

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

17. Jahrgang, Heft 1/1993 (neue Folge)

Thema:

Lesen

INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Veranstaltungen	7
Ich & DU: <i>Erhard Jöst</i> : Interpretation des Gedichts ›Die Lektüre‹. Ein Modell zur Motivation im Deutschunterricht auf der Oberstufe und in der Erwachsenenbildung	11
ide-Bazar	15
Neue Bücher	17
VON LESERINNEN UND LESERN	
<i>Christine Garbe</i> : Geschlecht und Lektüre. Eine Problemskizze	21
<i>Elisabeth Duchkowitsch</i> : Leseverhalten von Lehrlingen. Bestandsaufnahme in der Wiener Lehrlingsbücherei Mollardgasse	37
VOM LESEN LERNEN	
<i>Sonja Kuri</i> : Lesen im Unterricht – Leseunterricht?	43
<i>Josef Reichmayr</i> : Gut Ding braucht Weile: Durchs Lesen den Geheimnissen der Welt auf die Spur kommen	58
<i>Gisela Fischer</i> : Lesen und Orthographie	65
<i>Regina Hartmann</i> : Erstleser auf dem Weg zum historischen Kinderbuch	69
<i>Maria Götzinger-Hiebner</i> : Legasthenie heißt Leseschwäche	76
<i>Christian Holzmann</i> : Lesen ist nicht nur Abenteuer im Kopf. Über ein Leseprojekt in einer zweiten Klasse AHS	92
<i>Heidi Schrod</i> : Wider die Bilderflut - ein Plädoyer für das Vorlesen ...	97
<i>Werner Wintersteiner</i> : Zehn Tips zur Leseförderung	100
VOM ERLESENSTEN	
<i>Manfred Engel</i> : Die Dokumentationsstelle Lesen - ein Service auch für Lehrer	106
<i>Friedrich Janshoff</i> : Medium Buch: Lesenlernen, Leseförderung, Lektüre. Auswahlbibliographie mit Hinweisen auf andere Medien	112
AUSSER DER REIHE	
<i>Karl Blüml</i> : Rechtschreibreform: Arbeit an den Regeln abgeschlossen ..	121

LESEFREUDE FÜR ALLE ...

... kann auch SONJA KURI bei ihrer Leseerziehungs-Safari nicht garantieren. Aber ihr Streifzug führt doch viele Möglichkeiten der Leseförderung vor, ab S. 43.

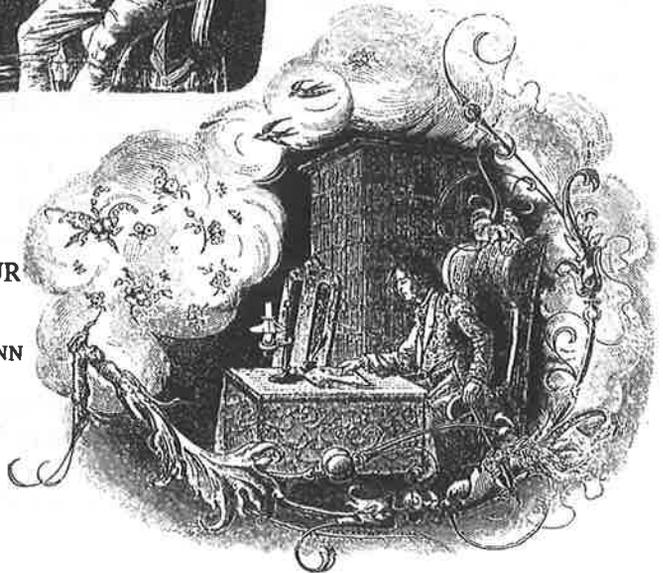


WAS TUN EIGENTLICH DIE MÄNNER, WÄHREND DIE FRAUEN LESEN?

CHRISTINE GARBE geht den Ursachen für geschlechtsspezifisches Leseverhalten nach, S. 21.

LESEN IST – NICHT NUR ABENTEUER IM KOPF,

stellt CHRISTIAN HOLZMANN fest. Sein Bericht über ein Leseprojekt in einer AHS-Unterstufe regt zur Nachahmung an. S. 92.



Editorial

Lesejammer

Steuern wir auf eine Welt medialer Analphabeten zu, in der niemand mehr liest, weil alle vor dem TV-Gerät hocken oder mittels multimedialer Maschinen in simulierte Wirklichkeiten eintauchen? Wieso aber werden dann heute so viele Bücher verkauft wie noch nie? Aufgeklärt, wie wir sind, lehnen wir das kulturpessimistische Jammern über den Verlust der Schriftkultur = Untergang des Abendlandes ab. Doch übersehen wir dabei nicht die gewaltigen Veränderungen, die tatsächlich die Ablöse der Schriftkultur des bürgerlichen Zeitalters einläuten?

Natürlich wird das Lesen nicht verschwinden. Doch wenn man den Untersuchungen glauben darf, zeichnet sich eine Polarisierung in LeserInnen ab, die gleichzeitig alle Medien optimal nutzen können, und den Opfern der Medienrevolution, die sich auf die Unterhaltungsprogramme der audiovisuellen Medien beschränken – es entsteht sozusagen eine kulturelle Zweidrittelgesellschaft.

Damit bekommt Leseförderung über das Pädagogisch-didaktische hinaus eine gesellschaftspolitische Dimension. Wieweit finanziert der Staat die Ausweitung der Verkabelung oder die Entwicklung neuer Medien – und wieviel steht für Bücher und Printmedien zur Verfügung? Wird Leseförderung in Zeiten des sekundären Analphabetismus als eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe begriffen? Wird der Blickwinkel auch auf den wachsenden Anteil von Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache erweitert? Diese Überlegungen bilden auch den Hintergrund des vorliegenden Heftes, das freilich methodische Fragen in den Mittelpunkt rückt.

Leselust

Die neuere Leseforschung hat herausgefunden, daß "der Leser" im allgemeinen – eine Leserin ist. CHRISTINE GARBE zeigt auf, daß in der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an geschlechtsspezifisch unterschiedlich gelesen wurde. Und bis heute bestehen deutliche Unterschiede im Leseverhalten der Geschlechter.

Lesen und speziell die Lektüre von Belletristik hat für Mädchen bzw. Frauen einen wesentlich höheren Stellenwert. Die Emanzipation der Frauen könnte – so die Hoffnung der Autorin – zur Folge haben, daß das weibliche Lesen, das für Empathie, beziehungsorientiertes und post-materialistisches Verhalten steht, künftig als "Lebensmuster" für beide Geschlechter offen steht. – Geschlechtsspezifische Unterschiede bestätigt auch ELISABETH DUCHKOWITSCHS Untersuchung des Leseverhaltens von Wiener Lehrlingen. Sie weist nach, daß ein Aufgreifen der Wünsche und Interessen der Jugendlichen durch die Büchereien (v.a. beim Ankauf der Bücher und Medien) die Lust am Lesen durchaus erhalten kann.

Leseförderung

"Lesen ist alles" – in diesem Slogan des Buchklubs der Jugend schwang noch vor wenigen Jahren die alte Ablehnung der neuen Medien mit, die Glorifizierung der "lesenden Lichtgestalt", der der "dumpfe Fernsehkonsument" (Werner Graf) gegenübergestellt wird. Doch Leseförderung darf nicht den Medienkonsum oder triviale Lesebedürfnisse der Jugendlichen diffamieren, sondern soll "zum Lesen verlocken" – nach allen Untersuchungen der erfolgreichste Weg. Die Herstellung einer "literarischen Geselligkeit" und die Verbindung von Lesen mit Diskutieren und Schreiben, mit Handeln sind die Grundprinzipien, auf denen die in diesem Heft vorgestellten Vorschläge beruhen.

SONJA KURI, Fremdsprachendidaktikerin, stellt Wege zur Leseförderung dar, die im DaF-Unterricht erprobt wurden und sich auch für den Muttersprachenunterricht eignen. Ihr geht es vor allem darum, das Lesen in den gesamten Sprachunterricht zu integrieren, es neben dem Sprechen und Schreiben zu einem Bestandteil des Umgangs mit Texten zu machen.

JOSEF REICHMAYR zeigt, daß durch ein Lesenlernen ohne Fibel das vielzitierte Ausgehen von der Person der Kinder realisiert werden kann. Er stellt eine Fülle von schülerzentrierten Methoden vor: Spiele, Lesespaziergänge, Arbeit mit Schreibmaschinen ... Auch schon für die Volksschule plädiert GISELA FISCHER dafür, Lesen und Rechtschreiben zu verbinden. REGINA HARTMANN prüft Neuauflagen von Kinderbuchklassikern auf ihre Tauglichkeit für den Erstlese-Unterricht. Die Kriterien, die sie anhand der Darstellung des "Till", der "Schildbürger" sowie von "Max und Moritz" entwickelt, können Lehrkräften auch als Orientierung bei der Auswahl ihrer Texte dienen.

Gegen das Vorurteil, Legasthenie sei ein Intelligenzdefekt, spricht sich MARIA GÖTZINGER-HIEBNER entschieden aus. Durch gedankenlose Verwendung herkömmlicher Methoden wie etwa lautem Reihumlesen ohne Vorbereitung würden legasthenische SchülerInnen benachteiligt. Sie entwickelt vielfältige

Gegenvorschläge zum Festigen der Lesefertigkeit: Redaktionsspiele, spezielle Leseübungen usw. Doch vor allen konkreten Maßnahmen – so GÖTZINGER-HIEBNER – gehe es um Einfühlungsvermögen und Taktgefühl.

CHRISTIAN HOLZMANN berichtet über ein Leseprojekt in einer AHS-Unterstufe: Die Kinder haben Buchhandlungen und Verlage nach den beliebtesten Jugendbüchern befragt und die so ermittelten Bestseller-Listen gleich selbst getestet. Die Ergebnisse wurden mittels PC ausgewertet. – Ebenfalls über eigene Unterrichtserfahrungen berichtet HEIDI SCHRODT. Seit sie literarische wie Schülertexte vorliest, konnte sie die Konzentration der Kinder beträchtlich steigern. Und sie konnte auf die Bücher neugierig machen ... Schließlich gibt WERNER WINTERSTEINER mit dem ihm eigenen Mut zum Banalen zehn Tips zur Leseförderung, die jedermann einleuchten werden, aber trotzdem nicht immer leicht zu realisieren sind.

Im Informationsteil stellt MANFRED ENGEL die STIFTUNG LESEN und ihre Servicefunktionen für Lehrkräfte vor. FRIEDRICH JANSHOFF bietet einen knappen Überblick über die grundlegende Literatur zum Lesenlernen, zur Leseförderung und zur Buchkultur.

Schulische Leseerziehung ist unabdingbar – doch wir dürfen nicht meinen, daß sie ein ausreichendes Instrument ist, ein "medienökologisches Gleichgewicht" herzustellen. Alle Untersuchungen beweisen, daß die Familie für die Entscheidung, ob das Kind einmal Leserin wird, viel entscheidender ist als die Schule. Und zudem müßte (schulische) Leseerziehung auch eingebettet sein in ein größeres Konzept von Medienerziehung, für die es gegenwärtig zwar genug wohlmeinende Erlässe, aber kein ausreichendes Stundenkontingent gibt.

Werner Wintersteiner

GRENZÜBERSCHREITUNGEN

3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich"

Mi 29. 9.- Sa 2. 10. 1993

Klagenfurt, Universität für Bildungswissenschaften

Veranstalter: ARGE Deutschdidaktik am Institut für Germanistik

Wir müssen heute vielfach neue Wege gehen, um auf neue Anforderungen an Schule und Deutschunterricht zu reagieren.

Stichworte: veränderte Lebensbedingungen von Jugendlichen, wachsender Einfluß der "neuen Medien" und Rückgang der Buchkultur, multikulturelle Situation in den Schulen, Zunahme gesellschaftlicher Spannungen, die auch in der Schule ihren Niederschlag finden, stärkere Orientierung an internationalen Schulmodellen ("Europareife"), Schulautonomie ...

Der Dialog von Lehrkräften aus allen Schultypen sowie von Universitäten und pädagogischen Akademien soll dazu dienen, sich über diese neuen Aufgaben ein besseres Bild zu machen, Erfahrungen auszutauschen und Methoden auszuprobieren.

Gearbeitet wird hauptsächlich in eintägigen, praxisorientierten Workshops, die in drei Sektionen gruppiert sind:

Sektion A: MIT SPRACHE GESTALTEN (Sprechen und Schreiben)

Sektion B: SYMBOLISCHE WIRKLICHKEITEN (Vom Buch zu den neuen Medien)

Sektion C: GRENZEN ÜBERSCHREITEN (Pädagogik und Politik)

PLENUMSREFERATE:

- * Neue pädagogische Wege in den 90er Jahren? (Eröffnungsreferat)
- * Kreativität im Literaturunterricht
- * Rechtschreibreform in der Endphase?

PODIUMSDISKUSSIONEN:

* Podium I: Das österreichische Bildungswesen in der Krise ?

* Podium II: Deutsch in Schule und Ausbildung – Zusammenarbeit oder Konflikt?

KULTURPROGRAMM: Multikulturelles Österreich

Tag	Vormittag 9.00	Nachmittag 14.00	Abend 19.30
Mittwoch 29.09.	Anreise Anmeldung	* ERÖFFNUNG * REFERAT N.N. <i>Pädagogik heute</i> * PODIUM I <i>Krise des österr. Bildungswesens?</i>	* Kennenlernen
Donnerstag 30.09.	ARBEITSKREISE I	ARBEITSKREISE I	* REFERAT Kaspar Spinner: <i>Kreativität und Identität</i>
Freitag 1.10.	ARBEITSKREISE II	ARBEITSKREISE II * PÄDAGOGISCHER BAZAR (von TeilnehmerInnen gestaltet)	Multikulturelles KULTURPROGRAMM
Samstag 2.10.	* REFERAT Karl Blüml: <i>Rechtsschreibreform</i> * PODIUM II <i>Deutsch in Schule und Ausbildung</i>	Abreise	

Tagungsleitung: Mag. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt.
Tel. 0463/2700/458, fax: /100

Organisation: Mag. Kurt Trafela, Klappe /459

Tagungsgebühr: ÖS 300,- im voraus zu bezahlen auf Konto:
Arge Deutschdidaktik, Raiffeisenverband Kärnten,
Filiale Universität, Nr. 10-2.502.334.

Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik

10. bis 14 April 1994 in Zürich

Jede Planung von Lernprozessen arbeitet – implizit oder explizit – mit Konzepten von Bildern von denen, die lernen (sollen). Mit welchen Konzepten von Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden arbeiten wir im Deutschunterricht? Was prägt(e) unsere Bilder? In welche Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden? Was wissen wir davon, wie SchülerInnen im Deutschunterricht lernen? Solche Fragen sollen am Züricher "Symposion Deutschdidaktik" 1994 im Mittelpunkt stehen.

Die neueren Diskussionen um den Bildungsbegriff haben deutlich werden lassen, daß Erziehungswissenschaft und Didaktik von erweiterten Vorstellungen über Lernen und Lernende ausgehen müssen, wenn Lernprozesse fruchtbar angeregt, begleitet und unterstützt werden sollen. Lange Zeit haben psychologische Lerntheorien die Diskussion um Lernen und Lernkonzepte dominiert. In den Debatten um 'Begabung und Lernen' (H. Roth) waren Lernkonzepte ebenso zentral wie in der Curriculumforschung der 70er Jahre. Inzwischen ist in der Psychologie ein grundlegender Wandel des Lernbegriffs festzustellen. In der langen (westlichen) Tradition des behaviouristischen Lernbegriffs standen Reiz-Reaktionsmuster im Zentrum. Nun sind im Zug der 'kognitiven Wende' andere Konzepte zentral geworden, Bilder, die den Menschen definieren als Problemlöser, als aktiven Informations- und Symbolverarbeiter. Lernen wird hier ebenso wie Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln als ein aktives (Re-)Strukturieren von Wirklichkeit aufgefaßt. An solchen 'kognitivistischen' Lernkonzepten wiederum wird kritisiert, daß sie die Person-Umwelt-Beziehung um wesentliche Dimensionen des Erlebens beschneiden.

Weitgehend unbestritten ist die Vorstellung, daß Lernen in einem sozialen und ökologischen Kontext erfolgt als ein aktiver Prozeß der Auseinandersetzung mit innerer und äußerer Realität. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, SchülerInnen als eigentätige, produktive Lernende wahrzunehmen und schüler- oder lernerorientierte didaktische Vorschläge für den Literatur- und Sprachunterricht aufzubauen. Wie weit solche Modelle tragfähig sind, wie weit sie den Ansprüchen der Realität innerhalb und außerhalb der Schule genügen, muß diskutiert werden.

Aus diesen Gründen scheint es uns fruchtbar zu sein, im Rahmen unseres Symposions Konzepte des Lernens und Bilder von Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Im Rahmen von Plenarveranstaltungen und Sektionsarbeit sind drei verschiedene Perspektiven vorgesehen:

- * Perspektive 'Lernende': Neue und alte Bilder von Lernenden

- * Perspektive 'Kontext': Alte Bilder für neue Situationen?
- * Perspektive 'Lehre': Neue Herausforderungen für Lehrerbildung, Unterrichtsstruktur, Schulorganisation

Auf der Grundlage dieser Perspektiven werden gegenwärtig einzelne Sektionen geplant; die Ausschreibung der Sektionsthemen erfolgt im Sommersemester 1993.

Ein ausführliches Grundlagenpapier zum Rahmenthema des Symposions und dessen Ausfächerung in den einzelnen Sektionen wird in der "Postille" des "Symposions Deutschdidaktik" erscheinen.

Zu beziehen bei: "Symposion Deutschdidaktik", Prof. Dr. A. Bremerich Vos, Nizzaallee 55, DW-5100 Aachen.

UMWELTERZIEHUNG IN ÖSTERREICH

Evaluation und Ausblicke

23.-26. März 1993 (Schloß Goldegg)

eine Fachtagung veranstaltet von Bundesministerium für Unterricht und Kunst, OECD/CERI, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften an der Universität Salzburg, ARGE Umwelt-erziehung in der Österreichischen Gesellschaft für Natur- und Umweltschutz, Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg

Information: Institut für Didaktik der Naturwissenschaften an der Universität Salzburg:
Hellbrunnerstraße 34, 5020 Salzburg

LEHRGANG

Gestaltpädagogik

2-jährige, berufsbegleitende Fortbildung

Im Lehrgang Gestaltpädagogik werden die TeilnehmerInnen befähigt, nach den Prinzipien der Gestaltpädagogik ihre Kompetenzen im eigenen Berufsfeld sowie ihre Leitungsqualitäten zu entwickeln und zu verbessern. Die Teilnahme bestätigen wir mit einem Lehrgangszertifikat.

Zielgruppe: Pädagogisch Tätige in unterschiedlichen Berufen und Funktionen in Schule, Erwachsenenbildung, Heim, Kindergarten, Jugendarbeit, Sozialarbeit, u.a.

Dauer: Herbst 1993 bis Sommer 1995

Ort: Raum Salzburg

Kosten: ÖS 2.000,- pro Wochenende (ÖS 1.000,-/Tag)

Anmeldung und Information: Dr. Gottfried Schneider, Baumbichlstraße 42, A-5020 Salzburg, Tel. 0662/28866

Ich & DU

Deutschunterricht (DU)

persönlich . exemplarisch . augenzwinkernd

Erhard Jöst

Interpretation des Gedichts

›Die Lektüre‹

**Ein Modell zur Motivation im Deutschunterricht auf der Oberstufe
und in der Erwachsenenbildung**

Bekanntlich ist es in den letzten Jahren immer schwieriger geworden, SchülerInnen zum Lesen und zum Interpretieren zu bringen; dabei ist die Interpretation heute notwendiger denn je. Interpretation heißt Auslegung, Erklärung, Deutung: Ja und wer findet sich denn in der Gegenwart noch ohne Erklärung zurecht, wer vermag noch ohne Hilfen Texte und Reden, etwa Politikerworte, richtig zu deuten? Es ist daher dringend notwendig, daß die Deutschlehrer verstärkt Anstrengungen unternehmen, damit ihre Schüler sich mit Begeisterung an ihren Interpretationskursen beteiligen. Was heißt Kurs? Im Fremdwörterbuch¹⁾ findet man die Begriffe Fahrtrichtung, Reiseroute, Lehrgang, Preis der Wertpapiere und Devisen, die an der Börse gehandelt werden, und schließlich: Ziel, Richtung und Methode der Politik. Ein Blick in den Duden zeigt also, was so alles miteinander zusammenhängt.

Ein solcher Einblick – gemeinsam im Unterricht vorgenommen – wird bei den Kursteilnehmern den ersten Motivationsschub auslösen. Es empfiehlt sich, gleich in dieser ersten Motivationsphase den Schülern den Sinn und das Ziel der Interpretationskunst in aller Offenheit zu erläutern. Unsere Interpretationskurse sollen ihnen letztendlich die Befähigung verschaffen, die Reiserouten unserer Politiker anhand des Standes der Wertpapiere an der Börse zu deuten, und Kursbücher jeglicher Art problemlos zu lesen. Bis sie freilich soweit sein werden, müssen sie einen weiten Weg gehen und immer wieder üben und nochmals üben. Da sich unsere Politiker, Kanzler Kohl an der Spitze, immer gewählt und wortgewandt, ja zumeist gerade lyrisch äußern, kommt es darauf an, zunächst die Gedichtinterpretation zu

erlernen, denn sie ist das Fundament der Interpretationskunst.

Ich habe deshalb bereits Ende der siebziger Jahre, als deutlich wurde, daß die Krise der Gegenwartsliteratur auch die Interpretation erfassen und in den Abgrund des permanenten Rechtfertigungszwanges reißen wird, vorausschauend die Frage aufgeworfen: Was wäre, wenn wir die "Besternte Ernte" nicht hätten?²⁾ und ich habe ein erstes Unterrichtsmodell vorgelegt mit Gedichten, durch die den Schülern "die Motivation quasi von selbst mit verabreicht"³⁾ wird.

Heute lasse ich diesem ein zweites Modell folgen; ein bescheidener Beitrag, mit dem ich dafür sorgen möchte, daß die Interpretationskunst ihre Sinnkrise und Orientierungslosigkeit überwindet. Als Textvorlage habe ich das Gedicht ›Die Lektüre‹⁴⁾ ausgewählt:

DIE LEKTÜRE

Ich saß an einem schönen Platz
Und las Joachim Ringelnatz.
Dadurch wurde ich nicht gewahr
Was um mich herum alles geschah:
Eine Frau, die hat sich, ungelogen,
Von Kopf bis Füßen ausgezogen
Und hat sich so vor mir gebräunt.
Glaubt Ihr, ich hätte was versäumt,
Weil ich mich in das Buch vertiefte?
Was, Ihr wollt wissen, woher ich wüßte,
Daß die Frau auch jemand küßte?
Nun, auch wenn man in einem Buche stiert,
Merkt man doch, was mit einem selbst passiert!
Ein Buch erschließt, wenn es gefällt,
Die Innen- und die Außenwelt.
Am besten, Ihr überprüft mit Eurem Schatz
Diese Wirkung von Ringelnatz.

Versuchen wir sogleich, dieses rätselhafte, zwischen Traum und Wirklichkeit angesiedelte Geschehen zu interpretieren! Der Dichter sagt, daß er an einem "schönen Platz" gesessen sei. Wo dieser Platz liegt, das verrät er uns nicht. Zweifellos handelt es sich um einen sogenannten "locus amoenus", einen Lustort also. Schon in der Antike kannte man ihn, beschrieb ihn verzückt so wie zum Beispiel Tiberianus in constantinischer Zeit:

"Amnis ibat inter herbas valle fusus frigida,
Luce ridens calculorum, flore pictus herbido.
Caerulas superne laurus et virecta myrtea
Leniter motabat aura blandiente sibilo."⁵⁾

Bei Tiberianus fließt also ein Strom durch ein kühles Tal: Liegt der schöne Ort demnach an einem Fluß? Schließlich ist uns allen ja auch die in einem populären

Lied geäußerte Frage "Warum ist es am Rhein so schön?" recht geläufig. Doch Zweifel sind angebracht, gibt es doch auch die in Liedform geäußerte Frage: "Wer hat dich, du schöner Wald, hoch gebaut dort droben?" Und wir alle kennen zahlreiche Beispiele, wie dieses Elysium in der Literatur des Mittelalters, etwa bei Walther von der Vogelweide, beschrieben wird:

"Under der linden
an der heide,
dâ unser zweier bette was,
Dâ mugt ir vinden
schöne beide
gebrochen bluomen unde gras.
Vor dem walde in einem tal,
tandaradei,
schöne sanc diu nahtegal."⁶⁾

Also doch vor dem Wald in einem Tal, ohne Fluß? Zieht man die Biographie des Dichters der ›Lektüre‹ mit heran, spricht vieles dafür, daß der Odenwald gemeint sein könnte.⁷⁾ Nun, eine letzte Gewißheit wird es in dieser Frage nicht geben, aber das ist ja auch nicht weiter schlimm, liegt doch für jeden Menschen der "locus amoenus" woanders. Man sieht jedenfalls, wie kunstvoll unser Gedicht gestaltet ist: Schon die erste Zeile liefert nicht nur eine Information, sondern bezieht den Leser und seine Sehnsucht nach persönlicher Glückserfüllung in das Handlungsgeschehen ein, indem sie ihn selbst sich den "schönen Platz" aussuchen läßt. Man könnte das Gestaltungsprinzip auf die Formel bringen: So konkret wie nötig, so allgemein und offen wie möglich.

Der Dichter läßt uns wissen, daß er Joachim Ringelnatz liest. Hätte er nicht auch Christian Morgenstern oder gar Hans Böttcher sein können? Nein, Ringelnatz mußte es sein! Warum? Weil der den Leser fesselt und gekonnt von der Wirklichkeit ablenkt. Bekanntlich hat Ringelnatz den Alkohol geschätzt und in erstaunlich großen Mengen genossen. Der Dichter möchte uns demnach in verschlüsselter Form mitteilen: Alkohol benebelt die Sinne und lenkt von der Realität ab. Aber eben nur scheinbar! Denn wie heißt es in dem Gedicht? "Ein Buch erschließt, wenn es gefällt, die Innen- und die Außenwelt." Der Autor des Gedichts behauptet also, daß der Genuß eines Ringelnatz-Textes bzw. der Genuß von Alkohol dazu führt, daß sich dem Leser bzw. Trinker Welten erschließen, mehrere Welten, die sich zuweilen überlagern, die ein notorischer Satiriker bzw. Alkoholiker mit der Zeit gar nicht mehr auseinanderhalten kann. Wenn man dann noch bedenkt, daß der Mensch ja sogar beides gleichzeitig tun kann, nämlich lesen und trinken, dann kann man die Möglichkeiten erahnen, die der Genuß solcher Drogen eröffnet. Der Dichter setzt sich leidenschaftlich dafür ein, daß wieder mehr Bücher gelesen werden, besonders Lyrikbände wie diese von Ringelnatz. Er fordert alle Menschen, die lesen können, dazu auf, öfters zu einem Liter Atur zu greifen und Lyrik wie ein geistiges Getränk zu genießen. Sein Motto lautet: Durch Spirituosen werden wir Virtuosen.

Zum Schluß seines Gedichts wird der Verfasser übrigens ganz konkret, denn er fügt seiner Handlungsanweisung, man möge sich durch Lesen und Saufen neue Welten erschließen, eine spezielle Aufforderung hinzu: "Am besten, Ihr überprüft mit Eurem Schatz diese Wirkung von Ringelnetz." Damit hat er recht gekonnt wieder auf die ersten Zeilen des Gedichts zurückverwiesen und ihm dadurch eine runde, weibliche und in sich geschlossene Form gegeben.

Ich denke, daß ich mit diesen Ausführungen genug Stoff für ertragreiche Unterrichtsgespräche und hinreichend Anregungen für einen lustvollen Umgang mit Gedichten gegeben habe. Ich hoffe, daß dieses Modell nun von vielen Lehrerinnen und Lehrern in der Schulpraxis erprobt, vertieft und erweitert wird.

Anmerkungen

- 1) Duden. Fremdwörterbuch (Der Große Duden, Band 5), bearbeitet von Karl-Heinz Ahlheim, 2. Aufl. Mannheim-Zürich: Dudenverlag 1966, S. 394f.
- 2) Erhard Jöst: Wenn wir die 'Bestennte Ernte' nicht hätten. Ein (nicht ganz) ernst zu nehmendes Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Diskussion Deutsch, Heft 48 (1979), S. 411-420.
- 3) Ebd., S. 414.
- 4) Ein bisher unveröffentlichtes Gedicht. Vergleichbares Material und weitere Textvorlagen zur Interpretation vom gleichen Autor findet man in dem Buch ›GAUerkundung‹. Satirische Streifzüge. Geschichten, Gedichte, Lieder. Stuttgart: Verlag Hans-Dieter Heinz 1990.
- 5) Übersetzung: "Zwischen grasigen Gefilden floß ein Strom durch kühles Tal, / Ließ die Kieselsteine funkeln, war von Blütenflor umsäumt. / Oben schwarze Lorbeersträucher und der Myrten grün Gehölz/ Ward bewegt vom sanften Lufthauch, der mit Schmeicheln sie umweht." Vgl. Ernst Robert Curtius: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, 7. Aufl. Bern-München: Francke-Verlag 1969, S. 202f.
- 6) Walther von der Vogelweide: Gedichte. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung. Ausgewählt, übersetzt und mit einem Kommentar versehen von Peter Wapnewski. Frankfurt/M.-Hamburg: Fischer (TB 6052) 1970, 7. Aufl., S. 80.
- 7) Vgl. Autoren in Baden-Württemberg. Ein aktuelles Nachschlagewerk. Stuttgart: Silberburg-Verlag 1991, S. 248f. sowie Andreas Sommer: Die Ironie als Lebensbewältigung, die Feder als Waffe. In: Heilbronner Stimme Nr. 191 vom 19.8.1988. Ein aufschlußreiches Beispiel zur Wirkungsgeschichte des Autors findet man in: Diskussion Deutsch, Heft 100 (1988), S. 219-223.

Erhard Jöst, Lehrer an einem Gymnasium in Heilbronn und Leiter der Heilbronner Kabarettgruppe GAUwahren. Adresse: Ludwigstraße 18, DW-7100 Heilbronn-Neckargartach
Neueste Buchveröffentlichungen: Wintermärchen in der Provinz (zus. mit Ruth Broda), Freiburg: Dreisam-Verlag 1981. Größ Spott. Provinzpossen und Satiren, Erzählungen und Gedichte, Stuttgart: Heinz-Verlag 1988; GAUerkundung. Satirische Streifzüge, Stuttgart: Heinz-Verlag 1990

ide-BAZAR

LERNWERKSTATT

Zeitschrift des Vereines
"Mit Kindern wachsen"
Initiative für aktives und offenes Lernen

Jahrgang: 3, Nummer 3

Dezember 1992

Lernwerkstatt. Zeitschrift des Vereines "Mit Kindern wachsen". Initiative für aktives und offenes Lernen. Bezugsadresse: Jubiläumsstraße 42, 3130 Herzogenburg.



Comic Welten. Die Ausstellung. Hrsg. von Gerhard Habarta. Wien: Edition Comic Forum. Bezugsadresse: Zollergasse 5, 1070 Wien.



Comic Welten. Das Album. Bezugsadresse: Comic Forum, Zollergasse 5, 1070 Wien.

Wanderausstellung: **Stärker als ihr denkt – Die 'neuen' Bücher für Mädchen.** Dokumentation. Bezugsadresse: Stadt Heidelberg, Amt für Frauenfragen, Theaterstraße 11, DW-6900 Heidelberg.

Neue Publikationen der UBW Klagenfurt



Klaus Amann: *Die Dichter und die Politik*. Essays zur österreichischen Literatur nach 1918. Edition Falter/Deuticke 1992



Dietmar Larcher: *Kulturschock*. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel. Meran: Edition Alpha & Beta 1992



Vladimir Wakounig/Brigitte Busch (Hg.): *Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte*. Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Klagenfurt: Drava Verlag 1992



Konrad Krainer/Walter Tietze (Hg.): *Schulentwicklung an der Basis*. LehrerInnen machen Schule. Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt. Band 9. Wien: Böhlau 1992

Neue Bücher

Nies, Fritz: Bahn und Bett und Blütenduft. Eine Reise durch die Welt der Lesebilder. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1991, 278 S.

Dem Autor geht es um eine Geschichte der Vorstellungen von Lesen und Leser, und wie sie die Leserezeption spiegeln. Die Beschränkung, die sich ein Autor eines solchen Themas auferlegen muß, sind einleuchtend. Nies beschränkt sich auf den Westeuropäischen Kulturraum, auf die Zeit zwischen Mittelalter und Gegenwart; er verzichtet auf Vollständigkeit, auf Klischees und auf die Darstellung von Lesern anderer Druckerzeugnisse (z.B. Noten). Diesen Rahmen handelt er ab unter dem vielversprechenden Titel "Aufbruch zur Entdeckungsfahrt" (1-5).

Für die Darstellung entwirft Nies eine Lesertypologie und skizziert seine Gliederungs- und Strukturierungsprobleme am Beispiel eines Grafikers aus dem 16. Jahrhundert "Johann Wolfgang Freymons" (6-8). Eine Charakteristik seiner Quellen handelt er ab unter dem Gesichtspunkt ihrer gesellschaftlichen Intention: sie umfaßt Kupferstich bis Werbeplakate (9-25). Das Kapitel, das die Leserprofile zeichnet, umfaßt den größten Raum (26-84) und spannt den Bogen vom stolzen bürgerlichen Buchbesitzer bis zum Bücherwurm, der sich von allen anderen Tätigkeiten (bis hin zu weiblicher Verführung) gestört fühlt. Die Darstellungen zeigen einerseits, wie weit verbreitet das Buch ist, sie zeigen das Buch als Verführer ebenso wie als Suchtmittel, und sie zeigen den Wandel in der Lesehaltung und der Leseumgebung: Hier wird der Trend von der Idylle zum Alltag, von der Gesellschaft mit Vorleser zum Freizeitvergnügen deutlich. Die Beschäftigung mit dem Buch wird seit dem Beginn dieses Jahrhunderts auch erotisiert.

Im 5. Kapitel geht es um Querschnittanalysen: Wurde vorher versucht, den einzelnen Perioden der Darstellungskunst bestimmte charakteristische Merkmale zuzuordnen, so geht es jetzt um Intentionen der Darstellung von Lesen: z.B. die Sinnlichkeit des Lesens, die sowohl Haltung als auch Kleidung als auch Ambiente als Wirkungsfaktoren einbezieht. Oder es geht um den Zeitfaktor (Lesen als vergeudete Zeit) und um einzelne besonders auffällige Lesertypen. Am Schluß wird noch kurz erörtert, welche Bücher in den Lesebildern dargestellt werden. Das 6. und letzte Kapitel versucht einen Ausblick, in dem die Lückenhaftigkeit noch einmal betont wird, in dem auch die Hartnäckigkeit von Klischees, aber der hohe heuristische Wert der Bilder für sich wandelnde Lesesituationen und Lesehaltungen herausgearbeitet wird. Es wird deutlich, daß die Ikonographie in dem vorgeführten Sinn eine wichtige Funktion für die Rezeptionsgeschichte der Literatur bildet.

Die Anmerkungen (S. 127-163) machen auf das Fehlen eines Literaturverzeichnisses schmerzhaft aufmerksam; die Angaben sind auf Name und Jahreszahl beschränkt, tauchen aber an keiner Stelle im Buch in der angemessenen Ausführlichkeit auf; dankenswert sind allerdings die Abbildungen (S. 165-216), die Abbildungsnachweise

(S. 217-219), sowie die Namen- und Sachregister (S. 247-262, 263-278).

Trotzdem: Ein spannendes Buch, das viele Informationen prägnant und anschaulich verarbeitet. Jeder Leser dürfte es mit Gewinn lesen. Nur: Ein Literaturverzeichnis mit vollständigen Angaben fehlt – und scheint geplant gewesen zu sein.

Eberhard Ockel

Reger, Harald: Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung. Schülerorientierte Didaktik. Baltmannsweiler: Burgbücherei 1990, 284 S.

Nach einem Seminar mit diesem Buch kann ich es als Einstiegslektüre gut empfehlen. Es ist sehr übersichtlich aufgebaut und ohne besondere begriffliche Vorkenntnisse verständlich. Außerdem schließt es eine Lücke und macht auf immer noch vernachlässigte Bereiche im Unterricht der Grundschule aufmerksam.

Das Vorwort erläutert das Konzept des Buches und stellt skizzenhaft die Situation dar, die den Kindergedicht"markt" auf die Rezeption kennzeichnet. Außerdem verweist Reger auch auf die geänderte entwicklungspsychologische Situation von Grundschulkindern und auf die Anstöße produktionsorientierten Literaturunterrichts. Im ersten Kapitel (S. 1-13) beschreibt der Autor anschaulich mit vielen Beispielen primäre Ausdrucksformen der Kinderlyrik, mit denen er gleichzeitig die Spannweite des Begriffes umreißt. So nennt er den Gebrauchsreim, das traditionelle Kindergedicht, das Kinderlied, das Sprachspiel und das realitätskritische Kindergedicht, das Anstöße vom Sprachspiel empfängt. Das zweite Kapitel (S. 14-24) macht Anmerkungen zur Geschichte des Kindergedichts, wobei die gegenseitigen thematischen und kulturspezifischen Abhängigkeiten klar herausgearbeitet werden. Kurzkommentare wichtiger Anthologien beschließen das Kapitel. Als drittes macht REGER Anmerkungen zur Kinderlyrikforschung (S. 25-27), die vor allem auf die interdisziplinären Verzweigungen aufmerksam machen.

Auch die Überlegungen zu Entstehungsmöglichkeiten der Kinderlyrik ist knapp gehalten (S. 28-32) und der Perspektive Autor und Adressat verpflichtet. Gründlich ist das 5. Kapitel, in dem fünf Gattungsarten der Kinderlyrik veranschaulicht und erläutert werden: Gebrauchsverse, Erlebnis- und Stimmungslyrik, Reflexionslyrik, Geschehnislyrik und Sprachspiele jeder Art (S. 33-113). Im 6. Kapitel (S. 114-124) diskutiert REGER allgemeine literaturdidaktische Lernziele, wobei das Kennenlernen von Literatur, das Verständnis für Literatur sowie die Wirklichkeitsrelevanz von Literatur als Voraussetzungen für konkrete Feinlernziele betrachtet werden. Vor allem das Erkennen und Belegen der Textfunktion aus Textmerkmalen steht im Zentrum des didaktischen Interesses.

Das 7. Kapitel behandelt die Legitimation thematisch gewählter Textsequenzen (S. 125-132). Dafür empfiehlt REGER für die Realisierung formaler Textkenntnisse möglichst in einer solchen Sequenz Texte einer Textform anzubieten. Dabei operiert REGER mit Teilgehalten und Grundgehalten eines Textes, die es zu erschließen gelte. Im 8. Kapitel werden solche Textsequenzen dann beschrieben (S. 133-148), z.B. im Kommunikationsbereich Familie, Kommunikationsbereich Kinder und ihre Alters-

Kommunikationsbereich Familie, Kommunikationsbereich Kinder und ihre Altersgenossen, im Kommunikationsbereich Kinder und Natur und im Kommunikationsbereich Arbeitswelt. Ein besonderer Bereich wird mit der Sequenz Kinder und Sprache eröffnet.

Das 9. Kapitel veranschaulicht und erläutert die konstitutiven Merkmale der Kinderlyrik (S. 148-208). Das 10. und letzte Kapitel des Buches (S. 209-275) erörtert Kinderlyrik im Deutschunterricht: Von verschiedenen Aspekten her wird Kinderlyrik als schülerorientierte und produktive Textrezeptionschance begründet. Zunächst werden Rezeptionsweisen, dann Produktionsweisen unter Einschluß kreativer Motivation diskutiert und vorgestellt und schließlich folgen Möglichkeiten eigener lyrischer Produktion ohne rezeptive Vorlage. Es folgen Literaturangaben (S. 276-284), die das Buch abrunden und in die Reihe der sowohl didaktisch wie textlich hilfreichen Arbeitsmaterialien einordnen.

An zwei Stellen zeigen sich Schwächen: Die Typologie wäre besser zu handhaben, wann sie nicht so abstrakte Bestimmungsaspekte als Zuordnungshilfe enthielte; und die Schülerorientierung wird zwar als wichtiges Prinzip immer wieder betont, vor allem im 10. Kapitel, aber auch im 9. durch die stark formalen Intentionen konterkariert. Nach meinen Erfahrungen sind Schüler für Klang und Ausdrucksnuancen aufgeschlossen, nicht aber für Reim-, Metrum- und Sprachbildbestimmungen, die nicht in der "Primärrezeption" ohnehin ins Auge springen. Auch hinsichtlich der Lernziele habe ich Zweifel, ob sie nicht als Hebel einer stark lehrerorientierten Unterrichtsführung wirken und damit die Wirkung der Kinderlyrik auf die Kinder eher verstellen. Wichtig finde ich das Fundament, das mit diesem Bild angeboten wird; wenn die immer wieder angesprochene Beschränkung und Relativierung im Interesse der Schüler ernst genommen wird, dann kann man den Band und sein Anliegen ebenso begrüßen wie empfehlen. Er enthält eine Fundgrube von Anregungen und sollte in jeder Lehrerbücherei zu finden sein.

