowohl auf semantische wie auf idiolektale Weise. Die Aufgabe der Rezipienten ist es also, dies literar-ästhetisch aufmerksam und auf der Suche nach Emotionssignalen empathisch nachzuvollziehen, um den Text verstehen, aber ebenso auch literar-ästhetisch genießen zu können.

Man wird Elisabeth Schubert sicherlich nicht unrecht tun, wenn man konstatiert, dass ihre Lebensjahre zwischen 1784 und 1801 (also von 18 bis 45) mehr oder weniger dem Austragen und Gebären der Kinder ihres Mannes – Franz Schuberts Vater – gewidmet waren, was umso tragischer vor dem Hintergrund der Tatsache ist, dass elf ihrer 14 ausgetragenen Söhne und Töchter früh verstarben und das Kindesalter nicht erreicht oder überstanden haben. Dieses 14-fache (!) Kontinuum an wiederholender Routine aus Schwangerschaft, Geburt, Schmerz, Angst und Verlust dieser Frau wird nun über die Atmosphäre im Lehrer-Hause Schubert am Himmelfortgrund (gepaart mit den angespannten Emotionen der Ehefrau und Mutter) auf *semantische* wie *idiolektale* Weise verdeutlicht. Dies wird im ersten Textausschnitt über die überbordende Satzlänge erreicht, genauer: über die ausgiebige Verwendung von Kommas, und zwar auch an den Stellen, an denen der Autor durchaus hätte Punkte setzen bzw. kurze Hauptsätze bilden können. *Idiolektal* soll hierbei die Gestaltung der Syntax (auf der Formebene) das *semantische*, tagtägliche, ja jähr-jährliche Kontinuum des eindimensionalen Lebens der Mutter an der Seite ihres Ehemannes (auf der Inhaltsebene) literar-ästhetisch widerspiegeln. Und noch ein zweites wird hierbei deutlich gemacht: Nur kurz zuvor vermerkt der Erzähler, dass es Elisabeths steter Wunsch und Ziel war, es ihrem Mann, wo sie nur kann, recht und schön zu machen.

Die folgende Syntax spiegelt also idiolektal ebenso ihre stete Aufmerksamkeit wider, mit der sie täglich in die Geräuschkulisse am Himmelfortgrund hinein-lauscht, immer auf der Suche nach akustischen Hinweisen zum Beispiel aus dem ebenerdigen Unterrichtssaal ihres Mannes, die ihr verraten könnten, in welcher Verfassung sich Franz Theodor heute befindet, wenn er irgendwann die Treppe nach oben in die Wohnstube stapfen wird.

[Im Unterricht; S. G.] Beim Schubert wird mehr gesungen, als bei seinem Vorgänger. Schon dadurch ändert sich das Tagesgeräusch. Dieses Geräusch, in das alles eingewoben ist, was die Banalität des Menschentags ausmacht: Türen schlagen, Herr Pospischil, der Nachtwächter, kommt pfeifend heim, die Kinder drücken sich kreischend ins Zimmer, ein Säugling weint, steckt einen zweiten, einen dritten an, ein Hund bellt, im Hof schreit der Schmidtgruber, der Hauswirt, seinen Lehrling an, und rechts nebenan entschließt sich Wandel, der Nichtsnutz, es am hellichten Nachmittag mit seinem Weib zu treiben, sie hören ihn ächzen und ihr Gestöhn, da schlägt schon wieder eines der Kinder unten die Tür zu, daß die Wände wackeln, und auf dem Umgang kreischt ein altes Weib, wenn ihr nicht bald stad seid, kreischt sie, mindestens zum zehnten Mal, und es ist ihrem Gezeter anzumerken, wie gut es ihr tut, und manchmal laufen Ausrufer vorm Haus vorbei, und auf der Gasse wird disputiert und gestritten oder einfach nur getratscht, denen fällt nichts besseres ein, als dem Herrgott die Zeit zu stehlen, dem Teufel ein Ohr abzuschwatzen. (Härtling 1995, S.18f.)

