

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

## Kultur des Lesens

Herausgegeben von Ulrike Tanzer und Werner Wintersteiner

Heft 1-2006  
30. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

---

**Editorial**

ULRIKE TANZER, WERNER WINTER-  
STEINER: Bücher verändern das  
Schicksal der Menschen ..... 5

**Außer der Reihe**

ARTUR NICKEL: »Wer sich auf das  
Erzählen einlässt ...!«  
Die Essener Autorenschule ..... 130

**Magazin**

Deutsch-Standards ..... 133  
ide empfiehlt ..... 135  
Neu im Regal ..... 137

**Lesekultur**

EVELYNE POLT-HEINZL: Historischer Blick auf das Abenteuer Lesen .....	10
GÜNTHER STOCKER: Lesefieber. Über die Hochkonjunktur des Bücherlesens in der Gegenwartsliteratur .....	19
MANFRED PETERS: Lesen lernen, Leben lernen, von Paolo Freire lernen .....	28
REINHARD EHGARTNER: Leseräume. Lesefaszination und literarische Raum- und Figurenkonstellationen .....	38

**Methoden der Leseförderung**

GERHARD FALSCHLEHNER: Herumirren in der Buchstabenwüste. Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird .....	43
DORIS GRÜTZ, HARALD PFAFF: Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen .....	53
ULF ABRAHAM: Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel .....	64
GABRIELE FENKART: Differenzierung im Leseunterricht .....	71
GÜNTHER BÄRNTHALER: Tolkiens <i>Herr der Ringe</i> . Von der Lust des Lesens und ihrer notwendigen Korrektur .....	80

**Aus Schule und außerschulischer Bildungsarbeit**

MARGIT MEYER: Die Eule in der Literatur. Themenorientierte Leseförderung – ein Erfahrungsbericht .....	85
HEIDEMARIE SOUCEK: »Wenn Emilia, Wendla und die Ahnfrau auf Erbkönigs Töchter treffen ...« Szenisches Lesen als »versteckte Vitamine« zur Leseförderung .....	92
MARIA SCHEUTZ: Lesen im Umbruch. Ein Unterrichtsprojekt für SchülerInnen an der Schnittstelle der Sekundarstufe I/II .....	97
INGE KIESL: »Lesen lassen!« Deutsch-jüdische Literatur an ausgewählten Texten – ein Literaturprojekt für die elfte Schulstufe .....	105
BRIGITTE BAUER: Lesen – Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben. Erwachsene erobern im AlphaBetisierungsCentrum <i>abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene</i> die Welt der Buchstaben .....	112
CHRISTINA GASTAGER-REPOLUST: Lese-Erinnerungen und Leserituale. Lungauerinnen lesen und schreiben – eine Fotogeschichte .....	117

**Service**

FRIEDRICH JANSHOFF: Lesesozialisation – Leseförderung – Leseunterricht. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht .....	123
---	-----

*Das Thema »Lesen« in bisherigen ide-Heften*

ide 1-1993	Lesen
ide 4-1996	Texte interpretieren
ide 2-2000	Lesen in der Medienwelt

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2006	Fernsehen <i>erscheint im Juni 2006</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 3-2006	Wörter-Bücher
ide 4-2006	Leistungsbeurteilung
ide 1-2007	Mittelmeer
ide 2-2007	Schreiben

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Ulrike Tanzer,  
Werner Wintersteiner

## Bücher verändern das Schicksal der Menschen

Im Frühjahr 1998 kaufte Bluma Lennon in einer Buchhandlung von Soho eine alte Ausgabe der Gedichte von Emily Dickinson und wurde an der ersten Straßenecke, als sie gerade beim zweiten Gedicht angelangt war, von einem Auto überfahren. Bücher verändern das Schicksal der Menschen. (Domínguez 2004, S. 7).

Nicht immer wird so lakonisch und zynisch über die Bedeutung der Lektüre gesprochen wie am Beginn dieser Erzählung des lateinamerikanischen Schriftstellers Carlos María Domínguez. Was hier aber – ironisch verkehrt – zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass Lesen nicht einfach als eine *Kulturtechnik* aufgefasst werden sollte, sondern als eine *Kultur*, als etwas, das eine elementare Rolle im Leben *des* Menschen (als Individuum) und vor allem *der* Menschen (verstanden als soziale Gemein-

schaft) spielt. »Leben« und »lesen« sind bezeichnenderweise nur durch einen Konsonanten getrennt (vgl. Rossbacher 2002).

Diese ganzheitliche Sichtweise hat heute, im Medienzeitalter, noch an Bedeutung gewonnen. Allen kulturpessimistischen Unkenrufen zum Trotz, die bereits das Ende der Schriftkultur einläuten wollten, ist Lesen im Beruf und im Privatleben wichtiger denn je. Gerade die neuen Kommunikationstechnologien belegen die »Nicht-Substituierbarkeit des Lesens« (Wolfgang Langenbucher). Doch gerade diese neue Rolle des Lesens droht einer einseitigen Betrachtungsweise Vorschub zu leisten.

### Worauf uns PISA aufmerksam macht ...

Die PISA-Studien haben die öffentliche Wahrnehmung der Kulturtechnik Lesen gestärkt. Die Bedeutung von *Lesen* als einer Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg und damit weitere berufliche Möglichkeiten ist deutlicher in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Über die Notwendigkeit einer verstärkten Leseförderung in allen Schultypen, besonders aber für die 20 Prozent an Jugendlichen der »Risikogruppe« (Leistungsstufe I und darunter in der PISA Wertung), herrscht allgemeiner Konsens. Es wird nun langsam akzeptiert, worauf die Deutschdidaktik schon vor Jahren hingewiesen hat (vgl. z.B. Hurrelmann 1994), nämlich dass wir eine dreifache begriffliche Ausweitung von *Leseförderung* brauchen:

- Leseförderung ist nicht mehr auf AnfängerInnen und »schwache« LeserInnen beschränkt, sondern für alle SchülerInnen auf allen Schulstufen erforderlich;

- Das Handlungsfeld der Leseförderung ist nicht ausschließlich der Deutschunterricht, sondern das sind *alle* Schulfächer in Verbindung mit außerschulischen Angeboten wie Bibliotheken, Literaturhäusern und anderen Formen der Leseförderung (wenn auch dem Deutschunterricht nach wie vor eine *Schlüsselfunktion* zukommt);
- Leseförderung im Medienzeitalter ist nicht mehr mit Literaturdidaktik gleichzusetzen, sondern erfordert eine Neuorientierung der Buchkultur im Medienkontext.
- Das Handlungsfeld der Leseförderung umfasst neben Schulbüchern auch Alltagstexten, Fachliteratur und Massenmedien, die beruflichen Erfolg und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erlaubt;
- »Kritisches Lesen« (wie ein klassisches deutschdidaktisches Stichwort lautete), um Textintentionen zu durchschauen und gegenüber Manipulation und Meinungsbeeinflussung wachsam zu bleiben;
- Literarisch-ästhetisches Lesen als die Fähigkeit, Imagination zu entwickeln und bestehende Welten zu transzendieren, als Entwicklung des »Möglichkeitssinnes« (Robert Musil).

#### ... und was wir nach PISA zu vergessen drohen

Zugleich hat PISA aber auch den Effekt, dass zumindest der politisch-pädagogische Diskurs sich nicht wirklich auf das Lesen konzentriert, sondern auf das Abschneiden der eigenen Nation im internationalen Ranking. Das hat hektische und nicht immer gut überlegte Initiativen zur »Leseförderung« zur Folge, ohne dass genau analysiert wird, wo eigentlich die Defizite liegen. Vor allem scheint sich die Debatte um die Leseförderung zu verengen auf den – bisher zweifelsohne unterschätzten – Bereich der basalen Lesekompetenzen und die Fähigkeit, aus Sachtexten Informationen zu entnehmen. Das wird leider nur allzu oft gegen das literarische Lesen ausgespielt. Was wir hingegen brauchen, und das ist die Aufgabe der Deutschdidaktik, ist die Wiederherstellung und Aktualisierung eines ganzheitlichen Begriffs von Lesen, der zumindest die folgenden Hauptelemente umfassen müsste:

- Basale Lesekompetenz (im Sinne einer Informationsentnahme) gegenü-

#### Bildung statt bloßer Aus-Bildung

Der Begriff »Kultur des Lesens« fasst diese vielfältigen, und sich in der Lesepraxis natürlich überlappenden Aspekte zu einer Einheit zusammen. Er erlaubt, das Konzept der Lesesozialisation so weit zu fassen, dass sie auch die literarische Sozialisation umfasst. *Literarische Sozialisation* als Ermöglichung der persönlichen Entfaltung und der allgemeinen (ästhetisch-politischen) Bildung darf von der Leseerziehung nicht getrennt werden. Sie ist kein Programm für eine elitäre Minderheit, sondern Bestandteil allgemeiner Bildung. Dass dieses Konzept von Bildung heute durch eine von reinem Nützlichkeits- und Verwertbarkeitsdenken geprägte Aus-Bildung nicht nur bedroht, sondern weitgehend ersetzt worden ist, darauf hat der Dirigent Nikolaus Harnoncourt in seiner Festrede im Salzburger Mozarteum anlässlich des 250. Geburtstags W.A. Mozarts eindringlich hingewiesen (Harnoncourt 2006).

Damit ist auch eine bestimmte *Lesedidaktik* angesprochen. Leseförderung wird sich stärker als bisher mit der Dia-

gnose von Schwierigkeiten und der Verbesserung von Lesekompetenzen beschäftigen müssen, und sie wird dabei der Förderung von *Lesestrategien* ein größeres Augenmerk schenken. Aber es wäre verhängnisvoll, diesen Trend, der ohnehin überall zu beobachten ist, nun zu verabsolutieren und zum alleinigen Heilmittel zu deklarieren. Die Arbeit an den *Lesekompetenzen* muss immer mit der Förderung von *Lesemotivation* Hand in Hand gehen. Anders ist ein lernerzentrierter Ansatz, wie er bei der Leseförderung wohl Voraussetzung ist, gar nicht zu realisieren. Dabei dürfen wir auch die Schwierigkeiten des Lesenlernens nicht banalisieren und ignorieren. Es gibt eine Tendenz innerhalb der Lesedidaktik, die meint, aus Motivationsgründen Lesen als etwas leicht zu Erlernendes und beinahe mühelos zu Praktizierendes hinstellen zu müssen. Damit wird aber nur eine bestimmte Leseweise, das vorpubertäre »verschlingende« Lesen, angesprochen. Um eine dauerhafte Leselust und Lesehaltung aufzubauen und um allen Funktionen des Lesens Rechnung zu tragen, einschließlich des »kritischen Lesens«, müssen wir uns auch den Schwierigkeiten des Lesens stellen und die Ansprüche an die Lernenden schrittweise steigern. Das erfordert Geduld, Zeit, Langsamkeit – lauter Dinge, die nicht gerade im Trend des heutigen Bildungsdiskurses liegen. Somit wird der Eigensinn des Lesens bereits zum Widerstand gegen den Zeitgeist.

Mit diesem *ide*-Heft möchten wir den hier skizzierten holistischen Ansatz verdeutlichen und konkretisieren, ohne dass wir den Anspruch erheben können, allen Aspekten gleichermaßen Rechnung zu tragen. Entsprechend breit angelegt ist auch das Spektrum der Beiträ-

gerInnen: GermanistInnen, DeutschlehrerInnen, DeutschdidaktikerInnen, LiteraturkritikerInnen, BibliothekarInnen und ErwachsenenbildnerInnen schreiben über die *Kultur des Lesens* und über *Methoden der Leseförderung*.

### Lesekultur

Einleitend wirft *Evelyne Polt-Heinzl* einen historischen Blick auf die Lesekultur und zeigt, dass vieles, was gemeinhin als Errungenschaft der Neuen Medien gepriesen wird, auch der Buchwelt nicht fremd ist. Das Buch als Gegenstand und als Metapher steht auch im Mittelpunkt ihres Essays. *Günther Stocker* widmet sich daran anschließend der Hochkonjunktur des Bücherlesens in der Gegenwartsliteratur. Er verdeutlicht anhand ausgewählter Beispiele wie das Lesen im gewandelten medialen Kontext in der Literatur reflektiert wird. *Manfred Peters* erweitert in seinem Beitrag über den pädagogischen Ansatz Paulo Freires das Thema »Lesen« um eine politische Dimension. Für Freire sind LehrerInnen zugleich Politiker und Künstler. *Reinhard Ehgartner* geht in seinem Artikel der Lesefaszination der *Harry-Potter*-Bände nach und findet in der konsequent durchkonstruierten Figuren- und Raumkonstellation Parallelen zu Erich Kästners »*Fliegender Klassenzimmer*«. Beide Bücher – so Ehgartners These – schöpfen aus einem grundlegenden Bildreservoir abendländischer Kultur, das sich etwa auch in barocken Gemälden wiederfinden lässt.

### Methoden der Leseförderung

Ausgehend von den Ergebnissen der PISA-Studie, die den Blick auf die 20

Prozent von Jugendlichen gelenkt hat, die der sogenannten »Risikogruppe« angehören, beschäftigt sich *Gerhard Falschlehner* in seinem Beitrag mit den Gründen für diesen hohen Anteil lese-schwacher SchülerInnen in der Sekundarstufe und zeigt Möglichkeiten und Vorgangsweisen auf, wie ein gangbarer Weg durch die »Buchstabenwüste« gefunden werden kann. *Doris Grütz* und *Harald Pfaff* untersuchen in ihrer empirischen Studie zum Leseverstehen in der 7. Klasse Hauptschule, welche Lesestrategien am ehesten geeignet sind, Sachtexte zu verstehen und ihnen Informationen zu entnehmen. PISA ist auch der Ausgangspunkt für *Ulf Abrahams* Überlegungen. Er macht in seinem Aufsatz auf einen »blinden Fleck« in der Post-PISA-Diskussion über Lesestrategien aufmerksam, nämlich auf die Tatsache, dass Literatur ihre Wirkung in sozialen Handlungszusammenhängen entfaltet und stellt ein didaktisches Konzept vor, wie literarisches Lesen und literarische Wertung spielerisch als Formen kulturellen Handelns eingeübt werden können. *Gabriele Fenkart* wiederum setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Thema »Differenzieren im Leseunterricht« auseinander und macht deutlich, dass der Prozess des Lesenlernens auch nach der Volksschule noch über Jahre fortgesetzt werden muss. Dass die Auswahl der Lektüre eine entscheidende Rolle dafür spielt, ob SchülerInnen gerne lesen, darauf geht *Günther Bärnthaler* in seinem Aufsatz ein, der sich mit Tolkiens *Herrn der Ringe* auseinandersetzt. Er untersucht die Gründe, warum sich dieses Buch so großer Beliebtheit erfreut und plädiert für eine kritische Auseinandersetzung mit Bestsellern im Literaturunterricht.

### Aus Schule und außerschulischer Bildungsarbeit

Wie viel aus zwei Stunden »Unverbindlicher Übung« an einer Hauptschule zum Thema Lesen herausgeholt werden kann, veranschaulicht der Projektbericht von *Margit Meyer*, die sich mit ihren Schülerinnen und Schülern auf vielfältige und kreative Weise ein Schuljahr lang mit dem Thema »Die Eule in der Literatur« auseinandergesetzt hat. Ein vehementes Plädoyer für das szenische Lesen als Mittel der Leseförderung, aber auch der Persönlichkeitsbildung in der Unter- wie in der Oberstufe formuliert *Heidemarie Soucek*, das dazu einlädt, diesen »Vitamincocktail der Leselust« im eigenen Unterricht (wieder) auszuprobieren. *Maria Scheutz* stellt ein Unterrichtsprojekt für SchülerInnen an der Schnittstelle der Sekundarstufe I/II vor, durchgeführt in einer ersten Klasse einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik zum Themenbereich »Adoleszenz«. *Inge Kiesel* wiederum berichtet, aufbereitet in Stundenbildern und damit verknüpften didaktischen Überlegungen, von einem Projekt für die elfte Schulstufe zur deutsch-jüdischen Literatur.

Aus der außerschulischen Bildungsarbeit, die gerade im Bereich des Lesens eine bedeutende Rolle spielt, berichten *Brigitte Bauer* und *Christina Gastager-Repolust*. *Bauer* stellt in ihrem Beitrag das *AlphaBetsierungsCentrum* »abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene« in der Stadt Salzburg vor, das sich mit seinen Kursen zum Ziel setzt, funktionale AnalphabetInnen aus ihrer Isolation zu holen und ihnen dabei hilft, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

*Gastager-Repolust* schließlich zeigt mit ihrer Fotogeschichte über lesende und schreibende Frauen aus dem Lungau (Salzburg), wie wichtig es ist, Lesen wieder als selbstbewusste Tätigkeit, als Vergnügen in das Leben Erwachsener zu integrieren und dass dies unmittelbare Auswirkungen auf das Leseverhalten unserer Kinder hat. Dass zur Förderung der Lesekultur die öffentlichen Bibliotheken einen großen, oft unbekanntem Beitrag leisten, sei an dieser Stelle ebenfalls vermerkt. *Friedrich Janshoffs* bewährte Bibliographie knüpft an die einschlägigen Bibliographien in früheren Ausgaben der *ide* an und bietet somit die Grundlage für ein vertieftes Studium dieser immer aktuellen Materie.

Alberto Manguel, Autor des großartigen Buches *Eine Geschichte des Lesens*, betont in einer neueren Publikation, dass der Hochwertbegriff *Lesen* historisch immer umstritten war. Man hielt es (zurecht) für gefährlich, wenn alle Schichten der Bevölkerung lesen lernen, weil das zu selbständigem Denken und kritischer Einstellung gegenüber bestehenden Machtverhältnissen führen kann. Schulische Leseerziehung wird deswegen (wie Schule an sich) immer einen Doppelaspekt haben: Der Initiationsakt, der die Teilhabe an der Schriftkultur ermöglicht, ist einerseits Einführung in die Gesellschaft der Erwachsenen, und zugleich bietet er die Möglichkeit, diese Gesellschaft, ihre Konventionen und Spielregeln, in Frage zu stellen.

In diesem vollen Sinn ist der Satz »Bücher verändern das Schicksal der Menschen« zu verstehen. Dazu hat sich im Grunde nichts geändert, auch wenn eine interessierte Mediengesellschaft

das Buch als »ein altmodisches Kleid von der Stange« ansieht. Lesen als »subversiver Akt« hat gerade deshalb weiterhin Aktualität.

#### Literatur

- DOMÍNGUEZ, CARLOS MARÍA: *Das Papierhaus*. Frankfurt: Eichborn 2004.
- HARNONCOURT, NIKOLAUS: Der Griffel in der Hand Gottes? In: *Der Standard*, 28./29. Jänner 2006.
- HURRELMANN, BETTINA: Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 127/1994, S. 17–26.
- MANGUEL, ALBERTO: *Pinocchio & Robinson. Pour une éthique de la lecture*. L'escampette éditions 2005.
- ROSSBACHER, KARLHEINZ: Weiter lesen, weiter leben: Kein Abgesang auf gedruckte Lektüre. In: *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 »Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert«*. Hrsg. von Peter Wiesinger unter Mitarbeit von Hans Derkits. Bd. 1. Bern u. a.: Peter Lang 2002, S. 39–63.

