

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Lesen in der Medienwelt

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 2/00
24. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien-München

INHALT

EDITORIAL

Werner Wintersteiner: „Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ 4

MAGAZIN

News	7
Win	9
Der gute Tipp	10
KJL-News	14
Kultur des Friedens	16
Bazar	18



Thema:

Lesen in der Medienwelt

Zur Einführung

Ulf Abraham: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden	20
Cornelia Rosebrock: Literaturdidaktik und Lesekultur	35
Gerhard Falschlehner: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen	49

Empirische Befunde:

Werner Graf: Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiographien 62
Margit Böck: Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich 73

Projekte aus der Praxis

Eva Burian / Annemarie Soyer: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen 84
Edith Zeitlinger: Projekt Lesebiographie und was daraus entstand 89
Manfred Huth: Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 94

Unterrichtsmodelle

Elfriede Windischbauer: Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied« 97
Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher: »Der Lesersteckbrief« 109
Johanna Schwarz: Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen 115



Bibliographie

Michaela Monschein: Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte 130

EDITORIAL

„Nach intensivem Lesen unfallgefährdet ...“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Werner Wintersteiner

Literatur:

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



Lehrplanarbeit – so nicht!

Lehrpläne sollten aus dem Diskurs der Fachleute entstehen und Rahmen und Richtung für alle für den jeweiligen Unterricht Verantwortlichen angeben. Lehrpläne müssen nicht nur gelesen werden; sie müssen auch mit den Überzeugungen der Schulleute, ob LehrerInnen, SchulbuchautorInnen oder SchulaufsichtsbearbeiterInnen, übereinstimmen. Überzeugt sind erfahrungsgemäß diejenigen, die in die pädagogische und fachliche Meinungsbildung einbezogen werden, denen nicht nur papierene Tatsachen vorgesetzt werden.

Bei der Erstellung des Lehrplans '99, der im Herbst dieses Jahres aufsteigend in Kraft treten wird, hat man auf eine eingehende Diskussion mit den Betroffenen weitgehend verzichtet; vorliegende Stellungnahmen, auch zu Fachlehrplänen, sind offiziell nicht an die zuständigen „Expertengruppen“ weitergeleitet worden. In der Arbeitsgruppe für Deutsch, der ich als Mitglied angehöre, hat es keine gründliche Diskussion über Bedenken und Einwände zu den neuen Lehrplanentwürfen gegeben; weder nach dem Einlangen der ohnehin fragwürdigen Rückmeldungen der „Pilotschulen“ noch nach dem Abschluss des Begutachtungsverfahrens. Anfang Februar 2000 wurde die endgültige Fassung der Lehrplan-Novelle mit einem Begleitschreiben u. a. den Lehrplangruppenmitgliedern zugesandt. Dort heißt es:

„Der Entwurf zum Lehrplan '99 wurde vom Juni bis Anfang November 1999 einer Begutachtung unterzogen. (...) Die Begutachtung brachte über 130 Stellungnahmen mit zum Teil sehr umfangreichen Beilagen, so dass mehrere hundert Seiten an Rückmeldungen alleine aus diesem Verfahren vorlagen.

Auf Grund einer Vorgabe der Ressortleitung musste die Auswertung und Überarbeitung des Entwurfes mit dem 17. Dezember 1999 abgeschlossen sein. Daher war es nur in wenigen Fällen möglich, mit Vertreter/innen der Fach-Arbeitsgruppen Kontakt über mögliche/notwendige Änderungen herzustellen. In einigen Unterrichtsgegenständen (wie Deutsch, Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde, Werkziehung) wurde im Vergleich zur Begutachtungsfassung nichts geändert. In einigen anderen (...) gab es mehr oder weniger umfangreiche Änderungen.

Abschließend wurde der überarbeitete Entwurf einem von den Ländern angestrebten Konsultationsverfahren (22.12.1999–25.1.2000) unterzogen. Nach dessen Beendigung wurde seitens der Ressortleitung am 31.1.2000 der Kundmachungsakt unterzeichnet.“

Angesichts solcher Vorgangsweisen darf man es niemandem übel nehmen, wenn er an solchen „demokratischen Strukturen der Mitbeteiligung und Mitbestimmung“ zweifelt.

Ungeachtet der unterschiedlichen pädagogischen und fachlichen Standpunkte muss resümiert werden: So dürfen Lehrpläne in unserem Land nicht wieder zustande kommen!

✍ Gerald Haas, Deutschlehrer, Leiter der Arbeitsgemeinschaft für DeutschlehrerInnen an Gymnasien in der Steiermark, war Mitglied der Arbeitsgruppe Deutsch für den Lehrplan '99. Akademisches Gymnasium, Bürgergasse 16, A-8010 Graz, e-mail: geraldhaas@netway.at

Offener Brief an Frau Bildungsministerin Elisabeth Gehrler

Protest gegen die Abschaffung von Deutsch als Maturafach

Sehr geehrte Frau Ministerin!

Die neue Verordnung über die Abschluss- und Reifeprüfung in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) für AbsolventInnen der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten sieht heuer erstmals eine Matura ohne verpflichtende schriftliche Klausur in Deutsch vor. Stattdessen wird den SchülerInnen die Wahlmöglichkeit zwischen Deutsch und lebender Fremdsprache, de facto Englisch, eingeräumt. (BGB II, 24. Februar 2000, 70. Verordnung, 6. Abschnitt, § 22)

Damit wird eine Grundlage des österreichischen Schulwesens außer Kraft gesetzt. Bisher war eine schriftliche Klausur in Deutsch die Voraussetzung für die Absolvierung der Reifeprüfung in jedem Typ unseres weit verzweigten Schulsystems.

Die konkreten Durchführungsbestimmungen zeigen, dass die Klausur in der Fremdsprache (natürlich) anderen Kriterien folgt als in Deutsch. Während in Deutsch, nunmehr bloß optional, weiterhin ein Aufsatz zu verfassen ist, ist die Prüfung in der Fremdsprache dreigeteilt in „Überprüfung des Leseverständnis“ (sic), „Impulse und Stellungnahmen bzw. Reaktionen zu vorgegebenen Texten“ sowie „andere Textsorten“, wobei u. a. „Hörverständnisaufgabe, Geschäftskorrespondenz, Gebrauchsanweisungen“ genannt werden (vgl. Handreichung „Abschließende Prüfungen an technisch-gewerblichen Lehranstalten“, BMUK, September 1999). Damit wird darauf verzichtet, von den MaturantInnen eine längere zusammenfassende schriftliche Argumentation zu verlangen. Die bisher selbstverständlichen Anforderungen an die schriftliche Sprachkompetenz für den Abschluss einer höheren Schule und als Nachweis der Hochschulreife werden zurückgenom-

men. Diese Verletzung eines bundesweiten Standards stellt eine Aufweichung der gesamten Reifeprüfung dar.

Durch diese Maßnahme wird Deutsch an den HTBLs endgültig zu einem Nebenfach degradiert. Denn es kann kein Zweifel bestehen, dass ein Fach, das mit einem geringen Stundenbudget dotiert ist und nicht einmal bei der Abschlussprüfung verbindlich vorgeschrieben ist, weniger ernst genommen wird. Der Nachweis schriftlicher sprachlicher Fähigkeiten für TechnikerInnen wird gerade in einem Moment zurückgenommen, da speziell in der Wirtschaft und im Berufsleben der kommunikativen Kompetenz mehr und mehr an Bedeutung zugemessen wird. Wo, wenn nicht im Deutschunterricht, werden diese Kompetenzen umfassend vermittelt? Deutsch ist an HTBLs das einzige Fach, in dem allgemeinbildende und persönlichkeitsbildende Inhalte gelehrt werden und argumentatives vernetztes Denken – eine Schlüsselqualifikation – erworben und überprüft wird.

Eine intensivere Beschäftigung mit der Fremdsprache an technischen Schulen ist zweifelsohne wünschenswert. Doch warum soll dies gerade zu Lasten des Deutschunterrichts gehen? Warum räumt man, stillschweigend, dem Englischen einen Platz in unserem Schulwesen ein, der die Bedeutung muttersprachlicher Kompetenzen relativiert? Das ist eine schulsprachenpolitisch äußerst fragwürdige Option.

Frau Bundesministerin, wir fordern Sie auf, diese Maßnahme zurückzunehmen! Deutsch soll nach wie vor Pflichtfach für die schriftliche Reifeprüfung in allen Schultypen bleiben! Dem Deutschunterricht sollte dafür sogar ein größeres Stundenkontingent zur Verfügung stehen. Für die Förderung des Englisch-Unterrichts sind andere Wege zu beschreiten!

✍ *Dr. Werner Wintersteiner.*

Im Namen der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt sowie des Wissenschaftsbeirats der Zeitschrift „ide“



WIDERSTAND

„Die Kunst der Stunde ist Widerstand“. WIDERSTAND prangt als überdimensionale Parole seit Anfang Februar über dem Eingang der Wiener Kunstakademie am Schillerplatz. WIDERSTAND ist die zentrale Losung (nicht nur) der österreichischen Intellektuellen und KünstlerInnen gegen die neue Bundesregierung. WIDERSTAND skandierten die 100.000, die am 19. Februar am Heldenplatz demonstrierten.

Wenn man in Österreich die „Worte des Jahres“ wählen würde, wäre WIDERSTAND bereits ein Fixstarter. Freilich ist dieser Begriff keineswegs unumstritten. So kritisiert der Historiker Richard Plaschka, dass die Parole völlig „unangemessen“ sei. „Widerstand wurde und wird immer verwendet im Gegenüber von undemokratischen, diktatorischen Systemen“, z. B. im Nationalsozialismus, in der sowjetisch besetzten Tschechoslowakei oder in Vietnam. Davon kann im heutigen Österreich natürlich keine Rede sein. Der Historiker befürchtet deshalb eine Trivialisierung und Banalisierung des Begriffs (Der Standard, 13. 4. 2000, 7). Diese Sorglosigkeit im Umgang mit der Sprache, so können wir sein Argument fortsetzen, darf natürlich gerade bei einer Bewegung nicht geduldet werden, die angetreten ist, die sprachliche Gewalt einer politischen Partei zu denunzieren.

Andrerseits: Wann, wenn nicht jetzt, soll sich WIDERSTAND regen gegen eine Politik, die (zunächst verbalen) Rassismus verbreitet, kunst- und kulturfeindlich ist und Aufhetzung betreibt? Sollten wir nicht froh sein, dass die, die WIDERSTAND rufen und zum WIDERSTAND aufrufen, ihre Lektion gelernt haben? Dass sie lieber den Anfängen wehren als auf das

dicke Ende zu warten und nachträglich zu behaupten, sie hätten von nichts gewusst? Sollten wir nicht stolz auf die Kreativität einer Jugend sein, die neue Formen des politischen Protests entwickelt und dazu auch Begriffe neu definiert wie die „Wiener Spaziergänge“ oder eben – WIDERSTAND?

Kein Zweifel, der österreichische „WIDERSTAND 2000“ kann nicht mit dem der „Weissen Rose“ verglichen werden, er klingt auch anders als das französische „Résistance“. Und natürlich besteht ein riesiger Unterschied zum verzweifelten und existentiellen „otpor“, mit dem die Belgrader Bevölkerung gegen das Milošević-Regime ankämpft. Das alles scheint mir aber kein Grund zu sein, den Begriff WIDERSTAND fallenzulassen als Zeichen der Warnung und der prinzipiellen Ablehnung einer Politik, die glaubt, ohne Moral und Anstand auskommen zu können, weil sie sich für jede Entgleisung ja ohnehin „meinetwegen“ entschuldigt.

Und wir müssen umso mehr an diesem Begriff festhalten, als sich die Gegenseite bereits anschickt, zum „Widerstand“ gegen die Europäische Union zu mobilisieren. Dass eine (mediale) Empfänglichkeit für solche Ressentiments gegeben ist, zeigt das folgende Beispiel. In der Tageszeitung „Die Presse“ (27. 3. 2000) wird der internationale Erfolg österreichischer StudentInnen als erfolgreicher Kampf gegen Europa hochstilisiert! Ein Wettbewerb unter Studierenden, der ihre „europäische Kompetenz“ erhöhen soll, also per se europäisch verbindend gemeint ist, wird zum Kampf Österreichs gegen den Rest des Kontinents umgedeutet. Worum es wirklich geht, verrät wahrheitsgemäß der Vorspann: „Ein vierköpfiges Team der Universität Wien gewann in einem simulierten Verfahren vor dem Europäischen Gerichtshof gegen Vertreter von 80 anderen europäischen Universitäten“. Während die „Presse“ auf der Titelseite noch einen „Wiener Sieg über Europa“ ankündigt, ist ihr diese Diktion auf Seite 9 bereits zu wenig staatstragend und

sie spricht vom „österreichischen Sieg gegen Europa“. Und setzt fort: „Österreich besiegt in einem Gerichtsverfahren das ganze übrige Europa, (...) die EU-14 haben das Nachsehen“.

Vermutlich wird man gegen mich einwenden, dass ich humorlos sei, wenn ich derartige Scherze nicht verstehen will. Doch meine ich, dass



Unterrichten wir also nun Schüler, Fächer oder Zusammenhänge?

Einige Nachdenklichkeit anlässlich
einer Neuerscheinung

*Günther Bärnthaler / Ulrike Tanzer (Hrsg.):
»Fächerübergreifender Literaturunterricht.
Reflexionen und Perspektiven für die
Praxis.« Innsbruck; Wien; München:
StudienVerlag 1999. DM 40,80 / OES 298.- /
SFR 38.-*

Es ist, ganz ohne Ironie gesagt, eines jener Bücher, deren früheres Fehlen man erst bemerkt, wenn man sie in der Hand hält. Jedenfalls gilt das für eine Mehrheit der LehrerInnen und DidaktikerInnen, – für alle nämlich, die „Literatur“ (im Sinn von: fiktionalen, poetischen, narrativen Texten) für den Gegenstand eines einzigen Faches halten, das – auch in Österreich, wo das Buch herkommt – „Deutsch“ heißt und mit scheinbarer Selbstverständlichkeit allein die Fähigkeit zu bilden habe, Literatur zu verstehen und zu genießen; ganz zu schweigen von dem, was man Teilhabe am kulturellen Erbe und am literarischen Leben der Gegenwart nennt. Seit die Literatur der eigenen Muttersprache überhaupt in der Schule Beachtung findet – und das ist in der Geschichte des allgemeinbildenden

gerade heute, wo wir eine atemberaubende Anti-Europa-Demagogie erleben, solche Späßchen nicht am Platz sind. Der WIDERSTAND muss bereits bei der Sprache beginnen. An ihren Worten sollt ihr sie erkennen!

✍ Werner Wintersteiner

den Schulwesens ja noch gar nicht so lang – gab es ja dafür ein „Fach“. Es gab also meist auch Leute vom Fach, studierte GermanistInnen nämlich, die schon wissen werden, wie man mit solchen Texten umgeht, die gleichsam weniger verraten als sie wissen und mehr sagen, als sie zu enthalten scheinen ... Wer nicht über eine „facultas Deutsch“ verfügt und damit nicht zum Literaturlehrer ausgebildet ist, betrachtet solche Texte mit Misstrauen; er hält sich an Schul-, Lehr- und Fachbuchtexte und zieht allenfalls dann und wann eine historische oder zeitgeschichtliche Quelle heran, um seine Sache zu klären.

Aus dieser – angreifbaren, aber aus Gewohnheit und Unsicherheit unangefochtenen – Perspektive irritiert Christian Schacherreiters Maxime „Sache ist, was Sprache ist“. Der Verfasser dieses für das Buch grundlegenden Beitrags geht davon aus, „dass interdisziplinärer Unterricht in den Klassenzimmern eher zu den pädagogischen Raritäten gehört“ (S. 22) und besonders in den höheren Klassen der etablierte Fächerkanon „ein zumindest grobes Spiegelchen der wissenschaftlichen Spezialisierung“ (S. 23) unseres akademischen Betriebs ist. Während aber dort Literaturinterpretation mit Hilfe geschichts- und sozialwissenschaftlicher, auch psychologischer Methoden nicht unüblich ist, bleibt im schulischen Fachunterricht solches Übergreifen auf scheinbar fach- und sachfremde Verständnismittel und Vermittlungswege eher die Ausnahme, und wo es denn vorkommt, Einbahnstraße: Literarische Verständnismittel und Vermittlungswege nämlich auf andere Fächer anzuwenden, kommt schon gar niemandem in

den Sinn – trotz mehrerer Jahrzehnte Diskussion um Handlungs- und Projektorientierung und neuerdings zunehmender Betonung des fächerübergreifenden Prinzips in Lehrplänen. Was fehlt, ist allererst der Dialog: An den gefächerten Unterricht haben wir uns ja überall, mindestens jenseits der Primarstufe, so sehr gewöhnt, dass wir Unterrichtsplanung sowieso im Alleingang und – was Themen und Probleme betrifft – sozusagen mit Scheuklappen treiben: Jetzt ist dieses Fach dran (z. B. „Deutsch“), nicht ein anderes oder gar mehrere andere. (Es fehlt also oft sogar, wenn eine Lehrperson mehrere Fächer auf sich vereint, der „innere“ Dialog.) Wenn gesagt worden ist, dass wir doch Schüler unterrichten sollten, nicht Fächer, so ist das – aus der Sicht der hier angezeigten Neuerscheinung – erst die halbe Erkenntnis. Was wir nämlich auch unterrichten, das sind Zusammenhänge, sind – modisch gesagt – vernetzte Strukturen, die unsere säuberlichen akademischen Abgrenzungen (Soziohistorie? Mediävistik? Psychologie? Philosophie?) einfach ignorieren.

Nun macht uns der zweite einführende Aufsatz des Buches, der von Günther Bärnthaler, unmissverständlich klar, dass es nicht darum geht, den gefächerten Unterricht zugunsten eines neuen Aufgusses von „Gesamtunterricht“ (Berthold Otto) abzuschaffen. Weder die alte Reformpädagogik noch die neue Rede von „Ganzheitlichkeit“ taugt dazu, ein solches Opfer zu begründen; die Sekundarstufe habe primär die Aufgabe, den rationale Zugriff auf die Wirklichkeit zu vermitteln, wo nötig mit Hilfe von wissenschaftlicher Reduktion und Abstraktion (vgl. S. 16). Aber je komplexer die Strukturen eines Faches, desto nötiger sei auch Grenzüberschreitung; und so begründet Bärnthaler fächerübergreifendes Arbeiten als „inhaltlich begründete didaktische Konsequenz des gefächerten Unterrichts“ (S. 17).

Das überzeugt. Inwiefern freilich gerade literarische Unterrichtsgegenstände und literatur- bzw. kulturhistorische Zusammenhänge eine solche Konsequenz besonders erheischen, thematisiert das Buch nirgendwo ausdrücklich; die

Winfried Ulrich

Sprachspiele

Texte und Kommentare
Lese- und Arbeitsbuch
für den Deutschunterricht

Hahner Verlagsgesellschaft 1999
Broschur, 377 Seiten
ISBN 3-89294-074-6
45,00 DM, 329 öS, 41,50 sFr



Der Autor, der Kieler Deutschdidaktiker Winfried Ulrich, hat in diesem Buch literarische Texte zu nahezu allen grammatischen Phänomenen gesammelt, analysiert und durch erkenntnisleitende Fragen aufgeschlossen ... Wer jetzt noch langweiligen Grammatikunterricht plant, hat seinen Ulrich nicht gelesen. Der einzige Nachteil des Buches: man liest in ihm auch dann noch, wenn man es gar nicht mehr für den Unterricht braucht ... Es gibt Bücher, die sind mehr als ein Buch. Der 'Ulrich' ist so eines."

Volker Ladenthin, Schulmagazin 11/1999

In jeder Buchhandlung oder direkt bei:

Hahner Verlagsgesellschaft
Heidchenberg 11
52076 Aachen-Hahn
Tel.: 0 24 08 - 55 05
Fax: 0 24 08 - 5 80 81
e-mail: office@hvg.de
Internet: www.hvg.de

Eigenart des in der literarischen Kommunikation stattfindenden Wissenserwerbs sowie Selbst- und Fremdverstehens kommt nur am Rande vor (Mayrhofer). Sie wäre noch eingehender – was den Rezensenten betrifft, an anderer Stelle

– zu beleuchten und zwingender zu begründen. Aber auch ohnedies hat die vorgelegte lockere Sammlung von Beispielen dafür, wie literarisches Lesen in „interdisziplinäre“ Zusammenhänge hineinführt, viel Plausibilität für sich. Nicht nur bei mittelalterlicher Literatur und Kultur (vgl. neben Bärnthaler selbst auch Siegfried Schmidt) und auch nicht nur bei bemerkenswerten Analogien zwischen der Epoche der Romantik und dem „New Age“ unserer eigenen Jahrtausendwende (Markus Kreuzwieser) oder dem Thema „Apokalypsen und Utopien im Abendland“ (Herwig Gottwald) ist doch die Frage, wie man das ohne Übergreifen auf andere Fächer, nur im Fach Deutsch, zu einiger Klarheit bringen sollte. Auch nationale Stereotypen im Fremdsprachenunterricht (Manfred Mittermayer) oder Reiseliteratur einst (1497) und jetzt (Maria Dorninger) sind von mehreren Fächern aus (besser) erschließbar. Endgültig unmöglich wird gefächerter Unterricht, überhaupt Unterricht im konventionellen Sinn, in einem eindrucksvollen Theaterprojekt über Ausgrenzung und Behinderung (Helga Längauer-Hohengaßner). Und durch all diese – den beteiligten Schularten, manchmal auch Studiengängen nach heterogenen – Versuche hindurch läuft eine beeindruckende Reihe von AutorInnen der Literatur(geschichte): Böll, Beckett, Büchner, Calvino, Dorst, Eco, Grass, Goethe, Klüger, Kraus, Hackl, Malory, Th. Mann, Novalis, Ransmayr ...

Also bewiesen, was zu beweisen war? Der Rezensent wiegt den Kopf. Mit Einschränkung. Das Buch ist ein gewichtiger Diskussionsbeitrag zu einem Thema, das man nicht länger wird vermeiden können oder wollen, das aber in didaktischer Hinsicht durch die vorliegenden Beiträge noch nicht abschließend bearbeitet ist. Die Einschränkung gilt in vier Hinsichten:

1. in Bezug auf Schüleralter bzw. Schulstufe: Die frühe Sekundarstufe I ist gar nicht, die späte nur wenig repräsentiert; richtig ergiebig wird das Buch erst von Jahrgangsstufe 10 an.
2. in Bezug auf das Fächerspektrum: Geistes- und kulturwissenschaftliche sowie sprachli-

Eva Brand,
Peter Brand,
Volker Schulze (Hg.)
Medienkundliches Handbuch
Die Zeitung im Unterricht

geb., 672 S., ISBN 3-89294-063-0
66,00 DM, 482 öS, 72 sFr



Auf 670 Seiten zeigen Pädagogen an praktischen Beispielen, wie man in fast allen Unterrichtsfächern die Tageszeitung als aktuelles Lehr- und Lernmittel nutzen kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die in den Fächern Religion, Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Politik, Kunst / Visuelle Kommunikation, Musik, Mathematik, Biologie, Physik, Sport, Haushaltslehre, Technik, Wirtschaftslehre unterrichten, formulierten auf die eigene Klassen- oder Gruppensituation übertragbare Arbeitshilfen zur Gestaltung eines lebensnahen Unterrichts.

In jeder Buchhandlung oder direkt bei:

Hahner Verlagsgesellschaft
Heidchenberg 11
52076 Aachen-Hahn
Tel.: 0 24 08 - 55 05
Fax: 0 24 08 - 5 80 81
e-mail: office@hvg.de
Internet: www.hvg.de

che Fächer bleiben praktisch unter sich, obwohl im einführenden Beitrag von Schacherreiter viel mehr Fächerkombinationen genannt sind. Da „Zusammenhänge“ aber nicht im-

mer an Grenzen zwischen den berühmten „zwei Kulturen“ (C.P. Snow) Halt machen, bleibt hier noch viel zu tun.

3. in Bezug auf die gewählten Unterrichtsgegenstände (Texte): Ältere und neuere Werke der Literatur für Erwachsene stehen im Vordergrund; Unterhaltungs- sowie Kinder- und Jugendliteratur kommen fast gar nicht vor (Ausnahme: Kordon bei Mayrhofer). Entsprechend dominant sind thematisch literatur- und geistesgeschichtliche Komplexe; ein auch sozialpsychologisches Thema wie „Gewalt“ (Bärnthaler) bleibt die Ausnahme.
4. schließlich in Bezug auf Verfahrensvorschläge für Unterricht: Nur zwei Beiträge (Längauer-Hohengaßner und Angerer) beschränken sich hier nicht im Wesentlichen auf Analysen der Texte und Themen, sondern skizzieren didaktische Wege.

Das große Verdienst dieses anregenden, aspektreichen Buches ist dabei unzweifelhaft, dass es uns auch durch diese vier Einschränkungen hindurch sagt, was wir noch zu leisten haben: Nicht nur uns selbst, sondern auch denjenigen KollegInnen, die kein Sprachfach selbst unterrichten, die Rolle der Sprache allgemein und der Literatur im Besonderen bei der Vermittlung von Welt- und Fachwissen in Zusammenhängen klar zu machen, – so klar, dass wir uns auf das Abenteuer eines Arbeitens über Fächergrenzen hinweg einlassen und die Übergriffe nicht fürchten, die dazu nötig sind. Wir, als einseitig gebildete Fach-Leute, brauchen den inneren und äußeren Dialog, der uns vielseitig entgrenzt. Mindestens „fächerkoordinierend und „-verknüpfend“, wenn nicht „fächerüberschreitend“ oder gar „-aussetzend“ (diese Systematik nämlich findet sich – leider nur – in Bärnthalers Einführung) sollten wir uns angewöhnen zu denken. Wie das begründet werden müsste, nicht nur pädagogisch, sondern auch didaktisch aus dem Gegenstand heraus, der die Fächerverbindung fordert, das macht uns Angerers Beitrag über Ruth Klügers Autobiografie beeindruckend klar: So haben wir uns die Sache eigentlich gedacht. Nur so genau gewusst haben wir es bisher nicht.

Eva Brand,
Peter Brand,
Volker Schulze (Hg.)
Medienkundliches Handbuch
Die Zeitungsanzeige

geb., 479 S., ISBN 3-89294-000-2
60,00 DM, 468 öS, 66 sFr



Inhalt:

Zeitungsanzeigen ...

- Die Zeitungsanzeige – wirtschaftliche Bedeutung, Organisation, Rechtliches
- Die verschiedenen Anzeigenarten
- Werbung in der Zeitung
- Die Entstehung von Anzeigen
- Die Geschichte der Anzeige und des Anzeigenwesens

... in der Schule

Vorschläge für die Unterrichtspraxis und unterrichtspraktische Erfahrungen

- zum Einsatz verschiedener Anzeigenarten
- in verschiedenen Fächern

In jeder Buchhandlung oder direkt bei:

Hahner Verlagsgesellschaft
Heidchenberg 11
52076 Aachen-Hahn
Tel.: 0 24 08 - 55 05
Fax: 0 24 08 - 5 80 81
e-mail: office@hvg.de
Internet: www.hvg.de

✉ Ulf Abraham, Professor für Deutschdidaktik, Julius-Maximilians-Universität, Am Hubland, D-97074 Würzburg. e-mail: abraham@mail.uni-wuerzburg.de



Fünf Knickerbocker-Freunde und die drei Fragezeichen-Power-Company

Beiträge Jugendliteratur & Medien, Heft 4/1999 und Heft 1/2000:

Astrid van Nahl: Fünf Freunde und so weiter. Die Gestalt des Kinderdetektivs, Teil 1 (4/1999, S. 206–211) und Teil 2 (1/2000, S. 28–33)

Van Nahl referiert eine sehr informative Zusammenschau der verbreitetsten trivialen Kinder-Krimi-Serien. So geht sie kurz auf den Prototyp des trivialen Kinder-Krimis, die »Fünf Freunde«-Serie von Enid Blyton ein, vergleicht sie mit der 50 Jahre später erschienenen australischen Serie »Power Company« von Emmy Rodda. Über die ursprünglich in Amerika konzipierte und im deutschen Sprachraum äußerst beliebte Detektiv-Serie »Die drei ???« erfährt man Hintergrundinformationen und Stefan Wolfs Superteam »Tom und Locke« wird als Paradebeispiel für erfolgreiche Klischee-Literatur dargestellt. Als eine der wenigen deutschen AutorInnen geht van Nahl dann sehr ausführlich auf den österreichischen Herzeige-Trivialautor Thomas Brezina ein. Sie weist auch auf die simplen Handlungsgeflechte seiner Trivial-Serien (bes. Knickerbocker-Serie) hin, hebt die Tendenz zu immer neuen technischen Raffineszen hervor und nennt als eine der größten Schwächen des Autors, dass er zwar die Handlung in den Knickerbocker-Geschichten bis zum Höhepunkt gestalten könne, dass aber dann die Spannung verpuffe und eher beiläufig kurze Aufklärungen die Geschichten beenden. Wenn die Ausführungen van Nahls auch nicht die wenigstens stichprobenhafte Lektüre von einzelnen trivialliterarischen Kinder-Krimis erset-

zen können, so bekommt man doch einen Einblick in dieses bei den 8-12-Jährigen sehr beliebte Genre.

Neue Jungenbilder gesucht

*Eselsohr – Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien, 3/2000:
Schwerpunktthema: „Neue Jungs“,
S. 5–28*

Dieses März-Heft greift einen zu Unrecht lange vernachlässigten Bereich auf und widmet den männlichen Protagonisten vom Bilderbuch bis zum Adoleszenzroman einen breiten vorwiegend auf Rezensionen aufgebauten Raum. Karin Gruß (S. 5–6) geht auf aktuelle Bilderbuchhelden ein und stellt fest, dass sich das Pendel in den 90er Jahren zwischen den Extremen befindet, denn die literarischen Jungs „ängstigen und verlieben sich, lassen sich nicht unterbuttern, haben Fantasie und manches Mal arge Probleme mit ihrer gerade entdeckten Männlichkeit.“ Dabei hebt sie vor allem die neuen Bilderbücher von Heidelberg und Erlbruch hervor. Ute Palmer (S. 8–9) analysiert einzelne Fragestellungen einer Schülerbefragung der Bertelsmann-Stiftung Mitte der 90er Jahre im Hinblick auf geschlechtsspezifisches Leseverhalten und gibt auch Tipps für Bibliotheken und Schulen. Maren Bonacker (S. 11) stellt nach einer Rundschau im Bereich der Jugend-Fantasy-Helden das auffallende Fehlen männlicher Helden fest. Anette Kliewer (S. 12) gibt einen kurzen aber informativen Einblick in eine kleine Auswahl an Adoleszenzromanen der 90er Jahre, zweifelt aber am Lese-Interesse der vermeintlichen männlichen Zielgruppe. Pro- und Kontra-Rezensionen gibt es zu Leberts umstrittenen Adoleszenzroman »Crazy« (S.14), und einige Neuerscheinungen von Jugendbüchern werden besprochen, wobei besonders die neue Reihe »PepperMind« für 13-16-Jährige vorgestellt wird. Sucht man zum Thema „neue männliche Leitbilder“ aktuelle Kinder- und Jugendliteratur – z. B. für ein Unterrichtsprojekt – so ist man hier richtig.

Wer nicht redet, der erstickt

*1000 und ein Buch, Heft 1/2000:
Miriam Pressler: Nimm deine Kindheit und
lauf, eine andere kriegst du nicht. Über
autobiographisches Schreiben. S. 4–9.*

Die renommierte Jugendschriftstellerin und Übersetzerin Miriam Pressler skizziert zunächst Grundgedanken zu „vorzeigbarer“ und „nicht vorzeigbarer“ Kindheit und die Bereitschaft darüber zu erzählen und die dabei angewandten „erzählerischen Tricks“ (Weglassen, Übertreibung, Perspektive-, Geschlechtertausch, verfremdete Orte...). Denn die SchreiberInnen erleben sich immer in einer Spannung zwischen Nähe und Distanz zur eigenen persönlichen Geschichte. Das Resultat sei eine Mischung aus erinnerter Realität und Erfundenem, autobiografisches Schreiben sei nicht wahr im Sinne von „tatsächlich“ passiert, vielmehr bringe die Erfindung der Details die „innere Wahrheit der Dinge“ hervor. Im Hauptteil ihrer Ausführungen geht Pressler dann auf einen Prototyp des autobiografischen Schreibens, auf die Aufzeichnungen der Anne Frank in den Jahren 1943/44 ein und zeigt, wie aus einem Akt der literarischen Verarbeitung durch Kombination von Faktensplintern das weltberühmte Tagebuch der Anne Frank entstanden ist – die „Beschreibung einer Pubertät, wie sie ehrlicher nicht möglich ist“. Zuletzt gibt Pressler Einblicke in den Entstehungsprozess ihrer eigenen autobiografischen Erzählung »Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen« (1994).

Sinnlich-anschauliche Vergangenheit – düstere Zukunft

*JuLit – Informationen des Arbeitskreises für
Jugendliteratur, Heft 1/2000: Stephanie
Jentgens: Vergangenheitsdeutung und
Zukunftsvision. Jahrtausendwende – Anlass
für einen Grenzakt der Rück- und Vorschau
in der Kinderliteratur. S. 38–50.*

Jentgens Blick zurück fällt auf Klaus Kordon und seine zeitgeschichtlichen Romane, die von der deutschen Geschichte dieses Jahrhunderts durch beeindruckende individuelle Schicksale erzählen. Auch Hans Magnus Enzensbergers Roman »Wo warst du, Robert?« wird zum Millenniumsbuch erklärt, das mit seinem zeitreisenden Protagonisten episodenhaft vierhundert Jahre Geschichtsschreibung „in sinnlich nachvollziehbarer Form“ vermittelt. Der Blick in die Zukunft vermittelt düstere Szenarien, die vor allem durch die Schattenseiten und Entgleisungen der technologischen Entwicklung im Bereich der Computertechnologie und Genmanipulation bestimmt sind. Dabei geht Jentgens genauer auf Andreas Schlüters neuestes Buch »2049«, auf Rhiannon Lassiters Zukunftsroman »2367 Experiment Hex« und Robert Westalls »Mein Leben mit Laura« ein, die alle neben der gesellschaftlichen Utopie die Grenze zwischen Mensch und künstlicher Intelligenz thematisieren. Die Autorin kommt nach Betrachtung weiterer Zukunftsromane zum Schluss, dass sich insgesamt ein deutlicher Mangel an positiven Utopien abzeichne.

Opfer der alltäglichen Gewalt

*Bulletin Jugend & Literatur, Heft 2/2000:
Forum – Schwerpunktthema:
Gewalt, S. 15-22*

Zum Schwerpunktthema »Gewalt« äußert sich Gudrun Stenzel zur Zunahme der alltäglichen Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und verweist auf den Umstand, dass Jugendgewalt meist männlich sei und einen Teil des jugendlichen „Identitätskonstrukts“ darstelle und dabei die Struktur und Organisation der Peer-groups immer wichtiger werde. Sie hinterfragt auch die vorherrschende Meinung über den Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Arbeitslosigkeit mit Hinweisen auf neuere Untersuchungen. Danach stellt sie eine Reihe von neuen (1999) Jugendbüchern vor, die die Auswirkungen von struktureller Gewalt im Um-

feld von Heimaufhalten, Jugendgefängnis, Pflegefamilien und Schule aufzeigen. Esther Kochte interviewt Kirsten Boie zu ihrem literarisch anspruchsvollen Jugendbuch »Nicht Chicago, nicht hier«, in dem Boie bewusst die Innenperspektive des Opfers von alltäglicher Gewalt gewählt hat und vor allem die Hilflosigkeit der Betroffenen darstellen will. (Anlässlich der Nominierung von K. Boie zum H. C. Andersen-Preis findet sich auch eine sehr aufschlussreiche Laudatio von Hannelore Daubert in JuLit, Heft 1/2000, S. 52–59.) Abschließend geht Kochte auf neueste Texte ein, die sich mit höherem literarischem Anspruch

mit dem Thema »sexuelle Gewalt« befassen und die die direkt Betroffenen wie auch die Beobachtenden zur Konfrontation und zum Nein-Sagen ermutigen. Eine übersichtliche Bibliographie mit ergänzenden Annotationen beschließt diesen Orientierung bietenden Forum-Schwerpunkt.

✉ *Erich Perschon, Deutschlehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Akademie Baden, Schloßgasse 48, A-2500 Baden*



Kultur des Friedens



Material für den Deutschunterricht

Hans Peter Graß. Reden wir über den Krieg ... Diskussionsmethoden für Schule und Jugendarbeit am Beispiel des Kosovo-Krieges. Friedenserziehung konkret. Schulpraktische Handreichungen zur Friedenserziehung, Band 6. ISBN 3-900630-13-5, 88 Seiten, ÖS 100.-

Das Arbeitsheft besteht aus etwa zwei gleich langen Teilen. Im ersten Abschnitt stellt Hans Peter Graß auf jeweils ein bis zwei Seiten rund 30 Methoden vor, wie man aktuelle politische Ereignisse mit Schulklassen oder Jugendgruppen diskutieren oder eben in anderer Weise kreativ bearbeiten kann. Der Krieg um den Kosovo stellt dabei Beispiel und Hintergrund dar, doch sind die Methoden natürlich auch auf ganz andere Themengebiete anwendbar. Die Darstellung ist knapp und präzise, sodass



man ohne langes Lesen sofort etwas für den eigenen Unterricht herausholen kann. In seiner

instruktiven Einleitung stellt der Autor aber auch dar, wie man einzelne Methoden zu Sequenzen verknüpfen kann, wie die Anregungen für den Einzelunterricht oder für fächerübergreifende Projekte zu nutzen ist. Der als „Anhang“ bezeichnete zweite Teil stellt Texte und Dokumente ausschließlich zum Kosovo-Krieg vor, an sich schon eine Fundgrube für LehrerInnen der Geschichte oder der politischen Bildung. Dadurch, dass aber im Methodenteil auf jeweils passende Hintergrundtexte verwiesen wird, sind die Materialien auch sehr gut für den Deutsch- oder z. B. den Philosophie- und Religionsunterricht einsetzbar.

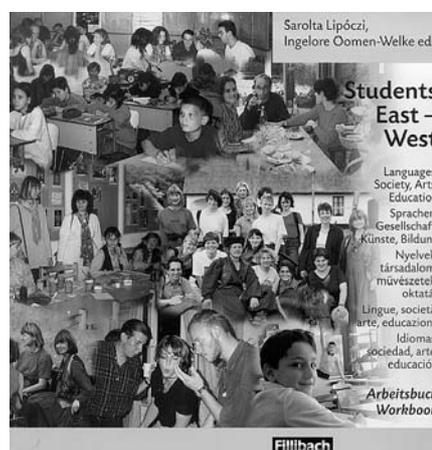
Bezugsquelle: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, A-7461 Stadtschlaining, Burg. Tel: 03355/2498.

Bernd Oberhuber (Hrsg.).
Kriegs Bilder Texte. Anthologie. Wien:
Aarachne Verlag 1999. ISBN 3-85255-046-7,
330 Seiten, ÖS: 190,- / DM: 28,-

Diese Sammlung vereinigt die Texte der Preisträger des Literaturwettbewerbs der „Gruppe 508“ (Villach) sowie weitere ausgewählte Einsendungen. Der jährliche Wettbewerb koinzidierte im Vorjahr mit dem Krieg im Kosovo, was sich in vielen Bezügen der Anthologie spiegelt. Entstanden ist eine Sammlung von beklemmend aktuellen Beiträgen: „Im Schlachtfeld des derzeitigen humanistisch-gesellschaftlichen Desasters wird der Traum vom Unmöglichen zum Alptraum des Möglichen mit den immer wiederkehrenden Schreckens-Bildern des Krieges“.

Ingelore Omen-Welke. *Students East – West*.
Fillibach-Verlag 1999, ISBN 3-931240-10-X.
127 Seiten, ÖS: 280,- / DM: 38,-

Anliegen des vorliegenden Arbeitsbuches ist es, Oberstufenschülern und Studierenden vorzüglich des Lehramts und anderer gesellschaftsbezogener Studien die Vielfalt nachbarlicher Sprachen, Gesellschaften, Künste und Bildungsvorstellungen an Beispielen näher zu bringen. Zusammenwachsen in Europa bedeutet mehr als Einführung des Euro und wirtschaftliche Abstimmung. Es geschieht in den Köpfen und Herzen, die sich freiwillig für Frieden unter Nachbarn und für das Interesse an ihren Nachbarn entscheiden.



Weitere Ressourcen

Zusammenraufen. Textsammlung für 6- bis 10jährige zum Thema Konfliktlösung. Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien. Email: kidlit@netway.at oder Fax:: 01/505 0359/17.

„*Ich spiele eine Rolle!*“ – Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention in der Schule. Projektberatung, Training, Materialien. Friedensbüro Salzburg. Steingasse 47, A-5020 Salzburg. Email: friedensbuero@salzburg.co.at oder Telefon: 0662/87 39 31.



Kafka in Prag

Stehender Sturm –
Kafka in Prag, Terzio
Verlag, Reihe: *Kunststücke*.
ISBN: 3-932992-05-9. ATS
745,- / DM 98,- / SFR 89,-

Kafkas Werk ist untrennbar mit dem Ort seiner Entstehung verbunden. Auf ausgedehnten Spaziergängen durch die Gassen, Höfe und Straßen seiner Heimatstadt entwickelt der Autor seine Szenarien. Auf eben diese Weise nun erschließt und entschlüsselt die CD-ROM dem Leser, Zuschauer und Zuhörer die Welt des Franz Kafka.



Man folgt Kafkas Phantasien vor dem Hintergrund historischen, künstlerisch verfremdeten Bildmaterials. In den Bildcollagen entsteht eine Innenansicht des imaginären, vergangenen Prag. In diesem einzigartigen Experiment unternehmen es eine

Gruppe bildender Künstler und Literaturwissenschaftler, das Werk eines Schriftstellers zu interpretieren – oder besser sichtbar und erfahrbar zu machen. Die verblüffend vielschichtigen Bildwelten ziehen den Anwender auf durchaus rätselhaft Weise in ihren Bann.

Ein ausführlicher literaturhistorischer Teil gibt Verständnishilfen und informiert sachkundig und gut verständlich über diesen Klassiker des 20. Jahrhunderts.

Die CD-ROM ist nur für PC geeignet.