Eberhard Ockel

Schuster, Karl: Erschließen poetischer Texte. Arbeitsbuch zur Texterschließung. Bamberg: Buchner 1991 (= Buchners Studententexte Deutsch), 256 S.

Das Buch gliedert sich sehr übersichtlich in drei Großbereiche:

- Der Leser und der Text (Autor) (S. 12-23)
- Der Text (Autor) und der Leser (S. 24-123)
- Der Autor (Text) und der Leser (S. 124-153),

die im weiteren in einzelne Aspekte aufgeschlüsselt werden. Vor dem Buch – als Komplement des Inhaltsverzeichnis – sind wichtige Hilfsmittel angeboten: die Texte des sogenannten Studienteils und die des Materialienteils (S. 154-256) werden mit Seitenangaben erfaßt.

Im ersten Abschnitt geht es um den Prozeß der literarischen Kommunikation, den Leseprozeß und die Leserrolle. Ähnlich wie in den weiteren Studienteilen werden kurze Informationen mit beispielhaften Primärtexten verbunden und mit Aufgaben zur Lernkontrolle versehen. So geht es im folgenden Text um die verschiedenen

Definitionen von Text, um das lyrische, epische und dramatische Erzählen und unterschiedliche Textsorten, sowie die verschiedenen methodischen Wege der Interpretation. Auch in diesem Teil werden Schwerpunkte kurz kommentiert, und die Einzelaspekte mit Aufgabenstellungen versehen, um die Informationen abzutesten. Die Aufgabenstellungen beziehen sich überwiegend auf die Informationen, die vorher gegeben worden sind. Der dritte Teil beschäftigt sich mit den Aspekten des Autors, seiner Rolle als Verfasser des Textes, seiner Rolle als Rad im Getriebe des Literaturbetriebs und seiner Bedeutung als Gestalt, die bestimmte Affinität zu Themen besitzt und darum nur historisch verstehbar ist. Intensiv wird diese Art der Interpretation vorgeführt am Beispiel von Grillparzers "König Ottokars Glück und Ende" (S. 136-148) und wiederholt am Beispiel anderer Texte aus kriegerischen Zeiten.

Die Materialenteile sind wiederum aufgegliedert nach Primärliteratur (-189) und Sekundärliteratur (S. 190-234). Die Texte des Materialenteils enthalten ebenfalls kurze Methodisierungen, erschließende Aufgabenstellungen und knappe Moderationen – verbindliche Erklärungen. Bedauerlich scheint mir, daß nur die Sekundärtexte mit Zeilennummerierung versehen sind. Gerade das Belegen von Deutungen am Text wird erheblich erleichtert durch Zeilenzahlen – und sollte in einem solchen Buch daher nicht fehlen.

Als Text- und als systematische Stichwortsammlung ist das Buch sicher eine unschätzbare Hilfe für den Praktiker, aber viele methodische Wege lassen individuelle, kreative oder ganz situativ abhängige Deutungen rasch verkümmern. Sie werden nur als Vorstufen betrachtet und insofern wird die ganze erste Information über Rezeptionsorientierung nicht ernst genommen. Der Band vermittelt den Eindruck, nur intensive rundum informierte Leser hätten Anspruch auf eine Deutung, die Interpretation genannt werden kann. So ist fast immer von subjektiver Stellungnahme die Rede (z.B. S. 63) – so als sei bei Interpretationen Objektivität zu erwarten. Dann wird die Intention des Textes beschworen und die bewußte deutende verstehende, interpretierende Leserrolle als Grundlage für deren Erkenntnis genannt (S. 24). Wie weit sich die Anspruchshaltung des Bevorrechtigten versteigen kann, wird an Urteilen deutlich wie

"In diesem Zusammenhang bringt uns der Blick auf das Leben der Dichterin wenig ein, da die Liebe nicht konkretisiert, sondern als existentielles Problem des Menschseins begriffen wird" (und es geht um Bachmanns "Unterrichtet in der Liebe", S. 78f.).

Das integrierende Programm, das dem Buch zugrunde liegt, wird nicht genügend deutlich: Ansätze zu vielfältigem methodischem Umgang mit Texten gibt es genug, aber sie bleiben in der konkreten Textbearbeitung und -erschließung eher unverbunden nebeneinander. Wer es als Material- und Anregungsbuch benutzt und die integrierende und ganzheitliche Intention ergänzt, für den empfiehlt es sich als unschätzbares Hilfsmittel. Von daher ein Buch, das man jedem Praktiker empfehlen kann, der es kritisch in Unterricht und Seminar einsetzen will.

Eberhard Ockel ist Deutschdidaktiker an der Universität Osnabrück-Vechta, Drägerstraße 22, PF 1553, DW-2848 Vechta

Von Leserinnen und Lesern

Christine Garbe

Geschlecht und Lektüre.

Eine Problemskizze

Einleitung

Bis vor wenigen Jahren wurde Leseforschung – wie empirische Sozialforschung allgemein – überwiegend geschlechtsneutral betrieben. Menschen schienen unabhängig von ihrem Geschlecht in Leser und Nicht-Leser, Vielleser und Wenigleser, Literaturleser und Sachbuchleser einteilbar zu sein. Dieser stillschweigende Konsens wurde von zwei Seiten infrage gestellt: Zum einen hat der Feminismus, soweit er akademisches Terrain erobern konnte, generell die Geschlechtsspezifität von Erfahrungen, Verhaltensweisen und Machtverhältnissen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Zum anderen entdeckten allmählich auch die Empiriker, daß eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Medienforschung signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen zutage fördert. Soweit ich sehe, hat erstmals JÜRGEN ZINNECKER in der Shell-Jugendstudie 1985 diese Unterschiede in der literarischen und ästhetischen Praxis von Jugendlichen hervorgehoben. Gegenwärtig sei eine deutliche "geschlechtstypische Affinität von Mädchen und jungen Frauen zur Schriftkultur"¹⁾ festzustellen; Frauenbewegung, Frauenliteratur, feministische Literaturwissenschaft und ein wachsendes weibliches Lesepublikum seien dafür Indizien. ZINNECKER äußert die Vermutung, daß "literarische Produktion und Rezeption in der Gegenwart eine herausragende Rolle bei der Konstituierung weiblicher Adoleszenz spielen"²⁾ und legt den Gedanken einer Verweiblichung der Schrift- bzw. Lesekultur im 20. Jahrhundert nahe. Während sich Jungen und Männer

verstärkt den prestige-trächtigeren 'neuen Medien' zuwendeten, würden Frauen und Mädchen zu Hüterinnen der traditionellen Schriftkultur.

Ich will dieser von ZINNECKER konstatierten Affinität des einen (oder besser: des 'anderen') Geschlechts zum Lesen und Schreiben genauer nachgehen, schicke jedoch zwei Präzisierungen voraus. Erstens: Wenn ich im folgenden von 'Geschlecht' rede, so ist dies im Sinne des englischen 'gender' (im Unterschied zu 'sex') zu verstehen, das heißt, es geht um das Geschlecht als historisch-soziales Konstrukt und nicht um eine biologische Naturtatsache. Daß die scheinbar natürlichen 'Geschlechtscharaktere' das Ergebnis massiver geschichtlich-gesellschaftlicher Prägungen sind, dürfte sich mittlerweile auch außerhalb feministischer Kreise herumgesprochen haben. Zweitens: Wenn ich von Lesen und Lektüre spreche, so geht es mir hier nur um die historisch besondere Form des Lesens fiktiver Texte, also um das literarisch-ästhetische Lesen. Daß man Lesen auch in einem sehr viel weiteren Sinne als Dekodierung jeglicher Art von Zeichen oder als anthropologische Grundausstattung des Menschen begreifen kann³⁾, lasse ich im vorliegenden Zusammenhang unberücksichtigt.

Die empirischen Fakten

Empirische Untersuchungen verweisen darauf, daß in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung des Lesens als "liebster Freizeitbeschäftigung" bei der weiblichen Jugend nahezu gleich geblieben ist, während sie bei den Jungen deutlich zurückging.⁴⁾ Beim Vergleich verschiedener Untersuchungen aus den letzten 30 Jahren ergibt sich, daß die rein quantitative Differenz in der Buchnutzung zwischen Jungen und Mädchen statistisch kaum signifikant ist, die Einschätzung der subjektiven Bedeutsamkeit des Lesens jedoch geschlechtsspezifisch erheblich differiert. JÜRGEN ZINNECKER kommentiert:

"Wir dürfen daraus schließen, daß das Lesen mehr Mädchen und jungen Frauen emotional und interessenmäßig nähersteht als Jungen und jungen Männern. Dies könnte mit der Art der gelesenen Bücher und Artikel zusammenhängen. Bei männlichen Jugendlichen sind nicht wenige, bei denen Ausbildungs- und sachliche Orientierungsinteressen bei der Wahl der Lektüre überwiegen. Sie lesen berufs- und schulbezogener – und dies nicht immer aus freien Stücken. Bei weiblichen Jugendlichen spielt das Interesse am Erzählerischen, am Fiktiven eine bedeutendere Rolle." (ZINNECKER 1985, S. 195)

Diese Tendenz bestätigen auch die Untersuchungen zu "Familie und Lesen" (1988)⁵⁾ sowie zu "Jugend und Medien" (1986)⁶⁾. In der letztgenannten Studie werden unter anderem die Präferenzen für bestimmte Buchgattungen analysiert; dabei wird das Angebot an Lesestoffen in 6 Haupttypen unterteilt: Sachbücher,

Ratgeber, anspruchsvolle Literatur, Unterhaltungsliteratur, Kinder- und Jugendbücher sowie Schul- und Fachbücher. Zu erfahren ist beispielsweise, daß anspruchsvolle Literatur von 43% Frauen, aber nur von 24% Männern gelesen wird, umgekehrt Trivilliteratur von 40% Männern und 27% Frauen. Auch Ratgeberbücher werden von 41% Frauen (gegenüber 26% Männern) bevorzugt, beim Kinder- und Jugendbuch sind es 43% Frauen gegenüber 24% Männern. Bei Sachliteratur (39% M-28% F) und Fachbüchern (44% M-23% F) verhält es sich umgekehrt.⁷⁾ Lektürepräferenzen sind also deutlich geschlechtsspezifisch markiert:

"So werden Kinderbücher, Liebesromane, Biografien, Kochbücher, moderne Literatur, Lebenshilfe und Hobbybücher von weiblichen Personen eher gelesen als von den männlichen. Besonders augenfällig ist der Unterschied bei den Liebesromanen, 22% aller weiblichen Leserinnen gaben an, mindestens jede Woche einmal ein solches Buch in die Hand zu nehmen, während der entsprechende Anteil bei männlichen Lesern bei knapp 3% liegt. Umgekehrt scheinen die männlichen Leser vermehrt Schul- und Fachbücher, sowie vor allem Naturwissenschaften und Technik zu bevorzugen. Im Unterhaltungsbereich sind es Science Fiction und Abenteuerbücher, die die männlichen Leser überdurchschnittlich zu faszinieren scheinen." (BONFADELLI u.a. 1986, S. 105)⁸⁾

Im Unterschied zur Shell-Studie konstatieren BONFADELLI und KÖCHER auch im quantitativen Bereich der 'Buchnutzung' Differenzen zwischen Männern und Frauen. KÖCHER zufolge waren 24% der Frauen gegenüber 15% der Männer in der Kindheit "richtige Leseratten". Auch die Leseintensität erwachsener Frauen liegt über der von Männern: Von den unter 30-jährigen Männern lesen 38% täglich oder mehrmals in der Woche, von den unter 30-jährigen Frauen dagegen 47%.⁹⁾ Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Untersuchungen zum Leseverhalten Jugendlicher von ERICH SCHÖN¹⁰⁾ und von HANS SCHIEFELE/KARL STOCKER.¹¹⁾

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Leseintensität, Lesemotiven und Lektürepräferenzen setzen sich auch im Erwachsenenalter fort. So konstatiert Peter Steinborn 1979: "Die Tendenz intensiver Unterhaltungslektüre bei Mädchen findet ihre Fortsetzung in der ausgedehnten Lektüre belletristischer Literatur bei Frauen, die durch die parallel laufende Erhebung bei Erwachsenen aufgezeigt wurde."¹²⁾ ERICH SCHÖN schreibt 1989: "Auch für die späteren Lebensalter gilt durchgängig, was bei Kindern und Jugendlichen bereits auffällig war, daß nämlich das Lesen im Leben der Frauen eine weit größere Rolle spielt als in dem der Männer."¹³⁾ Und RENATE KÖCHER ermittelte: "Stärker noch als die Leseintensität trennen Männer und Frauen die Funktionen und Inhalte des Lesens. Bei weiblichen Lesern überwiegt das Lesen zur Unterhaltung; 52 Prozent der Frauen lesen hauptsächlich zur Unterhaltung, 11 Prozent über-

wiegend zur Information, für 29 Prozent stehen beide Funktionen des Lesens gleichberechtigt nebeneinander." Von den Männern lesen 32% hauptsächlich zur Unterhaltung, 31% zur Information und 29% aus beiden Gründen.¹⁴⁾

Zur Erklärung dieser geschlechtsspezifischen Differenzen im Leseverhalten kursieren verschiedene Hypothesen, die ich im folgenden darstellen und kommentieren will.

Die Sozialisationstheorie

Der sozialisationstheoretische Ansatz erklärt Geschlechtsdifferenzen aus der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Gesellschaft und den daraus resultierenden unterschiedlichen Rollenmustern und Lebensperspektiven von Frauen und Männern. Geschlechtsspezifisches Leseverhalten kommt in dieser Sichtweise durch die Verinnerlichung dieser vorgegebenen Rollenmuster zustande. Da Männer von Kindheit an auf beruflichen Erfolg, Fachkompetenz und Leistungsfähigkeit getrimmt werden, dient ihre Lektüre vorrangig der Wissenseaneignung; sie praktizieren folglich ein instrumentelles Lesen von Fach- und Sachbüchern, das sich später (außerhalb von Aus- und Weiterbildungsaktivitäten) in der Regel auf die Lektüre der Tageszeitung reduziert. BRIGITTE SCHMUTZLER-BRAUN und ADELHEID SCHREINER-BERG fanden heraus, daß Lesen bei männlichen (berufstätigen) Jugendlichen fast immer in Verbindung mit einem oder mehreren konkreten Hobbies oder Interessengebieten erwähnt wurde; Lesen selbst als Hobby zu benennen, kam dagegen kaum einem der Befragten in den Sinn.

"Sehr viel mehr junge Männer als junge Frauen lesen, um Wissen zu einem speziellen Sachthema zu erlangen; sie setzen Lesen eher zweckorientiert und zielgerichtet als eine Art Handwerkszeug ein, das der Begriff instrumentelles Lesen zutreffend umschreibt."¹⁵⁾

Umgekehrt hängt die Vorliebe von Mädchen und Frauen für Romane oder Heftchen aus dem Themenbereich 'Liebe – Familie – Schicksal' in dieser Sichtweise ebenfalls mit ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation zusammen. SCHMUTZLER-BRAUN und SCHREINER-BERG schreiben dazu:

"Angesichts der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, die Frauen von klein auf die Fürsorge für Haus und Familie abverlangt, ist es verständlich, daß sie in ihrer Lektüre eine entsprechende Orientierung und Bestätigung suchen. Die Beschäftigung mit Romanen über das Glück der Liebe oder über das Werden und Vergehen mächtiger Familien erlaubt den Frauen, mehr oder minder idealisierte Entwürfe der Rollen von (Ehe-)Frau und Mutter durchzuspielen."¹⁶⁾

Literaturrezeption erscheint hier als Einübung in erwünschtes Rollenverhalten. Ihre geschlechtsspezifische Ausprägung wäre also die Folge von vorgängig ablaufenden Identifikationsprozessen mit weiblichen bzw. männlichen Lebensmustern. Wie solche Aneignung oder Identifikation genau funktioniert, wird allerdings nicht näher untersucht; daher bleibt die Frage nach Reibungs- und Widerspruchspotentialen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft weitgehend unterbelichtet. Diese Theorie neigt deshalb zu einem funktionalistischen Determinismus.

Die psychoanalytische Identitätstheorie

Gegen allzu mechanistische Vorstellungen von der Reproduktion des sozialen Geschlechtsrollen-Systems ('sex-gender-system') richtet sich ein großer Teil der neueren amerikanischen 'gender studies'. Bahnbrechend war hier u.a. NANCY CHODOROWS Arbeit ›*The Reproduction of Mothering*‹ (dt. ›*Das Erbe der Mütter*‹, 1985), das eine breite Diskussion über geschlechtsspezifische Moralvorstellungen und Verhaltensweisen ausgelöst hat.¹⁷⁾

CHODOROWS Arbeit ist für eine geschlechtsspezifische Leseforschung insofern von Interesse, als sie über rein historische und soziologische Erklärungen der Geschlechterdifferenz hinausweist. Ihr zufolge verläuft männliche und weibliche Identitätsbildung von Geburt an verschieden, ist also in *unbewußten* psychischen Strukturen verankert und kann deshalb nicht einfach durch die Veränderung äußerer gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. entsprechender Rollanforderungen ins Wanken gebracht werden. CHODOROW stützt sich auf die psychoanalytische Objektbeziehungs-Theorie (Balint, Fairbairn, Winnicott u.a.), die sich sowohl von der klassischen Triebtheorie Freuds als auch von den kulturalistischen Positionen von Fromm, Karen Horney u.a. abgrenzt.¹⁸⁾

Die Subjektivität eines Individuums bildet sich demzufolge aus der Verarbeitung aller Objektbeziehungs-Erfahrungen, wobei die primäre Mutter-Kind-Beziehung besonders folgenreich ist. CHODOROWS These lautet nun, daß die Konstitution der inneren Objektwelt bei Mädchen und Jungen von Anfang an verschieden verlaufe aufgrund der Tatsache, daß die primäre Bezugsperson in unserem System geschlechtlicher Arbeitsteilung in aller Regel eine Frau ist: die Mutter.¹⁹⁾

Die Mutter verhält sich CHODOROW zufolge einem Kind gleichen Geschlechts gegenüber unbewußt anders als einem andersgeschlechtlichen Kind: Mädchen werden eher als narzißtische Erweiterung des eigenen Selbst erlebt und länger in der primären Mutter-Kind-Symbiose festgehalten. Jungen dagegen werden von Anfang an als separate Wesen wahrgenommen, als geschlechtlich Andere

und potentielle Objekte der mütterlichen heterosexuellen Wünsche (aufgrund der in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Abwesenheit des Partners). Jungen werden also tendenziell eher zu früh aus der Mutter-Kind-Symbiose entlassen und vorzeitig von der Mutter 'ödipalisiert', d.h. als Ersatz-Liebhaber überfordert.²⁰⁾ Deshalb dringen Jungen früh schon auf eine Abgrenzung von der Mutter und vermeiden auch später die allzu große Nähe zum anderen Geschlecht (bekanntlich sehr zum Leidwesen der ungeliebten Frauen: die "Liebesunfähigkeit der Männer" zieht sich als Klage durch einen großen Teil der neueren Frauenliteratur²¹⁾). Die allzu früh geforderte Geschlechtsidentität ("Männlichkeit") der Jungen ist denn auch entsprechend instabil, das kompensatorische Macho-Gebaren umso ausgeprägter. Die präöipale Zuneigung des Mädchens bleibt demgegenüber lange bei der Mutter, und die Beziehung zu ihr schwankt zwischen Symbiose und Abgrenzung, Intensität und Ambivalenz. Die Unsicherheit über die eigenen Grenzen bleibt für weibliche Identität konstitutiv.²²⁾

Im Unterschied zur klassischen Psychoanalyse geht CHODOROW davon aus, daß die präöipale Mutterbeziehung von der Tochter im Ödipuskomplex nicht einfach verdrängt wird, sondern weiterhin eine wichtige Rolle spielt.²³⁾ Das Mädchen gibt seine Liebe zur Mutter nicht auf (wie der Knabe, der durch die Kastrationsdrohung unter Entscheidungszwang steht: entweder Penis oder Mutter), sondern erweitert sie um die heterosexuelle Liebe zum Vater; es oszilliert zwischen der Zuneigung zur Mutter und der zum Vater. Die Entwicklung zur Weiblichkeit beinhaltet ja zwei Komponenten: Heterosexualität (die in der Zuwendung zum Vater erlernt wird) und Mütterlichkeit (die aus der Identifikation mit der Mutter erwächst). Die besondere Bedeutung des Ödipuskomplexes liegt für CHODOROW in der Entwicklung unterschiedlicher "Beziehungs-Potentiale" bei Männern und Frauen (NANCY CHODOROW 1985, S. 216):

"Mädchen schließen diese Periode mit einer in ihre primäre Definition des Selbst eingebaute Grundlage für 'Empathie' ab, die bei Knaben nicht in der gleichen Weise entsteht. Mädchen haben eine stärkere Grundlage dafür, die Bedürfnisse oder Gefühle anderer als ihre eigenen zu erleben (oder sich in die Bedürfnisse und Gefühle anderer einzufühlen). Mädchen definieren sich selbst auch nicht im gleichen Maß wie Knaben durch die Verleugnung der präöipalen Beziehungsformen. Deshalb empfinden sie Regressionen auf diese Formen weniger als grundlegende Bedrohungen des Ich. Mädchen erleben sich also ganz von Anfang an als (...) kontinuierlicher und verbundener mit der äußeren Objektwelt und auch als anders auf ihre innere Objektwelt bezogen ...". (Ebd., S. 217)

NANCY CHODOROW folgert daraus, daß die innerpsychische Objektwelt der Frauen komplexer ist als die der Männer. Mädchen lösen den Ödipuskomplex anders als Knaben, sie geben weniger rigoros die Bindung an Vater und Mutter auf. Während ihres Aufwachsens beschäftigen sich Mädchen daher mehr als

Knaben mit verinnerlichten Objektbeziehungen und auch mit äußeren Beziehungen. Sie haben größere Schwierigkeiten, sich aus der Symbiose mit der Mutter zu lösen, und als Heranwachsende führen sie oft einen intensiven, aber ambivalenten Kampf um das Gefühl von Separatheit von der Mutter. Sie oszillieren in ihrer emotionalen Entwicklung zwischen der Bearbeitung von Mutter-Kind-Themen und Männlichkeits-Weiblichkeits-Themen. CHODOROW spitzt ihre Theorie zu folgendem Fazit zu: "Das grundlegende weibliche Selbstgefühl ist Weltverbundenheit, das grundlegende männliche Selbstgefühl ist Separatheit." (Ebd., S. 220)

Aus den Hypothesen von CHODOROW haben amerikanische Literaturwissenschaftlerinnen Folgerungen für weibliches Schreiben und Lesen abgeleitet. JUDITH KEGAN GARDINER²⁴⁾ weist nach, daß die gängigen Identitätstheorien (von Erikson, Lichtenstein, Norman Holland u.a.) sich implizit auf die männliche Identitätsbildung beziehen, die durch Separation von der Mutter gekennzeichnet ist. Im Anschluß an CHODOROW formuliert KEGAN GARDINER für weibliche Identitätsbildung andere Parameter: Diese basiere auf der Mutter-Tochter-Beziehung, sie sei flexibler und variabler, in ihren Identifikationen weniger vorhersagbar, stärker auf andere bezogen und an Beziehungen orientiert – kurz gesagt: nicht orientiert am (männlichen) Ideal der 'autonomen Persönlichkeit'. Weibliche Identität sei in ihren Ich-Grenzen durchlässiger, aber auch anfälliger für Identitätsdiffusionen und Krisen des Selbstkonzepts. Sie sei stärker angewiesen auf Bestätigung durch andere (auch zum Beispiel durch Bücher), auf Außen-Orientierung und Komplettierung.

Wenn man nun Überlegungen aus psychoanalytischen Lesetheorien hinzuzieht, z.B. PETER SCHNEIDERS These, daß die literarische Illusionsbildung gebunden ist an die Auflösung von starren Ich-Grenzen und die Bereitschaft zur Regression²⁵⁾, dann ließe sich aus der unterschiedlichen männlichen und weiblichen Psychogenese die deutlich größere Affinität von Frauen zu empathischen und identifikatorischen Formen von Lektüre erklären. Da die Rezeption eines großen Teils der (bürgerlichen) Literatur – vom trivialsten Heftchen bis zum anspruchsvollen Roman – auf Empathie und Identifikation basiert, wäre damit die Tatsache einer weitgehend weiblichen Leserschaft von literarischer Prosa erklärbar.

Allerdings möchte ich einschränkend zu bedenken geben, daß man mit einer derartigen Argumentation zwar die psychologische Bereitschaft zur Rezeption von 'Geschichten' erklären kann, den medialen Aspekt dabei aber vernachlässigt. Ob ein 'plot' im Medium der Schrift, als Hörspiel, Theaterstück, Oper oder Film erzählt wird, muß so gesehen sekundär erscheinen. Die Rezeption von exklusiv sprachorientierter Literatur wie etwa von Lyrik wird von hier aus nicht erklärbar. Anders gesagt: Dieser Ansatz ist in Gefahr, den Literaturbegriff

zu verengen auf Episches, den erzählten Inhalt, also genau auf dasjenige an Literatur, was in der Tat am leichtesten durch andere (audiovisuelle) Medien ersetzbar ist.

Die kulturhistorische Perspektive

Legen die eingangs zitierten Beobachtungen von JÜRGEN ZINNECKER die Vermutung nahe, die 'Verweiblichung' der Schreib- und Lesekultur sei erst ein Phänomen des 20. Jahrhunderts, die Frauen würden also hier einen Platz erobern und besetzen, den die Männer bereits freiwillig räumen, so steuert die historische Leseforschung auf eine andere Hypothese zu: Seit dem 18. Jahrhundert, also parallel zur Entwicklung der literarischen Kultur, auf die das Bürgertum sein kulturelles Selbstverständnis gründete, wurden die bürgerlichen Frauen systematisch zu Leserinnen erzogen. Damit wurden sie gleichzeitig die Vermittlerinnen der literarischen Kultur an die nachfolgende Generation.

ERICH SCHÖN hat in seinem Beitrag über ›*Weibliches Lesen*‹ diesen Tatbestand in der These zusammengefaßt, daß die Rezeption der bürgerlichen Literatur seit dem 18. Jahrhundert zentral von Frauen getragen wurde – abgesehen von den professionellen Lesern und Leselehrern. Er schreibt:

"Die Konsequenz dieser Feststellung, daß die Romane – sieht man von den professionellen Lesern ab – ganz überwiegend von Frauen gelesen wurden, ist wissenschaftsgeschichtlich ein blinder Fleck. Nicht nur ist es für das späte 18. Jahrhundert problematisch, von 'Frauenromanen' (als einem Gegensatz zu Romanen allgemein) zu sprechen, da es eigentlich *von der Rezeption her* kaum andere als Frauenromane gibt. Wichtiger noch ist: Die Gattung und konkret ihre Neuentstehung als bürgerlicher Roman im 18. Jahrhundert konstituiert sich in der Rezeption fast ausschließlich durch weibliches Lesen. Vor allem steht hinter allen literatursoziologischen Überlegungen das wissenschaftsgeschichtliche und soziologische Paradox, daß nahezu alle Beteiligten, von den (männlichen) Romanautoren und Ästhetikern des 18. Jahrhunderts bis zu den heutigen Literaturhistorikern, *sehr wohl wissen*, daß ihre Adressaten bzw. die tatsächlichen Leser der Romane Frauen waren. Aber die zeitgenössischen Literaten verdrängten dies meist ebenso – es gibt Ausnahmen – wie es bis heute die Literaturwissenschaft tut: es entsteht die Fiktion eines geschlechtsneutralen Lesens, einer geschlechtsneutralen Literatur." (E. SCHÖN 1990b, S. 23)

Trotz dieser weitreichenden Einsichten sind aber sowohl SCHÖN als auch ZINNECKER in Gefahr, in die 'androzentrische Falle' zu tappen, indem sie das 'weibliche Lesen' weiterhin als – wenn auch wichtigen – Sonderfall behandeln. Ich möchte deshalb für eine Umkehrung der Frageperspektive plädieren. Das literarische oder ästhetische, das heißt zweckfreie Lesen ist – im Unterschied

zum pragmatisch motivierten instrumentellen Lesen – in der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an eine 'weibliche Domäne' gewesen, vorbehalten den Frauen sowie den Kindern und Jugendlichen. Wenn wir etwas über die Geschichte und die Gegenwart der literarischen Sozialisation in Erfahrung bringen wollen, dann müssen wir *die Leserin* zum Paradigma nehmen und nicht als Sonderfall des 'allgemein-menschlichen' Lesers betrachten, der sich unter der Hand immer als ein Mann entpuppt. Anders gesagt: Die Erkundungen über literarisches Lesen in der bürgerlichen Gesellschaft müssen erfolgen unter Bezugnahme auf die Frau als das primäre lesende Geschlecht. Der männliche Leser ist – jenseits der marginalen Figuren des Künstlers, des 'literarisch Gebildeten' und des professionellen Lesers – immer schon die Ausnahme gewesen.

Lesen und Schreiben waren in der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an geschlechtsspezifisch distribuiert. Mit der "Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben" und der damit einhergehenden "Polarisierung der Geschlechtscharaktere" (KARIN HAUSEN 1976) wurden die bürgerlichen Frauen 'freigesetzt' von außerhäuslicher Erwerbstätigkeit, zugleich aber – aufgrund des Vorhandenseins von Dienstpersonal – nicht vollständig durch Hausarbeit und Mutterschaft absorbiert, so daß Zeit und Raum blieb für Lektüre. Zu diesem Freiraum, über den die Männer weit weniger verfügten, kam die Einschränkung des weiblichen Bewegungsspielraumes auf Haus und Familie hinzu. Am Leben außerhalb des Hauses konnten Frauen nur vermittelt über Bücher und Zeitschriften teilnehmen. Durch dieses Abgeschnitten-Sein vom 'wirklichen Leben' waren Frauen viel stärker darauf angewiesen, sich fiktive Ersatzwelten zu errichten, wozu die Literatur ein reichhaltiges Material bot.

Bürgerliche Frauen durften und sollten also lesen, blieben aber auf den Status von Laienleserinnen reduziert. Sie durften weder 'Gelehrte' werden, d.h. das Lesen zur Profession machen, noch sollten sie allzu exzessiv lesen. Die Reglementierung weiblicher Lesebegierde war das zentrale Anliegen der Lesewut- und Lesesucht-Debatten im ausgehenden 18. Jahrhundert, die selbstverständlich unter Männern ausgetragen wurden: den selbsternannten Lesepädagogen, Philantropen und Volksaufklärern.

Sollten Frauen nur mit gewissen Einschränkungen lesen²⁶⁾, so sollten sie schon gar nicht selber schreiben. Taten sie es doch (wie im 18. Jahrhundert ja viele Romanautorinnen und Briefschreiberinnen), so in der Regel heimlich oder anonym. Im übrigen blieben sie aus dem männlichen Kanon der 'hohen Literatur' ausgeschlossen; was Frauen schrieben, galt als trivial und fiel dem Vergessen anheim. Erst die feministische Literaturwissenschaft der Gegenwart hat begonnen, diese Verdrängungsprozesse rückgängig zu machen und die Verdikte über weibliche Texte einer erneuten Prüfung zu unterziehen.

Die skizzierte Grundlinie gilt cum grano salis auch für das 19. Jahrhundert. Im 20. Jahrhundert gibt es eine in mehrfacher Hinsicht veränderte Situation, die ich in einigen Stichpunkten skizzieren will:

- Die literarische Kultur und ihr Träger, das Buch, sind nicht mehr das zentrale Medium bürgerlichen Selbstverständnisses, oder anders gesagt: das Bildungsbürgertum stirbt aus. Die neuen audiovisuellen Massenmedien Film, Radio, Fernsehen etc. laufen dem Buch den Rang ab.
- Parallel dazu und möglicherweise als Folge davon erhalten Frauen Zugang zur Schrift; weibliche Autorschaft ist im 20. Jahrhundert nicht länger verpönt.
- Ebenfalls erst in diesem Jahrhundert erhalten Frauen Zugang zu den höheren Bildungsinstitutionen, insbesondere zur Universität. Der Faschismus stellte in Deutschland einen erheblichen Einschnitt in diesen Prozeß dar; er drängte nicht nur die Juden, sondern auch die Frauen aus den Universitäten wieder heraus, so daß nach dem 2. Weltkrieg der Kampf um universitäre Positionen für Frauen quasi von vorn begonnen werden mußte.
- In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil weiblicher Studierender an den Geistes- und insbesondere den Literaturwissenschaften kontinuierlich gestiegen. In der Germanistik waren Ende der 80er Jahre 67% der Studierenden weiblich. In den neueren fremdsprachlichen Philologien ist dieser Trend sogar noch ausgeprägter.²⁷⁾
- Bei den Schriftstellern, insbesondere unter den Autoren belletristischer Literatur, dürfte es – was die prozentuale Zusammensetzung nach Geschlecht betrifft – eine ähnliche Tendenz geben; ich denke hier vor allem an den sprunghaften Anstieg sogenannter 'Frauenliteratur' seit etwa 20 Jahren.

Weibliche Lektüre im Kontext der Frauenemanzipation

Gerade was die aktuelle Hochkonjunktur des Lesens bei Frauen betrifft, muß man sicher den letztgenannten Gesichtspunkt in die Frage nach möglichen Gründen miteinbeziehen: die Veränderung der Leselandschaft durch die neuere Frauenbewegung. Es scheint mir evident zu sein, daß diese selbst zu einem großen Teil ein 'literarisches Phänomen' ist. Bücher haben als Multiplikatoren eines veränderten Selbstverständnisses von Frauen in den letzten Jahrzehnten eine zentrale Rolle gespielt und spielen sie noch: Abgesehen von einem kleinen Kreis von frauenbewegten 'Aktivistinnen' hat sich der Bewußtseinswandel bei Frauen vor allem aufgrund der Lektüre von 'Frauenliteratur' vollzogen; und wenn überhaupt der Reklameslogan des deutschen Buchhandels: "Bücher – Er-

fahrungen, die man kaufen kann" eine Berechtigung hat, dann in diesem Bereich.

Um über diese Entwicklung näheren Aufschluß zu gewinnen, müßte zunächst der Aufschwung dieser – hier im weitesten Sinne verstandenen – Gattung 'Frauenliteratur' selbst untersucht werden. Literarische Texte, Erfahrungsberichte und Biographien, Sachbücher und Ratgeber, schließlich auch Mädchen- und Jugendbücher, die aus einer engagierten frauenemanzipatorischen Perspektive geschrieben sind, waren noch vor 20 oder 25 Jahren auf dem Buchmarkt eine Seltenheit: inzwischen sind sie Legion. Das Angebot an Frauenbüchern ist unüberschaubar geworden, Frauenbuchläden sind voll davon, Frauen-Buchverlage und -vertriebe wurden gegründet, die etablierten Verlage zogen mit Frauenreihen nach, kritisch-emanzipatorische Frauenzeitschriften entstanden, Lektüre- und Schreibkurse für Frauen werden an Volkshochschulen und anderen Institutionen angeboten, feministische Literaturwissenschaft hat sich an den Universitäten etabliert. Kurz gesagt: Der Leselust von Frauen bietet sich heutzutage ein völlig anderes Spektrum von Lesestoffen dar als noch vor ein oder zwei Generationen. (Wie ich bei der Erforschung von studentischen Lektürebiographien feststellen konnte, kommen Studentinnen mittlerweile oftmals bereits durch ihre Mütter mit Frauenliteratur in Berührung.) Inwiefern das veränderte Buchangebot seinerseits Rückwirkungen hat auf die Leselust, das Leseverhalten und Selbstverständnis von Leserinnen, ist freilich ein noch gänzlich unerforschtes Gebiet. Auch die feministische Literaturwissenschaft hat es bislang ausgeklammert.

Fazit und offene Fragen

Was folgt aus den skizzierten Überlegungen? Welche Hypothesen und Prognosen lassen sich daraus für die zukünftige Entwicklung der Literatur und ihrer LeserInnen ableiten? Oder bescheidener gefragt: Welchen Fragen muß sich eine geschlechtsdifferenzierte, empirisch-qualitativ orientierte Leseforschung zuwenden?

In Verlängerung der kulturhistorischen Perspektive könnte man behaupten, daß die Affinität von Frauen und Literatur, die im 18. und 19. Jahrhundert vielen Einschränkungen unterworfen blieb, erst im 20. Jahrhundert voll zur Entfaltung kommt und in Zukunft zu einer weitgehenden 'Feminisierung' der Literatur sowie der Geisteswissenschaften führen wird. Man sollte sich dabei aber klar machen, daß in dieser Perspektive literarisches Lesen vor allem als eine Kompensation für versagte reale Befriedigung erscheint. Daraus würde folgen: Je mehr die Frauen Zugang zu Bildung und Berufstätigkeit erlangen, desto mehr könnte dieses kompensatorische Motiv für Lektüre entfallen. An die Stelle des

'Ersatzlebens' träte auch bei Frauen zunehmend das 'wirkliche Leben'.

Insofern müßte man die aktuell zu konstatierende Verweiblichung des literarischen Lesens als ein vorübergehendes Phänomen einschätzen, ein Relikt vergangener Einschränkungen aus der Zeit, als den Frauen der Zugang zur Öffentlichkeit weitgehend versperrt war. Das aber würde bedeuten: Mit zunehmender Gleichstellung der Frau käme es zu einer Nivellierung aller Geschlechterdifferenzen – folglich auch in der Lektüre und im Mediengebrauch. In dem Maße, wie die traditionelle weibliche Domäne der Hausarbeit und Kindererziehung sich auflöst, würde auch der Freiraum für Lektüre (und möglicherweise das Bedürfnis danach) verschwinden. Allenfalls in Kindheit und Jugend wäre Lesen dann noch ein "Refugium für das Unerledigte", wie RUDOLF MESSNER und CORNELIA ROSEBROCK herausgefunden haben.²⁸⁾ Mit der vollen Integration von Frauen in die Gesellschaft (vor allem: in die Berufswelt) verschwände der bislang weiblich codierte Freiraum für zweckfreie Lektüre, das heißt für literarisches Lesen fiktiver Texte; für Literatur bestünde kein gesellschaftlicher Bedarf mehr. Ich will diese Überlegung einmal zuspitzen: Die bürgerliche Literatur und insbesondere ihr Hauptrepräsentant, der Roman, war an das bürgerliche Arrangement der Geschlechter gebunden und geht zusammen mit diesem zugrunde. Beide – der Roman und seine weibliche Leserschaft – landen über kurz oder lang auf dem 'Müllhaufen der Geschichte'. Der gesellschaftliche Bedeutungsverlust von Literatur und Literaturwissenschaft, der sich in der seit längerem andauernden Krise der Geisteswissenschaften bemerkbar macht, könnte ein Symptom dafür sein.

Andererseits wäre auch eine konträre Entwicklung vorstellbar. Ich denke hier vor allem daran, daß die Frauenbewegung sich längst von der Vorstellung verabschiedet hat, mit der bloßen Integration der Frauen in eine männlich dominierte Berufswelt, Politik und Öffentlichkeit sei den weiblichen Veränderungswünschen Genüge getan. Stattdessen verblaßt die anfänglich laute Forderung nach Egalität der Geschlechter immer mehr zugunsten einer Betonung der Differenz, das heißt der – sei's ontologischen, biologischen oder geschichtlich-gesellschaftlich erworbenen – Andersheit von Frauen. In großen Teilen der feministischen Bewegung hat sich längst die Einsicht durchgesetzt, daß eine wirkliche Besserstellung der Frauen nur erreichbar ist, wenn es (Chancen-) Gleichheit für die Differenz gibt, das heißt für die Andersheit von Lebensentwürfen in der Gesellschaft – was nicht ohne eine Veränderung dieser Gesellschaft selbst vonstatten gehen kann. Auf vielen Ebenen zeigen sich gegenwärtig Tendenzen einer solchen 'Feminisierung' der Gesellschaft: z.B. die Einführung flexibler Arbeitszeiten zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der Aufschwung 'post-materialistischer' Wert- und Lebensorientierungen oder die Reform des ehelichen Namensrechts. Ich erlaube mir, diese Tendenzen zu einer Utopie zu bündeln: Fänden 'weibliche' – das heißt gebrauchswertorientierte,

beziehungsorientierte und nicht-utilitaristische – Werte und Lebensmuster, die sich historisch im Schutz- und Schonraum der bürgerlichen Familie entwickelt haben, in relevantem Maße Eingang in das öffentliche Leben der Gesellschaft, dann stünde es möglicherweise auch um die Literatur insgesamt deutlich besser als heutzutage. Eine Gesellschaft, die nicht mehr ausschließlich an Leistung und Profitmaximierung orientiert wäre, hätte vielleicht auch mehr Zeit und Muße zum Lesen – wie ehemals die Frauen in den bürgerlichen 'Refugien'. Auch für diese Tendenz könnte man einen Beleg aus der universitären Landschaft anführen: Trotz aller Krisen, zumal der schlechten Berufsaussichten und des gesellschaftlichen Bedeutungsverlustes, sind die Geisteswissenschaften nach wie vor äußerst beliebte Studienfächer – in einem wesentlich größeren Ausmaß, als es der gesellschaftliche Bedarf (an Lehrern etc.) geboten erscheinen läßt. Die Motivation der Studierenden ist also ersichtlich eine andere als der Erwerb instrumenteller Qualifikationen für einen gut bezahlten und gesellschaftlich anerkannten Job. Die bürgerliche Literatur, die ja die Probleme des individuellen und sozialen Lebens (und ein Stück weit des allgemein-menschlichen Daseins) viel differenzierter reflektiert hat als das alltägliche Bewußtsein der Bürger, diese bürgerliche Literatur könnte produktiv beerbt werden, statt auf dem 'Müllhaufen der Geschichte' zu landen.