Evelyne Polt-Heinzl

## Historischer Blick auf das Abenteuer Lesen

Unter den verschiedenen Werkzeugen des Menschen  
ist das erstaunlichste zweifellos das Buch.  
*(Jorge Luis Borges)*

Für Leser war die Defensivität verblüffend, mit der die Buchkultur in ihrer Selbsteinschätzung, ihrer Selbstpräsentation und ihrer Bildsprache auf die Herausforderung der Neuen Medien reagierte. Dabei hat die »alte« Kulturtechnik Lesen allen Grund für offensives Auftreten. Vieles, was in der ersten Internet-Euphorie als Novität gefeiert wurde, war Lesern immer schon vertraut. Dass man, von Link zu Link weiterklickend, vielleicht nicht immer das findet, was man sucht, dafür aber Informationen gefunden werden, die man gar nicht gesucht hat, das kennt der Buchliebhaber vom Stöbern in Buchregalen. Auch der Link selbst ist der Buchwelt nicht fremd: Das Reich der Fußnote liefert seit je abschweifende Informationen und Literaturverweise, die eine Art virtuelle Bibliothek darstellen. Und völlig inakzeptabel ist die Monopolisierung des Zauberworts »interaktiv« als typisches Merkmal der Neuen Medien. Denn während beim »interaktiven« Programm unsere Reaktionen wie jene der Maschine an den programmierten Variationsmöglichkeiten ihre Grenze finden, ist das Verhältnis Autor – Buch – Leser immer schon und im wörtlichen Sinn ein interaktives, genauso wie das Erobern von Welten und Welträumen die natürliche Erfahrung jedes Leseaktes ist.

---

EVELYNE POLT-HEINZL ist Mitarbeiterin in der »Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur« in Wien und Literaturkritikerin. Seidengasse 13, A-1070 Wien. E-Mail: ep@literaturhaus.at

Sicher, in der Außensicht sind Buchmenschen oft eingeschlossen in das »Lachen der Thrakerin« (Hans Blumenberg) über den forschenden Wissenschaftler, dessen eigenwilliges Gebaren die beobachtende Magd nicht zu deuten weiß. Unverständnis, Intellektuellenfeindlichkeit und die Eigenschaft des Buches, sich ideal als Staubfänger zu eignen, lassen den Buchliebhaber leicht verschroben aussehen. Das übersieht die Pffiffigkeit, die aus dem Umgang mit Büchern im Spiel mit Sprache, Rollenbildern und Verhaltensoptionen erwachsen kann. Das wussten die Herrschenden immer schon, die Aura der Weltfremdheit ging in der Ikonografie stets Hand in Hand mit ihrem Gegenteil, der aufklärerischen Gefahr, die vom (verbotenen) Buch ausgeht, das neues Gesellschaftswissen vorbereitet und verbreitet.

### 1. Das Buch – ein unentdecktes Objekt

Nachdem sich mittlerweile Konsens darüber eingestellt hat, dass auch für Internet-User die Fähigkeit zu lesen nicht von Nachteil ist, haben sich auch unerwartete Effekte gezeigt: Schon die bloße Digitalisierung kann über Nacht Vergessenes wieder up to date machen. Solche medialen Verschränkungen können und sollen dem Buch neue Optionen eröffnen. Trotzdem ist darauf zu beharren, dass das Lesen von Büchern einfach mehr impliziert als das Lesen gescrollter Texte. Dieses »Mehr« umfasst auch das haptische Vergnügen, ein Buch in der Hand zu halten und durchzublättern, das ist in der digitalen Lesewelt nicht zu haben. Es ist von daher ein absolutes Desideratum, eine zumindest ansatzweise Beschäftigung mit dem Buch als Objekt mit einer eigenen Ästhetik und einer eigenen Geschichte, im Rahmen des Lesunterrichts zu verankern. Über Zollgröße des Bildschirms, Taktfrequenzen und Speicherkapazität weiß heute jeder PC-Nutzer Bescheid, Basiskenntnisse über Buchgestalt und Buchausstattung vermitteln in der Regel weder die Mittelschule noch spezialisierte Ausbildungen wie ein Germanistikstudium. Im Laufe eines Leserlebens sammeln sich allenfalls unsystematisch Kenntnisse an über das Buch als Einheit von Papier, Satz, Druck und Einband, doch Wissen und Interessen haben bekanntlich die Tendenz, sich wie chemische Formeln zu verhalten. Ist ein (Wissens-) Element da, das mehrere potentielle Verbindungsarme ausstreckt, werden sich hier neue Kenntnisse eher anlagern.

Auch ohne ausgeprägte bibliophile Neigung nehmen unsere Hände im Lesen die Materialität des Buches wahr: Den Einband, das Gewicht, allfällige Prägungen am Buchdeckel, Stärke und Oberflächenstruktur der Seiten, die es umzublättern gilt. Davon hängen die spezifischen Geräusche ab, die das einsame Lesen begleiten. Eines der lautesten Geräusche, das Büchern – abgesehen vom energischen Zuklappen – zu entlocken ist, hat sich praktisch verloren: Das Aufschneiden der Buchseiten begegnet einem heute nur mehr in antiquarischen Ausnahmefällen. Auf vielen klassischen Bildern, die das Lesen zum Thema haben, deuten Ambiantedetails die aktive Beteiligung aller Sinne an. Der Tastsinn kann zusätzlich zum Intimkontakt mit Einband und Seiten mit dem Streicheln von Katzen und Schoßhunden beschäftigt werden oder durch weiche Kissen, flauschige Decken, zarte Felle. Als Stimulanzen für den Geruchssinn – abgesehen von der bildlich schwer darstellbaren Duftmarke des

Buches selbst – zeigen sie Rauchwaren, Kaffeetassen oder Blumen. Für das Ohr gibt es Vogelgesang oder Instrumentalmusik. Für ausreichende Helligkeit sorgen (durchs Fenster einfallendes) Tageslicht, Kerzenschein oder Kaminfeuer (die beide auch eine Geruchsspur andeuten), oft auch der Vollmond. Eine originelle Beleuchtungsmethode erfand Cyrano de Bergerac in seiner *Reise zum Mond* (1657) in Form einer Kristallkugel mit darin eingeschlossenen Glühwürmchen.

Das ungelöste Beleuchtungsproblem ist ein Grund, dass Leseszenen im Bett – außer im Krankheitsfall – in der Bildenden Kunst vergleichsweise spät auftauchen. Baldachin und Bettvorhänge deuten in den frühen Bildern zudem auf eine gewisse Unwirtlichkeit des Raumklimas hin, und das als Ablage für Bücher, Gläser und Leselampe unerlässliche Kleinmöbel Nachttischchen begann sich erst Ende des 19. Jahrhunderts zu etablieren. Noch in Stifters Erzählung *Nachkommenschaften* (1863) muss sich Vater Roderer »eine eigene Lampe und ein Pult« basteln, um im Bett lesen zu können. Während Wilhelm Busch in *Fipps der Affe* (1879) aus Jettes Bettlektüre bei Kerzenlicht einen Brand entstehen lässt, berichtet Marcel Proust von langen Lesenächten im Bett bei Kerzenlicht, ohne einen Unfall zu erwähnen, und lobt den besonderen Genuss dieser Heimlichkeit.

Es ist eigentlich schwer verständlich, dass die Buchkultur das rekreative Moment genussvoll inszenierter Leseszenen noch nicht im grassierenden Wellness-Boom zu platzieren versucht hat. Natürlich lässt ein von Hektik, Nüchternheit und Lärm geprägter Alltag leisere Formen des Genusses wie das Lesen leicht ins Hintertreffen geraten, produziert aber andererseits auch entsprechende Sehnsüchte, die den Boden bereiten können für ein Comeback. Ein Indiz in Richtung Rückbesinnung auf die Qualität des Buches als sinnlichem Genussmittel ist die neue Koalitionsform, in der sich Buch und Wein seit geraumer Zeit üben. Die gediegene Buchhandlung verbindet sich mit der wohlsortierten Vinothek, und sie passen gut zusammen: Auf Büchern wie Weinflaschen hat Staub etwas Edles. Man kann beide verkosten, über ihre Qualität disputieren und zur späteren Delektierung käuflich erwerben. Und bei beiden dominieren Wiederholungstäter mit latenten Suchtproblemen; die Stammkundschaft ist die Säule der Wein- wie der Buchhandlung.

## 2. Von Büchern naschen

Im Sprechen über das Lesen haben sich sehr früh bestimmte Bildvorstellungen ausgeformt, etwa die Analogie von Mensch und Buch, die sich auch im Fachjargon der Buchwelt ausdrückt: Das Buch hat Körper, Rücken und Kopf. In der Antike ist die Schriftrolle Zeichen der irdischen Macht: Wie das Gesetz, das er diktiert, liegt auch die Schriftrolle in der Hand des Herrschers. Kein vorchristlicher Gott der mediterranen Antike hat ein Buch oder eine Schriftrolle in der Hand. Erst die jüdisch-christliche Kultur entwickelt die Vorstellung von der Welt als göttlichem Buch. Für Augustinus hat Gott zwei Bücher geschrieben: das Buch der Schöpfung – das gern auf dem Lesepult der Eremiten liegt – und das Buch der Erlösung. Paracelsus interpretierte die Natur als Sammlung von Büchern, die Gott geschrieben und an die Kette seiner Buchpulte gehängt hat. Libri catenati – an Buchregalen angekettete Bücher –

waren in mittelalterlichen Klosterbibliotheken üblich: Bei Bedarf wurden die Foli-  
anten herausgezogen und stehend eingesehen.

Eine anderen Metaphertradition sieht das Buch als wohlschmeckende Speise,  
die genossen und entsprechend verdaut sein will. Sie schreibt sich von einer Vision  
des Propheten Hesekiel her und von der Offenbarung des Johannes. Hier hält der  
siebente Engel, der vom Himmel herabkommt, ein aufgeschlagenes Buch in der  
Hand, und eine Stimme befiehlt dem Johannes: »Nimm hin und verschling's! und es  
wird dich im Bauch grimmen; aber in deinem Mund wird's süß sein wie Honig«  
(Off. d. Joh. 10, 8–10). Das sind die beiden zentralen Elemente der Speise-Metapho-  
rik: das Versprechen verborgener Geheimnisse, deren Genuss Wohlbehagen bereitet  
(süß wie Honig), aber auch produktive Beunruhigung auslöst (Bauchgrimmen). Das  
Bild von der Inkorporation des (göttlichen) Wissens profanierte im Lauf der Zeit und  
verband sich oft besonders nachhaltig mit Warnungen vor dem »Bauchgrimmen«  
als Folge zivilisationsbedingter Essstörungen. »Überfülle schadet mehr als Hunger,  
und wie der Genuß von Speisen so ist der von Büchern je nach Beschaffenheit des  
Genießenden einzuschränken«, warnt schon Francesco Petrarca und spricht damit  
das Konzept einer gezielten Lesediätetik an, das im Lauf der Jahrhunderte immer  
wieder in handfester Reglementierung mündet.

Aggressionen gegen das Lesen haben eine lange Tradition. Sah Platon in der  
Schriftkultur generell die Gefahr geistiger Verarmung, ging es in der Reformation um  
den Machterhalt der kirchlichen Doktrin. Besonders intensiv wurde die Lesesucht-  
debatte Ende des 18. Jahrhunderts, als die verbesserten Produktionsmöglichkeiten  
und die Ausweitung der Lesefähigkeit die Lesegewohnheiten revolutionierten. Aus  
intensiver Lektüre – das wiederholte Lesen *eines* (zumeist religiösen) Textes – wird  
nach und nach eine extensive, die ständig neue Lesestoffe anpeilt. Unkontrollierter  
Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz in den unteren Schichten erhöht die Ge-  
fahr ihrer verstärkten Organisationsfähigkeit. Wer Bücher liest, kann auch politische  
Flugschriften und Pamphlete lesen oder gar verfassen. Totalitäre Regime wissen,  
weshalb sie das Lesen fürchten. Explizit wird im Kampf gegen die »Lesewut« aller-  
dings mehr mit der Gefahr moralisch bedenklicher Lektüre argumentiert. Beson-  
ders häufig umfasst die Rolle des Buches als Verführer zu subversivem Verhalten den  
Bereich sozial verbotener Liebe. Als paradigmatischen Fall erzählt Dante in seiner  
*Göttlichen Komödie* das Schicksal von Paolo und Francesca da Rimini. Der ab-  
schließende Schlüsselsatz der Episode – »An diesem Tage lasen wir nicht weiter [...]«  
– ist in der Weltliteratur bis heute an Klarheit und Kürze unübertroffen. Für Flau-  
berts *Madame Bovary* geht die fortgesetzte Romanlektüre ebenso wenig gut aus wie  
für Goethes *Werther* die Begeisterung für die pathetischen Gesänge des Ossian, die  
er mit Lotte innig teilt. Erst durch die gemeinsame Lektüre wird sich auch Lotte ih-  
rer Liebe bewusst. Als sich Werther erschießt, liegt auf seinem Schreibtisch ein auf-  
geschlagenes Exemplar von Lessings *Emilia Galotti*. Das weist dem heroischen Op-  
fertod Emilias genau jene suizidfördernde Wirkung zu, die in der Folge als Vorwurf  
gegen Goethe und das »Wertherfieber« erhoben wurde.

Eine besondere Variante auf diese Buch-im-Buch-Kette, die wie eine russische  
Puppe funktioniert – Ossian gelesen von Goethes *Werther*, gelesen von Moritz' *An-*

*ton Reiser*, von Gottfried Kellers *Grünem Heinrich* usw. – liegt dann vor, wenn das Buch im Buch sich für die Figuren als zufällig aufgefundenes »Lebensbuch« entpuppt, das ihr Schicksal vorwegnimmt oder doppelt und solcher Art die Grenze zwischen Buch und (Figuren-)Leben transzendiert. Das Spiel mit dem »Buch im Spiegel des Buchs« ist vielfach unternommen worden, von Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* über Hermann Hesses *Steppenwolf* bis zu Michael Endes *Die unendliche Geschichte*. Wenn in den *Geschichten aus Tausendundeiner Nacht* der König in der sechshundertzweiten Nacht aus dem Mund der Königin seine eigene Geschichte erfährt, die Anfangsgeschichte, die alle anderen umfasst und auch sich selbst, eröffnet sich eine beunruhigende Endlosschleife. Ähnlich verstörend ist es, wenn Hamlet Zuschauer des *Hamlet* ist, oder Don Quijote im zweiten Teil des Buches mit den Lesern seiner Abenteuer zusammentrifft, von denen er »Nachrichten über sich selbst« zu erfahren hofft. Das Beunruhigende dieser Inversionen liegt darin, dass sie suggerieren, wenn fiktive Personen zugleich ihre Leser oder Zuschauer sein können, könnten auch wir, ihre Leser oder Zuschauer, fiktive Personen sein.

Auch wegen solcher Grenzen und Sicherheiten in Frage stellenden Qualitäten von Literatur schwebt über gedankenversunkenen Lesern das Stigma der Pflichtvergessenheit, ein schwerer Makel im sich formierenden kapitalistischen Arbeitsprozess. Das Argument der Geld- und Zeitverschwendung ist in der Lesesucht-Diskussion ab 1760 omnipräsent. Dem begegneten die zahlreichen Lesepropädeutiken, die Ordnung und Disziplin ins Lesen bringen sollten. Dabei spielen sowohl Konzepte der Bildungslektüre eine Rolle – die komplexer werdenden Wirtschaftsprozesse benötigten eine größere Zahl besser ausgebildeter Arbeitskräfte –, als auch der Kampf der industriellen Produktionsweise um ein effizienteres Zeitmanagement. Hauptadressat der Lesesucht-Vorwürfe sind allerdings die Frauen. Lesen setzt nicht nur Flausen in den Kopf, es führt zur Vernachlässigung von Hausarbeit und Aufsichtspflicht. In einer Vielzahl von Karikaturen wird dieses Vergehen wie in Goethes *Wahlverwandtschaften* mit ertrunkenen Kindern besonders tragisch geahndet. Bis heute kennt die Umgangssprache für leidenschaftliche Leser nur wenig schmeichelnde Bezeichnungen. Der Leseratte stehen Leseratten immer etwas hilflos gegenüber, ist dieses Tier hierzulande doch nicht allzu positiv besetzt. Und der Bücherwurm ist dem Holzwurm viel zu nahe verwandt, um nicht ein anrühiges Odeur zu entwickeln. Holzwürmer sind die Larven der Klopfkäfer (Anobiidae) – sie verständigen sich vor allem während der Paarungszeit mit Klopfzeichen –, die sich während ihres mehrjährigen Larvenstadiums Gänge durch Holz und Papier fressen.

### 3. Wie und wo lesen

Generell gibt es bekennende Sitz- und Liegeleser, und die jeweilige Präferenz dürfte auch mit einer unterschiedlichen Interpretation des Begriffs »Gebrauchsgegenstand« für das Buch zu tun haben. Eine wirklich ideale Lesehaltung ist kaum zu finden, das liegt an den Büchern, nicht am Leser. Sie sind schwer und müssen irgendwie in Augenhöhe im rechten Abstand gehalten werden. Bedauerlicherweise haben sich die Möbeldesigner seit langem vom Buch ab- und dem Bildschirm zugewandt.

Dabei ist die Geschichte der Lesemöbel reich an designerischen Möglichkeiten, um das Lesen in allen Körperlagen angenehmer zu gestalten. Da gab es Schreib- und Lesetische mit aufklappbaren Pulten, Lesebetten und -stühle mit mobilen Buchauflageflächen samt integriertem Beleuchtungssystem in Form strategisch angebrachter Kerzenhalter und griffbereiten Ablageflächen für Notizzettel, Schokoladevorräte, Aschenbecher oder Trinkgefäße; für schwüle Sommerabende wurde sogar ein mechanischer Fächer mit Fußbedienung entwickelt. Für die unhandlicheren Formate der Frühzeit des Buchdrucks waren Schaft-, Kasten-, Tisch- und Faltpulte nützlich, für das Handling der großen Folianten ein unerlässliches Hilfsmittel. Für Studienzwecke erfand der italienische Ingenieur Agostino Ramelli 1588 ein Leserad, das die parallele Konsultation mehrerer Bücher ermöglicht. Die Höhenverstellbarkeit durch den Drehmechanismus fördert eine aufrechte Kopfhaltung, schont damit den Nackenbereich, und die Hände bleiben frei.

Lesen ist eine einsame Tätigkeit; die Verlagerung in den öffentlichen Raum, etwa in die »Zwischenräume« des öffentlichen Verkehrs, beraubt den Leser seiner Intimität, kann aber auch zur Behauptung eines privaten Umraums dienen. Nicht alles eignet sich für diese häppchenweise Lektüre zwischendurch in reizstarker Atmosphäre. Walter Benjamin hat über den Zusammenhang von Leseort und Lesestoff immer wieder nachgedacht. Als Reiselektüre empfiehlt er Bücher, die »aus dem Anreiz ihres Umschlags, des Titels und der ersten Seiten leben«, vor allem Kriminalromane aus dem Bahnhofskiosk, »weniger aus Lesefreude als im dunklen Gefühle, etwas zu tun, was den Göttern der Eisenbahn wohlgefällt«. Für die Götter der Eisenbahn erfanden die Menschen bzw. der Philipp Reclam Verlag zu Anfang des 20. Jahrhunderts das Automatenbuch. 1912 gingen die ersten dieser stummen Buchverkäufer an den Start und waren bald in vielen Bahnhöfen, aber auch in Hotels und Restaurants zu finden. 1917 waren in Deutschland an die 2.000 Automaten in Betrieb, über die jährlich mehr als eine Million Bände abgesetzt wurden.