Diese *idiolektale* Gestaltung der Semantik kann nun den Schülerinnen und Schülern durch ein passendes (d.h. quasi *pausenloses, atemloses, nicht zur Ruhe kommandes*) Vorlesen der Lehrkraft (als *lebendes Kontinuum* der Elisabeth Schubert) verdeutlicht werden, um damit ihre literar-ästhetische Aufmerksamkeit zum Auffinden solcher Form-Inhalts-Beziehungen in literarischen Texten zu fördern.

Daran schließen wir handlungsorientiert an. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun im weiteren Fortgang des Romans eben diese von Härtling komponierte Form-Inhalts-Korrelation selber nachvollziehen (und damit ihre literar-ästhetische Aufmerksamkeit nun aktiv schulen), indem sie die folgenden 78 Zeilen auf den Seiten 19 bis 21 des Romans selber laut und literar-ästhetisch bewusst rezitieren. Diese Zeilen (die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden können) haben allein ein Thema, nämlich die 14 Schwangerschaften, Geburten und 11-fachen Tode, die Franz Schuberts Mutter zwischen 1784 und 1801 zu ertragen und auch zu betrauern hatte. Auch dieser (berichtend erzählte) Textausschnitt lebt von derselben Erzählstrategie, die soeben bereits (vorlesend) verdeutlicht wurde. Hier aber reicht die langgezogene Syntax (= das Kontinuum des Leidens der Elisabeth Schubert) sogar von Zeile 14 bis 62 des ausgewählten Abschnittes und wird dadurch noch verschärfend unterstützt, indem die (körperlichen wie seelischen) Schmerzen der Mutter durch ein optisch und graphisch eingerücktes, beinahe schon lakonisches, durch seine 6-fache Wiederholung aber ebenso bedeutungsleeres »*schrei nur, Weib, schrei*« begleitet werden, das, als ursprüngliches Zitat des Ehemanns zur Geburt des ersten Sohnes Ignaz 1784 eingeführt, schließlich vom Erzähler übernommen wird und das doch alles andere als tröstet. Vielmehr verdeutlicht es, wie schwer das Martyrium dieser Frau zu verkraften war.

Es empfiehlt sich, sich bei *Google Books* über die Suchbegriffe »Härtling, Schubert, schrei Weib« selbst einen schnellen Eindruck von dieser Textpassage bzw. der darin verwendeten Syntax zu verschaffen, um nachzuvollziehen, wie gut sich dieser Roman eignet, um das Vorlesen selbst zum Gegenstand des Literaturunterrichts in höheren Jahrgangsstufen zu machen und dabei noch die literarischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dasselbe gilt natürlich auch für andere Beispiele wie *Ein ganzes Leben* von Robert Seethaler (2014), für Teile aus *Der goldene Handschuh* von Heinz Strunk (2016) oder für Klassiker wie beispielsweise *Leutnant Gustl* von Arthur Schnitzler (2013), auf die hier aus Platz-

gründen aber nicht weiter eingegangen werden kann.

4. Fazit

Im vorliegenden Text wurde nachvollzogen, dass dem Vorlesen bzw. lauten Lesen auch im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II eine gewisse, partiell sogar tragende Rolle zugewiesen werden sollte. Dabei wurde zwischen einer *lesedidaktischen* Perspektive (für schwach lesende Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 9 zum Zwecke der Leseförderung) einerseits, und einer *literaturdidaktischen* Perspektive (vornehmlich für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 bis 12/13) auf der anderen Seite unterschieden, die die Förderung literarischer Kompetenzen und literar-ästhetischer Erfahrungen betont. Hierzu wurde argumentiert, dass man sich dabei nicht auf lyrische und dramatische Texte zu beschränken braucht, sondern dass sich diesbezüglich auch vorgelesene Textstellen aus Erzählungen unterschiedlicher Subgattungen im *narrativen* wie *dramatischen* Modus eignen, um das literarische Lernen (*sensu* Spinner) und Verstehen (*sensu* LUK) von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Das literarische Lesen in den Sekundarstufen 1 und 2 sollte also nicht allein ein stilles und/oder leises Lesen, sondern ebenso auch ein lautes, sprich: ein gekonntes und geübtes Vorlesen sein – zum Vorteile aller.