Mit der zunehmenden Auflösung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung (und der Synthese der traditionellen Geschlechtscharaktere zu einem androgynen Ideal) vollzöge sich dann eine Geschlechts-Entdifferenzierung des Lesens. In dem Maße, wie die Wahl eines bislang als 'weiblich' oder 'männlich' geltenden Lebensmusters *beiden* Geschlechtern freistünde, könnte sich möglicherweise auch das Leseverhalten ausschließlich an individuellen Vorlieben orientieren und nicht länger an vorgegebenen Geschlechtsrollen und ihren soziologischen und psychologischen Implikationen. Eine solche Entwicklung würde dann endlich die Frage zu stellen erlauben, was der tatsächliche individuelle und gesellschaftliche 'Bedarf' an Literatur ist – jenseits aller nur kompensatorischen Funktionen. Wird ein wirklich 'freier' Mensch – zumal im Zeitalter der audiovisuellen Medien – noch zum Buch greifen? Und zu was für Büchern? Und aus welchem Begehren heraus? Diese Fragen lassen sich wohl erst für die Zukunft überhaupt stellen geschweige denn beantworten.

Anmerkungen

- 1) Jürgen Zinnecker 1985, S. 170.
- 2) Ebd.
- 3) Vgl. dazu Cornelia Rosebrock 1991 und 1992.
- 4) Zinnecker hat in der Shell-Jugendstudie 1985 eine Synopse repräsentativer Jugendstudien von 1950 bis 1984 zusammengestellt, in denen nach dem Stellenwert des Lesens

- als Freizeitbeschäftigung gefragt wurde. Die geschlechtsspezifische Auswertung ergibt dabei einen deutlichen Trend für die letzten 30 Jahre: 1954 gaben 27% Jungen und 42% Mädchen (zwischen 15 und 24 Jahren) Bücherlesen als liebste Freizeitbeschäftigung an; 1984 waren es nur noch 19% Jungen, aber nach wie vor 41% Mädchen (Zinnecker 1985, S. 193/194).
- 5) Renate Köcher 1988, S. W 2316 ff. Köcher resümiert: "Alle Untersuchungen zum Leseverhalten von Männern und Frauen, die in den letzten Jahrzehnten durchgeführt wurden, zeigten auffällige Unterschiede im Leseverhalten von Männern und Frauen. Lesen ist in der Kindheit für Frauen weitaus häufiger Hobby und Lieblingsbeschäftigung als für Männer." (W 2318) In Köchers eigener Untersuchung bestätigt sich die geschlechtsspezifische Differenz sowohl im Hinblick auf die Leseintensität (vgl. W 2320), als auch im Hinblick auf die Funktionen des Lesens (ebd.) und die inhaltlichen Lektürepräferenzen (vgl. W 2321 f.).
 - 6) Heinz Bonfadelli u.a. 1986. Die an 4011 Jugendlichen erhobenen Daten sollen repräsentativ sein für etwa 15 Millionen junger Bundesbürger.
 - 7) Bonfadelli u.a. 1986, Tabelle 31, S. 112.
 - 8) Siehe dazu auch ebd., Tabelle 17 A (S. 215); dort sind die Buchpräferenzen nach Geschlecht, Alter, Bildung und Status noch differenzierter aufgeschlüsselt. Vgl. auch die entsprechenden Ergebnisse von Renate Köcher 1988, Tabellen 33-35, S. W 2321 ff.
 - 9) Ebd., S. W 2320. Vgl. auch Bonfadelli u.a. 1986, Tabelle 18, S. 85/86. Demzufolge werden Bücher genutzt: täglich von 23% F und 18% M, mehrmals pro Woche von 24% F und 19% M, einmal pro Woche von 12% F und 14% M, 1-3 mal pro Monat von 12% F und 12% M, seltener von 13% F und 16% M.
 - 10) Erich Schön hat die Lese-Autobiographien von 210 jungen Erwachsenen mit stabiler Lesemotivation (vorwiegend Germanistik-StudentInnen) ausgewertet sowie die Ergebnisse einer quantitativ-qualitativen Befragung von 447 Schülern. (Vgl. E. Schön 1990, S. 337) Auf die Frage nach der Selbsteinschätzung als Intensivleser antworteten (von 442 SchülerInnen zwischen 14 und 19 Jahren) 36,9% mit ja, davon 26,9% Jungen und 47,4% Mädchen: die geschlechtsspezifische Differenz beträgt also beinahe 20%! (Ebd., S. 338)
 - 11) Schiefele / Stocker haben zwischen 1982 und 1987 eine Fragebogenerhebung an 12 Gymnasien in München und Umland durchgeführt (10. Jahrgangsstufe); insgesamt wurden 468 Fragebögen ausgewertet, davon allerdings nur 34,6% von Mädchen (vgl. Hans Schiefele / Karl Stocker 1990, S. 25). In dieser Studie betrug die geschlechtsspezifische Differenz bei den regelmäßig Lesenden 10%: "27% der Mädchen, aber nur 17% der Jungen geben an, in ihrer Freizeit regelmäßig und nicht nur gelegentlich zu lesen." (S. 29) Interessant ist auch der Vergleich zwischen Lesen und Fernsehen: "Obwohl Mädchen und Jungen dem Fernsehen denselben Stellenwert einräumen, verbringen die Mädchen mit durchschnittlich 6 Stunden pro Woche deutlich weniger Zeit vor dem Bildschirm als die Jungen mit durchschnittlich 10 Wochenstunden. Keine Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der für das Lesen verwendeten Zeit; allerdings rangiert bei den Mädchen die Lektüre von Literatur an höherer Stelle als bei den Jungen." (S. 27)
 - 12) Zit. bei Zinnecker 1985, S. 196.
 - 13) Erich Schön 1989, S. 24. Vgl. ähnliche Ergebnisse ferner bei Saxer/Langenbucher/Fritz 1989, S. 51; bei Fritz 1989 und in "Lesen im internationalen Vergleich" 1990, S. 11 und S. 43.
 - 14) Renate Köcher 1988, S. W 2320 f.
 - 15) Brigitte Schmutzler-Braun / Adelheid Schreiner-Berg 1983, S. 406
 - 16) Ebd., S. 397.

- 17) Vgl. Carol Gilligan 1982, dt. 1984
- 18) Vgl. Nancy Chodorow 1985, S. 57 ff.
- 19) Wer Elisabeth Badinters Untersuchung über die Entstehung der "Mutterliebe" gelesen hat, weiß, daß die moderne Form der Mutterliebe eine historische Errungenschaft – oder Fessel? – des 18. Jahrhunderts darstellt. (Vgl. E. Badinter 1981)
- 20) Vgl. dazu auch Christiane Olivier 1988 und Dieter Schnack / Rainer Neutzling 1990.
- 21) Vgl. dazu Regula Venke 1988
- 22) Ähnliche Thesen formuliert übrigens auch die französische Psychoanalytikerin Christiane Olivier, deren Buch "Jokastes Kinder" (dt. 1988) hierzulande breit diskutiert wurde.
- 23) Kenner der Psychoanalyse ersehen daraus, daß Chodorow die Bedeutung des Kastrationskomplexes für das Mädchen weitaus geringer veranschlagt als Freud dies tat.
- 24) Judith Kegan Gardiner 1982.
- 25) Vgl. Peter Schneider 1982, S. 330 und 332.
- 26) Weitere Hinweise dazu bei Erich Schön 1987, S. 42 f. und 48 f.
- 27) Vgl. Hannelore Faulstich-Wieland 1991, S. 80; die dortigen Zahlen beziehen sich auf das WS 1986/87. In der "Zeit" war kürzlich zu lesen, daß der Anteil weiblicher Studienanfänger in der Germanistik Ende der 80er Jahre sogar 80% betrug.
- 28) Vgl. Rudolf Messner/Cornelia Rosebrock 1987.

Literatur

- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1981
- Bonfadelli, Heinz u.a.: Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung. Frankfurt/M. 1986
- Chodorow, Nancy: The Reproduction of Mothering, 1978; dt. Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, übers. v. Gitta Mühlen-Achs. München 1985
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Fritz, Angela: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Wien 1989
- dies.: Lesen im Mediumfeld. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1991
- Gilligan, Carol: In a different Voice, 1982, dt. Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984
- Hausen, Karin: Die Polarisierung der 'Geschlechtscharaktere' – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Werner Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976
- Kegan Gardiner, Judith: On Female Identity and Writing by Women. In: Elizabeth Abel (Ed.), Writing and Sexual Difference. Chicago 1982
- Köcher, Renate: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LXIII. Ffm 1988
- Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, hg. von der Stiftung Lesen. Mainz 1990
- Messner, Rudolf/Rosebrock, Cornelia: Ein Refugium für das Unerledigte – zum Zusammen-

- hang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: Michael Buttgerit (Hg.), *Lebensverlauf und Biographie*. Kassel 1987
- Olivier, Christiane: *Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter*. Düsseldorf 1988
- Rosebrock, Cornelia: *Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeiterfahrung des Lesens*. Kassel 1991 (Dissertation)
- dies.: *Kritische Anmerkungen zum Begriff des Lesens in der Leseforschung*. Unveröffentl. Manuskript, Kassel 1992
- Saxer, Ulrich/Langenbacher, Wolfgang/Fritz, Angela: *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh 1989
- Schiefele, Hans/Stocker, Karl: *Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*. Weinheim und Basel 1990
- Schmutzler-Braun, Brigitte/Schreiner-Berg, Adelheid: "Ab und an mal'n Buch – warum nicht?". *Lebensumstände und Lektüre berufstätiger Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung*. Ffm 1983
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek 1990
- Schneider, Peter: *Illusion und Grundstörung. Psychoanalytische Überlegungen zum Lesen*. In: *Psyche* 4/1982
- Schön, Erich: *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers*. Stuttgart 1987
- ders.: *Leserfahrungen in Kindheit und Jugend*. In: *Lehren und Lernen*, 15. Jg., Heft 6/1989
- ders.: *Erinnerungen von Lesern an ihre Kindheit und Jugend*. In: *Media Perspektiven* 5/1990 (= Schön 1990a)
- ders.: *Weibliches Lesen: Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert*. In: Helga Gallas/Magdalene Heuser (Hg.), *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*. Tübingen 1990 (= Schön 1990b)
- Venske, Regula: *Mannsbilder – Männerbilder. Konstruktion und Kritik des Männlichen in zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur von Frauen*. Hildesheim-Zürich-New York 1988
- Zinnecker, Jürgen: *Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiografie*. In: *Jugendliche und Erwachsene '85 – Generationen im Vergleich*. Bd. 2: *Freizeit und Jugendkultur*, hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Leverkusen 1985, S. 143-348

Christine Garbe arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Germanistik der Freien Universität Berlin (Forschungsschwerpunkte: Literatur des 18. Jahrhunderts, Geschichte der Frauen- und Mädchenliteratur, literarische Sozialisation von Frauen). Adresse: Obentrautstr. 32/5, DW-1000 Berlin 61

Leseverhalten von Lehrlingen

Bestandsaufnahme in der Wiener Lehrlingsbücherei Mollardgasse

Einleitung

Jedes Jahr – meist zur Sommerzeit – befassen sich Medien mit dem steigenden Bildungsverfall und dem zunehmenden Analphabetismus. Laut letzter Angaben (zit. nach TRAUDE KOGOJ und ANDREAS PITTLER: Angst vor dem ABC, in: PROFIL Nr. 35 vom 24. August 1992, S. 56-58) gehört mindestens einer von hundert Österreichern den sogenannten Primäranalphabeten an. 75.000 bis 100.000 Menschen also, die – von ihrem Namen abgesehen – kein Wort zu Papier bringen können. Dazu kommen noch rund 200.000 Sekundäranalphabeten, die zwar Buchstaben, auch einzelne Wörter zu lesen imstande sind, aber mit längeren Texten – und seien sie noch so banal – merkliche Schwierigkeiten haben. Diese "Nicht-Leser", so die Leseforscherin ANGELA FRITZ, hätten zwar einmal gelernt, aus bestimmten Zeichen der für ihre Sprache gültigen Schrift den mitgeteilten Sinn zu entnehmen, aber diese Anfangskenntnisse nicht weiterentwickelt und kontinuierlich geübt.

Österreichweit ist die Hälfte der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren trotz steigender Anzahl der Besucher höherer Schulen noch immer Lehrling. (In Wien etwas weniger.) Was also ist zu erwarten, wenn man an diese Hälfte unserer kulturellen und wirtschaftlichen Zukunft denkt? Generell kann der vorliegende Beitrag die "Lesegewohnheiten von Jugendlichen" nicht analysieren. Am Beispiel der Wiener Lehrlingsbücherei Mollardgasse – eine Sonderform der Zweigstellen der Städtischen Büchereien –, in der hauptsächlich männliche Jugendliche erfaßt sind, kann jedoch aufgezeigt werden, daß bei entsprechendem Medienangebot und engagierter Motivation ein hoher Prozentsatz potentieller Leser erreicht werden kann.

Die Lehrlingsbücherei befindet sich im Schulgebäude. Sie ist für die Schüler, die die Berufsschule ein- bis zweimal wöchentlich besuchen, an jedem ihrer Schultage von 10.30-17.00 Uhr durchgehend geöffnet. Aufgrund der zentralen Lage der Bücherei können die Schüler jede Unterrichtspause zum Büchereibesuch nutzen; hauptsächlich wird jedoch die Mittagspause – als längste Pause – zum Aufenthalt in der Bücherei gewählt. Die Entlehndauer beträgt für alle Medien drei Wochen und ist kostenlos. Die Bücherei hat einen Medienbestand von rund 10.000 Exemplaren (Bücher/Comics, Zeitschriften und Tonkassetten).

Seit 1959 wird in der 1. Wiener Lehrlingsbücherei als Zweigstelle der Städtischen Büchereien in Freihandform – vorher war sie eine von Lehrern auf freiwilliger Basis geführte Thekenbücherei – mit und für Jugendliche gearbeitet. Ursprünglich waren alle Lehrlinge Wiens Schüler der Berufsschule Mollardgasse; nach und nach wurden neue Schulen gebaut, und die Anzahl der Schüler verringerte sich ständig, sowohl durch Ausgliederung einzelner Berufe als auch durch einen allgemeinen Lehrlingsrückgang. Jede Veränderung in der Schule erfordert eine Reaktion seitens der Bücherei.

Vor 15 Jahren

Im Schuljahr 1977/78 wurde von der Verfasserin in der Lehrlingsbücherei Mollardgasse eine empirische Untersuchung durchgeführt, die eine Reihe interessanter Ergebnisse erbrachte, denen bei der künftigen Arbeit – insbesondere beim Medienankauf – Rechnung getragen wurde. Die Untersuchung zeigte zwei Phänomene auf: Mit zunehmender Büchereibenutzung (höhere Klasse, vermehrtes Fachwissen) steigen die Bedürfnisse der Leser. Andererseits sinkt der Zufriedenheitsgrad der Benutzer. Dem wurde durch gezielte Buchbestandspflege entgegengewirkt. Schon ein Jahr später konnten positive Veränderungen konstatiert werden: Die Zentrale der Städtischen Bücherei stellte ein Sonderbudget zur Verfügung, womit ein gezielterer, den Wünschen, Interessen und Bedürfnissen der Benutzer noch entsprechender Buchankauf ermöglicht wurde. Dies wirkte sich sofort auf den Zufriedenheitsgrad aus. Die Bücherei stellte bei gleichbleibender Schüleranzahl höhere Einschreibziffern fest, die Büchereifrequenz wurde angehoben, und die Entlehnzahlen – die die verbesserte Benutzungsmöglichkeit am besten dokumentieren – konnten nahezu verdoppelt werden. Die Untersuchung hatte ferner ergeben, daß die Büchereibenutzer bildungswillig und bildungsfähig sind. Kein Proband war Absolvent einer Sonderschule, 52,9% der Testpersonen waren ihren Bildungsweg von der Volksschule bis inklusive Polytechnischen Lehrgang gegangen, ohne eine Klasse wiederholen zu müssen, 41,5% der Lehrlinge hatten sich bereits auf berufsbildenden oder allgemeinbildenden höheren Schulen versucht.

... und heute

Die jährlich durchgeführten Statistiken zeigen, daß sich einerseits die Anzahl der Schüler des Hauses verringert hat, andererseits der Wirkungsgrad der Bücherei gestiegen ist. Erreichte die Bücherei 1981 rund jeden fünften Schüler, so gelingt es ihr 1991, fast jeden dritten Schüler als eingeschriebenen Leser zu verbuchen.

Schuljahr	Schüler	Leser	%
1982/83	9475	1827	19,3%
1983/84	9152	1746	19,1%
1984/85	8746	1545	17,7%
1985/86	8401	1770	21,1%
1986/87	8157	1658	20,3%
1987/88	8015	1660	20,7%
1988/89	5502	1469	26,7%
1989/90	5433	1459	26,9%
1990/91	5344	1453	27,2%
1991/92	5133	1571	30,6%

Mehrere Gründe sind dafür zu nennen. Einerseits sind drei große Direktionen aus dem Schulgebäude ausgezogen, und die von der Bücherei frei verfügbaren finanziellen Mittel, die bis dato dem Buchankauf für spezielle Fachbücher dieser Handwerksgruppen gewidmet waren, konnten für die verbleibenden Berufsgruppen verwendet werden. Andererseits wurde dem vermehrten Wunsch nach mehr Comics, Zeitschriften und Tonkassetten Rechnung getragen:

	1981	1991
Comics	1296	4314
Belletristik	7839	2919
Reiseliteratur	988	756
Technik/Naturwiss.	7402	5533
Freizeit/Sport	5908	3799
Handwerk	2191	1827
Zeitschriften	11992	16143
Tonkassetten	5434	10435
Sonstige	6681	6034
Summe	49731	51760

Dementsprechend hat sich auch der Medienbestand bei jenen Gruppen erhöht, die vermehrt in Anspruch genommen werden:

	1981	1991
Comics	61	307
Zeitschriften	39 Abo	57 Abos
Tonkassetten	390	957

Die dargelegten Fakten sind keine Nivellierung der Lehrlingsbücherei, sondern ein Erfolg der Bibliothekare, deren rasche Reaktion das Leserpotential erhielt. Entsprechend der Grundhaltung der Bücherei, für jeden Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen da zu sein, dürfen Qualität und Quantität weder durcheinandergebracht, noch gegeneinander ausgespielt werden. Bei der schon genannten Untersuchung aus dem Jahr 1977/78 war eines der erfreulichen Resultate, daß der Bibliothekar als äußere Motivationsquelle an erster Stelle genannt wurde. Dem wird Rechnung getragen, ohne der alten Mentalität der Volksbibliothekare zu verfallen, deren erklärter Berufserfolg im "Hinauflesen" (am besten bis zu Goethe) seiner Leser bestand. Die totale Negation des Mottos "Wissen ist Macht" wäre jedoch auch falsch.

Leseverhalten weiblicher Jugendlicher

Die Berufsschule Mollardgasse beherbergt Berufe, die von Männern dominiert werden: Nachrichtentechnik, Elektrotechnik, Elektromechanik, Glaser und Schlosser, Sanitär- und Heizungstechnik, Bäcker und Zuckerbäcker sowie eine kleine Lehrwerkstätte für Uhrmacher. Das Leseverhalten von weiblichen Jugendlichen kann daher nicht belegt, sondern nur im Vergleich mit einer anderen Lehrlingsbücherei dargestellt werden, die dreimal soviele weibliche Leser wie die Bücherei Mollardgasse hat.

	weibliche Leser	männliche Leser	total
Mollardgasse	143	1936	2079
Längenfeldgasse	451	652	1103

Entlehnungen	Bücherei	Bücherei
	Mollardgasse	Längenfeldgasse
Belletristik	2919	6211
Sachbuch	17791	11303
Tonkassetten	10435	5550
Zeitschriften	16143	7090
Comics	4331	3374
Sonstige	159	6
Summe	51760	33534

1103 LeserInnen haben 1991 in der Bücherei Längenfeldgasse 33.534 Medien entlehnt. Es entfallen also auf jede/n LeserIn durchschnittlich 30,4 Entlehnun-

gen pro Jahr. 2079 LeserInnen entlehnten im gleichen Zeitraum in der Bücherei Mollardgasse 51.760 Medien. Das sind pro LeserIn durchschnittlich 24,6 Entlehnungen. Die höhere pro Kopf-Entlehnung der Vergleichsbücherei geht eindeutig zugunsten der Leserinnen – dies wird auch deutlich an der wesentlich höheren Belletristik-Entlehnanzahl. Daß Leserinnen eher zu den "Leseratten" zu zählen sind, zeigt die Analyse der Entlehnstatistik der Bücherei Mollardgasse. Die 143 Leserinnen entlehnten durchschnittlich 41,5.

Anstieg von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache

Ende der siebziger Jahre war das Problem der Sprachbeherrschung für die Arbeit in der Lehrlingsbücherei noch kaum virulent, weder bei den Führungen der jeweils ersten Klassen durch die Bücherei noch bei den Einschreibungen der Schüler in die Bücherei. Die Anzahl der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache war ihr nicht einmal bekannt. (Laut Volkszählung waren 1981 in Wien 7,4% Ausländer gemeldet. Quelle: Österreichisches Statistisches Zentralamt.) Wie sehr sich die Situation seit damals geändert hat, dokumentiert die offizielle Statistik, die seit dem Schuljahr 1990/91 geführt wird.

Schüler nichtdeutscher Muttersprache in Wiener Berufsschulen					
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	gesamt
Schuljahr 1990/91	20,52%	12,82%	9,88%	7,79%	14,03%
Schuljahr 1991/92	23,27%	19,69%	12,56%	10,00%	17,75%

Die steigende Zahl von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache zeigt, daß die Bildungswilligkeit und Bildungsfähigkeit unabhängig von der Muttersprache ist. Ausschlaggebend für den Erfolg der Schüler ist großteils die Aufenthaltsdauer in Österreich. Rund 90% der neueingeschriebenen Schüler des Schuljahres 1991/92 sind länger als ein Jahr in Österreich wohnhaft. Ihre Sprachbeherrschung reicht aus, um einen manuellen Beruf zu erlernen und gestützt durch Förderkurse und außerschulische Sprachkurse die Berufsschule zu besuchen. Sie genügt aber häufig nicht, um das für Schüler deutscher Muttersprache in der Bücherei vorhandene Medienangebot zu nutzen. Das Entlehnverhalten von Schülern nichtdeutscher Muttersprache ist daher von vorneherein stark eingeschränkt (zumindest solange nicht ausreichend Literatur in der Muttersprache zur Verfügung steht, Anm. d. Red.).

Bei der Entlehnberatung und -verbuchung machen die Bibliothekare der Lehrlingsbücherei Mollardgasse im Umgang mit Schülern nichtdeutscher Muttersprache folgende Erfahrung: Wer Deutsch nicht gut beherrscht, entlehnt eher die Medien, die leichter zu konsumieren sind. Das sind Tonkassetten, Comics

und illustrierte Zeitschriften. Der Anstieg der Entlehnungen dieser Medien-
gruppe zu Lasten der Belletristik-Entlehnungen während der Jahre 1981 bis
1991 geht zu einem großen Teil auf den Anstieg der Benutzer mit nichtdeut-
scher Muttersprache zurück. Andererseits ist die Beliebtheit von Zeitschriften
auch darauf zurückzuführen, daß sie im Gegensatz zu den Sach- und Fachbü-
chern (zwischen Erscheinen und Aufstellen in der Bücherei vergeht oft mehr
als ein Jahr) aktuell sind und überdies spezielle Interessen zeitnah abdecken, so
zum Beispiel auf dem Gebiet der Elektronik und der Freizeitindustrie.

Die Benutzer der Lehrlingsbücherei zeigen laut Jahresbericht 1991 folgende
Lesepräferenz:

1. Fachbuch,
2. Fachzeitschriften und Illustrierte,
3. Tonkassetten,
4. Comic,
5. Belletristik.

Die beiden ersten Mediengruppen decken sich mit den Angaben aus der
Untersuchung 1977/78. Belletristik ist auf den letzten Platz gerutscht. Da-
zwischen liegen Tonkassetten und Comics, die damals allerdings noch nicht im
Bestand der Bücherei waren.

Elisabeth Duchkowitsch, Städtische Bücherei 65 (Lehrlingsbücherei), Mollardgasse 87, 1060
Wien

Vom Lesen lernen

Sonja Kuri

Lesen im Unterricht – Leseunterricht?

*Die Geburt der "Leserate" ist,
wenn man den Statistiken glauben darf,
seltener geworden.*

(In: UNISONO 11,12/92)

Thelian, Nichtleser erobern Marktanteile)

"Lesen ist Abenteuer im Kopf" lautet ein Werbeslogan, um Bücher attraktiv zu machen. Lesen im Unterricht ist aber vielfach weit davon entfernt, wodurch die Lernenden eher vom Lesen weg als zum Lesen gebracht werden.

- o Buch aufschlagen oder Textkopien austeilen,
- o jeder Lernende liest bzw. versucht, einen Absatz laut zu lesen und/oder
- o Fragen an die Lernenden zu Aussagen und sprachlicher Realisierung des Textes, ob sie den Text (Thema – Struktur – Intention) verstanden haben.

Eine weit verbreitete Vorgehensweise, die ihre Vorteile hat: Die Lernenden kennen den Ablauf; sie wissen genau, was in jeder Phase von ihnen verlangt wird. Die vom Lehrer gestellten Fragen sind ihnen gleichzeitig Schlüssel zum Inhalt.

Der Nachteil jedoch ist, daß die Beziehung der Lernenden zum Text, dessen Inhalt und Sprachstruktur immer gleich bleibt. Echtes Interesse an Textaussage und Sprache wird damit selten geweckt bzw. gefordert. Lesen im Unterricht ist meist eine ziemlich lustlose Sache. Die affektiven Faktoren Lust und Neugier

werden dabei überhaupt nicht berücksichtigt, sind aber für eine positive Beziehung zum Text und der Aktivität Lesen von entscheidender Bedeutung.

Lernende haben Angst vor langen Texten. Texte, vor allem literarische Texte, sind meist zu lang und/oder zu komplex für die oben geschilderte Bearbeitungsform – die Lernenden verlieren schon von vornherein jegliche Motivation angesichts der Fülle des Sprachbreis.

Der Lernende tritt vielfach nicht in Interaktion zum Text, sondern in Referaten spielt sich die Interaktion zwischen Unterrichtenden und Lernenden über das Referat und nicht über den Basistext ab – abgesehen davon, daß Referate beurteilt werden. Lesen ist auch meist eine einsame Sache. Jeder ist auf sich allein gestellt.

Die Situation, einen in jeder Hinsicht unbekanntem Text laut vorlesen zu müssen, gibt es nur im Unterricht und beim Rundfunk und Fernsehen. Nur: In den Medien sind die Leser dafür ausgebildet; sie sind sprechtechnisch so vorbereitet, daß sie einen unbekanntem Text ohne Stocken vorlesen können. Jahre-lange Übungen machen dies möglich.

Die Konkurrenz von Sachtexten und Literatur

Journalistische Texte beispielsweise arbeiten mit typographischen Mitteln. "Wichtiges" wird visuell gekennzeichnet und somit sofort erfaßbar. In literarischen Texten (ausgenommen der Lyrik) wird nicht gekennzeichnet. Der Leser ist mit dem für ihn undurchdringbar erscheinenden Sprachbrei alleingelassen. Auch visuelle Bedürfnisse werden nicht gestillt.

Die Alleinherrschaft von visuell einförmig schriftlicher Sprache macht Angst und diskriminiert. Das Ausspielen von Sachtexten gegen literarische Texte führt nicht zum gewünschten Erfolg. Vielmehr können die verschiedenen Textsorten im Leseunterricht zueinandergeführt und die sich daraus ergebende Spannung für vielfältige Aktivitäten genutzt werden. Dies soll im folgenden Artikel anhand von verschiedenen methodischen Beispielen dargestellt werden.

Die einzelnen Techniken, die ich vorstelle, zielen darauf ab,

- ▶ die Leser auf Selbstentdeckung zu schicken,
- ▶ ihre Wahrnehmungsweisen zu steuern, ohne sie zu belehren und ohne sie mit "allgemeingültigen" Aussagen zu Werk und Thema zu konfrontieren. – Die Scheu soll genommen, – der Zugang soll dadurch erleichtert werden und

- ▶ erkenntlich machen, daß die Texte auch etwas mit ihnen zu tun haben. Somit sollen die Texte – zumindest vorerst – aus ihren Erfahrungsbereichen kommen und altersadäquat sein. Sie sollen auf der Erfahrungswelt der Lernenden aufbauen, ohne ihnen zu nahe zu treten oder sich ihnen anzubiedern.

Die Beispiele dieses Aufsatzes sollen zeigen, wie mit Texten im Unterricht umgegangen werden kann, damit die Lernenden zum Lesen gebracht werden und der Abstand zwischen ihnen und fiktionaler Literatur verringert werden kann. Sie sind der Fremdsprachendidaktik entnommen, die darauf abzielt, durch spezifische Strategien den Lernenden Wege durch den Sprachdschungel zu zeigen und Verstehen herzustellen.

Die verschiedenen Techniken lassen sich in Kombination auch auf die Bearbeitung längerer Werke anwenden.

Ein Beispiel: VORBEREITUNG – EINFÜHRUNG – BEARBEITUNG:

Der Text: (= 2. Arbeitsblatt)

DAS VERHÄNGNIS

Sie war noch jung, sie war hübsch und drall, gesund und froh. Nun gut, aber irgend ein Haken wird dabei sein, sonst wäre ja keine Geschichte daraus geworden. Wohl-an! Sie war in fester Stellung, bei den Damen ihrer Kundschaft sehr beliebt, sie hatte auch Freude an ihrer Tätigkeit, der sie in modernen, hellen und gelüfteten weißgekachelten Räumen nachging. Nun ja, aber wir wissen doch –. Sie lernte einen jungen Mann kennen, er war ein netter Bursche, ein wohlstandiger Kerl, ebenfalls fix angestellt. Die beiden hatten einander erst zwei- oder dreimal getroffen. Aha! Beim drittenmal fragte er sie anteilnehmend, welchen Beruf sie denn ausübe? "Ich bin Toilettenfrau", sagte sie, blickte durch einige Sekunden verzweifelt vor sich hin, und fügte, gleichsam entschuldigend, hinzu: "Am Hauptbahnhof." "Das geht nicht", sagte er. Und verließ sie zur selben Stunde.

(Heimito von Doderer: Die Erzählungen)

Eine Statistik als Teil eines Arbeitsblattes bietet sich als Ausgangspunkt zur sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung an:

1. Arbeitsblatt

Was würdest du gerne werden? Warum?

Installateur Lehrer Arzt
 Richter Journalist
 EDV-Fachmann Auto-Mechaniker Industrieller
 Universitätsprofessor

etwas anderes? _____



Standard 31.1.1991

1. Die Lernenden überlegen anhand des 1. Arbeitsblattes, welchen Beruf sie ergreifen würden, und warum.
2. Sie machen eine Klassenstatistik und vergleichen diese mit der oben abgebildeten.
3. Sie suchen Gründe, warum manche Berufe so beliebt, andere nicht so beliebt sind.
4. Danach erhalten sie den Text (= 2. Arbeitsblatt): Das Wort "Toilettenfrau" ist gelöscht. Die Lernenden lesen den Text und versuchen herauszufinden, welchen Beruf die junge Frau ausübt.
5. Die junge Frau ist Toilettenfrau. Was ist so schlimm daran?
6. Was meint der Erzähler zu dieser Situation?
7. Der Erzählerkommentar wird nun als Ausgangspunkt für das Schreiben eines eigenen Textes nach derselben Struktur verwendet. (= 3. Arbeitsblatt)

3. Arbeitsblatt

Nun gut, aber irgend ein Haken wird dabei sein, sonst wäre ja keine Geschichte daraus geworden. Wohlan!

Nun ja, aber wir wissen doch –.

Aha!

Das Sprachmaterial bietet sich an, genauer betrachtet zu werden. Die auf dem Arbeitsblatt angegebenen Berufe zeigen nur die maskuline Form.

Welche Berufe haben eine feminine Form? Wie lautet sie?

Es gibt keine männlich Entsprechung zu "Toilettenfrau"? Warum?

Folgende Prinzipien wurden bei diesem Beispiel berücksichtigt:

- Der Inhalt des Textes und die Bearbeitung beziehen sich auf das Wissen und die Vorstellungswelt der Lernenden.
- Die Sachbezogenheit steht bei der Bearbeitung des literarischen Textes im Vordergrund, ohne dessen literarische Dimension zu vernachlässigen.
- Durch die thematische Vorbereitung werden Erwartungen aufgebaut. Der

Text beantwortet sie aber nicht sofort, sondern reizt durch die Leerstelle die Phantasie der Lernenden.

Andere Möglichkeiten der Texteingführung, -erarbeitung und -bearbeitung werden im folgenden dargestellt.

1. Texteingführungsstrategien

Eine wichtige Voraussetzung für die Lust zu lesen ist der erste Kontakt mit dem zu lesenden Text.

1. Beispiel: FRAGEN STELLEN

Die Situation wird umgedreht: Bevor der Lehrer den Text austeilt oder die Lesebücher aufschlagen läßt, läßt er die Lernenden möglichst viele Fragen stellen: Sie sollen – noch bevor sie einen Blick auf den Text geworfen haben – möglichst viel über den Text herausfinden.

- a) Fragen, um herauszufinden, um welche Textsorte es sich handelt
- b) Fragen, um das Thema herauszufinden

...

Der Lehrer sammelt alle Punkte auf der Tafel, um die Gedächtnisleistung der Lernenden nicht zu überfordern.

Tafelbild:

NEIN	JA
Zeitungstext	Fabel
Kurzgeschichte	Tiere
Menschen	Esel
...	...

Die Neugier auf den Text steigt: Die Lernenden sind vorbereitet, den neuen Text zu lesen.

2. Beispiel: TEXT-PUZZLE

Einen Text in mehrere Teile schneiden und auf Kärtchen kleben (entweder für jede Arbeitsgruppe einen Kärtchensatz, oder so viele Arbeitsgruppen, wie der Text Teile hat).

Vorgang:

- a) Jede Gruppe hat jeweils alle Teile des Textes und stellt die richtige Reihenfolge her.

- b) Jede Gruppe hat nur einen Textteil und versucht nach Lektüre des eigenen Abschnitts herauszufinden, wohin im Gesamttext der eigene Abschnitt gehört.
Effekt: Die einzelnen Textteile werden genau gelesen und inhaltlich und sprachlich begutachtet. In der Gruppe wird diskutiert und eine gemeinsame Lösung gefunden.

Präsentation:

- a) Die einzelnen Gruppen lesen ihren Text vor und begründen ihre Lösung. Der Text wird von den Lernenden somit erst laut gelesen, nachdem sie sich eingehend damit beschäftigt haben.
b) Wenn es diesen Text beispielsweise auf Kassette gibt, kann er nun vorgespielt werden. Die Lernenden hören aus echtem Interesse zu, lesen gleichzeitig mit, bekommen somit zum Schriftbild auch das Lautbild geliefert und korrigieren sich selbst.

Bei der Vorbereitung eines solchen Text-Puzzles muß man darauf achten, daß die Schnittstellen so gewählt werden, daß der Ablauf wirklich rekonstruiert werden kann. Es muß explizit syntaktische oder semantische Verbindungen geben.

3. Beispiel: EINEN TEXT ZU ENDE SCHREIBEN

Der Anfang eines Textes wird präsentiert; die Lernenden sollen ihn zu Ende schreiben.

Es soll darin um ein Thema gehen, zu dem die Lernenden inhaltlich und sprachlich schon etwas sagen können. Am besten eignen sich hierfür literarische Kurztexte, in denen es um altersspezifische Themen bzw. eine mögliche Erfahrungswelt der Lernenden geht.

Zum Beispiel folgender Text:

Das Haus steht in Seewalchen. Das Haus steht fast leer: nur mehr zwei alte Leute, Oma und Opa, wohnen darin, in etwa drei von den acht Räumen.
Oma und Opa haben zwei Töchter, die früher auch in dem Haus gewohnt haben. Mit ihren Männern, die sie im Lauf der Zeit geheiratet hatten. Und im Lauf der Jahre waren Kinder dazugekommen: sechs an der Zahl. Eines der Kinder war ich.
Wir hatten es schön in dem Haus, sechs Mädchen und sechs Erwachsene. Oma und Opa waren damals noch fröhliche Menschen. ...

Wie geht es weiter? Was passiert, daß Oma und Opa dann nicht mehr "fröhliche Menschen" sind? Die Lernenden schreiben den Text zu Ende. Danach wird der Rest des Textes gelesen. Und das ist der Rest:

Da war der Garten: die Wiese, die Bäume, die Gemüsebeete, die Schaukel, die Holzhütte. Dort haben wir Kinder gespielt, Opa hat gearbeitet, die anderen haben sich erholt. Doch plötzlich mußte eine der Töchter von Oma und Opa mit ihrem Mann und den

beiden Kindern wegziehen, weil der Mann Karriere machen wollte. Diese Tochter war meine Mutter, und der Mann war mein Vater. Die beiden Kinder waren meine Schwester und ich. Nun gut, die Tochter verbarg ihre Tränen, die Kinder freuten sich auf den "Ausflug", und Oma und Opa waren etwas bekümmert.

Die – nun selbständige – kleine Familie zog in eine Stadt, weit weg von der Wiese und den Bäumen und der Schaukel und die Kinder merkten bald, daß es nicht nur für die Dauer eines Besuchs war. Ein neues Mädchen wurde geboren, und mit der Karriere des Vaters ging es schlecht, und alle wurden blaß.

Bei Oma und Opa blieb die ältere Tochter mit dem Mann und den vier Mädchen. Sie hatten viel Platz und Freude und fühlten sich wohl, bis es den Mann in seine – weit entfernte – Heimat zog, wo er für seine Familie ein Haus bauen wollte. Nun gut, die Tochter verbarg ihre Tränen, Oma und Opa waren sehr bestürzt, die Kinder glaubten nicht an einen Ausflug, dazu waren sie zu alt.

Die – nun selbständige – Familie zog weit weg, lebte zu sechst in zwei miesen Zimmern, während gegenüber das Haus wuchs, wuchsen auch die Aggressionen. Oma und Opa erhielten dann und wann einen Brief – öfter von der Tochter in der Stadt, weil die in einer Ehekrise steckte und die andere mit dem Hausbauen zu beschäftigt war, um auch noch viele Briefe zu schreiben. Oma und Opa wurden älter und mit den Briefen besorgter, sie wurden verhärmter und einsamer.

Die Tochter in der Stadt wurde von ihrem Mann geschieden, das Geld für die drei Mädchen, die ihr blieben, war ständig knapp. Sie wurde älter und ebenfalls besorgter und verhärmter, doch, Gott sei Dank, nicht einsamer.

Die zweite Tochter zog endlich mit ihrer Familie in das Haus, in das sie ihr Mann – zu ihrem Glück, wie er meinte – verfrachtete. Doch er konnte das Glück nicht erzwingen, und so stand zwar das Haus, die Freude darin und daran aber fehlte.

Längst bedauerte Opa, daß er es nicht verhindert hatte, daß man seine Töchter zu ihrem Glück – und somit zum Unglück – gezwungen hatte, und er wurde krank und traurig und taub. Oma lebte in Sorgen und Nervenkrieg. Beide waren sie einsam und arm. Ebenso arm waren die beiden Töchter mit ihren insgesamt sieben Mädchen. Die eine lebte ohne Mann und miserabel, die andere lebte mit Mann und miserabel. Die Mädchen wuchsen heran und waren oft blaß und verweint.

SCHÖN war es nur in den Ferien. Dann kamen alle in das Haus, das dann wieder fröhlich wurde. Doch das auch nur anfangs, weil die Zeit die Leute einander fremd macht. Und man wächst und wird härter, und der Platz wird knapp in so einem Haus, besonders wenn man beginnt, Zimmer an fremde Feriengäste zu vermieten, aus Geldmangel natürlich. Und Oma ist besorgt und hektisch, und Opa ist griesgrämig und schwerhörig, und die Töchter sind energisch und verbissen, und die Mädchen sind teils Mimosen und teils Furien. Und die Mädchen haben Freunde, und die bringen sie mit, und sie werden schwanger, und die Bäuche bringen sie mit, und das Haus und die Nerven und alles platzt aus den Nähten. Alles ist hart, und jeder hat recht, und keiner gibt nach, und so wird aus einer fröhlichen Familie ein degenerierter Haufen und aus dem fröhlichen Haus eine Klapsmühle.

(Geiß, Ingrid Anna: Kurzgeschichte – Kurze Geschichte. In: Junge Literatur aus Österreich.)

Die Textauswahl für diese Bearbeitungsform stammt von Maria Sack, Vorkursstudienlehrgang Graz.