Einer der schamlosesten Beobachter von Lesern im öffentlichen Raum ist Peter Handke. Im Roman *Die Abwesenheit* (1987) beschreibt er über mehrere Seiten die doppelt gespiegelte Beobachtung eines Lesers. Nicht nur die Intensität des indiskreten Beobachterblicks hat etwas Verstörendes, auch der sakrale Ton und die Betonung des körperlichen Aspektes des Lesens. »Der Leser zeigt sich als Handwerker«, behauptet Handke. Während die zunehmende Übung im Umgang mit Schriftlichkeit die Leser vom Mitbuchstabieren und Mitlesen des Zeigefingers emanzipierte und damit den Körper immobilisierte, reinstalliert Handkes Leser den Lesestab, der die Mitarbeit der Hand bewusst wieder aufnimmt. Der Übergang zum laut- und bewegungslosen Augenlesen vollzog sich langsam und wirkte auf die Zeitgenossen zunächst verstörend. Von Augustinus wird berichtet, dass er verblüfft war über den Mailänder Gelehrten und Bischof Ambrosius, der ein Buch zu lesen verstand, ohne die Lippen zu bewegen. Laut zu lesen hatte lange ganz pragmatische Gründe: Erst im siebenten Jahrhundert verbreitete sich von den irischen Klosterschreibstuben aus die Technik, zwischen den Wörtern Abstände zu lassen. Nun erst erschlossen sich die einzelnen Worte dem Auge auch ohne unterstützende Lautspur. Mitte des zwölften Jahrhunderts folgte dann eine Reihe weiterer Neuerungen, die das Lesen

enorm erleichterten: Inhaltsübersicht, nummerierte Kapitel, Absätze, Ränder und durchorganisierte »Marginalien«. Ab nun unterstützt das aufgebrochene Seitenlayout die Lese- wie die Gedächtnisarbeit.

#### 4. Liebesbeziehung oder Lebensgemeinschaft

Die größere Übersichtlichkeit des Seitenaufbaus ist ebenso eine Voraussetzung für mobiles Leseverhalten wie die Verkleinerung der Buchformate. In der Romantik wurden Open-air-Leseszenen modern, mit Vorliebe in der gezähmten Natur der Gartenlaube, die über das gleichnamige Familienblatt zu einer Art Epochenbegriff mutierte. Dass in diesen Darstellungen die Natur mit »Rasenbänken« und Felsen stets das geeignete Lesemobiliar bereithält, zeigt den zur Zeitstimmung passenden Stolz auf die Beherrschung der Natur durch den Menschen. Trotz Idyllenverdacht und Unabwägbarkeiten der wehrhaften Natur (Spinnen, Wespen, Unwetter, punktgenaue Vogelkottreffer), spricht doch vieles dafür – etwa die ausreichende Versorgung mit guter Luft, was auch dem Leseakt förderlich sein kann. »Manche Menschen lesen die Bücher am Strand, davon kommen die Bücher in die Hoffnung. Nach etwa ein bis zwei Wochen schwellen sie ganz dick an – nun werden sie wohl ein Broschürchen gebären, denkt man – aber es ist nichts damit, es ist nur der Sand, mit dem sie sich vollgesogen haben. Das raschelt so schön, wenn man umblättert«, schreibt Kurt Tucholsky in seiner Abhandlung *Wo lesen wir unsere Bücher?*, die auch die Lesespuren mitdenkt, die der Leseort dem Buch einschreibt. Da lautet die zentrale Frage, »ob man mit dem Buch eine Liebschaft hat oder mit ihm verheiratet ist – ich wage nicht, eine dieser beiden Möglichkeiten mit dem Wort »nur« zu versehen«. Rät Tucholsky im Falle einer Liebesbeziehung zu kultischer Absenz vom alltäglichen Gebrauch, so plädiert er im Falle der Lebensgemeinschaft für das Recht des Lesers und Besitzers, das Buch nach Maßgabe der Bedürfnisse zu nutzen. Skrupel bleiben immer, wenn man durch eigenhändige Manipulation das perfekte Zusammenspiel stört, das sich aus dem Weiß der Seiten und den gleichmäßig dahinfließenden Schriftzeichen ergibt. Doch das Laster ist weit verbreitet, auch Schopenhauer tat's.

Was Tucholsky hier meint, betrifft allerdings nur eine Ausformung der Lesespur, nämlich jene, die die Lesearbeit begleitet, also Randanstreichungen, Notizen und ähnliches. Daneben gibt es eine Vielzahl von nicht-intellektuellen Gebrauchsschäden, die Hinweise geben auf Leseorte und -gewohnheiten. In Antiquariatskatalogen heißt die Formel dezent »leichte Gebrauchsspuren«, die darauf hinweist, dass der Zahn der Zeit und die Nutzungsweise der Vorbesitzer nicht spurlos am Buch vorübergegangen sind. Butterbrote, Kaffee, Rotwein, Marmelade oder Gulasch – eigentlich alles Ess- und Trinkbare kann sich in kleineren und auch größeren Mengen dem Korpus des Buches einschreiben. H. C. Artmann hat einfach recht: »ein buch hat stets sauber zu sein ein buch ist sowas wie eine kirche und der pfarrer würde schön schimpfen wenn einer in seiner kirche fettflecke macht« – oder andere Schweinereien.

Diese prangerte im 14. Jahrhundert schon Richard de Bury, Bischof von Durham, in seinem *Philobiblon* an. Der Katalog der Verunreinigungsmöglichkeiten – Winter-

schnupfen, Fingernägel, »Lesezeichen, die der Magen des Buches nicht verdauen kann«, Überreste von Mahlzeiten, Spuren von gepressten Blumen, gebrochene Buchrücken, Anmerkungen der »Glossatoren« – ist hier schon recht vollständig enthalten. Auch die ersten Bibliotheksordnungen sind voll von Ver- und Geboten, aus denen sich ein umfangreicher Katalog gängiger Lesersünden ablesen lässt. Isidor von Sevilla legte in seiner *Regula monachorum* fest, dass unachtsame Behandlung eines Buches als lässliche Sünde mit dreitägigem Ausschluss aus der Gemeinschaft zu bestrafen sei. Allerdings war bei den Textschlangen der Buchrollen, den schwer lesbaren Handschriften und auch noch bei den gewichtigen Großformaten der Anfangszeit des Buchdrucks ein nachlässiger Umgang – genauso wie das Schnelllesen – rein technisch schwerer möglich. Erst durch das kleinformatige, billige Buch wird Lesen als Pausenfüller eine Option, und Pausen sind eben oft mit physischer Re-creation in Form von Nahrungsaufnahme verbunden.

Im Kampf gegen Eselsohren oder gar Einrisse wurden immer schon externe Hilfsmittel zum Merken von Textstellen verwendet, auch in den Schriftrollen der Antike. Im Mittelalter benutzten die Mönche geflochtene Bändchen, wie sie heute noch in Messbüchern üblich sind, aber auch Leder- und Pergamentstreifen. Im 16. Jahrhundert begann man Lesebändchen an das »Kapital«, den oberen Buchrücken einzubinden. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzten sich mehr und mehr Lesezeichen aus Papier durch. Zunächst häufig mit erbaulichen Motiven bedruckt, wurde das Lesezeichen rasch als Reklameträger entdeckt, von Verlagen und Buchhandlungen ebenso wie von buchfremden Branchen. Von einem Zeichen zum Lesen ist es zu einem Zeichen geworden, das selbst gelesen werden will.

## 5. Die wunderbare Buchvermehrung

Als gleichsam historisch unerledigtes Problem kann – unabhängig von der Miniaturisierung der Datenspeicherformen – die Frage der Lagerung der Bücher (nicht der Information) gelten, mit der schon der heilige Hieronymus zu kämpfen hatte. Er ist einer der heiligen Prototypen des Viellesers, der sich in seinem Eremitenheim immer schon redlich mit den Folgen berufsbedingter Lektüre – er starb halb erblindet – abmühte. Er hat seine Bücher zweifellos geliebt und verehrt, zumal es allesamt heilige Schriften waren. Trotzdem zeigt uns Albrecht Dürer in seinem Stich *Der Hl. Hieronymus in der Zelle* (1514), dass die prächtigsten Folianten ziemlich unordentlich auf der Bank lagern; bei Jan van Eycks *Der Hl. Hieronymus im Gehäuse* (1435) liegen sie durcheinander auf einem Wandbrett. Auf anderen zeitgenössischen Bildern von Studier- und Gelehrtenstuben sind sie gar achtlos auf dem Boden verstreut, denn das Buchregal begann sich erst im 17. Jahrhundert durchzusetzen und ermöglichte ab nun mehr Übersicht in der Lagerung. Mit dem Anwachsen des Buchbestandes entwickeln sich dann Rückentitel als nützliche Einrichtung ab dem Moment, da Bücher nicht mehr frontal zum Betrachter schräg ins Regal gelehnt, sondern platzsparend in Reih und Glied aufgestellt werden. Gaetano Volpi, Mönch und Verleger in Padua, rühmt im Jahr 1756 die damals noch neue, Rücken an Rücken eng aneinandergedrückte Aufstellung aus konservatorischen Gründen: Sie verhin-

dere Deformationen der Buchgestalt und minimiere die Einfallstore für Staub und Ungeziefer.

Schon sehr früh, als Buchbesitz in Marktangebot und Investitionskosten noch eine natürliche Beschränkung fand, wurden die spezifischen Gefahren für Leib und Leben des Lesers bildthematisch fixiert: »Der Tod und der Bücherfreund«, über dem erbarmungslos das Bücherregal zusammenfällt. Vor sich auf dem Tisch mit dem Leseputz noch das für weitere Leseabenteuer gezückte Papiermesser, duckt sich der Leser ängstlich vor der bedrohlichen Phalanx der stürzenden Bücher. Eine Vision, die jeden Lesesüchtigen hin und wieder vor den eigenen Bücherwänden erschauern lässt. Allerdings sieht man auf diesem Stich von Johann Rudolf Schellenberg aus dem Jahr 1785 ganz genau, dass der Tod hinter dem Regal heimtückisch anschiebt. Das Buch als Mordwerkzeug, wie es in jüngster Zeit wieder auflebte, in Ecos *Der Name der Rose* ebenso wie in Peter Greenaways Film *Der Koch, der Dieb, seine Frau und ihr Liebhaber*, kann jedenfalls auf eine sehr lange Tradition zurückblicken.

Mit dem Mengenproblem wird jeder Leser früher oder später konfrontiert, denn eine Buchsammlung ist immer »das Resultat einer Kettenreaktion, die von dem ersten Band, den man ersteht, ausgelöst wird« (Felix Pollak). Trotzdem, so Alfred Polgar: »Wenn die Bibliothek wächst, Regale sprengt, Mauern hinanklettert, als Bücherpfütze sich auf dem Boden verbreitet und alle Wände pilzig überzieht, freut sich der bessere Mensch. Je mehr des Papierenen seine Seele atmet, desto gesunder fühlt sie sich, stärker, Gott näher.«

Günther Stocker

## Lesefieber

### Über die Hochkonjunktur des Bücherlesens in der Gegenwartsliteratur<sup>1</sup>

#### 1. *Endlich Nichtleser!*

Ich bin glücklich, denn ich lese nicht mehr. Genauso könnte es auch Ihnen gehen. Besser gesagt: Genauso WIRD es Ihnen gehen, wenn Sie nämlich dieses Buch zu Ende gelesen haben. Sie werden keine Lust mehr haben, weitere Bücher anzufassen. Sie werden endlich frei sein. FREI wie ein Vogel (Vögel lesen keine Bücher). Bald werden auch Sie FREI sein. Vertrauen Sie mir. Sie brauchen nur meinen Anweisungen zu folgen. Nichts weiter. Sie werden sich von Ihrer Kette lösen und fliegen. Sie werden sich, nachdem Sie auf der letzten Seite dieses Buches angelangt sind, erstaunt fragen: »Wie konnte ich nur so viele Jahre lang lesen?« Es ist nicht schwer, mit dem Lesen aufzuhören, glauben Sie mir. Alles, was Sie zu tun brauchen, ist, auf meine Anweisungen zu hören. Dann werden auch Sie bald glücklich sein. (Cavelty 2000, S. 7)

Der junge Schweizer Autor Gion Mathias Cavelty beginnt seine Satire *Endlich Nichtleser!* ganz im penetranten Psycho-Slang der Selbsthilfe-Bücher. Rasch entwickelt sich der Text dann aber zu einer phantastischen Abenteuergeschichte mit Monstern

---

GÜNTHER STOCKER ist Universitätsassistent am Institut für Germanistik der Universität Wien und schreibt Literaturkritiken für die *Neue Zürcher Zeitung* und *Literatur und Kritik*. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: [günther.stocker@univie.ac.at](mailto:günther.stocker@univie.ac.at)

1 Die hier vorgestellten Überlegungen stehen im Zusammenhang eines größeren Forschungsprojekts zur Darstellung des Lesens in der deutschsprachigen Literatur nach 1945. Theoretische und methodische Grundlagen dazu finden sich in Stocker 2002. Eine erste detaillierte Studie (zu Alfred Anderschs *Sansibar oder der letzte Grund*) erschien 2004 in der *Zeitschrift für deutsche Philologie* (Stocker 2004). Das Projekt befindet sich in der Abschlussphase und seine Ergebnisse werden auch in Buchform publiziert werden.

und Zauberern, Zeitmaschinen und Kampfflugzeugen. Die haarsträubend unlogische Handlung kulminiert in dem Plan, Johannes Gutenberg als Verursacher der Leseplage zu ermorden. Auf dem erzählerischen Weg dorthin werden diverse literarische Genres durchgespielt, vom Märchen über den Phantasy-Roman bis zum Agententhriller. Der finale Angriff eines Bombengeschwaders auf die Frankfurter Buchmesse wird allerdings abgeblasen, der Protagonist verlässt den Weg der Gewalt und eröffnet in Zürich eine Nichtleser-Praxis, um die Menschen vom Übel der Lektüre zu befreien.

Caveltys dick auftragende Parodie auf Allen Carrs Ratgeber-Bestseller *Endlich Nichtraucher!* basiert auf einem Paradoxon, denn um ihre Leserinnen und Leser vom Lesen zu entwöhnen, setzt sie die Lektüre voraus. Die Polemik gegen das Bücherlesen – und nur von diesem soll hier die Rede sein – schlägt durch ihre groteske Gestalt und ihre abstrusen Argumente ins Gegenteil um, zu einer Werbung für diese altmodisch gewordenen Kulturtechnik. *Endlich Nichtleser!* bildet damit die amüsante Spitze einer in den letzten Jahren immer intensiver gewordenen literarischen Auseinandersetzung mit dem Lesen. So sind seit den 1980er Jahren auffällig viele Romane und Erzählungen erschienen, bei denen das Bücherlesen im Mittelpunkt steht. Dazu kommen Beiträge zur Lesegeschichte (z. B. Manguel 1998), Ausstellungen zum Thema sowie zahlreiche Anthologien, die literarische Lesedarstellungen bzw. autobiographische Leseerfahrungen diverser Autorinnen und Autoren versammeln.<sup>2</sup> Bernhard Schlinks in mehrfacher Hinsicht problematischer Roman *Der Vorleser* (1995)<sup>3</sup> wurde zu einem internationalen Bestseller und derzeit verzeichnet Cornelia Funkes Kinderbuch *Tintenherz*, das ganz und gar von Büchern handelt, einen weltweiten Verkaufserfolg. Funkes Heldin Meggie ist eine begeisterte Leserin, ihr Vater Mo ein bibliophiler Buchrestaurator, die Geschichte selbst ist gespickt mit literarischen Motti und Zitaten. Die Handlung kommt ins Rollen, indem die Grenze zwischen Realität und Fiktion überschritten wird, allerdings auf unerwartete Weise. Nicht die Lesenden treten in die Welt der Bücher ein, wie das etwa Michael Endes Bastian Bux in der *Unendlichen Geschichte* (1979) gelang, sondern Mo besitzt die Fähigkeit, durch lautes Lesen Figuren aus den Büchern in die Wirklichkeit treten zu lassen. Funkes Buch erschien im September 2003 gleichzeitig in Deutschland, England, den USA, Kanada und Australien und allein von der deutschsprachigen Ausgabe wurden nach Verlagsangaben bis zum September 2005 475.000 Stück verkauft.<sup>4</sup>

Die Zeitschrift *Literaturen* widmete der allgegenwärtigen literarischen Beschwörung des Lesens unlängst eine eigene Schwerpunktnummer (Heft 10/2005), in der Sigrid Löffler auf die internationale Dimension des Phänomens hinweist. Neben Detlev Opitz' historischem Krimi über den wegen Mordes verurteilten Biblio-

---

2 Eine ausführliche Liste dieser Anthologien findet sich in Stocker 2002, S. 209, Fußnote 4.

3 Vgl. dazu zusammenfassend den Beitrag von Schenk 2003.

4 So zu lesen in der PDF-Pressemappe auf der Homepage des Dressler-Verlags (<http://pdf.vsg-hamburg.de/Autoren/3258.pdf>; eingesehen am 15. Dezember 2005).

manen Johann Georg Tinius (Opitz 2005) führt sie Carlos Ruiz Zafóns *Der Schatten des Windes* (2003), Karen Jay Fowlers *Der Jane Austen Club* (2005) und Azar Nafisis *Lolita lesen in Teheran* (2005) an. Löffler irrt allerdings, wenn sie behauptet, dass dieses gehäufte Auftreten von lesenden Romanhelden und -heldinnen ein literaturgeschichtlich neues Phänomen darstelle (Löffler 2005, S. 12), denn schon gegen Ende des 18. Jahrhunderts bevölkerten zahlreiche Leserinnen und Leser die deutschsprachige Literatur: in Wielands *Don Sylvio von Rosalva* (1764), Goethes *Werther* (1774) und in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795), in Karl Philipp Moritz *Anton Reiser* (1785–90) und vielen weniger bekannten Texten dieser Periode wurden die Formen, Funktionen und Folgen der Lektüre ausführlich thematisiert.<sup>5</sup>

Diese Selbstreflexion der Literatur in Romanform lässt sich damals wie heute als Reaktion auf mediengeschichtliche Umbrüche begreifen. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bildete sich – mit beträchtlichen regionalen und sozialen Ungleichzeitigkeiten – die moderne Lesekultur heraus. Die Alphabetisierung der Bevölkerung nahm deutlich zu, die Lektüre fiktionaler Literatur verbreitete sich in neuen Bevölkerungsschichten, dabei insbesondere bei Frauen, statt ein Buch immer wieder zu lesen, wurden nun mehrere Bücher – und diese oft nur einmal – gelesen, statt Meditation und Versenkung in den Wortlaut heiliger Texte ging es den Lesenden um das Erlebnis fiktiver Welten und die Einfühlung in die Heldinnen und Helden, statt laut wurde jetzt vorwiegend still gelesen, statt in Gruppen alleine, statt lateinischen Texten wurden deutsche gelesen, statt Erbauungsbüchern Romane und Sachliteratur (vgl. zusammenfassend Schön 1999 und Wittmann 1999).

Lässt sich damals also der Beginn der modernen Lesekultur ansetzen, so werden die Veränderungen der Medienlandschaft in der Gegenwart häufig als deren Ende wahrgenommen. Bereits die Erfindung von Grammophon, Film und Schreibmaschine Ende des 19. Jahrhunderts hat den kulturellen Status des Buches nachhaltig verändert (vgl. Kittler 1995). Spätestens mit der flächendeckenden Ausbreitung des Fernsehens in den 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts verlor das Buch dann seine Rolle als kulturelles Leitmedium.<sup>6</sup> Heute ist es aufgrund der Durchsetzung des Computers zum neuen Universalmedium erneut in eine prekäre Lage geraten. Von einem Ende des Buches oder gar des Lesens kann freilich keine Rede sein, allerdings müssen seine gesellschaftliche Funktion und Bedeutung im gewandelten medialen Kontext neu bestimmt werden, und wie der ausführliche Diskurs über das Lesen im 18. Jahrhundert zeigt, findet eine solche Selbstreflexion bevorzugt in der fiktionalen Literatur statt. Die Gegenwartsliteratur hat hierfür mannigfaltige Formen gefunden, von nostalgischen Beschwörungen kindlicher Leseerlebnisse über pathetische Inszenierungen gediegener Lektüre bis zu differenzierten Auseinandersetzungen mit

---

5 Der literarische Lesediskurs um 1800 ist durch mehrere Studien aufgearbeitet, von denen hier nur Edgar Brachts *Der Leser im Roman des 18. Jahrhunderts* (1987) und Friedhelm Marx' *Erlesene Helden* (1995) genannt seien. Ausführlichere Angaben dazu in Stocker 2002, S. 209, Fußnote 3.