Journalistische Wirtschaftssprache

*Schneeweiß Josef: Journalistische
Wirtschaftssprache
in Österreich: unter
besonderer Berücksichtigung
der Tendenzen,
Austriazismen, Neologismen,
Internationalismen,
Metaphern und Phraseologismen.*
Wien: Ed.
Praesens, 2000
ISBN 3-7069-0039-4
ÖS: 440,- / DM: 62,50

Untersucht wird die Wirtschaftssprache, diverser Medien in Österreich: Tendenzen der Wirtschaftssprache die journalistischen Darstellungsformen, Neologismen, Umgang mit Fremdwörtern des Englischen und Amerikanischen, Internationalismen

der Wirtschaftssprache in neun Vergleichssprachen, Metaphern und Phraseologismen. Eine gewichtige Rolle spielen auch die Austriazismen der Wirtschaftssprache, wobei nicht nur Wörter, sondern auch Wendungen und Phraseologismen berücksichtigt werden.

Sprach- & Kulturerziehung in Theorie und Praxis

*Edith Matzer (Hrsg.): ske
IMPULSE: Sprach- &
Kulturerziehung in Theorie
und Praxis. Bezugsadresse:
Zentrum für Schul-
entwicklung des BMUK,
Bereich III, Hans-Sachs-
Gasse 3/I, A-8010 Graz.
ISBN: 3-85031-046-9*

SKE-Impulse ist eine neue Broschürenreihe, die praktische Arbeitsunterlagen für Lehrkräfte bietet, die Mehrsprachigkeit im Unterricht thematisieren. Dies gilt nicht nur für den Deutschunterricht, sondern im Prinzip für alle Sprach-Fächer. Denn „Sprach- & Kulturerziehung“ gilt den Autoren als sprach- und fächerübergreifender Ansatz, der Interesse und Freude an der Sprachenvielfalt der Welt und dem Kommunikationsmittel Sprache an sich weckt. So sollen SchülerInnen sensibilisiert werden für die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen.

Lernen und Leben aus der Welt im Kopf

Herta-Elisabeth Renk
(Hrsg.): *Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule.* Hermann Luchterhand Verlag. ISBN: 3-472-03979-5. ATS 254,- / DM 34,80 / SFR 34,80



Das konstruktivistische Paradigma vermittelt Einsichten, wie wir uns ein Bild von der Welt machen und wie wir ler-

nen. Das muß praktische Konsequenzen für die Schule haben: als eine Herausforderung, die eigene Alltagspraxis im Lichte neuer theoretischer Einsichten zu überprüfen und zu verändern.

Dabei geht es um die Bereiche:

- Sprach- und Literaturunterricht
- Schreibkultur und Mathematik
- Friedenserziehung und Amateurtheater
- um „Lernumgebungen“, imaginierte oder virtuelle Situationen

Online Forum

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Abteilung Allgemein bildendes Schulwesen.

Redaktion Online-Forum Medienpädagogik:

<http://www.Ibs.bw.schule.de/online-forum>

Ziel dieser neuen elektronischen „Zeitschrift“ ist es, LehrerInnen Anregung und Unterstützung für Medienerziehung in allen Schulfächern zu bieten.



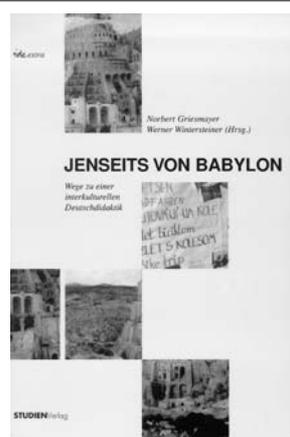
Das Angebot erstreckt sich auf die Bereiche

- Lehrplan (Baden-Württemberg)
- Bibliothek
- Projekte und Unterrichtseinheiten
- Werkstatt
- Forum

Jenseits von Babylon

Norbert Griesmayer / Werner Wintersteiner (Hrsg.). *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik.* StudienVerlag, Innsbruck – Wien – München. 2000. (ide-extra, Band 7), Umfang, 160 Seiten, ÖS: 218,- / DM: 29,80

Immer noch produziert unser national ausgerichtetes Schulsystem eine eingeschränkte Sichtweise. Der Absolutheitsanspruch der eigenen Kultur wird durch die Dominanz des „muttersprachlichen Unterrichts“ gesetzt. Die Hauptthese des Buches lautet, dass der Deutschunterricht durch die Umsetzung der beiden Leitbegriffe „Sprachaufmerksamkeit“ und „interkultureller Literaturunterricht“ zu einer erhöhten Qualität und Aktualisierung schulischen Lernes beitragen könnte.



THEMA

Zur Einführung

Ulf Abraham

Übergänge

Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden

1. Wie die Titelfrage zu verstehen ist

Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden, dafür gibt es kein Patentrezept. Einige werden es, Viele werden es eingeschränkt und nicht Wenige werden es gar nicht. Dies zu Beginn eines Beitrags mit einem so vollmundigen Titel festzustellen, halte ich für ein Gebot der wissenschaftlichen Redlichkeit. Individuelle Verlaufsformen literarischer Sozialisation können wir nur eingeschränkt empirisch erforschen¹ und nur exemplarisch (an Hand von narrativen Interviews zu Lesebiografien) rekonstruieren.² Man kann aber, per Abstraktion, einen idealtypischen Verlauf rekonstruieren:³ „paraliterarische“ Phase (Kindergartenzeit); erste eigenständige Lese-phase mit allmählicher Lösung von Lesertexten (7-12 Jahre); pubertäres, oft „suchthafte“ Lesen; Lesen in der Adoleszenz, gekennzeichnet durch Ausdifferenzierung der Leseinteressen und -stoffe.

Was ich hier darstellen möchte, ist aber nicht die wissenschaftliche Problematik von Einzelfall und Abstraktion sowie von deskriptiver und normativer Perspektive, die die empirische Literaturwissenschaft, Leseforschung und Lesedidaktik seit Längerem beschäftigt. Ich frage auch nicht, so wie Cornelia Rosebrock in ihrem Beitrag zu diesem Heft, nach der Anschließbarkeit gängiger literaturdidaktischer Theorien an die vorliegenden Befunde aus solcher Erforschung literarischer Sozialisationsprozesse.

Ich möchte vielmehr fragen,

- * was literarische Kompetenz aus didaktischer Sicht eigentlich ist,
- * was Literatur gebrauchen zu können für die Gesamtentwicklung Heranwachsender bedeuten *kann*, und
- * was die Schule *dafür und dagegen* tut, dass Lesen(können) diese Bedeutung im Leben Einzelner auch tatsächlich einnimmt und behält.

Damit sind keine einfachen Definitionsfragen gestellt, sondern komplexe, auf unserem aktuellen Stand didaktischen Wissens und Problembewusstseins jeweils nur vorläufig und vorsichtig beantwortbare Fragen. Insbesondere die dritte, auf die es mir hier als Autor einer primär an die Schulpraxis adressierten Zeitschrift eigentlich ankommt, ist ja brisant: Immer wieder wird der Verdacht geäußert und z. T. empirisch erhärtet, dass der Deutschunterricht durchaus nicht nur positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Lesemotivation und literarische Kompetenz hat.⁴

2. Von welcher Zielvorstellung man ausgehen kann: „Literarische Kompetenz“

„Literarische Kompetenz“ gilt als Sammelbegriff für diejenigen Fähigkeiten, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen.“ (Eggert/Garbe 1995, S. 9 f.) Es handelt sich um einen recht unscharfen Sammelbegriff. Er ist jedenfalls abzugrenzen von dem der Lesekompetenz, die einerseits *weiter* gefasst ist (sie bezieht sich, als „Schlüsselkompetenz“ in der Mediengesellschaft, auf Texte jeder Art) und andererseits enger: Sie bezieht sich *nicht* schon auf literarisches Wissen und Verstehen, gedacht als Genre- und Textsortenwissen, aber auch als Rollen-/Perspektivübernahme, als Fiktions- und Formbewusstsein, als sprachlich-ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit usw.

Wir können solche Zielvorstellungen, die sich von einem „emphatischen“ Lesebegriffs herleiten (vgl. Rosebrock 1995, S. 12), recht detailliert beschreiben (vgl. z. B. Spinner 1995; Eggert 1997), ohne indessen mit empirischen Mitteln befriedigend klären zu können, ob und wie die so formulierten Ziele von wem in welchem Alter erreicht werden.⁵ Gehen wir aber von uns selber als doch wohl leidlich kompetenten erwachsenen LeserInnen aus, so können wir feststellen:

- * Wir kennen beileibe nicht so viele Bücher, wie wir gern kennen würden, aber doch genug, um einen aktuellen Lesestoff *einordnen*, vergleichen und in Zusammenhänge einstellen zu können. (Das gilt für Belletristik und für Fachliteratur.)
- * Wir verfolgen *Ziele* beim Lesen und kennen zielführende Techniken, (z. B. Unterstreichen, Randbemerkungen anbringen, ggf. Exzerpieren ...). Wir entscheiden selbst über die Gründlichkeit und Ausdauer, mit der wir ein Leseziel auch dann weiter verfolgen, wenn der Text uns zu enttäuschen beginnt: Wir sind als LeserInnen *souverän*.

- * Wir wissen, dass wir mit jedem Text, den wir aufschlagen, einen „Vertrag“ schließen (vgl. Gross 1994, S. 29 ff.): Ohne unser Zutun *findet beim Lesen keine „Literatur“ statt* (vgl. ebd., S. 29), aber auch keine „Information“, keine „Meinungsbildung“, usw. Der Vertrag verpflichtet den Text dazu, uns Anweisungen für Vorstellungs- und ggf. Begriffsbildung zu erteilen; und uns verpflichtet er auf ernsthafte Bemühungen zur Umsetzung in plastische und plausible (widerspruchssarme) Vorstellungen. Das ist nicht trivial: Literarische Texte stellen unser Welt- und Selbstverständnis grundsätzlich in Frage.⁶
- * Wir haben die Fähigkeit entwickelt, Ungewissheit und Widersprüche zu ertragen („Ambiguitätstoleranz“) und nicht alles sofort aus der Hand zu legen, was uns schnelle Auflösung, Aufklärung oder Urteilsbildung *verweigert*. Aus Lese-Erfahrung wissen wir nämlich, dass verzögertes Verstehen oft das tiefere ist; und dass Texte, die mit trivialen Mustern arbeiten, d. h. in ihrem Fortgang hochgradig erwartbar sind, uns um einen wesentlichen Teil des Lese Genusses betrügen: Wir können Literatur *bewerten*.
- * Unser Literaturerwerb verlief „*dialogisch*“ (Hurrelmann 1996a); wir sind es von früh auf gewöhnt, uns über Leseindrücke, Fragen und Urteile mit anderen LeserInnen auszutauschen. Wir kennen und nutzen also auch die Bedeutung der Literatur als Kommunikation förderndes und Gemeinsamkeit stiftendes Medium.

Woher nun kennen und können wir das alles? Literarische Kompetenz, so verstanden, wird nur zum Teil im Deutschunterricht erworben. Sie wird lange vorher grundgelegt, im Kontakt mit den sogenannten protoliterarischen Formen während der literarischen Frühsozialisation der Vorschulzeit (Kinderreime und -lieder, Märchen) sowie zunehmend – neben dem traditionellen Medium Bilderbuch – mit AV- und neuerdings Computermedien („living books“: vgl. Abraham/Kepser 2000). Was da angebahnt und in einer wichtigen, tendenziell suchthafter Lesephase der Frühadoleszenz fortgeführt wird, das ist die Bereitschaft und Fähigkeit, neben der Hier-und-jetzt-Realität andere (fiktionale oder, was ja nicht dasselbe ist, poetische) ‚Wirklichkeiten‘ imaginativ zu erzeugen, indem man einen Text gleichsam als Partitur für die eigene Vorstellungsbildung benutzt. Die anthropologische Dimension, die darin steckt, hat man im Spielbegriff zusammengefasst (vgl. resümierend Abraham 1999, S. 11 f.).

Literarische Kompetenz ist aus solcher Perspektive viel weniger gebunden an das Medium der Schriftlichkeit, als man landläufig glaubt. Literatur ist ein Medium, das zwar erst durch die Erfindung der Schrift ganz zu sich selber kam, das aber auch in Gesellschaften ohne Schriftkultur gepflegt wurde (*oral literature*), das sie in ihrer heutigen Form vermutlich überleben wird und das prinzipiell ein Medium ist, in dem sich eine Gesellschaft oder Kultur *langfristig über sich selbst verständigt*, und zwar nicht diskursiv, sondern mit Hilfe von Vorstellungs- bzw. „Denkbildern“ (Müller-Michaels), in denen elementare menschliche Erfahrungen mittel- und tradierbar werden.

Was sich als „kulturelles Gedächtnis“ über Jahrtausende hinweg entwickelt und in der Ausdifferenzierung des Mediums Literatur niedergeschlagen hat (vgl. Assmann/ Assmann 1994), das muss gleichsam ontogenetisch wiederholt, von Heranwachsenden jeder Generation individuell angeeignet werden: Es ‘gibt’ dieses Medium; was kann *ich* damit tun? Was ermöglicht es *mir*?

Ich fasse die Antworten zusammen in die Feststellung: *Literatur ermöglicht Übergänge, stellt sie dar und begleitet sie* (vgl. ausführlicher Abraham 1998). Das gilt natürlich nicht nur, aber eben doch besonders für Heranwachsende. Neben dem schon erwähnten, anthropologisch grundlegenden Übergang vom Hier und Jetzt in einen imaginativen Raum, den wir gleichsam selbst bevölkern und bewohnen, nenne ich zwei weitere Bedeutungen dieses Übergangsbegriffs, also:

- * Literatur ermöglicht nach- und mitschaffende Übergänge von der Realität in die (antizipierende, erinnernde, Möglichkeiten und Grenzen des Menschseins grundsätzlich erkundende) Imagination (*anthropologische Dimension*).
- * Literatur stellt nachvollziehbare Übergänge dar vom Bewusstsein zum Unterbewusstsein, von der „zensierten“ Alltagswahrnehmung zu Wunsch- und Angstträumen, und sie wird damit zu einem „Refugium für das Unerledigte“⁷ (*tiefenpsychologische Dimension*).
- * Literatur kann auch dann, wenn sie nicht von vornherein als Sozialisationsliteratur intendiert war, Übergänge von einer Entwicklungsphase in eine nächste begleiten und die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung fördern (*entwicklungspsychologische Dimension*).

Die tiefenpsychologische und die anthropologische Übergangsfähigkeit werden, wie gesagt, sehr früh grundgelegt, und sie tragen viel mehr, als der Didaktik lang bewusst war, auch zur *emotionalen Sozialisation* bei (vgl. Ulich/Ulich 1994), d. h. zur allmählichen Entwicklung einer Gefühlskultur und der Fähigkeit, mit eigenen Emotionen umzugehen.

Die dritte Dimension des Übergangsbegriffs dagegen steht für eine Entwicklungsaufgabe vor allem Heranwachsender, bei der die Schule wichtige Hilfen leisten kann. Es ist die Aufgabe eines literaturgestützten Welt-, Selbst- und vor allem Fremdverstehens.⁸ Lesen unter diesem Aspekt bedeutet nicht zuletzt ein schrittweises Übergehen von einfachen zu komplexen literarischen Räumen und Gestalten, von der eigenen Lebenswelt naheliegenden zu (historisch, geografisch, ästhetisch) weiter ‘entfernten’, also eine – lebenslange – Entgrenzung des eigenen bornierten Horizonts. Man hat Lew Wygotskis Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ bemüht (vgl. Abraham 1998, S. 38–42): Probleme, die sich in der Realität noch nicht lösen lassen und erst diffus stellen (z. B. die Ablösung vom Elternhaus), können im literarischen Probehandeln vorwegnehmend konkretisiert werden.

3. Was die Texte dazu tun: ein Beispiel (Irma Krauß: »Kurz vor morgen«)

Ich will das hier in kompakter Abstraktion Zusammengefasste an wenigstens einem Beispiel illustrieren. Bewusst wähle ich dazu keine 'gut eingeführte' Schullektüre, sondern einen ganz neuen Text: Irma Krauß' schönen Jugendroman » Kurz vor Morgen«⁹. Die 16jährige Senta lebt bei ihrer geschiedenen Mutter, einer vielbeschäftigten und etwas chaotischen Übersetzerin, und besucht gelegentlich „Opa Manfred“ im Heim, wo er – ein gutsituierter Pensionär – sich durchaus gemütlich eingerichtet hat. Das ist alles, was Senta an 'Familie' kennt – bis sie eines Tages, im Frühsommer 1999, beiläufig dem Großvater das Ziel einer Jugendherbergs-Probenwoche nennt, zu der sie als Saxophonistin einer Schulband fährt. Der kleine Ort abseits aller Verkehrsverbindungen stellt sich als Herkunftsort des Großvaters heraus, und mehr: Dort lebe noch heute, mit hundert Jahren und seit 50 Jahren verwitwet, Sentas Urgroßvater, ein ehemaliger Dorfschullehrer, der durch seinen Starrsinn selbst den Bruch mit der Familie herbeigeführt habe. Dem Großvater ist das Thema peinlich, aber er hat nichts dagegen, dass die Enkelin dem uralten Mann einen Besuch abstattet. Was dabei entsteht, ist erzählerisch so intensiv, dass ich es hier nur unzureichend grob andeuten kann: Der „Uropa“ hat sich ein halbes Jahrhundert lang geweigert, den tragischen Tod seiner Frau zur Kenntnis zu nehmen. Er wird von einer Nachbarin versorgt und hat, ohne moderne Medien oder sonstige Kontakte, keine Ahnung von der Welt draußen zu Ende des Jahrhunderts, das er zu überleben im Begriff ist. Das Letzte, was er bewusst erlebt hat, war das Ende der NS-Herrschaft, deretwegen er sich mit seinem Sohn, dem Hitlersympathisanten Manfred, zerstritten hat.

Da nun Senta ihrer Urgroßmutter recht ähnlich sieht und ihr Vorname eine seinerzeit gebräuchliche Abkürzung von deren Namen Kreszentia ist, kommt es zu tragikomischen Verwicklungen: Sie wollte nur einen kurzen Besuch abstatten und findet sich unversehens in der Rolle einer lang Erwarteten, die nicht einfach wieder gehen kann. Als sie es doch tun muss, verspricht sie wieder zu kommen. In den Sommerferien löst sie ihr Versprechen ein, kann den alten Mann nach und nach davon überzeugen, dass sie nicht Kreszentia ist, aber trotzdem eine Bezugsperson, und übernimmt allmählich Verantwortung für ihren Urgroßvater. Das hat damit zu tun, dass in dem Augenblick, wo der Alte Sentas wahre Identität versteht und den Tod seiner Frau akzeptiert, für ihn die bis dahin still stehende Zeit wieder zu laufen beginnt. Am Anfang des Romans verblüffend rüstig und in seinen Alltagsroutinen beschränkt, aber sicher, wird er nun unsicher, auch äußerlich zum Greis und spricht vom Sterben. Senta verschiebt ihre Abreise immer wieder. Als das neue Schuljahr beginnt, beschließt sie, zunächst gar nicht nach Hause zurückzukehren, sondern die 11. Klasse im Gymnasium der nahegelegenen Kreisstadt zu besuchen, damit sie bleiben kann. Und weil der Bürgermeister auf den unseligen Plan verfällt, am Neujahrstag 2000 das Fernsehen in den Ort zu holen und den 1899 geborenen ältesten Einwohner, der drei Jahrhunderte gesehen habe, vor

die Kameras zu zerren, ist Senta, beunruhigt und verunsichert, erstmals in ihrem Leben gezwungen, auf sich selbst gestellt zu handeln: Sie verhandelt mit dem Bürgermeister. Fast unmerklich schlüpft sie dabei in eine Erwachsenenrolle. Der Tod des Urgroßvaters noch in der Silvesternacht, „kurz vor morgen“, löst dann das sachliche Problem. Senta aber verdankt ihrem Urgroßvater ein 'erwachseneres' Selbstverständnis, ein neues Verständnis für radikal andere Perspektiven auf die vertraute Alltagswelt, ein wenig Geschichtsbewusstsein, und nicht zuletzt eine Ahnung davon, was Verantwortung heißt.

Wenn diese Feststellungen nach Lesepädagogik klingen, so liegt das eher an meiner Zusammenfassung. Irma Krauß moralisiert nicht: Der Alte muss allein sterben, weil Senta mit neuen und alten Freunden Silvester feiern möchte. Und 'Geschichte' wird sehr zurückhaltend, eher beiläufig, eingeführt. Nicht für Belehrungen ist der Roman zu brauchen, sondern zur Erweiterung 'bornierter' Horizonte, und im vorliegenden Zusammenhang natürlich als Anschauungsobjekt für die erwähnten drei Dimensionen des Übergangsbegriffs:

- * Was wäre denn, wenn ich die Kreszentia *wäre*, mit der der Hauptlehrer von Biberau vor 50 Jahren hier in diesem Haus gelebt hat? Was wäre alles anders, *wie* wäre ich anders (*anthropologische Dimension: Spiel mit Möglichkeiten*)?
- * Wie holt man den alten Mann in die Realität der Gegenwart herein? Wie bringt man ihn dazu, mit der lange überfälligen Trauerarbeit zu beginnen? Und warum ist es nicht möglich, mit dem Unerledigten auf Dauer zu leben, welche Folgen hat ein derartiger Versuch? Welchen Verlust habe *ich*, Senta, vielleicht verdrängt, bin ich unbewusst auf Vatersuche (*tiefenpsychologische Dimension*)?
- * Welche „Zonen der nächsten Entwicklung“ tun sich in der Adoleszenz auf? Wie bereitet die Lebenswelt heutiger Jugendlicher sie auf den Übergang vor, welche Rolle spielen die über Medien, einschließlich der Buchmedien, vermittelten Einsichten und die durch Medien verstärkten Emotionen dabei? Und wie wird eine Schülerin, die auf der Basis einer „gestreckten Pubertät“ an die Definitionsmacht und Entscheidungskompetenz Erwachsener gewöhnt ist, fast über (Silvester-)Nacht selbstständig, verlässt das „Moratorium Jugendalter“ (*entwicklungspsychologische Dimension*)?

Anzugeben bleibt noch die Anschlussstelle für das, was man heute (wieder) *literarische Bildung* nennt: Lektüre als „bildender Akt“ (Rosebrock 1995, S. 20) macht Literatur nicht nur für Selbst- und Fremdverstehen verfügbar, sondern schafft langfristig auch die Voraussetzung für historisches Verstehen (Literaturgeschichte) und Gestaltbewusstsein (Literarästhetik). *Primäres* Ziel (auch) schulischen Literaturgebrauchs ist zwar meines Erachtens nicht der Erwerb literaturgeschichtlicher und literarästhetischer Kenntnisse, sondern die Einsicht, dass Literatur ein Medium ist, das menschliche Elementarerfahrungen *diskurszugänglich macht* (vgl. Müller-Michaels 1999, S. 164), und die Fähigkeit des Umgangs mit diesem Medium. Damit sage ich aber nicht, dies sei

kenntnislos möglich. Wirklicher Erwerb von Kenntnissen wird allerdings funktional eingebettet sein, am Beispiel gesagt: Welche Rolle spielt die *Erzählperspektive* für den Roman, warum erfahren wir nichts aus der Sicht des alten Hauptlehrers? Oder: Mit welchen *literarischen Mitteln* schafft die Autorin den Eindruck einer glaubhaften Geschichte und Charaktere mit plausiblen Innenleben? Und schließlich: Aus welchen weiteren literarischen Texten erfahren wir etwas über die Zeit, die der Urgroßvater bewusst durchlebt, und über diejenige, die ihm im geistigen Stillstand vergangen ist? Welche *Vorbilder* lässt der preisgekrönte Roman erkennen?¹⁰

4. Was die Schule dazu tun kann: „Literatur-Unterricht“

Daniel Pennac:

Zehn elementare Rechte des Lesers

(vgl. Pennac 1994, S. 163 ff.):

1. das Recht zu lesen,
2. das Recht Seiten zu überspringen,
3. das Recht ein Buch nicht zu Ende zu lesen,
4. das Recht noch einmal zu lesen,
5. das Recht irgendetwas zu lesen,
6. das Recht auf Bovaryismus, d. h. den Roman als Leben zu sehen,
7. das Recht überall zu lesen,
8. das Recht herumzuschmökern,
9. das Recht laut zu lesen,
10. das Recht zu schweigen.

Die Frage, ob und zu welchem Ende man Literatur – wie andere Gegenstände schulischen Lernens – „unterrichten“ kann, ist alt und noch immer kontrovers (vgl. jüngst Wintersteiner 1999). Der französische Schriftsteller und Pädagoge Daniel Pennac hat in einem auch in den deutschsprachigen Ländern stark beachteten Buch sozusagen eine Anti-Didaktik vorgelegt und für ein möglichst entschultes Lesen plädiert. Clemens Kammler (1996, S. 9) wirft im Anschluss daran dem Deutschunterricht Instrumentalisierung der Leselust vor. Nur wer diese Rechte habe, so Kammler nach Pennac, erfahre Lesen als lustbetonten Akt; „versöhnt mit dem, *was man lesen kann*, nähern sich die Schüler in konzentrischen Kreisen den Werken, die man lesen muß“ (Pennac 1994, S. 150). Auch andere didaktische Überlegungen knüpfen kritisch-konstruktiv an Pennac an.¹¹ Ich möchte sie hier nicht referieren, sondern nur auf Bedingungen aufmerksam machen, unter denen man m.E. Pennacs Grundrechte für sich reklamieren sollte. Pennac erweckt den Eindruck, literarische Lernprozesse seien gleichsam natur-

wüchsig; sie sind aber genau dies nicht, sondern verdanken sich wesentlich dem „Austausch mit kompetenteren anderen“ (Hurrelmann 1996a, S. 93). Dieser aber muss, zumindest in der Schule, geregelt sein.

Damit lassen sich drei Einschränkungen formulieren:

- * Grundrechte beim Lesen gelten für spontane individuelle, nicht automatisch auch für eine verabredete kollektive (Schul-)Lektüre: In einer Lerngruppe, die sich mit einem Text beschäftigt, muss jede(r) Einzelne einen Teil seiner Rechte als Souverän der Lektüre abgeben, weil sonst keine Vereinbarung über Ziele, Dauer und Verfahrensweisen der Lektüre im Unterricht möglich wäre.¹²
- * Die Wahrnehmung dieser Rechte setzt LeserInnen voraus, die in einem gewissen, noch näher zu bestimmenden Ausmaß bereits kompetent sind, d. h. in eigener Verantwortung über Fortsetzung oder Abbruch, Darüberreden oder -schweigen (usw.) entscheiden können.
- * Sie setzt für die Schule – neben dem Text und den souveränen LeserInnen – eine dritte Instanz stillschweigend voraus, die sich *nicht* so verhält, d. h. nicht die eigenen Lesebedürfnisse und -interessen in den Vordergrund stellt, sondern die Verständigung in der Lesegemeinschaft zu ihrem – nicht immer „lustbetonten“ – Anliegen macht. Maiwald (1999, S. 203) nennt diese Instanz den Literatur-„Experten“, in dessen Anwesenheit literarische Gespräche im Unterricht geführt werden.

In der Konsequenz dieser Überlegungen lese ich Pennacs Rechtekatalog weniger als eine radikale Voraussetzung für Literaturunterricht denn als eine Liste von Bedingungen für die zu erwerbende literarische Kompetenz. Wie in der Pädagogik überhaupt müssen wir hier vorwegnehmend unterstellen, was wir doch gleichzeitig erst schaffen wollen: Selbstständigkeit. Das schafft Paradoxien. Für den Leseprozess generell ist es die Paradoxie der *einsamen Kommunikation* (vgl. Garbe 1997), für das literarische Gespräch im Klassenzimmer diejenige einer *Öffentlichkeit des Privaten bzw.* (vgl. Sumara 1996): Lernende und Lehrende haben sich im Literaturunterricht immer schon verpflichtet auf Rechte *und* Pflichten einer *interpretive community*, noch bevor ein konkreter Text ins Spiel kommt. Das ist der Preis, den sie für das bezahlen, was man den kommunikativen Mehrwert der (kollektiven) Schullektüre über die (individuelle) Privatlektüre nennen kann. Dass „Anstrengung und Vergnügen zum wechselseitigen Vorteil mächtig aufeinander einwirken“ (Pennac 1994, S. 151), gilt auch hier, allerdings unter erschwerten Bedingungen. Denn beides – Anstrengung und Vergnügen – muss in der Schule nicht nur erfahren, sondern anders als beim ‘privaten’ Lesevergnügen dann auch noch *mitgeteilt* werden, nicht selten unter Bewertungsdruck.

Wenn Pennacs zehn Rechte nur Sinn ergeben für Lesende, „die bereits über ein gewisses Spektrum von Rezeptionsmustern verfügen“ (vgl. Maiwald 1999, S. 205), so bleibt die Frage offen, wie diese zu erwerben sind und was die Schule dafür tun kann. Sie kann fortführen und vertiefen, was literarische Sozialisation angebahnt hat. Wer

freilich die Erfahrung des Eintauchens in ein „Lesemitorium“ außerhalb der Schule nie gemacht hat, wer „Lesen aus Leidenschaft“ nicht kennt,¹³ der wird vom Literaturunterricht nur bedingt profitieren. Indem ich das feststelle, will ich nicht schlechtem, wenig motivierendem, die Interessen der Lernenden missachtendem Unterricht einen Freibrief ausstellen. Ich will aber, in Einklang mit empirischen Ergebnissen der Leseforschung (vgl. im Überblick Hurrelmann 1994) vor einer Überschätzung der kompensatorischen Möglichkeiten warnen, die wir in der Schule haben. „Leseerziehung“ (Beisbart u. a. Hrsg. 1993), „Leseförderung“ (Hurrelmann 1994; 1996b) und „literarisierender Unterricht“ (Maiwald) bleiben unsere Aufgaben, gerade dort, wo wir es mit Lernenden aus eher literaturfernen Elternhäusern zu tun haben. (Das ist nicht *nur* eine „soziale Frage“; darunter sind nicht selten Akademikerfamilien). Hier müssen Erfahrungen, die man auch und vielleicht sogar besser in der literarischen Sozialisation außerhalb der Schule machen könnte, vom Unterricht vermittelt oder doch wenigstens ermöglicht werden.

Schule als Institution hat aber nun, worauf jüngst Wintersteiner (1999) wieder aufmerksam macht, ein gespaltenes Verhältnis zum literarischen Lesen. Lange hat man Lernende dazu aufgefordert, um im gleichen Atemzug Regeln und Routinen durchzusetzen, die dafür gelten und sicherstellen sollen, dass das ‚Richtige‘ auf die rechte Weise gelesen wird. „Was Kinder wirklich lesen“, und „Lesen im Alltag Jugendlicher – Umfang, Motivation und Modalitäten“,¹⁴ das war lange etwas Anderes, Verdächtiges. „Das schulische Mißtrauen gegenüber der lustvollen, eigenaktiven Lektüre und die Unwilligkeit der Institution, sie überhaupt anzuerkennen“ (Rosebrock 1995, S. 202) ist heute zumindest als Problem erkannt. Die „lesende Entgrenzung des Subjekts“ (ebd.) wurde im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts von einer Gefahr, gegen die die Schule Dämme zu errichten hatte, zu einer *positiven Möglichkeit* von Leseförderung und schulischer *Sozialisation zur und durch Literatur*.

Ein anderes Problem von „Literatur-Unterricht“ indessen besteht, soweit ich sehe, weithin fort. Auch für das europäische Schulwesen nämlich trifft mehr oder weniger zu, was Sumara (1996, S. 149) für das kanadische feststellt: Als Tugend gilt immer noch das zügige, zielbewusste und in diesem Sinn effektive Durch-Lesen eines Kanons – ein Lesen, das durchdrungen ist von *Arbeitsethik* und damit einem Ideal verpflichtet, das Muße („dwelling“, sagt Sumara) nicht kennt. Ein Pensum drängt auf Erledigung, und immer ist die *Zeit knapp!* Lehrende und Lernende sind dann stolz auf das, was sie ‚geschafft‘ haben. Das aber ist – sagt Sumara (ebd., S. 179 ff.) abschätzig – oft nur Tourismus. Die Analogie nährt den bösen Verdacht, Pauschaltourismus bzw. schulisches ‚Abhaken‘ der Kanontexte erschwere gerade, was es angeblich bewirkt: „Fremdverstehen“. Wer ein Land durchreist, ohne sich auf die Leute einzulassen, hat danach nur Postkartenansichten im Kopf; und wer Texte durch-liest, ohne sich dabei einen imaginären „Übergangsraum“ für ihre Figuren, Schauplätze, äußeren und inneren Handlungen zu schaffen, dem ergeht es ähnlich mit der Literatur: Was Er-Fahrung werden sollte, bleibt abgefahrene Landkarte.

Im Gegensatz zur Privatlektüre werden in der Schule *Ziele, Tempo* und oft auch noch *Methoden* des Textumgangs vorgegeben. Wohlgermerkt: Die Kluft zwischen Privat- und Schullektüre ist im Prinzip unvermeidlich; vermeidbar aber wäre die vom Literaturunterricht in Bezug auf die traktierten Texte, wenn nicht auf das Lesen *überhaupt*, oft ausgehende demotivierende Wirkung. Der Bruch am Übergang in die Sekundarstufe ist bekannt: Da im Deutschunterricht heute in der Regel (nach Runge 1997 bei 90 % aller Lehrkräfte in Deutschland) Kinder- und Jugendbücher gelesen werden, empfinden Fünft- und Sechstklässer häufig noch keine Diskrepanz zwischen Freizeit- und Schullektüre. Ihre eigenen Lektürepräferenzen können leicht in die Lektüreauswahl einbezogen werden. Aber mit dem Auftreten erster 'hoher Literatur' in den Lehrplänen etwa ab Kl. 8 und mit dem Eintreten der Frühadoleszenz ändert sich das: Fatalerweise werden die Lernenden gerade in der Phase, in der sie am meisten auf *Übergangsliteratur* angewiesen wären, mit 'klassischer' Schullektüre konfrontiert, die gleichsam ihre Übergangsbedürfnisse nicht oder schlecht befriedigt.¹⁵ An die Stelle einer gleichsam im Sand verlaufenden Leseerziehung tritt nun eine Literaturdidaktik, die sich nicht selten als Abarbeiten von Bildungsgütern (miss)versteht.

Das Auseinanderklaffen von privater und schulischer Leseerfahrung in und nach der Pubertät mag zum Teil entwicklungspsychologisch erklärbar sein, verrät aber auch ein beschämendes fachdidaktisches Versäumnis: nämlich, schulisches Lesen so an die „Lesematorien“ der Freizeit anzuschließen, dass sowohl *Lesestoff* als *Leseweise* als nur graduell, nicht fundamental 'anders' erlebt wird, jedenfalls *zunächst*. Dann – und erst dann – kann die Schule etwas dafür tun, dass Lektüre zum „bildenden Akt“ wird, und zwar¹⁶

- * kognitiv (zunehmendes Verfügen über Wissensbestände und Denkmodelle in Bezug auf die „Objektwelt“)
- * interaktiv (verbesserte Handlungsfähigkeit in der „sozialen Welt“)
- * sprachlich (besseres und bewussteres Verfügen über die Schriftlichkeit in der Muttersprache)
- * ästhetisch (Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf symbolischen Ausdruck von Subjektivität, wie er in der bildenden Kunst, Literatur und Musik vorliegt).

4. Wie wir in der Schule handeln sollten: einige Prinzipien

Wie sieht für mich ein Literaturunterricht aus, der literarisch-mediale Sozialisation, so wie sie *ist*, stützt und fortführt, statt sie zu ignorieren oder, schlimmer noch, zu hintertreiben? Ein Unterricht, der die Literatur als Übergangsmedium ernst nimmt? Und der auch den (noch) nicht lesenden Schülerinnen und Schülern Zugänge eröffnet? Ich möchte das abschließend in sieben Punkten umreißen.

1. Die Schule sollte Leseangebote auf der ganzen Bandbreite zwischen Literaturgeschichte bzw. Kanon auf der einen und Kinder-, Jugend- und Unterhaltungslitera-

tur auf der anderen Seite bieten oder zulassen: *Nur Differenzerfahrungen führen zu ästhetischem Urteilsvermögen*. Insbesondere bedarf es vermehrt solcher Jugendbücher, die inhaltlich und sprachlich anspruchsvoll genug sind, den Übergang zur gleichsam philologischen Textwahrnehmung ab Kl. 8/9 zu *überleben* und die Lebenswelten heutiger LeserInnen bis hinauf in die Sek. II mit genuin literarischen Mitteln diskurszugänglich zu machen: Bücher wie »Kurz vor morgen«, neben das weitere zu stellen wären etwa von Kirsten Boie, Dagmar Chidolue, Jutta Richter, Mirjam Pressler, Renate Welsh, Paul Maar, Andreas Steinhöfel, Mats Wahl, Henning Mankell, Jürg Schubiger ... Die Grenzen zur sogenannten Erwachsenenliteratur werden bei nicht wenigen dieser Autoren ohnehin zunehmend durchlässig.

2. Ratsam ist eine stets wache Neugier der Lehrenden auf das, was die Lernenden zum Text hinzubringen, und die Bereitschaft, es nicht sogleich unter den Verdacht der Irrelevanz zu stellen: Das literarische Gespräch selbst entscheidet (durch Aushandeln) über die Relevanz; das Vorspielen über die Brauchbarkeit einer Inszenierungs-idee, der Schreibprozess über die Tragfähigkeit eines Umarbeitungsvorschlags.
3. Aufbringen sollten wir den Mut, die Lernenden eher zu über- als zu unterfordern durch Textangebote, die das scheinbar (nur) Altersgemäße bewusst auch überschreiten: *Häufiger als der altersunangemessene Text ist sein unangemessener Gebrauch im Unterricht*. Der gutgemeinte Versuch, Lernende durch Literatur nicht zu irritieren, ist ohnehin zum Scheitern verurteilt. Literatur, die den Namen verdient, irritiert immer. Die Zumutung, sich einen Hundertjährigen vorzustellen, wie er angesichts des Minirocks seiner Urenkelin zwischen moralischer Entrüstung und Lüsterheit hin- und hergerissen ist, ist eine echte, doch für die „Entgrenzung“ des lesenden Subjekts *notwendige* Zumutung. Es muss nicht jede(r) alles verstehen oder 'gut' finden; es muss nur jede(r) bereit sein, das vom Text unterbreitete Reflexionsangebot zu prüfen, ganz besonders das Unvertraute, Fremde, Irritierende und Abstoßende daran. (Das gehört ja zur oben erwähnten 'Vertragserfüllung'!)
4. Unabdingbar ist ein angemessener, freilich nicht dominanter Anteil anderer Medien an der (Buch-)Literaturvermittlung: *Die individuelle Vorstellungsbildung kann nicht ersetzt, wohl aber medial gestützt und angereichert werden*. Zudem kann Neugier geweckt werden – durch literaturbasierte Hörfassungen, Filme und CD-ROMs. Neuere gute Titel der Jugend- und Unterhaltungsliteratur, die verfilmt sind oder bereits als Medienverbundprodukt entstanden,¹⁷ sollten wir verstärkt in Gebrauch nehmen; auch wenn sie noch nicht oder schon wieder nicht mehr im Taschenbuch vorliegen. Es muss ja nicht jeder Text gleich 'Klassenlektüre' sein. Tätigkeiten wie Nacherzählen (auch in Figurenrollen), Vorlesen, Referieren schaffen auch Gesprächs- und Reflexionsanlässe.

5. Zu vermitteln sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Texte möglichst vielfältig in Gebrauch zu nehmen sind (Gesprächsformen, Schreiben, szenische Verfahren¹⁸): *Wichtiger als die Textauswahl bzw. der Umfang des schulischen 'Kanons' ist ein Kanon der Umgangsformen.* Neben traditionelle Verfahren wie Nacherzählen und Vorlesen sollte auch das Gestalten von Fantasiereisen und Collagen treten oder die Auswahl von passenden Fotos (welches Gesicht geben wir dieser Figur?), neben eingeführte Verfahren des produktionsorientierten Literaturunterrichts auch szenische Verfahren wie Standbilderbauen, Rollenschreiben und -sprechen, Erarbeiten von Regieanweisungen und Szenenbeschreibungen für eine fiktive Hör- oder Filmfassung; aber auch wirkliche Arbeit mit Recorder und Videokamera. Wichtig bei alledem ist, dass entsprechende methodische Fertigkeiten bei den Lehrenden vorhanden und an die Lernenden weiterzugeben sind: Nicht um „Methoden“ im traditionellen Sinn der Inszenierung von Unterricht geht es, sondern um zunehmende Selbstständigkeit darin, Texte für eigene Ziele *in Gebrauch zu nehmen*.
6. Angewöhnen sollten wir Deutsch-Lehrende uns, KollegInnen anderer Fächer, gerade auch der naturwissenschaftlichen Fächer, für das zu interessieren, was wir an Lesestoffen und Lektüreangeboten kennen und in unsere Klassen tragen. Neuere Lehrpläne sprechen vielfach von „fächerübergreifender Unterrichtsplanung“; für den Umgang mit Literatur steckt sie noch in den Kinderschuhen (vgl. aber Bärnthaler/Tanzer 1999, siehe auch S. 10 in diesem Heft). Zu wenig genutzt wird das Potenzial vieler literarischer Texte für *beiläufige Wissensvermittlung*, für Vorstellungsbildung z. B. zu Gegenständen aus der Geschichte und Sozialkunde, für Urteilsbildung z. B. in Religionslehre oder Ethik, für Begriffsbildung in Mathematik und Naturwissenschaften.¹⁹
7. Mit solchem „Literaturgebrauch“ verbunden ist schließlich ein eher beiläufiger und eher anwendungs- als wissensorientierter Auf- und Ausbau literarischer Bildung im herkömmlichen Sinn einer Kenntnis von Formen, Normen und Traditionen des literarischen Systems: Was man hier 'weiß', klärt sich durch Anwendung, nicht durch Abfrage im Unterricht.

Das wissen wir. Wir müssen es nur in die Tat umsetzen.