4. Beispiel: VIDEO ODER FILM ALS LESEVORBEREITUNG

Der Film wird bis zu einer spannenden/interessanten/entscheidenden Stelle im Unterricht bearbeitet; als Hausaufgabe sollen die Lernenden den Text nach- und/oder zu Ende lesen und vorbereiten, wie es im Film bzw. Text weitergehen könnte.

- a) Dies kann rein motivationsmäßig gestaltet sein: Die Lernenden sollen sich vorrangig nicht analytisch mit dem Film beschäftigen, sondern einfach Lust bekommen, den Text zu Ende zu lesen; mögliche Vergleiche ergeben sich von selbst.

Der ORF in Zusammenarbeit mit dem BMUK versucht dies seit einiger Zeit unter dem Titel *Fortsetzung folgt nicht*. Wie schon der Titel sagt: Wenn man wissen will, wie die Geschichte weitergeht, muß man das Buch zur Hand nehmen, denn *Fortsetzung folgt nicht*.

- b) Dieselbe Aktivität kann aber auch analytisch ausgerichtet sein: Die Lernenden sollen sich mit den Unterschieden schriftlicher und audiovisueller Erzählweise beschäftigen; sie vergleichen die Verfilmung und die Buchvorlage.

Das Interesse für einen Text bestimmt den Lesestil. Durch folgende Aktivitäten werden die Lernenden schrittweise an die verschiedenen Lesestile herangeführt:

5. Beispiel: DIE LERNENDEN SUCHEN SICH IHRE TEXTE SELBST

1. Schritt: Zu einem bestimmten Thema, das vorher gemeinsam fixiert wurde, suchen die Lernenden aus Zeitungen, Zeitschriften und diversen Büchern Texte und Bilder: Die Texte werden nur angelesen.
2. Schritt: Die Texte und Bilder werden nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten geordnet: Globalverstehen.
3. Schritt: Die Lernergruppen entscheiden sich jeweils für eine Textgruppe und suchen nun daraus den für sie interessantesten Text.
4. Schritt: Sie bearbeiten diesen: Detailverstehen.

Welche Textannäherung und Präsentation des Textes gewählt wird, hängt vom Text und dem, was er bewirken soll, ab.

Strategie	Wirkung
Fragen an den Text stellen	die nötigen Vorinformationen holen sich die Lernenden selbst
Text-Puzzle	Textgliederungssignale werden bewußt gemacht
Text zu Ende schreiben	das Vorwissen und die Vorstellungen der Lernenden zu einem bestimmten Thema werden hervorgeholt
Video oder Film als Lesevorbereitung	die Neugier wird gereizt
Texte selber suchen	verschiedene Lesestrategien werden gefordert

Das letzte Beispiel verweist bereits auf den engen Konnex von Texteingführung, Texterschließung und Textbearbeitung.

2. Texterschließungsstrategien

Die verschiedenen Techniken der Texteingführung sind mehr oder weniger Strategien und Vorbereitung zur Texterschließung. Ganz egal wie nun der Text in den Unterricht eingeführt wurde, müssen den Lernenden Strategien bekannt sein, wie sie sich den vorliegenden Text bzw. den vorliegenden Textausschnitt zugänglich machen können.

1. Beispiel: *TEXTERSCHLIESSUNG DURCH INHALTLICHE VORBEREITUNG*

Der folgende Text könnte durch ein sogenanntes Assoziogramm vorbereitet werden:

Dornröschen

Ein Porträt der Tänzerin vor dem nächsten Sprung.

Marcus Johst

Dornröschen lebt im dritten Bezirk bei ihren Eltern. Von ihrem Prinzen hat sie sich vor einem halben Jahr getrennt

und seiner Simmeringer Wohnung den Rücken gekehrt.

Vielleicht wachsen dort jetzt wilde Rosen. Aber Dornröschen läßt keinen Zweifel an ihren Prioritäten. „Mein Job ist mir so wichtig. Dafür erwarte ich einfach Verständnis.“ Der Job läßt keine Zeit für zuviel Märchenwelt, auch wenn sie einen manchmal an ein Feenwesen erinnern mag mit ihren unwirklich blauen Augen und den betont langen Wimpern.

Aber sie ist kein Feenwesen, kein Dornröschen, auch kein „Persönchen“, wie es ein wohlmeinender Leser an das Bühnenmagazin des Landes schrieb. Mit den beiden Attributen „jung“ und „begabt“, die er seinem Diminutiv voran setzte, liegt er schon richtiger. Die 19jährige Eva Petters ist das vielumjubelte Nachwuchstalent, vielleicht bald schon der Star der Ballettcompagnie der Wiener Staatsoper.

Nachdem sie Rollen in Stücken von Georges Balanchine und auch schon den Blauen Vogel im „Dornröschen“ verkörpert hatte, tanzte sie Anfang 1990 die Hauptrolle in Tschaikowskys Ballett, die Prinzessin Aurora, eine der großen klassisch-romantischen Partien, so überzeugend, daß Publikum und Kritik gleichermaßen jubelten. Im vergangenen Februar durfte sie die ungemein schwierige Hauptrolle im „Feuervogel“ übernehmen.

Der Standard

(Aus: Kuri/Saxer H./Saxer R.: Zeil für Deutsch. Medienverbundprogramm. 3. Jahrgang S. 237)

Es geht hier also um zwei ganz gegensätzliche Frauenbilder und die damit verbundenen Lebensformen.

2. Beispiel: LÜCKENTEXT

Aus dem folgenden Text werden beispielsweise die unterstrichenen Wörter gelöscht. Diese sollen die Lernenden beim Lesen rekonstruieren; synonyme Ausdrücke werden selbstverständlich ebenfalls akzeptiert.

DER GUTE MANN

Er war ein guter Mann. Er wohnte über uns. Er wohnte schon in diesem Haus, bevor wir einzogen. Er grüßte immer freundlich, und alle grüßten ihn. Wenn die Kinder ihn sahen, ließen sie alles stehen und rannten ihm nach. Er erzählte ihnen Geschichten und gab ihnen Süßigkeiten. Er war ein guter Mann. Die Mütter aus unserem Haus schickten ihre Kinder zu ihm, wenn sie keine Zeit hatten. Und die Kinder waren gerne bei ihm. Als ich größer war, half er mir bei den Hausaufgaben. Seine Stärke war die Mathematik, meine leider nicht. Er half, wo er konnte. Er war ein guter Mann. Er reparierte unser Radio, den Fernseher und noch einige Sachen, die mein Vater nicht reparieren konnte. Er war eben ein guter Mann. Er half den Frauen im Haus, wenn sie die schweren Teppiche nicht alleine über die Teppichstange hängen konnten. Er renovierte auch die Wohnung der alten Dame neben uns. Alle seine guten Taten aufzuzählen, hätte keinen Sinn, da könnte man ein dickes Buch füllen. Die Leute in unserem Haus wetteiferten darum, ihm etwas zu schenken oder ihn einzuladen. Er ließ sich nichts schenken, kam aber, wenn man ihn einlud. Er konnte gut erzählen, und alle hörten ihm gerne zu, aber über seine Vergangenheit erzählte er nie etwas.

Eines Tages starb die alte Frau unter uns. In die Wohnung zog ein Ehepaar mit Kind. Es waren sehr nette Leute, und sie gewöhnten sich schnell in unserem Haus ein. Der gute Mann freundete sich mit ihnen sehr schnell an. Er reparierte auch ihnen das Radio, half der Frau beim Teppichklopfen und spielte mit ihrem Kind. Als die Frau wieder ein Kind bekam, nannten sie es nach ihm. Einmal erzählte mir die Frau, daß sie jüdisch seien, und ich erzählte es dem guten Mann. Ich dachte mir nichts dabei, über Judentum hatte ich in der Schule gelernt, auch über die Verfolgung der Juden. Er aber wurde ganz weiß und sagte nichts. Am nächsten Tag fand man ihn tot in seiner Wohnung. Er hatte sich erhängt. Aus den Papieren, die man in seiner Wohnung fand, erfuhr man seinen richtigen Namen. Außerdem erfuhr man, daß er im Krieg zur Führung eines Konzentrationslagers, in dem Tausende Juden vernichtet worden waren, gehörte. Zu seinem Begräbnis kam keiner aus unserem Haus. Die Leute sagten, dieses Schwein sollte man in einen Karton packen und in eine Grube werfen. Die Grube sollte man zuschütten und ohne Grabstein lassen, denn für so eine Sau sei das einfachste Holzkreuz zu schade. Das Begräbnis war eigentlich keines, denn weder ein Pfarrer noch eine Trauergemeinde hatten sich eingefunden. Ich war auf den Friedhof gegangen, ohne Erlaubnis meiner Eltern. Außer dem Totengräber und mir war nur das jüdische Ehepaar gekommen.

(Gappmaier, Barbara: Der gute Mann. In: Junge Literatur aus Österreich 83/84. Bundesverlag, Wien 1984)

3. Beispiel: "STEHT DAS IM TEXT?"

Die Lernenden sollen die wichtigen, sprachlich vereinfachten Informationen im Text wiederfinden.



Zirkus von morgen ***

Oft, viel zu oft wurde und wird der Zirkus totgesagt, wann immer man aber Artisten im Fernsehen bewundern kann, läßt sich feststellen, daß die Manege ihre Attraktivität und ihre ganz eigene Atmosphäre nicht verloren hat.

Diese Aufzeichnung des nun schon traditionellen Nachwuchswettbewerbes hat wieder bewiesen, daß sich junge Menschen in aller Welt nach wie vor für den Artistenberuf entscheiden und Erstaunliches leisten.

Auf den Bildschirmen kommt der Zirkus aber immer spärlicher vor, obwohl – der ORF-Teletest beweist es – das Zuschauerinteresse groß ist. Das Fernsehen sollte sich mehr um diese Unterhaltungsform kümmern.



Die Spitzenreiter von Donnerstag:

1) Zirkus von morgen: 21 % (1,3 Millionen Zuschauer); Note: 4,6

2) Die Zwillingschwwestern: 21 % (1,3 Millionen); Note: 4,2

3) Seitenblicke: 18 % (1,1 Millionen); Note: 4,1

4) Baywatch: 14 % (907.000); Note: 4,2

Bestnote: 5

Das wochentliche Kulturmagazin „Achtung Kultur“ verliert Zuschauer. Diesmal sahen nur 2 % (129.000) zu.

Neue Kronenzeitung

	richtig	falsch
<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Zirkus ist tot. 2. Die Manege hat noch immer ihre Attraktivität. 3. Der Artistenberuf hat keinen Nachwuchs. 4. Die jungen Leute sind sehr gut. 5. Das Fernsehen kümmert sich zu wenig um den Zirkus. 6. Die Leute interessieren sich nicht besonders für diese Art der Unterhaltung. 		

(Aus: Kuri/Saxer H./Saxer R.: Zeit für Deutsch. Medienverbundprogramm. 3. Jahrgang S. 235)

4. Beispiel: TEXTERSCHLIESSUNG DURCH BILDER

Bilder helfen mit, Sprache und Inhalte von Texten zu verstehen. Der Weg vom Bild zum Text erleichtert den Zugang zum Geschriebenen und sensibilisiert die Lernenden.

den für die Feinheiten des Textes.

Für diese Bearbeitungsform bringt der Lehrer ein dem Text entsprechendes Bild mit und läßt es die Lernenden beschreiben und ihre Eindrücke und Assoziationen schildern. Erst darauf erfolgt die Textlektüre.

In einer Jugendzeitschrift war ganzseitig das Foto eines Liebespaares abgedruckt. Ich hatte die Zeitung monatelang in meinem Nachtkästchen und habe mir das Bild oft vor dem Einschlafen angesehen. Das Paar war von hinten aufgenommen: Er war fast einen Kopf größer als sie und beide hatten Jeans und Pullover an, er einen einfarbigen, sie einen gestreiften. Sie hatte eine Pferdeschwanzfrisur und war sehr zart. Er hatte seinen rechten Arm um ihre Schultern gelegt, sie ihren linken um seine Hüften. Sie gingen durch Gras, das ihnen bis über die Knöchel reichte. Rundum war es neblig. Sie hatte ihren Kopf an seine Schulter gelegt.

(Wolfgruber, Gernot: Auf freiem Fuß. dtv)

Oder man überläßt die Bildsuche den Lesern. Nach der Lektüre suchen sie in Arbeitsgruppen aus diversen Zeitschriften ein dem Text adäquates Bild. Da es unwahrscheinlich ist, daß genau ein solches Foto gefunden wird, soll nun der Text dem gefundenen Foto angeglichen werden. (= Textbearbeitung)

3. Textbearbeitungsstrategien

1. Beispiel: EINEN TEXT UMSCHREIBEN

Siehe dazu das Beispiel oben: Der Text wird den neuen Gegebenheiten angepaßt.

2. Beispiel: TEXTE VERBINDEN

Texte bzw. Textteile, die vorher in Gruppenarbeit inhaltlich und sprachlich erschlossen wurden, sollen nunmehr durch von den Lernenden gestalteten Zwischentexten so miteinander verbunden werden, daß ein neuer ganzer Text entsteht.

3. Beispiel: EIN DREHBUCH ODER EIN THEATERSTÜCK SCHREIBEN

Franz Kafka: DER NACHBAR

Mein Geschäft ruht ganz auf meinen Schultern. Zwei Fräulein mit Schreibmaschinen und Geschäftsbüchern im Vorzimmer, mein Zimmer mit Schreibtisch, Kasse, Beratungstisch, Klubsessel und Telephon, das ist mein ganzer Arbeitsapparat. So einfach zu überblicken, so leicht zu führen. Ich bin ganz jung und die Geschäfte rollen vor mir her. Ich klage

nicht, ich klage nicht.

Seit Neujahr hat ein junger Mann die kleine, leerstehende Nebenwohnung, die ich ungeschickterweise so lange zu mieten gezögert habe, frischweg gemietet. Auch ein Zimmer mit Vorzimmer, außerdem aber noch eine Küche.– Zimmer und Vorzimmer hätte ich wohl brauchen können – meine zwei Fräulein fühlten sich manchmal schon überlastet –, aber wozu hätte mir die Küche gedient? Dieses kleinliche Bedenken war daran schuld, daß ich mir die Wohnung habe nehmen lassen. Nun sitzt dort dieser junge Mann. Harras heißt er. Was er dort eigentlich macht, weiß ich nicht. Auf der Tür steht: 'Harras Bureau'. Ich habe Erkundigungen eingezogen, man hat mir mitgeteilt, es sei ein Geschäft ähnlich dem meinigen. Vor Kreditgewährung könne man nicht geradezu warnen, denn es handle sich um einen jungen, aufstrebenden Mann, dessen Sache vielleicht Zukunft habe, doch könne man zum Kredit nicht geradezu raten, denn gegenwärtig sei allem Anschein nach kein Vermögen vorhanden. Die übliche Auskunft, die man gibt, wenn man nichts weiß.

Manchmal treffe ich Harras auf der Treppe, er muß es immer außerordentlich eilig haben, er huscht förmlich an mir vorüber. Genau gesehen habe ich ihn noch gar nicht, den Büroschlüssel hat er schon vorbereitet in der Hand. Im Augenblick hat er die Tür geöffnet. Wie der Schwanz einer Ratte ist er hinausgeglitten und ich stehe wieder vor der Tafel 'Harras Bureau', die ich schon viel öfter gelesen habe, als sie es verdient. Die elend dünnen Wände, die den ehrlich tätigen Mann verraten, den Unehrlichen aber decken. Mein Telephon ist an der Zimmerwand angebracht, die mich von meinem Nachbar trennt. Doch hebe ich das bloß als besonders ironische Tatsache hervor. Selbst wenn es an der entgegengesetzten Wand hinge, würde man in der Nachbarwohnung alles hören. Ich habe mir abgewöhnt, den Namen der Kunden beim Telephon zu nennen. Aber es gehört natürlich nicht viel Schlaueit dazu, aus charakteristischen, aber unvermeidlichen Wendungen des Gesprächs die Namen zu erraten. – Manchmal umtanze ich, die Hörmuschel am Ohr, von Unruhe gestachel, auf den Fußspitzen den Apparat und kann es doch nicht verhüten, daß Geheimnisse preisgegeben werden.

Natürlich werden dadurch meine geschäftlichen Entscheidungen unsicher, meine Stimme zittrig. Was macht Harras, während ich telephoniere? Wollte ich sehr übertreiben – aber das muß man oft, um sich Klarheit zu verschaffen –, so könnte ich sagen: Harras braucht kein Telephon, er benutzt meines, er hat sein Kanapee an die Wand gerückt und horcht, ich dagegen muß, wenn geläutet wird, zum Telephon laufen, die Wünsche des Kunden entgegennehmen, schwerwiegende Entschlüsse fassen, großangelegte Überredungen ausführen – vor allem aber während des Ganzen unwillkürlich durch die Zimmerwand Harras Bericht erstatten.

Vielleicht wartet er gar nicht das Ende des Gesprächs ab, sondern erhebt sich nach der Gesprächsstelle, die ihn über den Fall genügend aufgeklärt hat, huscht nach seiner Gewohnheit durch die Stadt und, ehe ich die Hörmuschel aufgehängt habe, ist er vielleicht schon daran, mir entgegenzuarbeiten.

Dabei müssen die Lernenden zwischen Ausstattung, Aktion und Dialog unterscheiden:

Bühnenausstattung	Personen	Aktivitäten	Dialog

Abschlußbemerkung

Sie soll den Kreis zum Titel "Lesen im Unterricht – Leseunterricht?" schließen. Die Geburtenrate von Leseratten wird man durch das Referieren von zu Hause gelesenen Texten nicht fördern. Erst eine strukturierte Rezeptionsphase – also eine bewußte Wahrnehmung von Inhalten und deren möglichen sprachlichen Realisierungen fördern einen Sprachzuwachs und machen aus Schülern kompetente Sprachbenutzer.

Mit "Lesen lernen" meint man ja nicht nur das Entziffern von Aufschriften und die Kompetenz, den Chronik- und den Sportteil von Tageszeitungen zu verstehen. Das Lesen soll also im Unterricht geübt und nicht an die Hausarbeit delegiert werden.

Sonja Kuri arbeitet im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65–67, 9020 Klagenfurt

Gut Ding braucht Weile: Durchs Lesen den Geheimnissen der Welt auf die Spur kommen

Jetzt ist es schon Dezember und wir haben noch immer nicht lesen gelernt ... Wir – das sind: 22 Kinder (darunter 4 Integrationskinder) und 1 Wellensittich. Verantwortlich für diesen Zustand: 1 Sonderschullehrerin und ich = Volksschullehrer im dritten Radl (= Vierjahresdurchgang). War es früher üblich und vielleicht auch heute noch mancherorts gebräuchlich, Erstkläßler bis Ende Dezember zurückzustellen, wenn sie das Zusammenlauten meist sinnloser, gelegentlich sinnvoller Buchstaben- und Lautkombinationen nicht schafften, so kommen wir schon deswegen nicht in diese Verlegenheit, weil wir dann geschätzte zwei Drittel der Buben und Mädchen nachhause schicken müßten!

Gibt es ein Lesen auf Kommando?

Natürlich gibt es das, jeder von uns kennt es aus seiner eigenen Schulzeit. Im täglichen Leben allerdings entspringen Leseanlässe nur in seltenen Fällen einer personalen Aufforderung von außen: Wir lesen aus Interesse, aus Neugier, zur Informationsbeschaffung, zur Orientierung, zur Erheiterung, zur Ablenkung, im Rahmen einer Auseinandersetzung, usw. Es ist wohl schwer einzusehen, daß diese grundlegenden Lesemotivationen nur für Erwachsene gelten sollen. Im Gegenteil: Gerade beim Lesenlernen, in dieser entscheidenden und prägenden Fase für späteres Leseverhalten, ist die größtmögliche Berücksichtigung der elementaren Freude und Sinnhaftigkeit des Erwerbs dieser Kulturtechnik notwendig und – auch und gerade in der Schule – möglich!

Was unserem Wellensittich wohl auch im dritten Anlauf verwehrt bleiben wird, ist jedem der 22 menschlichen Wesen nahezu unvermeidliches zivilisatorisches Grundbedürfnis: Die Welt und ihre Geheimnisse auch über verschriftete Sprache zu erobern. Freilich bringen die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen dafür mit, das eine oder andere Integrationskind wird vielleicht nicht über ein sehr einfaches Leseniveau hinauskommen und "Krücken" verschiedener Art brauchen. Kinder mit Teilleistungsschwächen werden vielleicht ein paar Monate oder Jahre länger brauchen als begabte FrühleserInnen. Und Kinder mit einer anderen Muttersprache werden den Leselernprozeß in der zwei-

ten, deutschen, Sprache mit zusätzlichem Energieaufwand durchlaufen, obwohl die meßbaren, hörbaren Ergebnisse ihrer Anstrengungen hinter vielen Kindern mit deutsch sprechendem Elternhaus zurückbleiben werden.

Lesenlernen ohne Fibel– warum nicht?

Bei meinem ersten Durchgang vor acht Jahren hatte ich noch eine Fibel – sie war bereits bestellt gewesen und begann originellerweise mit dem Stichwort "Auto". Da ich aber bereits nach einigen Wochen auf die systematische Arbeit mit diesem Buch verzichtete und zusammen mit Kollegin Waltraud Pilshofer (damals Stützlehrerin, mittlerweile Leiterin einer Volksschule) den "Buchstabetag" erfand und entwickelte, war eine den Richtlinien der Schulbuchaktion entsprechende Nutzung des Buches eigentlich nicht mehr gegeben.



Bild 1: Was kann das werden? Manu übt schon seit einiger Zeit auf der Schreibmaschine, um etwas "Sinnvolles" zu tippen.

Dementsprechend verzichtete ich seither auf eine Fibel – allerdings nicht ersatzlos. An die Stelle des herkömmlichen, gleichgerichteten und getakteten Leselernunterrichts kann nicht ein Vakuum treten! Vielmehr bedarf individualisierendes und lebensnahes Lesenlernen einer großen Zahl unterschiedlicher Lernmaterialien und des Ausnützens möglichst vieler praktischer Leseanlässe.



Bild 2: Auch Stofftiere dürfen zuhören - sie sind sogar besonders geduldig!

Wer lesen kann, ist besser dran!

Vom ersten Schultag an bietet unser offener, kindzentrierter Unterricht eine derartige Fülle von konkreten Lesegelegenheiten, daß hier nur einige Beispiele aufgezählt werden können:

- ▶ Die Vornamen der Kinder: Am ersten Schultag können die eintrudelnden SchulanfängerInnen versuchen, mit oder ohne Hilfe ihr Namenskärtchen zu identifizieren (angeboten in Großbuchstaben, gemischter Antiqua sowie "Schnellschrift"). In weiterer Folge ist die Liste mit den (alfabetisch geordneten) Vornamen aller Kinder einer der wichtigsten "Arbeitsblätter" in unserer Klasse: Für Erhebungen (wer will was), für Zuordnungen (wer arbeitet wo mit), für Statistiken und Nachforschungen (wer hat diese oder jene Pflichtarbeit noch nicht erledigt), für Sympathikogramme (wer ist mein/e FreundIn), für Vereinsgründungen durch Kinder, für KlassensprecherInnenwahlen, für Ausschneide- oder Abschreibübungen (auf Mitteilungen an alle Eltern oder Kinder) usw. Erfahrungsgemäß ist die (im Laufe der Jahre hundertfach kopierte) SchülerInnenliste bis in die 4. Klasse eines der wichtigsten Hilfsmittel für die Organisation von Gruppenprozessen.
- ▶ Kinderbücher, Wörterbücher, Lexika: In unserer Klasse gibt es eine für die Kinder nahezu jederzeit zugängliche Handbibliothek mit über 200 Titeln. Etwa die Hälfte des Bestandes sind Kinderbücher (von Bilderbüchern bis zu kleinen Erzählungen), etwa 30% sind Nachschlagewerke, Lexika, Enzyklopädien, Experimentieranleitun-

gen u.ä. und die restlichen 20% Leselerntexte und -hilfsmittel im engeren Sinn (Regenbogen-Lesebox, Leselernspiel 1+2, diverse ABC-Bücher usw.)

- ▶ Orientierung in der Klasse und im Schulhaus: Durch Symbole und Schriftzeichen markierte Ablagefächer, Spiele, Geräte sowie Räume und Zonen im Schulhaus fordern ständig und immer wieder heraus, gelesen und zur Kenntnis genommen zu werden. Am intensivsten dann, wenn Kinder selbst Hinweisplakate gestalten (für Keksverkauf in der Pause, für die Theateraufführung zum Elternsprechtag).
- ▶ Lesespaziergänge: Während Kinder von Schulen am Land in den meisten Fällen bei der Tür hinaus ins Grün purzeln, landen wir unverzüglich in einer Ansammlung von Asphalt, Blech, Beton, Glas, Granit, Stahl – verziert durch einzelne Grünoasen und Bäume. Aber die Stadtszenerie hat noch etwas zu bieten: Unzählige Schilder vor Geschäften, über Auslagen, Hinweistafeln, mit riesigen Lettern, meist groß und deutlich lesbar, manchmal verziert, verspielt, verbogen, beleuchtet, bunt, vielfältig. Kurz und gut: Ein wahres Festmahl für LeseanfängerInnen, wie aufmerksame Eltern 5- bis 7-jähriger Kinder sicher bei vielen Anlässen schon feststellen konnten. Warum dieses Angebot nicht auch schulisch nützen? Und so haben wir den Lesespaziergang geboren. Den Bonus des team-teaching in der Integrationsklasse nützen wir beim Lesespaziergang derart, daß einer von uns mit einer überschaubar kleinen und sich konkret dafür interessierenden Gruppe von Kindern (etwa 5-8) die nähere Umgebung der Schule auf Geschriebenes im öffentlichen Raum erforscht. Die Bilder in diesem Artikel entstanden bei so einer Gelegenheit. Als Dokumentationsmittel haben wir darüber hinaus ein Heft namens "WIR GEHEN HERUM UND LESEN" mit, in welches die gefundenen und erlesenen Wörter übertragen werden.
- ▶ Advent als Leselernkatalysator: Wer nützt nicht den Advent, um Tag für Tag ein Kind ein Türchen öffnen zu lassen, eventuell mit einem kleinen Geschenk zu überraschen, etwas zu singen usw. Warum dann diese Zeit und diese Situation nicht auch mit dem Lesen verbinden? Jeden Tag findet sich auf einem Kärtchen im Adventkalender (neben anderen kleinen Überraschungen) ein Auftrag, der von dem betreffenden Kind – gegebenenfalls unter Mithilfe anderer, lesekundiger Kinder – entschlüsselt und durchgeführt werden soll (z.B. KANNST DU MIT VERBUNDENEN AUGEN 3 KINDER ERKENNEN? oder: GIB ALLEN KINDERN DIE HAND UND SAGE IHREN NAMEN!).

Über Schreibmaschinen, Leselernmaterialien und gemeinsame Lernimpulse

Neben den erwähnten Büchern gibt es in der Klasse noch eine Vielzahl von Lernspielen und Materialien, die interessierten Kindern vielfältige Betätigungsmöglichkeiten bieten. Um nur einiges aufzulisten: Lesedominos (mit ganzen Wörtern und Bildern, oder mit zweisilbigen Wörtern), diverse Materialien aus dem Schmolzer-Baukasten (Bilder-Wörter-Sätze-Texte), Buchstabenwürfel, Lesetelefon, Tastbuchstaben, Scrabbles, Buchstaben-Bilder-Karten (Die neue bunte Welt von A-Z) u.v.m.

Ein Hilfsmittel besonderer Art sind unsere Schreibmaschinen, die von einigen

Kindern mit großer Beharrlichkeit (und manchmal auch zu unpassenden Zeitpunkten) als motorischer Energieableiter zweckentfremdet, aber von einer wachsenden Zahl Kinder in Richtung bewußter Buchstaben-, Wort- und Textgestaltung funktionalisiert werden. Ich würde meinen, eine Schreibmaschine sollte heutzutage in jeder Grundschulklasse vorhanden sein – am Rande sei hier mit großem Bedauern und dem Ausdruck innigen Unverständnisses vermerkt, daß diese und andere Selbstverständlichkeiten in weiterführenden Schulen (der 10- bis 14-Jährigen) fast vollständig fehlen!

Bild 3: Unser erster Lesespaziergang: Eine Umleitung um den klassischen Lese-lernunterricht, dafür vielleicht umso näher dem Zentrum kindlicher Neugier und Lust an der Eroberung der (Um-)Welt.



Gemeinsame Lernimpulse für alle Kinder haben wir bisher hauptsächlich über das Tier-ABC gesetzt: Ein Büchlein, das die verschiedenen Buchstaben aus Tierbildern hervorwachsen läßt und mit einem kleinen Reim abrundet. Etwa 10 Zeichen haben wir auf diesem Weg im Rahmen unserer Gesprächsrunden bisher angeboten, auf der kleinen Staffeleitafel grafisch dargestellt, in die Luft geschrieben, das dazugehörige Geheimzeichen (= Lautgebärden) gelernt und auf Arbeitsblättern kopiert zum Sammeln und Anmalen angeboten (etwa zwei Drittel der Kinder haben sich solche Sammelmappen angelegt).

Ergänzend dazu bauen wir das Schubladenkästchen auf und aus, in welchem sich kleine Miniaturen mit den entsprechenden Anlauten befinden (z.B. "A": ein kleiner Affe, ein (Holz-)Apfel, eine Ampel, ein Achter) und die immer

wieder zu individuellen Nachforschungen, Umgruppierungen und Zuordnungen anregen.



Bild 4: Hallo Dienstmann!

Zum Glück sitze ich jetzt nicht in der Klasse, sonst würden mir sicher noch einige Materialien und Aktivitäten dazu einfallen – doch die Vollständigkeit der Aufzählung ist wohl nicht das Wichtigste für diesen Beitrag. Was ich bewirken, wofür ich plädieren möchte, ist der Verzicht auf den klassischen gleichgerichteten Leselernunterricht, dessen grausamste Ausprägung wohl das zwangsweise laute Reihum-Vorlesen von gekünstelten Fibeltexten ist (wohl-gemerkt: zwangsweise! Ich finde es nämlich hervorragend, wenn ein Kind etwa ihm wichtig Erscheinendes den anderen mitteilt und vorliest!).

Möge die Übung gelingen!

Ich selbst habe daran ja keinen Zweifel mehr, immerhin gibt es lebende Beweise in Gestalt älterer Kinder aus meinen früheren Klassen, dennoch ist jeder Durchgang wieder eine neue Herausforderung mit oft recht unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, gruppendynamischen Szenarien und speziellen Schwerpunkten. Auffallend in der jetzigen Klasse ist das völlige Fehlen eines/r ausgeprägten Frühlesers/in.



**Bild 5:
Lesen oder
nicht lesen
- ist das
hier die
Frage?**

Etwa ein Drittel aller SchülerInnen hat bisher sehr aktives Interesse am Lesen gezeigt und versucht sich immer wieder an einzelnen Worten und Texten. Das geht natürlich auch an den anderen nicht ganz spurlos vorüber und so scheint mir die Gesamtsituation auf dem Gebiet des Lesenlernens zur Zeit einer Aussaat-Atmosphäre nicht unähnlich: Ununterbrochen wird der Boden gedüngt mit neuen Zeichen, neuen Erwartungen, neuem Wissen. Es ist nur eine Frage der Zeit und bei vielen Kindern sicher nicht erst der jahreszeitliche Frühling, bis die Saat aufgehen kann!

Konzentrieren wir uns in der Schule doch überhaupt mehr aufs behutsame Gießen und Pflegen der Saat, anstatt voreilig und unachtsam in der Erde herumzuwühlen und dabei so manches zarte Pflänzchen unnötig bloßzulegen und ihm vielleicht irreversiblen Schaden zuzufügen.

Josef Reichmayr, Volksschullehrer. Adresse: Ottakringer Straße 49/2/10, 1160 Wien

Lesen und Orthographie

Die Verbindung der beiden Bereiche **Lesen** und **Orthographie** mutet zunächst fremd an, sind wir doch aus der einschlägigen Literatur und vielen Schulbüchern an ihre eher isolierte Behandlung gewohnt. Letzteres legt den Schluß nahe, daß die genannten Aspekte wenig miteinander zu tun haben.

Diese Sichtweise wird dadurch gestärkt, daß Lesen und Schreiben/Rechtschreiben als **Kulturtechnik** bezeichnet werden. Der Begriff Kulturtechnik macht dabei glauben, daß es nur der richtigen Technik, einer wirksamen Methode bedarf, um z.B. Schulanfängern Lesen bzw. Schreiben/Rechtschreiben beizubringen. Bei der so vorgenommenen Betonung des Formalen, zusammen mit der zuerst genannten isolierten Behandlung der genannten Teilbereiche geht der Blick für die Ganzheitlichkeit einer Sprache, hier des Deutschen, verloren. Lesen, Schreiben und Rechtschreiben mit ihrem gemeinsamen Medium der geschriebenen Sprache sind nicht nur untrennbar miteinander verbunden, sondern auch mit der gesprochenen Sprache in Form von Sprechen und Hören.

Die Aneignung der einzelnen Kulturtechniken allein ist auch noch in anderer Hinsicht zu einseitig. Darauf wurde bei der in Wien stattgefundenen "Grundschul-Enquete '89" verwiesen (vgl. Die Presse, 30.3.1989, S. 4). Da heißt es: "Das Vermitteln der Kulturtechniken allein ist kein ausreichendes Ziel", ebenso wichtig ist "eine Strategie des Denkens und Problemlösens, der Kommunikation, des Teamworks, des Lernens". Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema "Lesen und Orthographie" als bedeutsam erweist sich auch die Ansicht von RICHARD OLECHOWSKI, dem Leiter des Boltzmann-Institutes, daß nämlich "alle Lernprozesse in reale Lebens- und Handlungsbezüge des Kindes eingebettet sein [müssen]". Die Frage erhebt sich nun, wie diese Forderungen, auch im Sinne eines ganzheitlichen Unterrichts, verwirklicht werden können, was im folgenden ansatzweise versucht wird.

Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, die die Kinder spontan, 'von sich aus' lernen, verlangt der Erwerb der geschriebenen Sprache der Lehre. Bei dieser Unterweisung ergeben sich in bezug auf die Bereiche Lesen und Orthographie folgende Probleme:

- Die gesprochene Sprache der Schüler unterscheidet sich in ihrer meist mundartlichen Färbung beträchtlich von den nun in Standard- bzw. Hoch-

sprache zu verfassenden und zu lesenden Texten. Selbst bei (annähernd) gesprochener Standardsprache oder beim Lesen ergeben sich gegenüber dem Schreiben Unterschiede, z.B. bei 'sie gehen' sagt niemand: gehen (vgl. BERGK 1983, S. 124). D.h. beim Schreiben tauchen Buchstaben auf, die man beim Sprechen und Lesen gar nicht hört.

- Die Schüler stellen beim Schreiben/Rechtschreiben und Lesen fest, daß nicht jeder hörbare Laut durch einen bestimmten Buchstaben repräsentiert wird. [s] vs. 's/ss/B' (vgl. ebd. S. 123).
- Darüber hinaus handelt es sich schon beim ersten Überführen einer Lautstruktur in die Schriftstruktur um einen für den Volksschüler schwierigen "Abstraktionsprozeß" (FORYTITA 1983, S. 59), d.h. er muß abstrakte Laute in abstrakte Buchstaben "übersetzen". Er darf also nicht das gehörte [mitak] schreiben, sondern 'Mittag' (vgl. AUGST 1989, S. 6).

Wie dazu das unterrichtliche Geschehen in "reale Lebens- und Handlungsbezüge" eingebettet und gleichzeitig die Komponenten Kommunikation - Teamwork - Lernen bedacht werden können, schildert BERGK (1987) in anschaulicher Weise.

Sie entwickelt in ihrem "Handelnden Schriftspracherwerb" (vgl. ebd. S. 14ff.) ein **Sprachhandlungskonzept**, in dem sie Sprechen, Lesen und Schreiben als nicht zu trennende Elemente des Sprachhandelns betrachtet, und eine **Aneignungstheorie**, nach der Kinder zum selbstverantwortlichen, auch das Emotionale berücksichtigenden Lernen hingeführt werden. Wo immer der Schüler einen Zweck mit seinem sprachlichen Handeln verfolgt, besteht, nach BERGK, auch ein Motiv, so zu handeln, daß der Zweck erreicht wird. Wer wolle, daß ein verfaßter Text gelesen - und gern gelesen werde, versuche, lesbar zu schreiben. Dabei nehme der Schüler beim Selbstlesen des Textes eventuelle Korrekturen (Ausdruck/Orthographie) vor, um den Text leserfreundlich, das heißt für den Leser verständlich zu machen. Zu beobachten sei dabei, daß Kinder oft auch schwierige Wörter richtig schreiben, da sie ihnen für ihren Zweck wichtig erscheinen.

Auf diese Weise gestalte sich Rechtschreibenlernen einfacher, der Zugang zur Schriftsprache, zu ihren Ausdrucksmöglichkeiten und Regelmäßigkeiten werde erleichtert. Das Kind habe Freude am Verfassen eigener Fibeln (nach eigenen Vorstellungen) und damit verbunden am Lesen, Austauschen von Texten, am gegenseitigen Helfen, Überarbeiten und Korrigieren von Texten. So bilde das Miteinander von Schreiben und Lesen die beste Basis für das Rechtschreibenlernen von Anfang an, meint BERGK.

Unabdingbar beim Lesen- und Rechtschreibenlernen ist demnach immer "der emotionale, sinnhafte Kontext" (FORYTТА 1983, S. 60), ohne den Lesetexte oft für Kinder nicht nacherlebbar sind und Übungen zur Rechtschreibung in ein bloßes Einüben formaler Regeln abgleiten.

Daß Lesen und Orthographie unmittelbar zusammenhängen und sich wechselseitig bedingen, zeigt sich aber nicht nur in der Schule. In unserer gegenwärtigen Gesellschaft wird ungleich mehr gelesen als geschrieben (vgl. BERGK 1983, S. 127f.). Viele Menschen kommen durchs Leben, ohne zu schreiben, kaum jemand jedoch ohne zu lesen. Das gewaltige Lesepensum, das uns täglich abverlangt wird (Hinweisschilder, Sonderangebote beim Einkaufen usw.) bewältigen wir nur deshalb so mühelos, weil wir die Lesehandlung, so BERGK, in höchstem Maße verkürzt und automatisiert haben. Wörter können in Sekundenschnelle erfaßt werden, da wir die Graphemgestalt der Wörter anhand einzelner Merkmale mit einem Blick wiedererkennen und wir von typischen Graphemen oder Graphemgruppen auf das Wortganze schließen. Wiedererkennen wir nur bereits Vertrautes, richtig Geschriebenes. Fehlerhaftes Rechtschreiben zwingt uns demgegenüber dazu, das Wort genauer, mit größerem Zeitaufwand zu lesen.

Bei der anstehenden Rechtschreibreform müßte dieser Umstand auch berücksichtigt werden, daß nämlich eine allzu radikale Änderung der Orthographie zwar das Schreiben erleichtert, dafür das Lesen erschwert und ungleich mehr Zeit beansprucht. Erleichterungen und Vereinfachungen bei der Groß-/Kleinschreibung, 'f' statt 'ph' u.ä., verringern das Lesetempo nur unwesentlich, erleichtern aber das Schreibenlernen (vgl. dazu die Ausführungen von KARL BLÜML in diesem Heft, S. 121).

Daß Lesen und Orthographie trotz aller Bemühung in der Schule nicht von allen Kindern gelernt werden, bestätigen zwei Forschungsrichtungen (vgl. HASLER 1991, S. 4f.), die sich mit dem 'Lern- und Leistungsversagen' beim Erwerb der geschriebenen Sprache beschäftigen: die **Legasthenie** (Lese-Rechtschreib-Schwäche) und der **funktionale Analphabetismus**. Für beide gilt, daß viele Kinder "das Lesen und orthographisch richtige Schreiben in der von der Schule dafür eingeräumten Zeit und mit dem vorgesehenen Maß an Training" (SCHUBENS 1996, S. 13; zit. bei HASLER ebd.) nicht lernen.

Die Legasthenieforschung mit ihrer über hundert Jahre alten Tradition konnte die Ursachen für die Lese-Rechtschreib-Schwäche nicht eindeutig klären, sieht sie vornehmlich aber in bestimmten Funktionsschwächen, sozialen Defiziten oder methodischen Mängeln. Die Erforschung funktionaler Analphabeten ist dagegen noch sehr jung, die Abgrenzung der damit angesprochenen Personen schwierig. Gemeint sind Personen, die die Schule besucht haben und somit die

geschriebene Sprache sowie ihre Funktion kennen und trotzdem nicht lesen bzw. richtig schreiben können. In der Kommunikations- und Medienforschung wird versucht, dieses Phänomen zu klären.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Lesen und Orthographie nicht getrennt behandelt werden sollten, denn das enge Miteinander von Lesen, Schreiben und Rechtschreiben wirkt befruchtend auch auf die jeweils anderen Bereiche.