Literatur

- ARTELT, CORDULA; SCHLAGMÜLLER, MICHAEL (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen. Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VSW, S. 169–196.
- AUER, MICHAEL; GRUBER, GABRIELE; MAYRINGER, HEINZ; WIMMER, HEINZ (2005): *SLS 5–8. Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5–8*. Bern: Hans Huber.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (1995): »Auf den Flügeln der Rezeption in der Mitte schweben.« Desillusionierung und Dekonstruktion. Heines ironische Brechung der klassisch-romantischen Erlebnislyrik und eine postmoderne »doppelte Lektüre«. In: *Der Deutschunterricht* 47, H. 6, S. 40–55.
- FONTANE, THEODOR (2017): *Irrungen, Wirrungen*. München: dtv.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 117–144.
- FREDERKING, VOLKER; BRÜGGEMANN, JÖRN; HIRSCH, MATTHIAS (2016): Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja; Werner, Michael; Zabold, Stefanie (Hg.): *Historisches Denken – jetzt und in Zukunft*. Münster: Lit, S. 211–234.
- FREUDENBERG, RICARDA (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte*. Wiesbaden: Springer VS.
- GAILBERGER, STEFFEN (2011): *Lesen durch Hören*. Weinheim: Beltz.
- DERS. (2013): *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler*. Weinheim: Beltz Juventa.
- DERS. (2017): Literarisches Lesen – Literarisches Hören – Literarisches Erleben. Über Grenzen ästhetischer Erfahrungen in einem lesebezogenen Literaturunterricht und Chancen ihrer Überwindung mithilfe auditiver Medien. In: Schenk, Klaus (Hg.): *Literarisches Hören*. Kiel: Ludwig Verlag [im

Druck].

- HÄRTLING, PETER (1995): *Schubert*. Roman. München: dtv
- HOLLE, KARL (2006): Flüssiges und phrasiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. In: Weinhold, Swantje (Hg.): *Schriftspracherwerb empirisch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87–119.
- MARTÍNEZ, MATÍAS; SCHEFFEL, MICHAEL (2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. 10., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: C. H. Beck.
- NÄGEL, DANIELA (2013): Szenisches Lesen: Dramatische Texte besser verstehen. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 18–21.
- NIX, DANIEL (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- PIEPER, IRENE; ROSEBROCK, CORNELIA; VOLZ, STEFAN; WIRTHWEIN, HEIKE (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa (= Lesesozialisation und Medien).
- PINNELL, GAY S.; PIKULSKI, JOHN J.; WIXSON, KAREN K.; CABBELL, JAY R.; GOUGH, PHILLIP B.; BEATTY, ALEXANDRA S. (1995): *Listening to children read aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 20, S. 90–113.
- SCHNITZLER, ARTHUR (2013): *Leutnant Gustl*. Stuttgart: Reclam.
- SEETHALER, ROBERT (2014): *Ein ganzes Leben*. Roman. Berlin: Hanser.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, Nr. 200, S. 6–16.
- DERS. (2011): Atmosphäre als ästhetischer Begriff. In: Butzner, Günter; Zapf, Hubert (Hg.): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*. Bd. V. Tübingen-Basel: A. Francke, S. 201–216.
- DERS. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume* 2, S. 188–194.
- STRUNK, HEINZ (2016): *Der goldene Handschuh*. Reinbek: Rowohlt.
- WINKLER, IRIS (2013): »Ich finde den Text schwierig...«. Textschwierigkeiten als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermerkmalen. In: Frickel, Daniela; Boelmann, Jan (Hg.): *Literatur Lesen Lernen*. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 395–411.