Literatur:

Abraham, Ulf: Vorstellungsbildung und Literaturunterricht. In: K. H. Spinner (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel 1999, S. 10–20

ders.: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998

ders. / Matthis Kepser: living books zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht 52 (2000), H. 1, S. 45–54

- Appleyard, J.A.: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press 1990
- Assmann, Aleida / Jan Assmann: *Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis*. In: K. Merten / S.J. Schmidt / S. Weischenberg (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich 1994, S. 115–140
- Bärnthaler, Günther / Ulrike Tanzer (Hrsg.): *Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexion und Perspektiven für die Praxis*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1999
- Baumgärtner, Alfred: *Das Verschwinden des Betrachters im Kunstwerk. Über das Abgründige am Lesen*. In: Bernard Rank (Hrsg.): *Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe*. FS für Gerhard Haas. Hohengehren: Schneider 1994, S. 7–13
- Behncken, Imbke / Rudolf Messner / Cornelia Rosebrock / Jürgen Zinnecker: *Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur*. München; Weinheim: Juventa 1997
- Beisbart, Ortwin / Dieter Marenbach / Ulrich Eisenbeiß (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer 1993
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung*. Gütersloh: Bertelsmann 1995.- (Hrsg.): *Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I*. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Bearb. v. F. Harmgarth u. H. Elsholz. Gütersloh: Bertelsmann 1996
- Eggert, Hartmut: *Was kann literarische Bildung heute heißen?* In: Th. Gey (Hrsg.): *Germanistentag 1992. Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert*. Berlin 1993, S. 567–580
ders.: *Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der Literarischen Sozialisation*. In: Kämper-van den Boogaart (Hrsg.) 1997, S. 45–62
ders.: *Christine Garbe: Literarische Sozialisation*. Stuttgart; Weimar: Metzler 1995
- Fritzsche, Joachim: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, 3 Bde. Stuttgart: Klett 1994
- Garbe, Christine u. a. (Hrsg.): *Lesen im Wandel. Probleme der Literarischen Sozialisation heute*. Universität Lüneburg, Fachbereich 1, 1997
dies.: *Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen*. In: Th. Eicher (Hrsg.): *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung*. Oberhausen: Athena 1997
- Graf, Werner: *Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien*. In: Garbe u. a. (Hrsg.) 1997, S. 101–124
ders.: *Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration*. In: Rosebrock (Hrsg.) 1995, S. 97–126
- Gross, Sabine: *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: WB 1994
- Haas, Gerhard: *Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: spannende Verhältnisse*. In: Rosebrock (Hrsg.) 1995, S. 211–228
- Härter, Andreas: *Textpassagen. Lesen – Leseunterricht – Lesebuch*. Frankfurt/M.: Diesterweg 1991
- Hohmann, Joachim S. / Johann Rubinich (Hrsg.): *Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik*. Frankfurt/M.: P. Lang 1996
- Hurrelmann, Bettina: *Leseförderung*. In: *Praxis Deutsch 127* (1994), S. 17–26
dies.: *Lesesozialisationsforschung als Grundlagenforschung für Literaturdidaktik und Kinderliteraturwissenschaft*. In: P. Josting / J. Wirrer (Hrsg.): *Bücher haben ihre Geschichte: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Nationalsozialismus, Deutschdidaktik*. Norbert Hopster zum 60. Geburtstag. Hildesheim: Olms 1996a, S. 132–140
dies.: *Leseförderung – eine Daueraufgabe*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 1996b, S. 13–33
- Kammler, Clemens: *„Lieber Monsieur Süskind, danke!“ Oder: Kann die Schule die Lust am Lesen fördern?* In: *Der Deutschunterricht 48* (1996), H. 3, S. 5–10

- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Hohengehren: Schneider 1997
ders.: Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1998
- Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt/M.: P. Lang 1999
- Messner, Rudolf / Cornelia Rosebrock: Ein Refugium für das Unerledigte – Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: M. Buttgerit (Hrsg.): Lebensverlauf und Biographie. Kassel: Wiss. Zentrum f. Berufs- u. Hochschulforschung 1987, S. 155–196
- Müller-Michaels, Harro: Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: H. Ivo / K. Wardetzky (Hrsg.): aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. FS für W. Bütow. Berlin: Volk & Wissen 1997, S. 117–123
ders.: Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen. In: Deutschunterricht (Berlin) 52 (1999), S. 164–174
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler 1999
- Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994 (frz. Orig. 1992)
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. München; Weinheim: Juventa 1995
- Runge, Gabriele: Lesesozialisation und Schule. Würzburg: Königshausen + Neumann 1997
- Schön, Erich: Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: Spiel 9 (1990), H. 2, S. 229–276
ders.: Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): In Sachen Lesekultur. Bonn 1991, S. 116–137
ders.: Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: H. Balhorn / H. Brügelmann (Hrsg.) Bedeutungen erfinden. – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: Faude 1993, S. 220–226
- Spinner, Kaspar H.: Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart u. a. (Hrsg.) 1993, S. 55–64
ders.: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock (Hrsg.) 1995, S. 81–95
- Sumara, Dennis J.: Private Readings in Public. Schooling the Literary Imagination. N.Y. u. a.: P. Lang 1996
- Ulich, Michaela / Dieter Ulich: Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1995), H. 5, S. 821–834
- Ummel, Hannes: Fraglose Selbstverständlichkeit oder fragende Selbstverständigung: Das Lesen unter dem Einfluß des gymnasialen Deutschunterrichts. In: Angelika Linke / Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg/Br.: Fillibach 1995, S. 115–133
- Wintersteiner, Werner: Von Einbrechern und Liebhabern. Literatur im Klassenzimmer. In: F. Aspetsberger / W. Wintersteiner (Hrsg.): Spielräume der Gegenwartsliteratur. Dichterstube – Messehalle – Klassenzimmer. Innsbruck; Wien: StudienVerlag 1999, S. 61–77
- Wygotski (Vygotsky), Lew S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M.: Fischer 1986

Anmerkungen:

- 1) Vgl. jeweils resümierend z. B. Rosebrock 1995, 23 ff.; Hurrelmann 1996a; Abraham 1998, S. 173 ff.
- 2) Vgl. z. B. Schön 1990 u. 1993, Ummel 1995; Forschungsbericht bei Eggert / Garbe 1995, S. 59 ff.
- 3) Vgl. Eggert / Garbe 1995, 64; auch Fritzsche 1994, Bd. 3, S. 147–155.
- 4) Vgl. z. B. Schön 1993, Haas 1995, Ummel 1995, Maiwald 1999.

- 5) Vgl. hierzu den 'dialogischen' Beitrag von Norbert Groeben und Cornelia Rosebrock zu Garbe u. a. Hrsg. (1997), S. 25–39.
- 6) Für literarisches Lesen haben Autoren wie A.C. Baumgärtner (1994) und Andreas Härter herausgearbeitet, dass ohne die Bereitschaft, „aus bestehenden Orientierungen, aus längst festgelegten Sinnbezirken und geschlossenen Wirklichkeiten herauszutreten“ (Härter 1991, 57) nichts 'läuft'.
- 7) So haben Messner / Rosebrock (1987) den Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte in der Adoleszenz beschrieben. Es scheint mir aber grundsätzlicher zu gelten.
- 8) Zum „Fremdverstehen“ vgl. K.H. Spinner: Fremdes verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: K. Franz / H. Pointner (Hrsg.): *Interkulturalität und Deutschunterricht. FS für Karl Stocker*. München 1994, S. 205–215. – W. Wintersteiner: Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: W. Delanoy u. a. (Hrsg.): *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck 1996, S. 13–31. O. Beisbart: „Noch die Fremde / wie Pauken, fern“. Fremdverstehen als literaturdidaktische Aufgabe. In: J. Joachimsthaler / M.K. Lasatowicz (Hrsg.): *Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Literatur und Sprache*. Frankfurt/M.: P. Lang 1999, S. 111–126.
- 9) Irma Krauß, geb. 1949, studierte Pädagogik und arbeitete als Lehrerin, bevor sie (1989) zu schreiben begann. Der Roman erschien 1999 bei Aare (Aarau 1999).
- 10) Das Buch wurde 1998 mit dem Peter-Härtling-Preis ausgezeichnet. – Ich kann solche Fragen hier lediglich stellen, nicht beantworten.
- 11) Vgl. zur Auseinandersetzung mit Pennac v. a. Kämper-van den Boogaart 1998 sowie Maiwald 1999.
- 12) Ich setze mich damit ausführlicher auseinander in Abraham 1998, S. 191 f.
- 13) Zum Lesen aus Leidenschaft und als Teil jugendlicher Selbstinszenierung vgl. Behncken u. a. 1997; den Begriff des Moratoriums, geprägt von dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson für den durch die gestreckte Adoleszenz entstehenden Schonraum, hat wohl am besten Appleyard (1990, 97 ff.) auf die Erforschung literarischer Sozialisation angewandt.
- 14) So die Titel eines Überblicks von Kurt Franz in Beisbart u. a. (Hrsg.) 1993 sowie von Heinz Bonfadelli in Hohmann / Rubinich (Hrsg.) 1996.
- 15) Hierzu vgl. Hurrelmann 1994; Abraham 1998, S. 185–193; Maiwald 1999, S. 45–49.
- 16) Ich orientiere mich dabei an der Darstellung von Fritzsche (1994, Bd. 1, S. 30–42), die ich jedem empfehle, der Literaturdidaktik nicht nur als Teil der Literaturwissenschaft versteht (vgl. die neue Einführung von Paefgen 1999), sondern auch die Anteile von Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie repräsentiert sehen möchte. Die hier genannten vier Aspekte dieses Bildungsprozesses sind im Übrigen nicht zu verwechseln mit empirisch nachweisbaren *Wirkungen* des Umgangs mit Literatur.
- 17) Ich nenne beispielhaft dafür *Honigkuckuckskinder*, sowohl ein sehenswerter Jugendfilm als auch ein Roman von Andreas Steinhöfel (dtv junior 1996 bzw. Starlight Video, Bochum).
- 18) Einen Überblick über szenische Verfahren, die der Vorstellungsbildung im Literaturunterricht dienen, gebe ich in Abraham 1999.
- 19) Was – um nur ein Beispiel zu nennen – ist „Zeit“? Alan Lightmans anregendes Buch *Und immer wieder die Zeit. Einstein's Dreams* liegt als Taschenbuch (5. Aufl. München: Heyne 1997). Vgl. dazu das Unterrichtsmodell von Monika Gross in *Praxis Deutsch* 154, S. 60–64.

✉ Ulf Abraham, Professor für Deutschdidaktik, Julius-Maximilians-Universität, Am Hubland, D-97074 Würzburg. e-mail: abraham@mail.uni-wuerzburg.de

Cornelia Rosebrock

Literaturdidaktik und Lesekultur

Wenn ich im Folgenden versuche, Positionen und Diskussionsfelder der Literaturdidaktik zu modellieren, die mir aus meiner beschränkten Perspektive bedeutsam zu sein scheinen, dann ist das ein Versuch, aus einer unscharf begrenzten Menge gegenwärtiger Diskussionen Tendenzen herauszuschälen, die systematisch überzeugend sind und/oder praktische Relevanz versprechen, und sie einander gegenüber zu stellen. Das hat zum einen wenig mit tatsächlichem Literaturunterricht zu tun – leider, wie man anmerken muss. Eine kleinere Untersuchung zum Verhältnis von didaktischen Konzeptionen und tatsächlichem unterrichtlichen Handeln (Frank 92) hat diesbezüglich ziemlich niederschmetternde Ergebnisse erbracht: Kaum ein Lehrer, kaum eine Lehrerin kennt verschiedene didaktische Positionen, verhält sich diskursiv dazu und setzt sie sogar im eigenen Unterricht bewusst um. Lediglich über Rahmenpläne, Lehrbücher oder sogenannte Unterrichtshilfen gewinnen Diskussionen der akademischen Didaktik also eine beschränkte schulpraktische Relevanz. Offensichtlich, so muss man daraus schließen, ist das unformulierte institutionelle Betriebswissen an Schulen derart dominant, dass grundsätzlichere Reflexionen, falls sie überhaupt im Studium stattfanden, schnell untergehen. Erstens finden sich solche Überlegungen also kaum in der zeitgenössischen Praxis umgesetzt. Als zweite Einschränkung vorweg handelt es sich bei einem solchen Formulierungsversuch um eine wenig abbildende, sondern um eine in erster Linie konstruierende Tätigkeit, sie ist im hohen Maße von der eigenen Perspektive geprägt. Zunächst seien also die Konturen dieser Perspektive vorgestellt.

1. Der Blickwinkel

Literatur, im engeren Sinn insbesondere Schöne Literatur, entwirft und reflektiert Welt, innerste und äußerste, vergangene und künftige. Nicht nur alles, was ist, sogar all das, was denkbar ist, ist auch literarisch darstellbar und also erfahrbar und insofern ist es möglich, sich diese Erfahrungen anzueignen. Erst von einem solchen Literaturbegriff aus, demzufolge Literatur primär ein zusätzlicher Modus des Erfahrens ist, erst von hier aus macht es Sinn, die Fähigkeit zum literarischen Lesen systematisch zu vermitteln und fördern. Das sollte im Literaturunterricht passieren, und zwar auf der Basis von Konzepten, die die Fachdidaktik entwerfen und zur Verfügung stellen sollte. Literatur mag auch ein spezifisches Wissensgebiet sein, innerhalb dessen man lernt, wann Schiller gestorben ist, wer »Die Marquise von O.« geschrieben hat und was ein Kreuzreim ist.

Aber was Literatur kulturell bedeutend macht, ist im Kern etwas anderes, ist, dass sie eine eigene Art und Weise des Erfahrens eröffnet, eine zusätzliche Art und Weise des In-der-Welt-Seins für jeden einzelnen. Dieser Modus des Daseins heißt dann literarisches Lesen, und als Nachkommen bürgerlicher Lesekultur halten wir ihn für bildend, für persönlichkeitsbildend, weltbildend usw. – daher die besondere Rolle der Literatur in der Kultur- und Geistesgeschichte, daher das überragende Gewicht des Faches Deutsch und damit des Literaturunterrichts im Fächerkanon.

Unsere Unterrichtsgegenstände begründen sich also von Anfang an ganz anders als z. B. in der Mathematik: Die Relevanz der natürlichen Zahlen oder der Wahrscheinlichkeitsrechnung ist schnell belegt, ganz im Gegensatz zur Relevanz der Lektüre eines bestimmten literarischen Textes, ob historisch oder gegenwärtig. Weil wir literarischem Lesen diesen persönlichkeitsbildenden Gehalt unterstellen, soll Literaturunterricht die Fähigkeit, diese Texte zu lesen, ausbilden. Literarhistorisches oder -systematisches Wissen vermittelt der Literaturunterricht also lediglich zu einem nachgeordneten Zweck, nämlich um durch größere Sachkenntnis die literarische Rezeptionskompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern und ihre Motivation, literarisch zu lesen, dadurch zu aktivieren (vgl. Fritzsche 1994, S.98ff). Denn wer mehr über Literatur und ihr Umfeld weiß, liest lieber und kompetenter. Wenn sich der literaturunterrichtliche Wissensbestand gerade in den höheren Schulformen selbstständig zu machen scheint und oft den Rang eines primären Unterrichtsziels einnimmt, hat er dieses elementare Ziel aus den Augen verloren: Historisches Wissen zu vermitteln, ethisches, soziales u.s.w. ist im schulischen Fächerkanon an anderen Stellen verortet. Schülerinnen und Schülern literarisches Lesen als Möglichkeit der Erfahrung und Literatur als spezifische Form des Wissens zu eröffnen ist also der eigentliche Sinn des Literaturunterrichts – hier gäbe es vermutlich wenig entschiedenen Widerspruch in der Literaturdidaktik, wenn auch in der akademischen Diskussion der Disziplin die Orientierung an der universitären Literaturwissenschaft und damit die literarhistorischen Wissensbestände stärker akzentuiert werden, als ich es getan habe. In den Rahmenplänen der deutschen Bundesländer wird, basierend auf dieser Auffassung, nach wie vor an dem Ziel einer „Literarischen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler“ festgehalten, obwohl es durch die Praxis insbesondere an Hauptschulen häufig grell parodiert wird. Als Ziel des Literaturunterrichts wird in der Regel so etwas wie „Teilnahme am literarischen Leben“ oder „an der literarischen Kultur“ benannt.

Die elementare Idee der engen Verbindung von Literatur und Persönlichkeit, die mit dem Erfahrungsbegriff betont wird, ist freilich Kind einer Epoche, die zweifellos zu Ende geht. Deutlich wird einem das, wenn man sich fragt, worin eigentlich die „literarische Kultur“, auf die laut Rahmenplänen vorbereitet werden soll, de facto gegenwärtig besteht – jenseits der Schule fallen einem dann als Manifestationen literarischer Geselligkeit die Feuilletons ein, die Theater noch, ein paar Literaturhäuser, die Dichterlesungen in den Stadtbüchereien oder in Buchhandlungen mit ihrer merkwürdigen Aura von

Bescheidenheit und Elitengehabe. Eine Sache für Spezialisten. Und, wenn man einem etwas weiteren Literaturbegriff folgt, denkt man noch an die Mütter, die abends vorlesen – eine Sache für Vorschulkinder. Auf der anderen Seite können fast alle, die man danach fragt, für das eigene Leben so etwas wie eine Lesegeschichte angeben, die eng mit ihrer äußeren Biographie verwoben ist und eine Reihe von ganz wesentlichen Erfahrungen auführt, welche mit oder vielmehr in Literatur gemacht wurden. Besonders intensiv sind diese Erfahrungen häufig in Kindheit und Jugend. Die Schule kommt in diesen autobiographischen Texten selten und wenn, dann überwiegend negativ vor. In solchen Lektürebiographien scheint es, als ob das literarische Leben, von dem die Rahmenpläne sprechen, sich im Ausgang des Buchzeitalters intimisiert hat, kaum noch Formen des Austauschs und der Geselligkeit kennt, wie sie z. B. die Schule repräsentieren könnte. Aber verschwunden ist die persönliche Bedeutung von Literatur durchaus nicht.

Unser Begriff der Schönen Literatur stammt wie die Hochschätzung der literarästhetischen Lektüre bekanntlich aus dem 19. Jahrhundert: Es ist das bildungsbürgerliche Selbstverständnis, dem zufolge Literatur das zentrale Medium der Identitätskonstitution ist. Konstituierend bezogen nicht nur auf das Individuum, das sich im literarischen Medium bildet, sondern auch bezogen auf soziale Identität mittels Abgrenzung durch „Belesenheit“, die zu demonstrieren Ausweis höherer Bildung und damit sozialer Privilegien war. Konstituierend schließlich auch im Sinn der Etablierung einer nationalen Identität mittels der Aneignung des kulturellen Erbes – die fehlende politische Einheit der Deutschen versuchte das 19. Jahrhundert kulturell zu kompensieren, das Vorzeigen von Belesenheit war das Medium. Freilich war an diesem kulturellen Selbstverständnis des Bildungsbürgertums de facto vieles bloß Fassade. Nichtsdestotrotz war die Verbindung von Literatur und persönlicher, sozialer und nationaler Identität eine das Selbstverständnis tragende Idee des Bürgertums und seine Epoche, eine Epoche, in der Lesekultur im heutigen Sinn überhaupt erst entstand (vgl. Assmann 1993). Auf dieser bildungsbürgerlichen Lesekultur basieren die Rahmenpläne, und diese Idee ist es, die mit der Zunahme neuer Medien zum Anachronismus zu werden scheint. Überlebt scheint sie, weil Schöne Literatur einen solchen gesellschaftlichen Status als zentrales Medium individueller, sozialer und nationaler Selbstformation heute definitiv nicht hat. Die Intimität und Individualität, in der nicht-institutionell gestützte Leseerfahrungen gegenwärtig kulturell verbleiben, ist ein Indiz dafür. Die wachsende Bedeutung elektronischer Medien für den Prozess der gesellschaftlichen Selbstverständigung gibt Anlass zu vermuten, dass die alltagspraktischen Funktionen von literarischen Texten außerhalb der Bildungsinstitutionen – nämlich zu informieren, zu unterhalten, anzuregen – noch weiter von anderen Medien übernommen werden und die Literatur einiges von ihrem Sitz im Leben abgeben muss. Quantitativ ist, das kann man nicht deutlich genug betonen, allerdings ein Rückgang des Lesens nicht nachweisbar. Trotzdem: Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Informationsgesell-

schaft betrifft die gesellschaftliche und damit auch die je persönliche Bedeutung von literarischem Lesen elementar, und wenn auch nicht weniger gelesen wird, so wird doch vermutlich mit der Zunahme der Mediennutzung anders und anderes gelesen als im Buchzeitalter.

Zu diesen Verwerfungen und Verschiebungen der gegenwärtigen Lesekultur in der Medienlandschaft muss sich m.E. ein Konzept der Vermittlung von Literatur, eine Literaturdidaktik also, verhalten, um didaktische Relevanz beanspruchen zu können. Einzelne didaktische Entwürfe habe ich also nach diesem Kriterium aus der Diskussion gleichsam herausgepickt und unter folgenden Fragestellungen dargestellt: Wie bestimmen sie sich, explizit oder implizit, gegenüber den Umbrüchen der literarischen Kultur, gegenüber der Wandlung der Bedeutung literarischen Lesens, gegenüber der vielbeschworenen Krise der Literatur? Was für Annahmen zur Zukunft des Lesens legen sie zugrunde, um die Notwendigkeit der Vermittlung welcher Sorten von Texte zu legitimieren?

2. Mediendidaktische Orientierung

Ich beginne mit einer Position, die unter der entwickelten Fragestellung gleichsam ein Extrem an didaktischer Konsequenz beschreibt, indem sie davon ausgeht, dass literarisches Lesen im traditionellen Sinn als identitätskonstitutiver Habitus im kulturellen Maßstab mehr oder weniger in der Tat abgedankt hat. Hier wird die traditionelle literarische Buchkultur des Unterrichts konfrontiert mit einer gegenwärtig schon etablierten und künftig dominanten Medien- und Informationskultur. Formuliert ist das prägnant bei Jutta Wermke in ihrem Band »Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht – Schwerpunkt: Deutsch«. Der Konfrontation von Buch- und Medienkultur entsprechend werden zwei unterschiedliche Ästhetiken angenommen, nämlich eine audiovisuell geprägte und eine buchorientierte. Kinder-Hörspielcassetten, Kinderprogramme des Fernsehens und zunehmend Computerspiele dominieren die symbolisch konstituierten Umwelten der Kinder, so der Ausgangspunkt der Überlegungen. Deren Medienkompetenz übersteige ihre Lesekompetenz bei weitem, so eine – freilich unbeweisbare – Prämisse dieses Konzepts. (Unbeweisbar will sie scheinen, weil solche Kompetenzen nicht ohne weiteres einander konfrontierbar, geschweige denn nominell vergleichbar sind.) Der Deutschunterricht täte gut daran, diesen geänderten Umständen Rechnung zu tragen und die neuen Formen ästhetischer bzw. symbolischer Welterfahrung einzu beziehen, anstatt dagegen anzugehen. Der Medienverbund muss als Produktions- und Rezeptionsbedingung auch von gegenwärtiger Kinderliteratur erkannt und konzeptionell integriert werden, Literaturunterricht muss überhaupt eine, wie Wermke sagt, „mediale Mehrsprachigkeit“ entwickeln und auch fördern.

Damit trägt das Konzept dem Gedanken Rechnung, dass Medienerziehung nicht traditionellem Unterricht sozusagen obendrauf gesetzt werden kann oder in den selte-

nen fächerübergreifenden Projekten abgehandelt werden kann, sondern dass die Medienentwicklung in unsere traditionellen Verhältnisse zum alten Medium Buch tief eingreift und es im kulturellen Maßstab verändert. Fraglich scheint, ob es sinnvoll ist, die neuen Medien dem alten gegenüber zu setzen, also ob man in der Tat zwei verschiedene Ästhetiken einander konfrontieren sollte, oder ob vielmehr davon ausgegangen werden sollte, dass in Medien generell verschiedene Niveaus des Anspruchs an die Rezeptionsfähigkeiten vorzufinden sind, die einander womöglich nicht immer kompatibel sind, aber vermutlich auch nicht einfach in zwei entgegengesetzten Kategorien zu rubrizieren sind. Und natürlich ist es auch fraglich, ob gegenwärtiger Literaturunterricht zutreffend als Buchunterricht beschrieben ist, der von dieser Zuschreibung aus dann leicht medial offeneren Formen der Vermittlung konfrontiert werden kann. Der erweiterte Literaturbegriff scheint in der schulischen Praxis manchmal akzeptierter zu sein als in der akademischen Diskussion um sie. Wenn diesem Literaturbegriff folgend nicht das Buch, sondern die Schrift als elementares Medium des Literatur- und Deutschunterrichts verstanden wird, so ist die Verteidigung eines Unterrichts, der nach wie vor schriftliche Texte in sein Zentrum stellt, einfacher: Schrift hatte und hat nämlich eine kaum zu überschätzende Bedeutung bei der Konstitution von Gesellschaft, Psyche und Kultur – dies nicht nur als Kommunikationsmedium und als Wissensspeicher, sondern darüber hinaus auch in ihren kognitiven Funktionen, also durch ihre Leistungen als Medium der Gedankenentfaltung und -ordnung, als Medium der anthropologischen Selbstbesinnung. Nichts weist darauf hin, dass Bilder oder Klänge die Schrift in diesen Funktionen in Zukunft ablösen oder gar verzichtbar machen. Kompetenz im Umgang mit dem Schriftmedium scheint für alle Formen der Vermittlung komplexerer symbolischer Wissensgebiete ganz unverzichtbar. Diese kritischen Anmerkungen richten sich freilich nicht gegen den Einzug audiovisueller Medien als Lerngegenstand in den Unterricht, bloß gegen die Vorstellung, dass sie dort den Ort einnehmen, der gegenwärtig der Literatur zusteht.

Aber zurück zu den Leistungen dieses konsequent multimedial denkenden Ansatzes der Konzeption von Literaturunterricht: er wurzelt in der Akzeptanz der radikal veränderten medialen Umwelt heutiger Kindheit durch Schule und plädiert für eine Gleichberechtigung und die Betonung des Zusammenhangs der verschiedenen Medien und ihrer Formen zu erzählen oder zu informieren. Die spezifische Funktion literarischen Lernens, sei es die individuelle, die soziale oder die gesellschaftliche, steht tendenziell eher am Rande der Aufmerksamkeit.

3. Literatursprachorientierte Didaktik

In der Einschätzung, dass literarisches Lesen mit der Lebenswelt Heranwachsender nicht in unmittelbarem Kontakt steht, ist diese medienorientierte Didaktik dem verwandt, was Elisabeth Paefgen die „literatursprachorientierte Didaktik“ nennt. Das, was

wir lebensweltlich betreiben, wenn wir Bücher lesen, habe wenig oder nichts mit dem anspruchsvollen literarischen Lesen zu tun, so Paefgen.

Der literarische Text wird in der literatursprachorientierten Didaktik als Denkaufgabe verstanden, als intellektuelle Herausforderung, als ein sprachliches Problem, das Lösungsarbeit verlangt, möglichst schriftliche. [...] Interpretierendes und analysierendes Schreiben verlangt eine Distanzierung vom literarischen Text, eine fixierte Begründung für die jeweilige Akzentsetzung und eine abstrakte Darstellung der inhaltlichen Momente. Im Grunde wird durch beide Schreibformen die kognitive Leistung betont, wie auch die sprachorientierte Literaturdidaktik Wert auf die geistige Arbeit legt. (1999a, 27).

Unter heutigen kulturellen Bedingungen und in Konkurrenz mit weniger anspruchsvollen Medien muss literarisches Lesen eine Arbeit sein – auf diesen Begriff legt Paefgen in Abgrenzung zu herrschenden Strömungen großen Wert – eine Arbeit, die eher mit Mathematik als mit Kunstaufgaben verglichen werden könne. Literatur exemplarisch zu kennen und dechiffrieren zu können ist und bleibt das zentrale Ziel des Literaturunterrichts vor allem im Gymnasialbereich:

Es gibt einen Wissensfundus, der ausschließlich über literarische Texte zugänglich ist. Nicht die Vermittlung kanonischen literarischen Wissens kann das Ziel [des Literaturunterrichts, CR] sein, sondern eine exemplarische Einführung in die spezifische sprachliche Form der Wissenspräsentation, die literarische Texte bieten. (DD, 33).

Damit handelt es sich insgesamt um ein radikales Gegenmodell zu solchen didaktischen Positionen, die Schullektüre inhaltlich oder modal an Freizeitlesen anbinden wollen. Wie im Mathematikunterricht nicht gerechnet werde, so Paefgen, um leidenschaftliche Freizeitrechner hervorzubringen, sondern weil es etwas zu lernen gelte, so müsse sich auch der Literaturunterricht von der Vorstellung verabschieden, vorrangig Leser und Leserinnen zu bilden, sonst verrate er seinen Gegenstand.

Diese Position hat sich von zwei in der Literaturdidaktik wie im pädagogischen Alltag gängigen Vorstellung gründlich verabschiedet: Erstens von der Vorstellung, dass Literatur zunächst einen Sitz im Leben hat und haben soll, nicht in der Wissenschaft, dass sie den Status von Erfahrungen bekommen kann und soll, nicht primär den Status von Lerngegenständen. Nur unter dieser Prämisse kann die institutionell geforderte Lektüre kategorial anders als die außerschulische theoretisch modelliert werden. Zweitens ist die Vorstellung verabschiedet, dass es elementare Gemeinsamkeiten zwischen der Literatur, die beispielsweise Kinder ungezwungen lesen, und den ganz großen Texten des literarischen Erbes gebe, dass aus der Vielfalt an Qualitäten, Formen und Epochen unterschiedliche Unterrichtsgestaltungen resultieren können und sollen, die doch das gemeinsame haben, Literaturunterricht zu sein. Der Position liegt also ein sehr dezidierter, literaturwissenschaftlich legitimierter Begriff von Hochliteratur zugrunde. Damit reagiert diese Position zweifellos auf die Legitimationskrise der Literatur

in der Mediengesellschaft und zieht radikale Konsequenzen daraus. Im Gegensatz zur erstgenannten mediendidaktischen Position bestehen diese Konsequenzen nicht in der tendenziellen Abwendung von den traditionellen Unterrichtsgegenständen, sondern in ihrer gleichsam trotzig behaupteten, nun aber formiert als Spezialistenwissen, als Gegenstand, der professionellen Umgang erfordert und exemplarisch in der Schule durchgenommen wird wie andere Wissensdisziplinen auch. Die gymnasiale Oberstufe bildet hier ganz offensichtlich den Horizont des didaktischen Konzepts.

Mir will diese Position resignativ erscheinen, weil sie der Idee einer literarischen Bildung für alle keinen Raum mehr gibt, sie vermutlich für völlig illusorisch hält, solange zugleich die weniger anspruchsvollen Medien locken. Sie spitzt eine generelle Einstellung der hermeneutisch orientierten Literaturdidaktik gleichsam zur Kenntlichkeit zu, nämlich die theoretische wie unterrichtspraktische Konzentration auf den Text als Objekt der Wissenschaft(en) zu Lasten der didaktischen Reflexion der kommunikativen Entwicklung und Entfaltung literarischen Erfahrens und Verstehens in der Institution Unterricht. Schließlich passt sie, vielleicht unfreiwillig, zu einem Zeitgeist, der meint, in der Schule müsse nach all der Spaß- und Launenpädagogik der letzten Jahrzehnte wieder ordentlich gelernt werden. Zugestanden sei aber ihre grundsätzliche Bedeutung als didaktische Position, denn sie formuliert Ziele des Literaturunterrichts, die den skizzierten kulturellen Veränderungen Rechnung tragen, auf der Basis eines veränderten, scharf konturierten Literaturbegriffs.

4. Identitätsorientierte Literaturdidaktik

Der Gedanke literarischer Bildung durch Literatur liegt dem identitätsorientierten Ansatz zugrunde, wie er etwa in den Schriften von Kaspar H. Spinner entfaltet wird. Der darin konturierte Entwurf einer Theorie der Literaturdidaktik hat wohl einen stärkeren Einfluss auf die gegenwärtige Lehrerbildung als die beiden bisher skizzierten Positionen. Der Akzent liegt hier weniger auf der Frage nach Formen der Aneignung des literarischen Erbes als auf der Bedeutung, die Literatur für Schülerinnen und Schüler im Prozess ihrer individuellen und auch sozialen Entwicklung zu mündigen Subjekten gewinnen kann. In enger Anlehnung an die kognitive Lernpsychologie werden die Potenzen literarischer Texte im Blick auf die Identitätsentwicklung Heranwachsender genauer zu bestimmen versucht: Die Vernetzung von analytischer Reflexion und emotional-sinnlicher Imagination, die Übernahme von fremden Perspektiven, die Herausforderung der moralischen Urteilskraft sind kognitive Anforderungen, die literarisches Lesen stellen kann, und es sind kognitive Grundfähigkeiten, die ihrerseits Identität wesentlich konstituieren. Solche Grundfähigkeiten auszubilden, zu differenzieren und zu habitualisieren ist kein Medium so prädestiniert wie literarische Texte. Das können Texte des traditionellen Kanons ebenso leisten wie entsprechend differenzierte Kinder- und Jugendliteratur, wenn die Rezeptionsanforderungen des Textes den Entwicklungs-

aufgaben des lesenden Kindes entsprechen. Die Betonung von imaginativen und emotionalen Aspekten beim Umgang mit Literatur ist gleichsam ein Gegengewicht zu den wissenschaftsorientierten Konzepten, die die Literaturdidaktik seit den 70er Jahren mitbestimmen, aber sie trägt auch einem Spezifikum des Literaturunterrichts Rechnung, dessen Gegenstand – die Literatur – eben kein dem Rezipienten gegenüberstehendes Objekt ist, sondern ein spezifischer Modus von Welt- und auch von Selbsterfahrung. Dabei geht es durchaus nicht, wie der Begriff Selbsterfahrung transportieren könnte, um ein Bei-sich-Bleiben im Lesen, um Introspektion und Intimität, sondern ganz im Gegenteil gerade im schulischen Lesen um die sozialen, historischen und kognitiven Erweiterungen der Verstehensfähigkeit gleichsam nach innen wie nach außen hin. Diesem Entwurf zufolge ist es also die vordringliche Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, die Lernprozesse der Heranwachsenden so gut wie möglich zu verstehen, um sie auf ihrem Entwicklungsweg professionell begleiten zu können und insgesamt die Erfahrungsdimension, die Literatur für Subjekte haben kann, mit ihnen zusammen zu erschließen. Lehrende müssen also in ihrer literaturdidaktischen Ausbildung Wissen und Sensibilität für die spezifischen Erfahrungspotentiale literarischer Texte gewinnen.

Die traditionelle bildungsbürgerliche Idee der Identitätsfindung mittels Literatur, von der oben die Rede war, ist hier gewissermaßen auf entwicklungspsychologische und kognitionstheoretische Füße gestellt: Für die alte Hochschätzung literarischen Lesens liefert das Konzept neue Argumentationslinien. Der Begründungszusammenhang ist dabei dominant auf die Bedeutung von Literatur für die individuelle Identitätsbildung ausgerichtet. Die Frage nach der sozialen und nationalen Identität, die dem Bürgertum mit seiner Bildungsidee so wichtig war, wird hier kaum berücksichtigt; welchen Status Lesen kulturell und historisch hat, findet höchstens als Randbedingung Beachtung für ein konzentriert auf das lernende Kind gerichtetes didaktisches Interesse. Weil diese Konzeption vorwiegend auf die unterrichtliche Lernsituation selbst mit dem lernenden Kind als Brennpunkt zielt, wird auch die Frage nach den Voraussetzungen und den überindividuellen Zielen des Literaturunterrichts nicht eigens problematisiert: Es geht nicht in erster Linie um das Ziel, motivierte Leserinnen und Leser hervorzubringen bzw. den historischen oder gegenwärtigen literarischen Texten gerecht zu werden, sondern jedem Kind auf seinem Entwicklungsweg einen Zugang zu wichtiger Literatur zu finden helfen – wichtig für das Kind in erster Linie, was nicht ausschließt, dass es sich dabei um Texte handelt, die für geistes- und kulturgeschichtlich bedeutend sind und deren Bedeutung erschlossen werden soll. Mit dieser entschiedenen Orientierung an literarischen Lernprozessen ist die identitätsorientierte Position dem zuvor skizzierten geradezu gegensätzlich – als bestehe zwischen einer dezidierten Gegenstandsorientierung im literatursprachlichen Ansatz und einer ebenso deutlichen Schülerorientierung im identitätsbezogenen Ansatz ein Abstoßungsverhältnis. Beiden ist gemein, dass sie nach den Wandlungen der Lesekultur, also nach der Einbet-

tung ihres Unterrichts in Biographie und Lebenswelt, nicht weiter fragen; der Wert der Literatur für den erstgenannten, der Wert des literarischen Lesens für den zweiten scheinen als solide Selbstverständlichkeiten.

5. Handlungs- und Produktionsorientierung

Unter diesem Stichwort werden bekanntlich die seit den 80er Jahren ziemlich verbreiteten Methoden des unterrichtlichen Umgangs mit literarischen Texten gesammelt. Der Begründung dieser Verfahren liegen neben den pädagogischen (insbesondere bei Haas) und poetologischen (insbesondere bei Waldmann) vor allem rezeptionsästhetische Argumente zugrunde: Die Vor- oder Nachgeschichte eines Textes zu schreiben oder aus der Perspektive einer literarischen Figur zu agieren ist mental etwas völlig anderes, als sich zum Zwecke eines analysierenden Gesprächs vom Text innerlich zu distanzieren und so gerüstet aus der Vogelperspektive dessen Strukturen und Bedeutungshorizonte zu erwägen. Im ersten Fall sind wir gewissermaßen noch im Text verstrickt, wir bewegen uns in seinen Ansichten und vollziehen ihn nach, indem wir seine Momente agieren, szenisch, bildnerisch oder auch im Sprachmedium. Diese Verfahren erlauben also gewissermaßen eine Verlängerung des Aufenthalts im Text über die eigentliche Lektüre hinaus. Wenn man die Produkte eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als Interpretationen bezeichnen will, so in einem anderen als dem literaturwissenschaftlich geläufigen Sinn. Es sind Inszenierungen, also Formen der 'Verjetzigung', Interpretationen in dem Sinne, in dem Musiker eine Partitur interpretieren, was sie bekanntlich tun, indem sie sie spielen, nicht aber, indem sie darüber metasprachlich reflektieren.

Die pädagogischen Argumente für diese Verfahren betont insbesondere Gerhard Haas: Alle können sich darin formulieren, nicht nur die durch ihre sprachliche Eloquenz ohnehin Privilegierten. Solche Schüler, die nicht auf stabiles Freizeitlesen und entsprechende Kompetenz und Motivation in ihrer literarischen Sozialisation erworben haben, können durch solchen Umgang mit Literatur auf ihrem Niveau Kontakt zu Texten und Freude am Lesen finden. Insgesamt ist das Ziel „Leseförderung“ bei Haas privilegiert vertreten: Im geht es darum, den inneren Kontakt von Schülerinnen und Schülern zu den Texten so nachhaltig und positiv zu unterstützen, dass sich ein gutes Verhältnis zum Medium Buch insgesamt stabilisiert. Gerade für das Medienzeitalter hält Haas eine lebendige, persönliche Lektürepraxis für sinnvoll und notwendig; ihre Ausbildung sieht er, im Unterschied zur gängigen Schulpraxis, nicht notwendig an das Gespräch über Gelesenes, an den sozialen Austausch oder gar an kognitiv-analytische Reflexionsformen geknüpft.

Der Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit anderen Lernvoraussetzungen scheint mir ein sehr wichtiges Argument zu sein. Wenn die gymnasiale Oberstufe den Maßstab für didaktische Überlegungen bildet, gerät die Mehrzahl der Schülerinnen und

Schüler mit anderen Lernfähigkeiten und soziale Voraussetzungen gar nicht erst in den Blick. Entsprechend reduziert vollzieht sich Literaturunterricht an Hauptschulen, häufig findet er gar nicht statt mit dem Argument, dass die Schülerinnen und Schüler die strukturell nicht ganz einfachen, thematisch nicht zu ihrer Lebenswelt zugehörigen Texte nicht verstehen und ein analytisches Gespräch mit ihnen darüber nicht möglich sei.

Die Darstellung dieses Ansatzes hat vielleicht schon deutlich gemacht, dass es sich bei Handlungs- und Produktionsorientierung nicht im eigentlichen Sinn um eine Literaturdidaktik, sondern um Verfahren handelt, mittels derer Literatur im Unterricht vermittelt wird, mithin um Methodik. Aus diesem Grunde sind handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auch kompatibel mit anderen Positionen, mit der identitätsorientierten ohnehin, aber auch mit der oben angeführten literatursprachlichen, die didaktisch sicher entgegengesetzte Ziele verfolgt. Produktionsorientierung ist in dieser Gestalt als methodische Bereicherung des Umgangs mit Literatur in der Schule ungeheuer erfolgreich: Wenn man sich die Unterrichtsmodelle der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ anschaut, findet man bei aller Verschiedenheit der Zielsetzungen in den letzten zehn Jahren wohl schwerlich ein Modell, das nicht wenigstens in irgendeiner Phase des Unterrichts eine produktionsorientierte Komponente hat. Dass die konsequente Ablösung eines wissenschaftsorientierten durch einen musisch orientierten Literaturunterricht, wie sie Haas vorschwebt, eine adäquate Reaktion auf den epochalen Wandel der Medien darstellt, scheint mir freilich nicht selbstverständlich. Weder das Voraussetzen des hermeneutischen Paradigmas noch das Handeln im musischen sind per se darauf angelegt, die subjektive Borniertheit der individuellen Rezeption kommunikativ zu überwinden.

Dem traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch erwächst aber gegenwärtig noch von einer anderen Seite methodische Konkurrenz: Mit der Methode des „Literarischen Gesprächs“ soll die hierarchisch organisierte, lehrerzentrierte Kommunikationsform des traditionellen Literaturunterrichts durch offenere und vielschichtigere Gespräche abgelöst werden (vgl. Christ et. al. 1995, DU 1998). Der gemeinsame Nenner des „Literarischen Gesprächs“ und der verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren scheint mir die pointierte Kritik am wissenschaftsorientierten, auf eine gegebene Interpretation zielenden fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zu sein – und im Umfang und der Tiefe dieser Kritik zeigt sich nun tatsächlich der Wandel der Medienkultur.