6 Bis 1980 sind in Deutschland 98 Prozent der Haushalte mit terrestrisch ausgestrahlten Programmen versorgt (vgl. Hiebel 1997, S. 123).

dem Stellenwert, den Möglichkeiten und den Grenzen des Bücherlesens. Drei solcher Texte sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

## 2. *Das verborgene Wort*

Die vor allem als Lyrikerin bekannte deutsche Autorin Ulla Hahn hat das Lesen in ihrem autobiographisch gefärbten Roman *Das verborgene Wort* (2001) zum zentralen Motiv gemacht. Er erzählt vom Bildungsaufstieg eines kleinen Mädchens aus der Arbeiterklasse im Rheinland der fünfziger Jahre und verbindet diesen Aufstieg mit dem Medium Buch, wie das für bürgerliche Biographien schon seit über 200 Jahren charakteristisch ist. Hahns Roman verweist damit auf die eklatanten Ungleichzeitigkeiten in der Geschichte des Lesens. Für das Bürgertum gehörten seit dem Ende des 18. Jahrhunderts die Verfügbarkeit von Büchern und die Entwicklung der Persönlichkeit durch Romanlektüre zum konventionalisierten Bildungsweg. Anders für die Arbeiterklasse, die am bürgerlichen Bildungskanon nicht teilhatte, über keinen Bücherschrank als dessen Verkörperung verfügte. Das einzige Buch im Haushalt der kleinen Hilla ist die Bibel. Trotzdem setzt sie ihren Wissensdurst und ihre Leselust gegen ihre bildungsfeindliche Familie durch, löst sich unterstützt von einigen Lehrern und vielen Lektüren aus dem für sie vorgesehenen Lebensweg und gelangt statt in die Fabrik in die höhere Schule. Dass Ulla Hahn, deren Jugend hier erzählt wird, später selbst zur Verfasserin von Büchern geworden ist, ist der implizite Höhepunkt dieser Emanzipationsgeschichte.

Die Formen und Funktionen des Lesens, die ihn Hahns Roman dargestellt werden, sind so umfassend wie vielfältig. Die elementaren Stationen der Lesesozialisation der Protagonistin werden mit psychologischem Scharfblick geschildert, beginnend bei der kindlichen Faszination an den „merkwürdigen schwarzen Kräuselzeichen« (Hahn 2001, S. 11), die von der Kindergärtnerin beim Vorlesen in sinnvolle Wörter verwandelt werden. Als Hilla dann selbst lesen kann, ist das mit einem rauschartigen Machtgefühl verbunden. Sie kann nun den Zugang zu den geliebten fiktiven Figuren und Welten selbst herstellen, kann ihre Einbildungskraft mit Wörtern stimulieren. Aber auch ihre eigene Welt erscheint ihr durch die Lektüre plötzlich verfügbarer. Vieles, was ihr bislang undurchschaubar vorkam, ist für sie jetzt verständlich und fallweise sogar veränderbar. Die durch das Lesen erweiterte Sprachkompetenz ist gleichzeitig eine erweiterte Welterklärungskompetenz, und dies gilt nicht bloß für die ersten Leseerfahrungen, sondern auch für alle folgenden.

Die Entwicklung der Persönlichkeit durch Lektüre – »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden«, lautete die Kurzfassung des Bildungsprogramms in Goethes *Wilhelm Meister* – entfremdet die Aufsteigerin aber gleichzeitig von ihrer sozialen Umgebung, eine Erfahrung, die bereits Ulrich Bräkers *Armer Mann im Tockenburg* (1789) vor über 200 Jahren machen musste, neben dem *Anton Reiser* der erste Text der deutschsprachigen Literatur, der den Bildungsaufstieg durch Lesen thematisierte (vgl. Rupp 1989, S. 15). Ihre neuen Ansichten und Verhaltensweisen sowie ihre neue Sprache machen die lesenden Helden und Heldinnen in ihrem bildungsfernen Herkunftsmilieu zu scheinbar angesehenen Fremdkörpern. Hahns Protagonistin muss

allerdings keine bedrohlichen Identitätskrisen durchleben wie ihre literarischen Vorfahren, die Widerstände, die sich ihrer Entwicklung zum freien Subjekt entgegen stellen, kommen allesamt von außen, von ihrer Familie, von Arbeitskolleginnen und von Gleichaltrigen.

Eine wichtige Rolle spielen in Hahns Roman die eskapistische und die kompensatorische Funktion des Lesens. Gedichte dienen Hilla dazu, die Frustrationen und Demütigungen der Ferialarbeit in der Fabrik zu überstehen, Märchen und Romane verschaffen die Möglichkeit, den bedrückenden Lebensumständen wenigstens für die Zeit des Lesens zu entfliehen, an Orte »weit weg von der Wirklichkeit« (Hahn 2001, S. 81). An diesen Stellen bringt der Text die medialen Charakteristika des Bücherlesens in den Blick. So wird beschrieben, wie der abstrakte Buchstabencode der Schrift erst durch die Vorstellungskraft belebt werden muss, was die Trennlinie zwischen Ich und Text tendenziell aufhebt und zu lustvollen Entgrenzungserfahrungen führen kann. Andererseits beschränken der begrenzte Umfang jeden Buches und die Linearität der Zeilen das entgrenzende Erlebnis und verleihen dem lesenden Subjekt eine spezifische Sicherheit und Geborgenheit. Hilla »genoß die Wonne der Auflösung des engen, begrenzten Ichs in das buchstäbliche Leben; die mit nichts zu vergleichende Wollust, Schöpfer zu sein und Geschöpf zugleich« (Hahn 2001, S. 293).

Im Vergleich zu solchen Erlebnissen ist der erste Theaterbesuch Hillas eine einzige Enttäuschung. Sie sieht den bereits mehrfach gelesenen Lessing'schen *Nathan* und fühlt sich »beinah verhöhnt« (Hahn 2001, S. 343): »Ich kannte jede Silbe. Aber es waren nicht mehr meine Wörter. Ich war eine ZuhörerIn. Ich lebte nicht mehr mit« (ebd.). Die szenische Vorstellung hat die geistige Vorstellungsaktivität ersetzt, die sinnliche Erfahrung hat sich vor den Sinn gestellt. Lessings Werk hat durch die Auf-führung an Anschaulichkeit gewonnen, aber an Intensität verloren. Dieser Befund lässt sich genauso gut auf das Verhältnis des Lesens zur Rezeption audiovisueller Medien anwenden. Er erklärt, warum die Lektüre eines Romans (fast) immer eindringlicher erlebt wird als seine Verfilmung im Kino.

### 3. Die Buchfee Hermetia

Die Medialität des Lesens und das Verhältnis von Schrift und Imagination stehen auch im Mittelpunkt der Anfangsszene von Botho Strauß theoriegeladener Erzählung *Kongreß. Die Kette der Demütigungen* aus dem Jahr 1989 (Strauß 1993). Der Text beginnt mit einer magischen Szene. Ein Leser kämpft gegen seine Müdigkeit, die Zeilen verschwimmen vor seinen Augen, er kann sich kaum noch konzentrieren, sieht »die Irrlettern tanzen, die Grammaiaden glänzend fließen« (Strauß 1993, S. 8), da flüstert ihm eine »staubfeine Stimme« »aus der Ritze zwischen den Seiten« des Buches entgegen und verhöhnt seine Unaufmerksamkeit:

Wann endlich befällt Sie der Ekel vor dem Gewürm der Schrift und der Ekel vor der Last, mit Hilfe dieser kleinen Krüppel sich etwas Schönes in den Geist zu rufen? Wann endlich zermürbt Sie der kalte Fleiß, mit dem Ihre Vorstellungskraft das unermüdliche Symbolstechen betreibt? Nur um in irgendeinem ungestalten Buchstabeninsekt den Adler zu sehen? Wann endlich wird

Sie das leise Fauchen der Schrift nicht mehr antreiben, es sich emsig auszumalen, Wort für Wort, was Sie da lesen? Ich warte nur, bis Ihr ganzer großer Vorstellungsraum feurig zusammenstürzt wie ein Riesenstern und seine Masse sich, endlos weiterstürzend, schließlich zum schwarzen Loch verdichtet, so dass Ihnen nichts, gar nichts mehr lesbar sein wird und Sie endlich wieder lernen, auf Stimmen zu hören und in Bildern zu leben, ohne Trennung von nah und fern, von außen und innen, alles glaubend und allem gehorsam. Dann werden Sie Ihre Hände auf die Druckseiten legen wie auf feinstes Sägemehl und sie nicht-lesen, denn Ihr Sinn wird durch diesen Streu hindurchgehen verständnislos wie durch jede andere Materie. (Strauß 1993, S. 8f.)

Diese Polemik richtet sich gegen eine Leseweise, die sich schon seit der Renaissance nachweisen lässt und die seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zur dominierenden Aneignungsform gedruckter Texte geworden ist, nämlich gegen die Praxis, von der Gestalt der Schrift abzusehen und auf den Vorstellungsgehalt bzw. den Sinn der Texte zu zielen, die materiellen Gegebenheiten wie Papier, Layout und die Form der Buchstaben in Richtung der Imagination hin zu überschreiten (vgl. Assmann 1998). Friedrich Kittler hat diese Form des Lesens als Produkt des »Aufschreibesystems 1800« bestimmt und in direkten Zusammenhang mit der damaligen, tief greifenden Reform des Lesenlernens gebracht (vgl. Kittler 1995, S. 37 ff.). Die von Heinrich Stephani entwickelte »Lautiermethode« zielte darauf ab, dass die Kinder die Schriftzeichen sofort mit ihrem Klang und ihrer Bedeutung verbinden lernen, anstatt wie bisher zuerst auf mühsame Weise die Namen der Buchstaben und Buchstabengruppen auswendig zu lernen, ohne ihren Sinn zu verstehen.<sup>7</sup> Der Akt des Lesens wird zur Routine und übersieht die Materialität der Schrift. Die Zeichen werden durchsichtig, die Aufmerksamkeit richtet sich nicht mehr auf die Interpretation eines Wortes, sondern direkt auf seine Bedeutung, nicht mehr auf die Sprache, sondern auf den dahinter liegenden Sinn. Durch die scheinbare Immaterialität der Schrift entsteht der Eindruck, dass in ihr alle Sinnesdaten gespeichert werden könnten, dass das Buch ein Universalmedium ohne materielle bzw. mediale Beschränkungen wäre.

Die Erfindung der audiovisuellen Medien gegen Ende des 19. Jahrhunderts, die sich mit Bild und Ton direkt an die Sinne wenden, macht die spezifische Medialität der Bücher wieder offenbar. »Das Grammophon entleert die Wörter, indem es ihr Imaginäres (Signifikate) auf Reales (Stimmphysiologie) hin unterläuft. [...] Der Film entwertet die Wörter, indem er ihre Referenten, diesen notwendigen, jenseitigen und wohl absurden Bezugspunkt von Diskursen, einfach vor Augen stellt« (Kittler 1995, S. 310). Literatur, die auf dem medientechnischen Stand der Zeit sein wollte, konkurrierte nicht mit den neuen Methoden, Reales aufzuzeichnen, sondern thematisierte ihre eigenen Grundlagen, also etwa die Tatsache, dass sie aus einer Kom-

---

7 So wurde z. B. das Wort »Haus« nach der alten Methode als »Hah-A-U-Es« lesen gelernt, während es nach Stephani darum ging, den Lautwert der Buchstaben auszusprechen und das Wort zu verstehen. Eine wesentliche Rolle spielte dabei die Stimme der Mutter, denn sie sollte nach der Vorstellung der Pädagogen diejenige sein, die als erste vor dem Kind aus den Schriftzeichen Töne machte. Der Text bzw. die Buchstaben werden beim späteren selbständigen Lesen dann nicht mehr als solche wahrgenommen, sondern man lauscht gleichsam der Stimme der Mutter (vgl. Kittler 1995).

bination einer begrenzten Menge an Buchstaben besteht. Während die Dichtung 100 Jahre lang vom Buchstaben ablenken wollte, arbeitete die neue Literatur um 1900 mit dem Buchstaben als Material, paradigmatisch etwa in Christian Morgensterns *Fisches Nachtgesang* oder in Stefan Georges Sonderschrift erkennbar. Ganz ähnlich lässt sich fast hundert Jahre später die zitierte Leseszene aus Botho Strauß' Erzählung verstehen. Auch wenn das auf Vorstellung und Sinn abzielende, »belebende« Lesen (Assmann 1998) medientechnisch schon um 1900 nicht mehr auf dem Stand der Zeit war, so hat es doch im 20. Jahrhundert dominiert. In der Mediengesellschaft der Gegenwart ist es aber neuerlich in eine prekäre Lage geraten, denn seit dem Kinematographen der Gebrüder Lumière sind nicht nur die audiovisuellen Illusionierungstechniken perfektioniert worden, sondern mit dem Computer verbreitete sich ein neues Universalmedium, das auf einer Schrift basiert, die nicht mehr die menschliche Vorstellung stimuliert, sondern Rechenprozesse in Gang bringt, nämlich auf dem digitalen Code. Strauß' Erzählung reagiert darauf, indem das belebende Lesen attackiert und die Erstarrung der Buchstaben angekündigt wird.

Die »Buchfee« Hermetia, denn ihr gehört die geheimnisvolle Stimme, fordert den anfangs nur als »der Leser« bezeichneten Protagonisten auf, doch wieder die materielle Gestalt der Zeichen wahrzunehmen und deren Belebung einzustellen und fragt sich, wie lange er noch seine Vorstellungskraft für das »unermüdliche Symbolstechen« vergeuden möchte. Da die Formen der Zeichen des phonetischen Alphabets nichts mit ihrer Bedeutung zu tun haben, stellt sich für Hermetia eine Buchseite als unübersichtliches Gewirr von kurzen, gekrümmten und eckigen Linien dar (»Gewürm« und »kleine Krüppel«). Im Wort »Adler« sieht sie nur ein »ungestaltetes Buchstabeninsekt« und nicht den majestätischen Raubvogel. Der Kontrast zwischen dem niedrigen Insekt und dem König der Lüfte unterstreicht die polemische Absicht. Ohne die Fähigkeit, lesend einen Vorstellungsraum zu öffnen, bleiben die Bücher bedeutungslose Materie. Sie können dann nur noch im ursprünglichen Sinn des Wortes begriffen werden. »Dann werden Sie Ihre Hände auf die Druckseiten legen wie auf feinstes Sägemehl und sie nicht-lesen, denn Ihr Sinn wird durch diesen Streu hindurchgehen verständnislos wie durch jede andere Materie« (Strauß 1993, S. 9). Die Praxis des belebenden Lesens hat ihre Selbstverständlichkeit verloren, die gedruckten Buchstaben werden nicht mehr automatisch in Vorstellungsbilder verwandelt. Die medialen Umstände des Bücherlesens kommen in der modernen Literatur wieder in den Blick.

#### 4. »Sich in die Welt hinaus lesen«

Das gilt auch für das Werk Peter Handkes, in dem das Lesen neben dem Reisen zu den auffälligsten Tätigkeiten gehört. In seinem Roman *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos* (2002) etwa entwickelt er einen vielschichtigen poetischen Diskurs über das Lesen, von dem hier nur einige wenige Aspekte skizziert werden können. Eine wesentliche Funktion der Lektüre liegt für Handke in der Erweiterung und Intensivierung der Wahrnehmung. Lesen bedeutet für ihn keine Abkehr von der Welt, sondern eine explizite Hinwendung zu ihr. Seine Protagonistinnen und Prota-

gonisten entfliehen nicht der Wirklichkeit, sondern praktizieren ein »Sich-in-die-Welt-hinaus-Lesen« (Handke 2002, S. 174), das die Sinne schärft, die eingefahrenen Muster durchbricht und die Welt mit neuen Augen sehen lehrt. Diese gesteigerte Wahrnehmung ist allerdings nicht in jeder Form des Lesens zu haben, darauf verweist *Der Bildverlust* immer wieder, sondern sie erfordert eine besonders intensive Lektüre, die von Handke als »studierendes« bzw. »buchstabierendes« Lesen bezeichnet wird und die nur langsam vor sich gehen kann. »Ein Lesen wie nur je eines: buchstabierend, lautlos die Lippen bewegend, hier und da einen Wort-Laut ausstoßend, und noch einmal, und noch einmal, innehaltend, die Augen vom Buch hehend und dem gerade Gelesenen nachgehend, im Umfeld, dem näheren und dem weiteren.« (Handke 2002, S. 173f.)

In diesen Zeilen sind alle Elemente versammelt, die Handkes Vorstellung eines idealen Lesens ausmachen. Lippenbewegung und Stimme zeugen von höchster Intensität, wie sie auch das vormoderne, laute Lesen auszeichnete. Gleichzeitig zeigen sich Momente einer emanzipatorischen Lektüre. Die lesende Heldin in Handkes Roman ist nicht in ihr Buch versunken, sondern kann sich reflektierend von ihm lösen, es mit ihrer Umwelt, ihrer Situation, ihrem Leben in Beziehung setzen. Dazu kommt die Bedachtsamkeit, mit der mit dem Text umgegangen wird und die sich diametral von den Formen des Lesens unterscheidet, wie sie sich gegenwärtig im Umgang mit gedruckten Texten und mehr noch im Umgang mit Texten am Bildschirm verbreiten. Laut aktuellen empirischen Studien wandeln sich die Lesestrategien vor allem bei jungen Leserinnen und Lesern in Richtung überfliegendes Lesen, Herauspicken kleiner Informationsbrocken sowie paralleler und partieller Lektüre mehrerer Bücher (vgl. Stiftung Lesen 2001, S. 30f.). Solch oberflächliche Lektüre lässt sich als Reaktion auf die wachsende Informationsflut verstehen, denn sie erlaubt größere Textmengen durchzusehen. Intensive Leseerfahrungen können auf diese Weise freilich nicht mehr gemacht werden.

Handkes Lesekonzept propagiert das genaue Gegenteil dieser Tendenzen. Er hält ihnen eine Exaktheit und Langsamkeit der Lektüre entgegen, die im *Bildverlust* geradezu rituellen Charakter annimmt: Der Lesesessel wird ans Fenster gerückt, dann heißt es »Jetzt wird gelesen!« (Handke 2002, S. 281), beim Aufschlagen des Buches ertönt »ein Laut von sich öffnenden Lippen, sehr leise und sanft« (ebd.), der Finger folgt den Zeilen, »das Umblättern geradezu eine Zeremonie« (Handke 2002, S. 123). Ein weiterer Bestandteil der von Handke so pathetisch in Szene gesetzten Leseweise ist der stete Hinweis auf den Akt des Buchstabierens und Entzifferns. Darin drückt sich ein Bewusstsein aus, für das die Materialität der Zeichen in der Lektüre noch präsent ist. All diese Elemente konvergieren in einem poetischen Programm der Verlangsamung und der Erhöhung der Intensität, das ja auch die Form von Handkes Texten bestimmt und das er der Logik der herrschenden Medien entgegenstellt.