Literatur

- Bergk, Marion: Schlechtschreibung im Aufsatzunterricht und was man besser machen kann. In: OBST, Beih. 7. Osnabrück 1983
- dies., Rechtschreibenlernen von Anfang an. Kinder schreiben ihre ersten Lesetexte selbst. Frankfurt/M.: Diesterweg 1987
- Forytta, Claus: Rechtschreibunterricht ohne Rechtschreibprobleme. In: OBST, Beih. 7, Osnabrück 1983
- Hasler, Herbert: Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991

Gisela Fischer ist Deutschlehrerin und Universitätslektorin. Adresse: Südbahnweg 69, 9201 Krumpendorf

Erstleser auf dem Weg zum historischen Kinderbuch

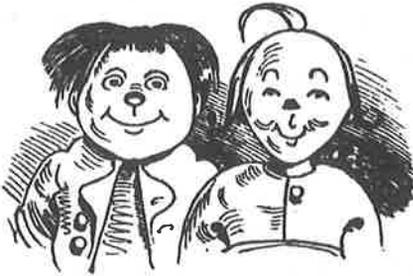
Vor einiger Zeit sind im Mangold-Verlag mit den kindgemäß adaptierten Büchern ›Till Eulenspiegel‹ und ›Die Schildbürger‹ sowie den zur intentionalen Kinderliteratur zählenden Streichen von ›Max und Moritz‹ drei "Klassiker" des deutschen Kinderbuches erschienen. Das Besondere daran ist, daß der Verlag sie für das Erstlesealter mit der Absicht bearbeitet hat, "den Schulanfängern den Einstieg in das Lesen und Schreiben möglichst leicht und schmackhaft (zu) machen" – so die programmatische Erklärung auf dem Einband. Inwieweit diese Titel dazu geeignet sind und welche Funktionen sie darüber hinaus erfüllen können, soll im folgenden Gegenstand der Betrachtung sein.

Ohne daß hier Aspekte der aktuellen Forschungsdiskussion auch nur benannt werden können, ist die Prämisse herauszustellen, daß Kinderliteratur als "Teilgebiet der Gesamtliteratur ... ebenso wie Erwachsenenliteratur" nur dann "angemessen ... untersucht werden" kann, "wenn sie wie diese auch unter literaturwissenschaftlichem Aspekt betrachtet wird", d. h. "die literaturwissenschaftliche Fragestellung ist ebenso wichtig wie die lesepädagogische"¹⁾. Wenn es, dies vorausgesetzt, im weiteren um die Eignung der Kinderbücher im oben genannten Sinne geht, so liegen der Wertung keine empirischen Untersuchungen über ihre tatsächliche Aufnahme bei Kindern dieses Alters zugrunde²⁾, sondern literarischer Text und Illustration werden als Rezeptionsvorgabe unter dem Aspekt ihrer Wirkungspotenzen gesehen.

Da die Vermittlerrolle der Erwachsenen für Kinder des Erstlesealters bekanntlich von großer Relevanz ist angesichts deren fehlender "literarischer Handlungskompetenz"³⁾, ist es außerordentlich wichtig, daß von dieser Seite ein entscheidender Impuls kommt, zum "literarischen" Kinderbuch zu greifen und so die ästhetische Rezeptionsfähigkeit zu schulen. Dies scheint besonders geboten, bedenkt man die permanenten Klagen darüber, daß unsere Kinder – vom Unterhaltungsangebot des Medienmarktes beeinflusst – zu wenig oder aber das "Falsche" lesen. Gerade in diesem Kontext kommt solchen zu "Klassikern" gewordenen Kinderbüchern, die bis heute gelesen und geliebt werden, besondere Bedeutung zu, zumal damit auch ein Stück literarisches Erbe lebendig gehalten wird. Sucht man nach einer Begründung für ihren dauerhaften Erfolg sowie für ihre spezifische Eignung für das Erstlesealter, so sind bestimmte Gemeinsamkeiten augenfällig.

Das Erfolgsgeheimnis der Klassiker

Dazu gehört eine Stoffqualität, die vom Abenteuerlichen, Schwankhaften lebt, und eine Dominanz von künstlerischen Mitteln der Komik, Phantastik, Groteske. Im Mittelpunkt stehen Helden, deren Agieren in jeweils spezifischer Weise mit Hilfe dieser Mittel geschildert wird. So zielt die Wirkungsstrategie beim Lalebuch darauf ab, die Kinder über die Dummheit der Schildbürger lachen zu lassen, während sie mit Eulenspiegel als Identifikationsfigur über die Unterlegenheit der anderen Figuren lachen und sich mit Max und Moritz über deren Erfolg, Erwachsene zu "besiegen", freuen. In jedem Falle geht es also um die Vermittlung eines Überlegenheitsgefühls, das die Kinder in besonderer Weise anspricht. Was die spezifische Eignung der drei Titel für das Erstlesealter ausmacht und damit die oben benannte programmatische Herausgabe des Mangold-Verlages vollauf rechtfertigt, ist in bezug auf die Helden, daß sie stark typenhaft und statisch angelegt sind, also nicht etwa als differenzierte Charaktere und Entwicklungsfiguren. Damit korrespondiert auch die Erzählweise: Sie bietet keine Perspektive, die eine Innensicht der Figuren liefert, sondern der Erzählvorgang besteht in der Regel aus Aktionen und Gesprächen, ist also in berichtende und szenische Gestaltung gefaßt, ohne Reflexionen der Figuren Raum zu geben. Letzteres – vielleicht noch gar mit der Gestaltung innerer Konfliktlagen – wäre eine Überforderung von Erstlesern, die eine "strichhafte, einförmige, auf Kontrastierung angelegte"⁴⁾ Figurenzeichnung bevorzugen. Hierher gehört auch, daß keine Gruppenstrukturen dargestellt werden, also auch



nicht etwa ein Wechsel der Figurenperspektive, aus der heraus erzählt wird, vorgenommen wird – selbst wenn wie bei den Schildbürgern ein Kollektivheld oder bei Max und Moritz eine Zweierbeziehung vorliegt. Im Hinblick auf den Aufbau der drei Bücher ist es die Episodenstruktur, die dem Rezeptionsvermögen dieses Adressatenkreises besonders entgegen kommt: Wegen der geringer entwickelten

Lesefähigkeit müssen die Texte kurz sein; von daher greift die in nur relativ geringem Umfang zur Verfügung stehende Erzählzeit, die sich deshalb auch in einer Vorlesesituation gut "portionieren" läßt, natürlich in die inhaltliche Strukturierung hinein: Die Helden agieren in abgeschlossenen Handlungskomplexen, für die das Prinzip der Erzählkausalität und der Einsträngigkeit gilt und deren Handlungselemente in unterschiedlicher Weise auf Spannungserzeugung ausgerichtet sind. Auch in bezug auf das noch undifferenzierte Zeiterleben von Kindern dieser Altersgruppe ergibt sich aus der Episodenstruktur eine besondere Eignung: Die einzelnen Episoden umfassen nur eine kurze Zeitspan-

ne von Stunden oder Tagen, d. h., die erzählte Zeit ist nur knapp bemessen, so daß Rückwendungen oder überhaupt ein kompliziertes Zeitebenengefüge als Überforderung der Kinder vermieden wird. Ein gutes Beispiel für die Verlagsbearbeitung in diesem Sinne – und damit nun zu den einzelnen Büchern – ist die Schildbürger-Ausgabe bei Mangold: Hier werden allgemeine Zeitangaben wie "Schilda, an seinem feierlichsten Feiertag" oder "am allerletzten Tag" an Stelle der originalen das Geschehen benennenden Kapitelüberschriften eingesetzt; damit wird einerseits die Episodenstruktur in ihrer zeitlichen Momenthaftigkeit betont, d. h. das kindliche begrenzte Vorstellungsvermögen, das mit längeren Zeiträumen und konkreten Zeitangaben in Wochen oder Monaten Schwierigkeiten hat, wird nicht überfordert, zumal nirgends ein Eingriff der Erzählinstanz erfolgt, der die Zwischenzeit durch Zeitraffung zu überbrücken sucht. Gleiches gilt auch für das Eulenspiegelbuch – hier sind die auf den Inhalt zielenden Überschriften beibehalten –, so daß in diesem Falle die für ein Kind unvorstellbare Zeitspanne eines ganzen Lebens in Episoden von Stunden oder Tagen zerfällt, die als Aventure-Kette nur additiv aneinandergereiht sind. Bei der Schildbürger-Ausgabe erhalten die veränderten Überschriften andererseits aber auch eine die Geschichte verbindende Funktion insofern, als sie unmittelbar sinnstiftend wirken: Durch Angaben wie "Schilda, am Feiertag vor einer Woche", "an einem Tag, der verschoben wurde", "der vergessen wurde" oder "am 13. Julember" wird dem Kind das Augenzwinkern signalisiert, mit dem hier erzählt wird, und es so darauf vorbereitet, daß das Erzählte nicht buchstäblich zu nehmen ist. Die "Unsterblichkeit" des Kinderbuches von den heiteren Narrenstreichen, die die Schildbürger verüben, liegt mit Sicherheit in den charakteristischen, auf das Grotteske und Paradoxe abzielenden Handlungselementen begründet. Kinder dieses Alters können sich im allgemeinen aufgrund ihres mühelosen Umgangs mit Phantastik königlich über die Vorstellung amüsieren, daß ein Wächter die Ofenwärme bewacht, damit sie nicht "entflieht", oder daß Salz wie Korn auf dem Feld zu ernten ist – sie sehen förmlich die Ähren sprießen.

In der Kinderliteraturforschung ist der Wandel von Stoffen der Erwachsenenliteratur, die von der Kinderliteratur adaptiert wurden, schon häufig im Blickpunkt des Interesses gewesen, so z. B. auch auf dem Forum 2 des 8. Kongresses der Internationalen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur 1987 in Köln⁵⁾. Es haben sich für bestimmte Bücher, zu denen bekanntlich auch der ›*Robinson Crusoe*‹ gehört, bestimmte Adaptionversionen verfestigt. Für die Schildbürger-Fassung ist charakteristisch, daß die Rahmenhandlung, die Schutzbehauptung der Narrheit, fortgelassen wird. Dem folgt auch der Mangold-Verlag: Seine Narren waren in die Welt gewandert, um weise zu werden, und dünken sich daher bei ihrer Rückkehr unerhört klug. So entsteht ein zusammenhängender Handlungsablauf insofern, als der Handlungsfaden von der Heimkehr der Männer über die in ihrer Reihenfolge austauschbaren Narren-

streiche bis zur selbstinszenierten Vernichtung ihrer Stadt reicht. Erzählt wird also auch die Geschichte von der zerstörerischen Wirkung der Dummheit – ein Moment der Didaxe ist damit unverkennbar, aber eben ohne den berüchtigten Zeigefinger, was offenbar in der Kinderliteratur so nur seltener gelingt.⁶⁾

Till Eulenspiegel

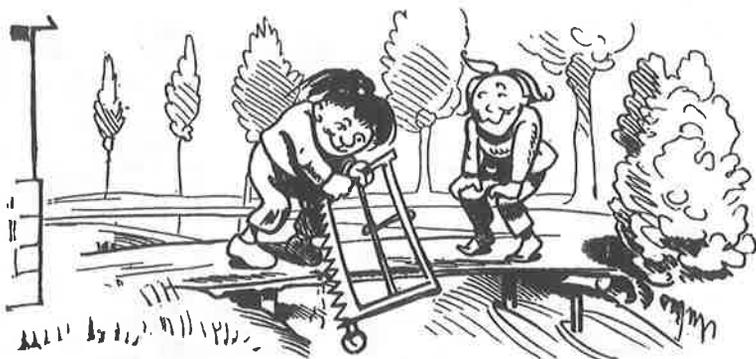
Bei der Eulenspiegel-Adaption folgt die Mangold-Ausgabe ihrer Intention, damit Erstleser zu erreichen, auch dadurch, daß Till in sechs von insgesamt neun Episoden als Kind gezeigt und auf diese Weise das soziale Erlebnissfeld der Kinder in Rechnung gestellt wird. Bezeichnenderweise wird im ersten Kapitel ein Versprechen der Eltern eingefügt, Till immer beschützen zu wollen und auf seiner Seite zu stehen, was auch passieren mag. Damit wird gleich eingangs das intakte Eltern-Kind-Verhältnis betont, was von programmatischer Bedeutung ist, wenn man bedenkt, daß die Eulenspiegel-Figur in Opposition zu ihrer Umwelt lebt und aus dieser Konstellation ja die eigentliche Komik erwächst. Um den Taten des Helden jeden Geruch einer Schandtat zu nehmen, werden die Aktionen mit einem positiven Akzent versehen – so wird Till in der Bienenkorb-Episode zum Diebfänger – oder aber zumindest "geglättet": Als "Wunderheiler" führt Till nicht etwa die Kranken und den Spitalleiter hinters Licht, sondern entlarvt mit ihm gemeinsam das Gesindel, was sich krank stellt, um sich dort kostenlos versorgen zu lassen. Die hier verfolgte Intention findet ihren deutlichsten Ausdruck in der Abänderung des Schlusses: Das Buch endet nicht mit Krankheit und Tod Tills, sondern im letzten Kapitel "Till kehrt nach vielen Jahren wieder nach Hause zurück" wird erzählt, daß die Leute seiner Heimatstadt während seiner Abwesenheit ganz trübsinnig geworden sind. Mit seinen "Scherzen" (S. 56) macht er sie wieder fröhlich, sie ernennen ihn zum Ehrenbürger, und er erhält "das Recht, für alle Zeiten seine Späße treiben zu dürfen, wann und mit wem immer er es wollte" (S. 58).

Eulenspiegel ist hier der Spaßmacher, ohne den es nicht geht; Fröhlichkeit und Lachen ist existentielles Bedürfnis der literarischen Figuren – diese Botschaft verstehen Kinder bestimmt. Der Mangold-Verlag unterstreicht sie durch die farbige Eulenspiegelfigur auf dem Einband, und die gelungenen grobkonturigen Bilder zu den einzelnen Episoden laden den kleinen Leser dazu ein, sie farbiger auszumalen. Die Ausgabe sucht die Nähe zum Kind auch dadurch, daß der Text – wie bei den zwei anderen Bänden auch – in österreichischer Schulschreibschrift abgefaßt ist und mit Ausnahme des *Schildbürgerbuches* linierte Übungsseiten angefügt sind. Das etwas stärkere und ausgesprochen gute Papier fordert zu einem Bemühen um ästhetisch schöne Gestaltung auch beim Schönschreiben geradezu heraus. Die Illustrationen der *Schildbürger* zeigen in ihrer gelungenen Bildstruktur und ihrem Detailreichtum die Komik der "verkehrten

Welt" – schade nur, daß sie in einem Blaugrauton gehalten sind; es ist nicht anzunehmen, daß damit das Farbinteresse der Kinder bedient wird.

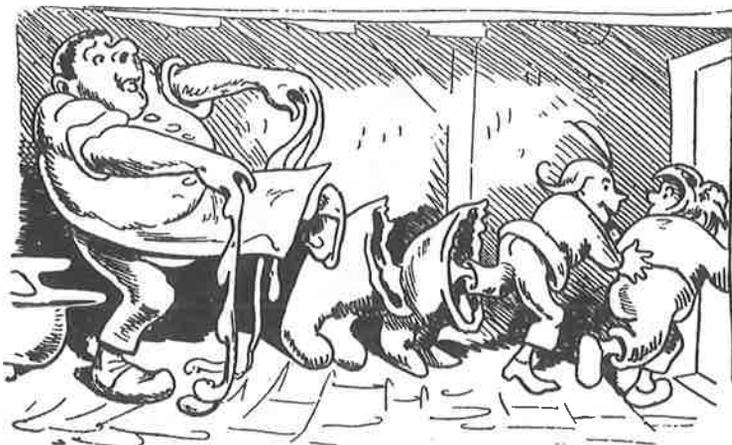
Max und Moritz

Wie wichtig die Illustration im Kinderbuch ist, steht außer Frage; häufig, wie im Genre der Bild-Vers-Geschichte bei WILHELM BUSCH, sind Text und Bild gleichberechtigte Komponenten. Bei ›Max und Moritz‹ druckt der Mangold-Verlag den Text unverändert, übernimmt die Bilder aber nur in einer Auswahl, so daß auf einzelnen Seiten der Text vorherrscht. Damit wird der Akzent stär-



ker als im Original auf den Text gelegt, was den Schulanfänger ohne Zweifel zum Lesen animieren soll. Die Bildauswahl geschieht nicht zufällig, sondern auch hier läßt sich eine Verlagsintention erkennen: So sind in der Hühnerszene ein paar Bilder fortgelassen, die die Qual der Tiere zeigen, und den Lehrer Lämpel sieht man zwar mit explodierender Pfeife, aber die Folgen der Explosion sind nicht gestaltet. Auch die ein oder zwei durch doppelte Größe herausgehobenen Bilder jedes Streiches markieren die Absicht, vor allem die von BUSCH so köstlich getroffene Situationskomik herauszuheben; so steht auch im bildlichen Zentrum des fünften Streiches der nächtliche Kampf des Onkels mit den Maikäfern. Was in dieser Art der Bearbeitung anklingt, ist die durch konträre Wertungen geprägte Rezeptionsgeschichte von "Max und Moritz", die von überschwänglichem Lob bis zu strikter Ablehnung des "kritischen, zynischen und auch grausamen Tons wegen"⁷⁾ – so der Vorwurf – reicht. Vom Autor als "Kinderbuch"⁸⁾ verstanden, gehört es bekanntlich zu den doppelsinnigen Kinderbüchern, also zu solchen "mit einer zweiten, Kindern unzugänglichen Sinnenebene"⁹⁾, die "Berührungs- und Vereinigungspunkte von Kinder- und Erwachsenenliteratur"¹⁰⁾ darstellen. So ist es zu erklären, daß die einen in Max und Moritz "Protestler"¹¹⁾, "Protagonisten des Ungehorsams, des Aufbegehrens"¹²⁾ einer autoritär strukturierten Gesellschaft gegenüber sehen, während die anderen eine

solche Kritikabsicht Buschs an der Spießwelt als blanken Unsinn abtun¹³⁾. Doch hier ist nicht der Ort, diesen Disput im Detail zu referieren. Fest steht, daß es eine große Lesartenbreite gibt, und man sollte sich daher in der Frage der Eignung von "Max und Moritz" zur Kinderliteratur der Auffassung von Hans-Heino Ewers und Dagmar Grenz¹⁴⁾ anschließen, die von den "höchst verschiedenartigen Wirkungsmöglichkeiten eines literarischen Textes"¹⁵⁾ ausgehen, so daß Erwachsene und Kinder ihn zwar unterschiedlich, aber deswegen nicht "richtig" oder "falsch" rezipieren können. Was den Vorwurf des Sadismus angeht, so ist wohl davon auszugehen, daß die Kinder das Ende von Max und Moritz nicht als Mord¹⁶⁾ lesen – die augenfällige Phantastik des Geschehens verhindert den Aufbau eines ungebrochenen Realitätsbezuges¹⁷⁾. Vielmehr sind es die Streiche der Protagonisten selbst, die die Wirkung ausmachen: Durch



eine Bildfolge von großer Treffsicherheit und einen Text erzählt, dessen Komik oft aus einer Mischung von Pathetik und Alltagssprache¹⁸⁾ entsteht.

"Lesen macht Spaß" – und Schreiben natürlich auch, so könnte das Motto zu diesen drei Kinderbuchausgaben lauten, und als Fazit kann das Vorhaben des Verlags als geglückt gelten¹⁹⁾, Kinder auf diese vergnügliche Weise an das Lesen und Schreiben heranzuführen und sie gleichzeitig mit einer Kinderliteratur von ästhetischem Anspruchsniveau bekannt zu machen und so auch einem späteren kritisch-wertenden Umgang mit Literatur den Boden zu bereiten.

Anmerkungen

- 1) Dagmar Grenz (Hrsg.): Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur, München 1990, Vorwort S. 7.
- 2) Vgl. hierzu die Beiträge von Malte Dahrendorf und Konrad Kallbach in: Karl Ernst Maier (Hrsg.): Kind und Jugendlicher als Leser, Bad Heilbrunn 1980 sowie Alfred Clemens Baumgärtner (Hrsg.): Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen, Balt-

mannsweiler 1982.

- 3) Hans-Heino Ewers: Das doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene als Mitleser und als Leser von Kinderliteratur. In: Dagmar Grenz (Hrsg.), a.a.O., S. 15.
- 4) Alexander Beinlich: Die Entwicklung des Lesers. In: Lesen – Ein Handbuch. Lesestoff. Leser und Leseverhalten. Lesewirkungen. Leseerziehung. Lesekultur, hg. von Alfred Clemens Baumgärtner u. a., Hamburg 1973, S. 195.
- 5) Vgl. die Veröffentlichung der Beiträge von Rita Bouckaert-Ghesquiere, Erhard Dahl und Elke Liebs in: Dagmar Grenz (Hrsg.), a.a.O.
- 6) Dieser literarische Text ist somit von seinem "Wirkungspotential" her geeignet, "sozialisationsrelevante literarische Lernprozesse" bei Kindern in Gang zu setzen, die Juliane Eckhardt zu recht in einen Kontext zu gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren gestellt sieht. Siehe Juliane Eckhardt: Kinder- und Jugendliteratur, Darmstadt 1987, S. 231.
- 7) Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Reiner Wild, Stuttgart 1990, S. 154. Noch 1970 weigerte sich der Schulausschuß von Göttingen, eine Schule nach Busch zu benennen.
- 8) Wilhelm Busch: Brief vom 11.08.1864 an Otto Bassermann. In: Wilhelm Busch. Sämtliche Briefe, 2 Bände, hg. von Friedrich Bohne u. a., Hannover 1968/69, Bd. 1, S. 30, Brief Nr. 34.
- 9) Hans-Heino Ewers: Das Doppelsinnige Kinderbuch, a.a.O., S. 23.
- 10) Ebenda.
- 11) Ludwig W. Kahn: Der Doppelsinn der Aussage bei Wilhelm Busch. In: Probleme des Erzählens in der Weltliteratur, hg. von Fritz Martini, Stuttgart 1971, S. 147.
- 12) Gert Ueding: Wilhelm Busch. Das 19. Jahrhundert en miniature, Frankfurt/M. 1977, S. 93.
- 13) So Walter Pape: Das literarische Kinderbuch, Berlin, New York 1981, S. 338. Pape liefert eine in mancher Hinsicht zwar kritisch zu hinterfragende, aber insgesamt umfassende, produktive Interpretation von "Max und Moritz".
- 14) Vgl. Dagmar Grenz und Hans-Heino Ewers in: Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene?, a.a.O.
- 15) Hans-Heino Ewers, ebenda, S. 23. So argumentiert auch Gisela Wilkending, die den anhaltenden Erfolg von Kinderbuch-Klassikern bei Kindern und Erwachsenen aus einem "die Werke konstituierenden Widerspruch" von "Erziehungsfunktion" und einer ihr "gegenläufigen Funktion", einer "Grenzüberschreitung" erklärt, so daß sich beide Lesergruppen "mit unterschiedlicher Intention scheinbar einverständlich auf sie einlassen können." Gisela Wilkending: Kinder- und Jugendbuch, Bamberg 1987, S. 253 bzw. S. 262.
- 16) Ludwig W. Kahn, a.a.O., S. 147, spricht von Mord an Max und Moritz.
- 17) Das sieht auch Walter Pape, a.a.O., S. 341, so.
- 18) Vgl. Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, a.a.O., S. 154.
- 19) Im Hinblick auf die "Max und Moritz"-Ausgabe sind Abstriche zu machen, die sich auf eine Busch in den Mund gelegte Lesersprache beziehen, in der der Autor sich vorstellt. Leider ist darauf verzichtet worden, Buschs "Max und Moritz"-Freundschaft zu Erich Bachmann zu erwähnen, vielleicht aus der Besorgnis, damit einen unerwünschten Authentizitätsnachweis zu erbringen. Außerdem erschweren einige unkindgemäße Ausdrücke das Verständnis, vor allem aber gibt es eine ganze Reihe von Kommafehlern. Nun sollen Erstleser zwar nicht die Kommasetzung lernen, aber es sollte doch der alte Schulmeister-Grundsatz gelten: An der Tafel darf nichts Falsches stehen!

Regina Hartmann, Erich Zastrow-Straße 39, DO-2000 Neubrandenburg

Legasthenie heißt Leseschwäche

"Der kann ja nicht einmal richtig lesen!" Ein vernichtendes Urteil aus Lehrermund, das wir wohl alle schon einmal gehört haben. Ein Lehrer, der diesen Satz so ausspricht, meint nicht nur, daß der Schüler/die Schülerin beim Lesen Probleme habe. Er drückt damit aus, daß er dem Betreffenden auch sonst nichts zutraut, ihn für allgemein minderbegabt hält. Das mag manchmal sogar zutreffen. Meistens jedoch steckt etwas anderes dahinter: Legasthenie.

Legasthenie heißt wörtlich übersetzt: Leseschwäche. Sie ist ein echtes Handicap. Von ihr Betroffene lernen das Lesen und, daraus folgend, auch das Schreiben schwerer als andere. Da das in der Schule meist unbarmherzig geahndet wird, haben sie vielfache Schwierigkeiten. Es bedeutet jedoch nicht, daß sie weniger intelligent oder tüchtig sind. Haben sie die Schule glücklich überstanden, so sind ihre Chancen nicht schlechter als die anderer Menschen; ich kenne legasthene Techniker, Chemiker, Mediziner, sogar einen Primararzt. Der Chef einer der ganz großen multinationalen Computerfirmen ist ebenso legasthen wie der norwegische Unterrichtsminister. Selbst sprachliche Begabung darf man legasthenen Menschen nicht von vornherein absprechen: Es gibt legasthene Journalisten und Deutschprofessoren.

Trotzdem ist Legasthenie für viele ein Reizwort. Sie halten es für eine überstrapazierte Ausrede, für einen schwammigen Begriff, hinter dem sich alles Mögliche – von fachlicher Inkompetenz des Lehrers bis zu Dummheit und Faulheit des Schülers – verbirgt. Je geringer das Wissen um diese Störung ist, desto größer sind die Mißverständnisse.

Legasthenie ist, ob wir das wollen oder nicht, etwas, mit dem jeder Lehrer konfrontiert ist. Denn diese Behinderung betrifft im internationalen Schnitt 4-5% der Gesamtbevölkerung. Wir müssen also davon ausgehen, daß in jeder Klasse ein Schüler legasthen ist.

1. Legasthenie als Problem in der Hauptschule und der gymnasialen Unterstufe

Legasthenie wurde lange Zeit für etwas gehalten, das nur den Volksschullehrer bzw. die Volksschullehrerin und das Volksschulkind betrifft. Manche meinen

auch heute noch, mit dem Ende der Volksschulzeit sei das Problem erledigt.

Doch selbst die größten Optimisten müssen zugeben, daß das Problem nur dann zu diesem Zeitpunkt beseitigt sein kann, wenn die Betreuung in der Volksschule optimal war. Es gibt tatsächlich Kinder, die ihre Lese-Rechtschreibprobleme in den Grundschuljahren überwinden konnten. Für die Mehrzahl der Legastheniker trifft das hingegen nicht zu. Zum einen ist die Behandlung in der Volksschule eben nicht immer so, daß sie zum Ziel führt. Zum anderen ist es selbst bei bester Betreuung nicht immer möglich, einen funktionalen Legastheniker in ein paar Jahren so weit zu bringen, daß er mit den anderen Kindern ohne Schwierigkeiten mithalten kann.

Die Betreuung beginnt meist in der zweiten Volksschulklasse. Damit werden die Kinder in der Frühphase erfaßt.¹⁾ Die spezifische Hauptphase – und die ganz schweren Legastheniker machen sie fast immer durch – fällt in die Zeit der Hauptschule oder in die Unterstufe des Gymnasiums. Ein Abklingen der Legasthenie, falls sie tatsächlich von selbst abklingt, ist erst mit dem Ende der Pflichtschulzeit respektive mit dem Übergang zur Oberstufe zu erwarten. In der Zeit davor befinden sich die Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit in einer Schule, die auf sie nur ungenügend vorbereitet ist und ihren besonderen Bedürfnissen nicht gerecht werden kann.

2. Legasthenie als Lernbehinderung

Da schulisches Lernen hauptsächlich über Lesen und Schreiben vermittelt wird, kann sich Legasthenie als erhebliche Lernbehinderung auswirken, auch dann, wenn es sich um intelligente oder hochintelligente Schüler handelt. Um ihnen Chancen zu bieten, ist es notwendig, Leistungen, die nicht zwingend schriftlich vermittelt oder überprüft werden müssen, vom Lese- bzw. Schreibakt abzukoppeln. So scheitern sie oft an informellen Tests, etwa in Geographie oder in Biologie, obwohl sie den Stoff beherrschen. Sind die Fragen zu kompliziert formuliert, können sie legasthene Kinder einfach nicht lesen. Verständnisvolle Lehrer berücksichtigen das und gründen ihre Beurteilung in solchen Fällen auf mündliche Prüfungen.

Wollen wir tatsächlich Chancengleichheit, so dürfen wir das nicht vom Verständnis einzelner Lehrer abhängig machen. Kinder, die mit dem Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben, müssen das verbrieft Recht haben, aufgrund mündlicher Leistungen beurteilt zu werden. Schon allein diese eine Maßnahme würde die Kinder entlasten. Sie würden wieder Vertrauen zu sich selbst fassen, und sie würden auch ihre Umwelt mit Leistungen überraschen, die ihnen niemand zugetraut hätte.

3. Legasthenie im Sprachunterricht

Wie aber steht es mit sprachlichen Leistungen legasthener Schüler? Sind sie ganz einfach zwangsweise schlecht? Sind Legastheniker von vornherein zu einem Kümmerdasein in den Fächern Deutsch und Englisch verurteilt? Ist der Sprachlehrer von vornherein ein Feind? Oder kann nicht gerade der Sprachlehrer helfen, entscheidende Schritte in der Entwicklung der Lese- und Schreibgewandtheit zu unternehmen, kann nicht gerade er durch seine Einsicht dem Schüler beistehen, ihm Rückhalt geben?

Ist der Sprachlehrer zuständig? Kann er helfen? Kann er tatsächlich in der Klasse helfen?

Legasthenie ist ein komplexes Problem, und es gibt keine einfachen Antworten. Der Legastheniespezialist, der das Kind (wenn es Glück hat) in der Gruppe oder einzeln betreut, wird versuchen, individuelle Lösungen für die speziellen Probleme jedes einzelnen Schülers zu finden. Ohne Unterstützung der Lehrer kann er allerdings nicht allzu viel ausrichten. Ein einziger Lehrer, der das Kind wegen seiner mangelnden Lese- oder Schreibkompetenz vor der Klasse verhöhnt, kann jahrelange Betreuungsarbeit zunichte machen.

Da sich Legasthenie vor allem beim Lesen und Schreiben zeigt, kommt dem Sprachlehrer, und da vor allem dem Deutschlehrer, eine Schlüsselrolle zu. Im Gegensatz zur intensiven Spezialbetreuung ist es aber möglich, durch das Beachten einiger weniger Grundsätze in der Klasse ein Klima zu schaffen, in dem auch weniger gute Leser und Rechtschreiber gedeihen können.

Um den richtigen Umgang mit Legasthenikern zu finden, muß man zunächst einmal überlegen, was Legasthenie eigentlich ist bzw. was sie NICHT ist.

Legasthenie ist NICHT dasselbe wie Faulheit. Wenn ein Kind nicht gut lesen kann, dann kommt das meist nicht davon, daß es zu wenig geübt hat. Kein Mensch würde einem Gehbehinderten sagen, er solle nur fest üben, dann werde er beim nächsten Frühjahrsmarathon mitlaufen können. Legasthenie ist auch eine Behinderung, allerdings eine, die sich in den meisten Fällen positiv beeinflussen läßt. Übung ist notwendig, daran besteht kein Zweifel. Allerdings muß ein legasthenes Kind anders üben als seine Klassenkollegen.

Häufig ist ein Augenfehler an der Entstehung der Leseschwäche beteiligt. Die betroffenen Kinder lesen immer schlechter, je länger sie lesen. Die Augenmuskeln, die den Sehfehler zunächst ausgleichen, ermüden, und das Bild verschwimmt. Erzwungene "Übung" verbessert die Leseleistung nicht, ganz im Gegenteil. Leider sind diese Sehfehler meistens "verdeckt", das heißt, sie wer-

den durch große Anspannung kompensiert und daher beim üblichen Sehtest nicht entdeckt. Es gibt nur wenige Augenärzte, die auch verdeckte Sehfehler diagnostizieren und behandeln; nicht einmal alle Schielambulanzen führen diese Untersuchung durch.

Auch wenn das Lesen wegen einer Teilleistungsschwäche schwerfällt, stellen sich oft ähnliche Symptome wie bei Sehfehlern ein: Nach längerem Lesen verschwimmt die Schrift, die Augen brennen, der Kopf schmerzt, manchmal kommt es zu Übelkeit.

Legasthenie ist auch KEIN Intelligenzdefekt. Wohl handelt es sich um eine Störung, die sich auch in nichtsprachlichen Fächern auswirken kann, vor allem in Mathematik (denken Sie nur an die Textrechnungen!) und in allen Fächern, in denen aus Büchern gelernt wird und schriftliche Tests abgehalten werden. Legasthene Schüler haben oft Schwierigkeiten, Fachausdrücke genau zu lesen und wiederzugeben. Manchmal führen Lesefehler zu mangelhafter Sinnerfassung, einzelne Wörter werden umgedeutet, der Stoff wird dann natürlich nicht richtig erfaßt. Trotzdem sind diese Kinder oft im formal-logischen Bereich hochbegabt. Legasthenie tritt unabhängig von der Intelligenz auf, wir werden daher sowohl schwach begabte als auch hochintelligente Legastheniker finden. Wenn sie die ihrer Begabung gemäße Schulform wählen, werden wir nicht nur in der Hauptschule, sondern auch in der gymnasialen Unterstufe Legastheniker finden.

4. Legasthenie erkennen

Die meisten Leute glauben zu wissen, was Legastheniker sind: Das sind die Kinder, die b und d verwechseln.

Das stimmt, und zugleich ist es grundfalsch. Es gibt Kinder, die b und d verwechseln. Nicht alle Legastheniker tun das, und die, die es tun, hören im allgemeinen gegen Ende der Volksschulzeit damit auf. Es stimmt also schon für die Volksschule nur bedingt. Kinder, die dieses bekannte Symptom zeigen, haben allerdings eine relativ große Chance, als Legastheniker erkannt und vielleicht sogar behandelt zu werden. Kinder, die andere Schwierigkeiten haben (etwa Buchstaben umstellen oder mitten im Wort zu lesen beginnen), werden schon in der Elementarschule meist nicht als legasthen, sondern eben als "schwach begabt" eingestuft. Bei den 10-14jährigen werden wir vergebens nach "Buchstabenverwechslern" suchen. Es gibt sie nur noch in Ausnahmefällen. Freilich ist es ein Trugschluß, zu glauben, in diesem Alter gebe es keine Legastheniker mehr. Die Legasthenie ist im allgemeinen nach wie vor vorhanden, zeigt sich jedoch in anderer Form. Es gibt keine "spezifischen" Fehler, das

heißt Fehler, die nur Legastheniker machen. Es gibt aber Fehler, die, wenn sie gehäuft auftreten, den Verdacht auf Legasthenie nahelegen.

Einer dieser Fehler ist die Schreibung "schp" und "scht" statt "sp" und "st", also "Schpitze" und "Schturm". Auch eine auffallende Anhäufung von Dehnungs- und Schärfungsfehlern sowie Buchstabenumstellungen können ein Hinweis auf Legasthenie sein. Wenn Schüler Dehnung UND Schärfung in einem Wort anwenden (etwa "sietzen" oder "Miette" schreiben), ist der Verdacht dringend.

Überwachen Sie das Abschreiben von der Tafel: Kinder, die dabei viele Fehler machen, haben meist Schwierigkeiten im optischen Bereich. Sie könnten legasthen sein. Freilich ist es auch möglich, daß sie ganz einfach eine Brille brauchen!

Wahrscheinlich aber werden Legastheniker beim LESEN in der Klasse auffallen. Wenn sie laut lesen, verlesen sie sich oft, vielleicht verlieren sie auch die Zeile und können ohne Hilfe nicht weiterlesen. Beim leisen Lesen fallen sie durch ihr deutlich geringeres Lesetempo auf, manchmal zusätzlich durch mangelnde Sinnerfassung. Mitunter geben sie gelesene Wörter in geradezu grotesker Verdrehung wieder.

Sind diese Symptome noch eindeutig dem Bereich "Lese-Rechtschreibschwäche" zuzuordnen, so lassen andere typische Merkmale des legasthenen Schülers die meisten Lehrer eher an Charakterfehler als an Legasthenie denken. Legasthene Kinder zeichnen sich durch einen impulsiven Arbeitsstil aus, sie führen mehrgliedrige Aufgabenstellungen meist nicht zur Gänze aus. Geben Sie bei der Schularbeit vor: "Verfasse einen Bericht und finde eine Überschrift!", so wird möglicherweise die Überschrift fehlen. Diese Schwierigkeiten treten natürlich nicht nur bei der Deutschschularbeit auf, sondern auch in Englisch und Mathematik. Der Lehrer sagt dann etwa: "Er/sie läßt immer einen Punkt aus! Wenn er/sie bloß nicht so oberflächlich wäre!" Meist haben legasthene Schüler große Mühe, sich selbst zu organisieren. Sie vergessen immer etwas, bringen auch Hausübungen nicht ganz regelmäßig. Allerdings ist es nicht unbedingt Trägheit, die sie dazu veranlaßt. Sie schreiben die Hausübung mitunter wirklich und lassen dann das Heft zuhause liegen, oder sie bearbeiten etwas anderes, als der Lehrer aufgegeben hat. Das kann durchaus mit Mehrarbeit verbunden sein!

Dazu kommt, daß die "typischen" Legastheniker im allgemeinen nicht nur in der Raumorientierung, sondern auch in der Zeitvorstellung Probleme haben. Sie kommen zu früh oder zu spät zum Unterricht, sie arbeiten extrem rasch (und fehlerhaft) oder so langsam, daß sie keine Schularbeit beenden können.

Nehmen wir alle diese Eigenschaften zusammen, so ist es kein Wunder, daß die betroffenen Kinder in der Schule Schwierigkeiten haben. Zu ihren kognitiven Schwächen kommt meist noch das (durchaus berechtigte) Gefühl, von den Lehrern abgelehnt zu werden. Das kann sich in massiver Schulangst äußern, die bis in die frühe Volksschulzeit zurückgeht. Will man ihnen helfen, so muß man den Kindern zunächst die Sicherheit geben, daß sie als Person angenommen werden. Sie müssen MIT ihrer Schwäche akzeptiert werden. Erst von dieser Basis aus kann man beginnen, gemeinsam mit ihnen Wege zu finden, wie sie ihre Schwierigkeiten Schritt für Schritt überwinden können.

5. Das Sprechen

"Sprache" kommt von "Sprechen". Die gesprochene Sprache ist die Grundlage aller anderen Formen der sprachlichen Kommunikation, also auch des Schreibens und des Lesens. Die Sprecherziehung ist daher schon unter diesem Aspekt ein wichtiges Teilgebiet der Sprachbildung.

Noch größere Bedeutung kommt dem Sprechen als lebenspraktische Fertigkeit zu. Wenn die Schule für das Leben ausbilden soll, dann muß sie die Schüler lehren, frei zu sprechen, überzeugend aufzutreten, vernünftig zu argumentieren. Natürlicher Redefluß und gepflegte Aussprache sind für das Fortkommen im Beruf sicher mindestens so wichtig wie die Fähigkeit, Aufsätze zu schreiben oder literarische Werke zu interpretieren. Gesellschaftliche Sicherheit besteht zu einem großen Teil in der Sicherheit, über die jeweils richtige Sprachform verfügen zu können.

Diese Fähigkeiten sind als Bildungsziele im Lehrplan enthalten, sie werden aber nur allzu oft dem aktiven und passiven Umgang mit Literatur untergeordnet.

Kinder, die lese-rechtschreibschwach sind, sind darauf angewiesen, daß ihre anderen sprachlichen Fähigkeiten anerkannt werden. Sie müssen zu mündlicher Arbeit ermuntert werden, ihre mündlichen Leistungen müssen entsprechend gewürdigt werden. Sie haben auch ein Recht darauf, daß mündliche Leistungen in die Beurteilung Eingang finden.

Mündliche Arbeit muß nicht unbedingt zum Lesen oder Schreiben führen beziehungsweise von Geschriebenem abgeleitet werden, sie ist durchaus als eigenständige Leistung zu betrachten. Fast jedes Kind hat einen Bereich, über den es gern spricht. Lassen wir ein Kind von seinem Hobby – etwa in Form eines Referats – erzählen, so geben wir ihm die Chance, sich als kompetent zu präsentieren. Oft zeigen sich da Begabungen und Interessen, die ganz außer-

gewöhnlich sind, im Fächerkanon der Schule aber keine Berücksichtigung finden. Auch das Sprachniveau ist meist deutlich höher, wenn das Kind über etwas spricht, mit dem es sich gut auskennt. Außerdem sprechen die meisten Kinder gern, auch dann, wenn sie nicht gar so gut schreiben können. Besonders junge Kinder müssen zum Sprechen nicht gezwungen werden, sie freuen sich, wenn sie sprechen dürfen. Natürlich sollten auch alle anderen Sprech-anlässe dazu genutzt werden, gerade Schüler, die im Lesen und Schreiben schwach sind, zu fördern.