6. Lesefördernder Literaturunterricht

Wollte man eine Didaktik formulieren, die habituelle Literaturleserinnen und -leser anstrebt, so müsste sie m.E. zunächst durch zwei Argumente begründet werden. Erstens: Lesekompetenz bleibt eine ungeheuer wichtige Fähigkeit in der Informationsgesell-

schaft, ihre Bedeutung für den sozialen Status des Einzelnen, für die Ausbildung seiner intellektuellen und sozialen Möglichkeiten und für die Organisation der Gesellschaft insgesamt nimmt im historischen Maßstab zu. Lesekompetenz in einem weiten Sinn als Fähigkeit zur Dechiffrierung von schriftlichen Texten wird von den nachwachsenden Generationen über die ausgeprägte Lektüre literarischer, insbesondere fiktionaler Texte in Kindheit und Jugend erworben, also über literarisches Lesen. So ist es auch gegenwärtig. Umfassende literarische Lesepraxis beim Heranwachsen und darüber hinaus ist vermutlich auch in der gegenwärtigen Kultur keine hinreichende, aber eine notwendige Bedingung für den Erwerb solcher Kompetenzen. Sie wird nachweislich nicht über schriftferne Medien erworben, etwa über ausgeprägtes Fernsehen. Nichts weist bisher darauf hin, dass sich diese Zugangsform zu den symbolischen Systemen in absehbarer Zeit ändern wird. Dass über die Lektüre fiktionaler Texte Orientierungswissen und Rezeptionsfähigkeiten ausgebildet werden können, die in einem umfassenden Sinn zur Orientierung in Symbolsystemen führen, ist das eine Argument für einen am Lesesozialisationsverlauf orientierten Literaturunterricht; das andere ist traditionellerer Natur, es betrifft die Bedeutung literarischen Lesens für die Entfaltung der Persönlichkeit, oder, wenn man so will, für die Selbstfindung. Dieser Begriff soll, wie oben bereits anklang, durchaus in seinen historischen und sozialen Tiefendimensionen verstanden werden: Literatur ist ein wesentliches Medium des kollektiven Gedächtnisses, in dem elementare gesellschaftskonstituierende Ideen wie die der Humanität verankert sind. Dieses zweite Argument soll hier nicht weiter ausgeführt werden, sei aber ebenso betont wie das erste, im engeren Sinn nicht-literarische. Die Förderung von Lesemotivation und Lesekompetenz im Sinne des Erwerbs persönlicher und gesellschaftlicher Lesekultur ist also das wesentliche Ziel einer solchen didaktischen Position.

Mit dieser Legitimation ihrer Ziele muss leseorientierte Literaturdidaktik das schulische Lesen und den institutionellen Umgang mit Literatur so gestalten, dass sie positiv Einfluss nimmt auf den Verlauf der literarischen Sozialisation (vgl. detailliert Abraham 1998). Dafür braucht es differenzierte Konzepte: Für die Grundschule sind das andere als für die Sekundarstufe I oder II, nicht einfach deshalb, weil die Kinder in der Grundschule einfachere Texte brauchen, sondern deshalb, weil vorpubertäre Kinder andere Motive zum Lesen und andere Probleme damit haben als pubertäre und dann als nachpubertäre, Jungen entwickeln andere Bedürfnisse nach Lektüre und andere Formen des Lesens als Mädchen, Kinder aus buchfernen Elternhäusern andere als solche der Mittelschichten. Wir wissen vieles darüber aus der jüngeren Lesesozialisationsforschung, wie sie von Bettina Hurrelmann, Werner Graf, Hartmut Eggert, Christine Garbe und anderen betrieben wird. Die Aufgabe des Literaturunterrichts kann es nicht sein, das Freizeitlesen der Kinder und Jugendlichen in den Unterricht hinein fortzusetzen; doch was den übergeordneten Zielen eines solchen Unterrichts völlig zuwiderliefe, wäre, ein Gegenprogramm zum außerschulischen Lesen aufzumachen,

das schulisch relevante Lesen von vorne herein von alltäglichem abtrennt. Der Unterricht darf also auf der einen Seite den Kontakt zum Freizeitlesen nicht verlieren, weil das eine ganz wesentliche motivationale Basis der Lektüreaktivität liefert; er kann sich vom Modus des schulischen Lesens her oder thematisch phasenweise daran orientieren. Kinder- und Jugendliteratur muss hier wichtige Funktionen übernehmen. In der Phase der literarischen Pubertät ist diese Forderung sicher viel problematischer und schwerer zu erfüllen als in den Phasen zuvor und danach. Auf der anderen Seite muss der Unterricht tun, was nur er tun kann im Verlauf der Sozialisation zum Lesen, nämlich die Rezeptionskompetenz der Heranwachsenden zu entwickeln und gleichsam auszuweiten in die verschiedenen historischen und systematischen Dimensionen literarischer Textualität.

Lesemotivation und Lesekompetenz stehen also systematisch in einem dialektischen Verhältnis zueinander und geraten im Verlauf der Lesesozialisation in verschiedene Formen des Widerspruchs miteinander. Professioneller Literaturunterricht muss dem Rechnung tragen durch einen differenzierten Blick auf die Lesesituation der Kinder und Jugendlichen und durch ein breites Methodenrepertoire, das die Vielfalt an literarischen Texten ebenso nutzt wie das breite Spektrum an methodischen Ideen. Die außerschulischen Lesepraxen sollen und können nicht im Unterricht kopiert werden – auf der anderen Seite muss das Freizeitlesen gleichsam in Rufnähe bleiben, so dass es durch schulische Unterstützung dann auf ein neues Gleis gebracht werden kann, wenn es biographisch an einem toten Punkt angekommen ist und nur eine literarische Neuorientierung einen Leseabbruch abwenden kann. Methodisch braucht es dazu in Abgrenzung vom intimisierten Freizeitlesen Formen der literarischen Geselligkeit verschiedenster Art, die anzuregen und zu pflegen ein wichtiger Beitrag der Schule zur Lesekultur bzw. literarischen Kultur ist.

Ich will nicht enden, ohne wenigstens einen kurzen Blick zurückzuwerfen auf das Gesagte. Erstens habe ich zu den genannten Tendenzen der gegenwärtigen Literaturdidaktik jeweils selbst Position bezogen, vielleicht mehr als gut wäre. Grundsätzlich ist das freilich nicht vermeidbar, zu Beginn der Ausführungen war davon schon die Rede. Zweitens und wohl wichtiger ist die mangelnde Vollständigkeit dieser Reihe: In meiner Aufzählung literaturdidaktischer Positionen fehlen viele der Namen und Positionen, die als Grundpositionen gelten, viel gelesene und einflussreiche Konzepte mit zum Teil bekannteren Autorinnen und Autoren als den hier aufgeführten... Und trotzdem will ich mein Vorgehen rechtfertigen: Ich habe versucht, nicht die Popularität oder die Nähe eines Konzepts oder einer Diskussion zu tatsächlichem Literaturunterricht zum Maßstab zu machen, sondern die Intensität und Ausführlichkeit ihrer Stellungnahme zum Epochenwandel, den wir gegenwärtig miterleben. Damit schieden die gängigen Konzepte weitgehend aus – das, obwohl es nicht die schlechtesten sind.

Literatur:

- Assmann, Aleida (1993) Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt, New York: Campus
- Frank, Gert (1992): Literaturdidaktik und Unterrichtswirklichkeit. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Praxis Schule 5–10, Nr. 1/1992, S. 56–58
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart u. a.: Klett

Mediendidaktische Orientierung:

- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd
- Wermke, Jutta (1998): Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In: Gerhard Rupp (Hrsg.): Ästhetik im Prozess. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 179–218

Literatursprachorientierte Didaktik:

- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Jürgen Belgrad; Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14–23.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999a): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 4, H.7, S. 24–35
- Paefgen, Elisabeth K. (1999b): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1993): Ästhetische Arbeit im Literaturunterricht. Plädoyer für eine sachliche Didaktik des Lesens und Schreibens. In: Der Deutschunterricht, Jg. 45, H. 4, S. 48–61
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Identitätsorientierte Didaktik:

- Spinner, Kaspar H. (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht, Jg. 41, H. 4, S. 19–23
- Spinner, Kaspar H. (1989): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch, H. 95, S. 13–19
- Spinner, Kaspar H. (1993): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch, H. 134, S. 491–496
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u. a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer, S. 55–64
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Handlungs- und Produktionsorientierung:

- Christ; Hannelore; Eva Fischer; Claudia Fuchs; Valentin Merkelbach; Gisela Reuschling (1995): „Ja aber es kann doch sein“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang
- Haas, Gerhard (1994) (zusammen mit W. Menzel und K.H. Spinner): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 123, S. 17–25, Dazu: Diskussion in H. 126/94

- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. [Hannover: Schroedel 1984, 6. Aufl. 1991] völlig überarbeitete Neuauflage: Seelze: Kallmeyer
- Rupp, Gerhard (1987): Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn: Schöningh
- Themenheft „Gespräch“ der Zeitschrift: Der Deutschunterricht. 1998, H.1
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider

Lesefördernder Literaturunterricht:

- Abraham; Ulf (1998): Übergänge: Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler
- Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Michael Kämper – van den Boogart (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider 1997, S. 45–62.
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa
- Themenheft „Leseförderung“. Praxis Deutsch 127

✉ *Cornelia Rosebrock ist Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Frankfurt. PF 111932, Fach 177, D-60054 Frankfurt am Main. e-mail: C.Rosebrock@em.uni-frankfurt.de*

Gerhard Falschlehner

Wie echt ist das Krokodil?

Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen

I. Grundlagen

1.

Lese- und Literaturförderer¹ haben's heute schwer. Warum sollen Kids der Network-Generation sich das noch antun? Bücher lesen?! Wo doch abwechselnd Anakin und Luke Skywalker in Vor-, Nach- und Überdrüberblenden durchs Weltall, Multiplex und Kinderzimmer kreuzen. Ein wilder Show-down mit Bruce Willis im verschwitzten Ruderleiberl, das dreidimensionale Monster, das aus dem siebten Level des neuen Computerspiels grinst und der ultimative Videoclip der Blutigen Brüder in Megamaxisound – all das sind nun einmal urcoole Angelegenheiten, gegen die so ein Buch ganz schön alt aussieht.

Wie kann Literaturvermittlung in der Erlebnisgesellschaft noch funktionieren? Der deutsche Lesedidaktiker Kaspar Spinner diagnostiziert²:

Ein wesentliches Charakteristikum des modernen Alltags ist die alle Lebensbereiche durchdringende Ästhetisierung: (...) Etwas Schönes, Spannendes, Interessantes zu erleben erscheint vielen Menschen als wesentliches Lebensziel. Die Vergnügungsindustrie liefert entsprechende Angebote vom Fernsehprogramm bis zu den Reisen, Mode und Design gestalten Körper und Raum. Immer mehr wachsen unsere Kinder in künstlichen Paradiesen auf. (...) Als Folge dieser Entwicklungen erfahren die LehrerInnen im Literaturunterricht, dass sie mit der Medienindustrie nicht konkurrieren können. Den Kindern und Jugendlichen, die den Kopf voll haben mit Filmsequenzen und Computerspielen, erscheint die Schullektüre mit ihrem Anspruch, über die Schrift literarische Welten zu erschließen, als mühsam.

Wir LehrerInnen geben uns alle Mühe, um „rüber zu bringen“, dass gerade auch Literatur schön, spannend und interessant sein kann; wir reagieren auf die multimediale Konkurrenz, indem wir versuchen, vielfältige, kreative Methoden des Lesens einzuführen, den Unterricht attraktiv zu gestalten und Leselust zu wecken: Lesenächte, Lesefeste, kuschelige Leseecken und Lesebazare sollen Lust auf Bücher und Lesen zum Erlebnis machen. Damit leisten wir auch tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur Lesemotivation und decken den eminent wichtigen Bereich des evasorischen Lesens ab: das identifizierende, lustbetonte Lesen von Literatur, die den eigenen Gefühlshaushalt bestätigt. Es ist der wichtigste Zugang zur Literatur und hat daher im Unterricht mehr denn je Berechtigung – oft auch als Kompensationsfunktion zum Elternhaus.

2.

Freilich: Diese Strategie hat ihre Grenzen. Schließlich können/sollen/wollen wir LehrerInnen uns nicht als Gottschalk-Konkurrenz sehen. Vor allem aber: Es gibt Literatur jenseits der „Quote“, die wir vermitteln wollen. Und der nächste Schritt der Literalisierung, die Hinführung zu anspruchsvoller Literatur und damit zum literarisch-kognitiven Lesen, funktioniert nicht (nur) auf der Ebene von Fun&Spaß. Anspruchsvolle und/oder experimentelle Literatur braucht andere Lesestrategien. Texte, die uns LeserInnen kognitiv oder emotional herausfordern, die das Vertraute hinterfragen und verfremden, die uns LeserInnen provozieren und Perspektivenwechsel von uns verlangen, machen oft nicht beim flüchtigen Lesen vordergründig Spaß, sondern müssen erschlossen werden; und das heißt mitunter auch harte Arbeit. Wir müssen Einsicht in Text- und Sprachstruktur gewinnen, Gestalt und Bauart des Textes erkennen, absichtliche und unabsichtliche Textsignale aufspüren, Texte gegen den Strich lesen. Das erfordert genaues, textnahes Lesen: Wort für Wort, manchmal auch Wort gegen Wort, Zeile für Zeile, manchmal auch zwischen den Zeilen. Texte wollen mehrfach gelesen, hinterfragt, kommentiert, analysiert werden. Also: mühevolle Arbeit, um aus dem Text befriedigende Erkenntnis zu ziehen.

Aber auch dieser mühevolle Lese- und Erkenntnisvorgang muss nicht lustlos ablaufen, Textanalyse muss keinesfalls das freudlose Abspulen der immer selben Werwiewannwarum-Fragen sein. Wenn wir in unseren SchülerInnen Neugier auf Unbekanntes wecken können, detektivischen Spürsinn, Lust auf Entdeckungsreisen oder Freude am Konstruieren oder Dekonstruieren des Textes, und vor allem, wenn sie Lesen nicht als passives Erdulden, sondern als spannenden Dialog zwischen Autor und Leser erfahren, bei dem sich der Leser durch seine Fantasie und seinen Kommentar aktiv einbringen kann, dann kann dieses Lesen für SchülerInnen durchaus lustvoll und bereichernd sein. Anders gesagt: Auch beim analytischen, beim literarischen Lesen hilft uns der konstruktive, kreative Umgang mit Texten. Mehr noch: Konstruktives Lesen vermittelt Verständnis für künstlerische Verfahrensweisen.

3.

Ein wesentliches Element der oben genannten Ästhetisierung und der Erlebnisgesellschaft ist die Simulation. Medien simulieren Räume, die wir nicht mehr aufzusuchen brauchen oder schaffen Pseudo-Lebensräume. Dass das Krokodil in Disneyland aus Kunststoff mit Motor ist, realisieren wir. Dass aber auch die „realen“ Krokodile in der TV-Serie „Universum“ doppelte Simulationen sind, ist schon nicht so offenkundig: Es sind eben nur Bildschirmkrokodile, vor allem aber zeigen uns die Bilder provozierte Verhaltensweisen raffiniert geschnitten und im Zeitraffer. Die Beobachtung echter, träger Krokodile am Sambesi wäre unendlich langweilig. PsychologInnen sprechen daher bereits von einem „artificial – crocodile – Effekt“⁴³, der uns die Simulation echter als die Wirklichkeit scheinen lässt. Auch unsere tatsächlichen Lebensräume sind oft-

mals Simulationen. Die nachgeahmte New-Orleans-Shoppingmail mit künstlichen Palmen in allen Einkaufszentren, der folkloristisch dekorierte Italiener oder Grieche ums Eck sind letztlich auch Replikatur: „*Only Xerox is live, you are just a copy.*“

Wie real, hypereal oder irreal Wirklichkeit uns aber auch immer erscheinen mag, letztlich bleibt das, was wir sehen, fühlen, empfinden immer ein Resultat unserer subjektiven Wahrnehmung. Die Welt, die wir sehen, konstruieren wir in unserem Kopf. Wir vernetzen unsere Sinneseindrücke mit unseren Vorerfahrungen und Emotionen zu unserem Abbild der Wirklichkeit. Seit Kant (eigentlich schon seit Platon) wissen wir: Es gibt *vielleicht* eine Welt der Gegenstände, es gibt für uns aber *immer* eine Welt der subjektiven Wahrnehmung. Und seit der faszinierenden Entdeckungen der Quantenphysik gilt: Aus der unendlichen Vielfalt der möglichen Quantenrealitäten gestalten wir als Betrachter unsere konkrete, biologische Realität. Das heißt aber: Unser Gehirn ist – wie es Baudrillard formulierte – ein „sinnstiftendes, konstruktives Instrument“. Wir gestalten beobachtend unsere Realität mit, wir müssen uns niemals passiv fremden Wirklichkeitskonstruktionen ausliefern, wir können uns dagegen wehren.

Literatur, Kunst insgesamt, hilft uns, diesen Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion bewusst zu machen: Sie fordert den Rezipienten auf, Realität – sei sie „live“ oder medial vermittelt – nicht als bare Münze zu nehmen, sondern kritisch zu hinterfragen. Natürlich ist auch Literatur eine Simulation der Wirklichkeit. Aber während die oben genannten kommerziellen Realitätssimulationen uns oft eine Hyperrealität vorgaukeln, geht Literatur in Opposition: Das Verfahren der Kunst ist die Verfremdung, durch die der dargestellte Gegenstand aus dem Automatismus der Wahrnehmung herausgelöst wird.⁴ Vereinfacht formuliert: Kommerz entfremdet uns unserer Wahrnehmung, in dem er sie zum bloßen Guckkasten degradiert – sehen, staunen, akzeptieren. Literatur dagegen verfremdet, um unsere Wahrnehmung herauszufordern, den Automatismus des Sehens zu durchbrechen. Literatur verfremdet das Vertraute, damit wir das Vertraute aus einem fremden Blickwinkel sehen können.⁵

Kaspar Spinner sagt:

Literatur als künstlerisches Verfahren ist als ein Medium zu sehen, das die automatisierte Wahrnehmung durchbricht und ein intensives Sehen, Empfinden, Nachdenken auslöst. Auf diese Weise wirkt sie in den Alltag hinein.

4.

Lesen an sich ermöglicht bzw. erleichtert die Abstraktion der Wirklichkeit auf mehreren Ebenen, die inhärent im Lesevorgang vorhanden sind:

- * Das *innere Verbalisieren*, also der ständige Transfer von Bildern in Sprache (durch den Autor) und von Sprache wiederum in Bilder (durch den Leser) zwingt den Leser buchstäblich bei jedem Wort zum Abstrahieren und bewusst Machen des

Geschriebenen. Leser müssen jeden Begriff „verworten“, im Wortspeicher des Gehirns nachschlagen, um ihn zu verstehen.⁶

- * Die *Verzögerung der Wirklichkeit*: Sowohl die vom Autor gewählte Erzählzeit als auch der Leseakt selbst verzögern oder beschleunigen die Realität, der Leser bestimmt das Tempo der Rezeption selbst (z. B. die Lese­geschwindigkeit, die Lese­richtung) und kann dadurch die Wirklichkeitskonstruktion „anhalten“ und den Rhythmus und den Zeitbegriff des Textes mit seinem eigenen Wahrnehmungsrhythmus in Einklang bringen.
- * Das *emotionale Gedächtnis*, wie es Marcel Proust nannte, hilft das Gelesene mit anderen Sinneseindrücken und damit gekoppelten Erfahrungen und Erinnerungen zu vernetzen. Die in optischen Zeichen dargestellte Welt können wir – mit Hilfe unseres „emotionalen Gedächtnisses“ – mit allen Sinnen wahrnehmen, aus Wörtern werden im Leseakt Gerüche, Geräusche, Tast- und Geschmacksempfindungen gekoppelt mit unseren persönlichen Gefühlen und Empfindungen. Die Qualität der Synästhesien liegt also in der unmittelbaren aktiven Beteiligung des Lesers.
- * Die *Imagination* verknüpft – durch den Text angeregt – nicht nur die abstrakten Begriffe mit optischen Bildern (also das, was man in der Regel unter „Fantasie“ versteht), sondern stellt Zusammenhänge zwischen Begriffen her und füllt die Leerstellen, die der Autor bewusst oder unbewusst gelassen hat. Die Psychologie formuliert noch schärfer: Imagination ist ein effizienter Umgang mit dem Fragmentarischen und mit Teilinformationen, die wir im Kopf zu einem Ganzen, zu einer Gestalt ergänzen. Imagination steht dabei immer im Spannungsfeld zur Realität. Die Imagination des Lesers reagiert auf die imaginierte Welt eines Autors, der wiederum auf die äußere Wirklichkeit reagiert. Imagination ist die Freiheit, Dingen nachzuspüren, sie von Raum und Zeit zu lösen, sie zu abstrahieren. Wir können einen Apfel in unserer Imagination aus der Obstschale nehmen und imaginär hineinbeißen – und damit vorgegebene, feste Bindungen lösen.

Konstruktives, kreatives Lesen (wie es im handlungs- oder produktionsorientierten Unterricht vermittelt wird), macht also nicht nur Spaß und leistet einen wichtigen Beitrag zur Lesemotivation, sondern hilft SchülerInnen auch, beim kognitiv-literarischen Lesen den oben beschriebenen künstlerischen Akt der Verfremdung aktiv nachzuvollziehen. Wer einen Text konstruktiv oder dekonstruktiv umformt oder weiterführt, wer seine eigene Imagination an der Wirklichkeitsspiegelung des Autors reibt, tastet sich als Leser an das Grundprinzip der Literatur, ja der Kunst überhaupt, heran: neue Einsichten in die Wirklichkeit durch Verfremdung des Bekannten gewinnen. Das bewusste, explizite Forcieren der Imagination im Unterricht – z. B. durch den Transfer eines Textes in Musik, in Bilder, in szenische Auflösungen – hilft SchülerInnen, beim Lesen ihre implizite Imagination zu entfalten. Imagination ermöglicht also nicht nur das sehr persönliche Aufgehen und „Bebildern“ des Textes (also das, was man gemeinhin mit

„Fantasie“ meint), sondern auch das Gegenstück: verzögertes Rezipieren, Distanz zur Wahrnehmung, Abstand zum Text. Konstruktives Lesen unter bewusster Einbeziehung imaginativer Elemente ist damit auch ein Schlüssel zur kritischen Verarbeitung der Medienästhetik und der Wirklichkeitssimulationen. Lesen als Schule der kritischen Wahrnehmung.

5.

Zusammenfassend kann man sagen: Konstruktives Lesen bzw. bewusstes Fördern der Imagination:

- * ermöglicht einen aktiven, spielerischen, lustvollen Umgang auch mit anspruchsvoller, experimenteller oder sonstwie „sperriger“ Literatur,
- * ist „verzögertes“, „textnahes“ Lesen und erleichtert genaues Arbeiten am Text, ahmt das Verfahren der Literatur nach – das Spiel mit Wirklichkeitskonstruktionen von der Verfremdung der Wirklichkeit bis zur imaginierten Welt des Autors;
- * lässt SchülerInnen den Text nicht nur intellektuell, sondern auch emotionell, haptisch und mit allen Sinnen erfahren, hilft beim Erkennen von Synästhesien und beim Verknüpfen und Vernetzen mit Vorerfahrungen;
- * hilft „Leerstellen“ zu füllen und aus der Verdichtung und Reduktion des Autors die Gestalt des Textes als Ganzes zu (re)konstruieren;
- * lässt die Schüler aktiv am Text mitarbeiten und in den Text eingreifen und macht sie so zu aktiven Dialogpartnern statt passiven KonsumentInnen;
- * ist Konkretisieren eines Textes und hilft vor allem schwächeren Schülern neben der verbalen Kommunikation mit nonverbalen Ausdrucksmitteln am Text mitzuarbeiten (Transfer und Verknüpfung mit Musik, Malerei, Zeichnen, Pantomime, Tanz u. v. m.);
- * lässt Emotionen, spontane Reaktionen und subjektive Wertungen und Meinungen zu und provoziert sie sogar und ermöglicht dadurch einen individuellen Zugang zum Text;
- * ist kein Widerspruch zu herkömmlicher Textbehandlung, sondern liefert wichtige Voraussetzungen zur Textanalyse.

II. Mikroimpulse

Die folgenden Mikroimpulse habe ich zumeist AutorInnen abgeschaut, die selbst spielerisch mit ihrer eigenen oder fremden Literatur umgehen. Sie erfordern allesamt keine (kaum) Vorarbeit, dauern meist nur wenige Minuten und werden von mir als Fingerübungen für konstruktives Lesen für, vor und während der Arbeit mit Literatur eingesetzt.

Das Ehrenregal

In Harry Mulischs »Die Entdeckung des Himmels«⁷ hat der Protagonist Max ein kleines „Ehrenregal“ auf dem Kaminsims seiner Wohnung. Zwischen zwei bronzenen Buchstützen stehen immer die zehn bis fünfzehn Bücher, die zurzeit für ihn das Höchste verkörpern. Ab und zu findet ein Wechsel statt, manche Bücher (z. B. Kafkas Brief an einen Vater) halten allen Veränderungen stand. Ein reizvolles (Gedanken-)Spiel für Bücherfreunde, aber auch ein Denkspiel für die persönliche Lesebiografie unserer SchülerInnen (z. B. als Alternative zur „Leseliste“). Auf meinem fiktiven „Ehrenregal“ steht »Die Entdeckung des Himmels« übrigens auch.

Ein Satz für einen Tag

Ein anderes literarisches Denkspiel (ursprünglich eigentlich ein Bibel-Spiel): Nimm dir aus einem Buch einen einzigen Satz oder einen Gedanken und trag diesen einen Tag lang mit dir herum, lass diesen Satz dein Begleiter sein, versuch in allen Situationen diesen Satz mitzudenken und mitzunehmen. Einen Tag lang.

Nebenbei: Wenn du nur einen einzigen solchen Satz in einem Buch findest, dann wars schon wert, dass du dieses Buch gelesen hast.

Die kleinen Dinge

Meinen aktuellen Denksatz für einen Tag hat unlängst der Schweizer Autor Jürg Schubiger geschrieben⁸:

Ich würde den Leser dazu bringen wollen, dass er auf die Dinge achtet, die mit ihm da sind, so und nicht anders, dieses staubige Fahrrad, dieser Streifen Licht auf dem Teppich, dieser tropfende Wasserhahn...

Ich habe beschlossen, dass mich dieser Satz nicht nur einen Tag lang, sondern ein Stück des Weges begleiten soll. Weil er so wichtig ist und weil er zu meiner Arbeit als Literaturvermittler so gut passt. Der Blick für die kleinen Dinge, abseits von Sensationen und spektakulären und spekulativen Events und auch abseits von originellen Verfremdungen und raffinierter Symbolik: ein Tisch ist ein Tisch, ein staubiges Fahrrad ist ein staubiges Fahrrad. Anregung für eine Sammlung kleiner Dinge und ihrer literarischen Beschreibung im Unterricht?

Kurzgeschichte aus elf Wörtern

Jorge Luis Borges schrieb eine Kurzgeschichte aus elf Wörtern, um ein literarisches Bild zu schaffen, das einerseits Exaktheit vortäuscht, andererseits aber den Leser zwingt, seine eigene Definition zu schaffen, seine eigene Imagination anzukurbeln.⁹

Der Fremde erstieg im Dunkeln die Stufen: klick-klack. Klick-klack.

Der herrlich lapidare Text fordert geradezu zum Weitermachen auf: aus diesem Satz wirklich eine Kurzgeschichte machen, andere Kurzgeschichten zu einem Satz verdichten, eigene Ein-Satz-Kurzgeschichten erfinden.

Der Text zum Bild zum Pant(h)er

Eine Fundgrube für literarische Spiele liefert Quint Buchholz in seinem »Buch-BilderBuch«¹⁰. Prominente Autoren schreiben zu Bildern von Quint Buchholz jeweils eine kurze Geschichte. Den für mich schönsten Beitrag verfasste Cees Noteboom. Er entwirft eine Geschichte zu einem Bild eines Panters, der mit einem Buch im Maul aus dem Bild schleicht. Zugleich greift Notebooms aber den Wortschatz aus Rilkes Gedicht »Der Panther« auf und variiert es. Bild und alter Text und neuer Text drehen sich auf wunderbare Art im Kreis, ein schönes Beispiel für Intertextualität und Anregung zu eigenen Bildtexten.

Welches Tier magst du sein?

Welches Tier wärest du am liebsten? Und welches Tier möchtest du keinesfalls sein? Und während die SchülerInnen die beiden Fragen beantworten, beginnt der Lehrer leise vorzulesen: „Als Gregor Samsa einen Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt...“¹¹

Bild-Be-Schreibung

Bildbeschreibungen waren mir schon als Schüler ein Gräuel: Ein Hündchen läuft von links oben nach rechts unten und eine Straße zieht sich von rechts unten nach links oben. Alternative: die Bild-Be-Schreibung. Schüler be-schreiben das Bild – tatsächlich: in roter Farbe benennen sie Gegenstände (= Leitbegriffe), die für sie auf dem Bild wichtig sind; in Blau benennen sie Sinneseindrücke, in Grün ihre Gefühlsassoziationen. Aus den gesammelten Begriffen lässt sich nun leicht eine Geschichte zum Bild schreiben – mit den eigenen Wörtern oder im Tausch mit denen des Nachbarn.

Dasselbe Prinzip funktioniert auch bei Texten: Leitbegriffe rot einfärben, Synästhesien und Sinneseindrücke grün, Wörter mit emotionalen Konnotationen in Blau – als möglicher spontaner Zugang zum Text und Übung zum „inneren Verbalisieren“.

Textbilder

Aus den oben gewonnenen Leitbegriffen, Synästhesien und Emotionen lassen sich wunderbare Textbilder gestalten: Die Wörter sind Ausgangspunkt für eine Bildcollage, auf einem Zeichenblatt aufgeschrieben und mit Pfeilen oder Linien in Beziehung zueinander gebracht. Dieses Bild kann nun mit freien Zeichnungen oder mit Versatzstücken (Zeitungsausschnitten, Fotos, Slogans) zu einem Textbild oder zu einer Textcollage ausgebaut werden.

Mikro-Liebesgedichte

Heinz Janisch schreibt:¹²

Ich bin die Palme.
Sei du die Wolke.
Aber komm zurück.

Nachahmenswert:

Ich bin....

Sei du.....

und eine dritte Zeile, die zwischen den beiden Metaphern einen Bezug herstellt:....

Anrufbeantworter

Egyd Gstättnner hörte Anrufbeantworter von Dichterkollegen ab und machte draus fabelhafte Minisatiren, z. B.¹³:

Ernst Jandl: Ich sein Anrufenantwortenmaschinenen. Nix dadasein jetzen Jandelen an Muschelen. Vielleicht Mayröckerle sein. Vielleicht Friederickelen sein. Vielleicht Wendelin Schmidtelen Dengelen sein.... Wollen sprechen, sprechen nach düüd. Aber nix plemplem Plappernen machenen.

Zur Nachahmung bestens geeignet.

Lockergedichte

Andreas Okopenko dichtete in seinen „neuen Lockergedichten“ zum Beispiel:¹⁴

Why o why
Are you goat no butterfly?
(Warum Ziege, warum Ziege,
bist du keine Schmetterfliege?)

Aufforderung zum selber Probieren: aus dem Wörterbuch oder Lexikon zwei bis drei möglichst unzusammenhängende Begriffe herausuchen (oder die Leitbegriffe aus dem Text, den wir gerade lesen) und ganz g'schwind ein Lockergedicht daraus reimen.

Anfänge

Zwei Tage später liege ich neben einem Aluminiumhandkoffer genau über der Tür eines Schlafwagenabteils. Das heißt, liegen ist heillos übertrieben, in Wahrheit stecke ich mehrfach gefaltet in dieser Nische, in der eigentlich nichts Platz hat außer vielleicht einem zweiten Aluminiumhandkoffer. Der orangefarbene Vorhang, der mich gegen die Welt abschirmt, riecht wie ein Stück Konzentrat von Eisenbahn, die Wandverkleidung gibt bestenfalls einen Zentimeter nach, wenn man an sie preßt, und dem Aluminiumkoffer scheinen sie vor kurzem die Kanten scharfgeschliffen zu haben. „Die Klimaanlage in den Zügen funktionieren nie“, sagt der kleinere der beiden Glatzköpfe, die sich da unterhalb von mir im Abteil befinden....¹⁵

Paulus Hochgatterer ist ein Weltmeister in spannenden Romananfängen. Seine LeserInnen tapen im Dunklen: Wer ist der bedauernswerte Ich? Was geschah in den zwei Tagen davor? Wer sind die beiden Glatzköpfe? Was wird geschehen? Spannende Aufgaben für ein Mikrokrimi-Workshop (in Gruppen). Oder Anlass, einmal verschiedene Romananfänge zu vergleichen – von Goethe bis Kafka? Oder Chance „Lesen mit allen Sinnen nachzuvollziehen“: Der Text mobilisiert nämlich alle Sinne: Tastsinn, Geruchssinn, Temperaturempfinden, Gehör, Gesichtssinn. Und nebenbei ein Grund, das preisgekrönte Jugendbuch dieses Jahres zu lesen.

Zum Abschluss: der geheimnisvolle Bücherkoffer

Als persönliches Markenzeichen habe ich vor einiger Zeit den „geheimnisvollen Bücherkoffer“ in die Deutschdidaktik eingeschleppt: In ihm steckt vieles, was mir an individueller Leseförderung, Lesemotivation und konstruktivem Umgang mit Literatur wichtig ist. Zu Beginn des Schuljahres schleppe ich einen schweren Schrankkoffer in meine

Klasse. Unter Ächzen und Stöhnen stelle ich ihn mitten in die Klasse und setze mich erschöpft in die letzte Reihe. Und warte. Die Schüler auch. Ein paar Minuten vergehen. Neugierige Schülerblicke. Ich sitze teilnahmslos. Einer fragt: „Dürft ma hinein schauen?“ Keine Antwort. Dann passiert, was passieren muss. Die zwei Frechsten gehen unsicher kichernd zum Koffer, öffnen ihn. Heraus purzeln Bücher, 35 Jugendromane. Für jeden Schüler eins und ein paar in Reserve. Alle stürzen sich drauf, jeder will eins haben. Gerangel um die letzten Bände. Am Ende: Jeder hat sich sein Buch erkämpft, jeder ist neugierig auf sein Buch und darf gleich drinn schmökern und es dann heimnehmen und lesen. Wenn einem ein Buch gar nicht gefällt, darf er's umtauschen. Nach zwei Wochen schreibt mir jeder einen persönlichen Brief (ganz echt auf Briefpapier und im Kuvert oder per e-mail), wie ihm das Buch gefallen hat. Und ich schreibe eine persönliche Antwort zurück. Ich hab ein bisschen etwas über die Lesebiografie meiner SchülerInnen erfahren und sie haben eine ganz individuelle Reaktion von mir bekommen, in die ich meine Liebe für Bücher einfließen lasse. Den Vorwurf, dies sei sehr viel Arbeit, kann ich übrigens leicht widerlegen: 30 mal Inhaltsangaben desselben Buches korrigieren müssen, ist unvergleichlich öder und mühsamer als eine Hand voll individueller Briefchen.

PS: Ich hoffe, Sie können den einen oder anderen Impuls brauchen¹⁶. Würde mich auch sehr über andere Mikroimpulse von KollegInnen freuen: gerhard.falschlehner@buchklub.at.

Anmerkungen:

- 1) Unsicher in der Wahl zwischen geschlechtsneutraler Form und Doppelform mit großem „I“ wechsele ich je nach Kontext: wo die Doppelform keine grammatikalischen Verrenkungen erfordert, habe ich sie gewählt, ansonsten die geschlechtsneutrale.
- 2) Spinner, Kaspar: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 6/98. Umbrüche. Velber: Friedrich Verlag 1998.
- 3) Turkle, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt 1999.
- 4) Erstmals formuliert in der russischen Verfremdungstheorie, z.B.: Sklovskij, Viktor: Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurji (Hrsg.): Russischer Formalismus. München: Fink 1971.
- 5) Natürlich ist diese Formulierung pauschalierend, sind die Grenzen zwischen Kunst und Kommerz fließend, natürlich gibt es kommerzielle Hervorbringungen auf hohem Niveau. Dennoch glaube ich, dass der Umgang mit der Wirklichkeitskonstruktion ein Kriterium für die Qualitätsdiskussion eines Kunstwerkes sein könnte.
- 6) Im Gegensatz dazu kann man Bilder auf zweierlei Art sehen: Man kann sie unreflektiert „nur“ betrachten, oder aber: man kann sie „lesen“, d. h. die Bildelemente wie beim Lesevorgang „verworten“ und abstrahieren. Je komplexer die Bildbotschaft, desto wichtiger ist das Lesen des Bildes.
- 7) Mulisch, Harry. Die Entdeckung des Himmels. München: Carl Hanser Verlag 1995.
- 8) zitiert nach „1000 und ein Buch“, Nr. 4/99, herausgegeben von der Arge Kinder- und Jugendliteratur, Wien 1999 S. 33.
- 9) zitiert nach: Manguel, Alberto: Geschichte des Lesens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999 S. 28.

- 10) Buchholz, Quint: BuchBilderBuch. Geschichten zu Bildern. Zürich: Sanssouci Verlag 1997.
- 11) Diesen Impuls (neben vielen anderen) verdanke ich Kollegen Gottfried Müllschitzky aus Melk.
- 12) Janisch, Heinz. Ich schenk dir einen Ton aus meinem Saxophon. Wien: Jungbrunnen 1999.
- 13) Gstättnner, Egyd: Herzmanovskys kleiner Bruder. Wien-München: Amalthea 1999.
- 14) Okopenko, Andreas: Affenzucker. Neue Lockergedichte. Wien: Deuticke 1999.
- 15) Hochgatterer, Paulus: Caretta, Caretta. Wien: Deuticke 1999.
- 16) Viele ähnliche Impulse und Anregungen zum konstruktiven Lesen finden Sie im Oberstufenlesebuch „Doppelklick“ aus der Reihe edition buchklub, dem einzigen Lesebuch, das jährlich neu erscheint und daher die neuesten Trends der Literatur berücksichtigen kann: Nähere Infos und Bestellungen unter www.buchklub.at/doppelklick oder unter 01 / 505 17 54.

Weiterführende Literatur zu konstruktivem Lesen und Imagination:

- Baacke, Dieter / Röhl, Franz Josef (Hrsg): Weltbilder – Wahrnehmung – Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen: GMK Schriftenreihe Leske + Budrich 1995
- Belgrad, Jürgen / Fingerhut, Karlheiz (Hrsg): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hohengehren: Schneider-Verlag 1998
- Der Deutschunterricht. Medienaneignung. Heft 3/97
- Der Deutschunterricht. Umbrüche Heft 6/98. Velber: Friedrich Verlag 1997
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1997
- Falschlehner, Gerhard (Hrsg): Lesen fördern im Medienzeitalter. Beiträge zum Grundsatzterlass Leseerziehung. Wien Buchklub: 1999
- Falschlehner, Gerhard: Vom Abenteuer des Lesens. Salzburg: Residenz Verlag 1997
- Köppert, Christine: Entfalten und entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Verlag Ernst Vögel 1997
- Leitner, Gerald, Rabus, Silke (Hrsg): Kinder- und Jugendliteratur. Einführung. Strukturen. Vermittlung in Bibliotheken. BVÖ-Materialien 6. Büchereiverband Österreichs: Wien 1999
- Pörksen, Uwe: Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Stuttgart: Klett-Cotta 1997
- Röhl, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: GEP Buch 1998

☞ *Gerhard Falschlehner ist Geschäftsführer des Buchklubs der Jugend und tätig im Kinder-LiteraturHaus in Wien. Zahlreiche Seminare, Publikationen und Referate zu Leseförderung und Lesedidaktik, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien. Mitarbeit an Leseprojekten, z. B. Grundsatzterlass Leseerziehung.*

Der Buchklub der Jugend

Der Buchklub ist ein gemeinnütziger, sozial und kulturell engagierter, nicht gewinnorientierter Verein. Er versteht sich als Servicestelle und Partner in allen Fragen der Leselerziehung und Leseförderung – vor allem auch unter Einbeziehung der neuen Medien. Er ist an allen österreichischen Schulen durch ehrenamtliche Referenten tätig, hat also mehr als 6 000 engagierte MitarbeiterInnen. Seine Medien und Unterrichtsmittel werden per Erlass des BMUK für den Schul- und Unterrichtsgebrauch ausdrücklich empfohlen.

- * 400.000 SchülerInnen nehmen die Mitgliedschaft im Buchklub in Anspruch. Gegen einen Jahresmitgliedsbeitrag erhalten sie ein Abonnement der ihrem Alter entsprechenden Jugendmedien sowie aktuelle Buchempfehlungen.
- * Den Buchklubschulen bzw. interessierten LehrerInnen stehen eine Reihe von Serviceleistungen und Angeboten offen – von der Buchklublotterie bis zu Buchausstellungen. Außerdem bietet der Buchklub pädagogische Materialien und veranstaltet gemeinsam mit den pädagogischen Instituten und dem BMUK Seminare und Workshops.
- * Für Eltern fungiert der Buchklub als Service- und Beratungsstelle.
- * Gemeinsam mit Partnern entwickelt er Konzepte für Lesestrategien in den neuen Medien und für den Umgang mit neuen Kommunikationstechniken.

Junge Medien für junge Leute

Vom *Phillipp* bis zum *Doppelklick*, vom Bilderbuch zum Literaturmagazin: Für jede Altersgruppe gibt es passende Buchklubmedien. Sie wollen zum Lesen verlocken und Lesefreude wecken. Sie orientieren sich in Aufmachung und „Outfit“ an den Multimedia-Sehgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen, bieten inhaltlich und sprachlich hohe Qualität und eine bunte Mischung aus spannenden, literarischen Texten und kreativen und unterhaltenden Elementen. Sie sind konzipiert für den Einsatz im Unterricht, eignen sich aber auch ideal als Freizeitlektüre.

Philipp und Faxi für die Volksschule

Philipp, die fröhliche Buchklubmaus und *Faxi*, der kluge Frosch, sind in vielen Klassenzimmern Stammgäste. Sechs Hefte pro Jahr bieten Lesespaß und Unterhaltung: vier Jahreszeithefte für Herbst, Winter, Frühling und Sommer, ein Bücherheft (im Oktober, mit Buchtipps für die besten Kinder- und Jugendbücher des Jahres) und ein Themensonderheft (im Februar). Für Lehrer bieten wir zu jedem Philipp und Faxi-Heft kostenlos Unterrichtsimpulse und Kopiervorlagen.