So zeigen Peter Handke und Botho Strauß deutlicher noch als Ulla Hahn, dass die Thematisierung des Bücherlesens in der Gegenwartsliteratur nicht bloß ein nostalgisch-verklärender Reflex einer in die Krise geratenen Kulturtechnik sein muss, wie das in vielen aktuellen Publikationen der Fall ist, sondern dass in der Gegenwartsliteratur auch eine differenzierte und facettenreiche poetische Auseinandersetzung

mit den Grundlagen, den Formen und Funktionen des Lesens stattfindet, eine Auseinandersetzung, die Einsichten ermöglicht, die über das Erkenntnispotential von lesehistorischen und lesesoziologischen Studien hinausreichen und die es sich auf jeden Fall *nachzulesen* lohnt.

#### Literatur

- CAVELTY, GION MATHIAS: *Endlich Nichtleser!* Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000.
- ENDE, MICHAEL: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann 1979.
- FOWLER, KAREN JOY: *Der Jane Austen Club*. München: Goldmann 2005.
- FUNKE, CORNELIA: *Tintenherz*. Hamburg: Dressler 2003.
- HAHN, ULLA: *Das verborgene Wort*. Frankfurt/M.: DVA 2001.
- HANDKE, PETER: *Der Bildverlust oder Durch die Sierra de Gredos*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- NAFISI, AZAR: *Lolita lesen in Teheran*. München: DVA 2005.
- OPITZ, DETLEV: *Der Büchermörder. Ein Criminal*. Berlin: Eichborn 2005.
- STRAUSS, BOTHO: *Kongreß*. München: dtv 1993.
- SCHLINK, BERNHARD: *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes 1995.
- ZAFÓN, CARLOS RUIZ: *Der Schatten des Windes*. Frankfurt/M.: Insel 2003.
- ASSMANN, ALEIDA: Lesen als Beleben. Zum Verhältnis von Medium und Imagination. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Jg. 2 (1998), H. 5, S. 34–49.
- BRACHT, EDGAR: *Der Leser im Roman des 18. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1987.
- HIEBEL, HANS (Hrsg.): *Kleine Medienchronik. Von den ersten Schriftzeichen zum Mikrochip*. München: Beck 1997.
- KITTLER, FRIEDRICH: *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München: Fink 1995, 3., vollst. überarb. Aufl.
- MANGUEL, ALBERTO: *Eine Geschichte des Lesens*. Berlin: Volk und Welt 1998.
- MARX, FRIEDHELM: *Erlesene Helden. Don Sylvio, Werther, Wilhelm Meister und die Literatur*. Heidelberg: Winter 1995.
- RUPP, GERHARD: Lesen: Aussteigen – Aufsteigen. Aspekte der Lektürebibliographie von Ulrich Bräker bis Peter Weiss. In: *Literatur für Leser*, H. 1 (1989), S. 11–21.
- SCHENK, KLAUS: Bernhard Schlink: Der Vorleser. Schullektüre als »Holo-Kitsch«? In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 27 (2003), H. 1, S. 38–44.
- SCHÖN, ERICH: Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: K. G. Saur 1999, S. 1–85.
- STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Hamburg: Spiegel Verlag 2001.
- STOCKER, GÜNTHER: »Lesen« als Thema der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts. Ein Forschungsbericht. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 27 (2002), H. 2, S. 208–241.
- DERS.: Lesen als Utopie der Freiheit. Alfred Anderschs »Sansibar oder der letzte Grund«. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie*, Jg. 123 (2004), H. 2, S. 264–285.
- WITTMANN, REINHARD: Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts? In: Chartier, Roger; Cavallo, Guglielmo (Hrsg.): *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt/M. u. a.: Campus 1999, S. 419–454.

Manfred Peters

## Lesen lernen, Leben lernen, von Paulo Freire lernen

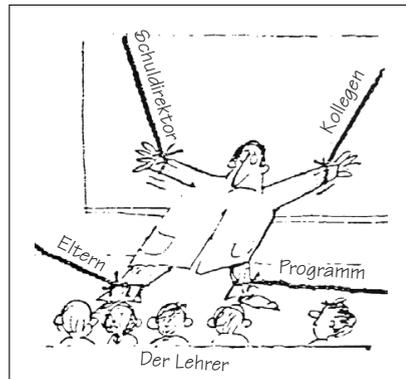
Ausgangspunkt meiner Arbeit im Bereich der Bewusstseinsbildung ist eine Tagung, die vor 33 Jahren an der Jugendakademie Walberberg (bei Bonn) durchgeführt wurde (vgl. Peters 1974, S. 6; 1984, S. 43). Auf diesem Seminar hatte ich die Gründung einer Arbeitsgruppe zu den linguistischen und sprachphilosophischen Aspekten der Pädagogik Paulo Freires angeregt.

Seitdem ist die Beschäftigung mit dem Freireschen Ansatz Zentrum meiner Arbeit geworden, und das sowohl was die Forschung als auch was die Basisarbeit (Jugend- und Erwachsenenbildung, inklusive Ausbildung von LehrerInnen aller Unterrichtsstufen, vom Kindergarten bis zur Hochschule) in verschiedenen europäischen und afrikanischen Staaten betrifft. Dabei geht es mir durchaus um einen kritischen Dialog mit dem brasilianischen Pädagogen, dem ich mehrmals persönlich begegnet bin, und nicht nur um eine »Übertragung« seiner Theorie.<sup>1</sup>

---

MANFRED PETERS ist Professor für deutschsprachige und allgemeine Linguistik an der FUNDP – Universität Namur. Rue de Bruxelles, 61, B-5000 Namur. E-Mail: manfred.peters@fundp.ac.be

1 A. Trembl kritisiert zu Recht den Freire-Mythos: »Der Modus der Herangehensweise an seine Schriften ist der der Hermeneutik, ja, ich würde sagen: der theologischen Hermeneutik«. Vgl.: Der Freire-Mythos. Zur Entmythologisierung der Freire-Pädagogik aus entwicklungspolitischer Sicht. In: *Erziehen heute* 37 (1987), S. 2. – Freire selbst steht der Kritik sehr aufgeschlossen gegenüber: »Zunächst möchte ich betonen, daß ich im allgemeinen die Kritik, die an mir geübt wird, ernst nehme und darauf nicht so reagiere, als wolle mich jemand angreifen oder beleidigen. Einige kritische Anmerkungen verdienen kaum Beachtung, weil sie zu wenig fundiert sind. Ich sehe zum Beispiel nicht ein, warum ich mich mit dem Vorwurf befassen soll, ich hätte mein Engagement für Lateinamerika aufgegeben, weil ich dem Ruf als Gastprofessor von Harvard gefolgt bin. Dagegen gehört meine ganze Aufmerksamkeit der Kritik, die sich mit dem Inhalt meines pädagogischen und politischen Denkens befasst.« (Freire 1981, S. 49f.)



Paulo Freire ist in Europa vor allem durch seine Alphabetisierungsprogramme bekannt, die nicht nur eine Technik des raschen und gezielten Erwerbs von Lesen und Schreiben, sondern darüber hinaus eine Methode der Bewusstseinsbildung darstellen. In Interaktion mit dem Lehrenden wird der Lernende sich seiner eigenen Wirklichkeit bewusst, die er nicht länger als etwas Statisches, Unveränderliches empfindet.<sup>2</sup> Er wird fähig, seine eigene Situation in die Hand zu nehmen und zu verändern. Mit anderen Worten, er wird Subjekt, Akteur der Geschichte.

Wenn wir heute über Leseerziehung und Leseförderung sprechen, sollten wir von Freires ganzheitlichem und politischem Ansatz lernen und Lesen nicht auf seine technische Seite reduzieren.

Für Freire ist die Lehrperson Politiker und Künstler.<sup>3</sup> In all seinen Schriften macht er deutlich, dass Erziehung und Bildung immer eine politische Dimension haben: Sie können Instrument zur Vermittlung der herrschenden Ideologie oder aber Mittel zur Befreiung sein. Der künstlerische Charakter der erzieherischen Tätigkeit liegt in der kreativen Freiheit, die die LehrerInnen mit ihren SchülerInnen teilen. »Ich glaube an ein Wissen, das wir gemeinsam in schöpferischer Weise – durch Neugier, Wissbegier, Interesse – immer wieder neu schaffen«, sagt Freire (1971, S. 99). Künstlerische Möglichkeiten gibt es auch in der »Kodierung«, ein methodischer Schritt, auf den ich im dritten Kapitel näher eingehen werde.

<sup>2</sup> Im Prozess der Bewusstseinsbildung geht der Lehrende einen Dialog mit den Lernenden ein: »Ich glaube, wir müssen ganz elementar einsehen, daß Unterrichten Lernen und Lernen Unterrichten heißt. Es handelt sich bei der Erziehung um ein wechselseitiges Geben und Nehmen. Mit anderen Worten: Um jemanden zu unterrichten, muß ich zusammen mit ihm lernen. Will ich dir also etwas beibringen, so mußt du zusammen mit mir lernen. Die Aufspaltung zwischen Unterrichten und Lernen ist damit aufgehoben« (Freire 1981, S. 127)

<sup>3</sup> Siehe dazu auch das Freire-Buch mit dem gleich lautenden Titel (1981).

Inwiefern eignet sich die bewusstseinsbildende Pädagogik zum Erlernen des Lesens? Bevor ich diese Frage beantworte, möchte ich in vier Punkten auf die wichtigsten Aspekte des Freireschen Ansatzes eingehen.<sup>4</sup>

### 1. Sprache und Bewusstseinsbildung

Die Sprache ist für Paulo Freire ein wesentlicher Bestandteil jeder bewusstseinsbildenden Arbeit. Er betrachtet Bewusstseinsbildung als einen Prozess der Wiedereroberung des Wortes. Nur wenn der Mensch lernt, die Welt zu »benennen« (Freire 1971, S. 94), kann er seine eigene Wirklichkeit in die Hand nehmen und seiner ontologischen Bestimmung gerecht werden. Deshalb bezeichnet Freire das *Wort* als zentrales Element des *Dialogs*, denn der Dialog ist für ihn die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen. Das Wort ist jedoch mehr als ein Instrument des Dialogs. Bei seiner Untersuchung der konstitutiven Elemente des Wortes kommt Paulo Freire zu einer grundlegenden Erkenntnis, nämlich dass die zwei Dimensionen des Wortes, die »Reflexion« und die »Aktion« in so radikaler Interaktion zueinander stehen, dass, wenn eine dieser Konstituenten auch nur teilweise geopfert wird, die andere unmittelbar leidet. »Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher die Welt verändern.« (Freire 1971, S. 93)

Folglich kann die Bedeutung eines Wortes nur in einer konkreten historischen Situation existieren, in der Beziehung eines konkreten Menschen zur Welt. Paulo Freire geht von der Überzeugung aus, dass ein sprachliches Element nur in einem gegebenen Kontext und in einer gegebenen Situation wirklich eine Bedeutung hat. Für sich genommen besitzt es lediglich semantische Möglichkeiten. Das wird besonders deutlich in der Arbeit mit den generativen Wörtern, deren semantischer Wert aus ganz bestimmten räumlich-zeitlichen Bedingungen hervorgeht. Die Benennung der Welt ist ein »Akt der Schöpfung« (Freire 1971, S. 95) und zugleich ein Prozess der Semantisierung der vorgegebenen Zeichen.

In Anlehnung an Eduardo Nicol<sup>5</sup> bemerkt er, dass man der erkenntnistheoretischen, der logischen und der historischen als den drei grundlegenden Beziehungen der Erkenntnis eine für den Erkenntnisakt fundamentale vierte hinzufügen müsse, nämlich die dialogische Beziehung; denn in dem Maße, in dem es keinen isolierten Menschen gebe, existiere auch kein isoliertes Denken. Jeder Denkakt erfordere Kommunikation zwischen Subjekten, die sich durch linguistische Zeichen vollziehe. In der Sicht Freires kann das denkende Subjekt also nicht allein denken. Er fasst seine Auffassungen folgendermaßen zusammen:

---

<sup>4</sup> Bei den Karikaturen handelt es sich um Kodierungen, die ich seit vielen Jahren in der LehrerInnen-Ausbildung einsetze und deren Herkunft unbekannt ist.

<sup>5</sup> Spanischer Philosoph (1909–1990), lehrte an den Universitäten Barcelona und Mexiko.

Wirksame Kommunikation setzt voraus, dass die Subjekte als Gesprächspartner das gleiche Objekt *erschauen* und dass sie ihm durch beiden gemeinsame linguistische Zeichen Ausdruck geben, damit sie das Objekt ihrer Kommunikation in ähnlicher Weise verstehen. In dieser sich durch Wörter vollziehenden Kommunikation darf es keinen Bruch in der Relation Denken-Sprache-Kontext oder Realität geben. (Freire 1974, S. 74)

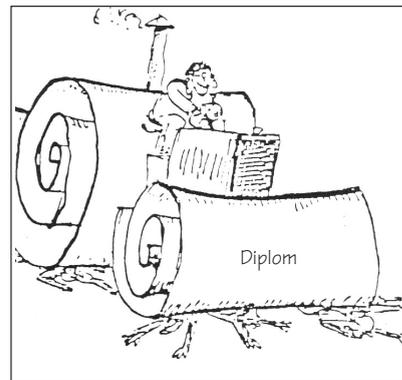
Das hat direkte Konsequenzen für die Bildungsarbeit. Allzu oft reden Erzieher an den Menschen vorbei, weil ihre Sprache nicht der konkreten Situation der Gruppe entspricht, an die sie sich wenden. Um wirkungsvoll zu kommunizieren, muss der Pädagoge wie der Politiker daher die strukturellen Bedingungen verstehen, unter denen Denken und Sprache des Volkes dialektisch geformt wurden (vgl. Freire 1981, S. 105).

## 2. Generative Wörter und Themen

Grundlage des methodischen Vorgehens Paulo Freires ist die Erforschung des thematischen Universums. Es handelt sich um den Gesamtkomplex interagierender Ideen, Konzepte, Hoffnungen, Zweifel, Werte und Herausforderungen, die eine bestimmte Epoche prägen und deren konkreter Ausdruck die Themen dieser Epoche bildet. Die Themen sind nie isoliert, eigenständig oder statisch. Sie beziehen sich immer dialektisch auf ihren Gegensatz und weisen zugleich auf anstehende Aufgaben hin (vgl. Freire 1971, S. 112). Die im thematischen Universum enthaltenen Themen nennt Freire »generative Themen«, weil sich mit ihnen eine große Zahl anderer Themen erschließen und in diskursiver Weise unterschiedliche Dimensionen einer Problematik ansprechen lassen.

Besonders in der ersten Phase seiner Alphabetisierungskampagne arbeitete P. Freire mit »generativen Wörtern«, deren Silbenbestandteile durch Rekombination die Bildung neuer Wörter ermöglichen. Bei der Auswahl der Wörter galten folgende Kriterien (vgl. Freire 1977, S. 55): Reichtum an Phonemen, phonetische Schwierigkeit (die ausgewählten Wörter sollten den phonetischen Schwierigkeiten der Sprache entsprechen und in einer Reihe eingefügt sein, die allmählich von Wörtern geringerer zu solchen größerer Schwierigkeiten fortschreitet) sowie Betonung der Pragmatik, das heißt die größtmögliche Einbettung des Wortes in eine gegebene soziale, kulturelle und politische Wirklichkeit.

Seit Beginn der Siebzigerjahre wurden in Westeuropa zahlreiche Versuche unternommen, die Pädagogik Freires zu übertragen bzw. zu adaptieren (Peters 1981a, S. 93). Das größtangelegte Projekt ist zweifellos das Curriculum »Soziales Lernen«, das im Rahmen eines Modellversuchs der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen von der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung mit Erzieherinnen aus Modellkindergärten ausgearbeitet wurde. Es besteht aus 28 didaktischen Einheiten, die den Freireschen generativen Themen entsprechen. Folgende Kriterien haben die Auswahl der Themen bestimmt: Es sollen kindgerechte Situationen sein und nicht solche, mit denen sich vornehmlich nur Erwachsene auseinander setzen; Situationen, auf die die Ziele von Autonomie und Kompetenz Anwendung finden; Situationen, mit denen weitgehend alle Kinder im Kindergarten konfrontiert werden (z. B. Jungen und Mäd-



chen) oder Situationen für Minderheiten von Kindern, die besonderer Unterstützung bedürfen (Gastarbeiterkinder, behinderte Kinder) (Arbeitsgruppe Vorschulziehung 1976, S. 15, 42).<sup>6</sup>

### 3. Kodierung und Dekodierung

Zwei wesentliche Momente im methodischen Vorgehen Paulo Freires bilden die Kodierung und die Dekodierung; denn wo der Mensch mit einer existenziellen Situation in verschlüsselter Form konfrontiert wird, gewinnt er Distanz zu seiner eigenen Wirklichkeit, und er wird fähig, sie zu beschreiben und zu analysieren. Im Prozess der Kodierung und Dekodierung erscheint die Wirklichkeit nicht mehr als etwas Feststehendes und Unveränderliches, sondern als eine Herausforderung, der die Menschen begegnen müssen (vgl. Freire 1971, S. 118). Dieses Vorgehen entspricht in etwa dem Brechtschen Verfremdungseffekt (vgl. Müller 1980, S. 116).

Die Kodierungen sind gewissermaßen Mittler zwischen dem konkreten und dem theoretischen Kontext (in der Arbeit Freires wäre dies der Kulturzirkel, in meiner das Seminar oder die Lehrergruppe). Gleichzeitig sind sie Mittler zwischen der Lehrperson und dem Lernenden als Subjekten, die zu erkennen suchen. Freire betont, dass die Kodierung keineswegs ein einfaches Hilfsmittel ist, dessen sich die Lehrperson bedient, um einen besseren Unterricht zu geben, sondern ein Erkenntnisobjekt, das für die Lehrperson die gleiche Herausforderung darstellt wie für die Lernenden (vgl. Freire 1980, S. 98).

Die Kodierungen können unterschiedliche Formen annehmen. Sie können visuell, auditiv, taktil oder audiovisuell sein. Gerade für Kulturen, die weniger als die europäischen auf die Sprache fixiert sind, sieht Paulo Freire neue Möglichkeiten in der

<sup>6</sup> Als Beispiele seien genannt: Konflikte in der Familie; der Tod; ein neues Kind kommt in die Klasse; Werbung; als Kind im Krankenhaus; alte Menschen; verirrt in der Stadt; ich habe ein neues Brüderchen/Schwesterchen; ich bin allein zu Haus.



Mimik. Ich selbst habe in den Ländern der Großen Seen (Zentralafrika) häufig unterschiedliche Theaterformen (Rollenspiele, Forumtheater u. a.) als Mittel der Kodierung eingesetzt.

Bei der Dekodierung besteht die Aufgabe der Lehrperson nicht darin, den Schülern und Schülerinnen zu sagen, was sie vielleicht von der dargestellten Wirklichkeit wissen, geschweige denn, wie diese zu interpretieren ist, sondern vielmehr darin, die SchülerInnen dazu anzuregen, immer tiefer in die Bedeutung der thematischen Inhalte einzudringen (vgl. Freire 1974, S. 97).

Dass auch im Sprachunterricht das pädagogische Konzept Freires mit den methodischen Schritten der thematischen Untersuchung, der Kodierung und Dekodierung generativer Themen – sowohl was die Sprachbeherrschung als auch was die Bewusstseinsbildung betrifft – zu ausgezeichneten Resultaten führen kann, beweist der an einem belgischen Gymnasium durchgeführte Modellversuch (Peters 2000).