Manche schreiben nur kurze und sprachlich sehr einfache Aufsätze, weil sie Fehler vermeiden wollen. Wenn man sie einfach erzählen läßt, bietet sich oft ein ganz anderes Bild. Auch Rollenspiele und jede Art von handlungsorientiertem Sprechen sollten bewußt gepflegt werden. Es ist nicht selten, daß gerade die legasthenen Schüler durch ihre Impulsivität und Kreativität dabei ausgezeichnete Leistungen bringen. Oft sind sie "Querdenker", denen originelle Lösungen einfallen, die jede im Klassenverband durchgeführte Diskussion beleben.

Wenn der Deutschlehrer das Kind in diesem Bereich fördert und anerkennt, kann er den Versagenszyklus durchbrechen. Das Fach Deutsch bedeutet dann nicht mehr nur Frustration, nur Negativerlebnisse, sondern bietet auch Hoffnung. Das Kind wird in seinem (meist ziemlich jämmerlichen) Selbstwertgefühl gestärkt, es faßt wieder Mut. Das ist die unabdingbare Voraussetzung dafür, daß es sich auch in anderen Bereichen verbessern kann.

6. Das Lesen im Deutschunterricht

Schlagen wir in einer Klasse mit Zehnjährigen das Lesebuch auf und fragen wir: "Wer will lesen?", so werden sich viele Hände in die Höhe strecken. Wird ein Kind aufgerufen, so beginnt es, laut zu lesen. Die anderen versuchen mitzulesen. Einigen gelingt das ohne Schwierigkeiten, weil sie zufällig etwa dasselbe Lesetempo haben. Manche könnten zwar schneller lesen, der Text interessiert sie aber so wenig, daß sie sich willig führen lassen. Große Schwierigkeiten haben die Leseratten, die gern, gut und schnell lesen. Es ist für sie eine Qual, ihr eigenes Lesetempo zügeln zu müssen, um dann, wenn sie gerufen werden, fortsetzen zu können.

Noch größere Probleme haben die schwachen Leser. Wenn man sie zwingt, laut zu lesen, stottern sie, verhaspeln sich, kommen über schwierige Wörter nicht hinaus. Die Klasse lacht, sie schämen sich. Sie wissen ja selbst, daß Lesen ihre besondere Schwäche ist. In dieser Schwäche werden sie jetzt öffentlich bloßgestellt. Manchmal werden sie auch, unabhängig davon, welche Bega-

bungen sie sonst noch haben, nur über diese eine Schwäche definiert: "Nicht einmal lesen kann er!" Manche Lehrer lassen gerade solche Kinder häufig laut lesen, "damit sie es lernen". Lautes Lesen wurde vier Volksschuljahre lang praktiziert. Wenn ein Kind es auf diese Art in der Volksschule nicht gelernt hat, wird es mit derselben Methode auch in vier weiteren Jahren nicht viel besser werden. Bloß der Leidensdruck wird größer.

Lesen – was ist das eigentlich?

Wie lesen Kinder, wie lesen Erwachsene? Wie lesen gute Leser, wie schwache Leser?

Wenn Kinder lesen lernen, verhalten sie sich zunächst recht ähnlich. Sie wandeln die vorgegebene Buchstabenfolge in Laute um und vergleichen sie mit ähnlichen Lautgebilden, die sie kennen. Gelingt dieser Vergleich, bekommt das Lautgebilde – und damit die ihm zugrundeliegende Buchstabenfolge – einen Sinn und wird zum Wort. Mit der Zeit werden häufig vorkommende Wörter ganzheitlich erfaßt. Manche Kinder merken sich eher die Wortgestalt, manche erkennen das Wort an einigen markanten Buchstaben. Bilder unterstützen diesen Prozeß. Davon unabhängig werden einige Wörter, die mit einer bestimmten Situation fest verbunden sind, spontan erfaßt (etwa das Wort "Bus" an der Haltestellentafel). Schwierige Wörter müssen nach wie vor Buchstabe für Buchstabe "erlesen" werden, sie werden laut oder zumindestens halblaut ausgesprochen. Gute Leser verwenden beide Methoden, die einander harmonisch ergänzen. Mit der Zeit tritt das Artikulieren als Lesehilfe immer weiter zurück, es wird nur noch ansatzweise ausgeführt.

Mit dem Übergang zum leisen Lesen wird es erst möglich, längere Einheiten zu erfassen. Das Klangbild ist flüchtig. Wenn ein Kind laut liest, konzentriert es sich auf das eben gelesene Wort, das beim nächsten Wort bereits vergangen ist. Es kann nur kurze Sätze verstehen. Liest es leise, so kann es vorausschauen und zurückblicken, das Wort in das Kontinuum des Satzes einbetten: Darin eben besteht die Sinnerfassung. Jetzt erst wird es auch möglich, das Lesetempo zu steigern. Zuvor war das Tempo ja durch die Artikulationsgeschwindigkeit begrenzt. Wohl wird jeder von uns Fremdwörter, die ihm völlig unbekannt sind, nicht bloß leise lesen, sondern aussprechen. Das ist ein Rückfall in frühes Leseverhalten, eine "Lesekrücke", die hilfreich ist, sich aber von unserem normalen Leseverhalten unterscheidet. Es gibt Menschen, die ihr ganzes Leben lang laut lesen, weil sie es nicht anders können. Es ist ihre Methode, die Leseschwäche zu kompensieren, und es gibt auch Akademiker, die sich so behelfen. Sie erreichen jedoch damit nur ein ziemlich geringes Lesetempo, und oft müssen sie Bücher zweimal lesen, um den Sinn zu erfassen.

Lesen ist im Regelfall ein optischer Dekodierungsprozeß. Die Artikulation spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Ziel ist ja nicht das Aussprechen, sondern das Erfassen und Speichern des Textes. Soll der Text auch noch vorgelesen werden, so erfolgt die Artikulation erst nach der Sinnerfassung. Nur dann ist "ausdrucksvolles lautes Lesen", wie es der Lehrplan fordert, möglich. In den meisten Fällen bedarf das der Vorbereitung. Nur sehr geübte Leser sind imstande, vorzulesen und gleichzeitig den Sinn des Vorgelesenen zu erfassen. Von Schülern kann das im allgemeinen nicht erwartet werden. Es stimmt auch nicht unbedingt, daß Kinder, die nicht gut vorlesen können, auch tatsächlich schlechte Leser sind. Es ist durchaus möglich, daß sie leise sinnerfassend lesen können.

Daraus folgt, daß das Lautlesen im Unterricht, wie es von manchen Lehrern heute noch geübt wird, von zweifelhaftem Wert ist. Der Schüler, der vorliest, versteht meist nicht so recht, was er liest; er muß sich ja auf die Artikulation konzentrieren. Die anderen Kinder können auch nicht in Ruhe lesen, weil sie vom Vorleser mit seinem Lesetempo und auch Leserhythmus gestört werden. Für schwache Leser ist das erzwungene Vorlesen eine unmenschliche Prozedur, die durch nichts zu rechtfertigen ist. Sie profitieren davon in keiner Weise, sie werden nur fortlaufend gedemütigt.

Meist können Lehrer gar nicht ermessen, welchen Schaden sie damit den Kindern zufügen. Das immer wiederkehrende Bloßgestelltwerden kann zu massiven Störungen führen. Im günstigsten Fall entwickeln sich Verhaltensauffälligkeiten, häufiger allerdings sind Schulangst und das Auftreten von psychosomatischen Krankheitsbildern. Viele ziehen sich zurück, werden depressiv – das kann bis zum Selbstmord führen! Selbstwertgefühl und Leistungsmotivation nehmen ab, nicht nur im "Angstfach" Deutsch, sondern auch in Fächern, in denen das Kind eigentlich gut sein könnte. So kommt es oft zu einem allgemeinen Versagen, an dessen Beginn der Zwang zum lauten Lesen steht.

Dennoch fällt es vielen Lehrern, auch wenn sie das alles wissen, schwer, auf das altgewohnte "Reihumlesen" zu verzichten. Wie kann man denn das Lesen sonst in den Unterricht einbauen? Muß es beim Lesen folglich immer mäuschenstill sein? Ist lautes Lesen immer verwerflich?

Nun, ich plädiere eigentlich für eine Mischung verschiedener Leseformen, die allen etwas zu bieten hat. Grundprinzip ist natürlich, daß längere Texte leise gelesen werden und daß niemand wegen seiner geringen Lesefähigkeit gedemütigt oder ausgelacht werden darf. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen ist für fast alles Platz, außer für das vorhin angesprochene Reihumlesen. Auch das laute Lesen hat darin durchaus seinen Wert: Es muß jedoch in eine natürliche Lesesituation eingebettet werden. Es ist KEINE natürliche Situation, wenn

einer vorliest und die anderen mitlesen. Ganz anders sieht es aus, wenn die anderen nicht mitlesen, wenn ihnen der vorgelesene Text unbekannt ist. Dann muß der oder die Vorlesende bemüht sein, so ausdrucksvoll wie möglich zu lesen, damit die Klassenkollegen verstehen, was ihnen da vorgetragen wird.

Eine authentische Situation für den Vortrag bietet das Referat mit einer "Leseprobe". Ich fordere die Kinder auf, sie zuhause gut zu üben, eventuell auf Band zu sprechen, um die Scheu vor dem Vorlesen zu überwinden. Wichtig ist, daß die Kinder das Buch, das sie vorstellen, selbst wählen können. Es soll ja allen Spaß machen! Sie erzählen ein bißchen und lesen ein Stückchen daraus vor. Im spannendsten Moment brechen sie ab, um die anderen Kinder ebenfalls zum Lesen zu verlocken. Wenn dann viele fragen, ob sie das Buch ausborgen dürfen, war das Referat gut, auch wenn beim Vorlesen ein bißchen gestottert wurde. Auch schwache Leser haben so die Möglichkeit, positive Reaktionen auf ihre Lesedarbietungen zu erfahren.

Man kann auch Hörspiele auf Band sprechen lassen oder das "Redaktionsspiel" durchführen: Dazu werden aus verschiedenen Zeitungen Meldungen herausgesucht und zu einem Nachrichtenüberblick zusammengestellt, der dann auf eine Tonkassette aufgenommen wird. Da legasthene Kinder oft recht kreativ sind, manchmal beachtliche Qualitäten als Schauspieler aufweisen, lassen sie sich dadurch gut motivieren.

Motivierend sind auch Gedichte, besonders dann, wenn sie nicht zu lang und einigermaßen lustig sind. Die kurze Verszeile eignet sich gut zur Normalisierung der Blickspanne, man kann sie daher als lesetechnisches Übungsmaterial einsetzen. Da sich ein Gedicht erst beim Sprechen entfaltet, wird es laut gelesen – allerdings nicht vom Blatt! Der erste Lesegang ist leise, erst wenn die Kinder das Gedicht durchgelesen haben, lesen sie es laut. Meist werden sich nach einiger Zeit auch die leseschwachen Schüler melden. Ob man sie auch dann aufruft, wenn sie sich nicht selbst melden, hängt von der Situation in der Klasse ab und davon, ob sie schon ein bißchen Zutrauen gefaßt haben. Man sollte es ihnen jedoch ermöglichen, das laute Lesen abzulehnen, wenn sie sich noch nicht trauen.

Da die meisten Kinder jedoch gern laut lesen, so wie sie es eben aus der Volksschule gewohnt sind, sollte man ihnen auch das ab und zu vergönnen: an kurzen Texten, etwa Texten aus dem Sprachbuch, die als Grundlage für Rechtschreib- oder Grammatikübungen dienen. Sie werden anschließend ohnehin so gründlich bearbeitet, daß am Schluß jeder weiß, was drinsteht. Man sollte aber auch dazu NUR Kinder rufen, die sich freiwillig melden.

Was können wir eigentlich von den Kindern nach vier Jahren Volksschule erwarten? Haben sie das Lesen gelernt, oder müssen wir es ihnen beibringen? Müßten sie nicht schon lesen können?

Nun, es bietet sich uns ein ziemlich heterogenes Bild. Einige Kinder sind bereits begeisterte Leser, die jede Woche drei Bücher aus der Bibliothek verschlingen. Ihnen gilt unsere Sorge nicht.

Dann gibt es viele, sogar sehr viele Kinder, die fließend vorlesen können, aber den Übergang zum leisen Lesen noch nicht geschafft haben. Fordern wir die Klasse auf, leise zu lesen, so erkennen wir diese Kinder daran, daß sie beim Lesen die Lippen bewegen. Manche murmeln sogar halblaut mit und stören dadurch die anderen. (Das kann ein richtiges Problem darstellen.) Diese Kinder gelten im traditionellen Lautleseunterricht als gute Leser. Ihre Lesefähigkeit ist jedoch für die Sekundarstufe nicht altersgemäß, da sie den Sinn des Gelesenen schlecht erfassen und aufgrund ihres geringen Lesetempos mit längeren Texten überfordert sind. Wahrscheinlich wurde das Lesen in der Familie nicht sehr gefördert, war das Leseangebot zuhause eher klein, und die Volksschullehrerin hatte alle Hände voll zu tun, die Langsameren dazu zu bringen, daß sie den elementaren Leseakt technisch beherrschen.

Diese Kinder brauchen Lesetraining. Sie müssen lernen, leise, sinnerfassend und rasch zu lesen.

Und dann gibt es noch die Kinder, die wirklich nicht lesen können. Das heißt, Wörter, die sie gut kennen, können sie natürlich schon lesen, soviel hat beinahe jedes Kind in der Volksschule gelernt. Sie sind aber nicht fähig, unbekannte Wörter zu entschlüsseln und lesen sehr häufig Wörter falsch, so häufig, daß sie den Sinn eines Textes nicht erfassen können.

Leseübungen

Beide Gruppen brauchen LESEÜBUNGEN in der Klasse. Es gibt in manchen Lesebüchern brauchbare Übungen, es gibt die Lesetrainings-Mappe vom österreichischen Bundesverlag, es gibt verschiedene Bücher und Handbücher mit lesetechnischen Übungen. (Ich gebe hier keine Quellen an, sondern stelle eine Auswahlliste bewährter Behelfe im Anhang zusammen.)

Die Übungen sind verschieden aufgebaut. Am bekanntesten sind die "Blitzkartenübungen" (tachystoskopisches Lesen). Ein Wort wird jeweils kurz dargeboten, so kurz, daß es nicht Buchstabe für Buchstabe analysiert werden kann. Die guten Leser werden das Wort rasch erfassen. Sie merken es sich oder schreiben

es auf. Auf keinen Fall dürfen sie das Wort herausschreien! Den Langsameren wird es noch einmal kurz dargeboten, wenn es sein muß, auch noch ein drittes Mal. Man sollte darauf achten, daß wirklich alle mitkommen, denn die Übungen sind ja gerade für die schwächeren Leser gedacht. Aus demselben Grund sollte man auch keine Lesewettspiele damit veranstalten.

Dann gibt es Übungen, bei denen Bild-, Buchstaben-, Zahlen- oder Wortmaterial lange dargeboten wird. Die Kinder durchsuchen den Text auf bestimmte Merkmale, zum Beispiel gleiche oder ungleiche Buchstabenpaare. Wenn mit Wörtern gearbeitet wird, lassen sich Rechtschreibübungen ableiten: alle -ssuchen oder alle Umlaute ...

Wenn man diese Übungen eine Zeitlang durchführt, kommt man selbst auf Ideen, wie man eigene Übungen aus aktuellen Texten entwickeln kann. Natürlich profitieren auch die guten Leser: Sie können durch die Übungen ihre Lesegeschwindigkeit steigern. Für die Schüler aber, die den Übergang zum leisen Lesen noch nicht geschafft haben, sind Leseübungen sehr wichtig. Sie sollten in den ersten beiden Unterstufen- bzw. Hauptschulklassen selbstverständlicher Bestandteil des Deutschunterrichts sein.

Wenn man nun davon ausgeht, daß die Lesekompetenz und damit auch die Lesegeschwindigkeit der Schüler recht verschieden sind, stellt sich das gemeinsame Lesen in der Klasse als Problem dar. Beim lauten Reihumlesen waren alle gezwungen, sich einem bestimmten Tempo anzupassen. Läßt man die Kinder leise lesen – und bei längeren Texten, also auch schon bei Lesebuchgeschichten, ist das die einzig sinnvolle Art des Lesens – sind natürlich einige schon fertig, während sich manche noch mit den ersten Seiten plagen. Hier geht es nicht ohne innere Differenzierung. Man kann die Aufgabe stellen, bis zu einem bestimmten Punkt zu lesen, damit der Text dann in der Klasse besprochen werden kann. Wer will und kann, darf weiterlesen, bis auch die Langsamsten das gesetzte Ziel erreicht haben. Ist der Text kurz, müssen Zusatzaufgaben gestellt werden. Es kann sich dabei um eine schriftliche Aufgabe handeln, die sich aus dem Text ergibt, es kann sich auch um einen zweiten Text handeln, der in einem bestimmten Bezug zum gemeinsamen Text steht. Entscheidend ist, daß die Schüler, die zusätzliche Aufgaben zu erledigen haben, sie dann auch in der Klasse entsprechend präsentieren dürfen.

Selbstverständlich kann man auch einen Text zuhause lesen lassen und dann in der Klasse besprechen. Es spricht in diesem Fall sicher nichts dagegen, einige Schlüsselstellen, die man bearbeiten möchte, laut zu lesen. (Das empfiehlt sich schon für den Fall, daß doch nicht alle den Text gewissenhaft gelesen haben.)

Allerdings gilt auch hier wieder: Vorlesen sollten nur FREIWILLIGE!

Freilich müssen auch die leseschwachen Schüler wissen, daß sie zur Mitarbeit verpflichtet sind. Sie müssen angehalten werden, Leseübungen mitzumachen und Lesestücke, die sie in der Klasse wegen ihres geringen Lesetempos nicht beenden konnten, zuhause fertigzulesen. Wenn alle ein Stück zuhause lesen mußten, werden auch alle darüber geprüft. Es muß allerdings bei der Aufgabenstellung darauf geachtet werden, daß es auch den langsameren Lesern möglich ist, die Lektüre in der vorgegebenen Zeit durchzuführen.

Ein eigenes Kapitel stellen Lesetexte als Grundlage schriftlicher Arbeiten dar. Ich meine jetzt nicht die literarische Facharbeit, sondern die Blätter, die den Schülern bei der Schularbeit ausgehändigt werden und die dann kurzgefaßt oder nacherzählt oder auch kommentiert werden sollen.

Hier werden den leseschwachen Schülern ganz ohne böse Absicht viele unnötige Stolpersteine in den Weg gelegt. Ganz offensichtlich ist es, daß die Länge des Textes wichtig ist. Erhöhte Aufmerksamkeit sollte man auch der Kopierqualität schenken. Ist der Kontrast zu schwach, so wird das Lesen sehr erschwert.

Die meisten vermeidbaren Fehler werden aber bei der Druckgröße begangen. Manchmal wird verkleinert kopiert, damit der Text nicht so lang wirkt und die Schüler nicht schon beim Austeilen erschrecken. Meistens wird aber aus Sparsamkeit möglichst viel Text auf eine A-4-Seite zusammenkopiert.

Das ist Sparsamkeit am falschen Platz. Je kleiner die Schrift, desto mühsamer der Lesevorgang. (Es ist kein Zufall, daß viele Menschen am "Kleingedruckten" in Verträgen scheitern.) Schüler gewöhnen sich daran, daß sie zwei Seiten ausgehändigt bekommen, wenn sie diese ohne Schwierigkeiten lesen können. Außerdem können die meisten Schulkopierer auch doppeltformatige Kopien herstellen, was kostengünstiger ist als zwei normale Seiten. Die Vorbereitung ist ein bißchen mühsamer, und die großen Blätter liegen nicht immer auf, doch sollte man diese geringe Mehrarbeit im Interesse der Schüler auf sich nehmen! Wenn der Text von vornherein klein gedruckt ist, so vergrößert man ihn vor dem Weiterkopieren.

Das gilt natürlich nicht nur für Deutscharbeiten, sondern auch für die "Angabenzettel" anderer Fächer. Übersichtlich gegliederte und groß gedruckte Mathematikangaben erleichtern das Lösen von Textaufgaben ganz wesentlich!

7. Gibt es "den legasthenen Schüler?"

Ja und nein – es gibt tatsächlich eine Gruppe von Schülern, die aufgrund ihrer

Lese-Rechtschreibschwäche gemeinsame Schwierigkeiten und damit bis zu einem gewissen Grad auch gemeinsame Merkmale haben. Erkennt man diese, kann man ihnen Hilfe bieten.

Da gibt es zunächst den aufgeweckten Typ, der mündlich gut ist und nur durch eine Häufung von Rechtschreibfehlern auffällt. Seine Sprachentwicklung ist altersgemäß, manchmal auch überdurchschnittlich. Er kann seine Rechtschreibschwäche im allgemeinen durch andere Leistungen kompensieren, seine Leseschwäche, wenn er sie noch nicht überwunden hat, verstecken. Von den Lehrern wird er für "gescheit" gehalten. (Auf die Problematik des Lehrerurteils über die Intelligenz der Schüler möchte ich hier nicht eingehen.)

Dann gibt es Schüler, die über eine hohe logische Intelligenz verfügen, in der Sprachentwicklung aber unter dem Altersniveau liegen. Zu der hohen Fehleranzahl kommt also noch eine recht geringe Gewandtheit im mündlichen Ausdruck hinzu. Manchmal wirken diese Kinder auch langsam und körperlich unbeholfen. Sie werden im allgemeinen für weitaus weniger intelligent gehalten, als sie tatsächlich sind. Die Fremdeinschätzung wirkt sich auf ihr Selbstwertgefühl aus; sie halten sich oft selbst für dumm, besonders dann, wenn sie fleißig lernen. Woran sonst könnte es liegen, wenn sie trotz ihres Fleißes keine besseren Noten bekommen? Ist die Pflichtschulzeit vorbei, kommt es manchmal zu einem Schub in der Sprachentwicklung. Sie holen gegenüber den Alterskollegen auf und gewinnen auch an Sprachfächern Freude.

Eine besondere Herausforderung für den Lehrer stellt der entmutigte Schüler dar. Viele legasthene Kinder haben nicht nur Angst vor dem Lesen, sondern wagen es auch nicht, ihren Wortschatz schriftlich auszubreiten. Sie fürchten sich davor, Fehler zu machen und flüchten in die "Vermeidungshaltung". Ihre Aufsätze sind mager und in Inhalt und Ausdruck unter dem, was für ihr Alter zu erwarten wäre. Am Anfang besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen guter mündlicher und schwacher schriftlicher Leistung. Wird diesen Kindern nicht Mut gemacht, so kann es vorkommen, daß auch die mündlichen Leistungen abnehmen, sie sich einfach nichts mehr zutrauen. Sie versagen dann auch in Fächern, in denen sie durchaus zu guten Leistungen fähig wären. Diese Schüler gehen oft im Schulalltag unter, sie mucken nicht auf, ihre verschleierte Hilferufe werden überhört. Sie gelten als "faul".

Daraus folgt, daß gerade der Sprachlehrer legasthenen Schülern mit erhöhter Sensibilität begegnen muß. Er muß wissen, daß Lese-Rechtschreibschwäche nicht nur nichts mit mangelnder Intelligenz zu tun hat, sondern vor allem auf Faktoren beruht, auf die das Kind keinen Einfluß hat. Ob es sich im Einzelfall um eine angeborene oder eine erworbene Schwäche handelt, sei dahingestellt, sicher ist, daß Legasthenie nicht selbstverschuldet ist. Genauso, wie niemand

wegen einer Hör- oder Sehstörung verspottet wird, sollte jeder Lehrer wissen, daß er auch ein Kind mit einer Störung im Bereich der Lese- und Rechtschreibkompetenz nicht verspotten, beschimpfen oder auf andere Weise demütigen darf. Auch die immer wieder gegebene Empfehlung, doch "mehr zu üben", kann so eine Demütigung darstellen: bedeutet sie doch, daß der Schüler an seinen Problemen selbst schuld ist!

Aus solchen negativen Erlebnissen erwächst oft eine neurotische Abneigung gegenüber allem Gedruckten oder Geschriebenem. Das kann ein Lehrer, der selbst Bücher liebt, wohl kaum im Sinn haben. Diese Wunden heilen schlecht, sie wirken lange nach, auch noch in einem Alter, in dem die Leseschwäche längst überwunden ist. Ich kenne eine Dame, die in einem Handelsunternehmen arbeitet. Allwöchentlich, wenn sie ihre Statistiken im Meeting vorlesen muß, erleidet sie Höllenqualen. Sie kann zwar inzwischen gut lesen, und ihre Statistik kann sie auswendig. Dennoch fällt sie dort immer wieder in die Situation zurück, der sie als Kind hilflos ausgeliefert war: vom Lehrer zum Lesen aufgerufen zu werden und es nicht zu können.

Wollen wir, daß unsere Kinder mit Freude lesen, so dürfen wir es ihnen in der Schule nicht vergällen. Das gilt ganz besonders für die Kinder, die sich beim Lesen plagen. Viel Aufwand erfordert es nicht, eigentlich sind nur zwei Dinge nötig: Verständnis und Taktgefühl.

Anmerkung

- 1) Schenk-Danzinger, Lotte: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. München: Reinhardt 1975, S. 181ff.

Literaturhinweise

1. THEORIE

- Angermaier, Michael: Legasthenie. Frankfurt: Fischer 1976
Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. München: dtv 1985
Betz, Dieter und Helga Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen. München: Psychologie Verl. Union, 2. Aufl. 1987
Betz, Dieter und Helga Breuninger: Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinheim: Beltz 1991
Friedrich, Max (Hg.): Teilleistungsschwächen und Schule. Bern: Huber 1980
Gibson, Eleanor J. u. Harry Levin: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta 1980
Grissemann, Hans: Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Bern: Huber 1984

- Grüttner, Tilo: Helfen bei Legasthenie. Verstehen und üben. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987
- Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Bern: Zytglogge 1981
- Naegele, Ingrid und Rosemarie Postmann: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz 1983
- Schenk-Danzinger: Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. München: Ernst Reinhardt, 2. bearb. Aufl. 1991
- Schenk, Danzinger, Lotte: Welche Inhalte aus der Legasthenieforschung sollten in der Lehrerfortbildung generell aufgenommen werden? In: Bäuerle, Siegfried (Hg.): Lehrer auf die Schulbank. Stuttgart: Metzler 1991, S. 174-198

2. FÖRDERMATERIAL zum Bereich LESEN:

- Lauster, Ursula: Logikspiele, Konzentrationsspiele. Jeweils Stufen 1 und 2 für die Volksschule, Stufe 3 für Mittelstufe. Reutlingen: Ensslin & Laiblin
- LÜK-Legekasten und LÜK-Übungshefte: Braunschweig, Heinz Vogel.
Alle Lesetrainingshefte geeignet, auch Mathematik gut. Für Kinder, die mit Textrechnungen Probleme haben: Mathematische Planungen.
- Ott, Ernst: Der Lesefreund. München: Lentz 1988
- Wysocki, Raimund: Arbeitstransparente Lesetraining. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1985

Ausführliche Literatur- und Materialangaben sowie persönliche Beratung: Österreichischer Bundesverband Legasthenie, c/o Mag. Klein-Strasser, Rosentalgasse 13/11, 1140 Wien.

Maria Götzinger-Hiebner war früher AHS-Lehrerin, jetzt selbständige Lernbetreuerin. Adresse: Magdeburgstraße 72, 1220 Wien

Lesen ist nicht nur Abenteuer im Kopf.

Über ein Leseprojekt in einer zweiten Klasse AHS

Vorlese

Zum Zeitpunkt der Niederschrift ist dieses Projekt bereits fast ein Jahr alt, eine Tatsache, die erfreulicherweise nicht sehr schwer wiegt, da – mit Einschränkungen und Modifikationen – die Wiederholbarkeit jederzeit gegeben ist. Bin ich als Fremdsprachenlehrer von bloßer Klassenlektüre eines Ganztextes schon längst abgekommen, so schränke ich diese zusehends auch in der Muttersprache ein und gebe mich mit aufwendiger vorbereiteten Projekten ein- bis zweimal im Jahr zufrieden. Ich bin aber in der glücklichen Lage, Unterstufenklassen zu unterrichten, bei denen von Lesemüdigkeit wenig zu merken ist, und bisweilen fällt es mir sogar schwer, mit manchen der Kindern mitzuhaltend, die wahre "PapiersäuerInnen" sind. Möglichst vielen SchülerInnen Freude am Lesen zu vermitteln, heißt aber für mich selbst, im übrigens nach wie vor sträflich vernachlässigten Bereich der Kinder- und Jugendliteratur belesen zu sein. Ich bin davon überzeugt, daß es für jedes Kind zu jedem Zeitpunkt das ideale Buch gibt; es zu finden, zu empfehlen bedarf einer Portion Glück und – eigener Belesenheit. Eigene Leseerfahrungen, vor allem aber die zahlreichen Tips von Kindern erleichtern jedoch die Qual der Wahl ungemein. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, sich Leseprojekten in verschiedenen Formen zu nähern, um Langeweile zu vermeiden und die Lust am Text aufrechtzuerhalten. Eine Form, mit altersgemäßer Literatur umzugehen, möchte ich im folgenden darstellen.

Hauptlese

Kapitel 1

FeldforscherInnen waren 24 Kinder einer zweiten Klasse in Wien. Der Ort ist insofern bedeutsam, als die Großstadt unter Umständen mehr Möglichkeiten für Projektarbeit bietet als eine Schulstadt mit einer eingeschränkten Infrastruktur. Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Frage, wer eigentlich Kinder- und Jugendliteratur kauft. Sind es die LeserInnen selbst? Oder sind dies meist die Beschenkten, haben Eltern und Verwandte für sie die Lektüre ausgewählt? Da meist in der Vorweihnachtszeit – oft auch wahllos – Kinder- und Jugend-

bücher gekauft werden, beschlossen wir, in zehn Wiener Buchhandlungen folgendes zu ermitteln:

- o Wie hoch ist der Anteil an Kinder- und Jugendbüchern in der betreffenden Buchhandlung?
 - o Was sind die meistgekauften Bücher dieses Genres?
 - o Was empfehlen die Buchhändler derzeit?
 - o Wer kauft Kinder- und Jugendbücher? Wer berät die Käufer?
-
- Drei der Buchhandlungen waren auf Kinderbücher spezialisiert, in zwei davon nahmen sich VerkäuferInnen für die Kinder auch Zeit für ein Gespräch. Nur ein Wiener "Verramscher", der auch eine eigene Kinderbuchhandlung führt, fand es nicht der Mühe wert, sich mit den Kindern auch nur kurz zu beschäftigen, obwohl das Geschäft nahezu leer war. In den anderen sieben Buchhandlungen wurden die Kinder jedoch freundlich behandelt, obwohl sich herausstellte, daß nur etwa 5-10% des Bestandes Kinder- und Jugendbücher waren; dieser Anteil erhöhte sich in der Vorweihnachtszeit allerdings auf 15-20%.
 - Unter den Bücher, die für die Altersgruppe am häufigsten gekauft wurden, waren v.a. Titel von CHRISTINE NÖSTLINGER (›*Ilse Janda, 14*‹; ›*Sackmeier-Trilogie*‹), MICHAEL ENDE (›*Momo*‹, ›*Die unendliche Geschichte*‹), JUDITH KERR (›*Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*‹), den HOHLBEINS (›*Spiegelzeit*‹), ROALD DAHL (›*Hexen hexen*‹), HANS PETER RICHTER (›*Damals war es Friedrich*‹), ERICH KÄSTNER (›*Das doppelte Lottchen*‹), ASTRID LINDGREN (›*Ronja Räuberstochter*‹) und THOMAS BREZINA (›*Knickerbocker-Serie*‹; ein Buchhändler gab allerdings an, aus Prinzip keine Brezina-Bücher zu führen).
 - Die persönlichen Empfehlungen der Buchhändler deckten sich weitgehend mit dieser Liste, Ausnahmen bildeten lediglich Sagenbücher (besonders Wiener Sagen), BRUCKNERS ›*Sadako will leben*‹ und HÄRTLINGS ›*Fränze*‹.
 - Den Buchhändlern zufolge werden Kinder- und Jugendbücher vorwiegend von Eltern gekauft, in Sonderheit von Müttern; weiters werden Großeltern und Tanten (!) genannt. Eine Ausnahme bilden die Kinderbuchhandlungen: Hier sind die Kinder die Käufer. Die Beratung ist in diesen Buchhandlungen offensichtlich sehr kompetent, aber auch in den Buchhandlungen mit allgemeinem Bestand hat sich meistens ein/eine VerkäuferIn auf Kinder- und Jugendliteratur spezialisiert. Beraten werden müssen häufig die Mütter, die Kindern wissen meistens, besonders aber vor Weihnachten, was sie wollen. Einschlägige Fernsehsendungen, Kataloge (z.B. Rotfuchs Schnüffelbuch), bisherige Leseerfahrungen und Tips von FreundInnen haben für die nötige Vorinformation gesorgt. Ein Punkt, der von den Kindern

einige Male erwähnt wurde, war, daß das Aufstellprinzip es nicht immer ermöglichte, zu allen Büchern Zugang zu finden.

Kapitel 2

Der nächste Schritt ergab sich fast von selbst. Warum nicht bei Verlagen nachfragen, welche Bücher sich für die Altersstufe der 12-13jährigen am besten verkaufen? In Sechsergruppen wurden Briefe verfaßt – handschriftlich, um das Herz der VerlagsleiterInnen zu rühren. In diesen Briefen, die nach dem Muster von Geschäftsbriefen abgefaßt waren, wurde um zweierlei ersucht: die fünf meistverkauften Titel des Jugendbuchprogramms bekanntzugeben; die fünf meistverkauften Titel für 12-13jährige in den letzten paar Jahren zu nennen. Die Verlage, die ich, z.T. nach Vorschlägen der Kinder wählte und die wir im November anschrrieben, waren: Beltz, dtv junior, Herder, Friedrich Oetinger, Ravensburger und Rowohlt Rotfuchs. Wir erhielten von allen Verlagen Antworten, die meisten davon schon im Dezember, die letzte allerdings erst im März. Freude und Aufregung der Kinder waren aber zu jedem Zeitpunkt groß.

Kapitel 3

Und wieder ergab sich der nächste Schritt von selbst. Die Bestseller der Verlage mußten natürlich auf ihre Bestsellerwürdigkeit überprüft werden. Die Kinder suchten sich aus den Antwortlisten Titel aus, lasen die Bücher (ein Verlag hatte sogar zwei Bücher mitgeschickt) und bewerteten sie. Da nicht immer Bestenlisten für 12-13jährige angegeben wurden, finden sich im folgenden nicht alle Titel bewertet; für jene Bücher, die mehrere Kinder gelesen haben, ist bei unterschiedlicher Wertung die Bandbreite angegeben (1* = schlecht, 5* = sehr gut).

- Beltz führt keine Listen, aber man ist sich dort einig, daß in die Hitliste folgende Titel gehören: alle Bücher von JANOSCH (besonders ›Oh, wie schön ist Panama‹), PETER HÄRTLINGS ›Oma‹ (4*) und NÖSTLINGERS ›Wir pfeifen auf den Gurkenkönig‹ (3*-4*).
- Die dtv-Hitliste sieht folgendermaßen aus:
 - HANS PETER RICHTER, ›Damals war es Friedrich‹ (4*)
 - SCOTT O'DELL, ›Die Insel der blauen Delphine‹ (4*-4,5*)
 - SUSAN HINTON, ›Die Outsider‹ (5*)
 - MYRON LEVOY, ›Der gelbe Vogel‹ (3*)
 - J.R.R. TOLKIEN, ›Der kleine Hobbit‹ (4*-5*)

- Die Herder-Titel waren z.T. bekannt, wurden aber – aus verschiedenen Gründen – nicht als neu-lesenswert empfunden:

Herders Großes Bilderlexikon

JANE RAY, ›Die Weihnachtsgeschichte‹

SCHUEFFLER/MOSSMANN, ›Adventskalendergeschichten‹

JANE RAY, ›Noahs Arche‹

WILHELM MATTHIESSEN, ›Das Schönste aus dem Märchenland‹

- Die Oetinger-Liste setzt sich nur aus NÖSTLINGER-Titeln zusammen:

›Gretchen Sackmeier‹ (4*)

›Gretchen hat Hänschen-Kummer‹ (3*)

›Gretchen mein Mädchen‹ (4,5*)

›Luki-live‹ (3*)

›Nagle einen Pudding an die Wand‹ (4*)

- Ravensburger hat im Katalog jenen Titel markiert, die besonders hohe Auflagen erzielen. Dazu gehören:

GUDRUN PAUSEWANG, ›Frieden kommt nicht von allein‹ (4*)

GUDRUN PAUSEWANG, ›Die letzten Kinder von Schewenborn‹

HANS JÜRGEN PRESS, ›Die Abenteuer der "Schwarzen Hand"‹ (5*)

SCHOLES/BUCHHOLZ, ›Sam's Wal‹ (4*)

ABRAHAM/GORSCHENEK, ›Wahnsinn‹ (2*)

JUDITH KERR, ›Als Hitler das rosa Kaninchen stahl‹ (3*-5*)

PETER POHL, ›Jan, mein Freund‹ und ›Nennen wir ihn Anna‹

- Rowohlt Rotfuchs – stets populär in dieser Klasse, nicht zuletzt wegen des Schnüffelbuchs – schickte eine lange Liste (in der u.a. Reihenfolge):

ANN LADIGES, ›Hau ab, du Flasche!‹ (2,5*-3,5*)

HORST BURGER, ›Warum warst du in der Hitlerjugend?‹ (5*)

HANS SCHULTE-WILLEKES, ›Schlagzeile‹ (2*-3,5*)

IRENE RODRIAN, ›Blöd, wenn der Typ draufgeht‹ (1*-3*)

DAGMAR KEKULÉ, ›Ich bin eine Wolke‹ (3,5*-5*)

HEIKE HORNSCHUH, ›Ich bin 13‹ (3*)

MARTIN SELBER, ›Geheimkurier A‹ (1*-4*)

LOUIS PERGAUD, ›Krieg der Knöpfe‹ (4*-5*)

O'SULLIVAN/RÖSLER, ›I like you – und du?‹ (5*)

Mitangegeben waren übrigens auch die Verkaufszahlen, die von 430.000 (LADIGES) bis 126.000 (O'SULLIVAN/RÖSLER) reichten.

Nachlese

Aus der Aufstellung läßt sich entnehmen, daß (damals) nicht alle Bücher gelesen wurden. Pohls Bücher bei Ravensburger sind für eine zweite Klasse doch zu schwere Kost, ähnlich wie Pausewangs Schewenborn-Roman, den mittlerweile einige Kinder gelesen-haben und auf den sie betroffen und erschrocken reagiert haben. Im Gegensatz dazu ist interessant, daß der am wenigsten altersgemäße Teil der Sackmeier-Trilogie bei den Leserinnen am besten angekommen ist. (Inwieweit Lektüre, die eigene Probleme antizipiert, bedeutsam ist, wäre übrigens eine Studie wert.) Manches wurde zwar gelesen, traf aber weder Interessens- noch Bewußtseinsstand der Altersgruppe. Manches wurde offensichtlich geschätzt, weil von Eltern positive Vorinformationen vorlagen (z.B. ›Krieg der Knöpfe‹).

Um die Interpretation der Wertungen, die ohnehin cum grano salis gelten, ist es mir hier auch nicht zu tun. Ich habe zwar alle Bücher, die von den Kindern gelesen wurden, selbst (neu) gelesen, um für Anfragen gerüstet zu sein, aber die meisten Kinder waren ohnedies nicht an längeren Gesprächen interessiert – da stürzten sie sich lieber gleich auf ein neues Buch. Die eigentliche Aufarbeitung beschränkte sich also auf den Gedankenaustausch über jene Stellen, die wir besonders gut/schlecht gefunden hatten. Viel interessanter als die Lektüre aber, denn die verstand sich ohnedies von selbst, war für die meisten Kinder das Drumherum des Befragens, Briefeschreibens, Berichtens. Eingebunden waren sie alle, die, die gerne und viel lesen, ebenso wie jene, die sich eben ab und zu zu einem Buch zwingen. Schwergewallen ist die Arbeit am Projekt niemandem; und mittlerweile sind wir eifrig dabei, mittels eines simplen Literatur-Datenverwaltungsprogramms Leseerfahrungen für die 'Nachwelt' (die nächsten zweiten und dritten Klassen) festzuhalten. Lesen muß ja nicht nur Abenteuer im Kopf sein!

Christian Holzmann, GRG 5, 1050 Wien, Rainergasse 39

Wider die Bilderflut – ein Plädoyer für das Vorlesen

Begonnen hatte alles vor etwa zehn Jahren, als ich in einer ersten Klasse von einigen SchülerInnen gebeten wurde, ein bestimmtes Buch von Christine Nöstlinger für die gemeinsame Klassenlektüre vorzusehen. Nun war es aber in unserer Schule zum damaligen Zeitpunkt überhaupt nicht erlaubt, die Kinder Texte für die Klassenlektüre selber kaufen zu lassen, sondern diese sollten aus der Textsammlung der Schule entnommen werden. Diesen Sachverhalt erklärte ich den mit den Gegebenheiten an unserer Schule noch nicht vertrauten Kindern und betrachtete das Thema als erledigt. Aber ich hatte nicht mit der Hartnäckigkeit einiger aus der betreffenden Klasse gerechnet. In den nächsten Deutschstunden wurde ich wiederholt gefragt, ob wir nicht doch das vorgeschlagene Buch lesen könnten, und je öfter der Wunsch geäußert wurde, desto mehr Kinder begannen sich dafür zu interessieren. Schließlich stellte eines der Kinder, die das Buch besaßen, die Frage, die seither einiges in meinem Deutschunterricht verändert hat: "Warum lesen Sie uns das Buch nicht einfach vor?"