Jahresbeitrag für 6 Hefte: öS 100,-

Lilla Gorilla für Hauptschule und AHS-Unterstufe

Starke Bücher auch für schwache Leser! Spannung, Action, Unterhaltung für die 10-14-Jährigen – leicht zu lesen, aber auf hohem sprachlichen Niveau. Die besten österreichischen AutorInnen und IllustratorInnen schreiben und zeichnen exklusiv für die Taschenbuchreihe. Gut lesbare Schrift, informative Zusatztexte, eine fröhliche Rätselrallye durch jedes Buch, optische Unterteilungen und viele andere psychologische „Tricks“ machen Lust aufs Weiterlesen. Für Lehrer gibt es gratis das Lehrerhandbuch „Gorillapfad“ mit vielen Anregungen für den Einsatz der Bücher. Einmalig: Zu jedem neuen Gorillaband gibt es eine eigene Website für spannende Internetreisen zu den Themen des Buches. (www.buchklub.at / Lilla Gorilla)

Pro Band: öS 65,-

JÖ und TOPIC für Hauptschule und AHS-Unterstufe

Gemeinsam mit dem Jugendrotkreuz gibt der Buchklub die Jugendmagazine JÖ und TOPIC heraus. Das Konzept: journalistisch aufbereitetes Zeitgeschehen für junge Leute mit aktuellen und spannenden Beiträgen aus Kultur, Literatur, Umwelt, Technik, Wissenschaft, Sport, Wirtschaft, Politik, Musik, neue Medien.

Abo 11 Hefte öS 185,-

Doppelklick – edition buchklub für AHS-Oberstufe, Berufsschule und BMHS

Das einzige Lesebuch, das jährlich neu erscheint. Das Literaturmagazin mit Schwerpunkt auf neuer und neuester Literatur bietet jährlich zu aktuellen Themen neue Texte und literarische Klassiker. Doppelklick zeigt starke Cartoons & Fotos und öffnet „Infofenster“: Autorenporträts, Backgroundgeschichten, Buchtipps. Zu doppelklick gibt es für LehrerInnen Unterrichtsimpulse.

Jahresbeitrag: öS 80,- (für Lehrlinge nur öS 50,-)

Der Buchklub im Internet: www.buchklub.at

✉ Österreichischer Buchklub der Jugend, Mayerhofgasse 6, A-1041 Wien; Tel.: 01/505 17 54, Bestellung: DW 43 und 44; Fax: 01/505 17 54-50; E-Mail: info@buchklub.at

THEMA

Empirische Befunde

Werner Graf

Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiografien

Wahrscheinlich habe ich auch versucht, auf diese Weise meinen eigenen Erfahrungsraum zu erweitern. [2161]¹

Lektüreautobiografien zeigen das Lesen als subjektive Erfahrungsform, die sich im Prozess der literarischen Sozialisation herausbildet. Der Ablauf dieser Lesegenese, der sich in unterschiedlichen Phasen, auch in Krisen und Höhepunkten darstellt, wird als Teil der persönlichen Lebensgeschichte verstanden.

Diese subjektive Lesegenese erweist sich prinzipiell als mitteilbar, weshalb sie durch geeignete Interviews und – worauf ich hier eingehe – durch schriftliche Befragungen erhoben werden kann. (Eggert / Garbe 1995; Graf 1997)

Als schriftliches qualitatives Erhebungsinstrument der Leseforschung haben sich autobiographische Texte bewährt: Durch eine kurze Zusammenstellung bunt gemischter autobiographischer Äußerungen zum Lesen, den sogenannten 'Locktext', (Schön 1990; Graf 1995; Graf / Kaspar 1999) werden die ProbandInnen eingeladen und angeregt, innerhalb von 90 Minuten ohne Vorstrukturierung durch einen Fragebogen etwas Selbststrukturiertes zu ihrem Lesen aufzuschreiben. Diese Ego-Dokumente (Schulze 1992), die das Thema in der Regel ausführlich behandeln, die diskursive Passagen enthalten, insgesamt jedoch von einem essayistischen oder erzählerischen autobiografischen Duktus geprägt sind, werden Lektüreautobiografien genannt (Graf 1999).

Beeindruckend bei der Sichtung solcher Lektüreautobiografien ist die Individualität der mitgeteilten Leseereignisse und ihrer Bewertung. Offenbar bietet das Lesen – dank des fast unerschöpflichen Textangebots und der weitgehenden Selbstbestimmungsmöglichkeit der Nutzung – Handlungsraum, Kommunikationsperspektiven und

Erfahrungsmöglichkeiten, die individueller realisiert werden können als andere Freizeitaktivitäten. Im Zeichen der Stereotypie einer Massen(medien)gesellschaft bietet das Buch Spielraum für Privates, ein Refugium fürs Intime (Messner / Rosebrock 1997). Andererseits zeichnen sich, wenn man eine größere Zahl an Lektüreautobiografien durcharbeitet – inzwischen zählt mein Archiv über tausend Exemplare – Regelmäßigkeiten der literarischen Sozialisation ab. So wird in einem Topos dem harmonischen Bild einer glücklichen Lesekindheit (Graf 1996) das spannungsreiche Gemälde einer krisenhaften Lesejugend oder literarischen Pubertät gegenübergestellt. Die Vorentscheidungen über Form und Intensität der Lektüre des Erwachsenen fallen in der Jugendphase, dort werden Präferenzen für Unterhaltungsliteratur oder Sachliteratur fixiert, dort entscheidet sich durch Förderung oder Vernachlässigung die Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz. Motive wie das der 'Zerstörung der Leselust durch die Schule', aber auch die Erinnerung an den entscheidenden 'Deutschlehrer' werden ausgemalt (Schön 1993; Graf 1995). Und nicht zuletzt werden die unerwartet drastischen geschlechtsspezifischen Differenzen im Leseverhalten dokumentiert (Garbe u. a. 1999).

Die exakte wissenschaftliche Auswertung der angedeuteten Befunde zur Individualität und zur Kollektivität der biografischen Strukturiertheit des Lesens sieht sich epistemologischen und methodologischen Bedenken konfrontiert. Nicht unberechtigt wird auf die Grenzen der Inhaltsanalyse autobiographischer Narrationen verwiesen, da diese grundsätzlich nicht mit dem Lebensverlauf identisch seien, sondern sich in einem stilisierenden Modus auf jenen bezögen. Diese subjektive Stilisierung von autobiographischen Texten wird durch das Erinnerungsvermögen und durch das aktuelle Bewusstsein bestimmt, das die Perspektive vorgibt, in die die Vergangenheit gestellt wird. Vieles spricht für das Argument, dass auch die Erinnerungen von dem aktuellen Selbstbewusstsein und der Tendenz zur Selbstdarstellung nicht unabhängig sein können. Um folglich die Auswertung solcher stilisierter Lektüreautobiografien transparenter zu machen und damit zu objektivieren, kommt es darauf an, Formen der Stilisierung zu erkennen und zu belegen; denn dadurch wird es möglich, eine genaue Textanalyse als Rekonstruktion durchzuführen. Die Rekonstruktion von autobiographischen Texten hat die Aufgabe, durch Kommentierung der Stilisierung die mitgelieferten Informationen zu gewichten. Durch die rekonstruierende Kommentierung einer Lektüreautobiografie soll also ihr Aussagewert nachgewiesen und reflektiert werden.

In Anlehnung an die literaturwissenschaftliche Autobiografieforschung werde ich im Folgenden versuchen, fünf Modelle der Stilisierung nachzuweisen, nämlich die *Chronik*, das *Bekanntnis*, die *Rechtfertigung*, die *Selbstidealisation* und die *Selbstreflexion* (Graf / Kaspar 1999), um damit die Lektüreautobiografien als Erkenntnisquelle für methodisch reflektierte qualitative Einsichten in das Lesen und seine Genese zu retten (Graf 1999).

1. Chronik

Die radikale Form der Reduktion der Vielfalt des Leselebenslaufs auf eine chronologische Faktenfolge, die Bücherliste, wird als Lektüreautobiografie äußerst selten vorgelegt, aber als Darstellungselement wird sie regelmäßig eingesetzt, z. B. in Form der Aufzählung von Autoren und Titeln, die in Kindheit und Jugend gelesen wurden. Ist eine Lektüreautobiografie vom stilistischen Gestus der zeitlich strukturierten Faktenreihung geprägt, soll dieses Modell des retrospektiven Zugriffs als Chronik bezeichnet werden.

Bezüglich meiner ersten Erfahrungen mit Literatur erinnere ich mich daran, dass ich zunächst noch, bevor ich lesen konnte, mir die Bilder in Micky Mouse oder Asterix angeschaut habe. Derlei Comics las ich später dann eigentlich auch noch relativ regelmäßig. In der Grundschule bekamen wir von unserer Lehrerin 'Die kleine Hexe' und 'Emil und die Detektive' vorgelesen, wobei mir 'Die kleine Hexe' besser gefiel. In der 4. Klasse spielten wir ein Theaterstück 'Die Kastenköpfe'. Privat las ich anfangs Bücher wie 'Anita Dreckspatz' in Schreibschrift. Ich weiß nicht mehr, wie alt ich war, schätzungsweise 9 oder 10, da las ich Bücher wie 'Pitje Puck' u. ä. Ab 10 oder 11 begann ich dann alle Bücher der 'Pizza Bande' zu lesen. In der Realschule lasen wir in der 5. Klasse die Nibelungensage, ich fand die, glaube ich sehr langweilig. In der 6. und 7. Klasse lasen wir 'Als Hitler das rosa Kaninchen stahl' und 'Rolltreppe abwärts'. In dieser Zeit, ich denke insbesondere durch 'Rolltreppe abwärts', begann ich die Ravensburger Jugendtaschenbücher zu lesen. 'Die Milchbar zur bunten Kuh', 'Abwärts', 'Ich habe Hunger. Ich habe Durst' u. v. a. (...) [2091]

Diese chronikartigen Lektüreautobiografien zeichnen sich aus durch das Bemühen, möglichst wertungsfrei, subjektlos Tatsachen der Leselebensgeschichte zu erinnern und in zeitlicher Folge darzubieten. Auch wenn diese sachliche Neutralität der Schreibhaltung nie ganz gelingen kann, ist sie als idealer Anspruch der narrativen Erzählung oft zu erkennen und zwar an Aufbau und Ausstattung, also an dem Gerüst und den daran befestigten Fakten.

Solche biografischen Faktendossiers bieten bereits aussagekräftige Befunde zur Lesegenese und zum Leseverhalten einer Generation, besonders hinsichtlich der Dimension Lesepreferenz im Zusammenhang mit Alter und Geschlecht, freilich reicht dieser empirische Gehalt noch kaum in den lesespezifischen Bereich hinein, der besonders (und ausschließlich) durch den qualitativen autobiografischen Zugriff erforscht werden kann.

2. Bekenntnis

Ich liebe Bücher [16022]

Ja, ich lese eher selten Bücher (...) [9122]

Ich habe aber nie den Drang verspürt, mir ein Buch nehmen zu müssen und jetzt dieses zu lesen. [12072]

Die autobiographische Frage nach dem Lesen löst einen Bekenntnisimpuls aus – für oder gegen das Buch, und dieser strukturiert die Schreibperspektive:

In der Schule warf man Perlen vor die Säue. Ich war eine davon. [15032]

Diese Form der Retrospektion neigt zu Selbstbezeichnungen und zu Geständnissen:

Was ich nicht unterschlagen wollte: Hera Lind und Gaby Hauptmann lese ich oft, immer gerne und zur Entspannung. Ich gestehe. [26041]

Das ironisch zugespitzte „Ich gestehe“ kennzeichnet die normative Bewertung von Unterhaltungsliteratur in der Schreibgegenwart der Autorin, und diese abwertende Einstellung bestimmt die Form des lektüreautobiografischen Rückblicks:

In der Pubertät überkam mich natürlich die Liebesgeschichten-Phase, die ich exzessiv nachts, mit Taschenlampe unter der Decke und einem Stoß Denise-Romane (wahlweise babyblau oder mädchenrosa) ausgelebt hatte. Ich habe diese Hefte geliebt, weil in ihnen die Welt wie ihr Umschlag war: eindeutig, warm und gut. [26041]

Bei einer anderen Autorin wird die Herkunft dieser Darstellungsform aus der Beichte noch deutlicher, wenn sie die Heimlichkeit der „große Liebesroman-Phase“ mit Denise-Heftchen verrät:

Diese Lektüre versteckten wir sogar vor den Eltern und Lehrern – schließlich waren die Dinger verrucht – rosa oder hellblau – und am Ende einer jeden Geschichte küssten sich zwei!! [15011]

Die Stilisierung der Erinnerung an jugendliche Lesesünden – gemildert durch Selbstironie – entwertet diese autobiografische Selbstaussage nicht; denn durch die rückblickende Distanzierung hindurch wird als virulentes Lese- und Lebensthema zweifelsfrei die sexuelle Entwicklung erkennbar.

Die Form der Bekenntnis-Schrift ermöglicht die autobiografische Mitteilung von Erlebnissen, die in der Vergangenheit zumindest teilweise verheimlicht wurden. Bekenntnischarakter haben aber keineswegs nur Pubertäterinnerungen, sondern – dafür gibt dieselbe Leserin ein Beispiel – bereits die subjektive Bewertung einzelner Bücher:

‘Effie Briest’ – wie scheußlich langweilig. [15011]

Schwerpunktthema der Bekenntnisse sind freilich literarische ‘Sünden’:

Ich muss leider zugeben, dass ich momentan weder große Lust noch Zeit zum Lesen habe. Die Bücher, die mich dann wirklich packen, gehören wohl eher zur ‘Trivalliteratur’. [13051]

Diese zerknirschte lektüreautobiografische Selbsterforschung belegt die mehr oder weniger explizite Übernahme und Geltung eines Leseanspruchs, dem das tatsächliche Verhalten nicht entspricht.

Die Schreibtradition der selbstquälerischen Gewissensbefragung wird mit dem Motiv vom ‘schwachen Fleisch’ in folgendem Beispiel illustriert:

Während ich über mein Leseverhalten nachdenke, muss ich erschrecken. Mein Lesen beschränkt sich mittlerweile auf eine unanspruchsvolle Konsumhaltung. – Das ist nicht schön –, um es harmlos auszudrücken. Ich bin abends einfach zu müde. Nach 5 Minuten bin ich eingeschlafen und habe vergessen, um was es geht. [2121]

Als Bekenntnis lässt sich – außer den Facetten des Leseverzichts – auch die persönliche Vorliebe nach dem Muster ‘Ich liebe Bücher’ erzählerisch darstellen. Über ‘Die Nebel von Avalon’ heißt es:

Ich lebte förmlich von und in diesem Buch. [13111]

Doch die Form des autobiographischen Bekennens scheint besonders dann gewählt zu werden, wenn in der Lesebegeisterung ein negatives oder erklärungsbedürftiges Element vermutet wird.

Ich wundere mich selber manchmal, dass ich noch soviel lese. Wenn man die anderen Möglichkeiten der Zerstreuung und der Informationsaufnahme in unserer heutigen Gesellschaft sieht, erstaunt es schon, dass ich trotz der vielen neuen Medien immer noch zum guten alten Buch greife. [7062]

Historisch wird das Lesen, als anachronistisches Verhalten in der modernen Mediengesellschaft, zu einer nicht selbstverständlichen Handlungsweise, die Bekenntnisse erheischt.

3. Rechtfertigung

Besonders Wenigleser suchen unaufgefordert nach Erklärungen:

Ich muss immer feststellen, dass mir die Zeit zum Lesen fehlt. Seit Monaten liegen bei mir zwei angefangene Bücher am Bett: 'Der Name der Rose' von Umberto Eco, ein Klassiker von Shakespeare und 'Das Parfum' von Süskind auf Englisch. [2121]

'Zeitmangel' heißt das wichtigste Motiv, einmal wird folgende Formulierung gewählt:

Der Zeitfaktor spielt hierbei eine essentielle Rolle, da mir die Zeit oft fehlt. [16101]

Im Satz davor wird freilich auf anderes verwiesen:

...aber meistens muss ich mich erst einmal aufraffen, ein Buch anzufangen. [16101]

Das Zeit-Argument hat – sieht man von einzelnen Situationen ab – für den habituellen Leseverzicht kaum Erklärungswert – hier verbirgt sich dahinter ein Motivationsproblem. In einem solchen Fall wird man entsprechende Passagen einer Lektüreautobiografie als Rechtfertigungsversuch analysieren; denn einer untauglichen Erklärung kann nicht der Status der Selbstanalyse zugebilligt werden. Freilich ist die Trennlinie zwischen rationaler Erklärung und Rationalisierung nicht immer (oder sogar nur selten) so plausibel zu ziehen.

Zahlreich und oft drastisch formuliert sind die Schuldzuschreibungen an den Deutschunterricht:

Dann ab der 10ten Klasse begann die Schule mit vielen Interpretationen, Charakterisierung von Personen und selber schreiben von Gedichten etc. Bücher waren keine Bücher mehr, in denen man seine eigenen Gedanken und Fantasien freien Lauf ließ, sondern die Figuren enthielten Ziele, wollten dem Leser Dinge vermitteln etc. Die zu lesenden Bücher wurden immer trockener, die Genauigkeit der Interpretationen immer mehr, die eigene Gedankenwelt ging in den Hintergrund. Von der 11ten – 13ten Klasse erstarb bei mir vorerst jedes Interesse an Büchern. [6191]

Nun wird niemand pauschal bestreiten wollen, dass der Literaturunterricht die literarische Sozialisation, besonders die Lesemotivationsgenese oft negativ beeinflusst. Andererseits – dieser Hinweis ist hier angebracht – bietet sich der Deutschunterricht als stereotype Ausrede an, wenn aus anderen – oft wohl selbst nicht genau bewusst gemachten – Gründen wenig gelesen wird. Deshalb ist die genaue Rekonstruktion der einzelnen Lektüreautobiografien nötig, um Aussagen zum retrospektiven Status der Erinnerung machen zu können, um also z. B. die Frage zu klären, ob der Literaturunterricht demotivierte oder ob eine innere Ursache der Demotivierung auf den Deutsch-

unterricht projiziert wird. Im letzteren Fall würde die Schule zur Rechtfertigung verwendet, folglich wären die Aussagen in Frage zu stellen, im ersteren Fall wäre die eigene Lesegenese selbst analysiert (zum Modell der autobiographischen Selbstreflexion s. u.).

4. Idealisierung

Ich lese schon so lange ich denken kann. [5011]

In nicht wenigen Lektüreautobiografien wird nicht nur vom Lesen erzählt, es stellen sich vielmehr Leser vor. Für diese Leser scheint das Lesen letztlich identitätsstiftende Qualität zu haben. Dieser autobiografische Erzählgestus ist an einigen Topoi zu erkennen.

Seit meinem 5. Lebensjahr ist sicherlich kein Tag vergangen, an dem ich nicht mindestens eine halbe Stunde gelesen habe. Es ist meine absolute Lieblingsbeschäftigung und es tut mir schon jetzt leid um alle guten Bücher, die ich nie für mich entdecken werde. Aber so viele werden es hoffentlich nicht sein..... [15011]

Das Lesen ist das Wichtigste, viel mehr als ein Hobby, alles andere wird an den Rand gedrängt.

Was nicht mindestens 100 Seiten hat, reizt mich wenig. [5011]

Lesen wird zum unstillbaren Bedürfnis hypostasiert:

Also zum Lesen muss man mich nicht motivieren und ich könnte wie Erich Kästner sagen: 'Vor mir war kein Buchstabe sicher.' [13081]

Die Lesemotivationsgenese wird in solchen hochstilisierten Selbstdarstellungen nicht hinterfragt, es wird ein den Lesern zugehöriges Lesebedürfnis angenommen. Diese scheinbar natürliche, anthropologische Bedürftigkeit wird im intensiven Leseerlebnis befriedigt.

Ich kann mich noch erinnern, dass ich oft halbe Nächte mit dem Lesen verbrachte, völlig in mein Buch versunken und von der Außenwelt abgeschottet. [2131]

Besonders intensiv werden diese Leseerlebnisse aus der Kindheit erinnert, wie im Spiel ist das Kind in der Geschichte in eine Fantasiewelt eingetreten, die im Gegensatz zu der ausgeblendeten Alltagswelt die virulenten Wünsche in der Illusion in Erfüllung gehen lässt. Dieses Erinnerungsbild einer glücklichen Lesekindheit (Graf 1996) fehlt in kaum einer Lektüreautobiografie dieses Erzählmodells der Selbstvergrößerung.

Die hohe Wertschätzung fürs Lesen wird oft mit dem Fantasieren verknüpft:

Ich denke nach, wie es weitergeht, träume vor mich hin oder fantasiere die Texte weiter.
[5011]

Die Überzeugung, das Lesen fördere die Fantasie, also das prominenteste Pro-Lesen-Argument, entstammt dieser autobiografischen Retrospektion. Die Fantasiebefriedigung, die zu intensivem Lesen motiviert, befördert indirekt die selbstsozialisierende Steigerung der Lesekompetenz, und zwar im ganzen Spektrum von der Fertigkeit bis zur Interpretationsfähigkeit, Bedeutungen „hinter den Wörtern“ [13011] zu erkennen. Außerdem kann sie LeserInnen mit erstaunlicher Frustrationstoleranz ausstatten:

So habe ich bis jetzt auch die langweiligsten und schlechtesten Bücher nie abgebrochen. Die Hoffnung auf eine Wende oder den tieferen Sinn hält mich bei der Stange. [5011]

Eine derartig habitualisierte Leserrolle gewährleistet, trotz der Stilisierungsanteile, eine wirksame Motivation, ist also keineswegs auf ständige Stabilisierung durch Gratifikationen angewiesen, sondern versetzt in die Lage, die literarische Rezeptionskompetenz lesend an schwierigen Texten weiterzuentwickeln.

Angestrebt wird beim Lesen hohe Gefühlsharmonie, die einmal explizit als emotionale Verschmelzungsphantasie via Buch mit dem Autor umschrieben wird:

Ich bin der festen Überzeugung, dass ein Buch die Gefühle des Autors direkt auf den Lesenden transformiert. (...) Heute glaube ich, dass in jedem Buch, das ich gelesen habe, nicht nur Gefühle des Autors gespeichert sind, sondern auch meine eigenen. [3022]

Beim ‘Gefühlslesen’ wird die Rezeption zum Medium des emotionalen Erlebens. Die hohe affektive Aufladung der Lektüre signalisiert ihren Wert im Rahmen dieses Identitätskonzepts einer idealisierten inneren Lesebiographie. Gleichwohl wird auch auf äußere Attribute Wert gelegt.

Doch auch jetzt kaufe ich mir noch Bücher, die ich nicht sofort lese, da ich, auch wenn es elitär klingt, es als Luxus empfinde und es mag, wenn viele Bücher im Schrank stehen. [3112]

Der Buchbesitz erweist sich als Teil der LeserInnen-Identität. In diesem Sinn sind die besitzumgreifenden Gefühlsbindungen zu gelesenen Büchern erklärungsrelevant, andererseits fungieren Bücher im Regal auch als Distinktionsmerkmale. Durch sie unterscheiden sich LeserInnen sichtbar – also nicht nur durch flüchtige Leseerlebnisse – von Wenig- oder Nichtlesern – und diese Abgrenzung ist der Preis der Attraktivität der Selbststilisierung als Leser:

5. Selbstreflexion

Selbstreflexiv können die Lektüreautobiografien werden, wenn Fragen gestellt werden, z. B. zum Deutschunterricht:

Es ist mir immer noch nicht ganz bewusst, warum wir die damaligen Möglichkeiten nicht genutzt haben, aber die meisten Buchbesprechungen verleiteten eher das Buch, anstatt es interessanter zu machen. [15032]

Ein anderer Autor fragt: „Kann man nur Bücher lesen?“ [12092], um dann im Zuge einer beeindruckenden Argumentation an seiner Lesegeschichte zu zeigen, inwiefern nicht nur Sachbücher, sondern auch Zeitungen eine Lektüre im emphatischen Sinn auslösen können, die in seinem Fall der Emanzipation vom Vater diene.

Und eine dritte Fragemöglichkeit:

Was es bedeutet, ein Leser zu sein: Außerdem gilt man heutzutage schnell als Intellektueller (was für mich kein Schimpfwort ist) und wird zum Außenseiter, zumindest in meiner Generation. Auf der anderen Seite wird man bei Streitigkeiten um seinen Rat angegangen. Man muss allerdings auch achtgeben, dass man sein Wissen nicht zu oft anbringt, da man sonst in den Ruf kommt, arrogant zu sein und mit seinem Wissen zu prahlen. [11052]

Hier wird die Außenwahrnehmung von Lesern (im naturwissenschaftlichen Kontext) problematisiert, und damit kommt die gesellschaftliche und die historische Tendenz in den Blick, die Leser zu Außenseitern stempelt. In der Regel dominiert der Selbstbezug die Lektüreautobiografien.

Zur biografischen Funktion der Literaturrezeption und zum Zusammenhang von Lesepraxis und Alltag gelingen treffende Selbstbeobachtungen.

Wenn eine Situation im realen Leben passiert und ich eine ungefähre Beschreibung schon vorher gelesen habe, fällt es mir ein. Es gibt auch Situationen, wo ich bestimmte Vorgangsweisen wie im gelesenen Buch einfach so von mir aus abspiele, um zu erfahren, ob ich zu demselben Ergebnis komme. Oftmals interessiert mich mehr das Abspielen als das Ergebnis, was ich erziele. Es ist manchmal verblüffend, wenn es mir auffällt, dass einige der Ergebnisse das widerspiegeln, was im Buch stand. Aber viel Zeit verliere ich nicht, es unbedingt zu erfahren. [16062]

Der Einfluss des Lesens auf die eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten wird selten ausgeführt, implizit zeigen die Lektüreautobiografien jedoch, wie stark die Schreib- und Ausdrucksfähigkeit von der Lesehäufigkeit abhängen. Besonders die hier untersuchte kritische Reflexionsfähigkeit als Schreibhorizont ist nicht zuletzt auch ein Resultat (wenn auch selten ein perfektes) der schulischen Beschäftigung mit Literatur:

Desweiteren kann ich mich an die 9.-10. Klasse erinnern, in der ich zum Ersten Mal (die Möglichkeit hatte) bzw. dazu veranlasst war, bestimmte Bücher (z. B. Andorra) ganz genau zu lesen, mich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und meine Meinung über ein Buch auch vor mehreren Leuten zu präsentieren. Mir machte es großen Spaß, einzelne Textstellen, Kapitel oder Charaktere innerhalb des Buches näher zu betrachten, zu analysieren und nach Sinn und Hintergrund zu fragen. Ich lernte sehr schnell, auch zwischen den Zeilen zu lesen. In der Oberstufe war ich dann darauf bedacht, auch einige Klassiker zu lesen. [16011]

Weil die Lektüreautobiografien meistens nicht durchreflektiert sind, steht auch die Leseforschung vor dem methodischen Problem, „zwischen den Zeilen lesen“ zu müssen. Glücklicherweise durchschauen die Autoren die Rationalisierungen manchmal selbst:

Ich denke, lesen ist wichtig, aber ich entschuldige mich vor mir selbst mit dem typischen und heute recht modernen Argument 'keine Zeit'. [12062]

Damit wäre die Differenz zwischen einer reflektierten und einer rechtfertigenden Lektüreautobiografie auf den Punkt gebracht.

Schluss

Die fünf nachgewiesenen Modelle autobiografischen Schreibens charakterisieren die Textstruktur von Lektüreautobiografien in Mischformen. In fast allen Lektüreautobiografien lässt sich eine Chronik der Leseentwicklung isolieren. Das sehr persönliche Thema Lesen legt es offenbar nahe, mit einem Bekenntnis zu reagieren. Deshalb ist den Texten die Selbsteinschätzung als Leser / Nichtleser mitgegeben. Angesichts des hohen Prestiges des Buchs als Bildungsgut sind auch die rechtfertigenden Tendenzen kaum überraschend. Unerwartet mag es eher erscheinen, wie intensiv sich viele zum Leser idealisieren. Während Rechtfertigung und Idealisierung Zugriffe darstellen, die sich tendenziell ausschließen, sind reflektierende Momente vielen autobiografischen Narrationen beigemischt.

Die Analyse dieser Stilisierungstendenzen zielt darauf, die unvermeidliche perspektivische Verkürzung von autobiografischen Retrospektiven transparent zu machen, um den Erkenntnisgehalt der Narrationen zu rekonstruieren, sie hat nicht die Funktion, die Unglaubwürdigkeit der Texte nachzuweisen. Die wissenschaftliche Textanalyse der Lektüreautobiografien bewertet die erzählten subjektiven Informationen nach ihrer Funktion im Erzählkonstrukt. So müssen Aussagen mit rechtfertigendem Charakter hinterfragt und im Kontext gewürdigt werden. Idealisierte Lesepassagen stehen unter dem berechtigten Verdacht, Leseprobleme zu unterdrücken oder zu vernachlässigen. Durch eine solche rekonstruierende Kommentierung werden Lektüreautobiografien zur wichtigsten Erkenntnisquelle für Einblicke in die biografische Struktur

des Lesens. Unverzichtbar sind Lektüreautobiografien für die Erforschung der Lesemotivations- und Lesekompetenzgenese, für die Modellierung der Lesekonstruktionen, also der subjektiven Mechanismen, die die Lesepraxis steuern, und für die Untersuchung der Lektürewirkung, also der Bewusstseinsbildung, der Erfahrungs- und der Kommunikationsfähigkeit. Und nicht zuletzt gewähren Lektüreautobiografien Einblick in die Wechselwirkungen zwischen Lesen und Leben.

Literatur:

- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine. Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler, 1995
- Garbe, Christine / Schoett, Silja / Weinsböck, Harald. Geschlechtsdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz: Funktion und Bedeutungen von Lektüre im Medienverbund von Jugendlichen. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Schwerpunktprogramm. IASL-Sonderheft 10. Tübingen: Niemeyer, 1999, S. 218–232
- Graf, Werner. Die Erfahrung des Leseglücks. In: Alfred Bellebaum / Ludwig Muth (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, S. 181–216
- Graf, Werner. Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa, 1995, S. 97–125
- Graf, Werner. Lektürebiographie: Unterhaltende Information und informierende Unterhaltung. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Schwerpunktprogramm. IASL-Sonderheft 10. Tübingen: Niemeyer, 1999, S. 89–102
- Graf, Werner. Lesen und Biographie. Tübingen: Francke, 1997
- Graf, Werner / Kaspar, Martin. Lektüreautobiografien als Erhebungsinstrument der qualitativen Leseforschung. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Interdisziplinäre Methodik der Lesesozialisationsforschung. Siegener Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft. SPIEL 18 (1999), H. 1, 1999, S. 72–85
- Messner, Rudolf / Rosebrock, Cornelia. Ein Refugium für das Unerledigte. Zum Zusammenhang von Lesen und Lebensgeschichte Jugendlicher in kultureller Sicht. In: Behnken, Imbke / Messner, Rudolf / Rosebrock, Cornelia / Zinnecker, Jürgen (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim: Juventa, 1997, S. 25–56
- Schön, Erich. Die Leser erzählen lassen. Eine Methode in der aktuellen Rezeptionsforschung. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 15. 2, 1990, S. 193–201
- Schön, Erich. Selbstaussagen zur Funktion literarischen Lesens im Lebenszusammenhang von Kindern und Jugendlichen. In: Janota, Johannes (Hrsg.): Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991. Bd. 1. Tübingen: Niemeyer, 1993, S. 260–271
- Schulze, Winfried. Ego Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? In: Bea Lundt / Helma Reimöller (Hrsg.) Von Aufbruch und Utopien. Köln, 1992, S. 417–450

Anmerkungen:

- 1) Siegel des Lektüreautobiografien-Archivs meines Forschungsprojekts 'Die Genese und die Differenzierung der Informations- und Unterhaltungsfunktion des Lesens im biografischen Prozess', das von der DFG gefördert wird.

✉ *Dr. Werner Graf unterrichtet an der Universität Gesamthochschule Paderborn, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn.*

Margit Böck

Lesen in der neuen Medienlandschaft

Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich

In Österreich wurden die letzten umfangreichen Erhebungen der Lesegewohnheiten und Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen in den 70er Jahren durchgeführt (Bamberger/Binder/Vanecek, 1977, Binder/Urban/Vanecek, 1984). Nachdem mit der Studie »Leseförderung als Kommunikationspolitik« (Böck, 1998) das Lesen als Teil des Medien- und Kommunikationsverhaltens der Bevölkerung ab 14 Jahren untersucht worden ist, wird das Bild zum Stellenwert des Lesens in der österreichischen Gesellschaft am Ende der 90er Jahre mit einer soeben fertig gestellten Repräsentativbefragung der 8- bis 14-jährigen vervollständigt. Im vorliegenden Beitrag wird eine Auswahl der wichtigsten Befunde zum Buchlesen vorgestellt.¹

1. Forschungsziele

Hintergrund der Konzeption der Studie »Leseverhalten und Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen in Österreich«² ist der massive mediale Wandel, der auch die Ausgangsbedingungen für das Lesen grundlegend verändert hat. Lesen interessiert als aktives, medienbezogenes Handeln im Kontext der Freizeitgestaltung.³ Das Buchlesen steht dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es werden aber auch andere Lesemedien, wie die Zeitung, die Zeitschrift, Comics sowie das Lesen am Bildschirm, berücksichtigt.

Die erste zentrale Fragestellung besteht darin zu klären, wo für Kinder und Jugendliche, die in eine vielfältige Medienumgebung hineinwachsen, das Buch und andere Lesemedien stehen. Als Bedingungen für und Einflussgrößen auf das Lesen wurden unter anderem folgende Faktoren erhoben: die Medienumwelt und der Zugang zu den Lesemedien, Freizeitaktivitäten und Mediennutzung, die Funktionen der verschiedenen Medien, das Lesen in der Familie und in der peer group sowie – als „Wege zum Lesen“ – Leseanregungen und die Beschaffung von Lesestoffen.

Die zweite zentrale Forschungsfrage gilt den Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen. Sie wurden gefragt, was sie sich von Büchern erwarten sowie welche Genres sie bevorzugt lesen. Die Fragen nach dem zuletzt gelesenen Buch sowie nach einem Buch, das ihnen

besonders gut gefallen hat, bieten nicht nur Einblicke in das den Kindern und Jugendlichen zugängliche und von ihnen rezipierte Angebot, sondern auch in die Vermittlungsleistungen von Schulen, Bibliotheken, Buchhandel und weiteren Institutionen, die im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur tätig sind.

Neben einer Bestandsaufnahme der Lesegewohnheiten und Lesepräferenzen in einer Zeit des medialen Wandels werden mit dieser Untersuchung vor allem Grundlagen für die Entwicklung von Maßnahmen der Leseförderung bereitgestellt. Auch für die öffentliche Diskussion über die „Lesefaulheit der heutigen Jugend“, die in der Regel ohne empirische Basis geführt werden, liegen nunmehr aktuelle Daten vor.

2. Anlage der Untersuchung

Eine repräsentative Befragung in Schulklassen wurde mit teilstrukturierten Interviews kombiniert. Einerseits ging es darum, auf die Grundgesamtheit übertragbare Daten zu ermitteln. Durch die ausführlichen Einzelinterviews sollten andererseits die quantitativen Ergebnisse in konkrete Alltagszusammenhänge gestellt und einzelne Fragestellungen vertiefend analysiert werden. Die Grundgesamtheit sind die SchülerInnen der 3. bis 8. Schulstufe.

Die schriftliche Befragung erfolgte jeweils im Klassenverband. Speziell bei den jüngeren SchülerInnen war die erwartbare „Fragebogenkompetenz“ zu berücksichtigen. Es wurden drei Fragebogenversionen entwickelt, die sich in ihrer Länge und in ihrem Verständlichkeitsgrad unterscheiden (3./4., 5./6. und 7./8. Schulstufe). Die Frage der Validität und Reliabilität der Antworten wird aber vor allem bei den jüngeren Kindern nicht endgültig zu klären sein. Um eine möglichst große Streuung nach Schulklassen zu erreichen, wurden pro Klasse 15 nach Zufallsprinzip ausgewählte Fragebögen ausgewertet. Insgesamt wurden 80 Schulklassen befragt. Die Gesamtstichprobe beträgt rund 1.700 SchülerInnen, ausgewertet wurden die Daten von 1.200.

Im Anschluß an die Klassenbefragung wurden mit insgesamt 21 SchülerInnen, die sich freiwillig melden konnten, semistrukturierte Interviews durchgeführt. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Befunde der Repräsentativbefragung. Die Datenerhebung wurde von Oktober 1998 bis Jänner 1999 durchgeführt.

3. Ergebnisse

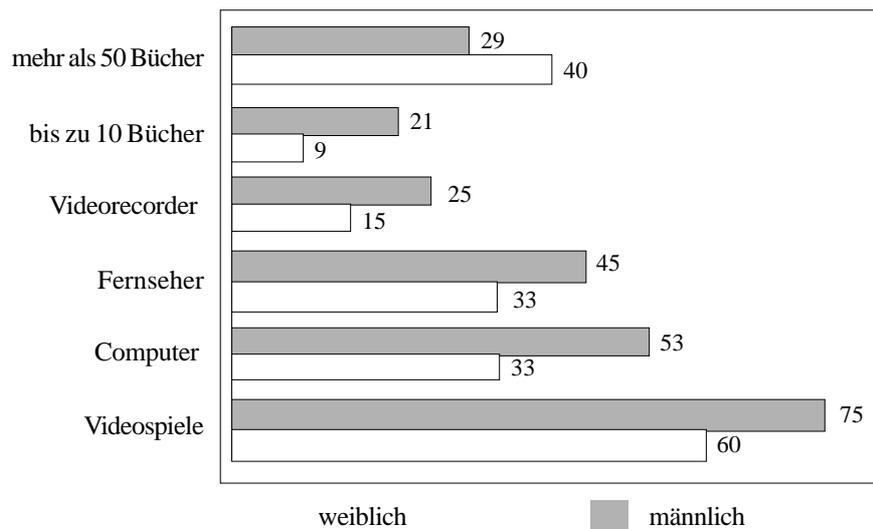
Die Medienumwelt der 8- bis 14-Jährigen

Besonders in den letzten zehn Jahren hat sich die Medienausstattung der Haushalte beträchtlich erweitert (vgl. z. B. Böck 1998). Kabel- bzw. Satellitenfernsehen und Videorecorder zählen zunehmend zur medialen Grundausstattung, die Computerversorgung wächst kontinuierlich. Haushalte, in denen Kinder und Jugendlichen leben, verfügen

traditionell über eine überdurchschnittliche Medienvielfalt. Dies gilt aber nicht nur für die neuen Technologien – 75% der Kinder geben z. B. an, dass sie einen Computer zu Hause nutzen können –, sondern auch für Lesemedien, wie Zeitungen, Zeitschriften und Bücher. Während aber die Erwachsenen die neuen Medien in ihre bereits bestehenden Medienensembles integrieren und dabei oft Nutzungsbarrieren überwinden müssen, sind Computer und Internet für immer mehr Kinder und Jugendliche selbstverständlicher Bestandteil ihrer Umgebung und ihres Medienalltags.

Die Selbstverständlichkeit der Medien für die Kinder und Jugendlichen zeigt sich unter anderem in ihrem persönlichen Besitzstand. Etwas mehr als 80% der 8- bis 14-Jährigen haben ein eigenes Radio und einen Kassettenrecorder oder CD-Player, je zwei Drittel Videospiele und einen Walkman. Zwei Fünftel haben ein eigenes Fernsehgerät, jede/r Fünfte einen Videorecorder.

Abbildung 1: Persönlicher Medienbesitz der 8- bis 14-Jährigen nach dem Geschlecht (in Prozent)



Besonders deutlich sind geschlechtsspezifische Unterschiede, die sich in der Folge auch in der Nutzung zeigen. Mädchen und Jungen wachsen in unterschiedlichen „Medienwelten“ auf. Jungen haben audiovisuelle-interaktive Medien deutlich häufiger als Mädchen. Diese wiederum haben mehr Bücher.

Mit dem Alter nimmt der Besitz an Mediengeräten zu. Dass der persönliche Buchbesitz sinkt, dürfte zum einen damit zu erklären sein, dass sich die Kinder und Jugendlichen

mit dem Älterwerden von ihren Kinderbüchern (nicht nur physisch) trennen und/oder diese nicht mehr als „ihre“ Bücher einstufen. Zum anderen geht dies offensichtlich auch auf den sich verändernden Stellenwert des Buches zurück – dazu Näheres im folgenden Abschnitt.

44% der 8- bis 14-Jährigen sind Mitglieder einer öffentlichen Bibliothek, 5% wissen nicht, wo eine Bibliothek ist. Die 10- bis 14-Jährigen, die einen Entlehnausweis haben, wurden gefragt, wie oft sie Bücher entleihen. Ein Fünftel von ihnen tut dies wöchentlich, ein Drittel eher monatlich, und knapp die Hälfte seltener oder nie.

Insgesamt haben 75% der 8- bis 14-Jährigen an ihrer Schule eine Schulbibliothek, 53% borgen sich dort auch Bücher aus. 18% der Befragten haben keine Schulbibliothek, und 7% wissen nicht, ob sie eine solche haben. Dass mit 33% der Anteil bei den VolksschülerInnen, die keine Bibliothek an ihrer Schule haben, weit über dem Durchschnitt liegt, war zu erwarten, weil – anders als für die HS und AHS – nach wie vor eine diesbezügliche verbindliche Regelung aussteht.

Zum Stellenwert des Buchlesens

Wenig überraschend steht das Fernsehen an der Spitze der Freizeitbeschäftigungen, gefolgt von Musik- und Radiohören, Spielen, sportlichen Aktivitäten und dem Treffen mit FreundInnen. Das Buchlesen liegt in der Rangreihe noch knapp vor der Beschäftigung mit dem Computer bzw. dem Computerspielen. Die 8- bis 14-Jährigen sehen aber – entgegen landläufiger Meinungen – nicht häufiger oder länger fern als die Erwachsenen. Wichtiger sind bei den Kindern und Jugendlichen aber der Computer und vor allem auch das Buchlesen.

35% der 8- bis 14-Jährigen lesen (fast) täglich in ihrer Freizeit Bücher, 12% drei- bis viermal pro Woche und 23% ein- bis zweimal pro Woche. 70% lesen damit zumindest wöchentlich Bücher, bei den ab 14-Jährigen liegt der Vergleichswert für 1996/97 bei 42%. Während nur 4% der Kinder und Jugendlichen angeben, in ihrer Freizeit nie Bücher zu lesen, trifft das bei den ab 14-Jährigen auf 33% zu (vgl. Böck 1998, S. 70). Mit den Werten für die Lesehäufigkeit übereinstimmend, sagen 36% der Kinder und Jugendlichen, dass sie sehr gerne Bücher lesen, 33% tun dies gerne. Nur 7% geben an, dass sie überhaupt nicht gerne Bücher lesen. Am letzten Wochentag haben 55% in ihrer Freizeit in einem Buch gelesen (ab 14-Jährige: 34%), am letzten Wochenende 66% (ab 14-Jährige: 37%) (vgl. ebd., S. 478f.). Wenn Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit in einem Buch lesen, wenden sie auch relativ viel Zeit dafür auf: Gut 70% jener, die tatsächlich gelesen haben, haben dies eine Stunde bzw. länger als eine Stunde gemacht.