#### 4. Keine Bewusstseinsbildung ohne Entmythologisierung

Das Problem der Mythen und der Entmythologisierung zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Werk Paulo Freires (Peters 1992, S. 29) und bildet auch die Grundlage der bewusstseinsbildenden Arbeit in Afrika. Mythos – ob übertragen durch Legenden, Sprichwörter, Lieder oder religiöse Texte – wird dort kritisiert, wo er die Herrschaft von Menschen über Menschen im Sinne der Ausbeutung und des Sexismus legitimiert (diese werden hier exemplarisch angesprochen). Einige Sprichwörter der Bashi (in Mashi) verdeutlichen die Ausgangslage und die Aufgaben, die sich daraus für die ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsarbeit ergeben: *Omukazi arbaha embuga* (Der Platz der Frau ist am häuslichen Herd); *Omukazi muguma arhamanya oku atuhire* (Eine Frau wird sich ihres Verfalls nicht bewusst, wenn sie die einzige Frau ihres Mannes ist); *Omukazi abábwa n'obutúdu* (Der Schmerz verleiht der Frau Eleganz); *Ehy'omukazi hy'iba* (Der Besitz der Frau gehört ihrem Ehemann) oder *Orhasima wa-nyungu amubera* (Wer seinen Topf nicht liebt, zerschlägt ihn = Wer seine Frau nicht liebt, verstößt sie).

**Kurzporträt Paulo Freires**

- 1921 Geboren am 19. September in Recife, der Hauptstadt der Provinz Pernambuco, eine der ärmsten Regionen Brasiliens.
- 1928 Die Weltwirtschaftskrise zwingt die Familie auszuwandern in eine kleinere Stadt (Jaboatao), wo das Leben billiger ist. »Damals kannte ich weder die Regeln der Multiplikation, noch die Hauptstadt Großbritanniens, aber ich kannte die Geografie des Hungers«, schrieb Freire später. Mit großer Anstrengung gelingt es ihm, ein Jurastudium zu finanzieren.
- 1944 Heirat mit der hochintelligenten Grundschullehrerin Elza Maria Oliveira, die ihn dazu ermutigt, sich mit pädagogischen Problemen zu beschäftigen. Bis zu ihrem Tode im Jahre 1986 übt sie einen großen Einfluss auf ihren Mann aus. Freire verdient seinen Lebensunterhalt als Anwalt und als Portugiesischlehrer.
- 1946 Dank seiner Verbindungen mit den staatlichen Gewerkschaften wird Freire Leiter der Abteilung »Erziehung und Kultur« des Sozialdienstes der Industrie (SESI).
- 1955 Seine Bemühungen um die Reform des Unterrichtswesens und seine Arbeit im SESI bringen ihm eine Professur für Geschichte und Philosophie an der Universität Recife ein.
- 1961 Auf der Grundlage der Freireschen Pädagogik startet Brasilien ein großangelegtes Programm: In 20.000 Kulturzirkeln sollen zwei Millionen Erwachsene alphabetisiert werden. Die politischen Auswirkungen sind evident, da das Wahlrecht beschränkt ist auf Personen, die lesen und schreiben können.
- 1964 Der Staatsstreich der brasilianischen Streitkräfte setzt dem Alphabetisierungsprogramm ein jähes Ende. Die als subversiv eingestufte »Paulo-Freire-Methode« wird verboten. Freire selbst wird verhaftet.
- 1965 Arbeit im chilenischen Exil.
- 1969 Gastprofessur an der Universität Harvard (Forschungszentrum für Entwicklung und soziale Veränderung).
- 1971 Berater für Bildungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf. Mit anderen Exil-Brasilianern gründet er das *Institut d'Action Culturelle* (IDAC) mit dem Ziel, das Bildungsangebot der Entwicklungsländer zu erneuern. So arbeitet er beispielsweise beim Aufbau des Bildungswesens in Angola, Mozambik und Guinea-Bissau mit.
- 1980 Rückkehr nach Brasilien. Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten, vor allem an der Katholischen Universität São Paulo.
- 1988 Heirat mit Ana Maria Araújo, die noch heute das Lebenswerk Freires fortsetzt.
- 1989 Stadtrat für Erziehung und Bildung in São Paulo, der bevölkerungsreichsten Stadt Brasiliens.
- 1991 Freire tritt von seinem Posten zurück, um wieder mehr im Bereich der wissenschaftlichen und beraterischen Arbeit tätig zu werden.
- 1997 Am 2. Mai stirbt Paulo Freire nach einem Herzinfarkt.

Ein anderes zairisches Sprichwort (in Lingala) lautet: *Kolya na mwasi, kolya na ndoki* (Teile etwas [die Nahrung/ein Geheimnis/das Bett] mit einer Frau, und du teilst es mit einer Schlange). Sehr aufschlussreich sind auch die Volkslieder. Ein Lied (in Suaheli), das in allen Ländern der Großen Seen bekannt ist, besingt den angeblich geschlechtsspezifischen Intelligenzgrad: *Akili ya bibi haiwezi kupita ya bwana, akili ya bibi iko sawa ya mutoto kidogo* (Die Intelligenz der Frau darf die des Mannes nie übertreffen, die Intelligenz der Frau ist vergleichbar mit der eines Kindes).

Auf der Kivu-Insel Iko erzählt man (und nach den Ältesten, die ich befragt habe, beruht das durchaus auf Tatsachen), dass unverheiratete Frauen, die schwanger wurden, auf die kleine – auch heute noch unbewohnte – Insel Manyunyugu ausgesetzt wurden, wo sie entweder elend verhungerten oder aber von ruandesischen

Männern entführt wurden. Die männlichen Geschlechtspartner dagegen hatten mit keinerlei Folgen zu rechnen.

Paulo Freire zeigt, dass die Mythen den Prozess der Veränderung der Wirklichkeit behindern. Bewusstseinsbildung ist deshalb immer ein Entmythologisierungsprozess mit dem Ziel der Erkenntnis von Unterdrückung und der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten. In einem Entwicklungsprojekt, das ich 1993 initiiert habe und das heute den Namen ABC (Alphabétisation conscientisante, Besoins socio-économiques, Culture et paix) trägt, wird unermüdlich versucht, die Wirklichkeit zu entschleiern und Utopien zu schaffen, die die Frauen zur Mitarbeit an einer gerechteren und solidarischeren Gesellschaft anregen, wobei wir Utopie im Sinne Freires verstehen. Sie ist

die dialektische Verbindung zwischen dem Akt der Anklage der Welt, die entmenschlicht, und der Verheißung der Welt, die menschlich macht. Also können nur die Utopisten Hoffnung haben. Nur die Utopisten können Propheten sein. Die Herrscher haben keine Zukunft. (Freire 1981, S. 82)

## 5. Das Lesen der Welt geht dem Lesen der Schrift voraus

Es stünde im Widerspruch zum dialogischen Grundprinzip der Freireschen Pädagogik, jetzt ein fertiges »Modell« für die Anwendung dieses Ansatzes in der schulischen Alphabetisierung liefern zu wollen. Die »Methode« ist ursprünglich für den außerschulischen Bereich erarbeitet worden. Es hat jedoch schon zahlreiche Übertragungsversuche gegeben, beispielsweise im Fremdsprachenunterricht (Peters 2000) und im Kindergarten (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1976; Bendit 1977).

Ich beschränke mich daher auf elf Thesen, deren Verifizierung den Leserinnen und Lesern überlassen bleibt:

- Freires Ansatz weckt die Hoffnung auf ein anderes Schulsystem, das Chancengleichheit bietet, die Hoffnung auf ein zwangsfreies Lernen, das nicht nur »Stoff« vermittelt.
- Der Leseunterricht soll dialogisch sein: es gibt also nicht auf der einen Seite die allwissenden LehrerInnen und auf der anderen Seite die »leeren Köpfe«, die mit dem Trichter zu füllen sind.
- Das Lesen soll einen Beitrag zur Gesamtentwicklung des Kindes leisten und dadurch seine emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen fördern. Methodisch soll das Kind in seiner Ganzheit angesprochen werden.
- Es ist von grundlegender Bedeutung, dass in der Klasse eine Atmosphäre herrscht, in der alle Kinder sich wohl fühlen und in der interkulturelles Lernen eine Selbstverständlichkeit ist.
- Die Inhalte der Texte sollen den Interessen des Kindes entsprechen (siehe das Kapitel über die generativen Themen), seine Gefühle ansprechen, seine Fantasie und Kreativität entwickeln und ihm Spaß machen.
- Es kann durchaus sinnvoll sein, die Lesetexte durch Kodierungen (Bildgeschichten, Zeichnungen, Karikaturen usw.) zu illustrieren und so die Leselust anzuregen.

- Beim Lesenlernen haben paraverbale Kommunikationsmittel wie Aussprache, Sprachrhythmus und Intonation sowie die Körpersprache einen festen Platz.
- Im Unterricht sollen alle möglichen Arbeitsformen, wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit berücksichtigt werden. Das Kind soll sich nicht gegen die MitschülerInnen behaupten, sondern solidarisch mit den anderen lernen.
- Im Anfangsstadium soll der Lernfortschritt des Kindes eher festgestellt als bewertet werden. Eine Bewertung, die sich ausschließlich auf messbare Leistung ausrichtet, ist nicht wünschenswert, da sie nicht dem pädagogischen Auftrag der Primarstufe entspricht. Demgegenüber ist eine verbale Beurteilung vorzuziehen, die die individuelle Entwicklung des Kindes berücksichtigt.
- Evaluationsverfahren in der schulischen Alphabetisierung beziehen sich nicht nur auf die Lernfortschritte des Kindes, sondern auch auf den Unterricht selbst.
- Lesen lernen hat nur einen Sinn, wenn es den SchülerInnen hilft, die Welt zu lesen und zu benennen. Nach Freire geht die Lektüre der Welt dem Lesen der Schrift sogar voraus. Mit anderen Worten: Lesen lernen soll ein bewusstseinsbildender Prozess sein.

Manche Leserinnen und Leser werden jetzt den Artikel enttäuscht zur Seite legen, da sie ein fertiges Rezept erwartet hatten. Die Übertragung bzw. Anpassung einer Methode ist jedoch ein langwieriger Prozess, der viel Einsatz und Kreativität erfordert. An der von Friedensnobelpreisträger Dominique Pire gegründeten Friedensuniversität<sup>7</sup> haben wir beispielsweise zwei Jahre lang mit einer Gruppe von Kindergärtnerinnen sowie Primar-, Sekundar- und HochschullehrerInnen zusammengearbeitet (an einer der Sitzungen hat Paulo Freire selbst teilgenommen), um die Grundprinzipien der bewusstseinsbildenden Pädagogik auf den Schulbereich zu übertragen (Peters 1985). Es war eine reiche und unvergessliche Erfahrung, die ich allen LehrerInnen wünsche.

#### Literatur

- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG: *Didaktische Einheiten im Kindergarten*. München: Juventa 1976.
- BENDIT, RENÉ; HEIMBUCHER, ACHIM: *Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit*. München: Juventa 1977.
- DABISCH, JOACHIM: *Die Pädagogik Paulo Freires im Schulsystem*. Saarbrücken: Breitenbach 1987.
- FREIRE, PAULO: *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz 1974; Reinbek: Rowohlt 1977.
- DERS.: *Erwachsenenalphabetisierung in Guinea-Bissau*. Wuppertal: Jugenddienst 1980.
- DERS.: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reinbek: Rowohlt 1981.

<sup>7</sup> Seit 1970 bin ich ehrenamtlicher Mitarbeiter dieser Institution, der ich jetzt als Präsident vorstehe. Hauptarbeitsgebiet der Friedensuniversität ist die positive Konfliktbewältigung. Siehe <http://www.universitedepaix.org>

- GADOTTI, MOACIR (Hrsg.): *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. Sao Paulo: Cortez 1996.
- MÄDCHER, FLAVIA: *Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire*. München: AG Spak 1995.
- MARCUS, INGE RUTH et al.: *Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven*. München: AG Spak 1995.
- MÜLLER, ANGELIKA: *Entfremdung und pädagogische Möglichkeiten ihrer Überwindung bei Paulo Freire*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Mainz 1980.
- PETERS, MANFRED: Die Bedeutung der Sprache in der Bewusstseinsbildung. Erfahrungsaustausch über ihre Anwendung in Europa. In: Schoonbroodt, Axelle (Hrsg.): *Die Adaptation der Paulo-Freire-Pädagogik in Europa*. Huy: Université de Paix 1974, S. 6–8.
- DERS.: Sprachliches Handeln und befreiende Erziehung. In: Krenn, Herwig (Hrsg.): *Sprache und Gesellschaft*. Tübingen: Niemeyer 1984, S. 43–52.
- DERS.: *La pédagogie de Paulo Freire à l'école. Dossier pratique sur base d'une expérience réalisée dans le cadre de l'Université de Paix durant les années 1982/83 et 83/84*. Namur: Université de Paix 1985.
- DERS.: Soziolinguistische Ansätze in der Linguistik. Paulo Freire und Pierre Bourdieu. In: Reiter, Norbert (Hrsg.): *Sprechen und Hören*. Tübingen: Niemeyer 1989, S. 27–38.
- DERS.: Kuadisbiha mwana mke ni kuadibisha rahiya. Ein Bildungs- und Forschungsprojekt in den Ländern der Großen Seen. In: *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* 10–11, 1996, S. 40–45.
- DERS.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler: die Pädagogik Paulo Freires im DaF-Unterricht. In: Schlemminger, Gerald u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen 2000, S. 212–229.
- SCHIMPF-HERKEN, ILSE: *Erziehung zur Befreiung? Paulo Freire und die Erwachsenenbildung in Lateinamerika*. Berlin: Sozialpolitischer Verlag 1979.

Reinhard Ehgartner

## Leseräume

### Lesefaszination und literarische Raum- und Figurenkonstellationen

Kinder im Volksschulalter warten bis Mitternacht auf den Verkaufsbeginn eines umfangreichen Romans. Noch vor zehn Jahren lagen solche Szenen außerhalb unseres Vorstellungsbereichs. Auf der Suche nach den Gründen für diese in einigen Ausformungen bereits als hysterisch zu bezeichnende Faszination von Rowlings *Harry Potter*-Romanen werden zumeist inhaltliche und werbestrategische Argumente ins Treffen geführt. Die Gründe sind weitaus vielfältiger und lassen bei einem genaueren Blick hinter die phantastische Oberflächenhandlung auch erzähltechnische Mittel und grundlegende Muster abendländischer Raumvorstellungen zu Tage treten, wie sie in gleicher Weise etwa in Ecos *Der Name der Rose*, in Kästners *Das fliegende Klassenzimmer* oder im barocken Altarbild meiner Heimatgemeinde Michaelbeuern ablesbar sind.

#### 1. Aus der Perspektive des Helden

Ganz wesentlich für die Lesefaszination der *Harry Potter*-Bände ist die starke Identifikation mit der Titelfigur, die vor allem über die Erzählperspektive geleistet wird. Was literarisch so ganz nach einer klassischen Er-Erzählung aussieht, erweist sich bei genauerem Blick als ein geradezu symbiotisches Verhältnis zwischen Erzähler

und Held. Unmittelbar nach den jeweiligen Eingangskapiteln verschränkt sich die Erzählperspektive mit dem Bewusstsein des Helden in unlösbarer Form. Es gibt fortan keine einzige Szene mehr, in der Harry Potter nicht präsent wäre. Verliert er das Bewusstsein, so fällt zugleich auch der Erzähler aus seiner Funktion und tritt erst wieder mit dem Erwachen des kleinen Helden in Erscheinung (siehe Rowling 1999, S. 320)

Wie mit einer Art Helmkamera sind die LeserInnen mit der Zentralfigur und ihrer Weltwahrnehmung verbunden und befinden sich damit immer auf gleicher Bewusstseinssebene mit dem Helden. Seine Erlebnisse werden damit in die Ebene des eigenen Erlebens gehoben.

Natürlich nehmen auch andere Texte ihre HeldInnen gleichermaßen fest ins literarische Visier und lassen uns mit ihrem Schicksal mitfühlen und um ihr Leben bangen. *Pinocchio*, *Heidi*, *James Bond* oder *Parzival* stehen ähnlich im Mittelpunkt des Geschehens wie *Harry Potter*, und nicht zufällig ist auch ihr Name ident mit dem Titel des jeweiligen Buches bzw. Films. Aber unser Wissen als Leserinnen und Leser unterscheidet sich doch sehr wesentlich vom Bewusstsein dieser Figuren: Wir kennen den Bösen, der wieder einmal die Welt vernichten will, schon vor James Bond. In der Gralsburg sind wir mit Wolfram von Eschenbach bestürzt darüber, dass Parzival die erlösende Frage nicht stellt, ihn selber trifft diese schreckliche Erkenntnis erst am folgenden Tag. Wir haben auch schon längst den Fuchs und den Kater durchschaut, auf die Pinocchio noch immer naiv hereinfällt. Wir erfahren auch im Gespräch von Herrn Sesemann und dem Arzt, dass Heidi in die Berge zurück geschickt werden soll, während das Mädchen im Bett noch mit ihrer Krankheit kämpft und nicht darauf zu hoffen wagt.

Nicht so in *Harry Potter*; es gibt keine Erkenntnis, die wir ihm voraus hätten. Wir gehen nicht vor ihm und wir stehen auch nicht all zu weit über ihm. Ähnlich einer Helmkamera eines Schirennläufers begleiten wir ihn durch das Geschehen. Und in diesem Geschehen ist immer Gegenwart. Der chronologische Zeitfluss wird niemals verlassen. Es ist alles »live«. Während wir den Helden bedingungslos verbunden sind, bewegen wir uns zugleich in einer konsequent durchkonstruierten Figuren- und Raumkonstellation. Bei dem Versuch, diese Zuordnungen von Personen und Räumen aufzuzeichnen, ergab sich für mich ein überraschendes Wiedererkennen: Die Struktur ist geradezu deckungsgleich mit der des *Fliegenden Klassenzimmers* von Erich Kästner.

## 2. Die Konstellation der Figuren

Da sind zum einen die beiden in Rivalität zueinander stehenden Schulen – Slytherin und Gryffindor bei Rowling, Gymnasiasten und Realschüler bei Kästner. Über den Schülern steht eine verehrte Idealgestalt, wobei man sowohl zu Dumbledore als auch zum »Justus« über eine Wendeltreppe gelangt. Diese Figuren stehen normativ und beschützend über der Schule. Außerhalb der Schule, in einem verbotenen Bereich, stehen positive Außenseitergestalten. Sowohl zum »Nichtraucher« als auch zu Hagrid kommt man nur durch eine Gesetzesübertretung. Sie verkörpern das antibürgerliche

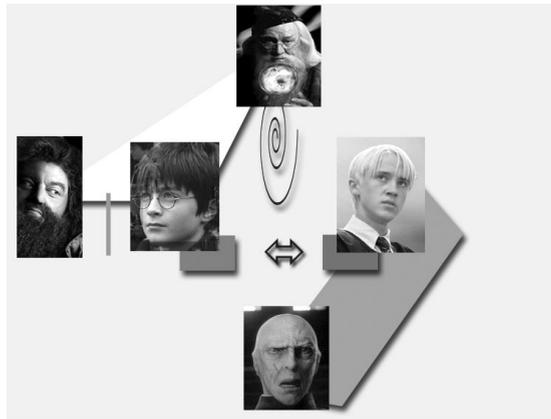


Bild 1



Bild 2

Element – Hagrid verschreckt durch seine Zuneigung zu gefährlichen Tieren, der Nichtraucher spielt nachts Klavier in übel beleumundeten Lokalen. Als Außenseiterfiguren wohnen sie abseits und unbürgerlich – Hagrid in einer wilden Hütte, der »Nichtraucher« in einem ausrangierten Eisenbahnwaggon. In beiden Fällen sind diese Ratgeber- und Beschützergestalten, die mit der positiven Kindergruppe auf gleicher Augenhöhe agieren, mit den verehrten Internatsleitern früher in die Schule gegangen und durch unglückliche Umstände aus der Bahn geworfen worden.