Ein Buch könne man doch nicht so einfach im Deutschunterricht vorlesen, erklärte ich, dafür sei weder genügend Zeit vorhanden, noch würde die Konzentration der Kinder so lange ausreichen. Und ich selbst kam mir als AHS-Lehrerin in der Rolle der Geschichtenvorleserin (zum damaligen Zeitpunkt!) doch etwas seltsam vor. Aber einige Tage später, als ich noch immer kein passendes Ersatzbuch gefunden hatte, stellte ich mir selbst plötzlich die Frage: "Warum eigentlich nicht?". Es konnte ja gar nichts schief gehen – ich würde Teile der kommenden Deutschstunden zum Vorlesen verwenden, solange eben die Konzentration der Kinder reichen würde. Falls sie des Vorlesens überhaupt müde würden, könnte ich ihnen das Ende des Buches einfach fertig erzählen.

Das Experiment begann, und zu meinem großen Erstaunen stellten sich nach etwa zwanzig Minuten nicht nur keine Konzentrationsprobleme ein, sondern ganz im Gegenteil: Je länger ich las, desto stiller wurde es in der Klasse, das Vorlesen wirkte offensichtlich beruhigend auf die Kinder – sie bestanden gleich in dieser ersten Vorlesestunde darauf, daß bis zum Ende der Stunde weitergelesen werde. In den darauffolgenden Deutschstunden las ich das Buch in einem Zug zu Ende – Stunde für Stunde, als Fortsetzungsgeschichte. Am Ende der Stunde wurden jeweils Vermutungen angestellt, wie sich die Hand-

lung wohl weiterentwickeln würde. Bereits in der zweiten Vorlesestunde hatten einige Kinder begonnen, sich auf den Boden zu setzen, später wurden Kissen mitgebracht, und die traditionelle Sitzordnung löste sich in diesen Stunden allmählich ganz auf.

Seit dieser erstaunlichen Erfahrung nimmt das Vorlesen einen ganz besonderen Stellenwert in meinem Deutschunterricht ein. Ich lese nach wie vor in der Unterstufe Jugendbücher vor, immer wieder sogenannte "Ganztexte", aber auch Märchen, Sagen, Schwänke, Ratekrimis, Gedichte ... Die Stunden werden immer rechtzeitig im vorhinein angekündigt, sodaß so wichtige Utensilien wie Pölster bei Bedarf in die Schule mitgenommen werden können. Manche dieser Stunden werden auch von SchülerInnen selber gestaltet – bei den Kleinen besonders beliebt sind Kinderwitze, und diese werden dann in einer Stunde vorgelesen (oder auch mündlich erzählt).

Das Vorlesen wird von mir/meinen SchülerInnen inzwischen fast zelebriert. In der Oberstufe gibt es zwar nur sehr gelegentlich ganze Vorlesestunden – obwohl auch dafür die Nachfrage groß wäre – sondern kleinere Einheiten, in denen ich Lyrik, Kurzgeschichten, Monologe aus Theaterstücken u.v.a. zu Gehör bringe. Viele Gedichte, die zunächst auf überwiegende Ablehnung gestoßen waren, konnte ich dadurch meinen SchülerInnen überhaupt erst näher bringen. Während einer dieser "Gedichtestunden" hatte ich im vergangenen Schuljahr ein sehr berührendes Erlebnis. In einer allem Literarischen sehr skeptisch gegenüberstehenden 7. Klasse (Sport-Oberstufenrealgymnasium) las ich eine Serie von Herbstgedichten aus verschiedenen Epochen vor. Mittendrin begann eines der Mädchen zu weinen. Nach der Stunde nahm ich sie beiseite und fragte vorsichtig, ob alles in Ordnung sei. Meine Ängste, etwas in ihr aufgerührt zu haben, waren unbegründet: Sie hatte geweint, weil sie plötzlich an Situationen erinnert wurde, als sie noch ein kleines Mädchen war und ihr ihre Mutter vorgelesen hatte. Dieses kleine Beispiel aus dem Unterrichtsaltag illustriert meiner Meinung nach sehr schön, wie wichtig bei der Literaturvermittlung sinnliche Zugänge sind. Meistens sitzen wir in einem Sesselkreis – in der Oberstufe werde ich relativ häufig in meiner Rolle als Vorleserin abgelöst. Wichtig ist natürlich für jede Altersstufe, daß die betreffenden Texte rhetorisch gut vorgetragen werden. Ich selbst habe mich in dieser Hinsicht während der letzten zehn Jahre ganz schön "weiterentwickelt"!

Es sind aber nicht nur dichterische Texte, die in meinen Deutschstunden in diesen Vorlesestunden vorgetragen werden. Immer wieder schiebe ich Stunden ein, in denen SchülerInnentexte auf diese Weise präsentiert werden. Die eigenen Schreibprodukte erhalten dadurch einen ganz anderen Stellenwert. Es erfordert allerdings etwas Fingerspitzengefühl, die SchülerInnen soweit zu bringen, daß sie ihre Texte der Klasse zu Gehör bringen. Sehr hilfreich hat sich

aus meiner Erfahrung erwiesen, die Texte nach Wahl auch untereinander auszutauschen, Zeit zur Vorbereitung des Vortrags zu geben. Und: Niemand darf gezwungen werden, seinen Text zur Verfügung zu stellen! Ich kann versichern: es macht viel Spaß.

Ich möchte abschließend betonen, daß ich keinesfalls zu denjenigen gehöre, die den Untergang des Abendlandes mit der Verbreitung der neuen Bildmedien schon heraufdämmern sehen bzw. Fernsehen und Video für eine allgemeine "Verdummung" unserer Jugendlichen verantwortlich machen. Ganz im Gegenteil – für diese simplifizierende Sichtweise habe ich noch nie sehr viel übrig gehabt. Dennoch glaube ich: Wir sollten in der Schule verstärkt den Kindern wieder das zurückgeben, was ihnen in der Welt der Bilder, in der sie heute aufwachsen, abhanden kommt – die Besinnung auf die Schrift (im Unterricht Betonung von kreativen Formen des Schreibens) und auf die Qualität des Zuhörens – Rückbesinnung auf Vorlesen und Erzählen. Gerade das Erzählen wäre mir ein ganz besonderes Anliegen – doch die Kunst des Erzählens müßten wir DeutschlehrerInnen selbst erst wieder erlernen. Was das Erzählen und das Vorlesen betrifft, so sollten Sie folgendes bedenken: Vielen der Kinder, die wir unterrichten, ist die Erfahrung, etwas vorgelesen zu bekommen, völlig unbekannt. Vorlesen macht neugierig, (oft werden Bücher der AutorInnen, die vorgelesen wurden, gekauft oder entlehnt), animiert zum Selberweiterlesen, eröffnet spontane Zugänge zu schwierigen, sperrigen oder einfach nur älteren Texten, weckt die Lust zum eigenen Vortragen, fördert die Konzentration, setzt Ruhepunkte im Schulalltag und noch vieles mehr. Diese Erfahrungen sollten wir unseren SchülerInnen – und uns selbst – nicht vorenthalten.

Schließlich bin ich grundsätzlich überzeugt davon, daß wir uns in der Methodik/Didaktik wieder vermehrt einer neuen Einfachheit besinnen sollten. Nicht noch ein Video, noch eine Kopie, noch eine Fernseh- oder Radiosendung (gegen keines dieser Medien habe ich **prinzipiell** Einwände) – wir können ohnehin dem, was die Kinder in ihrer Freizeit konsumieren, keine ernsthafte Konkurrenz entgegensetzen. Es ist vielmehr höchste Zeit, uns in allen Fächern, besonders aber auch im Deutschunterricht, wieder ruhigen, konzentrierten, wengleich vielleicht unspektakulären Unterrichtsformen zuzuwenden. Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß sich eine so verstandene Bescheidenheit lohnt.

Heidi Schrod ist Deutschlehrerin und AHS-Direktorin in Wien, Klederingerstraße 69/9, 1100 Wien

Zehn Tips zur Leseförderung

1. Leseförderung ist auf jeder Stufe wichtig.

In der Volksschule und in den ersten Jahren von Hauptschule oder Gymnasium stehen das Lesen-Lernen und Text-Verstehen im Vordergrund. Dazu gibt es zahlreiche Impulse und Hilfen. Aber wir dürfen nicht vergessen, daß auch die höheren Klassen lustvolle Anregungen brauchen. Damit sind keine "Motivationstricks" gemeint, wir müssen bloß helfen, daß die Jugendlichen den Wert und die Lust des Lesens entdecken. Denn die Liebe zur Literatur steigt mit ihrem Gebrauchswert für die LeserInnen.

Die Freude am Lesen ist so leicht abzugewöhnen, aber sie ist durchaus auch leicht anzugewöhnen!

2. Wir müssen die Leseinteressen unserer SchülerInnen ernst nehmen!

- * Der Science-fiction-Fan, der gerne Romane liest, die im Weltall spielen...
- * die Schülerin, die sich das Gedicht von RENATE WELSH ›*Bewaffneter Frieden*‹ auf ihr Mathe-Heft schreibt ...
- * die Jugendlichen, die Zitate von HERMANN HESSE und ERICH FRIED auf Transparente für eine Friedensdemonstration malen ...
... sie alle fangen etwas an mit Literatur. Ihnen gilt die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte, doch sie wären auch ohne sie eifrige LeserInnen. Die Gretchenfrage lautet aber: Wie stehen wir
- * zu den Comicslesern, die in kein "normales" Buch hineinschauen?
- * zu den Burschen, die Computersachbücher lesen, die man aber mit Romanen jagen kann?
- * zu den Mädchen, die sich den hundertsten Foto- oder sonstigen Liebesroman reinziehen, obwohl das Strickmuster jedes Mal dasselbe ist?

3. Die "Literatur-Miniatur"

Literaturunterricht braucht Systematik, aber deswegen müssen wir nicht immer gleich mit dem Hammer daherkommen, Systematik entsteht auch durch "kleine Tröpfchen bei Gelegenheit".

Gelegenheiten gibt es viele:

* **Wochentage:**

Wie wäre es etwa – für die Jüngeren – mit dem Gedicht am Montagmorgen? Kostprobe:

Am Montag beginnt unsere Woche noch leise,
kichertümlisch und schmunzelweise.

Der Dienstag steigert sich allmählich
purzelbäumlich und kopfstehlich.

Der Mittwoch wird dann schon johlerisch,
juxig und kapriolerisch!

Am Donnerstag geht es erst richtig los...

Oder – für die Avancierteren – mit BERNHARD BÜNKERS ›*schoaka somstog*‹ am Samstag zu Mittag:

Rauschig gwesn
fost a Diandl aufdarissn
und kuaz vua da Schpeastund
noch zwa Fotzn ausgetalt
Des is wieda amol
a Gaude gwesn – Ealich ...

* **Geburtstage:**

Schenken Sie jedem Kind sein persönliches Geburtstagsgedicht!

* **Weihnachten:**

Wie wär's mit einem Klassen-Adventkalender, wo hinter jedem Türchen ein kleiner Text steckt?

* Empfehlen (bei Interesse borgen) Sie einer Schülerin ein Buch, das die Gedanken weiterführt, die sie in ihrem Aufsatz äußert!

* Ohne Anlaß: Verpacken Sie den nächsten Kurztext, den Sie mit der Klasse lesen wollen, in Kuverts und überreichen Sie persönlich jeden Umschlag. Diesem Text ist eine hohe Aufmerksamkeit garantiert!

4. Die gemeinsame Klassenlektüre muß keine Qual sein...

* wenn Sie sich für die gemeinsame Auswahl Zeit nehmen (es ist *gewonnene* Zeit!)

- * wenn SchülerInnen als "ProbeleserInnen" den Text vorher "begutachten"
- * wenn Lektürevorschläge der SchülerInnen eingeholt werden
- * wenn die SchülerInnen aus einer Reihe von Büchern, die in der Schule vorgestellt und angelesen werden, eine Auswahl treffen können
- * kurz – wenn die Jugendlichen merken, daß ihre Leseinteressen, und damit sie selbst, ernst genommen werden.

Natürlich ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Jugendlichen auch mit neuen Themen, Stilen und AutorInnen zu konfrontieren, auf die sie von alleine nicht gekommen wären. Wenn die Lehrerin auf die SchülerInnen eingeht, wird es ihr auch leichter möglich sein, den eigenen Vorschlägen Gehör zu verschaffen.

5. Über Geschmack läßt sich streiten, aber er läßt sich nicht verordnen.

- * Die einzig richtige Interpretation ist längst passé, bloß haben das noch nicht alle DeutschlehrerInnen bemerkt.
- * Wenn SchülerInnen einen Text ablehnen und mit Argumenten kritisieren, ist das auch eine Intelligenzleistung. Die Lehrkraft, die den Text ja weder geschrieben hat noch verkauft, braucht ihn nicht auf Teufel komm raus zu verteidigen. Kritik am Text ist noch kein persönlicher Angriff auf die Lehrerin. Und warum sollte sie nicht auch ab und zu einen provokanten oder sonstwie interessanten Text zur Diskussion stellen, von dem sie selbst nicht überzeugt ist?
- * Umgekehrt sollte man natürlich auch Texte "verteidigen", die man schätzt, auch wenn die Klasse sie ablehnt. Schließlich gibt's da noch den Sicker-effekt. Als ich mit einer Klasse Elfriede Jelineks "die Liebhaberinnen" las, lehnten alle Schülerinnen das Buch ab. Viele verkündeten empört, sie würden sich nie mehr ein Buch kaufen, das ich ihnen empfehle. Doch bei der zehnjährigen Maturafeier sprechen sie noch immer von diesem Text, manche haben ihn wieder gelesen und finden ihn inzwischen ganz passabel ...

6. In jedem Alter sollten SchülerInnen alles lesen dürfen, aber nicht alles lesen müssen.

So sieht zum Beispiel die Liste der Pflichtlektüre einer AHS-Unterstufe (3./4. Klasse) aus:

3. Klasse:

- E.T.A. Hoffmann. Das Fräulein von Scudéry (1. Pflichttext überhaupt!) Beacht-

licher" Einstieg!)

- Theodor Storm. Der Schimmelreiter
 - Friedrich Dürrenmatt. Der Richter und sein Henker
4. Klasse:
- Adalbert Stifter. Abdias
 - Gerhart Hauptmann. Bahnwärter Thiel

Manche Kinder wehren sich anfangs, sagen, sie verstünden die Texte nicht richtig. Sie machen Vorschläge, in der Klasse Bücher zu lesen, die *ihnen* gefallen, z.B. CHRISTINE NÖSTLINGER oder andere Jugendbücher... Abgelehnt: "Das könnt' ihr in eurer Freizeit lesen. In der Schule lesen wir bildende Literatur. Ihr müßt euch an eine gehobene Sprache gewöhnen". Ganz in diesem Sinne werden den Kindern Interpretationen diktiert (Lernstoff, der geprüft wird), die sie ebenfalls nicht verstehen. Ob auf diese Weise die Lesefreude gesteigert werden kann?

Kinder- und Jugendbücher müssen vor allem in der Unterstufe die gebührende Beachtung finden (nicht: das Monopol haben). Die Lehrkräfte, die sich in diesem Bereich nicht so gut auskennen, finden inzwischen reichlich Informationsmaterial. (Siehe Anhang)

7. Lesen ist etwa sehr Sinnliches. Diese Erfahrung sollte die Schule den Kindern nicht wegnehmen.

"Viele Jugendliche betrachten ein Buch als Fremdkörper ihrer Zimmereinrichtung." (Klaus-Michael Bogdal) Wir müssen uns fragen, warum. Viele SchülerInnen halten ja auch "Reclam" für eine literarische Gattung, wenn sie sagen: "Alles wollen wir lesen, nur keine Reclam." Sie wollen sich eine Sinnlichkeit erhalten, wie sie sie von ihren bunt bebilderten Kinderbüchern kennen, wo nicht bloß die Abstraktion der Buchstaben, sondern noch der Schriftsatz und Anordnung der Schrift zählten, wo Bilder zur Vertiefung einluden, und das Cover Neugier weckte, wo der Umschlag zum Angreifen Lust machte ... Sie schätzen die faszinierende und unersetzbare Text-Bild-Kombination von gut gemachten Comics. Warum sollten wir diese schöne Seite des Lesens vernachlässigen?

8. Literatur zum Anfassen bieten!

SchriftstellerInnen in die Schule einzuladen, mit SchülerInnen zu Lesungen oder Theateraufführungen zu gehen, sind bewährte Mittel, das Interesse an Literatur zu fördern. Macht nichts, wenn das Angebot zunächst nur von weni-

gen angenommen wird. Und man sieht oft nicht, wieviel man "unter der Oberfläche" auslöst. Ich hatte eine Schülerin, die sich offensichtlich nie für irgendeine Literatur interessiert hat, die wir lasen und besprachen. Ich bemühte mich sehr um sie und wurde immer wieder enttäuscht. Knapp vor der Matura waren wir im Rahmen der "Wien-Aktion" bei einer Prévert-Aufführung in einem Kellertheater. Sie war begeistert, erstmals in ihrem Leben von Literatur begeistert. Ich denke, daß ohne die langjährigen Bemühungen auch diese Prévert-Begeisterung nicht so zustande gekommen wäre.

9. Selber Literatur machen, um das Verständnis für Literatur zu entwickeln!

Wer selber ein Gedicht schreibt, wird Gedichte ganz anders lesen. Man tritt der Autorin sozusagen als Experte gegenüber. Und auf diese Weise kann ein sinnlicher Umgang mit Texten gewährleistet werden. Die moderne Literaturdidaktik hat dazu eine reiche Palette von Möglichkeiten entwickelt, zum Beispiel:

- * Texte vortragen, spielen, inszenieren...
- * Geschichten illustrieren, Gedichte zeichnerisch umsetzen oder musikalisch darstellen
- * Übertragen von Gedichten in Prosa, Dramatisieren von Prosatexten usw.
- * Geschichten umschreiben, zuende schreiben ...
- * Parodieren eines Textes
- * oder einfach die eigenen Lieblingstexte als "Buch" herausgeben

10. Literarische Geselligkeit fördern!

Literatur wird dann als "Lebensmittel" akzeptiert, wenn sie als Lebensmittel erlebt wird. Ich kenne eine Lehrerin, eine äußerst belesene Frau, die konsequent nur die Texte im Unterricht behandelt, die sie selbst gerade sehr beschäftigt. Sie fordert auch keine gemeinsame Klassenlektüre, sondern arbeitet mit individueller Leseberatung und Referaten.

Man mag dazu stehen, wie man will. Auf jeden Fall kann sie viele ihrer Schülerinnen von Literatur begeistern, weil ihre eigene Begeisterung mitreißend ist. Das ist das Entscheidende. Daneben kann man noch einiges tun, zum Beispiel:

- * Gründen Sie ein "Literaturcafé" in der Schule, bzw. am besten außerhalb (Ein analoger Erfahrungsbericht über einen "Philosophie-Rhetorik-Stammtisch" von Hans Timko findet sich in *ide* 3/1990).
- * Machen Sie, auch noch mit größeren SchülerInnen, Vorlesestunden in ihrer Klasse, wo Sie oder die SchülerInnen Texte präsentieren (Heidi Schrodt gibt in diesem Heft Anregungen dazu).
- * Nützen Sie die unterhaltenden und beliebten Formen des Umgangs mit Literatur, die die Medien bereitstellen: zum Beispiel ein Jugendbuch mit "Fortsetzung folgt nicht" vorstellen; zum Beispiel das "literarische Quartett" in der Schule nachspielen; zum Beispiel "Literatur-Miniaturen" selbst gestalten lassen, auch mit Tonband ...

ANHANG: Literatur für EinsteigerInnen

Aktuelle Kinder- und Jugendbuchverzeichnisse:

- Das Buch der Jugend 1992/93 (Deutsches Jugendschriftenwerk, Fischtorplatz 23, 6500 Mainz 1)
- Neue Kinder- und Jugendbücher 1992/93 (dbv/Stiftung Lesen, Fischtorplatz 23, 6500 Mainz 1)
- Projektbuch Tausend und mehr Bücher (Österr. Buchklub der Jugend, Mayrhofergasse 6, 1040 Wien)
- Der Rote Elefant – Bücher und Audio-visuelle Medien für Kinder und Jugendliche (c/o Lieselotte Czyborra, Segeberger Str. 14, 2072 Bargtheide)

Kreativer Umgang mit Literatur:

- * Haas, Gerald Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover (Schroedel) 1984.
- * Spinner, Kaspar. Geschichten. 3 Bände (5./6. Schuljahr, 7./8. Schuljahr, 9./10. Schuljahr) sowie Lehrerband "Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht". Frankfurt (Diesterweg) 1990.
- * Waldmann, Günter. Produktiver Umgang mit Lyrik. Baltmannsweiler (Burgbücherei Schneider) 1988.

Vom Erlesensten

Manfred Engel

Die Dokumentationsstelle Lesen – ein Service auch für Lehrer

Seit Anfang 1988 betreibt die Stiftung Lesen eine Dokumentationsstelle zum Themenfeld "Lesen". Der Gründung und – nach Ablauf einer zweijährigen Projektfinanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – Weiterführung dieser Einrichtung lag der sich ständig vergrößernde Bedarf von Lese(r)forschern und Leseförderungspraktikern nach verlässlichen Informationen zugrunde. Die große Zahl von Anfragen zum Themenfeld "Lesen" an die Stiftung Lesen belegt, daß den Praktikern der Leseförderung meist zwar die wichtigsten Formen und Möglichkeiten der Leseförderung bekannt sind, daß jedoch gleichzeitig immer wieder Beratungsbedarf vor allem bei der Detailplanung und bei der Durchführung größerer Projekte besteht. Besonders in den häufigen Wünschen nach Ansprechpartnern, die schon einmal gleichartige Leseförderungsprojekte durchgeführt haben – die also durch die Weitergabe ihrer eigenen Erfahrungen dem geplanten Projekt zu größerer Wirksamkeit verhelfen könnten – zeigen sich bestehende Informationsdefizite. Neben Ansprechpartnern und Anregungen für die eigene Projektarbeit werden oft auch weiterführende, beratende oder empfehlende Literaturtitel zum gesamten Themenkomplex "Lesen" erfragt – wobei hier verstärkt Theoretiker (Erziehungswissenschaftler, Buchwissenschaftler, Buchmarktforscher, Lese(r)forscher) unter den Anfragenden sind.

Diesem aus Praxis und Theorie kommenden Informationsbedarf sollte durch die Einrichtung der Dokumentationsstelle Lesen Rechnung getragen werden. Zentrale Aufgabe war und ist somit die Bereitstellung eines Pools von Informationen über Aktivitäten, Literatur und Institutionen/Experten innerhalb des Themenfeldes. Im folgenden werden kurz die Struktur, die Serviceleistungen und die Anbieter-Nutzer-Konzeption dieser seit fast fünf Jahren bestehenden Ser-

vicestelle erläutert. Hauptsächlich im Hinblick auf potentielle Nutzer, denen die Existenz der Dokumentationsstelle Lesen noch unbekannt ist, andererseits aber auch, um die im Zusammenhang mit Datenbanken oft zu hörende Rede vom "Wissen auf Knopfdruck" zu relativieren, wird sowohl der Aufbau als auch die dokumentarische Arbeitsweise dargestellt.

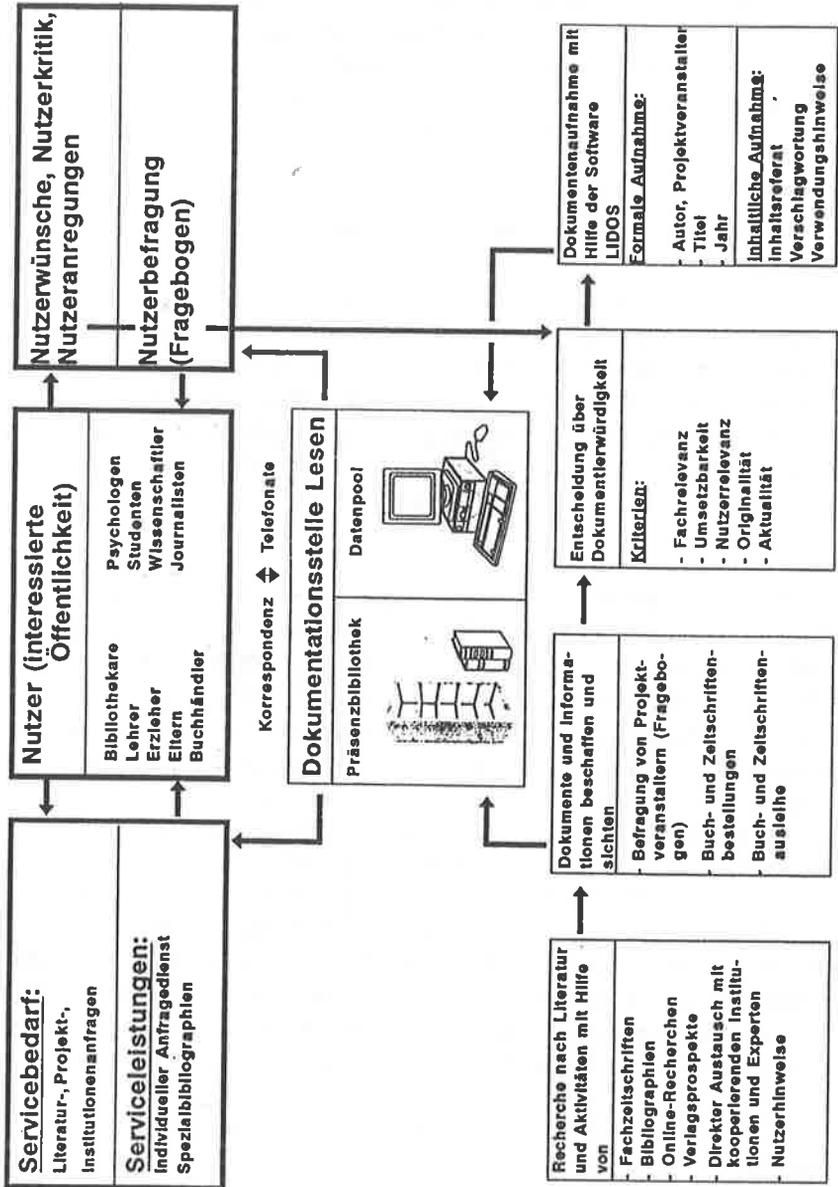
a) Inhaltliche und organisatorische Struktur

Das grundlegende Ziel unserer Arbeit ist der situationsbezogene Nachweis von Informationen über Aktivitäten und Literatur im Bereich "Lesen". Unsere Arbeitsweise zielt darauf ab, daß diese Nachweise einerseits für einen individuellen Auskunftsservice verfügbar sind und daß sie andererseits eigene lesefördernde Aktivitäten der Nutzer anregen können. Dies bedeutet, daß die Datenbank in einer Weise über Projekterfahrungen und verfügbare Literatur Auskunft gibt, daß der Benutzer erkennt, ob und in welcher Form sie für ihn praktisch anwendbar sind.

Im Falle unserer Datenbank wird diese Auskunft-Fähigkeit dadurch erreicht, daß die dokumentierwürdigen Texte in einzelne Merkmale zerlegt werden, nach denen bei einer Nutzeranfrage dann gezielt recherchiert werden kann. Merkmale eines Textes sind beispielsweise der Adressatenkreis, der Anwendungsbereich, die Zielsetzung, die Literaturart etc. Die Strukturierung der Datenbank sieht vor, daß für jedes dieser Merkmale ein Erfassungsfeld zur Verfügung steht, in das dann die entsprechenden Angaben eingetragen werden. Zusätzlich zu den Merkmalsfeldern steht ein Feld für die Eintragung von Stichwörtern zur Kennzeichnung des Inhalts zur Verfügung. In dieses Feld werden dann aus einer vorgegebenen Liste, die inzwischen mehr als 1000 Begriffe umfaßt, diejenigen (durchschnittlich 15-20) Deskriptoren eingetragen, die den Inhalt des Textes charakterisieren. Vor allem aber werden sämtliche aufgenommenen Dokumente durch eine Beschreibung in vollständigen Sätzen präsentiert. Soweit das ohne Bewertungen möglich ist, werden innerhalb dieser Inhaltsreferate auch Hinweise zur Verwendung gegeben.

Dem Ziel, vor allem praxisorientierte Information zu liefern, dient auch das Prinzip, daß nicht (unter dem Anspruch größtmöglicher Vollständigkeit) alle Literatur und jedes Projekt unterschiedslos aufgenommen werden, wie es die meisten Datenbanken anstreben, sondern daß vielmehr eine gezielte Auswahl vorgenommen wird, die auf den Klientenkreis zugeschnitten wird. Dies bedeutet, daß der Aufnahme eines Dokuments in unsere Datenbank immer eine Entscheidung über die Dokumentierwürdigkeit vorausgeht (vgl. Abb. 1), innerhalb der die speziellen Bedürfnisse der Leseförderungspraktiker besondere Berücksichtigung finden.

Abb. 1: INHALTLICHE UND ORGANISATORISCHE STRUKTUR DER DOKUMENTATIONSTELLE LESEN



Vom ersten Hinweis auf einen Literaturtitel oder ein Projekt über die Beschaffung des Titels (bzw. über die Beschaffung weiterer Informationen zum Projekt) und über die Entscheidung, ob das Dokument dokumentierwürdig ist bis hin zur Aufnahme in die Datenbank vergehen im Durchschnitt etwa 90 Minuten. Diese Zeitspanne kann nur dann als sinnvoll bzw. als effektiv betrachtet werden, wenn unsere Klienten tatsächlich einen Nutzen aus unserer Serviceleistung ziehen können. Von Beginn an wurde die Dokumentationsstelle Lesen deshalb nicht als input-orientierte Institution konzipiert, sondern vielmehr als ein lebendiges Gefüge und Miteinander von Nutzer und Anbieter, von Bedarf und Service.

Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt, der den Klienten nach Inanspruchnahme unserer Serviceleistungen zugestellt wird, und mit dessen Hilfe sie ihre Kritik, ihre Wünsche und ihre Anregungen ausdrücken können.

b) Serviceleistungen

Grundsätzlich bietet unsere Stelle drei Arten von Serviceleistungen. Der "Informationsdienst Lesen", ursprünglich als regelmäßig erscheinender, gedruckter Dienst geplant, befindet sich derzeit (nach einigen leider nur wenig zufriedenstellenden Anläufen) allerdings in einem Stadium der Umstrukturierung und Neukonzeption. Auch hier soll in Zukunft verstärkt auf die Bedürfnisse der Klienten eingegangen werden: eine zwischen Mai und Juli 1992 durchgeführte Befragung lieferte aufschlußreiche Anhaltspunkte für die Neugestaltung des Dienstes. Es wird eine wichtige Aufgabe für die kommenden Monate sein, diese Punkte mit unseren Vorstellungen zu verbinden, um dadurch zu einem adäquaten Informationsinstrument für die in der Leseförderungspraxis tätigen Personen zu gelangen.

Die zweite Variante unserer Serviceleistungen ist die Herausgabe von Bibliographien und Spezialverzeichnissen. Hier sind vor allem die beiden kommentierten Literatur-, Projekt- und Adreßverzeichnisse "Buch und Lesen in der Kindheit" und "Buch und Lesen in Kindheit und Jugend" zu nennen. Das erstgenannte Werk markierte den Beginn der Veröffentlichungstätigkeit unserer Einrichtung. Nachdem dieses Buch, 1989 erschienen, bereits 1990 in der zweiten Auflage vergriffen war, entschlossen wir uns mit "Buch und Lesen in Kindheit und Jugend" zu einer thematisch erweiterten Überarbeitung des ersten Werkes. "Buch und Lesen in Kindheit und Jugend", das im November 1992 im Beltz Verlag (Weinheim) erschienen ist, enthält die wichtigsten Titel des ersten Werkes und führt teilweise dessen Thematik in aktualisierter Form fort. Zusätzlich wurde die Thematik "Leseförderung" noch auf das Jugendalter erweitert. Ebenfalls neu hinzugekommen ist ein Adreßverzeichnis, das die Anschriften

ABB. 2: FORMBLATT FÜR ANFRAGEN AN DIE DATENBANK DER STIFTUNG LESEN

An die
Stiftung Lesen
Dokumentationsstelle
Manfred Engel / Andreas Zepíğ
Fischtorplatz 23
6500 Mainz

..... bitte hier falten

Ich bin interessiert an Hinweisen zu folgenden Themenbereichen:

Folgende Schlagwörter erscheinen mir dabei hilfreich:

Gesucht werden Informationen über:

Projekte Literatur Institutionen

Die Informationen sollen in folgenden Bereichen angewendet werden:

Familie Vorschulbereich Schule

Freizeit Bibliothek Buchhandel/Verlag

Therapie Wissenschaft Politik

Sonstiges:

Mir ist ein Projekt der Leseförderung bzw. Leseforschung bekannt.
Bitte senden Sie mir ein Formblatt zur Erfassung von Projekten!

Bitte senden Sie mir ein weiteres Formblatt für Anfragen!

Name:

Anschrift: Datum:

sowie eine knappe Tätigkeitsbeschreibung von wichtigen Institutionen im Arbeitsfeld "Leseförderung" enthält. Durch das Werk sollen alle in der Leseförderungspraxis tätigen Personen angesprochen werden.

Mit "Literatur zur Leseerziehung" wurde im Januar 1993 ein weiteres Spezialverzeichnis publiziert, um dem Informationsbedarf unserer Klienten nachzukommen. Diese Broschüre (Umfang: 32 S.) wurde im Selbstverlag herausgebracht und kann gegen Einsendung von DM 1,- Unkostenbeitrag bei der Versandstelle der Stiftung Lesen (Fischtorplatz 23, 6500 Mainz) bestellt werden.

Die dritte und wichtigste Art unserer Serviceleistungen ist der "individuelle Auskunftsdienst": Jeder Interessierte kann bei uns innerhalb des Themenbereiches "Lesen" eine kostenlose Recherche in Auftrag geben. Binnen kurzer Frist erhält der Anfragende dann einen genau auf seine Bedürfnisse zugeschnittenen Computerausdruck mit Literatur-, Projekt- und Adreßhinweisen. Dieser Auskunftsservice kann telefonisch (06131/230888) oder schriftlich in Anspruch genommen werden. Das abschließend als Abbildung 2 (S. 110) abgedruckte "Formblatt für Anfragen an die Datenbank der Stiftung Lesen" bedeutet für uns eine wesentliche Arbeitserleichterung, da es uns ermöglicht, den Auskunftswunsch schnell zu "entschlüsseln" und damit auch eine zügige Beantwortung erlaubt.

Manfred Engel ist Mitarbeiter der Stiftung Lesen, Fischtorgasse 23, DW-6500 Mainz

Medium Buch:

Lesenlernen, Leseförderung, Lektüre

Auswahlbibliographie mit Hinweisen auf andere Medien

Der Wolf kam zum Bach. Da entsprang das Lamm. "Bleib nur, du störst mich nicht", rief der Wolf. "Danke", rief das Lamm zurück, "ich habe im Äsop gelesen." (Helmut Arntzen)

Selbst Fabeltieren dürfte die Vertrautheit mit der Kultur des Buches und des Lesens für ihr *fabula docet et delectat* nicht mehr genügen, seit die Neuen Medien Kommunikationsstrukturen und -verhalten entscheidend verändert haben und weiter verändern. Dementsprechend hätte sich die Entgegnung auf das Anschauen einer Folge der Äsop-Zeichentrickserie oder auf das Spielen des AesopusWorld-Computerspiels zu beziehen.

"Für die Bewußtseins- und Meinungsbildung in unserer Gesellschaft sind die Printmedien schon längst nicht mehr die Leitmedien, audiovisuelle Medien werden zeitaufwendiger und intensiver genutzt" (Heidtmann 1992, 169); und die Kinder- und wohl auch Jugendkultur ist wesentlich bestimmt durch "Mediatisierung, Serienbildung und Medienverbund" (vgl. Heidtmann 1992, Kap. 12). Hinzu kommt ein im öffentlichen Bewußtsein verbreitetes und im institutionell-didaktischen Bereich oft noch vertieftes "Medienvorverständnis", das mit den audiovisuellen Medien "Unterhaltsamkeit und Vergnügen, mit dem Buch Konnotationen wie Arbeit, Erarbeiten, Askese, Anstrengung" verbindet (Heidtmann 1992, 185).

Eine Didaktik des Buches und des Lesens kann die Möglichkeiten und Probleme des Buches als Medium Kulturgut und Marktobjekt nur vermitteln, wenn sie die veränderten Medienangebote, -nutzungsmöglichkeiten und -präferenzen berücksichtigt oder zumindest zur Kenntnis nimmt, da Kinder und Jugendliche heute das für sich auswählen, "was in der jeweils konkreten Situation die jeweils spezifischen Bedürfnisse befriedigen kann, auch aus den Printmedien." Allerdings wird aus Untersuchungen deutlich, daß sie "selbst mit dem Fernsehen gedankenloser, unaufmerksamer umgehen als mit Lesestoff, daß sie sich bei der Lektüre mehr anstrengen als bei der Rezeption von Fernsehbeiträgen, daß sie also - bei gleichem Informationsgehalt - aus der Lektüre mehr Schlußfolgerungen ziehen, mehr lernen. Kinder (und Jugendliche), die Lesen für anstrengend halten, werden eher dazu neigen, darauf zu verzichten." (Heidtmann 1992, 185/86).

Die rund 90 Einträge umfassende Auswahl wurde für den Berichtszeitraum 1987 – 1992 aus Büchern und Lehr- und Lernmaterialien zu den Themen Buchkultur, -technik und -markt in der Mediengesellschaft, Wege zum Buch und zum Lesen und Bibliothekstherapie getroffen und um Beispiele bemerkenswerter "Lernmaschinen" und Lese-, Seh- und Hör-Bücher ergänzt.

Nachschlagewerke und Bibliographien

Rehm, Margarete: Lexikon Buch - Bibliothek - Neue Medien. München: Saur 1991.

Stegmann, Markus; Zey, René: Lexikon der graphischen Künste. Techniken und Stile. Reinbek: Rowohlt 1992. (rororo, Sachbuch. 6338).

Buch und Lesen in Kindheit und Jugend. Ein kommentiertes Auswahlverzeichnis von Literatur und Modellen zur Leseförderung. Weinheim: Beltz 1992. (Materialien der Stiftung Lesen zur Leseförderung und Leseforschung. Bd. 5).

Praxisorientierte Zusammenstellung von Projekten, Veröffentlichungen und Informationsquellen (Handbüchern und Kontaktadressen) zur Leseförderung und Lese- und Medienforschung.

Meyer, Franz (Hrsg.): Blaubuch. Adressen und Register für die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Ein Nachschlagewerk vom Arbeitskreis für Jugendliteratur. Mainz: Arbeitskreis für Jugendliteratur 1991.

Verzeichnis von Personen, Institutionen, Organisationen und Verbänden zur KJL und Leseförderung in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz.

Giese, Heinz W.: Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur. Eine Auswahlbibliographie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut 1991.

Horn, Hartmut: Neue Medien. Jugendlicher Medienkonsum und seine möglichen Folgen. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. Bielefeld: Aisthesis 1989.

Empfehlungslisten und Unterrichtsvorschläge

Kallbach, Konrad (Hrsg.): Hören - Lesen - Hören. Kassetten für Kinder. Verzeichnis, Annotationen, Kommentare. Bad Homburg: Mensch & Leben 1988.

Kallbach, Konrad (Hrsg.): Hören - Lesen - Hören. Verzeichnis, Annotationen, Kommentare. Bad Homburg: Mensch & Leben 1990.

Pousset, Raimund; Hoffmann, Gabriele: Die besten Bücher für Ihr Kind. 333 Vorschläge für Eltern. Reinbek: Rowohlt 1992. (rororo, Mit Kindern leben. 9375).

Wettstein, Peter: Leichter Lesen - Besser Lesen - Lieber Lesen. Bücher für Kinder mit Leseschwierigkeiten oder Leseunlust. Luzern: Edition SZH/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik. (Aspekte. 43). 1992.

Die kommentierten Verzeichnisse sind entweder über den Buchhandel oder als didaktisch-methodische Ergänzungsmaterialien zu den jeweiligen (Taschenbuch-)Reihen gegen Schutzgebühr direkt bei den Verlagen erhältlich.

Gärtner, Hans (Hrsg.): *Leselöwen* in der Grundschule. Wie mit der beliebten Kinderbuchreihe die Lesefreude geweckt werden kann. Bindlach: Loewe.

Knobloch, Jörg (Hrsg.): L wie Lesen. Anregungen zur Leseförderung in den Klassen 1-4. München: Franz *Schneider*.

anrich: extra-Taschenbücher:

anrich: extra-Leseseiten für Unterricht und freie Lesezeiten. Hinweise und Anregungen für den Unterricht, erarb. und zus. gestellt von Marlies Koenen. Kevelaer: anrich.