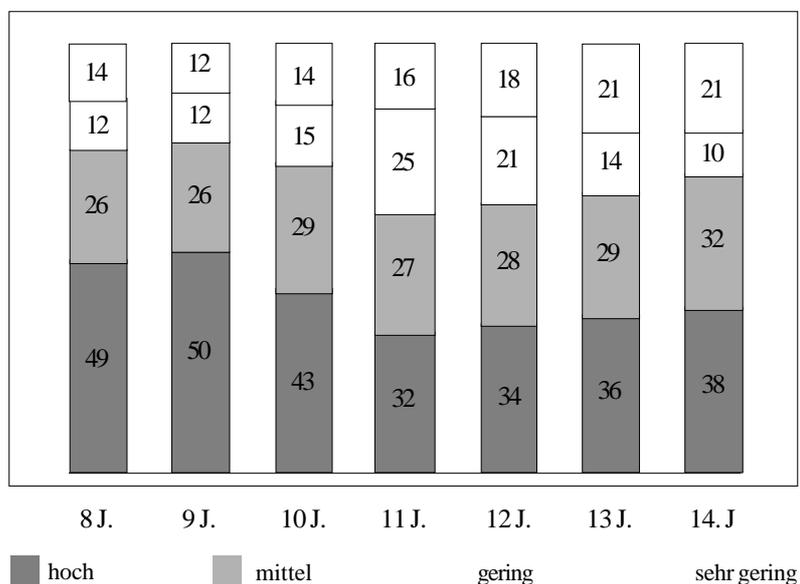
Fasst man die Angaben zur Lesehäufigkeit und -dauer, zur Freude am Lesen sowie der Anzahl der in den letzten zwölf Monaten gelesenen Bücher zu einem Indikator der „Leseintensität“ zusammen,⁴ so haben 39% der 8- bis 14-Jährigen eine hohe Leseintensität. Sie lesen sehr gerne und dementsprechend oft und lange Bücher. 28% lesen ebenfalls gerne, aber eher in einem wöchentlichen Rhythmus (= mittlere Leseintensität). Bei den 17% der SchülerInnen mit einer geringen Leseintensität ist die Lesefreude schon weniger vorhanden, sie lesen auch überwiegend seltener als zumindest einmal pro Woche. 16% haben eine sehr niedrige Leseintensität. Sie haben keine Freude am Buchlesen und tun dies auch sehr selten – vermutlich nur dann, wenn es sein muss oder wenn sie ein Buch besonders interessiert. Um noch einmal mit den Werten für die Bevölkerung ab 14 Jahren zu vergleichen: 1996/97 wurde in der Studie »Leseförderung als Kommunikationspolitik« (Böck 1998) von 24% der 2.000 Befragten die Leseintensität als hoch, von 25% als mittel und von 19% als niedrig eingestuft. Ein Drittel der ab 14-Jährigen waren Nicht-LeserInnen.

In Bezug auf die Integration des Buchlesens in die Freizeit zeichnen sich unterschiedliche Muster ab. Ähnlich wie bei den ab 14-Jährigen gibt es bei den 10- bis 14-Jährigen den Typ der „Vielseitig-Aktiven“ (25%), die alle abgefragten Freizeitaktivitäten überdurchschnittlich oft ausüben und auch häufig Bücher lesen. Die „Musisch-Kreativen“ (29%) entsprechen den eher zurückgezogenen BuchleserInnen. Neben dem Buch sind Musizieren, Malen und Zeichnen sowie das Schreiben eines Tagebuches häufige Beschäftigungen. Die Gruppe der „Inaktiven“ (21%), die keine besonderen Vorlieben erkennen lässt, liest ebenfalls Bücher, aber schon deutlich seltener. VertreterInnen des Typs der „Aktiv-Unterhaltungsorientierten“ (25%) finden in ihrer von audiovisuellen und interaktiven Medien dominierten Freizeit keinen Platz für das Buchlesen. Das Buch ist zwar – übereinstimmend mit dem bekannten Slogan „the more / the more“ – nach wie vor Teil einer aktiven Freizeitgestaltung, in der auch andere Medien einen hohen Stellenwert haben (können). Eine aktive, stark nach außen orientierte Freizeit schließt aber das Buch nicht unbedingt mit ein.

Wer liest gerne und oft Bücher?

Besonders die VolksschülerInnen sind intensive BuchleserInnen. Zwischen 10 und 12 Jahren brechen die Lesefreude und auch der Zeitaufwand für das Buchlesen stark ein. In diesem Zeitraum rücken nicht nur andere Medien, wie die Musik- und Computermedien, aber auch das Fernsehen, stärker in den Vordergrund. Insgesamt beginnen sich (Freizeit-)Vorlieben und Abneigungen stärker herauszukristallisieren. Damit einher geht die wachsende Bedeutung der peer group. Es wird mehr Zeit außer Haus verbracht, womit auch die potentiellen Buchlesezeiten weniger bzw. kürzer werden.

Abbildung 2: Leseintensität der 8- bis 14-Jährigen nach dem Alter (in Prozent)



Übereinstimmend mit vorliegenden Befunden haben die Mädchen in allen Altersgruppen eine engere Beziehung zum Buch, und sie wenden auch deutlich mehr Zeit für das Buchlesen auf als die Jungen. Insgesamt haben 51% der befragten Mädchen, aber nur 28% der Jungen eine hohe Leseintensität. 23% der Jungen und nur 9% der Mädchen haben eine sehr geringe Leseintensität. Diese Differenzen werden mit zunehmendem Alter größer, die Jungen wenden sich gleichzeitig den audiovisuellen und multimedial-interaktiven Medien stärker zu.

Dass HauptschülerInnen seltener lesen als SchülerInnen der allgemein bildenden höheren Schulen, war ebenfalls zu erwarten. 49% der AHS-SchülerInnen, aber nur 28% der HauptschülerInnen sind intensive LeserInnen. Hat mit 23% beinahe jede/r Vierte der HauptschülerInnen eine sehr geringe Leseintensität, trifft dies nur auf 7% der GymnasiastInnen zu.

Die geschlechts- und schultypspezifischen Unterschiede spiegeln sich in allen mit dem Buch und dem Lesen verbundenen Daten wider. Die männlichen Befragten sowie die HS-SchülerInnen stehen den Bildschirmmedien näher (Fernsehen, Computer, Videospiele), Mädchen und AHS-SchülerInnen den Printmedien, speziell dem Buch. Dass Comics von den Jungen signifikant häufiger gelesen werden als von den Mädchen,

stimmt mit der besonderen Relevanz der visuellen Kommunikationsmodi für das männliche Geschlecht überein. Lesen z. B. 32% der Jungen zumindest mehrmals pro Woche Comics, trifft dies nur auf 13% der Mädchen zu.

Zu den Leseumwelten Familie, peer group und Schule

So gut wie alle Dimensionen des Lesens unterscheiden sich nach der Leseintensität, besonders wenn man die SchülerInnen mit einer sehr niedrigen und die SchülerInnen mit einer hohen Leseintensität vergleicht. Das gilt auch für die Angaben der Kinder und Jugendlichen zu den wichtigsten Instanzen ihrer Lesesozialisation. So wird der Zusammenhang mit der Leseumwelt im Elternhaus und den Lesegewohnheiten der Eltern sowie ihrem Interesse am Lesen ihrer Kinder einerseits und den Lesegewohnheiten der Kinder andererseits bestätigt. Kinder, die viel lesen, wachsen in einer reichhaltigen Buchumwelt auf, und ihre Eltern sind ebenfalls überdurchschnittlich oft BuchleserInnen. Insgesamt geben 14% der SchülerInnen an, dass es bei ihnen zu Hause nur einige Bücher gibt (sehr geringe Leseintensität: 25%; hohe Leseintensität: 9%), 63% berichten von zumindest mehreren Buchregalen in ihrem Elternhaus (sehr geringe Leseintensität: 48%; hohe Leseintensität: 76%).

Auch in dieser Studie können keine Unterschiede in den häuslichen Leseumgebungen der Mädchen und Jungen festgestellt werden, die ihr unterschiedliches Leseverhalten erklären könnten. Trotz der Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Lesen und dem Lesen der Kinder ist auch ein Teil dieser Stichprobe als „unerwartete LeserInnen“ einzustufen – es ist eben nicht nur die Lesehäufigkeit der Eltern, die Kinder zu LeserInnen bzw. Nicht-LeserInnen macht.

In der peer group hat das Buch im Vergleich zu den übrigen Medien einen eher nachrangigen Stellenwert. 39% der 10- bis 14-Jährigen unterhalten sich oft über Dinge, die sie im Fernsehen gesehen haben, jeweils rund ein Drittel über Musik, den Computer sowie Computer- oder Videospiele, 24% darüber, was sie in Zeitungen oder Zeitschriften gelesen haben. Nur 19% unterhalten sich oft mit ihren FreundInnen über Bücher. Lediglich der Wert für das Internet liegt mit 15% noch etwas niedriger. Erwartungsgemäß trifft der nachrangige Stellenwert des Buches weniger auf die Mädchen und die SchülerInnen mit einer hohen Leseintensität zu. Imageprobleme des Buches sind vermutlich nicht nur mit der wenig geliebten schulischen Pflichtlektüre zu erklären, sondern möglicherweise auch mit einer Abgrenzung gegenüber der Schule und den Erwartungen der Eltern.

Die Angaben der 8- bis 14-Jährigen zum Lesen in der Schule sind sehr unterschiedlich. Besonders die VolksschülerInnen lesen (auch) in der Schule sehr gerne. 27% der SchülerInnen der 3. und 4. Schulstufe haben fast jede Woche „freie Lesestunden“, 8%

ungefähr ein- bis zweimal monatlich, 42% seltener und 22% nie. Haben immerhin noch 34% der SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe zumindest ein- bis zweimal monatlich „freie Lesestunden“, trifft das bei den Älteren nur mehr auf 16% zu. „Klassische“ Formen der Leseförderung an der Schule (Besuche von öffentlichen Bibliotheken, Lesungen von AutorInnen) werden von insgesamt jeweils höchstens einem Drittel der Befragten angegeben. Nur 5% der SchülerInnen der 5. bis 8. Schulstufe sagen, dass sie oft von ihren Lehrern oder Lehrerinnen Tipps zu lesenswerten Büchern bekommen, bei 31% ist das nie der Fall. Für die Leseförderung an den österreichischen Pflichtschulen und AHS-Unterstufen bestehen – zumindest auf Basis dieser Befunde – noch viele Möglichkeiten. Zur Frage nach den in der Schule gelesenen Büchern meinen 43% der SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe, dass in der Schule mehr Bücher gelesen werden sollten, die sie auch in ihrer Freizeit gerne lesen, 34% geben an, dass sie in der Schule fast nur langweilige Bücher lesen.

Lesepreferenzen

Bei der Frage, wie Bücher sein sollen, damit sie ihnen gefallen, steht bei den bis 12-Jährigen *spannend* sowie *lustig* an oberster Stelle. Außerdem sollten die Bücher *nicht zu dick* und *einfach zu lesen* sein. Kurz: Das Lesen soll *Spaß machen* und nicht mühsam sein. Für die 12- bis 14-Jährigen, die aus einer größeren Vielfalt an Antwortvorgaben auswählen konnten, steht die Möglichkeit, sich in die Geschichte hineinversetzen zu können, an zweiter Stelle. Bemerkenswert ist der Befund, dass mit dem Alter die Anforderung, dass Bücher einfach zu lesen sein sollen, an Bedeutung gewinnt. Der Umfang eines Buches sowie der Anteil an Illustrationen verlieren hingegen mit dem Alterwerden an Stellenwert.

Tabelle 1: Anforderungen an Bücher nach dem Geschlecht und Alter – 3. bis 6. Schulstufe (in Prozent)

Erwartungen an Bücher	gesamt	Geschlecht		Alter				
		weibl.	männl.	8	9	10	11	12
spannend	93	93	94	87	91	95	96	95
lustig	89	94	84	94	87	86	89	89
nicht zu dick	63	66	61	96	78	63	47	51
einfach zu lesen	51	48	54	48	48	47	53	62
viele Bilder	47	42	50	56	52	43	41	45
toller Held/tolle Heldin	44	43	46	48	48	48	40	41

Basis (100%): SchülerInnen der 3. bis 6. Schulstufe

Die von den 8- bis 12-Jährigen bevorzugten Sparten sind Abenteuerbücher, Bücher über Tiere und Natur sowie Krimis oder Detektivgeschichten. Bei den 8- bis 10-Jährigen verweist die Beliebtheit von Büchern, die Sachinformationen (mit-)vermitteln, wie Bücher über Tiere und Natur oder Lexika und Nachschlagewerke, auf den besonderen Stellenwert der wissensvermittelnden Funktion des Buchlesens für diese Altersgruppe. Die Älteren lesen Grusel und Horror besonders gerne, gefolgt von Büchern über das Leben von Jugendlichen, Krimis sowie Büchern über ein problemorientiertes Thema.

Markant sind die geschlechtsspezifischen Differenzen. Am größten sind sie bei den eher action- und spannungsorientierten Genres, die die Jungen vorziehen, sowie bei der erzählenden Literatur, die eine Domäne der Mädchen ist. Dass für Letztere Bücher eine besondere Funktion in ihrer Alltagsbewältigung haben, zeigt sich an ihren Präferenzen für Buchsparten, in denen Alltagssituationen und/oder Problemstellungen thematisiert werden. Sind z. B. 21% der Nennungen der Mädchen auf die Frage nach dem Titel eines Buches, das ihnen besonders gut gefallen hat, dieser Kategorie zuzuordnen, trifft das nur auf 9% der Nennungen der Jungen zu. Umgekehrt verhält es sich mit den Genres Krimis und Detektivgeschichten: 28% der Angaben der Jungen fallen in diese Sparte, bei den Mädchen 9%.

Was die Leseintensität betrifft, so gilt: Je höher die Affinität zum Buch, umso breiter die Lektüreinteressen und – so lässt sich aus diesem Befund ableiten – umso größer ist damit die Funktionsvielfalt des Mediums Buch für diese SchülerInnen.

Das Fernsehen, der Computer und das Buch

Die Fernsehnutzungshäufigkeit korreliert negativ mit der Leseintensität: SchülerInnen, die viel lesen, sehen weniger fern, und SchülerInnen, die viel Zeit für das Fernsehen aufwenden, lesen seltener Bücher. Fasst man die Fernsehdauer und -häufigkeit in einer Typologie zusammen, so sind die Jungen bei den Viel-FernseherInnen signifikant überdurchschnittlich vertreten. Die Jungen sehen zwar nicht häufiger fern als die Mädchen, sie tun dies aber deutlich länger.

Der Computer wird von den Jungen häufiger genutzt als von den Mädchen. Diese Differenzen nehmen mit dem Alter noch zu. Es besteht aber – anders als beim Fernsehen – ein nur sehr geringer (negativer) Zusammenhang zwischen der Leseintensität und der Computernutzungshäufigkeit. Bei der Computernutzung steht das Computerspielen an erster Stelle, es verliert aber mit dem Alter etwas an Bedeutung. Wenn das Internet genutzt wird – mit zunehmendem Alter steigt der Anteil jener deutlich an, die dieses zumindest selten nutzen –, dann am häufigsten, um Informationen zu suchen.

Auffallend ist, dass intensive LeserInnen häufiger gezielt Informationen im Netz suchen als sehr selten lesende SchülerInnen. Und bemerkenswert ist weiters, dass die Frequenz anspruchsvoller und informationsorientierter Nutzungsformen des Compu-

ters korreliert. Ersteres ist eine Bestätigung dessen, dass überdurchschnittliche LeserInnen Medien informationsorientierter nutzen, Letzteres deutet auf unterschiedliche Zugänge zum Internet hin: einem eher unterhaltungsorientierten und einem eher informationsorientierten. Diesem Befund wäre in weiterführenden Studien nachzugehen.

4. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen eine Reihe bekannter Zusammenhänge, die trotz des gesellschaftlichen und medialen Wandels sehr stabil sind. Trotz der Kontinuität vieler Zusammenhänge dürfen jedoch die langfristigen Veränderungen, die eher unbemerkt vor sich gehen, nicht übersehen und unterschätzt werden.

Eine dieser Entwicklungen, die auch für die Leseförderung und generell die Medienpädagogik von besonderer Relevanz ist, besteht darin, dass sich mit der Vervielfachung des medialen Angebots die kommunikativen Lebenswelten der Mädchen und Jungen offensichtlich stärker voneinander abgrenzen. Diese Unterschiede sind mit den damit verbundenen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen sowie mit den zu erwartenden Anforderungen in ihrem künftigen Leben zu verknüpfen. So wird neben einer möglichst hohen Lesekompetenz auch die Fähigkeit im Umgang mit visuellen Kommunikationsmodi immer wichtiger. Die eindeutigen Lesepräferenzen legen es zudem nahe, über eine genderspezifische Gestaltung der Leseförderung nachzudenken.

Mit Maßnahmen der Leseförderung sind ganz besonders die 8- bis 10-Jährigen ansprechbar. Die Einrichtung von Schulbibliotheken an Volksschulen wäre diesbezüglich ein folgerichtiger und wichtiger Schritt. Handlungsbedarf besteht gerade auch bei den 10- bis 12-Jährigen. Durch gezielte Maßnahmen sollte dem Leseinbruch entgegen-gesteuert werden.

Eine effektive Leseförderung muss aber auch die häusliche Umwelt miteinbeziehen. Regelmäßige Information von Eltern durch die Schule und durch die Medien über empfehlenswerte Bücher für ihre Kinder und die Bedeutung des Lesens könnten schulische Maßnahmen unterstützen. Die wachsende Bedeutung der visuellen Informationsvermittlung unterstreicht einmal mehr, dass Leseförderung Teil eines umfassenden Programms sein muss, das kommunikative Anforderungen und Kompetenzen auf einer breiten Ebene thematisiert.

Literatur:

- Böck, Margit: Leseförderung als Kommunikationspolitik. Zum Mediennutzungs- und Leseverhalten sowie zur Situation der Bibliotheken in Österreich. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 1998
- Binder, Lucia / Wilhelm Urban / Erich Vanecek: Vierzehnjährige als Buchleser. Wien, München: Jugend & Volk, 1984
- Bamberger, Richard / Lucia Binder / Erich Vanecek: Zehnjährige als Buchleser. Wien, München: Jugend & Volk, 1977
- Bonfadelli, Heinz / Angela Fritz: Lesen im Alltag von Kindern und Jugendlichen. In: Lesesozialisation, Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, S. 7–213

Anmerkungen:

- 1) Die Publikation der Forschungsergebnisse wird im Österreichischen StudienVerlag vorbereitet und soll noch im Sommer 2000 erscheinen.
- 2) Die Untersuchung wurde vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung in Kooperation mit dem Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt (Projektleitung: Karin Sollat, Durchführung: Margit Böck) und von den Bundesministerien für Wissenschaft und Verkehr sowie Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und dem Bundeskanzleramt, Kunstsektion finanziert.
- 3) Die Studie orientiert sich an einem von Heinz Bonfadelli und Angela Fritz (1993, S. 46) entwickelten theoretischen Bezugsrahmen: Vor dem Hintergrund der Sozialisationserfahrungen ist das Lesen an individuelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen gebunden sowie an die Verfügbarkeit über und den Zugang zu Lesemedien, an eine Lesekompetenz und Lesemotivation. Die Freizeit- und Medienumwelt, aber auch die soziale Umwelt beeinflussen mit ihren (kommunikativen) Handlungsalternativen die Entscheidung, in potentiellen Lesesituationen zu lesen oder etwas anderes zu tun. Den Funktionszuschreibungen an das Lesen bzw. an die Lesemedien, die über die sehr verkürzende Differenzierung zwischen Information oder Unterhaltung weit hinausgehen und z. B. auch soziale Funktionen (Gestaltung von Nähe oder Distanz) umfassen, kommt dabei eine wichtige Rolle zu.
- 4) Die Typologie wurde mittels einer Clusteranalyse errechnet. Ziel dieses Verfahrens ist es, Gruppen zu bilden, die sich möglichst deutlich voneinander unterscheiden und innerhalb der Gruppen möglichst homogen sind.

✉ *Mag. Dr. Margit Böck (geboren 1967) ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. E-mail: margit.boeck@univie.ac.at*

THEMA

Projekte aus der Praxis

Eva Burian, Annemarie Soyer

Der Leserucksack

Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen



Lesebiografie – Fragebogen

Ein Fach, zwei Lehrerinnen, zwei Klassen (zweite und fünfte AHS) – das war unsere Ausgangslage. Ob Lehrerin, ob Klasse, man arbeitet relativ isoliert vor sich hin. Doch das sollte sich ändern. Denn die zwei Lehrerinnen beschlossen eines Tages, ihr Einzelkämpfertum ausnahmsweise aufzugeben und gemeinsam etwas für das Lesen und gegen die Kommunikationsschwierigkeiten unter den SchülerInnen zu unternehmen. Die Anregung dafür lieferte ein Fortbildungsseminar zum Thema „Leseerziehung“ (Wintersteiner / Zeitlinger).

Die Ergebnisse dieser Kooperation werden in sechs Schritten dargestellt. Dies soll interessierten KollegInnen ermöglichen, ähnliche Projekte zu realisieren.

1. Planung:

Bei der Planung des folgenden Projektes wurden folgende Ziele ins Auge gefasst:

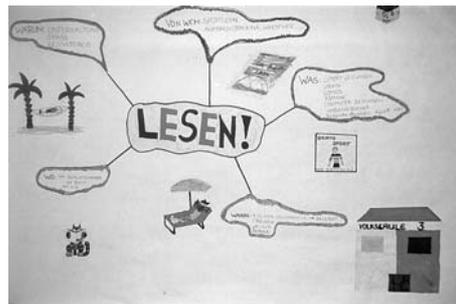
- * Bewusst-Werden der eigenen Lesesozialisation
- * Vergleich verschiedener Lesegewohnheiten und Lese-Erlebnisse
- * Förderung des Kontaktes zwischen zwei Klassen unterschiedlichen Alters
- * mehr Motivation zum Lesen
- * Erweiterung der Kenntnisse von Jugendliteratur
- * „Hautnahes“ Präsentieren von Büchern

In einem vorbereitenden Gespräch legten wir den Ablauf des Projektes fest und fixierten Termine für gemeinsame Unterrichtsstunden.

2. Arbeit an der Lesebiographie

In den nächsten vierzehn Tagen arbeiteten die jeweiligen Klassen an folgenden Themen:

In der zweiten Klasse wurde eine persönliche Lesebiographie in der Art einer „mind-map“ als Hausübung gegeben. In den folgenden Unterrichtsstunden wurden die Einzelerfahrungen in Vierer-Gruppen zusammengefasst und in der Form eines gemeinsamen Plakates den Mitschülern vorgestellt. Einige Schüler gestalteten außerdem Spielpläne für ein Lesespiel.



Mind-Map

Auch die SchülerInnen der 5. Klasse stellten zunächst als Hausarbeit einzeln Überlegungen zur eigenen Lesebiographie anhand einiger Fragen an, etwa:

- * Was war mein erstes Lieblingsbuch (Bilderbuch)?
- * Was ist mein Lieblingsleseplatz?
- * Wann lese ich am meisten?
- * Wer hat mich zum Lesen angeregt bzw. wer regt mich dazu an?
- * Welches Buch gefiel mir im Alter von 11-12 Jahren am besten (im Hinblick auf die Buchempfehlung für die zweite Klasse)?

Die Präsentation der auf Plakaten dargestellten Ergebnisse erfolgte in Gruppenarbeit innerhalb der Klasse, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Lesegewohnheiten und Leseerfahrungen diskutiert wurden. Sodann erfolgte die Auswahl der Lektüre, die in der zweiten Klasse vorgestellt werden sollte. Jede(r) SchülerIn musste zu



Plakat Lektüreauswahl

Hause eine Kurzfassung des Inhalts und einige Lesetipps zum gewählten Buchtitel vorbereiten.

Ein riesiges Plakat – unter anderem gestaltet mit Kopien der Covers der vorzustellenden Bücher – schloss die Vorbereitungsarbeiten für die klassenübergreifenden Unterrichtsstunden ab.

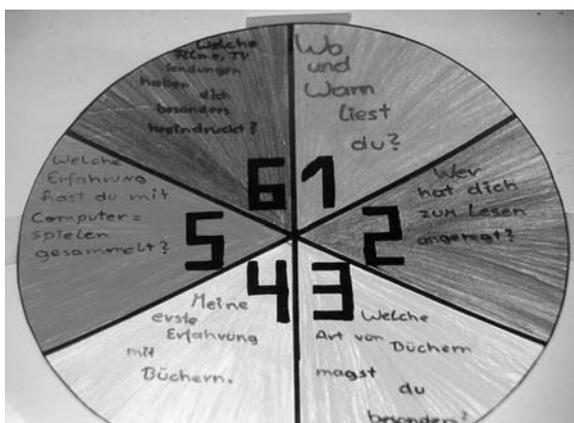
3. Gemeinsame Doppelstunde mit fünfter und zweiter Klasse:

Beide Klassen bilden einen großen Kreis, in der Mitte liegt ein Rucksack, gefüllt mit Büchern, aus dem eine Schülerin immer wieder ein Buch herausnimmt. Der jeweilige Eigentümer des Buches setzt sich zum Rucksack und stellt das Buch kurz vor. Nachdem das letzte Buch besprochen worden ist, können sich die SchülerInnen der zweiten Klasse ein Buch, für das sie sich besonders interessieren, ausborgen.

4. Lesespiel:

Nach dieser „Rucksack-Aktion“, die ca. eine Stunde gedauert hat, setzen sich je sechs SchülerInnen – gemischtklassig – an einen Tisch und widmen sich dem Lesespiel:

Der Reihe nach würfelt jeder Schüler eine Zahl, die Frage, die auf dem Spielfeld mit der gewürfelten Zahl steht, wird daraufhin von diesem Schüler beantwortet. Die Fragen beziehen sich auf die Lesegewohnheiten der Schüler, z. B.: Wer hat dich zum Lesen angeregt? Wo und wann liest du? Welche Art von Büchern magst du besonders? Was war deine erste Erfahrung mit Büchern? ...



Das Lesespiel

Während des Spiels ergaben sich häufig Gespräche über den Umgang der einzelnen SchülerInnen mit Büchern.

5. Erfahrungsaustausch und Ausstellung:

Nach ca. zwei Monaten gab es eine weitere gemeinsame Stunde, die zum Erfahrungsaustausch verwendet wurde.

Die SchülerInnen der zweiten Klasse erzählten, welche Bücher sie sich ausborgt hatten, und äußerten ihre Meinung zu diesen. Anschließend spielten die SchülerInnen der zweiten Klasse eine kleine Szene aus dem Buch »El Loco« von Alberto Manzi, einer gemeinsamen Klassenlektüre.

Die SchülerInnen der fünften Klasse zeigen sich über das positive Feedback der „Kleinen“ zu den empfohlenen Büchern sehr erfreut und sind vor allem von der kurzen Theatervorführung der jüngeren SchülerInnen, die diese trotz des „großen“ Publikums ohne Scheu meistern, begeistert. Auf diese gemeinsame Stunde der Nachbereitung folgte noch eine Präsentation des Projektes „Leserucksack“ in Form einer Ausstellung in der Aula unserer Schule. Diese konnte das Interesse vieler KollegInnen und SchülerInnen an der Leseerziehung erwecken.

6. Schularbeit als Nachbereitung:

Den SchülerInnen der fünften Klasse bot sich eine weitere Möglichkeit der Nachbereitung in Form einer Schularbeit zum Thema Lesen/Leseerfahrung.

Als Impuls diente der folgende Text:

Peter Suhrkamp: Über das Lesen

Es gibt viele Arten zu lesen, und man muss zwischen Lesen und Lesen scheiden. Lesen, um zu lernen, Lesen, um in etwas einzudringen, Lesen, um den Geist in Bewegung zu bringen, Lesen als Gespräch, Lesen als Kunst. Alle lassen sich in drei Arten zusammenfassen: Lesen zur Orientierung, Lesen als Übung und schöpferisches Lesen. Dazu ist in neuerer Zeit noch eine verbreitete Art gekommen: Lesen aus Gewohnheit. Und diese Gewohnheit kann wie das Rauchen zur Süchtigkeit anwachsen. Der so Geplagte muss in jedem unbeschäftigten Augenblick, wo er auch immer sein mag, lesen.

Die Aufgabenstellung lautete:

Setze dich nach dem Lesen dieses Textimpulses mit der Frage auseinander, was Lesen für dich bedeutet. Denke dabei an die Arbeit an deiner Lesebiographie. Führe Beispiele bezüglich deiner Leseerlebnisse an.

Dadurch, dass diesem Thema sehr viel an Reflexion vorausgegangen war, wurde es von den SchülerInnen gerne gewählt und zeitigte vom inhaltlichen Aspekt her sehr gute Resultate. Hier einige Gedanken:

„Ich finde, dass Bücher durch nichts ganz ersetzt werden können. Vor allem findet sich in ihnen so viel Platz für mystische, spannende und lustige Geschichten, die mit Hilfe unserer Phantasie in unseren Köpfen zum Leben erweckt werden.“ (Raphaella)

„Ich merke ganz deutlich, dass Lesen nicht gleich Lesen ist. Wenn wir Schulbücher lesen, ist das auch ein Lesen, aber eher eines, das wir eben akzeptieren, weil wir ja lernen müssen. Aber es ist ein gezwungenes Lesen, und vielleicht ist es auch der Grund dafür, dass manche Jugendliche nicht lesen wollen, weil sie etwas lesen müssen, das sie im Grunde überhaupt nicht interessiert.“ (Lindia)

„Der Fernseher ersetzt eigentlich schon fast ganz die Bücher. Es gibt aufwendig verfilmte Romane und Abenteuergeschichten. Ich finde nur, dass es schade ist, dass im Film dem Zuseher alles schon vorgegeben ist. Beim Lesen kann man sich die eigene Scheinwelt selbst aufbauen.“ (Gabi)

„Eigentlich lese ich nur aus einem Grund: ich lese nicht zur Unterhaltung oder Entspannung, sondern ich lese nur deswegen, weil ich mir eine eigene Meinung über die Literatur bilden möchte. Ich lasse mir inzwischen von niemandem seine Meinung darüber aufdrängen.“ (Sanjin)

Anschließend noch eine Auswahl aus den Rückmeldungen der SchülerInnen:

„Es war sehr interessant zu sehen, was andere in unserem Alter gelesen haben“ (Edda, 2. Kl.)

„Bei der Arbeit mit jüngeren Schülern wurden wir an alte Zeiten erinnert.“ (Martina, Andrea 5. Kl.)

„Die 5B-Klasse war sehr nett, besonders die, mit denen wir gespielt haben“. (Marina, 2. Kl.)

„Die Kleinen waren ganz schön auf Zack.“ (Marco, 5. Kl.)

„Das Projekt brachte Abwechslung in den Schulalltag und ich musste weniger Grammatik lernen.“ (Daniel, 2. Kl.)

Persönliche Bemerkungen:

Obwohl es im Strom des Schulalltages oft schwierig ist, gemeinsame Termine zu finden, erwies sich eine gemeinsame Unterrichtsplanung als recht effektiv und kreativ. Auch das gemeinsame Unterrichten machte Spaß.

Insgesamt wurden die Kontakte zwischen den beiden Klassen verbessert und es verbreitete sich die Meinung, dass Lesen auch lohnend sein kann.

Schließlich soll noch auf die Beschreibung dieses Projektes im Jahresbericht 1999 des Gymnasiums Perau, der auch über Internet (<http://perau.fh-kaernten.ac.at/>) abrufbar ist, verwiesen werden.

✍ *Eva Burian und Annemarie Soyer unterrichten Deutsch am BG / BRG Perau. Peraustraße 10, A-9500 Villach.*

Edith Zeitlinger

Projekt Lesebiographie und was daraus entstand...

Zufälle

Der Zufall hat mitgeholfen, dass zwei parallel laufenden „Geschichten“ in ein Unterrichtsprojekt münden.

Die erste „Geschichte“ ist die Unterrichtsarbeit in einer fünften Klasse Gymnasium zu dem Thema »Wie das bei mir mit dem Lesen war«, ausgehend vom gleichnamigen Text von Felix Mitterer im Lesebuch der fünften Klasse. (Lesezeichen I)

Die zweite ist die Vorbereitung zu einem Seminar zum Thema „Lesen in der Medienwelt“ am Pädagogischen Institut im Sommersemester 1999.

An dem einen Strang ziehen die Schülerinnen und Schüler, weil ihnen der Text nicht nur gefällt, sondern sie auch gleich zum Nachdenken und Aufschreiben ihrer eigenen Leseerinnerungen anregt:

Ich liebe Bücher. Sie faszinieren mich. Mich lässt die Lesewut nicht mehr los. Hilfe! (Rosi)

Lesen ist Eintauchen in die „andere Welt“. (Anna-Maria)

An dem anderen „zieht“ der Referent des Seminars, der mit seinem Anstoß zur Erarbeitung von *Lesebiographien* (jetzt hatte das Kind auch einen Namen) das sogenannte „missing link“ herstellt.

Das Leseprojekt

So beginnt es also, das Leseprojekt, das wir später »BÜCHERPRÄSENTATION FÜR DIE 1D«, ausgewählt, zusammengestellt und durchgeführt von der Klasse 5b, nennen.

Die Arbeit mit der lesebiographischen Methode bringt die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion darüber, was sie wann, wo, mit wem gelesen oder vorgelesen bekommen haben.

Sie bringen ihre Bilderbücher, ihre ersten Lieblingsbücher mit, zaubern Photos hervor, auf denen sie mit einem Buch zu sehen sind, kramen alte Kassetten heraus,

tauschen erstaunte „Du-auch-Erinnerungen“ aus und erzählen sich gegenseitig von ihren Lieblingshelden und -heldinnen.

Damals saß ich im Wohnzimmer auf der Couch und las angespannt die einzelnen Seiten. Ich hatte ein ganz seltsames Gefühl im Bauch und soviel ich mich erinnere – auch im Rücken, weil ich Angst hatte, der Mörder könnte mich auch gleich nebenbei mit einem Messerstich in den Rücken umbringen... ich hatte eine ziemlich starke Phantasie. (Melanie)

Als allererstes „richtiges“ Buch las ich »Die drei Musketiere«. Ich habe sie geliebt. Wirklich. Keine Szene, die ich nicht irgendwann einmal geträumt habe ... (Rosi)

Die Beschäftigung mit dem Thema Lesen, ja das Lesen selbst erscheint auf einmal ganz anders. Einige der Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie ganz ähnliche Erfahrungen gemacht haben, dass ihre Lektüre und die Art, wie sie darüber denken und wie sie sie erlebt haben, verbindend wirkt. Sie bemerken auch, dass zur Lesesituation mehr gehört als ein Buch allein – z. B. der Leseort, (Baumhaus, Zug, Klo, Hängematte, u. a.) die Tages- oder Nachtzeit, die man für das Lesen nützt, etwas zum Essen, Naschen, eventuell Musik, die Wärme der Bettdecke oder der Ofenbank, Gerüche, die man gerne mag, usf. Es wird auch deutlich, dass man nicht nur zum Lesen einer bestimmten Atmosphäre bedarf, sondern dass das Lesen selbst auch Stimmungen schafft, kurz, dass Lesen ein sinnliches Vergnügen sein kann.

Meine Lesestimmung wird hauptsächlich vom Buch bestimmt, das ich lese. Ist es witzig, beschwert sich meine Umwelt über meine plötzlich auftretenden Lachanfalle, ist es spannend, meine Mutter über meine abgeissenen Fingernägel. (Jutta)

Es gibt aber auch Feststellungen, wie „Lesen, das war noch nie mein Fall“, oder „Lehrer geben das Lesen vor, wähh!“, „Videokassetten sind auf alle Fälle besser!“

Auf diese erste, man könnte sagen, lustbetonte, manchmal auch ein wenig chaotische Auseinandersetzung folgt eine Arbeit in der Gruppe, in deren Verlauf die Schüler aufgefordert werden, ein Plakat mit ihren Leseerinnerungen, Lesestimmungen etc. zu gestalten. Dabei entstehen eine ganze Reihe von äußerst ansprechenden Arbeiten.

Eigentlich wäre das Thema damit abgeschlossen gewesen, doch

Was tun mit dieser Lese-Euphorie?

- * Einschlafen lassen?
- * In einen gemeinsam zu lesenden Text kanalisieren?
- * Die Schüler individuell weiterlesen lassen, nach eigenem Gutdünken?

Wieder kommt der Zufall zu Hilfe. In einem Gespräch erzählt mir eine Kollegin von ihrer sehr leseschwachen, lesemüden ersten Klasse und ihrer Ratlosigkeit. Ich „übernehme“ diese „Ratlosigkeit“ und präsentiere sie in der nächsten Deutsch-Stunde meiner Klasse, in der die anregenden Plakate mit den Leseerinnerungen hängen.

- * Was könnten wir tun?
- * Können wir überhaupt etwas tun, um die 10-11-Jährigen ein wenig mit dem „Lese-fieber“ anzustecken?

Es folgt ein Brainstorming mit dem Ziel Motivationsmöglichkeiten zu finden. Was herauskommt, ist Folgendes:

Die Schülerinnen und Schüler wollen verschiedene Arten von Jugendbüchern auf eine erlebnisbetonte, spielerische, sinnliche Art und Weise den Kindern vorstellen. So entstehen sieben Gruppen – Mädchenbücher / Tierbücher / Sachbücher / Krimis / Gruselgeschichten / Abenteuerbücher / Fantasybücher.

Buchpräsentation

Die nächsten Stunden dienen dem Sammeln von Ideen innerhalb der einzelnen Gruppen, dem Ausarbeiten des Präsentationsplans, der Bücherauswahl, der Beschaffung von Materialien und Unterlagen (Rätsel, Quizfragen, Verfassen von Geschichtenanfängen, Videoauswahl) und der Plakatgestaltung.

Als Ort der Veranstaltung wählen die Schüler die Bibliothek. Unterschiedlichste Bereiche werden nun gestaltet und hergerichtet – jede Bücherart erhält ihre eigene Form der Darbietung, der Präsentation. So z. B. erhält die „Gruselkoje“ ein Dach aus schwarzen Leintüchern und das Schulskelett dient als Empfangsdame, dem die Schüler der ersten Klasse mit verbundenen Augen die Hand reichen müssen. Schaurige Geräusche unterstreichen die Atmosphäre. Im Mädchenbücherabteil duftet es nach Veilchenparfüm und man bekommt Bonbons für beantwortete Fragen. Die Sachbuchabteilung ist mit Computerprogrammen ausgestattet, in der Krimi-Ecke werden Täterprofile angefertigt und Quizfragen beantwortet.

Die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse werden in Gruppen durch die einzelnen Bereiche geführt und kommen aus dem Staunen nicht mehr heraus. Bücher, die sie interessieren, dürfen sie gleich ausborgen.

Es werden zwei interessante, außergewöhnliche Stunden, wie sie unsere Bibliothek noch nie erlebt hat.

Als alles vorüber ist und die Aufräumarbeiten beginnen, sind die Schüler der 5. Klasse müde, weil sie nicht gewusst haben, dass Erstklassler so anstrengend sind, so viel fragen und man andauernd alles wiederholen muss. (Anm.: Wie wahr!!)

Doch als Dankeschön erhalten sie ein paar Tage danach nette Briefe, in denen sie gelobt und bewundert werden.

Das beste Erlebnis war das Lesefest. In der Grusecke musste ich meine Hand in grünen Schleim stecken und Klopapier darum wickeln. Danach wurden meine Augen mit einem Tuch verbunden. Jetzt ging ich vorsichtig durch einen Gang. Dort knarrte es und ich stieg auf einen Luftballon. Es machte Peng ... (Petra)

Ein paar Buchtitel klangen so gut, dass ich mir einfach etwas ausborgen musste. (Linda)

Die Abenteuerecke und die Fantasieecke, die waren toll, denn in der Fantasieecke wurden meine Vorstellungen an Träumen wieder geweckt. (Melanie)

Als ich die Bibliothek, in der ihr das Lesefest veranstaltet habt, betrat, da merkte ich schon, dass ihr euch viel Arbeit angetan habt. (Christoph)

Die „Lesebiographische Methode“

In meinem Resümee möchte ich noch einmal auf die lesebiographische Methode, auf unseren Ursprung, zu sprechen kommen.

Einige Überlegungen dabei erscheinen mir wichtig. Mit dieser Methode wird die sonst oft so strikte Trennung zwischen schulischem und privatem Lesen aufgehoben. Das Lesen selbst, das Reden und Reflektieren darüber, das Leseerlebnis als solches, die Atmosphäre des Lesers, all das wird zu einem Thema, das „Was-wird-gelesen“ erscheint dabei oft gar nicht so wesentlich. Damit wird jegliche Form von Wertung der Lektüre in anspruchsvoll oder trivial verhindert.

Den Schülern wird bewusst, dass sie sowohl eine individuelle Lesesozialisation haben, die sich voneinander unterscheidet, dass sie aber ebenso eine gemeinsame haben, die ähnliche Erinnerungen und Bilder wach werden lässt. Ich empfinde diesen Ansatz als identifikationsstiftend, wozu das bewusste Erinnern, das Nachdenken über das eigene Ich beiträgt. (Was habe ich gelesen? Was hat mir gefallen? *Das* hat mir gefallen! Wer war ich, als ich das Buch so gemocht habe? Wer bin ich jetzt? Ich habe eine Vergangenheit.)

Ein wenig frustrierend dabei kann für manche Schüler allerdings die Erkenntnis sein, dass ihre Lesebiographie gravierende Leerstellen enthält. Der Hinweis auf Hörkassetten und Videofilme hilft, dennoch wird ihnen wahrscheinlich ihre Unlust am Lesen so richtig bewusst. Ich weiß nicht, ob in diesem Fall die lesebiographische Methode dieses Defizit überbrücken kann, sie kann aber zu einem reflektierterem Umgang mit Medien insgesamt beitragen.

Projekt Lesebiographie an einem Gymnasium und was daraus entstand...

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse und die Lehrerin waren jedoch sehr zufrieden und können diese Art des Lesezugangs vorbehaltlos weiterempfehlen.