Als Gegenpol zu den jeweils in einem Turm residierenden Idealtypen passiert das Böse unten in der Tiefe. In den ersten Bänden von *Harry Potter* erfolgt die Begegnung mit der Gegenfigur Voldemort in Räumen tief unter der Schule. Im *Fliegenden Klassenzimmer* ist es immerhin noch ein Keller, in dem der entführte Rudi Kreuzkamp alle zehn Minuten seine Ohrfeigen bekommt. Zeichnet man diese Elemente auf, so bildet sich eine Kreuzform (Bild 1).

Auf der horizontalen Achse spielt die Alltagsgeschichte mit der Auseinandersetzung zwischen den beteiligten Schulen und der in das Geschehen eingeweihten Außenseiterfigur. Auf der vertikalen Achse spielt die prinzipielle Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse. Im Rahmen von Vorträgen habe ich die ZuhörerInnen befragt, auf welcher Seite sie die positive Gruppe rund um Harry Potter und Hagrid bzw. die Gymnasiasten und den »Nichtraucher« sehen. Mehr als 80 Prozent sagen, dass sie diese Gruppen in ihren inneren Bildern jeweils der linken Seite zuordnen.

In *Harry Potter* habe ich bislang keine Textstelle gefunden, die eine solche Zuordnung rechtfertigen würde, im *Fliegenden Klassenzimmer* findet sich nur ein marginaler Hinweis, dass der »Justus« zu dieser Seite tendiert:

Ganz oben im linken Turm glänzten zwei einsame Fenster. Dort wohnte Doktor Johann Bökh, der Hauslehrer. (Kästner 1968, S. 71)

Nachdem diese räumlichen Zuordnungen also keine Belege aus dem Text heraus erfahren, müssen es innere Bild- und Raumkonzepte sein, die zu solchen Ergebnissen

Bild 3



führen, und wir stoßen dabei auf ein Schema, das sich bereits auf dem Titelbild des *Fliegenden Klassenzimmers* ablesen lässt (Bild 2).

Die Szene zeigt die Auseinandersetzung zwischen den beiden Schulen. Genau wie beim Quiddich-Spiel in Hogwarts findet sich hier eine Kombination aus Mannschaftssport und dem ritterlichen Grundmuster des Zweikampfs. Auf der linken Seite sehen wir in roten Kappen die Gymnasiasten, rechts in der Komplementärfarbe grün die Realschüler. Exakt diese Farben sind es auch, die bei Rowling den Umhängen von Gryffindor (rot) und Slytherin (grün) zugeordnet sind (Bild 3). Bei all diesen auffälligen Parallelen gehe ich nicht davon aus, dass Rowling hier wissentlich das Figuren- und Raumkonzept von Kästner übernommen hätte. Ich glaube vielmehr, dass beide aus dem gleichen grundlegenden Bildreservoir abendländischer Kultur geschöpft haben. Wie bereits eingangs erwähnt, finde ich dieses Muster in auffälliger Parallelität auch auf dem Auferstehungsbild von Johann Michael Rottmayer (1654–1730) auf dem barocken Altar der Stiftskirche Michaelbeuern (Bild 4).

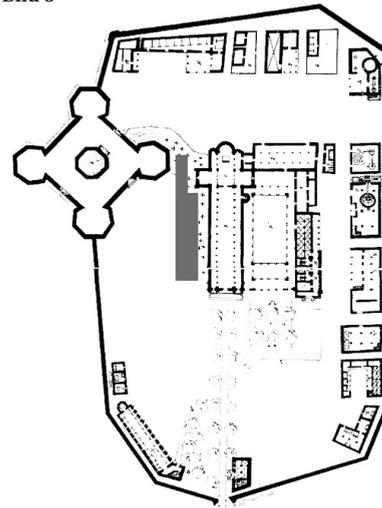
Auch hier hat Christus als positive Lichtgestalt eine negative Komplementärfigur in der Tiefe. Die horizontale Ebene hat im rechten Halbkreis eine finstere Gestalt, links in exakt gegengleicher Ausformung Figuren im Licht – und ihnen zugeordnet eine übergroße Helfergestalt, die in Beziehung steht zum rotbemantelten Christus. Gleichzeitig zeigt dieses Barockbild bemerkenswerte Parallelen mit der Skizze, die Umberto Eco seinem Roman *Der Name der Rose* im Anhang beigefügt hat (Bild 5).

Legt man die beiden Bilder übereinander, so sieht man, dass die zentrale Christusfigur bei Rottmayer räumlich der Kirche im Bauplan der fiktiven oberitalienischen Abtei bei Eco entspricht. Die berühmte Bibliothek, laut Eco das Licht des christlichen Abendlandes und die einzige Bibliothek, die es mit den berühmten Sammlungen in Bagdad und Kairo aufnehmen kann, ist links oben und somit exakt dort angesiedelt, wo bei Rottmayer die lichten Engelgestalten schweben. Zwischen der Kirche und der Bibliothek hat Eco einen Friedhof gesetzt, in Rottmayers Raumstruktur entspricht das der dazwischen schwebenden finsternen Wolke.

Bild 4



Bild 5



Diese knappen Gegenüberstellungen belegen, dass es über Kunstgattungen, Stile und Epochen hinweg räumliche Grundstrukturen gibt, die wir längst verinnerlicht haben und die von Malern, Schriftstellern und Regisseuren gezielt eingesetzt werden, um damit Wirkung zu erzielen. *Das fliegende Klassenzimmer*, *Der Name der Rose* und *Harry Potter* haben nämlich nicht nur diese Raumstrukturen gemeinsam – alle drei Bücher sind erfolgreiche Bestseller. Ich bin überzeugt davon, dass es nicht allein inhaltliche Spannungs- und Rührungselemente sind, die den Erfolg dieser Bücher ausmachen. Dieses starke emotionale Einsteigen und Einleben in diese Bücher wird ganz wesentlich von der räumlichen Beheimatung der LeserInnen geleistet, die durch diese Ordnungskonzepte angeboten wird. Zusammen mit der durchgestalteten Symmetrie in der Figurenkonstellation und dem ausgeprägten Dualismus auf der ideellen und metaphysischen Ebene werden hier Spannungsfelder aufgebaut, die offensichtlich für mittelalterliche Klosterkrimis genauso geeignet sind wie für realistische oder phantastische Internatsgeschichten.

#### Literatur

- KÄSTNER, ERICH: *Das fliegende Klassenzimmer*. Wien: Ueberreuter 1968.  
 ECO, UMBERTO: *Der Name der Rose*. München: dtv 1986.  
 ROWLING, JOANNE K.: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen 1998.  
 DIES.: *Harry Potter und die Kammer des Schreckens*. Hamburg: Carlsen 1999.  
 DIES.: *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*. Hamburg: Carlsen 2000.  
 DIES.: *Harry Potter und der Feuerkelch*. Hamburg: Carlsen 2001.  
 DIES.: *Harry Potter und der Orden des Phönix*. Hamburg: Carlsen 2004.  
 DIES.: *Harry Potter und der Halbblutprinz*. Hamburg: Carlsen 2005.

Gerhard Falschlehner

## Herumirren in der Buchstabenwüste

### Sekundarstufe: Wenn Lesen zur Qual wird

Vor der Lektüre dieses Artikels muss ich Sie, liebe Leserin, lieber Leser warnen. Im Folgenden geht es nämlich nicht um interessante Literaturprojekte und faszinierende Lektüren, sondern um die Mühsal des stockenden Buchstabierens und des verzweifelten Wortratens und um junge Menschen, die »verzweifelt in der Buchstabenwüste herumirren«.<sup>1</sup>

#### 1. Von Buchstabensammlern und Worteratern

Lange galt es als Tabuthema und wurde bei Deutschseminaren erst zu später Stunde hinter vorgehaltener Hand gemunkelt: »In meiner Klasse sitzen SchülerInnen, die mit Vierzehn noch buchstabieren, die kaum einen geraden Satz vorlesen können [...]« AHS-KollegInnen beklagten flüsternd das dramatische Sinken des Leseneveaus: »[...] Das *Fräulein von Scuderi* schaffen manche einfach nicht mehr [...]« HauptschullehrerInnen stöhnten über extrem Leseschwache: »[...] braucht für eine Zeile 10 Minuten, kann sich kaum auf einen Text konzentrieren.« Laut aussprechen traute man sich das nicht, weil es schlechtes Licht auf die eigene Lehrerpersönlich-

---

GERHARD FALSCHLEHNER ist »gelernter« Deutschlehrer, Lesedidaktiker sowie Geschäftsführer des Österreichischen Buchklubs der Jugend und Koordinator der Initiative »LESEFIT«. Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien. E-Mail: gerhard.falschlehner@buchklub.at

1 Ich habe dieses Zitat – »das quälende Herumirren in der Buchstabenwüste« – unlängst in einem Fachbuch übers Lesen aufgeschnappt, aber die Quelle leider nicht notiert. Ich entschuldige mich beim Erfinder dieses Zitats und ersuche um sachdienliche Hinweise.

keit warf. Und im Notfall delegierte man Verantwortung: Die weiterführenden KollegInnen gaben entrüstet der Hauptschule die Schuld, die Mathematiklehrer schoben sie abfällig den DeutschlehrerInnen zu, und diese suchten sie empört im vermeintlich schlechten Volksschulunterricht.

Spätestens seit PISA ist es klar und amtlich, was in Fachkreisen längst diskutiert wird: Verzweifelte Buchstabensammler und Worterater, also extrem leseschwache Kinder, gibt es nicht nur in den Volksschulen und Sonderschulen, sondern auch noch in der Hauptschule, und – *horribile dictu* – sogar in AHS-Klassen sollen Leseverweigerer gesichtet worden sein, auch wenn das PISA-Ergebnis gegenüber der AHS gnädig war. Anders formuliert: Lesekompetenz kann in der Sekundarstufe nicht automatisch vorausgesetzt werden, sondern wir müssen damit rechnen, in allen unseren Klassen einen bestimmten Prozentsatz von leseschwachen SchülerInnen anzutreffen, auch in der AHS.

## **2. Leseschwächen ernst nehmen!**

Vor einem differenzierten Blick auf die Ursachen müssen zunächst zwei Missverständnisse ausgeräumt werden, die rund um die PISA-Diskussion wieder Nahrung erhielten:

### **Die These von der immer schlechter und weniger lesenden Jugend stimmt nicht.**

Es gibt nach wie vor keine seriöse Untersuchung, die ein generelles Sinken der Lesekompetenz bei Jugendlichen feststellt, ja nicht einmal ein Abnehmen der Lesezeit (lediglich eine Verschiebung vom Buch zu den neuen Medien und von Belletristik zum Sachtext). Auch die PISA-Studie bildet da keine Ausnahme. Das in den Medien und von Politikern kolportierte »Sinken der österreichischen Lesekompetenz« zwischen PISA 1 und PISA 2 (weinerliche Schlagzeile – »Wir sind hinter die Deutschen zurückgefallen [...]«) – ist aus wissenschaftlicher Sicht Humbug, drei Jahre sind nicht einmal annähernd eine seriöse Beobachtungszeit, das vermeintliche Sinken der PISA-Ergebnisse liegt eher in der Schärfung der Messmethoden und der genaueren Schulauswahl begründet. Sehr wohl vertieft sich aber die so genannte »Knowledge-Gap«, also die Kluft zwischen kompetenten LeserInnen und NichtleserInnen. Die Gruppe der schwachen und ganz schwachen LeserInnen driftet gefährlich Richtung Analphabetismus ab. In unserer Mediengesellschaft, die Lesekompetenz in allen Bereichen des täglichen Lebens verlangt, ist das eine dramatische Entwicklung, weil die NichtleserInnen tatsächlich zu einer »Risikogruppe« werden, so bedenklich und unerfreulich dieser Begriff auch sein mag.

### **Dass fast 20 Prozent der 15-Jährigen gravierende Leseprobleme haben, daran ist in der Regel nicht die Volksschule schuld.**

Natürlich soll es auch in manchen Volksschulen suboptimalen Leseunterricht Marke »Müller, lies weiter« und SchülerInnen, die sich mit raffinierten Täuschungsme-

thoden durchschwindeln, geben, für mangelnde Lesekompetenz gibt es aber gravierende andere Gründe, die auch auf die Sekundarstufe verweisen:

- *Fehlende Lesesozialisation bedingt mangelnde Lesepraxis.*

Viele Kinder erwerben zwar Lese-Grundkenntnisse und vielleicht auch eine gewisse Motivation in der Volksschule, erhalten aber in der familiären Umwelt keine Ermunterung. Lesesicherheit und -geläufigkeit erwirbt man nur durch regelmäßiges Lesen in der Freizeit. Wer das Pech hat, in einer lesefernen Familie aufzuwachsen, hat kaum die Chance, Lesen nachhaltig zu praktizieren. Wer nicht durch Elternvorbild eine Affinität zum Buch entwickelt und wer in der extrem anstrengenden Phase des Leseerwerbs keine familiäre Unterstützung erfährt, wird Lesen kaum als genussvoll und erstrebenswert erfahren, und daher auch die nötige Übung vermissen lassen. Da können sich auch engagierte Volksschullehrerinnen buchstäblich auf den Kopf stellen.

- *Es ist falsch, in der fünften Schulstufe »fertige« Lesekompetenz der SchülerInnen voranzusetzen.*

Der Erwerb der Lesekompetenz ist nicht mit der Grundschule abgeschlossen. Zwar sollten Zehnjährige die basalen Techniken des Lesens – Zusammenlauten und flüssiges, sinnerfassendes Lesen – beherrschen. Nachhaltige Lesesicherheit erfordert aber auch jetzt noch regelmäßiges Üben und auch der Leseerwerb ist noch keinesfalls beendet. Die erforderlichen Lesekompetenzen steigern und ändern sich mit neuen Textsorten, Textanspruch und Textlänge, ja auch mit dem Kontext der neuen Schule und reichen weit über den kindlichen Lesekanon der Volksschule hinaus. Wichtige Lesetechniken und Lesestrategien müssen und können erst nach der Grundschulzeit erworben und geübt werden. Wie man mit anspruchsvollen Sachtexten umgeht, wie man die gestiegenen Textanforderungen und Textmengen mit unterschiedlichen Lesarten – vom konsultierenden bis zum antizipierenden Lesen – bewältigt, wie man richtig selektiert und die Kongruenz komplexerer Texte entschlüsselt, das zu vermitteln ist Aufgabe der Sekundarstufe.

- *Fehlende Lesemotivation bedingt Leseverweigerung.*

Um lebenslanges Leseverhalten zu entwickeln, brauchen Kinder in erster Linie die Erkenntnis, dass Texte sie persönlich betreffen. Viele Jugendliche geraten mangels außerschulischer Impulse nie über das kindliche Textniveau der Volksschule hinaus, bleiben auf der Stufe der Märchen, Sagen und Kinderliteratur stecken und finden Lesen daher folgerichtig »uncool«. Es gibt 15-Jährige, die nie erfahren haben, dass Literatur auch ihre Lebenswelt betrifft – mit adäquaten Sachtexten und journalistischen Formen zu ihren persönlichen Interessensgebieten, mit Texten in neuen Medien, vielleicht auch mit aktuellen Texten der Jugendliteratur – diese altersgemäßen Zugänge zu vermitteln, ist Aufgabe der Sekundarstufe.

- *Verzögerter Leseerwerb von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche.*

Eine besondere Herausforderung ist die Betreuung von SchülerInnen mit Lese-schwäche, und das sind je nach Zählweise immerhin vier bis zehn Prozent aller SchülerInnen. Ihre Lesentwicklung ist (manchmal extrem) verzögert, und zwar egal, ob eine umschriebene Legasthenie oder »bloß« eine Lese-Rechtschreib-

schwäche vorliegt.<sup>2</sup> Leseschwache Zwölf- oder Dreizehnjährige stehen oft erst auf der Lesestufe von Sieben- oder Achtjährigen und benötigen auch weit nach der Volksschulzeit Betreuung und Übung im basalen Bereich.

### 3. Basale Leseförderung – ein aktuelles Programm

Die nackte Wahrheit lautet: Es reicht nicht, im Deutschunterricht die schöne, hehre und wahre Literatur zu vermitteln und es reicht schon gar nicht, den schwarzen (Lese-)Peter den DeutschlehrerInnen zuzuschieben. Ob es uns lieb ist oder nicht, wir werden basale Leseförderung in den realen Lehrplan der Sekundarstufe aufnehmen müssen, und zwar durch:

- möglichst frühes Erkennen von Leseschwächen,
- individuelles Üben mit leseschwachen SchülerInnen,
- Vermitteln unterschiedlicher Lesestrategien und Lesarten,
- Lesen in allen Fächern – ohne Augenzwinkern.

#### 3.1. Erkennen von Leseschwächen

Ich halte es für eine unerlässliche Voraussetzung für einen individualisierenden, effektiven Leseunterricht, am Beginn der fünften Schulstufe das Leseniveau der SchülerInnen festzustellen – und zwar individuelle Leseprofile ebenso wie Lesebereitschaft und bisherige Lesebiografien – um den Unterricht und vor allem das Lektüreniveau darauf abzustimmen und schwache LeserInnen speziell zu fördern. Im Idealfall gibt es bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche – selbstverständlich unter Einbeziehung und mit Zustimmung der Eltern – einen Informationsaustausch von der Volksschule zur Sekundarstufe, um keine Zeit für Fördermaßnahmen zu verlieren und den SchülerInnen Frustrationserlebnisse in den ersten Schulwochen der neuen Schulkarriere zu ersparen. Vernünftig wäre auch ein Informationsaustausch zwischen den KlassenlehrerInnen. Leseprobleme ziehen in der Sekundarstufe zwangsläufig Folgeprobleme in allen Fächern nach sich, sei es in Mathematik beim Aufgabenverständnis, sei es in den Fremdsprachen. Das Klassenleseprofil wäre ein guter Ansatz für einen sinnvollen Erfahrungsaustausch in einer »Lesekonferenz«. Natürlich ist frühes Erfassen der Lesekompetenz heikel, Sensibilität und Respekt vor der Schülerpersönlichkeit ist bei allen Erhebungen wichtig, aber wenn es uns ernst ist mit Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, dann müssen wir das Leseprofil unserer SchülerInnen kennen. Und es gibt ja durchaus attraktive Methoden, um Kinder zu ihrer Lesebiografie zu befragen – vom Bücherbasar mit privaten

---

<sup>2</sup> Für die umschriebene Legasthenie nehmen immer mehr Leseforscher genetische Gründe an, Lese-Rechtschreibschwäche kann eine Vielzahl von Ursachen haben – physiologische, psychologische und soziale.

Büchern über Lesefeste bis hin zum Lesetagebuch. Mit Testen, Bewerten und Beurteilen hat das nichts zu tun, sondern eher mit einem einfühlsamen Dialog zwischen SchülerInnen und LehrerInnen über Lesegewohnheiten.