Arena-Taschenbücher:

Conrady, Peter (Hrsg.): Zum Lesen verlocken. Würzburg: Arena.

- Jugendbücher im Unterricht für die Klassen 1-4.
- Jugendbücher im Unterricht für die Klassen 5-10.

dtv-junior-Taschenbücher:

Hass, Gerhard (Hrsg.): Lesen in der Schule - mit dtv junior. Jeweils Lehrertaschenbuch 1 und 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Unterrichtsvorschläge für die Primarstufe.
- Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufen.

Gulliver-Taschenbücher:

Daubert, Hannelore: Lehrerbegleitheft zu ... Weinheim: Beltz & Gelberg.

rororo-rotfuchs-Taschenbücher:

Dahrendorf, Malte; Zimmermann, Peter (Hrsg.): Lehrerhefte Sammelband. Taschenbücher im Unterricht. Reinbek: Rowohlt

Auswahlverzeichnisse und Empfehlungslisten von deutschen und österreichischen Institutionen zur Leseförderung werden im Anhang der "Tips zur Leseförderung" von Wintersteiner genannt. In eine Erzählhandlung eingebettete Buchempfehlungen mit Leseproben bietet:

Frank, Hans: Die Bücherbande. Mainz: Stiftung Lesen 1990.

Buchtechnik und Buchmarkt

Behm, Holger u.a.: Büchermacher der Zukunft - Marketing und Management im Verlag. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1992.

Heinold, Ehrhardt: Bücher und Büchermacher. Was man von Verlagen und Verlegern wissen sollte. 3., überarb. Aufl. Heidelberg: Decker und Müller 1989. (Heidelberger Wegweiser).

Heinold, Ehrhardt: Bücher und Buchhändler. Was man vom Einzelhandel mit Büchern wissen sollte. 2., überarb. Aufl. Heidelberg: Decker und Müller 1990. (Heidelberger Wegweiser).

Luidl, Philipp: Typografie. 2., überarb. Aufl. Hannover: Schlütersche 1988.

Röhring, Hans-Helmut: Wie ein Buch entsteht. Einführung in den modernen Buchverlag. 5., aktualis. u. erw. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1992.

Sandermann, Wilhelm: Papier. Eine spannende Kulturgeschichte. 2. Aufl. Berlin: Springer 1992.

Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels. Ein Überblick. München: Beck 1991.

Zierrmann, Klaus: Der deutsche Buchmarkt seit 1945. Ein Handbuch. Berlin: Aufbau 1993. (angek.)

Die beiden Bücher von HEINOLD vermitteln einen kompakten allgemeinverständlichen Überblick über das Fachwissen der Branche(n) mit Informationen über die Rolle des Buchs in der Mediengesellschaft und des Buchhandels bei der Literaturvermittlung. Verlagslandschaft, Manuskriptbearbeitung, Lektorat und Buchherstellung, Werbung, Pressearbeit und Programmpolitik sind die Themen der bereits mehrfach aktualisierten Einführung von RÖHRING. Marketing und Organisation bilden die Schwerpunkte der Darstellung von BEHM u.a., die an krisenträchtigen Fehlern im Umgang mit dem Marktobjekt Buch Kritik übt. Laut Verlagsankündigung bietet ZIERMANN ein Nachschlagewerk zur Entwicklung und Struktur des deutschen Buch- und Taschenbuchmarktes und seiner internationalen Verflechtungen mit Informationen zum Bestseller-Geschäft und zum Profil marktbestimmender Taschenbuchreihen.

Goos, Karl-Peter; Matthey, Christoph: Von Blättern zu Büchern. Buchbinden kann jede(r)! Mülheim: Verlag an der Ruhr 1992.

Inkiow, Dimiter; Rettich, Rolf: Das Buch erobert die Welt. Vom Schreiben und vom Büchermachen. Zürich: Orell Füssli 1990.

Lapointe, Claude: Die Welt der Büchermacher. Ravensburg: Otto Maier 1991. (Die Welt erkennen. 23).

Lucht, Irmgard: Wie kommt der Wald ins Buch? Irmgard Lucht erzählt vom Bildermalen und Büchermachen. 3. Aufl. München: Ellermann 1990.

Die Arbeitsblätter von GOOS/MATTHEY ermöglichen Kindern und Jugendlichen die Gestaltung eigener Bücher vom Entwurf des Einbandes bis zur geeigneten Bindetechnik. Die Themen der drei weiteren illustrierten Darstellungen für Kinder sind Schriftgeschichte, Buchdruck, -herstellung und -handel.

Buch- und Lesekultur in der Mediengesellschaft

Heidmann, Horst: Kindermedien. Stuttgart: Metzler 1992. (Sammlung Metzler. Bd. 270).

Darstellung der Geschichte und Entwicklung alter und neuer Kinder- (und Jugend-)Medien, auch bibliographisch fundierte Information über ihre zentralen Inhalte, aktuellen Formen und Funktionen, Analyse der Möglichkeiten und Probleme ihrer Nutzung und Wirkung: Zeitschriften, Comics, Theater, Film, Funk, Tonträger, Fernsehen, Videos, Spielzeug und Computerspiele.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): In Sachen Lesekultur. Bonn: BMBW 1991.

Fritz, Angela: Lesen im Mediumfeld. Eine Studie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1991.

Fritz, Angela: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Wien: Braumüller 1989.

Groeben, Norbert; Vorderer, Peter: Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster: Aschendorff 1988.

Holle, Karl Th.: Lesemotivation und Lesehandlungen bei Schülern. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Frankfurt am Main: Lang 1989. (Europäische Hochschulschriften, Reihe Pädagogik. 40).

Hüttner, Hannes: Lesen, Hören, Sehen. Mediennutzung durch Kinder der 9. und 10. Klassen. Berlin: DDR-Zentrum für Kinderliteratur 1987. (Schriftenreihe zur Kinderliteratur. 18).

Illich, Ivan; Sanders, Barry: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg: Hoffmann und Campe 1988.

Köcher, Renate: Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. Frankfurt am Main 1988. (Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels. LXIII).

Messner, Rudolf: Lesekultur, Medien, Technikzeitalter. Wien: ÖBV 1992.

Saxer, Ulrich; Langenbacher, Wolfgang; Fritz, Angela: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1989.

Stagl, Gitta; Dvorak, Johann; Jochum, Manfred (Hrsg.): Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: ÖBV 1991.

Leselandschaften

Lesen. Zahlen, Daten, Fakten über Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und ihre Leser. 2. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1991. (Materialien der Stiftung Lesen zur Leseförderung und Leseforschung. 3).

Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten. Teil I: Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Schweiz, Österreich, Großbritannien, Frankreich, USA. Mainz: Stiftung Lesen 1990. (Materialien der Stiftung Lesen zur Leseförderung und Leseforschung. 2).

Fritz, Angela: Was ist Lesen? Orientierungsstudie zur Analyse des Leseverhaltens in Österreich. Wien: Literas 1987. (Beiträge zur Kommunikations-Wissenschaft. 6).

Köhler, Ursula E.E.: Lesekultur in beiden deutschen Staaten. 40 Jahre - ein Vergleich. Frankfurt am Main 1990. (Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels. LXIV-LXV).

Schweizerisches Jugendbuchinstitut Zürich (Hrsg.): Leselandschaft Schweiz. Eine Untersuchung über das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluß von Buchangebot und Leseförderung. Zürich: Schweizerisches Jugendbuchinstitut 1988.

Wege zum Lesen

Altenburg, Erika: Wege zum selbständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991. (Lehrer-Bücherei, Grundschule).

Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Schreiben in der Schule. Konstanz: Faude 1989.

Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 3., verb. und erw. Aufl. Konstanz: Faude 1989. (Libelle Wissenschaft).

Buchner, Christina: Neues Lesen - Neues Lernen. Vom Lesefrust zur Leselust. Südergellersen: Bruno Martin 1991.

Conrady, Peter (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa 1989. (Jugend und Medien 17).

Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp 1987.

Hein, Hilke C.: Spielend lesen lernen. Ein Lernbuch für Kinder, Eltern und Pädagogen. Reinbek: Rowohlt 1991. (rororo, Mit Kindern leben. 8810).

Heinrich, Karin: Schrift-Sprache erobern. Mit freier Arbeit Schreiben und Lesen lernen. Essen: Neue Deutsche Schule 1992.

Heuss-Gierl, Gertraud: Erstlesen und Erstschreiben. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Donauwörth: Auer 1992.

Retter, Hein: Beurteilung von Bilderbüchern. Pädagogische Probleme und empirische Befunde. Seelze-Velber: Kallmeyer 1989. (Materialien zur Spiel- und Bildungsmittelberatung. 1).

Walter, Jürgen: Leseforschung und Unterricht. Grundlagenforschung - Methodische Konsequenzen. Meerbusch: Kierst 1988.

Unterrichtsmaterialien

Müller, Hanna: Handbuch: Für Erzieher, Lehrer, Eltern und Betroffene. Vorbeugung, Früherkennung und Frühförderung der Lese- und Rechtschreibschwäche. 2., erw. Aufl. Celle: Selbstverlag 1990.

Rind, Walter: Hilfe, mein Kind will nicht lesen. Lese-Konditionstraining für lese-unwillige und lese-schwache Kinder. Wien: Eigenverlag 1992.

Die Lerngeschichte(n), in die wir uns verwickeln (lassen) und die Lernwege, auf die wir geführt werden, nehmen auch beim Lesen und Schreiben oft unerwartete Wendungen. Eine Erzieherin (MÜLLER) und ein Lehrer (RIND) haben "Wegweiser" zur Selbsthilfe für Eltern entwickelt.

Eine "Lesefibel für Erwachsene" gehört zur Darstellung des Konzepts "Lesestadt", mit dessen (allerdings aufwendiger) Verwirklichung RÜTIMANN Freiräume für spontane Lernaktivitäten und zum selbständigen Lernen durch Handeln schafft. Die Zusammengehörigkeit von Lesen- und Schreibenlernen und die Möglichkeiten mehrkanaligen, multimedialen und multisensorischen Lernens zeigt auch GRIMM. Puppenspiele, Bastelarbeiten, Geschichten, Gruppen- und Partnerarbeit ermöglichen erlebnisorientierte Begegnungen mit den einzelnen Buchstaben und deren anschließende handlungsorientierte Erarbeitung mit allen Sinnen.

Gärtner, Hans: Schülerhilfen Lesespiele. 59 Lesespiele für Kinder ab dem 3. Schuljahr. Mannheim: Bibliographisches Institut 1986. (Duden Schülerhilfen, Deutsch).

Grimm, Helga: ABC mit allen Sinnen. Lichtenau: AOL 1993.

Kolk, Adelheid auf'm: Lesen üben leicht gemacht. Arbeitsmittel und Spiele für den Erstleseunterricht. Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1992.

Lüdeke, Ingeborg: Spaß an Aufsatz und Lesen – mit Friewi. Ein Kinderroman in in 60 Kapiteln als Grundlage zur Aufsatz- und Leseerziehung. Rangendingen; Buch: Lipura o.J.

Rütimann, Hansheinrich: Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen. Bern: Zytglogge 1989.

Manche der in ide 2/91 (Rechtschreiben, 129-131) vorgestellten *Spiele zur Rechtschreibung* und einige der in ide 2/92 (Spielen, 117-118) genannten Sammlungen von *Schreibspielen* bieten auch Anregungen und Möglichkeiten zum Lesenlernen.

Schul-Beispiele: "Lernmaschinen"

Die folgenden Lernmaschinen mit Selbstkontrollmöglichkeit kommen ohne Elektronik aus. Holz und Kunststoff für das Lern-, Übungs- oder Kontrollgerät und bedruckter Karton für die Lernscheiben, Arbeitskarten oder -blätter sind die Materialien, Farbsteine und -knöpfe oder ein Stift dienen zur Zuordnung oder Markierung der Lösungen. Jedes Set enthält etwa 150 Aufgaben.

Paletti. Lernpalette. (Spectra) Dorsten.

– Lesestart Bilder und Wörter. 1. Schulj.; Texte lesen – Wörter üben. 1. bis. 4. Schulj.

Logico Piccolo. Übungsgerät. (Neuer Finken-Verlag) Oberursel.

– Übungsreihen Deutsch 1./ 2. Schuljahr: Leseaufbau 1 bis 4.

Profax. Kontrollgerät. (Veritas) Linz.

– Lesequiz für die 4. Schulstufe und ab 5. Schulst.; – Lesequiz I 6. Schulst., Lesequiz II ab 6. Schulst.

Wege zum Buch

Bamberger, Richard; Boyer, Ludwig: Erfolg im Lesen – Erfolg im Lernen. Wie Eltern ihren Kindern helfen können. Schulbuch-Kontakte 3.1992, Nr. 1.

Berning, Johannes (Bearb.): Autorenlesungen in der Schule. Soest: Soester Verlagskontor 1990.

Göhler, Helmut; Lindner, Bernd; Löffler, Dietrich (Hrsg.): Buch, Lektüre, Leser. Erkundungen zum Lesen. Berlin: Aufbau 1989. (Dokumentation, Essayistik, Literaturwissenschaft).

Grees, Angela: Bibliotheksarbeit mit Kindern. Unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte. Bad Honnef: Bock und Herchen 1990.

Härter, Andreas: Textpassagen. Lesen, Leseunterricht, Lesebuch. Frankfurt am Main: Diesterweg o.J.

Hoebbel, Niels (Red.): Die Schulbibliothek - ihre Nutzungsmöglichkeiten im Unterricht. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut 1990.

Knobloch, Jörg: Bock auf Bücher! Anregungen für einen projektorientierten Literaturunterricht. Lichtenau: AOL 1988.

Knobloch, Jörg: Lesen und lesen lassen. Literaturunterricht bei Tag und bei Nacht, im Klassenzimmer und in einem Zug. Lichtenau: AOL 1992. (HosenTaschenBücher. 395).

Neumann, Helga: Die bildungspolitische und pädagogische Arbeit von Schulbibliotheken. Schulpolitische und schulpädagogische Beiträge zur Förderung der Leserbildung. Würzburg: Königshausen + Neumann 1988.

Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung. 2., verb. und erw. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1990.

Die ergänzbare Mappe **LESEN** enthält u.a. Informationen und Anregungen für Autorenlesungen, Buchwochen, Leseclubs und Schulbibliotheken. Zur Veränderung des "real existierenden Literaturunterricht(s)" bietet **KNOBLOCH** Grundbegriffe als "hingeworfene Bausteine zu einer 'Didaktik des Buches'", Tips und Hilfen für Projekte und Aktionen, umgesetzt in Arbeitsblätter und Spiele und angereichert durch Literaturhinweise. (Beispiele: das Projekt "Rucksackbücherei", die "Lesenacht" in der Schulbibliothek). Die Voraussetzungen für erfolgreiche Leseförderung analysiert **HÄRTER**, indem er darstellt, welche Leseweisen und Zweckbestimmungen die Vielfalt der alltäglichen Lesevorgänge ausmachen und welche Chancen und Hindernisse die unterrichtliche Lesesituation bietet.

Spiele(n) mit Literatur wurde(n) vorgestellt in ide 2/92 (Spiele), 118-119.

Lektüre-Beispiele: Lesen – Sehen – Hören

Aldridge, Alan: Fungl. Hüter des Waldes. München: Bertelsmann 1992.

In den Romantext um die phantastischen Abenteuer eines Gnoles sind nicht nur Illustrationen eingearbeitet, sondern auch verschiedene "Dokumente", wie z.B. Lexikonartikel, Zeitschriftencover und Untersuchungsberichte, mit denen die Existenz dieses zwergenhaften Waldwesens belegt wird.

Bütow, Wilfried; Schütze, Barbara: Augenreise I. Ein Lese · Seh · Buch für Kinder von sieben Jahren an. Gestaltet von Lutz Tesmar. Volk und Wissen 1992.

Bütow, Wilfried; Schütze, Barbara: Augenreise II. Ein Lese · Seh · Buch für Kinder von neun Jahren an. Gestaltet von Lutz Tesmar. Volk und Wissen 1993. (*angek.*)

In Wort und Bild werden in diesem Kunst-Lehr-Buch Geschichten erzählt, die Einblicke in die Sprache der Bilder und in die Bilder der Sprache ermöglichen. Jeweils dazu gehören "Reiseblätter" als Malmappe mit Impulsen für gestalterische Tätigkeiten und methodische Anregungen für vergnügliches Lernen im "Reisebegleiter".

Bußmann, Martin: Lancelotte und das Zauberschwert. Ein Rittermärchen zum Lesen, Basteln und Spielen. Münster: Coppenrath 1989.

Ein illustrierter Text, eine Hörkassette und ein Spiel erlauben verschiedene Annäherungsweisen an dieses Mädchen-Märchen.

Nahrgang, Frauke: Katja und die Buchstaben. Kvelaer: anrich 1991.

Die Geschichte handelt davon, wie ein Mädchen und seine Mutter mit ihrem gemeinsamen Geheimnis umgehen, nicht lesen und schreiben zu können, und mit welchen Tricks sie dies vor der Mitwelt verbergen.

Pretis, Sigrid: Mit Tobo ins Regenbogenland. Eine Reise ins Reich der Kreativität und Phantasie. Mit ausführlicher Einleitung für Erwachsene. Linz: Veritas 1992.

Durch Malen, Erzählen und Schreiben soll das "unfertige" Buch auf jeweils einmalige Weise vollendet werden. Das Ausgestalten von Geschichten, die Spaß machen oder detektivischen Spürsinn erfordern, eröffnet Wege in die Wahrnehmungs-, Gefühls- und Gedankenwelt von Kindern und Erwachsenen.

Roehrig, Catharine: Spaß mit Hieroglyphen. Hamburg: Tessloff 1991.

Eine Buchkassette mit 24 Hieroglyphen-Stempeln und einer Anleitung mit Erläuterungen zu den geheimnisvollen Schriftzeichen und ihrem historischen Hintergrund bietet die Möglichkeit, Wörter, Sätze und sogar geheime Botschaften zu stempeln und zu entziffern.

Tobler, Robert: Buchstabengeschichten. Bern: Zytglogge 1992.

Genaugelesen führen die Buchstaben ein eigenartiges Eigenleben, zumindest in den hintergründig humorvollen Geschichten von den Folgen des unbemerkt gebliebenen Fehlens des H bei der Entstehung der Buchstabenfamilie oder den Auswirkungen eines buchstabenfreien Tages.

Bibliotherapie

Kittler, Udo; Munzel, Friedhelm: Lesen ist wie Wasser in der Wüste. Das Buch als Begleiter auf dem Lebensweg. Freiburg: Herder 1989. (Herder Taschenbuch. 1646).

Raab, Peter (Hrsg.): Heilkraft des Lesens. Erfahrungen mit der Bibliotherapie. Freiburg: Herder 1988. (Herder Taschenbuch. 1535).

"Jedes Buch, das ich in einem Winkel liegen sehe, was der alltägliche Zufall mir in die Hände spielt, ist mir Orakel, schließt mir eine neue Aussicht auf, unterrichtet und bestimmt mich."
(Novalis)

Friedrich Janshoff ist freier Mitarbeiter der "ide", Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf

Karl Blüml¹

Rechtschreibreform: Arbeit an den Regeln abgeschlossen

Die Vorbereitungen einer Reform der deutschen Rechtschreibregeln sind in ein Stadium getreten, das eine öffentliche Diskussion mit der Zielrichtung einer Entscheidungsfindung sinnvoll erscheinen lassen: Ein *Internationaler Arbeitskreis*, bestehend aus Experten aus Deutschland (ehemals aus BRD und DDR), Österreich und der Schweiz, hat einen vollständigen Neuregelungsvorschlag vorgelegt. Diese Arbeit war gewissermaßen eine Auftragsarbeit der **1. und 2. Wiener Gespräche (1986 und 1990)**, das sind Konferenzen auf höherer Beamtenebene mit Teilnehmern aus allen Ländern, in denen Deutsch zumindest eine Minderheitensprache ist, einberufen von der zuständigen Stelle des international federführenden österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, dem Leiter des österreichischen *Koordinationskomitees für Orthographie beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst*, Ministerialrat Dr. Fritz Rosenberger).

Der internationale Arbeitskreis hat der genannten Stelle im Frühjahr eine machingeschriebene Fassung der Regelwerke überreicht, die sie an die zuständigen amtlichen Stellen der Teilnehmerstaaten der Wiener Gespräche weiterreichte. Nunmehr liegt das Regelwerk in Buchform (*Deutsche Rechtschreibung. Vorschläge zu ihrer Neuregelung*, Hg. Internationaler Arbeitskreis für Orthographie. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1992) vor, und damit kann eine faire allgemeine Diskussion beginnen, da allen Interessierten alle Details zur

¹ Diese Darstellung verarbeitet ähnliche Aufsätze von Wolfgang Mentrup und Peter Gallmann/Horst Sitta. Sie stellt keinen originalen Beitrag dar, sondern eher eine Zusammenfassung der Gespräche und Arbeiten des zitierten *internationalen Arbeitskreises*.

Verfügung stehen.

Die Bemühungen um eine Reform der deutschen Orthographie zielen auf mehrere Ebenen ab:

1. Manche Regeln sind als solche in keiner Weise einleuchtend und sollten daher geändert werden (z.B. Interpunktion, insbesondere Beistrichsetzung, die 1901 noch gar nicht festgelegt wurde).
2. Fast alle Regeln sind seit der Zeit von 1901 (dem Datum ihrer Entstehung) mehr oder minder "wild gewuchert" und somit undurchschaubar geworden.
3. Sehr viele Regeln können anders strukturiert werden, Ausnahmen können beseitigt werden, wodurch sie handhabbarer werden.

Eine historisch "gewachsene", sehr ausgefeilte Schreib-Regelung kann **nie** einfach werden, insbesondere da es gilt, bei einer Reformierung grundsätzlich zwei Gesichtspunkte im Auge zu behalten:

- a) eine mögliche *Vereinfachung für die Schreibenden* und
- b) *keine Verschlechterung für die Lesenden.*

Bei vielen Reformvorschlägen wurde und wird der zweite Gesichtspunkt zu wenig beachtet, sodaß solche Vorschläge notwendigerweise bei genauerer Überprüfung auf heftigen Widerstand stoßen, denn ganz ohne Zweifel ist die Zahl der Leser bedeutend größer als die Zahl der Schreiber.

Der nun vorliegende Neuregelungsvorschlag ist mit Sicherheit als der in wissenschaftlicher Hinsicht am gründlichsten vorbereitete anzusehen! Für praktisch alle Vorschläge wurden umfangreiche empirische Tests durchgeführt, und jeder Teilbereich wurde in langjähriger wissenschaftlicher Diskussion (mit Veröffentlichung und der Möglichkeit zu Gegendarstellung) erarbeitet, sodaß in der wissenschaftlichen Welt kaum jemand behaupten kann, er hätte keine Gelegenheit zur Darstellung seiner Ansicht gehabt.

Über diese beiden sozusagen fachlich-sachlichen Aspekte hinaus gibt es ein weiteres, entscheidendes Kriterium für eine Reform, nämlich die sogenannte "Akzeptanz durch die Sprachgemeinschaft". Damit ist gemeint, daß zu starke Veränderungen – insbesondere des Wortbildes – letztlich (wie zahlreiche Reaktionen bereits gezeigt haben) am Widerstand einer breiten Öffentlichkeit scheitern. Hier vereinen sich "echte Sorge" um einen quasi qualitativen Verlust und mehr oder minder emotional (bis unterschwellig nationalistisch) betonte Befürchtungen um den Verlust der "Individualität" der deutschen Sprache (wobei besonders oft irrtümlich Sprache und Schreibung gleichgesetzt werden), wenn spezielle Besonderheiten der deutschen Schreibung betroffen sein sollen (z.B. Kleinschreibung der Substantive/Nomen mit Ausnahme der Eigennamen oder

Änderung bzw. Abschaffung des ß). Ebenso wird oft auch unsachlich auf den Abbau antiquierter Schreibweisen im Bildungswortschatz reagiert (z. B. *r, f* für *rh, ph*); die Motive dieses Widerstandes sind oft Bildungsdünkel in Verbindung mit Ignoranz!

Doch sind praktisch alle Bereiche der deutschen Schreibung von Reformüberlegungen betroffen, denn überall gibt es Beispiele von Schreibungen, die keinem so wirklich einleuchten wollen:

Schreibt man *nummerieren* oder *numerieren*, *Numer* oder *Nummer*? Warum schreibt man nach Duden *als Ganzes gesehen*, aber *im ganzen gesehen*? Warum werden *beim Bisherigen bleiben*, *mit Bezug auf* und *beim alten bleiben*, *in bezug auf* unterschiedlich behandelt? Trennt man *Metall-urg* oder *Metal-lurg*, *Dramat-urg* oder *Drama-turg*? [*Metall-urg*, *Drama-turg*.] Trennt man *kleb-rig*, *kle-brig*, *Emig-rant*, *Emi-grant*? [*kleb-rig*, *Emi-grant*.] Muß man *Photo* oder kann man auch *Foto* schreiben? Wo setzt man, wenn überhaupt, in den folgenden Sätzen einen Beistrich? *Ich versuchte das Hemd zu flicken. Ich habe versucht das Hemd zu flicken. Ich habe das Hemd zu flicken versucht.* [Im 1. Satz ist ein Beistrich nach *versuchte* möglich, im zweiten verpflichtend, im dritten darf keiner stehen.]

Ich wäre glücklich, wenn ich für jede falsch geschriebene Aufschrift auf Tor- und Garageneinfahrten auch nur einen Schilling bekäme: *Bitte, Einfahrt frei halten!* Jedem Rechtschreibkundigen ist klar, daß so etwas physisch unmöglich ist, kaum ein Schreiber kann allerdings die Feinheiten der Zusammen- und Getrenntschreibung wirklich nachvollziehen – geschweige denn die Mehrzahl der angesprochenen Leser!

Die betroffenen Bereiche im einzelnen:

1) Groß- und Kleinschreibung:

Dieser Bereich ist emotional besonders heftig umkämpft. Es gibt jedoch drei ausgearbeitete Reform-Regelwerke dazu, die unterschiedliche Tendenzen verfolgen. Allen betroffenen Personen ist klar, daß dieser Bereich von einer ganzen Reihe von Unstimmigkeiten gekennzeichnet ist.

Grundsätzlich ist eine Neuordnung auf zwei Arten denkbar, abgesehen von einer Neuformulierung der derzeit gültigen Regeln:

- a) **Neudarstellung des Status quo**, d.h. die gegenwärtige Regelung wird mit geringfügigen Retuschen in das neue Regelwerk aufgenommen. Dabei werden lediglich die absoluten Unsinnigkeiten bereinigt, wie z.B. *in bezug auf* gegenüber *mit Bezug auf*, während die Hauptänderung in einer neuen Logik der Regelanordnung besteht.
Die Wissenschaftler sehen diese Variante als die absolut schlechteste an!

- b) **Modifizierte Großschreibung**, d.h. Ausschaltung der Zweifelsfälle durch Großschreibung aller "echten Substantive" (Artikelprobe), was teilweise zu einer vermehrten Großschreibung führen würde, aber die größten Probleme ebenfalls beseitigen könnte. Das Problem ist hier, daß bisher praktisch alle Versuche, die Grenze zwischen "echten" und "zweifelhaften" Substantiven genau zu ziehen, gescheitert sind. Der neue Entwurf unterscheidet sich von früheren seiner Art hauptsächlich dadurch, daß er die wirklichen Grauzonef tatsächlich freigibt und in den übrigen Fällen möglichst klare Entscheidungskriterien vorsieht.
- c) **Substantivkleinschreibung im Satzinneren, Großschreibung der Satzanfänge**, der höflichen Anrede und der Eigennamen (bekannt unter der Bezeichnung "gemäßigte Kleinschreibung" – im Gegensatz zu einer "radikalen Kleinschreibung", in der alle Wörter mit kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben würden). Diese Variante würde zwar alle Spitzfindigkeiten der derzeitigen Substantivgroßschreibung beseitigen, brächte aber neue Probleme im Bereich der Namen. Was ist ein Eigenname? Allerdings kann gesagt werden, daß alle vergleichbaren europäischen Sprachen eine ähnliche Regelung besitzen. Sprachwissenschaftlich gesehen ist diese Lösung sicher die sauberste, und so haben sich auch die erarbeitenden Wissenschaftler überwiegend dafür ausgesprochen.

2) Zeichensetzung (Interpunktion)

In diesem Bereich liegt das Hauptanliegen der Reformbemühungen in einer besseren Strukturierung der Regeln und einer Beseitigung der Ausnahmen. Außerdem soll dem Schreiber gerade in den häufigen Zweifelsfällen mehr Freiraum gelassen werden. Das betrifft insbesondere das Komma vor **INFINITIVGRUPPEN** (auch **MITTELWORT-** und **ADJEKTIVGRUPPEN**) und das Komma zwischen **nebeneordneten TEILSÄTZEN**.

In beiden Fällen muß nach dem Vorschlag kein Komma mehr gesetzt werden, es kann aber gesetzt werden, wenn eine besondere Gliederungsabsicht des Schreibers besteht oder wenn ein Mißverständnis möglich ist.

3) Worttrennung am Zeilenende (Abteilen von Wörtern)

Grundsätzlich soll in Zukunft eine Trennung nach sogenannten Sprechsilben vorgenommen werden, also jene Bestandteile abgetrennt werden, die beim Sprechen als solche erkannt werden (das gilt auch für Fremdwörter!, also z.B. Pä-da-go-gik statt bisher Päd-ago-gik). Weiters soll die Regel, daß von mehreren Konsonanten der letzte auf die neue Zeile kommt, künftig ausnahmslos gelten, also auch st wie schon sp getrennt werden können (Wes-te wie Wes-pe).

4) Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Bindestrich

Die GZS soll von der bisher üblichen Überladung mit Bedeutungs-differenzierungen befreit werden (vgl. *kalt stellen* und *kaltstellen* bedeuten angeblich Unterschiedliches). Grundsätzlich soll der Getrenntschreibung der Vorzug gegeben werden, manche Gruppen sollen generell getrennt geschrieben werden, z.B. Verb + Verb (also immer *stehen bleiben, liegen lassen ...*) oder Verbindungen aus *aneinander, aufeinander, auseinander ... + Verb* (also immer *aneinander geraten, aufeinander treffen ...*).

Der Bindestrich soll unterschiedliche Wortbestandteile miteinander verbinden, also z.B. *o-beinig, UKW-Sender ...*, er kann aber auch als stilistisches Mittel eingesetzt werden, um z.B. den Aufbau eines mehrgliedrigen, komplexen Wortes anzuzeigen, z.B. *das Auf-die-lange-Bank-Schieben*. Das ist keineswegs neu, vielfach aber unbeachtet!

5) Schreibung der Wörter (Laut-Buchstaben-Beziehungen)

In das grundsätzliche Gefüge der Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen soll nur wenig eingegriffen werden, wohl aber sollen bisherige Ausnahmefälle – soweit dies möglich ist – den jeweiligen Regeln angepaßt werden; das gilt auch für die s-Schreibung.

a) s-Schreibung:

ß soll nur noch nach langem Vokal (und Diphthong) geschrieben werden (*Maß – Maßes, gießen – gießt*); nach kurzem Vokal wird im Falle der Schärfung in allen Stellungen **ss** geschrieben [es entfällt also der Wechsel zwischen **ss** und **ß** innerhalb eines und desselben Wortstammes], z.B. *Fluss – Flüsse, lassen – läßt*.

Die Frage, ob **das** und **daß** (neu **dass**) künftig noch unterschiedlich geschrieben werden sollen, wurde in diesem Vorschlag zugunsten einer Gleichschreibung entschieden, wiewohl den Wissenschaftlern bewußt ist, daß es durchaus Argumente für eine unterschiedliche Schreibung von Konjunktion und Artikel (Demonstrativ- und Relativpronomen) gibt. Entgegen der vielfach vertretenen Ansicht sprechen jedoch keine grammatischen Gründe für eine Unterscheidung, wohl aber besteht ein starker (möglicherweise emotionaler) Widerstand bei vielen Lehrern gegen ein Aufgeben der Unterscheidung.

Zur gesamten s-Schreibung ist noch anzumerken, daß die Schweiz nicht bereit ist, das [ß] in irgendeiner Form wieder einzuführen, da man es dort auch bisher schon durch [ss] ersetzt hat.

b) Zusammentreffen mehrerer Konsonantenbuchstaben

Es sollen in allen Fällen alle Konsonantenbuchstaben erhalten bleiben, nicht nur – wie bisher – nur dann, wenn darauf ein weiterer Konsonant folgt [bisher *Schifffracht, aber Schiffahrt*]. Z.B. *Schiffahrt, Sauerstoffflasche, Rohheit...*

c) Angleichung von einzelnen Konsonantenschreibungen

Asse → *Ass*, *Karamelle* → *Karamell*, *Nummer* → *nummerieren*, *tippen* → *Tipp* ...

d) Anpassung von Umlautschreibungen an den Stamm

Überschwang → *überschwänglich*, *Schnauze* → *sich schnäuzen*, *Band/Bändchen* → *Bändel*, *Quantum* → *Quäntchen*, *Lamm* → *belämmert* ...

e) Weitere Einzelfälle

Stuckateur (vgl. *Stuck*), *platzieren* (→ *Platz*), *Frefel* (bisher als einzige Ausnahme im Inneren eines Stammes mit *v*), *Känguru*, *rau* (bisher einzige Ausnahmen mit *h* am Wortende neben vielen gleichartigen Wörtern ohne *h*, vgl. *Kakadu*, *lau*, *blau* ...), *Föhn* (Tilgung der Gerätebezeichnung *Fön*), *Tron* (voll integriertes Lehnwort, bei dem das *th*, das in griechischen Fremdwörtern zur Kennzeichnung der Behauchung verwendet wurde, nicht mehr gerechtfertigt erscheint), *selbstständig* neben *selbständig*.

Auf weitergehende – wiewohl linguistisch durchaus begründbare – Veränderungen wird in den derzeitigen Reformentwürfen mit Bedacht auf mögliche Widerstände der Sprachgemeinschaft verzichtet (z.B. *nicht Bot* statt *Boot*, *Al* statt *Aal*, *Keiser* statt *Kaiser* ...).

6) Fremdwortschreibung

In diesem Bereich sind die beabsichtigten Änderungen vergleichsweise gering. Im wesentlichen geht es darum, bereits angebahte Entwicklungen zu verstärken und das Schreibsystem für weitere mögliche "Eindeutschungen" (Integrationen) offen zu halten. (Damit ginge das Deutsche – recht behutsam – einen Weg weiter, auf dem ihm die meisten anderen Sprachen längst voraus sind.) Die Wörterbücher sollen jeweils die bisherige "exotische" und die neu zulässige "integrierte" Schreibung wahlweise verzeichnen. Die Akzeptanz durch die Benutzer wird für jedes einzelne Wort beobachtet werden und über den weiteren Weg der Entwicklung der Schreibung entscheiden. Generell wurde vereinbart, fachsprachliche Schreibungen (wie etwa Fachwörter der Chemie oder der Medizin) außer Betracht zu lassen, wobei zu betonen ist, daß häufig dieselben Wörter bei nichtfachsprachlicher Verwendung integriert, während sie in Facharbeiten auch in der bisher üblichen (nicht integrierten) Schreibung verwendet werden können. Ebensowenig sind (natürlich) Eigennamen von Änderungen betroffen.

a) **ph** (gesprochen /f/):

In Wörtern mit den Stämmen *phon*, *phot*, *graph* (*Mikrofon*, *Fotograf* ...) sowie in einigen häufig gebrauchten Einzelwörtern **kann** künftig **f** geschrieben werden, z.B. *Alfabet/Alphabet*, *Asfalt/Asphalt*, *Fantasie/Phantasie*, *Katastrofel/Katastrophe*, *Gram-*

mofon/Grammophon, Fotokopie/Photokopie, Grafologe/Graphologe ...

[Ausgenommen sind weiterhin Wörter des sogenannten Bildungswortschatzes wie *Metapher, Philosophie ...*]

b) th (gesprochen /t/):

In Wörtern mit dem Stamm *thek* kann **th** durch **t** ersetzt werden, z.B. *Apoteke/-Apotheke, Athlet/Athlet, Diskotek/Diskotheke, Videotek/Videothek ...*

c) rh (gesprochen /r/):

Hier **können** alle Wörter statt mit **rh** auch mit **r** geschrieben werden (ausgenommen, der Schreiber besteht auf einer Kennzeichnung als Fachwort), z.B. *Rabarber/-Rhabarber, Reuma/Rheuma, Rombus/Rhombus, Rytmus/ Rhythmus ...*

d) Die Endungen é und ée:

Die genannten Endungen **können** grundsätzlich (wie meistens jetzt schon üblich) als **ee** eingedeutscht werden, z.B. *Frottee/Frotté, Dragee/Dragée ...*

e) c (gesprochen /z/):

In praktisch allen Fällen kann für **c**, das als **z** gesprochen wird, auch der Buchstabe **z** verwendet werden (was auch derzeit schon möglich wäre, aber meist nicht beachtet wird!), z.B. *Azetat/Acetat, Plazet/Placet, Zellulose/ Cellulose, Penizillin/ Penicillin ...*

f) Einzelfälle:

Frigidär/Frigidaire, Majonäse/Mayonnaise, Restorant/Restaurant, Bravur/Bravour, Dubel/Double, Nugat/Nougat, Turist/Tourist ...

Diese Änderungen sollen nicht erzwungen werden, sondern die integrierten (eingedeutschten) Schreibungen sollen zunächst freigestellt sein, nach einiger Zeit werden – wenn sich die neue Schreibung durchsetzt – die Wörterbücher entsprechend darauf zu reagieren haben. Das wird zwangsläufig eine größere Anzahl von Schreibvarianten in Wörterbüchern nach sich ziehen, wobei den Lexikographen die Aufgabe zufallen wird, je eine Variante als die bevorzugte zu kennzeichnen.

Zum Terminplan:

Mit Sicherheit kann von folgenden Punkten ausgegangen werden:

1. Es wird keine Veränderungen gegen den Willen einer breiten Öffentlichkeit geben.
2. Es kann keine Veränderungen nur aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse geben, da die Entscheidung über die Rechtschreibnorm eine politische ist

(Politiker und zuständige Beamte in allen betroffenen Ländern).

3. Es wird mit Sicherheit eine lange (10 – 15 Jahre) Übergangsfrist geben, in der selbstverständlich *alte und neue Schreibung* nebeneinander stehen werden (soweit substantielle Veränderungen vorliegen). Eine bindende Verordnung wird es ohnehin nur für Schulen und Ämter geben können. Wie schnell sich dann die neue Schreibung durchsetzt, wird wahrscheinlich auch von der Qualität der Veränderungen abhängen, d.h. einleuchtende Regeln werden vermutlich rasch Allgemeingut werden, andere werden das Schicksal mancher heutigen Regel erleiden, nämlich Nichtbeachtung!
4. Wenn die für Verordnungen üblichen Begutachtungsverfahren – und die vorhergehende öffentliche Diskussion – einigermaßen zügig verlaufen, könnte damit gerechnet werden, daß 1995 eine Entscheidung fällt.

Die österreichische Wissenschaftlergruppe legt Wert auf die Feststellung, daß manche Bereiche, insbesondere die Zeichensetzung und die Getrennt- und Zusammenschreibung noch deutlich vereinfacht werden könnten, daß aber der vorgeschlagenen Regelung um der Einigung willen zugestimmt wurde. Wie die endgültige Neuregelung aussehen wird, ist eine Frage, die sich insofern schlecht beantworten läßt, als dafür natürlich die Ergebnisse einer breiten Diskussion in der Öffentlichkeit entscheidend sein werden. Darüber hinaus **kann** es keine Regelung geben, die nicht von **allen** Staaten mit deutscher Amts-, Minderheiten- oder Muttersprache gebilligt wird, d. h. eine Neuregelung kann nur durch den Konsens aller betroffenen Bevölkerungsgruppen erwirkt werden.

Die österreichischen Vertreter im *Internationalen Arbeitskreis* sind: Hon.-Prof. Dr. Ernst Back, Wien [Österr. Wörterbuch]; Dr. Karl Blüml, Wien (Leiter); Dr. Jakob Ebner, Linz [freier Mitarbeiter der Dudenredaktion]; Dr. Ernst Holzfeind, Wien [Koordinationskomitee für Orthographie]; Prof. Ernst Pacolt, Wien [Österr. Wörterbuch].

Die *Wissenschaftliche Arbeitsgruppe des Koordinationskomitees für Orthographie* beim Bundesministerium für Unterricht und Kunst besteht aus folgenden Experten: Hon.-Prof. Dr. Otto Back, Sektionschef i. R. Dr. Erich Benedikt, Dr. Karl Blüml (Leiter), Dr. Jakob Ebner, Dr. Ernst Holzfeind, Univ.-Prof. Dr. Maria Hornung, Univ.-Prof. Dr. Achim Masser, Prof. Mag. Hermann Möcker, Prof. Ernst Pacolt, Landesschulinspektor i. R. Hofrat Dr. Karl Sretenovic.

Karl Blüml ist Direktor des Akademischen Gymnasiums in Wien, Beethovenplatz 1, 1010 Wien