Für jeden ist ein anderes Gefühl der Alarm für Lesewut. Ob romantisch, traurig, lustig oder abenteuerlustig aufgelegt – man landet ja doch vor einer Leseschwarte. (Rosi)



☞ Mag. Edith Zeitlinger unterrichtet am BG Europagymnasium, Völkermarkterring 27, A-9020 Klagenfurt. Sie ist Leiterin der Arbeitsgemeinschaft der Deutsch-LehrerInnen an Gymnasien in Kärnten.

Manfred Huth

Die Rucksackbücherei

Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu bearbeiten, ist nach Meinung vieler KollegInnen ein problematisches Unterfangen. Die Notwendigkeit stellen die allermeisten nicht in Frage, aber ... wie soll es eigentlich praktisch gehen?

SchülerInnen reagieren eher reserviert bis ablehnend, erscheint die Lehrerin mit einem Lektürestapel unterm Arm und verkündet, dass in den nächsten Wochen Lektürearbeit angesagt ist. Der Grund dafür ist zu suchen in den schulischen Vorerfahrungen beim Umgehen mit Literatur, im Nachwirken traditionellen lehrerInnengeprägten Literaturunterrichts mit relativ geschlossenen Konzepten und vornehmlich kognitiver Zielsetzung, der SchülerInnen den Spaß am Lesen regelrecht ausgetrieben hat.

Als Alternative zum traditionellen Literaturunterricht mit geschlossenen Konzepten und rein kognitiver Zielsetzung setzte sich in den letzten Jahren – geboren aus der Not der PraktikerInnen – ein mehr handlungs- und produktorientiertes und dadurch mehr auf die Bedürfnisse des SchülerInnensubjekts zugeschnittenes Umgehen mit Literatur durch.

Das Literatur-Projekt „Rucksackbücherei“ ist aus dem „Lesebazillus“, einem in der Schweiz entstandenen Vorhaben zur Leseförderung, entstanden. Neu jedoch ist Idee, das Vorhaben im Fremdsprachenunterricht zu erproben:

Im Rahmen eines „Lesevormittages“ wählen sich SchülerInnen aus einem breiten Buchangebot IHR Buch aus, lesen es im folgenden Unterricht und zu Hause eigenständig. Danach wird der „Rucksack“ gepackt mit Büchern sowie – und auch das ist neu – den Produkten: Rezensionen, Lesetagebüchern, Zeichnungen, selbsterstellten Hörspielen und Videofilmen, Internet-Seiten u. v. a. m. Mehrere von den MitschülerInnen ausgewählte SchülerInnen fahren mit dieser „Rucksackbücherei“ zur PartnerInnenklasse in einer anderen Stadt, bleiben dort ein oder zwei Tage, nehmen als „LehrerInnen“ den Unterricht in die Hand und berichten von ihrer Arbeit. Auf dieser Grundlage beginnt die Folgekasse mit der Ganzschriftenarbeit bzw. setzt diese fort.

Das Projekt habe ich während meiner Tätigkeit als Fachberater der Zentralstelle des Auslandsschulwesens für Deutsch in Spanien mit spanischen DaF-LehrerInnen und SchuelerInnen im Jahre 1996/97 erstmals im DaF-Unterricht an Sekundar- und Primarschulen ausprobiert. Inzwischen haben es mehrere spanische Schulen bereits in ihr Curriculum integriert. Auch in Frankreich und Dänemark und der Bundesrepublik haben sich während Fortbildungsveranstaltungen LehrerInnen mit dem Lesebazillus infizieren lassen und experimentieren mit diesem Projekt auf nationaler Ebene.

Im Februar 2000 hat es die erste Grenzüberschreitung gegeben, spanische SchülerInnen haben in Lyon vor französischen SchülerInnen ihren Rucksack ausgepackt und die von ihnen gelesenen Bücher und Projektergebnisse präsentiert. Das Interessante daran: Deutsch war die einzige Verständigungssprache und ihre Anwendung im Projekt funktional. Diese erste spanisch-französische Grenzüberschreitung war gleichzeitig der Startschuss zur EURO-RUCKSACKBÜCHEREI 2000 – die erste internationale Rucksackbücherei tourt durch Europa ... es können noch DaF-Lerngruppen aus anderen Ländern mitmachen und ... das Literatur-Projekt: Rucksackbücherei funktioniert nicht nur mit europäischen DeutschlernerInnen und ... es eignet sich – selbstverständlich mit Bilderbüchern – auch für ganz kleine DaF-LernerInnen und ... natürlich auch für junge deutschlernende EinwanderInnen und Flüchtlinge in sog. Vorbereitungsklassen.

Nähere Informationen:

- * Literatur-Projekt Rucksackbücherei mit PrimarSchülerInnen in Spanien:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/rucks/ru-pr-sp.html>
- * Literatur-Projekt Rucksackbücherei mit SekundarschülerInnen in Dänemark, Frankreich, Portugal, Spanien:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/rucks/index.html>
- * Internationales Literatur-Projekt: EURO-Rucksackbücherei 2000:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/rucks/euro.html>
- * Erste Grenzüberschreitung Spanien → Frankreich:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/rucks/ru-grenz.html>
- * Kommentierte Literaturlisten geeigneter Bilderbücher:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/lit/ganz-bil.html>
- * Kommentierte Literaturlisten Kinderbücher:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/lit/ganz-kin.html>
- * Kommentierte Literaturlisten Jugendbücher:
<http://www.lander.es/~mhuth/manfred/fbr/lit/ganz-ju.html>

Literatur:

- Monika Greiwe / Manfred Huth: Das Literaturprojekt mit dem Rucksack. „... daraus machen wir eine richtige Show ...“ In: PRIMA(R) 18/1998, S. 9–15
- Manfred Huth / Manfred Zierott: Die Rucksackbücherei. Eine Alternative im Umgang mit Ganzschriften im DaF-Unterricht. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 3/1997, S. 31–38
- Huth, Manfred: Offene Unterrichtsprozesse im Lernbereich Deutsch als Zweitsprache. In: erziehung heute 1 / 1993, S. 32–37
- Huth, Manfred: Welche Möglichkeiten bietet projektorientierter Unterricht für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten migranter SchülerInnen? In: Info DaF 20/1993, 4, S. 414–427

✉ *Manfred Huth, Fachberater für Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Spanien. e-mail: huth.narang@gmx.de*

THEMA

Unterrichtsmodelle

Elfriede Windischbauer

Leseerziehung und Offenes Lernen

Am Beispiel »Nibelungenlied«

1. Einige Vorbemerkungen zum Offenen Lernen

Auch an Österreichs Schulen wird zunehmend mit reformpädagogischen Ansätzen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektunterricht...) experimentiert. Die Integration von behinderten Kindern und Kindern nichtdeutscher Muttersprache an den Hauptschulen, zunehmende Heterogenität auch an den Allgemeinbildenden Schulen, die Zunahme von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache zum Beispiel in den Handelsschulen machen diesen Schritt notwendig. Denn nur mit neuen Lernformen kann entsprechend binnendifferenziert werden, ist es möglich, die Kinder nach ihren Fähigkeiten zu fordern und zu fördern.

Wesentlicher Bestandteil des Offenen Lernens (OL) ist der Wochenplan. Ein Wochenplan in unserer Integrationsklasse (3. Klasse Hauptschule, 22 SchülerInnen, davon 7 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sieht z. B. folgendermaßen aus (siehe Tabelle auf den folgenden beiden Seiten):

Legende:

- * Aufträge für alle
- ☺ Aufträge für Förderkinder
- ❶ 1. LG
- ❷ 2. LG
- ❸ 3. LG
- Wahlaufgaben

Offenes Lernen 27. Plan		13.3. – 17.3.00		
	Aufträge	Material	erl.	ges.
D	<p>★ Lies das Märchen „Aschenputtel“ sorgfältig durch!</p> <p>①② Schreibe eine Nacherzählung des Märchens „Aschenputtel“ in dein Heft! (Ca. 1 Seite)</p> <p>①② Gestalte eine Tabelle zum „Aschenputtel“ (Aschenputtel alt – Aschenputtel neu). Trage mindestens 10 Ideen zur Modernisierung des Märchens ein</p> <p>③ Modernisiere mit Hilfe der Tabelle (HÜ) das Märchen „Frau Holle“, gib das Heft dann ab!</p> <p>☺ Bearbeite die Wörterliste und schreibe mit jedem Wort einen Satz in dein Heft</p> <p>→ Zeichne eines der gelesenen Märchen als Comic in dein Heft (alt oder modernisiert)</p>	<p>Leseblatt „Aschenputtel“</p> <p>Heft</p> <p>Heft</p> <p>Heft, HÜ-Heft als Unterlage</p> <p>gelbe Wörterliste, Heft, Folienstift</p> <p>Heft</p>		
M	<p>①②③ Schneide das Puzzle „Multiplizieren mit Variablen“ aus und setze es richtig zusammen. Klebe es in Dein Heft.</p> <p>①②③ Übungsblatt „Dividieren mit Variablen“ Dritte Lstgr. nur den leichten Teil!</p> <p>①②③ Schneide das Puzzle „Dividieren mit Variablen“ aus und setze es richtig zusammen. Klebe es in dein Heft!</p> <p>①② Übungsblatt: Verbinden der Grundrechnungsarten</p> <p>①② Aufgabe Buch 1240 a / 1243 ins Heft</p> <p>③ Aufgaben Buch 1237a / 1233c / 138a ins Heft</p> <p>☺ Viereck – Einführung</p> <p>☺ Berechnungen des Prozentanteils</p> <p>☺ Lohnerhöhung – Preissteigerung</p>	<p>Übungsblatt in OL-Mappe</p> <p>Übungsblatt in OL-Mappe</p> <p>Übungsblatt in OL-Mappe</p> <p>Übungsblatt in OL-Mappe</p> <p>AB in der OL Ablage</p> <p>AB durchrechnen u. Puzzle zusammensetzen</p> <p>Buch S. 54 Nr. 2, 3 u. 4 ins Heft</p>		

	Aufträge	Material	erl.	ges.
E	<p>②③ Look at the pictures. Then put the sentences into the correct order and write the story into your Wr. E.</p> <p>①②③ Look at the pictures. Then write your OWN summary into your Written English</p> <p>①②③ Write and learn the words of unit 9</p> <p>②③ Write the words below the pictures. Du kannst natürlich im Text nachschauen.</p> <p>① Fill in the worksheet</p> <p>☺ Revision</p>	<p>WB. p. 71 number 11; Written English</p> <p>WB. p. 71 number 11; Written English</p> <p>WB. p. 73 Words in context AND Unit dictionary; words and phrases-Heft</p> <p>WB p. 72 number 12</p> <p>Worksheet in OL-Regal</p> <p>AB in der OL Ablage</p>		
BU	<p>* „Blumenwiese kontra Parkrasen“: Lies dir im Buch Seite 45 gut durch. Löse das gelbe Arbeitsblatt aus der OL-Ablage.</p> <p>→ Lerne für die BU-Lernzielkontrolle</p>	<p>BU-Buch, gelbes AB aus der OL-Ablage, Folienstift, BU-Heft</p> <p>BU-Heft, BU-Buch</p>		
PC	<p>* Schreibe die Merksätze (blauer Kasten) von Buch Seite 52 / 54 / 56 / 58 in dein Heft</p> <p>* Lies und wiederhole Buch Seite 58</p> <p>* Mache Aufgabe 24 und 25 im Buch, Seite 57, nachdem du Seite 56 gelesen hast!</p>			
ME	kein Auftrag – gebundene Stunde			
GS	<p>* Bearbeite das AB „Die 13 englischen Kolonien in Amerika“</p> <p>* Lies den Text über die „Tea-Party“ und erzähle den Inhalt Frau Windischbauer</p> <p>→ Die vereinigten Staaten von Amerika (USA) heute</p>	<p>blaues AB, Heft</p> <p>Leseblatt „Die Tea-Party“</p> <p>blaues AB, Folienstift, Atlas</p>		
GW	<p>* Die Sozialpartnerschaft</p> <p>→ Technischer Fortschritt...</p>	<p>Buch S. 71 bis 73 durcharbeiten und die Fragen beantworten</p> <p>Buch S. 74 Tabelle ausfüllen</p>		
Rel	* Übertrage den Text des Arbeitsblattes in dein Heft. Lerne diese Regeln gut.	Heft und Arbeitsblatt		

Aus dem Plan ist für die SchülerInnen ersichtlich, wer was zu tun hat und wo das benötigte Material zu finden ist. Deutlich wird, welche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung es gibt: siehe Aufträge für 1., 2., 3. Leistungsgruppe in den Hauptfächern und für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (☺). Zunächst müssen die Pflichtaufträge erfüllt werden, die Wahlaufträge (→) können nach Erfüllung der Pflichtaufträge erledigt werden, die SchülerInnen können sich jedoch auch Spiele aus dem Regal holen oder am Computer arbeiten, wenn sie ihre Pflichtaufträge erfüllt haben.

Die SchülerInnen können frei entscheiden, welche Aufträge sie zuerst und welche sie später erledigen wollen. Wurde ein Auftrag erledigt, hakt der Schüler in der Spalte „erl.“ ab, ein Lehrer gibt sein „ges.“ (gesehen) mit seiner Unterschrift.

Wesentliches Element des Offenen Lernens ist auch die Möglichkeit zur Selbstkontrolle: In der Lösungsblättermappe liegen alle Lösungen auf; wurde der Auftrag erledigt, kontrolliert der Schüler selbst. Am Ende der Woche wird überprüft, ob auch wirklich alle Pflichtaufträge erfüllt wurden.

Die Arbeit in einer Klasse, in der Offenes Lernen (OL) zum Klassenprinzip gehört, ist sicher der Idealzustand. OL kann man aber auch dann durchführen, wenn man in einer Klasse nur ein oder zwei Fächer unterrichtet. Oder es finden sich zwei LehrerInnen, die in derselben Klasse unterrichten und sich auf einen Wochenplan für z. B. Englisch, Deutsch und Geschichte einigen können. In diesen Fällen muss natürlich jedes Material mehrmals vorhanden sein, da es unzumutbar wäre, 30 unterschiedliche Materialien zu gestalten.

2. Die Nibelungenkartei

2.1. Vorbemerkungen

Die Nibelungenkartei habe ich vor allem für meine SchülerInnen der 1. Leistungsgruppe erarbeitet. Die Aufträge beziehen sich auf die CD »Die Nibelungen – erzählt von Michael Köhlmeier«.

Oft wird die Meinung vertreten, Offenes Lernen eigne sich vor allem (oder *nur*) zur Wiederholung und Festigung. Dies ist meiner Meinung nach ein falscher Ansatz. Offenes Lernen eignet sich sehr wohl auch zur Erarbeitung eines Themas, was aber nicht heißt, dass jedes Thema sich dafür eignet. Soll von den SchülerInnen im OL selbstständig etwas erarbeitet werden, muss das verwendete Material dementsprechend aufgebaut und gestaltet sein.

Da im Offenen Lernen die Lehrperson *nicht* als Informationsgeber zur Verfügung steht, müssen die SchülerInnen sich die benötigten Informationen selbst besorgen.

Meist stehen hierfür geschriebene Texte zur Verfügung, in Form von Karteien, Arbeitsblättern, Büchern, Nachschlagewerken, Informationen, die aus dem Internet geholt werden müssen, etc. Einer der wenigen Kritikpunkte, die meine SchülerInnen am

OL äußern, lautet: „Man muss so viel lesen.“ Dies schadet den SchülerInnen sicher nicht, doch können auch Kassetten und CD als Informationsquellen eingesetzt werden. Die Informationsquelle für die Aufträge in dieser Kartei ist in erster Linie die CD von Köhlmeier. Die SchülerInnen müssen jeweils einen Abschnitt auf der CD anhören, dann erledigen sie einen Auftrag zum eben Gehörten.

Wie wahrscheinlich alle KollegInnen leidvoll erfahren, lesen die wenigsten Kinder der Computer- und TV-Generation gern. Vor allem Texte, die in einer komplizierteren oder einer antiquierten Sprache (und dazu gehören Sagen sicherlich) verfasst sind, werden meist nur sehr ungern gelesen. Mit der Erstellung der Kartei auf Grundlage der CD versuchte ich, einen Kompromiss einzugehen. Die SchülerInnen sollen – auch wenn sie nicht gern lesen – die Lust an „Geschichten“ nicht verlieren. Deswegen dürfen sie das Nibelungenlied auf CD anhören. Lesen müssen sie trotzdem noch einiges, z. B. die Aufträge, die Nacherzählung eines Teiles der Sage usw. Natürlich lag während der Arbeit an dieser Kartei auch ein Sagenbuch mit der Nibelungensage bereit, so dass die SchülerInnen jederzeit auch nachlesen konnten. Außerdem ist es möglich, dass die Lehrperson je nach Leistungsvermögen und Leseinteresse der SchülerInnen die Aufträge so formuliert, dass einige Abschnitte nicht auf der CD gehört werden, sondern gelesen werden müssen. Ein Ziel der Kartei ist es jedenfalls, bei – zumindestens einigen – SchülerInnen das Interesse an Sagen zu wecken und sie vielleicht zum Weiterlesen zu animieren.

Folgende Voraussetzungen sind für den Einsatz der Kartei jedenfalls nötig:

Es muss mindestens ein CD-Player vorhanden sein. Beim Einsatz im fachbezogenen OL braucht man mehrere CD-Player oder Disc-Man – die Anzahl richtet sich nach der Anzahl der anderen Aufträge, die im Wochenplan erfüllt werden müssen.

Steht nur ein Klassenraum zur Verfügung, sollten Kopfhörer verwendet werden. Meine SchülerInnen bilden bei derartigen Aufträgen kleine Gruppen (2-4 Personen), suchen sich einfach am Gang eine Steckdose, nehmen die vorhandenen (billigen Fleckerl-) Teppiche mit, setzen sich rund um den CD-Player und horchen. Oder sie verwenden ihre eigenen Disc-Man – und hören sich die Sage einzeln an.

Nachdem die SchülerInnen den entsprechenden Teil der Sage angehört haben, erfüllen sie den auf der Kartei formulierten Auftrag. Die Aufträge dienen vor allem der Wiederholung des Gehörten, der Festigung, der Verständnisüberprüfung.

Mein Bestreben bei der Erstellung der Kartei war es auch, neben Aufträgen, die vor allem die kognitive Ebene ansprechen, auch handlungsorientierte, spielerische, kreative Aufträge zu formulieren. Es soll nicht nur geschrieben und gedacht werden, es soll auch gezeichnet, gesteckt, geklammert, gelegt... werden.

Die Kartei behandelt das gesamte Nibelungenlied, es müssen jedoch nicht alle Teile bearbeitet werden. So könnte man zum Beispiel einige Pflichtaufträge erteilen, andere als Wahlaufträge deklarieren.

2.2. Beispiele aus der Kartei

Beim ersten Beispiel wird zunächst überprüft, ob die SchülerInnen die von Köhlmeier vorgetragenen Verwandtschaftsverhältnisse verstanden haben. Weiters geht es um eine Charakterisierung der vorgestellten Hauptpersonen. Neben dem Schreiben geht es auch um die Zuordnung von Namen (Stammbaum) und Charaktereigenschaften (Tabelle).

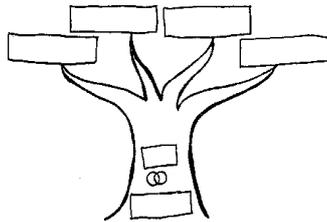
Das Nibelungenlied 2

Am Hof zu Worms

Auftrag:

1. Höre dir die Nummer 1 der 1. CD (bis „Eines Tages hatte Kriemhild einen Traum.“) gut an.
2. Übertrage den Stammbaum sauber in dein Heft und trage die Namen richtig ein.

Kriemhild
Giselher
Ute



Dankwart
Gernot
Gunther

3. Übertrage die Tabelle in dein Heft und ordne die Aussagen und Eigenschaften den Personen zu.

Gunther	Hagen von Tronje	Kriemhild

führte in Wahrheit die Regierungsgeschäfte, schönste Frau ihrer Zeit, anspruchsvoll, grausam, der älteste Sohn, Zauderer, ohne ihn wäre das Burgunderreich mit Worms verloren, Gunthers Schwester, wählerisch, klug, nicht entscheidungsfreudig, schwacher König, Diplomat, unberechenbar, Lehensherr, Lehensmann

4. Vergleiche mit dem Lösungsblatt.

Im nächsten Auftrag geht es um Kriemhilds Traum. Wieder hören die SchülerInnen zuerst den Abschnitt auf der CD an. Anschließend sollen sie Kriemhilds Traum in drei Bildern zeichnen. Dieser Punkt kann z. B. zur Wahl gestellt werden, da vor allem ältere SchülerInnen häufig Scheu vor Zeichenaufgaben haben. Andere wieder lieben solche Aufträge. Im Punkt drei werden die SchülerInnen dazu aufgefordert zu versuchen, Kriemhilds Traum aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche zu übersetzen. Arbeiten die SchülerInnen mit einem Partner, haben sie erfahrungsgemäß bei der Erledigung dieses Auftrages recht viel Spaß und entwickeln großen Ehrgeiz, den Auftrag möglichst ohne Lösungsblatt zu erfüllen.

Das Nibelungenlied 3

Kriemhilds Traum

Auftrag:

1. Höre dir die Nummer 2 der 1. CD (bis „Es ist Siegfried von Xanten aus den Niederlanden.“) gut an.
2. Zeichne Kriemhilds Traum in 3 Bildern in dein Heft.
3. Lies die folgenden Strophen in mittelhochdeutscher Sprache über Kriemhilds Traum und versuche, sie ins Neuhochdeutsche (unsere Sprache) zu übertragen (ins Heft!). Wenn du Probleme hast, kannst du das Lösungsblatt zu Hilfe nehmen!

Kriemhilds Traum („Falkentraum“)

13. In disen hôhen êren trôumte Kriemhîldê,
wie si zûge einen valken, stâre scoén' und wîldê,
den ir zwêne arn erkrummen, daz muoste sehen:
ir enkûnde in dirre werlde leider nimmér gescehen.



14. Den troum si dô sagete ir muoter Úotèn,
sine kûndes niht besceiden baz der gúotèn:
„der valke den du ziuhest, daz ist ein edel man,
in welle got behueten, du muost in sciere vloren hân.“

Im folgenden Auftrag geht es darum, Köhlmeiers Erzählung genau anzuhören und danach Fehler zu finden. In unserer Klasse liegen während der OL-Stunden immer Folienstifte (wasserlöslich) auf. Die Kartei Nr. 4 wurde (wie übrigens alle anderen auch) auf Karton kopiert und foliert. Die Kinder erledigen den Auftrag (streichen die Fehler durch), vergleichen mit dem Lösungsblatt, zeigen ihr Ergebnis der Lehrerin und löschen anschließend den Folienstift wieder sauber ab. Der nächste Schüler kann die Kartei bearbeiten.

Das Nibelungenlied 4

Siegfried

Auftrag:

1. Höre dir die Nummer 3 der 1. CD (bis „Ich bin Mime, Mime der Schmied.“) gut an.
2. In die folgende Nacherzählung haben sich 9 Fehler eingeschlichen. Streiche die falschen Textstellen durch und erzähle deinem Partner die richtige Version.
3. Vergleiche mit dem Lösungsblatt.

Siegfried war der Sohn von Siegismund und Siegelind aus Xanten in Schweden.

Siegfried war ein leicht erziehbares Kind. Er war überaus kräftig und konnte seine Kraft gut beherrschen. So geschah es einmal, dass er beim Spielen einen Hund über das Dach warf – und der Hund überlebte.

Als Siegfried 10 Jahre alt war, zog er in die Welt. Nach langer Wanderschaft kam er am Abend auf einen Berggipfel. Er hörte Geräusche. Es hörte sich an, wie wenn Stein auf Stein geschlagen würde.

Er sah große Wasserkessel, und Männer schlugen auf Ambosse. Siegfried hatte Hunger und Durst und bat die Männer, mit ihnen essen und trinken zu dürfen. Ein großer, schwerer Mann erklärte ihm: „Ja, du kannst mit uns essen und trinken. Es ist aber üblich bei uns, dass man im Wasserbottich badet.“

Meiner Erfahrung nach lieben die meisten SchülerInnen in der Sekundarstufe I Zeichen- und Malaufträge, insbesondere Comics sind sehr beliebt. Die Ergebnisse solcher Aufträge sind oft verblüffend! Da meine SchülerInnen häufig Probleme damit haben, die wesentlichen Punkte einer Erzählung herauszufinden, habe ich auf einem Arbeitsplatz die Inhalte der 6 Bilder, aus denen der Comic bestehen soll, festgelegt.

Das Nibelungenlied 6

Der Kampf mit dem Drachen

Auftrag:

1. Höre dir die Nummer 5 der 1. CD (bis „Die eigentliche, die ältere Variante ist die, die ich Ihnen erzählt habe.“) gut an.
2. Zeichne den Kampf mit dem Drachen als Comic. Verwende dazu das Arbeitsblatt, das in der Hülle steckt. Klebe das Arbeitsblatt dann in dein Heft!



Das Nibelungenlied:

Siegfrieds Kampf mit dem Drachen

Siegfried geht in eine Schlucht und sieht einen Drachen.	Der Drache wirft Steine auf Siegfried und schnaubt. Siegfried reißt Bäume aus und wirft sie auf den Drachen.
Der mit Bäumen bedeckte Drache speit Feuer.	Siegfried wirft ein Netz über den Drachen, der nun in seinem eigenen Feuer verbrennt.
Siegfried erwacht aus einer Ohnmacht, weil heißes Drachenfett auf seine Hand spritzt. Seine Haut wird an dieser Stelle unverwundbar.	Siegfried badet im Drachenfett, um am ganzen Körper unverwundbar zu werden. Ein Lindenblatt fällt jedoch auf seine linke Schulter.

Zur Wiederholung der gesamten Kartei wird ein Steckspiel angeboten. Es umfasst insgesamt ca. 25 Karten, von denen nur einige als Beispiel angeführt werden. Die Karten werden von der Kopiervorlage auf Karton kopiert und foliert. Die Löcher werden mit einer Lochzange (WerklehrerInnen) gestanzt. Die richtige Antwort ist auf der Rückseite der Karten mit einem Pfeil markiert.

Das Nibelungenlied 16

Wiederholung „Das Nibelungenlied“

Auftrag:

Nimm die Steckkarten und arbeite sie durch, bis du die Fragen sicher beantworten kannst.

Nimm jeweils eine Steckkarte, gib den Stecker durch das richtige Loch (Selbstkontrolle auf der Rückseite!). Lege die Karte auf einen eigenen Stoß, falls du eine falsche Antwort gegeben hast. Die Karten dieses Stoßes bearbeitest du so lange, bis du alle richtig beantwortet hast.



<p><i>Das Nibelungenlied 1</i></p> <p>Das Nibelungenlied ist ein</p> <p><input type="radio"/> Minnlied. <input type="radio"/> höfisches Epos. <input type="radio"/> Heldenepos.</p>	<p><i>Das Nibelungenlied 2</i></p> <p>Das Nibelungenlied entstand um</p> <p><input type="radio"/> 1200. <input type="radio"/> 1600. <input type="radio"/> 1800.</p>
<p><i>Das Nibelungenlied 3</i></p> <p>Der Autor stammt wahrscheinlich aus dem</p> <p><input type="radio"/> niederländischen Raum. <input type="radio"/> österreich-bayrischen Raum. <input type="radio"/> ungarischen Raum.</p>	<p><i>Das Nibelungenlied 4</i></p> <p>Das Nibelungenlied ist erhalten in</p> <p><input type="radio"/> 35 Handschriften. <input type="radio"/> einer Handschrift. <input type="radio"/> mündlicher Überlieferung.</p>

Neben den angeführten Beispielen erledigen die SchülerInnen z. B. noch folgende Aufträge: Sie arbeiten mit der Lernscheibe, mit einem Gummispannspiel, einem Lochkasten, einer Lerntasche; sie lösen ein Silben- und ein Kreuzworträtsel, entschlüsseln eine Geheimschrift und legen ein Textpuzzle.

Die vollständige Kopiervorlage für die Kartei, Arbeitsblätter und Spiele mit Hinweisen zur Herstellung kann bestellt werden über die E-Mail-Adresse: >windischbauer@utanet.at<.

Literatur:

Die Nibelungen – erzählt von Michael Köhlmeier. CD

Eigl, Kurt: Deutsche Götter- und Heldensagen. München, 1953

Rainer, Gerald / Norbert Kern, Eva Rainer: Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur. Linz, 1996

Söllinger, Peter / Ferdinand Sokolicek / Rotraud Söllinger-Letzbor: Erlebte Literatur. Einführung in das Verstehen und Interpretieren literarischer Phänomene. Wien, 1992

Strotzka, Heinz / Elfriede Windischbauer: Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe 1. Wien, 1999

Vaupel, Dieter: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Weinheim und Basel, 1996

✉ *Mag. Elfriede Windischbauer ist Lehrerin an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg. Samsstraße 38/1, A-5023 Salzburg; e-mail: windischbauer@utanet.at*

Elfi Fritsche, Gudrun Sulzenbacher

»Der Lesersteckbrief«

»Der *Lesersteckbrief*« ist eine Methode, die sich gut für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II eignet. Sie lässt so viel Platz, dass sich jeder – seiner Möglichkeit entsprechend – einbringen kann. Jeder kann und soll sich zeigen und die Erfahrung machen, dass er wesentlich zum guten Gelingen des Ganzen beiträgt. Jeder erfährt Wertschätzung: Seine Ideen, sein Wissen, seine Neugier, sein Handeln werden benötigt, sonst lässt sich die Methode nicht verwirklichen.

»Der *Lesersteckbrief*« stillt die Neugier, die Jugendliche auf eigene Entwicklungsprozesse und jene des Anderen haben. Er kommt ihrem Bedürfnis nach Lernen in der Gruppe entgegen.

Wir haben den »Lesersteckbrief« mehrfach erprobt, und immer hat sich gezeigt: Schüler erfahren, dass Lesen mit Beziehung zu tun hat und persönlich geprägt ist.

»Der *Lesersteckbrief*«

Ein „bibliophiles“ Detektivspiel zu Beginn des Schuljahres

Neue Leute kennen lernen, das ist es, was einen Schulanfang so spannend macht: Was für eine Persönlichkeit steckt hinter diesem Gesicht? Was verbirgt sich hinter diesem Lachen? Was für Hoffnungen, Ängste, Gemeinsamkeiten verbinden mich mit diesem Menschen? Und – in der Bibliothek: Wie sieht seine Lesebiografie aus?

Ein Mittel, diesen Fragen auf die Spur zu kommen, ist »Der *Lesersteckbrief*« – ein kleiner Fragebogen, in dem es um Leseinteressen und Lesegewohnheiten geht. Gelüftet werden die Geheimnisse in einem spannenden, dreiteiligen Ratespiel:

Erst geht es darum, anhand des ausgefüllten, aber anonymen Steckbriefs den Charakter und den Lesertypus der dazugehörigen Person zu beschreiben. Dann wird ihr ein Buch empfohlen, von dem man glaubt, es sei ihr auf den Leib geschrieben – und zu guter Letzt muss diese Person gefunden werden.

Ein Spiel mit Zusatzeffekten: Ganz nebenbei wird der Buchbestand der Bibliothek durchforstet und über das Leseverhalten der künftigen Lerngemeinschaft wird einiges in Erfahrung gebracht.

Vor allem aber: Ein Spiel voller Überraschungsmomente, eine Unterrichtseinheit voll Spannung und Spaß.

Zutaten

- * Arbeitsunterlage »Der *Lesersteckbrief*«
- * Drei bunte Karten: „Glückstopf“, „Nein, danke“, „Ja, gerne“
- * Schreibzeug
- * Eineinhalb Stunden Zeit

Zubereitung

① In einer Begrüßungsrunde erklärt der Lehrer kurz, worum es geht: auf spielerische Weise die Lesegewohnheiten und Leseinteressen der Mitschülerinnen kennen zu lernen und dabei neue Bücher und Zeitschriften zu entdecken.

Dann verteilt er den Fragebogen »Der *Lesersteckbrief*«. Die Schülerinnen suchen sich ein stilles Plätzchen und füllen – sehr geheim – den Steckbrief aus.



② Nach etwa zehn Minuten werden die ausgefüllten Steckbriefe einmal gefaltet, vermischt und vom Lehrer wieder verteilt. Wer den eigenen Fragebogen gezogen hat, tauscht ihn sofort aus.

Dann erklärt der Lehrer den nächsten Schritt: Nun gilt es, die Charaktereigenschaften der gesuchten Person zu beschreiben, ihr ein Buch oder eine Zeitschrift zu empfehlen (mit Begründung), und zuallerletzt zu raten, wer diese Person wohl sein könnte.

③ Schmunzeln, Spannung und Neugierde: Wer steckt hinter meinem »*Lesersteckbrief*«? Erste Vermutungen sollen nicht gleich mitgeteilt werden. Alle wissen: Spekulieren ist nicht nur erlaubt, sondern sogar gefragt – auch auf die Gefahr hin, dass vieles nicht zutreffen könnte. Je gewagter die Spekulationen, desto größer wird die Überraschung sein.





④ Nachdem sich alle ein Bild von „ihrer“ steckbrieflich Gesuchten gemacht haben, beginnt die Suche nach einem passenden Buch oder einer Zeitschrift für die Empfehlung. Diese Aufgabe nimmt mindestens eine Viertelstunde in Anspruch, denn man muss das Buch oder die Zeitschrift schon genauer anschauen, um anschließend eine Empfehlung mit Begründung abgeben zu können.

⑤ Nicht nur der Inhalt ist ausschlaggebend bei der Wahl des passenden Buches, auch die Gestaltung sollte genau dem Geschmack der gesuchten Person entsprechen. Da reicht kurzes Stöbern in den Regalen nicht mehr aus. Schlagwort- und Titelkatalog, entweder im Katalogkasten oder am Computer, müssen konsultiert werden.



⑥ Jetzt wird es spannend: Es geht an die erste „Charakterstudie“. „Mein Steckbrief verrät, dass es sich um eine aufgeschlossene und kontaktfreudige Person handelt, die gerne ausgeht und viel lacht. Ich hab mir gedacht, dieser Titel passt sehr gut zu ihr, wenn sie sich etwas in den Kopf setzt, muß das so gemacht werden. Die Titelseite passt ja so gut zu ihr. So farbenfroh! Ich glaube, es ist die Anita.“



⑦ Sie ist es tatsächlich und freut sich über die treffliche Beschreibung ihrer Persönlichkeit. Das empfohlene Buch ist absolut passend und wird freudig in Empfang genommen – die Buchempfehlung wird zum „Geschenk“ und die Übergabe zur Zeremonie.





⑧ Die soeben „Beschenkte“ ist jetzt mit ihrem »*Lesersteckbrief*« an der Reihe: „Anfangs habe ich mich schwer getan, aber beim Berufswunsch hab ich’s gleich gewusst! Meine Person ist einfühlbar, musikalisch und zur Kindergärtnerin bestens geeignet.“

⑨ Nicht immer findet die Charakterbeschreibung volle Zustimmung: „Das Buch gefällt mir sehr gut, ich finde es einfach toll, aber ob sie mich treffend charakterisiert hat – na ja.“ Auch das überreichte Buch wird nicht immer als wirklich passend empfunden: „Ich weiß nicht ... Der Titel inspiriert mich zwar, aber der Umschlag sagt mir nicht so viel. Für mich ist der optische Eindruck sehr wichtig.“ Oder: „Ich glaube, das Buch ist noch zu schwierig für mich. Aber für später ist es sicher eine wichtige Orientierungshilfe.“



⑩ Nach dieser spannenden Runde werden die Bücher nun endgültig – für alle sichtbar – zugeordnet. Dafür legt der Lehrer drei Karten mit den Aufschriften: „Glückstopf“, „Nein, danke“, „Ja, gerne“ bereit.

Alle vertiefen sich jetzt für ein Weilchen in ihr „Geschenk“ und lernen auf diese Weise ein weiteres Buch genauer kennen. Vielleicht ist es ja tatsächlich die geeignete Ferienlektüre.

⑪ Jetzt wird entschieden. Jede Schülerin legt ihr Buch auf den entsprechenden Stapel. Wer will, kann die Entscheidung begründen.

Mit einem kurzen Gespräch über das Erlebte und über die Kunst, zur richtigen Zeit das richtige Buch für jemanden zu finden, wird »Der *Lesersteckbrief*« beendet.





⑫ Endgültigen Abschluss findet der Unterricht aber erst in einer „Übung für das ganze Jahr“: Gemeinsam werden alle Bücher und Zeitschriften an den richtigen Platz zurückgestellt.

Variationen

Der »*Lesersteckbrief*« in einer Audiothek:

Mit wenig Aufwand lässt sich die Arbeitsunterlage in einen »Hörersteckbrief« umwandeln. Nach Möglichkeit sollte ein Ausschnitt aus dem Werk vorgespielt werden.

»Der *Lesersteckbrief*« zum Schulschluss:

Das Buchgeschenk wird hier gezielt zu einer Empfehlung als Ferienlektüre. Beim Ratespiel wird für die Buchvorstellung mehr Zeit zur Verfügung gestellt.

»Der *Lesersteckbrief*« in der öffentlichen Bibliothek:

Um passende Bücher und Zeitschriften für die Empfehlung zu finden, benötigt man einen relativ großen und vielfältigen Medienbestand. Warum nicht das Angebot der nächstgelegenen Stadtbibliothek nutzen?

Empfehlungen

- Wird »Der *Lesersteckbrief*« am Ende des Schuljahres durchgeführt, sollten die Schüler die Arbeitsunterlage in Blockschrift ausfüllen, um nicht aufgrund ihrer Handschrift „identifiziert“ zu werden.
- Zu Beginn des Ratespiels soll der Lehrer ausdrücklich darauf hinweisen, dass das Spiel erst dann interessant wird, wenn die Teilnehmer nicht nur raten, sondern auch ausführlich charakterisieren und spekulieren (wobei diese Spekulationen nicht todernst zu nehmen sind).
- Auch die Begründung für die Buchauswahl sollte gemacht werden, sie ist gleichzeitig eine sehr persönliche Buchvorstellung.
- Auf die Zeremonie der „Geschenk“-Übergabe sollte nicht verzichtet werden.

»Der Lesersteckbrief«

Meine fünf Lieblingssendungen:

Meine fünf Lieblings-Musikstücke oder Lieblingsinterpreten:

Eines meiner Hobbys oder Interessen:

Diesen Berufswunsch hatte ich in meiner Kindheit:

Dieses Kindheitserlebnis werde ich nie vergessen:

Dieses Buch mochte ich als Kind am liebsten:

✍ Elfi Fritsche und Gudrun Sulzenbacher sind Lehrerinnen, die lange miteinander unterrichtet haben und seit Jahren in der Aus- und Weiterbildung tätig sind. Sie entwickeln immer wieder attraktive und aktivierende Methoden und wenden diese auf hauptsächlich literarische Inhalte an. Gestaltpädagogik und die Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, ihre Spezialgebiete, fügen sich in ihren Seminaren zu einer gelungenen Einheit. Missianer Weg 28, I-39050 St. Paulus, Südtirol / Italien; e-mail: sulzenbacher@rolmail.net

Johanna Schwarz

Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen

Dieses Buch war sehr lang und auch sehr toll. Ich habe noch nie so ein langes Buch gelesen.
Carlo (13)

Mir hat das Buch sehr gut gefallen, ich könnte mir vorstellen, dass ich es noch einmal lese.
Christoph (13)

Meiner Meinung nach sind Gedichte nur für Erwachsene. Kinder verstehen die meisten Gedichte erstens nicht und zweitens haben die meisten Kinder andere Sachen im Kopf. Für Philosophen mag es ja lebenswichtig sein, aber ich habe mit Gedichten nichts am Hut.
Carmen (13)

Wenn ich in einer neuen Lerngruppe das Lesetagebuch einführe, teile ich den Lernenden vorerst nur mit, dass es sich dabei um ein Notizheft beliebiger Größe handelt, in welches sie alles eintragen sollen, was ihnen zu einem Text, Buch, einer Geschichte an Ideen, Fragen, Assoziationen, Bemerkungen, Kommentaren einfällt. Da es ihre ganz persönlichen Ideen, Fragen, Assoziationen, Bemerkungen, Kommentare sein sollen, hüte ich mich davor, in der Anfangsphase mehr als das vorzugeben. Nach ersten Gehversuchen sammle ich Beispiele ihrer Eintragungen im Klassengespräch und erweitere diese durch eigene Vorschläge¹, mit dem langfristigen Ziel, ihnen einen Grundstock an Strategien mitzugeben, die zu einer differenzierteren Dokumentation von Leseerfahrungen durch das Lesetagebuch führen sollen. Schon in dieser Phase weise ich auf einige sehr grundsätzliche Prinzipien hin, die mir für die Arbeit mit dem Lesetagebuch sehr wichtig erscheinen.

1. Das Lesetagebuch ist subjektiv und persönlich.
2. Das Lesetagebuch ist Eigentum der Lernenden.
3. Im Lesetagebuch geht es um das Festhalten spontaner Ideen, Assoziationen, Reflexionen, Fragen und nicht um Rechtschreibung oder Grammatik.
(Die Lernenden dürfen in diesen Bereichen Fehler machen!)
4. Das Lesetagebuch darf nicht von Lehrenden beurteilt werden.

5. Die Lehrenden geben als LeserInnen Rückmeldungen, das heißt sie treten mit den Lernenden in einen (nicht wertenden) Dialog über das Gelesene.
6. Die Lernenden selbst entscheiden über Zeitpunkt, Häufigkeit und Art der Eintragung.

Ich habe diese Form der Dokumentation von Leseerfahrungen im Rahmen eines zweijährigen Postgraduate Lehrgangs *Language and Literacy* am City College der City University of New York (CUNY) kennengelernt. Das intensive Studium einschlägiger Literatur (Atwell, 1987), Frank Smith (1983), Rosenblatt (1995), Bräuer (1998), Perl (1994), Cleland/ Porter (1995), Kent (1998) – um die für mich bedeutsamsten zu nennen – sowie die eigene Arbeit mit dieser Reflexionsstrategie in Form von Unterrichts- oder Schreibe- tagebüchern hat mich bewegt, diese auch in meinem Unterricht einzusetzen. Gerd Bräuer (1998, S. 130–140), den ich besonders herausgreifen möchte, weil er eine Brücke bildet zwischen amerikanischer und europäischer Schreibpädagogik, widmet dem „Journal- schreiben“ ein eigenes Kapitel und nennt als eine der möglichen Erscheinungsformen auch das „reading log“ (S. 132), das Lesetagebuch. Ich arbeite mit dem Lesetagebuch in Deutsch in einer Klasse der AHS-Unterstufe nun das dritte Jahr regelmäßig, im fremdsprachlichen Unterricht habe ich eine längere Erfahrung.

Zu meinen ganz grundsätzlichen Erfahrungen gehört, dass es für die Lernenden häufig ungewohnt ist, alle Überlegungen, die im Laufe eines Leseprozesses auftreten, schriftlich festzuhalten. Es stellt sich die Frage, ob es unseren Lernenden nicht prinzipiell fremd ist, sich selbstbewusst zu Gelesenem zu äußern, Fragen zu stellen nach nicht Bekanntem, zuzugeben, dass sie etwas nicht verstehen, oder gar, dass sie das von den Lehrenden ausgesuchte Buch langweilig finden. Signalisieren wir ihnen, dass es nicht gewünscht ist, eigene Fragen zu stellen, eigene Erklärungsmodelle zu versuchen? Er- warten wir vielmehr die richtigen Antworten auf unsere Fragen?

Acht Grundsätze zur Arbeit mit dem Lesetagebuch im Anfangs- unterricht

1. Schrittweise neue Schreib-Strategien einführen

Anfangs wählen die Lernenden fast ausschließlich die ihnen durch die Erfahrung der Volksschule schon bekannte Strategie der Zusammenfassung. Die folgenden Satzan- fänge helfen allerdings rasch, den Umfang an Strategien zu vergrößern. Dabei ist es aber gerade zu Beginn wichtig, diese verschiedenen Strategien zwar anzubieten, aber nicht zu stark lenkend einzugreifen oder gar vehement einzufordern. Sie sollen einen Rahmen anbieten, wie er aber gefüllt wird, entscheiden die Lernenden selber.

- Ich finde, dass
- Ich frage mich, ob ... / wieso ...
- Ich verstehe nicht, warum ...
- Ich verstehe ... gut, weil ...
- Manchmal geht es mir ähnlich, wie ...
- Ich möchte gerne wissen, warum ...
- Was meint die AutorIn mit ... ?
- Ich bin beeindruckt, dass ...
- Mir gefällt besonders gut, ...
- Den Abschnitt ..., die Szene ... mag ich besonders gerne, weil ...
finde ich besonders langweilig, weil ...

Sind in der Anfangsarbeit meine Lehrerwartungen auf ein grundsätzliches Verständnis des Gelesenen ausgerichtet, so steigt später der Anspruch² je nach Lernjahr oder Niveau des Buches.

Mit Zehnjährigen beginne ich diese Form des Arbeitens fast ohne theoretischen Hintergrund, ganz nach dem Prinzip des „learning by doing“. Meist beginnen wir damit, dass dieses Lesetagebuch für Lesearbeit aller Art verwendet wird, ob das nun Sachtexte, Kurzgeschichten, Gedichte oder Bücher sind, oder ob sie ihre Biographie als Lesende beschreiben. Alles was zum Großthema „Lesen“ passt, gehört in dieses Heft. Damit möchte ich erreichen, dass das Aufschreiben gedanklicher Vorgänge zu einer gewissen Selbstverständlichkeit wird, vergleichbar vielleicht mit einer Art schriftlichem Selbstgespräch, in welchem alle Gedanken und Ideen zulässig sind und nichts zensuriert werden muss.

2. Die Lehrerin als Modell und Vorbild

Jede neue Strategie, Eintragungen in das Lesetagebuch zu machen, die ich einführen möchte, modelliere ich beispielhaft an der Tafel. Gerade wenn ich als Lehrende nicht nur vortrage, wie etwas gemacht werden soll, sondern selber – laut denkend etwa³ – schreibe, greifen die Lernenden dies besonders häufig auf. Weiters hilft es, meine eigenen Leseerfahrungen mitzuteilen, zu demonstrieren, dass ich als Lehrende auch ein Tagebuch führe, auch Fragen zu einem Text habe, auch nicht alles verstehe. Besonders Nancie Atwell (1987, S.151f.) weist darauf hin, dass unsere Lernenden unser aktives Vorbild brauchen, um zu verstehen, dass Lesen und die gedankliche und emotionale Auseinandersetzung damit nichts ist, was nur ganz gebildete Menschen tun können oder wobei es nur ein richtig oder falsch gibt. Es ist mir wichtig, dass die Lernenden ein Grundvertrauen in ihre eigene Sprachlichkeit bekommen, eine eigene Stimme entwickeln. Dazu, meine ich, ist das Lesetagebuch ein sehr geeigneter Weg.

3. Wechsel von freien und lehrerzentrierten Arbeitsphasen

Atwell votiert weiters dafür, Unterrichtszeit für die freie Lesearbeit bereitzustellen⁴. Wenn Lesen nur als Hausübung gefragt ist, demonstrieren wir Lehrende ihrer Meinung nach damit, dass es weniger wichtig ist als die sonstige Unterrichtsarbeit. Aus Angst vor Zeitnot, Forderungen des Lehrplans, Eltern oder Kollegenkommentaren habe ich sehr zögerlich damit begonnen, freie Lesezeit zur Verfügung zu stellen oder den Freiraum der individuellen Bücherwahl zu vergrößern. Gerade die Tatsache, dass das Lesetagebuch eine ideale Kombination von Lesen und Schreiben bietet, hat mich in zunehmenden Maße vom Lernertrag überzeugt sowie davon, dass diese Arbeit aber nicht den Verlust wertvoller Unterrichtszeit bedeutet.

Wir haben eine Struktur dieser Lesestunden gefunden, in der sich freie Phasen mit lehrerzentrierten abwechseln. Die ersten zehn bis fünfzehn Minuten verwende ich je nach Bedarf für die Vermittlung neuer Strategien oder Hintergrundinformationen zu Autor und Buch, die letzten zehn Minuten können von den Lernenden zum Austausch von Erfahrungen, zur Diskussion von Fragen, zum Vortrag von Lieblingsstellen und Ähnlichem genutzt werden. Dies ist keine strikte Struktur, sie hat sich aber im Laufe der Arbeit als sehr zielführend erwiesen.

4. Die Frage nach dem Ersteindruck

Zu Beginn einer Lektüre steht meist die Frage nach dem Ersteindruck, der grundsätzlichen Erwartung:

Was erwartest du dir von dem Text / dem Buch / dem Gedicht ...?

Die Lernenden sollen sich dabei durch Klappentext, Vorwort oder grobes Durchblättern einen Überblick verschaffen, wobei die Aufforderung, das Buch auch zu beschnuppern, meist starke Heiterkeit auslöst. Es ist aber für sie und für mich dann sehr spannend zu beobachten, ob der Text diesem Ersteindruck entspricht oder nicht.

5. Austausch der Tagebücher

Als effektive Maßnahme während des Leseprozesses hat sich der Austausch der Lesetagebücher erwiesen, der den Lernenden ermöglicht, zu sehen wie andere ein solches führen. Dies bietet Gelegenheit, Rückmeldungen zu den Eintragungen anderer zu geben oder zu eigenen zu erhalten, sowie sich auf diesem Wege auch inhaltlich zum Gelesenen auszutauschen. Meist in Form von Briefen, erhalten die Lernenden nicht nur Meinungen, Fragen, Ideen, Tipps, Vorschläge zu Eintragungen von Gleichaltrigen, sondern geben solche auch weiter. So ergeben sich einmal mehr natürliche Anlässe zum schriftlichen Dialog, zur gelungenen Symbiose von Lesen und Schreiben.

Beispiel 1: *Peter Härtling*

»Ben liebt Anna« (1. Lernjahr)⁵

Liebe Theresa!

Ich finde Anna ist gemein! Ich glaube auch dass ihr recht geschieht, als der Lehrer „Ben liebt Anna“ auf die Tafel schreibt. Weisst du warum Anna manchmal nett und manchmal gemein zu Ben gewesen ist? Ich glaube sie wollte die Klasse gegen Ben aufhetzen. Wie denkst du darüber? Ich mag deine Zeichnungen im Lesetagebuch. Warum schreibst du so viele Fragen? Kannst du diese auch beantworten?

Liebe Grüße

Simon

Beispiel 2: *Karin Thor*

»Ich hätte Nein sagen können«

Liebe Carmen!

Warum findest du Fanny und Sabina so gemein? Okay, die beiden stiften fiese Sachen zwischen den Leuten an, aber eigentlich wollen sie nur zwei Sachen:

- COOLSEIN!

- in der Klasse gut ankommen!

Dafür ist ihnen jedes Mittel recht! Im Lesetagebuch hast du eine Sympathie für Karin entwickelt und da hast du recht, denn sie tut niemandem was! Wahrscheinlich ist sie nur so unbeliebt weil sie „anders“ ist. Oder besser: nicht so wie die Anderen! Verstehst du nicht, warum Nora Karin nicht hilft? Weil sie dann Angst hat, bei ihren Mitschülern „unten durch“ zu sein! Du hältst Gunilla für jung, humorvoll ... findest du nicht auch, dass es gemein ist, wenn sie so zu Fanny hält? Ich schon. Mir hat das Buch gut gefallen! Nur das Ende ist sehr enttäuschend für mich! Für dich auch?

Deine Schulfreundin

Vera

Diese Beispiele zeigen deutlich, wie sich die Lernenden über die für sie wichtigen Teile des Buches austauschen. Dabei nehmen sie auf ganz natürliche Weise Bezug zu Beobachtungen der PartnerIn im Lesetagebuch, kommentieren diese, stellen Fragen, machen Vorschläge, korrigieren Eindrücke, bestätigen sich gegenseitig, verstärken Beobachtungen. Somit fördert das Lesetagebuch für mich auf ideale Weise das gegenseitige, lehrerunabhängige Lernen.

6. Die Fragen der SchülerInnen werden thematisiert

Das Lesetagebuch ist weiters ein sehr geeignetes Forum um herauszufinden, welche Textstellen besonderes Gewicht erhalten, welche Fragen besonders stark diskutiert werden, was die größten Schwierigkeiten macht, wo ich korrigierend oder ergänzend eingreifen soll. So spricht V. in Beispiel 2 ein Problem an, das sich für alle in der Klasse ähnlich stellte: die Kinder waren unzufrieden mit dem offenen Ende des Buches, denn sie wollten eine klare Lösungsvorgabe der Autorin, einen guten Ausgang der Geschichte. Das war dann Anlass im Unterricht zu diskutieren, wie verschieden unterschiedliche Formen, Geschichten zu beenden, auf sie als LeserInnen wirken. Dies schätze ich an der Arbeit mit dem Lesetagebuch besonders. Die Lernenden thematisieren, vorerst ohne jede Einwirkung von meiner Seite, ihre eigenen Fragen und Themen. Wenn ich nun von diesen ausgehend die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen beginne, ergibt sich dadurch eine sehr authentische, schülerzentrierte Lernsituation. Die Tatsache, dass es ihre Fragen und Themen sind, die besprochen werden, erhöht nicht nur die Motivation und die Beteiligung am Gespräch; es fällt auch den Stilleren und Langsameren leichter, sich daran zu beteiligen, denn sie haben ja schon Ideen gesammelt, haben also auch etwas zu sagen. Im spontanen Lehrer-Schüler-Gespräch beteiligen sich oft nur die Schnelldenker oder die Extrovertierten.

7. Offene Vorgaben

Josef Igls und Sabine Pollingers⁶ Artikel zum Lesetagebuch enthält viele Überlegungen und Anregungen, die ich als Erfahrungen nachvollziehen kann. Sie präsentieren sehr detaillierte und praxisnahe Vorschläge zur Arbeit mit Herfurtner's Buch »Mensch Karnickel«. Ich persönlich ziehe es jedoch vor, so wenig als möglich vorzugeben, damit die Lernenden wirklich ihre eigenen Fragen und Themen finden. Ich möchte dies an einem Beispiel kurz verdeutlichen. Im oben erwähnten Artikel findet sich beispielsweise folgender Arbeitsauftrag:

„Charakterisiere den Jungen mit der Drahtbrille.“ (Igls / Pollinger, S. 32)

Ein vergleichbarer Auftrag in meinem Verständnis des Lesetagebuches wäre die *offene* Frage:

Welche Personen des Buches beeindruckten dich besonders und wie werden sie beschrieben?

8. Schichtweise Annäherung an den Text

Damit liegt die Auswahl bei den Lernenden und nicht ich als Lehrende gebe vor, was zu beobachten ist. Im Laufe der Arbeit mit dem Lesetagebuch hat sich gezeigt, dass die Lernenden bei der Lektüre des Buches »Mensch Karnickel« die Beschreibung des

Jungen mit der Drahtbrille ganz selbstverständlich mitliefern. Wenn nicht, kann ich als Lehrende, so es mir wichtig ist, immer noch darauf hinweisen und dies ergänzen. Vielleicht ist mein Ansatz hier mit einer schichtweisen Annäherung an den Text vergleichbar. Dabei ist für mich die erste Schicht, das ganz subjektive Lesen, unbedingt den Lernenden vorbehalten, in welcher sie nach dem Motto „Mut zur Lücke“ einmal nur darauf eingehen dürfen, was ihnen nach ihrem persönlichen Erfahrungshorizont als Resonanz auf das Gelesene wichtig ist. Die Handlungsebenen, Klischees oder Symbole eines Textes kann ich dann immer noch ergänzend besprechen, wenn etwas mir Wichtiges nicht thematisiert wird. Interessanterweise beobachten und erkennen schon die Zehnjährigen erstaunlich viel, sodass ich meist auf eine zu genaue Analyse verzichte.⁷

Die verschiedenen Möglichkeiten an Eintragungen, die ich in Anhang A und B beschrieben habe, sind daher als Angebote gemeint und bieten den Rahmen, in welchem die Lernenden ihre Beobachtungen machen können. Sie gelten im Wesentlichen für Texte aller Art⁸. Sobald diese Strategien eingeführt und von allen einmal ausprobiert sind, entscheiden die Lernenden selber, welche sie bevorzugt verwenden.

Lesegruppen⁹

Gerade wenn nicht alle in der Klasse das gleiche Buch lesen ergibt sich die Notwendigkeit nach besonderen Formen des Austausches. Eine gute Möglichkeit bieten hier Treffen in sogenannten Lesegruppen. Wenn beispielsweise in der Klasse verschiedene Bücher gelesen werden, treffen sich die LeserInnen desselben Buches in Gruppen zu dritt oder zu viert. Größere Gruppen haben sich nicht als zielführend erwiesen. Hier bietet das Lesetagebuch eine wichtige Grundlage für die Gespräche zur gegenseitigen Erweiterung des Textverständnisses. Dabei sind verschiedene Vorgangsweisen möglich.

1. Erfahrungsaustausch über den Text
2. Sammlung gemeinsamer Fragen oder wichtiger Textstellen
3. Klären von Verständnisproblemen
4. Vorlesen von Lieblingsstellen
5. Sammlung von Charaktereigenschaften handelnder Personen
6. Auswahl von Textstellen für Präsentationen
7. Vorbereitung von Präsentationen für die LeserInnen der anderen Bücher

Es ist wichtig, dass sich für die Dauer einer Lesearbeit¹⁰ immer die gleichen Personen in diesen Lesegruppen treffen, damit durch Kontinuität gewährleistet wird, dass ein gemeinsamer Erarbeitungsprozess entstehen kann. Meist nehmen diese Gespräche einen

Zeitraum von 15–20 Minuten in Anspruch, wobei sich die Regelung, dass jede Gruppe Zeitpunkt und Dauer des Treffens in freien Lesestunden selbst bestimmt, als am sinnvollsten erwiesen hat. Dies erfordert allerdings ein diszipliniertes Einhalten von Grundregeln,¹¹ damit die anderen nicht gestört werden. Der Lehrenden fällt dabei die Rolle des Lesebegleiters zu, helfend und ergänzend einzugreifen. Über den Text hinausgehende Fragen oder für die LeserInnen zentrale Themen werden auf Plakaten gesammelt und dann im Plenum besprochen.

Klassenübergreifende Leseprojekte



Eine sehr reizvolle Variante ist es, diese Grundstruktur auf eine Parallelklasse auszuweiten. Wir boten vier Bücher¹² an und beauftragten die SchülerInnen damit, ein Lesetagebuch zu führen. Jeweils nach drei oder vier Lesestunden sammelten die Kinder ihre Lesebeobachtungen in Briefen, die wir dann zwischen den beiden Klassen austauschten. Dabei empfiehlt es sich, diese Briefe in der Unterrichtszeit schreiben zu lassen, damit die Briefe gesammelt übergeben werden können und nicht der eine oder andere zu Hause vergessen wird. Eine andere Variante ist, dass die Lesetagebücher eingesammelt und ausgetauscht werden. Besonders in der 1. Klasse der AHS ergab dieser klassenübergreifende

Austausch eine starke soziale Komponente, da dabei auch neue Freundschaften geknüpft wurden und der Austausch nicht auf reine Leseerfahrungen beschränkt blieb.¹³ Besonders empfehlenswert finde ich den Austausch über Jahrgänge hinweg. Allerdings wird es hier kaum die Möglichkeit geben, dieselben Bücher zu lesen. Daher wird sich der Austausch vor allem auf die Führung des Lesetagebuches beschränken oder das Leseverhalten im Allgemeinen sowie den Schreibstil betreffen. Wenn in höheren Jahrgängen die Lesetagebücher ausgetauscht werden sollen, ist es sehr wahrscheinlich, dass Lernende sich weigern ihre Lesetagebücher zu zeigen, da sie zu Persönliches enthalten. Diese Weigerung ist meiner Meinung nach in jedem Fall zu akzeptieren, da das Lesetagebuch, wie eingangs schon erwähnt, Eigentum der Lernenden ist.

Freie Lesearbeit

Dieser Umgang mit Lektüre hat sich für mich zu Sternstunden entwickelt. Im 2. Lernjahr dieser Unterstufenklasse besuchten wir in freien Lesephase die Bibliothek, wobei die Kinder die Bücher selbst auswählten. Dabei wurde die dreiteilige Grundstruktur der Lesestunden¹⁴ besonders wichtig. Da sich alle mit unterschiedlichen Büchern beschäftigten, war dies eine effektive Möglichkeit Leseerfahrungen auszutauschen. Hier erhielten die Lesetagebücher eine besonders wichtige Rolle, denn je genauer sie den Leseprozess festhielten, um so hilfreicher waren die Eintragungen dann bei der nachfolgenden Auseinandersetzung mit dem Buch.

Dieser Modus der Lesearbeit führte nicht nur zu einer Motivationssteigerung, sondern ermöglichte auch innere Differenzierung und selbstbestimmtes Lesetempo. So ergab es sich beispielsweise, dass unterschiedlich viele Bücher im selben Zeitraum gelesen wurden. Dabei war mir besonders wichtig, langsames Lesen nicht grundsätzlich negativ zu bewerten, genauso wenig wie unterschiedlich intensives Führen des Lesetagebuches. Ich wollte die Lernenden für sich selbst herausfinden lassen, welche Art und welcher Umfang der Eintragungen sich für sie zur nachfolgenden Auseinandersetzung mit dem Buch als am geeignetsten erwies. Dabei entstanden natürlich Grenzsituationen, da die Lernenden mit dieser Freiheit sehr unterschiedlich umgingen und ich in meinem Bedürfnis um ständige Sicherung des Lernertrags oft kaum zusehen konnte, wie Bücher wieder verworfen wurden, oder Eintragungen ins Lesetagebuch auf ein Minimum beschränkt blieben. Dies hat zu sehr grundsätzlichen Diskussionen mit den Lernenden geführt, wobei wir an einem für alle zufriedenstellenden Modus ständig weiterarbeiten.

Die positivste Entwicklung dieser Arbeitsweise ist, dass die Lernenden mittlerweile die Auswahl der zu lesenden Bücher fast zur Gänze selbst bestreiten. Derzeit beispielsweise stellen sie eifrigst ihre Lieblingsbücher vor, erstellen daraus ihre persönliche Hitliste und treffen dann die Auswahl, welches Buch sie in der nachfolgenden Lesephase lesen wollen. Dadurch, dass sie soviel Mitspracherecht haben, sind sie von Anfang an sehr motiviert und ich freue mich über die Bandbreite an Büchern, die auch ich dadurch kennenlerne.

Rückmeldungen Lehrender zum Lesetagebuch

Es fällt mir immer noch schwer, Fehler, falsche Wortwahl oder syntaktische Brüche einfach zu überlesen und nur auf die mitgeteilten Gedanken, Ideen, Reflexionen einzugehen. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die Lernenden unbewusst vieles an Wortwahl, Stil oder Syntax der AutorInnen übernehmen, sodass hier, wenn auch nur langfristig, in jedem Fall eine Verbesserung eintritt. Im folgenden ein kurzes Beispiel, zu welcher Form der Rückmeldung ich gefunden habe.

Beispiel 3: I. Heyne, »Hexenfeuer« (3. Lernjahr)

<p><i>Genau! Finde ich auch!</i></p> <p><i>Frag deinen Geschichtslehrer. Er kann dir das vermutlich genauer sagen. Ich glaube, dass die Leute große Angst hatten, selbst auf dem Scheiterhaufen zu landen. Außerdem konnte die Anschuldigung „Ketzer“ oder „Hexe“ jeden treffen – die beste Möglichkeit also, unliebsame Menschen zu entfernen.</i></p> <p><i>J. Schwarz</i></p>	<p>Warum bringt Armgard ihren Falken um? Nur weil er nicht gehorcht? So ein dummes und herrschsüchtiges Weibsbild. Diese Armgard, das mit dem Ameisenhaufen und dieser Wurzel.</p> <p>Kann man wirklich nichts gegen diese Hexenverfolgungen machen? Ich finde es auch unfair, dass in jener Zeit die Eltern bestimmten, wen man heiratet.</p> <p><i>Simon</i></p>
--	--

Reaktionen Lernender auf das Lesetagebuch

Auch wenn ein sehr großer Prozentsatz meiner Lernenden eifrigst ihre Eintragungen ins Lesetagebuch machen, einige auch außerschulische Leseerfahrungen dokumentieren oder den persönlichen Wert dieses kleinen Heftes betonen, ist klar, dass manche erst in diese Arbeitsform hineinflinden müssen. Es gibt in allen Lerngruppen sehr konsequente, mitunter durchaus kreative Umgehungsversuche oder Vermeidungsstrategien. Die Lernenden klagen häufig darüber, dass sie das Lesetagebuch zwingt, ihre Lektüre immer wieder zu unterbrechen. Einige verlangen gerade anfangs oft genaue Vorgaben, was sie denn da hineinschreiben sollen. Mit einer schon fast bewundernswerten Sturheit schreiben manche das Lesetagebuch erst, nachdem sie das Buch gelesen haben und negieren damit konsequent eine der Hauptqualitäten des Lesetagebuchs, nämlich das Festhalten der Erstleseindrücke. Selbst das Angebot, dass sie das Lesetagebuch bei den Schularbeiten als Grundlage für Beschreibungen, einfache Analysen oder sonstige mit der Lektüre verbundene Textsorten verwenden dürfen, hilft nur bedingt. Auch die Zusicherung, dass Rechtschreib- oder Grammatikfehler nicht beachtet werden, sondern ihre spontanen und ganz subjektiven Assoziationen, Fragen, Gedanken, Kommentare, Reflexionen gefragt sind, fruchtet nicht bei allen.

Die Mehrheit meiner Lernenden schätzt jedoch die Freiheiten des Lesetagebuchs und auch ich möchte diese Arbeitsweise in meinem Unterricht nicht mehr missen. Das Lesetagebuch verbindet Lesen und Schreiben auf ideale Weise und bietet nicht nur die Grundlage für die weiterführende Arbeit mit Büchern, sondern auch viele authentische Schreibchancen. Es motiviert Lernende auf ganz besondere Weise zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit Literatur und intensiviert das Leseerlebnis.

Bibliografie:

- Atwell, Nancie. In the Middle. Writing, Reading and Learning with Adolescents. Portsmouth: Heinemann, 1987
- Bräuer, Gerd. Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verlag, 1998
- Cleland, Jane / Porter, Carol. The Portfolio as a Learning Strategy. Portsmouth: Heinemann, 1995
- Igl, Josef / Pollinger, Sabine. „Lesetagebuch. Ein Unterrichtsvorschlag zum Buch „Mensch Karmik- kel“ von R. Herfurtner“. In: Schulmagazin S. 5–10. 12 / 1999
- Kent, Richard. Room 109. The Promise of a Portfolio Classroom. Portsmouth: Heinemann, 1997
- Murphy Sandra / Smith, Mary Anne. Writing Portfolios: A Bridge from Teaching to Assessment. Ontario: Pippin Publishing Ltd, 1992
- Perl, Sondra (Hrsg). Landmark Essays on Writing Process. Davis, CA: Hermagoras Press, 1994
- Rosenblatt, Louise M. Literature As Exploration. 5. Auflage. New York: The Modern Language Association, 1995
- Smith, Frank. Essays Into Literacy. Portsmouth: Heinemann, 1983

Anmerkungen:

- 1) Siehe Anhang A.
- 2) Siehe auch Anhang B: Diese erweiterten Strategien entstanden gemeinsam mit den Lernenden und ermöglichen einen differenzierten, analytischen Umgang mit Gelesenem, wobei dies auch von der Komplexität des gewählten Buches abhängt, da sich nicht jedes Buch gleich für alle Strategien eignet.
- 3) Cf. Perl, The Writing Process, 1994. Sondra Perl zählt diese „thinking-aloud strategies“ zu wichtigen Voraussetzungen, um Lernenden den rekursiven Charakter des Schreibprozesses zu demonstrieren.
- 4) Sie nennt diese Art des Lesens „Sustained silent reading“ oder „DEAR-time“ (Drop Everything And Read) cf. Atwell (1987, S. 19).
- 5) Ich habe bewusst darauf verzichtet, Verbesserungen an Rechtschreibung oder Wortwahl in den Schülerbeispielen vorzunehmen.
- 6) Josef Igl/Sabine Pollinger, „Lesetagebuch. Ein Unterrichtsvorschlag zum Buch „Mensch Karmik- kel“ von R. Herfurtner“, Schulmagazin S. 5–10, 12/1999, S. 29–36.
- 7) Dies erscheint vor allem im Unterricht der Unterstufe mehr als gerechtfertigt, da es mir hier darum geht, dass die Lernenden Selbstvertrauen in ihre Lesestrategien entwickeln und Lesen als primär lustvoll und für sie bedeutsam erleben.
- 8) Es ist mir ein besonderes Anliegen, ein Grundarsenal an Strategien zu haben, dessen Fragen oder Arbeitsaufträge so offen sind, dass sie möglichst auf jedes Buch, jede Lernsituation oder jede Lerngruppe angewendet werden können.
- 9) Ich habe diese Arbeitsform im Postgraduate Lehrgang mit Prof. Sondra Perl kennengelernt.
- 10) Meist handelt es sich dabei um einen Zeitraum von 2–3 Wochen.

- 11) Diese Grundregeln beziehen sich auf das Bemühen um Ruhe, die Vermeidung von Störungen oder das Einhalten einer Arbeitsdisziplin.
- 12) Gelesen wurden: B. Frischmuth, „Donna & Dario“; Ch. Nöstlinger, „Der TV-Karl“; J. Aiken, „Wölfe ums Schloss“; M.v.d. Grün, „Die Vorstadtkrokodile“.
- 13) Siehe die Auswahl an Schülerbeispielen, welche die Bandbreite der Briefe zeigen. Hier finden sich ausschließlich Beispiele aus der Parallelklasse (Koll. Thomas Neuhold): Kasten auf dieser Seite.
- 14) Damit ist eine Frontaleinheit von 10 Minuten gemeint (falls dafür Bedarf ist), dann folgt freie Lesezeit, die von 10-minütigen Abschlussequenzen durch die Lernenden beendet wird.
- 15) Übersetzt nach Vorschlägen von Nancie Atwell (1987; S. 150ff).

✉ *Mag. Johanna Schwarz unterrichtet Deutsch an einem Gymnasium in Innsbruck, Kreuzgasse 16/13, A-6020 Innsbruck; e-mail: jpschwarz@tirol.com*

Lieber TV-Karl Leser Jan

Wir kennen uns eh, denn wir fahren oft gemeinsam im Bus. Ich habe zwar stark gehofft, dass ich Annas Brief bekomme aber vom mir aus.

Zum Buch: Mir gefällt dieses Buch auch sehr gut. Über was Anton mit dem TV-Karl geredet hat weiß ich auch nicht so genau.

Der Finger ist wahrscheinlich immer zurückgezückt weil er Angst vom Karl hatte.

Nun zu dem Würmern in den Corn Flakes:

Ja, das ist so. Manche Frauen haben fürchterliche Angst vor Ratten, Mäusen, Würmern und anderen Kleintieren und da vergessen sie eben oft etwas.

Nun zu meinen Fragen:

Mich hatte eigentlich nur interessiert ob es geklappt hat als er in den Fernseher steigt.

Bon jour

Deine Magdalena

Lieber Carlo!

Mein Gesamteindruck vom TV-Karl war, dass es ein tolles, lustiges Buch ist.

Nur das Ende gefällt mir nicht so gut (wie schon angesprochen).

Es war nett mit dir über das Buch zu „reden“ und ich hoffe, dass wir uns einmal in der Schule sehen werden.

TV-Karl-Leser Daniel Naschberger

Good bye

arveiderci

pfiaati

salut

Salut „ISI“!

Ich versthe nicht, dass man nur so langsam lesen kann.

Aber ich wünsche dir, dass du schneller wirst.

By,
Steven!

Anhang A: Arbeitsblatt für SchülerInnen

Die Arbeit mit dem Lesetagebuch

Durch das Lesetagebuch hast du die Möglichkeit, deine Gedanken, Gefühle, Ideen, Fragen, dein Unverständnis ... zu Gelesenem aufzuschreiben.

Das Lesetagebuch ist in erster Linie für dich da, als eine Möglichkeit deinen Leseprozess festzuhalten, als dein persönlicher Reisebegleiter in die Welt des Buches, als Dialogpartner über Ereignisse, Charaktere, Handlungsabläufe.

Nicht nur was dir gefällt, was dich berührt, Abschnitte oder Sätze, welche dir besonders gefallen, sollen hier Platz finden, sondern vor allem auch, was du nicht verstehst, was dir Schwierigkeiten bereitet, warum dich etwas fesselt oder anderes langweilt.

Das Lesetagebuch wird als Sammlung deiner spontanen persönlichen Gedanken eine wichtige Grundlage und Hilfe sein, wenn du von deinem Buch erzählen (Buchvorstellung) oder darüber schreiben (Inhaltsangabe, Nacherzählung ...) sollst.

Einige Anregungen zur Arbeit mit dem Lesetagebuch

- * Notiere das Datum der jeweiligen Eintragung
- * Wenn du etwas wortwörtlich aus dem Buch abschreiben willst, weil dir ein Satz oder ein Abschnitt besonders gefällt, dann gib die Seitenzahlen an; du findest dich später leichter im Buch zurecht, wenn du etwas suchst.
- * Hab keine Angst vor Fehlern, es geht hier um deine Gedanken, Ideen, Eindrücke ... und nicht um Rechtschreibung und Grammatik.
- * Vielleicht helfen dir folgende Satzanfänge bei deinen Eintragungen:

- Ich finde, dass
- Ich frage mich, ob ... / wieso ...
- Ich verstehe nicht, warum ...
- Ich verstehe ... gut, weil ...
- Manchmal geht es mir ähnlich, wie ...
- Ich möchte gerne wissen, warum ...
- Was meint die AutorIn mit ... ?
- Ich bin beeindruckt, dass ...
- Mir gefällt besonders gut, ...
- Den Abschnitt ..., die Szene ... mag ich besonders gerne, weil ...
finde ich besonders langweilig, weil ...

Welche eigenen Satzanfänge kannst du selber finden?¹⁵

Anhang B

Mögliche Formen der Einträge im Lesetagebuch

1. Zitate

Welche Sätze, Textpassagen gefallen mir so gut, dass ich sie im LTB notieren möchte? Warum habe ich etwas ausgewählt? Welche Assoziationen habe ich dazu?

Kennzeichne wörtliche Zitate durch Anführungszeichen und vergiss die Seitenzahl(en) nicht.
Beispiel: „...“ (S. ...)

2. Bewerten und eigene Schlussfolgerungen ziehen

Was halte ich von den Personen? Was von ihren Handlungen? Wie beurteile ich ihre Entscheidungen? Wie denke ich über die dargestellten Probleme, Aufgaben, Themen?

Deine ganz persönliche Meinung, Stellungnahme, Ablehnung oder Zustimmung, Idee, Assoziation, ... ist hier gefragt.

3. Fragen

Was verstehe ich nicht am Gelesenen? Welche Fragen habe ich zum Text / zu den Handlungen der Personen? Welche Fragen über den Text hinaus ergeben sich?

Hier kannst du alles notieren, was dir unklar oder schwierig für dich ist, was dich verwirrt, was du nicht verstehst.

4. Identifikation

Wie würde ich in einer ähnlichen Situation handeln? Woran erinnert mich das Gelesene? Wie denke ich darüber? Welche der beschriebenen Erfahrung kenne ich selber? Welche Gefühle löst das Buch in mir aus? Welche Erinnerungen werden wach?

Hier kannst du das Gelesene mit deinen eigenen Erfahrungen verknüpfen.

5. Verbindung herstellen zu anderen Büchern / Filmen ...

Woran erinnert mich der Text? die Haltung einer Person? der Schauplatz? das Thema? ...

6. Vorausschau

Was passiert als nächstes? Wie handelt die Person im nächsten Kapitel? Wie geht es weiter?

Hier kannst du in Lesepausen darüber spekulieren, wie die Geschichte weitergeht, deine eigenen Fortsetzungen phantasieren.

7. Zeichnungen und Skizzen

Welche Bilder fallen mir zum Gelesenen ein? Wie stelle ich mir die Personen vor? Welche Farben, Zeichnungen entstehen in meinem Kopf während des Lesens?

Deine Reaktionen, deine Assoziationen, deine Ideen zum Buch kannst du auch gerne zeichnen.

8. Bookmarks

Welche Textstelle beeindruckt mich besonders? Was daran fasziniert mich?

Welche Bedeutung hat diese für den weiteren Verlauf des Buches?

An bestimmten Stellen des Buches kannst du auch Blätter, eine Art Lesezeichen, mit deinen Kommentaren versehen einlegen, um für dich Wichtiges zu kennzeichnen.

9. Zusammenfassen

Worum geht es im jeweiligen Kapitel? Was genau passiert in einem Absatz? Was ist passiert?

Diese Strategie soll dir helfen, dich in der Handlung des Buches zurechtzufinden.

10. Orden und Sammeln

Welche Personen gehören zusammen? Welche Eigenschaften haben die einzelnen Personen? Wie werden sie beschrieben? Welche sind für mich am wichtigsten?

Vielleicht helfen dir Diagramme, Mind-Maps u.ä., genau herauszufinden, wer zu wem gehört im Buch.

11. Verschiedene Standpunkte einnehmen

Was wäre, wenn ich als ... an der Geschichte beteiligt wäre, ihr Leben weiter lebte? Wie sähest du dann so manches ...?

Schreibe einen Abschnitt, als ob du in der Haut einer Person wärest. Du könntest so beginnen:
Ich bin ...

12. Kommentare zum Stil / zur Arbeit der AutorIn

Was meine ich zur Sprache der AutorIn? Wie sehe ich ihre / seine Art den Text aufzubauen? Was denke ich über ihre / seine Personen? Welche Fragen habe ich an sie / ihn?...

Falls du selber noch eine neue Strategie entwickelst, teile dies der Gruppe mit!!

THEMA

Bibliographie

Michaela Monschein

Medium Buch: Lesen und Leben

Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte

Eines ist sicher, das Buch ist zufällig in Jürgens Hände gekommen, durch Erbschaft oder mit irgendwelchem anderen Trödel. Ob er es wirklich gelesen hat? Vielleicht. Aber wenn, dann ist das schon sehr lange her. Es sieht so aus, als sei es sein einziges Buch. (Peter Bichsel)

Ganz so ernst wie Peter Bichsel es in seinen Frankfurter Poetik-Vorlesungen beschrieben hat, sollte heute die Lage des Buches und seiner Leser hoffentlich nicht mehr sein. Die Anstrengungen, den Menschen die Faszination Buch näherzubringen, waren selten größer und gezielter. Auf der anderen Seite ist auch die Konkurrenz größer denn je. Neue Medien wie das Internet bringen neue Kommunikations- und vor allem auch Lektüreformens mit sich.

Man ist sich heute weitgehend darüber einig, dass das Ende des Buchzeitalters trotz Internet und technischer Revolution noch nicht angebrochen ist. Vielmehr stellt sich heraus, dass das Lesen gerade in einer multimedial vernetzten Welt zu einer der entscheidenden Kernkompetenzen gehört.

Thomas Eicher betont in dem Band »Leseanimation und literarischer Sozialisation«, dass Leseförderung heute nicht mehr auf die Schulen beschränkt bleiben kann. Er plädiert für eine Vernetzung aller mit dem Medium Buch befassten Parteien. Aus dieser Vernetzung könnte eine ganz neue mediale Interessengemeinschaft entstehen, die nicht mehr mit erhobenem Zeigefinger zum Lesen mahnt.

Bücher wie „Von Gutenberg zum World Wide Web“ zeigen, dass Lesen und Informationsvermittlung Spass machen kann und die Türen in neue Welten öffnet. Die Ver-

bindung von Internet und Literatur bietet auch ganz neue Wege der Wahrnehmung von Welt. Das Lesen und Forschen ist nicht mehr länger an ein real vorhandenes Buch gebunden. Die Formen des Lesens ändern sich mit dem neuen Medium: Der Leser läßt sich, nur von seinen Interessen geleitet, durchs Internet treiben und wählt gezielt die Information aus, die seinen Bedürfnissen entspricht. Dass der Weg vom Internet zurück zum gedruckten Buch genauso möglich ist, beweist das reiche Bücherangebot im Internet.

Die vorliegende Bibliografie versteht sich als Fortsetzung der in der IDE 1/93 von Friedrich Janshoff begonnenen Auswahl zum Thema „Lesen“. Der Entwicklung der letzten Jahre Rechnung tragend, nimmt heute der Bereich „Buch- und Lesekultur in der Medienlandschaft“ einen weiteren Raum ein. Berücksichtigt wurden Publikationen für den Berichtszeitraum 1993 bis 2000. Wie schon der Titel „Lesen und Leben“ andeutet, stehen die vielfachen Wechselbeziehungen von Buch und Mensch im Mittelpunkt der Betrachtung.

1. Lesen

1.1. Geschichte

Bickenbach, Matthias: Von den Möglichkeiten einer „inneren“ Geschichte des Lesens. Tübingen: Niemeyer 1999. ISBN 3-484-63020-5

Dem Autor geht es vor allem um die historische Differenzierung einer Kulturtechnik. Das Lesen muß gelesen werden. In einer inneren Geschichte des Lesens konzentriert sich Bickenbach auf die Beschreibung der historischen Veränderungen im Lesen.

Chartier, Roger; Cavallo, Guglielmo (Hrsg.): Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm. Frankfurt/Main: Campus 1999. ISBN 3-593-36079-9

Lesen gehört zum Alltag des Menschen. Die Funktionen und die Art und Weise des Lesens haben sich wie der Leser im Laufe der Jahrhunderte die grundlegend gewandelt. In diesem Spannenden Streifzug durch die Geschichte des Lesens werden nahezu alle Aspekte des Lesens behandelt. Die Spannbreite der Themen reicht von der klösterlichen Lektüre im Hochmittelalter bis hin zur Zukunft des Lesens.

Rehm, Margarete (Hrsg.): Buch und Lesen im Urteil der Zeiten. Eine Zitatensammlung. Berlin: Frieling Verlag 1999. ISBN 3-8280-0963-8

Ball, Daniela U. (Red.): Revolution durch Information. Lesen um 1800 ; Ausstellung des Historischen Museums Aargau, Schloss Lenzburg, 14. Mai bis 1. November 1998. Lenzburg 1998. ISBN 3-9520146-1-3

Jansohn, Christa (Hrsg.): Das Buch zum Buch. Leipzig: Reclam. 1998. ISBN 3-379-01642-X

Manguel, Alberto: Eine Geschichte des Lesens. 3. Aufl. Berlin: Verlag Volk & Welt 1998. ISBN 3-353-01101-3

„Eine Geschichte des Lesens“ ist eine Liebeserklärung an das Lesen. Manguel hat dem Aufnehmen und Verstehen literarischer Texte durch die Jahrtausende nachgespürt. Das erste Kapitel beginnt sinnigerweise mit einem Ausspruch Flauberts „Lies um zu lesen“. Ein besseres Motto läßt sich für diesen Streifzug durch die Welt der Bücher wohl nicht finden.

Pech, Klaus-Ulrich: Technik im Jugendbuch. Sozialgeschichte populärwissenschaftlicher Jugendliteratur im 19. Jahrhundert. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag 1998. ISBN 3-7799-1345-3

Füller, Klaus: Lesen in Geschichte und Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997. ISBN 3-89676-012-2

Der Pädagoge Klaus Füller gibt in diesem Buch einen Überblick über die Geschichte des Lesens, die Formen des Lesen- und Schreibenlernens, sowie die Bedeutung der Sprachbildung bereits im Vorschulalter. Anhand von Jugendbuchklassikern werden Vorschläge zur Einbindung des Kinder- und Jugendbuches in den Unterricht vorgestellt.

Goetsch, Paul (Hrsg.): Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. Tübingen: Narr 1994. ISBN 3-8233-4555-9

1.2. Buchtechnik und Buchmarkt

Behm, Holger: Büchermacher der Zukunft. Marketing und Management im Verlag. 2. überarb. Aufl. Darmstadt: Primus-Verlag 1999. ISBN 3-89678-147-2

Kulick, Hartmut (Hrsg.): Copyright bei Klasse... Planen – schreiben – gestalten – vielfältigen – binden: Tips und Kniffe fürs Büchermachen in der Schule. Das Lesebuch für Grundschullehrer. 1999. ISBN 3-89803-009-1

Eicher, Thomas (Hrsg.): Bücher machen – Bücher lesen. Oberhausen: Athena Verlag 1998. ISBN 3-932740-26-2 (Lesen und Medien)

Thematisiert wird nicht nur die konventionelle Lektüre, sondern auch die Autorenrolle, der Entstehungsprozeß eines Buches, seine Aneignung im Rahmen produktiver Methoden der Pädagogik bzw. Didaktik sowie die sogenannten Mutationen des Lesens angesichts der sich verändernden medialen Kontexte.