● *Exkurs: Das Salzburger Lese-Screening*<sup>3</sup>

Durch Österreichs Schullandschaft geistert seit geraumer Zeit das »Salzburger Lese-Screening«. Wenn man es so einsetzt, wie es von den Erfindern konzipiert wurde, ist es eine feine und seriöse Sache: ein schnelles, wissenschaftlich geeichtes Screening, um in der Klasse jene SchülerInnen zu erkennen, die deutlich von der Norm abweichen und daher vermutlich große Leseprobleme haben. Man kann das Screening mit der ganzen Klasse in wenigen Minuten durchführen, es macht – durch seine Konzeption der richtigen und falschen Sätze – den SchülerInnen eher Spaß als Druck, und ist auch schnell ausgewertet. Es ist gut geeignet, in der Klasse ein ungefähres Leseleistungsniveau festzustellen und den eigenen Unterricht darauf einzurichten; es ist ebenso gut geeignet, Leseprobleme zu orten oder die eigenen Unterrichtsbeobachtungen zu objektivieren. Und vor allem, man kann jenen SchülerInnen, die deutlich unter der Norm liegen, rechtzeitig Hilfe angedeihen lassen.<sup>4</sup>

Die AutorInnen des Lesescreenings schreiben seriöserweise im Handbuch zum Screening aber auch, was es *nicht* kann und *nicht* ist: Es ist *kein* Lesetest und es eignet sich nicht für Vergleiche und schon gar nicht für irgendwelche Bewertungen – dazu sind die Rahmenbedingungen viel zu ungenau und die Vergleichs-samples zu klein und inhomogen: schon ein paar Sekunden längere Arbeitszeit verfälschen das Ergebnis (Es soll ja LehrerInnen geben, die beim Screening aus Mitleid mit den SchülerInnen oder aus Erfolgsdruck gegenüber der Konkurrenz-, pardon, Nachbar-Klasse noch eine Minute dazugeben ...).<sup>5</sup>

### 3.2. Üben mit Leseschwachen: »Minimalistisches« Lesen

Leseschwache SekundarschülerInnen haben in der Regel nicht nur Probleme bei der Lesetechnik, sondern haben auch jahrelangen Lesefrust aufgebaut und Misserfolge einstecken müssen. Sie hängen im Teufelskreis zwischen mangelnder Lesemotivation und geringer Lesekompetenz. Sie können Texte nicht als Genuss empfin-

---

3 Informationen über das Salzburger Lesescreening unter [www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)

4 Für jene SchülerInnen, bei denen gravierende Leseprobleme vermutet werden, gibt es in der Folge seriöse Testverfahren: zum Beispiel den Salzburger Lese-Rechtschreibtest und den Hamburger Lesetest Hamlet (Beschreibungen unter [www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)). Die Einbindung des Schulpsychologen ist ratsam.

5 Dass mit dem Lese-Screening behördlich verordneter Missbrauch betrieben werden musste, ist jammerschade. Der Vergleich der Klassenauswertungen auf Schul- und Bezirks- und Bundesländerebene entspricht dem klassischen Vergleich von Äpfeln mit Birnen. Genauso seriös könnte man Lesekompetenz aus der Augenfarbe ablesen. Die große Gefahr ist, dass mit untauglichen Vergleichen ein probates Mittel schlecht gemacht wird.

den, weil sie so angestrengt am Texterfassen kleben, dass sie kaum Augen für den Inhalt haben: Wie ein Fahrschüler, dem die Beintechnik zwischen Kupplung, Gas und Bremse so viel Konzentration abverlangt, dass er kaum auf die Straße schauen und die Gegend wahrnehmen kann. Und umgekehrt verhindert die fehlende Erfolgs- und Genusserwartung, dass SchülerInnen sich gern auf Texte einlassen. Diesen Kindern zu helfen, ist ein schwieriges, aber kein aussichtsloses Unterfangen, wenn man sich zu drei Grundprinzipien durchringt. Lesen üben heißt: minimalistisches Lesen, interessenorientiertes Lesen, persönliche Betreuung.

#### *Minimalistisches Lesen*

Für Leseschwache ist jede Minute Lesen härteste Arbeit – vergleichbar dem Joggen für einen atemlosen Laufanfänger. Zum Selbsttest und Vergleich: Versuchen Sie einmal, aus einem arabischen oder japanischen Text zehn Minuten lang eine bestimmte Zeichenfolge herauszusuchen! Mehr als 15 Minuten täglich einem schwachen Leser abzuverlangen, ist einerseits schlicht grausam und andererseits sinnlos. Ausufernde Lesehausübungen und die gefürchtete Klassenlektüre, die alle SchülerInnen über einen Kamm schert, sind für Leseschwache kontraproduktiv, weil sie überfordern und demotivieren! Die meisten LesepädagogInnen empfehlen daher in trauter Einigkeit zwar regelmäßiges, möglichst tägliches Üben, aber eben nicht über 15 Minuten hinaus. Erst wenn SchülerInnen über die qualvolle Phase des Zusammenlautens und Worteratens hinaus sind, kann man ihnen sinnvollerweise längere Texte abverlangen.

#### *Interessenorientierte Auswahl*

Eine amerikanische Untersuchung zeigte, dass Leseschwache zwar beim simpelsten Wortschatz und in allen Schulbüchern Probleme hatten, die zum Teil schwierigen Namen ihrer Baseball- und Football-Lieblinge aber einwandfrei erlesen konnten. Was nach einem »No-na«-Ergebnis klingt, hat einen seriösen Hintergrund. Leseschwache erlesen mit entsprechender Kontextunterstützung Wörter schneller. Weil wir während des Lesens immer automatisch auch auf Sinnvermutung sind (»Was könnte »K-r-o-k-o-d-i-l« bedeuten?«), helfen semantische Orientierungsstützen: Emotionale Nähe zum Text (»Fußball mag ich, da kenn ich mich gut aus«), Wissen um den Kontext (»Das ist die Sportseite, daher kann ich Sportlernamen erwarten«) oder Bildunterstützung (»Das ist doch der XY!«) helfen bei der Worterkennung und bei der Wortspeicherung. Sobald ein Wort erlesen und erkannt und mit Bild und/oder Kontext im Lexikonspeicher unseres Gehirns verankert ist, kann dieses Wort beim nächsten Mal leichter und schneller abgerufen werden.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Die Leseforschung spricht vom »Wortüberlegenheitseffekt« – ein gespeichertes Wort wird beim Lesen auf einen Blick erkannt und muss nicht mühsam Laut für Laut recodiert werden.

Darüber hinaus stellen LesepädagogInnen immer öfter die Forderung auf, »Texte müssen subkulturell stimmen«. Damit ist keinesfalls Anbiedern an den jugendlichen Geschmack gemeint, sondern eine wichtige Hilfestellung für den Leseschwachen: Wenn SchülerInnen über die neuesten Formel-1-Boliden in der Autorevue oder über Dinosaurier, über die aktuellsten Cheats auf der Gamecube-Website oder über Popstargelüster Lesebereitschaft entwickeln, dann hilft ihnen das ein wenig über die Qual des Lesenlernens hinweg, weil wenigstens eine positive Ergebniserwartung vorhanden ist. Wer lesen lernt, sollte das an möglichst einfachen und ihm/ihr möglichst sympathischen Texten tun dürfen. Dass wir unsere SchülerInnen langfristig natürlich auf ein anderes Textniveau heben wollen, versteht sich, ist bei Leseschwachen aber erst im zweiten Schritt sinnvoll und machbar. Die vielen literarischen Beispiele, wonach junge Menschen durch Kleist, Rousseau oder Mark Twain auf Dachböden mit glühenden Wangen lesen gelernt hätten, gehören allesamt in den Bereich binnenliterarischer Sozialromantik und haben mit unseren leseschwachen SchülerInnen nichts zu tun.

Ein engagierter steirischer Hauptschullehrer absolvierte ein erfolgreiches Leseexperiment: Er hatte in einer dritten Leistungsgruppe sieben halbstarke, leserintente Burschen zu unterrichten. Er verordnete seiner wilden Truppe den täglichen Konsum der Fußballartikel der *Kronenzeitung* bzw. der *Kleinen Zeitung*. Damit traf er sowohl das Interesse seiner Schützlinge als auch eine passable Textlänge, als auch das richtige Schwierigkeitsniveau der Texte. Ich halte das Beispiel für uneingeschränkt empfehlenswert. Zum sprichwörtlichen Mut zur Lücke müsste auch der Mut zur Einfachheit als Lehrertugend kommen! Das Experiment wurde übrigens wissenschaftlich evaluiert.

### *Persönliche Betreuung*

Leseschwache SchülerInnen – egal welchen Alters! –, die beim basalen, flüssigen Lesen auf Wort- und Satzebene kämpfen, müssen jene Fertigkeiten üben, in denen sie Probleme haben. Das sind in der Regel entweder Probleme beim Recodieren (also beim Zuordnen von Lauten und Buchstaben und beim flüssigen Zusammenlauten; typisches Merkmal: stockendes, stammelndes Lesen) – oder bei der Wortkennung (typische Merkmale: mechanisches Lesen, ohne den Sinn zu erfassen, oder häufiges, falsches Worterraten). Fortschritte werden SchülerInnen nur dann erzielen, wenn sie auf ihrer Stufe laut Lesen üben und dazu ständiges Feed-back erhalten: am besten durch einen Tutor, der abwechselnd korrigierend zuhört und selbst vorliest. Im Idealfall hat jeder Schüler einen eigenen Tutor, wobei der organisatorischen Fantasie keine Grenzen gesetzt sind: Es könnten paarweise schwache und starke LeserInnen miteinander üben, ältere SchülerInnen könnten als Tutoren fungieren, in Kleingruppen mit einem Stützlehrer könnte im Rahmen der Nachmittagsbetreuung Lesen geübt werden oder auch mit Hilfe der Eltern zuhause u. v. m. Deutlich gesagt: Einsames, stummes häusliches Textlesen *ohne* Betreuung oder halbanonym im Förderunterricht in einer Großgruppe bringt für SchülerInnen auf diesem elementaren Leseniveau so gut wie nichts! Erst wenn SchülerInnen die basalen Lesetechniken

(flüssiges, sicheres Lesen) beherrschen, kann sinnvoll mit längeren Texten geübt werden.<sup>7</sup>

### 3.3. Lesestrategien üben

Zur Lesekompetenz gehört auch die Vermittlung von Lesestrategien, also Methoden und Lesarten, um an einen Text heranzugehen. Ich beschränke mich auch hier auf die leseschwachen SchülerInnen, bei denen es zunächst nicht um Vorläufer wissenschaftlichen Arbeitens geht, auch noch nicht um die üblichen Texterschließungshilfen (Fragen an den Text stellen, markieren, Schlüsselwörter herausfinden usw.), sondern um viel elementarere Leseerfahrungen.

- Leseferne Elfjährige haben oft nichts anderes erlebt und erlitten als lineares Lesen: Man liest Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort von links oben nach rechts unten, bis der Text und/oder der Leser erschöpft sind. Für sie ist jedes Schulbuch eine unüberwindbare Hürde (weil sie meinen, es von vorn nach hinten durchlesen zu müssen) und sie würden mit dieser Strategie im Alltag schon an Versandhauskatalogen scheitern. Scheinbar zielloses Schmökern und in Büchern Blättern (also antizipierendes Lesen) oder Querlesen und Überfliegen (also selektierendes Lesen) ist ihnen fremd, und es kann eine positive Schlüsselerfahrung sein, wenn sie erstmals selbstständig und nach eigenem Interesse in der Schulbibliothek oder in einer Jugendzeitschrift stöbern dürfen.
- Oft wissen junge Menschen auch nicht, wie man den Orientierungsapparat von Büchern (Register, Inhaltsverzeichnis, Quellenverzeichnis, Fußnoten, Verweise, Randnotizen) oder das Organisationssystem eines Textes (Titelhierarchien, Vorspann, Hervorhebungen, Kommentare) erkennen und für sich nutzen kann.
- PISA hat zurecht den Umgang mit multivalenten Texten eingefordert, also das Lesen von kombinierten verbalen und nonverbalen Informationen: Tabellen, Diagramme, Karten, Skizzen, 3-D-Modelle, Fotos.
- Für manche SchülerInnen ist das Nachschlagen in einem Lexikon oder Wörterbuch ein Mirakel, wie wir bei unserem LESEFIT-Parcours immer wieder staunend feststellen müssen, weil die SchülerInnen das entsprechende Informationsdesign nicht kennen oder erkennen (Logos, Pfeile, Querverweise, Piktogramme, Hervorhebungen wie Kästen, Raster, Farbe usw.).
- Und letztlich sind all diese Orientierungs- und Verweissysteme Voraussetzung für den Umgang mit den neuen Medien (Stichworte: im Hypertext navigieren; Links, Menüleisten, Frames, Pop-up-Menüs, Info-Fenster nutzen oder abweisen; Suchfunktionen, Suchmaschinen und Bestellverfahren bedienen, Einloggen, Downloaden, Kopieren und Speichern und vieles mehr). Dazu gibt es zwei Aspekte: Manche Buchmuffel sind im Gebrauch der neuen Medien durchaus firm und können

---

<sup>7</sup> Nur zur Klarstellung: Das wechselseitige Vorlesen gemeinsam mit einem Tutor hat nichts mit der schrecklichen Unsitte des unvorbereiteten, lauten Reihumlesens »Müller, lies weiter« in der Klasse zu tun!

über diese Leseschiene motiviert werden; extrem Leseschwache (siehe Knowledge-Gap) können mangels elementarer Lesekompetenz auch die neuen Medien nicht nutzen und bedienen.

Dass sich hier ein reiches Betätigungs- und Vermittlungsfeld für alle Unterrichtsfächer auftut, sei nur am Rand erwähnt und leitet über zu:

#### 4. Lesen in allen Fächern – ohne Augenzwinkern

Ich fürchte, dass die Forderung, Lesen müsse in allen Unterrichtsfächern auf die Tagesordnung, typisch österreichisches Augenzwinkern auslösen wird. »Gell, darum kümmern Sie sich, liebe Deutschkollegin.« Auf die Gefahr zu pauschalieren und jenen geschätzten KollegInnen Unrecht zu tun, die sich mit dem Lesen bereits ernsthaft auseinander setzen (und nicht nur jene, die im Zweifach Deutsch haben), möchte ich die Dringlichkeit daher deutlich und in Negativformulierungen aussprechen. Es geht nicht um Augenkosmetik und G'schichterl lesen, sondern um elementare Forderungen an alle Fächer:

- Ich halte es für pädagogisch fahrlässig, wenn zum Beispiel MathematiklehrerInnen eine Schularbeit aufgeben, ohne jemals vorher das Textverständnis der eigenen Angaben mit den SchülerInnen nachweislich geübt und überprüft zu haben. (Immerhin hat PISA nachgewiesen, dass zwischen Mathematikschwäche und Lesekompetenz eine extrem hohe Korrelation besteht, oder simpel gesagt: Viele vermeintlich Rechenschwache schaffen es einfach nicht, die Angaben zeitgerecht zu lesen.)
- Ich halte es für unzumutbar, wenn Geografie- oder Geschichtelehrer aus dem Schulbuch Texte exzerpieren oder Kapitel »nachlesen« lassen, ohne die entsprechenden Textsorten und Lesestrategien vorher mit den SchülerInnen im Unterricht eingehend geübt zu haben.
- Ich halte es für einen Skandal, wenn LehrerInnen für ihr Fach zwar bei der Schulbuchgutscheinaktion Bücher ordern lassen, die SchülerInnen im Gebrauch dieser Bücher aber nie unterweisen (»Wir haben das ganze Jahr über kein einziges Mal hineingeschaut!«).
- Fächer wie Mathematik, Physik und Chemie besitzen eine so eigene Formelsprache, dass in diesen Fächern tatsächlich basales Lesetraining erforderlich ist.
- Und ich halte es für selbstverständlich, dass das Erstellen eigener Unterlagen (Mitschriften in Heften; Anlegen von Sammelmappen und Ähnliches) und das Auswerten schriftlicher Unterlagen (kopierte Zettel aller Art) in allen Fächern nicht nur angeordnet, sondern auch erklärt, regelmäßig kontrolliert und vor allem systematisch geübt wird.

Mir ist bewusst, wie »basic« und banal meine Anliegen sind und natürlich auch, dass ich bei vielen KollegInnen offene Türen einrenne. Ich schreibe diesen Aufsatz aber mit einer herrlich kreativen Wut im Bauch. Soeben hat eine Kollegin bei einem Deutschseminar anlässlich der Präsentation aktueller und leicht lesbarer Jugend-

bücher für Dreizehn- und Vierzehnjährige erklärt, sie brauche dergleichen nicht, weil es in der deutschen Literatur ohnehin so Herrliches wie Nestroys *Freiheit in Krähwinkel* oder Hackls *Abschied von Sidonie* gäbe. Ich mag beide Bücher wirklich sehr. Aber offensichtlich gibt es beim Lesen nicht nur einen Knowledge-Gap, sondern auch einen sehr tiefen Teaching-Gap. Und irgendwo hab ich einmal gehört, dass das schwächste Mitglied einer Gruppe am meisten Aufmerksamkeit und Zuwendung verdient.

#### Literatur

- BALLSTÄDT, STEFFEN-PETER: *Wissensvermittlung*. Weinheim: Beltz 1997.
- BRÜGELMANN, HANS: *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Lengwil: Libelle 1992.
- BRÜGELMANN, HANS; BRINKMANN, ERIKA: *Die Schrift erfinden*. Lengwil: Libelle 1998.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa 2002.
- DIES. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa 2004.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: *Neue Zugänge zum Lesen schaffen. Lesekompetenz und Leseförderung nach PISA*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung 2005.
- HOFFMANN, BERNHARD: *Lese-Rechtschreibschwäche – Legasthenie. Erscheinungen, Theorieansätze, Prävention*. München: Oldenbourg 2003.
- KLICPERA, CHRISTIAN et al.: *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2003.
- PISA 2003. *Nationaler Bericht*. Graz: Leykam 2004.
- Praxis Deutsch* 176, Lesekompetenz. Seelze: Erich Friedrich Verlag 2002.
- SCHIEFELE, ULRICH et al.: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Schüler 2003: Lesen + Schreiben*. Seelze: Erich Friedrich Verlag 2003.

#### Ein Lektürehinweis in eigener Sache:

Der Buchklub macht es sich zur wichtigen Aufgabe, gerade auch für schwächere SchülerInnen attraktiven Lesestoff anzubieten. Unsere Jugendzeitschriften *JÖ* und *TOPIC*, die wir gemeinsam mit dem Jugendrotkreuz herausgeben, und unsere Taschenbuchreihe Buchklub *GORILLA* bieten viele Elemente und Kriterien der Lese(r)freundlichkeit. Und im Internet bieten wir eine Vielzahl von Leseübungen und Lesezugängen.

Alle Informationen unter:  
[www.buchklub.at](http://www.buchklub.at)  
[www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)

Doris Grütz, Harald Pfaff

# Sachtexte in der Hauptschule verstehen

## – vom Vorrang des Mündlichen

### **1. Informationsentnahme aus Sachtexten – eine zentrale Teilkompetenz des Leseverstehens**

#### **1.1. Sachtexte lesen tritt stärker in den Vordergrund**

Die Bedeutung von Sachtexten ist nach einer Untersuchung der Stiftung Lesen (2001) gewachsen. Was bedeutet das für den Deutschunterricht? Er soll die SchülerInnen befähigen, Texte möglichst effizient zu lesen. Ein Schwerpunkt der Lesekompetenz liegt daher auf dem Informationslesen (Schreier/Rupp 2002, S. 68). In der Pisa-Studie von 2001 wird Lesekompetenz als Fähigkeit definiert, »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 80).

Dieses hochgesteckte Ziel wird von der Mehrzahl der SchülerInnen an Hauptschulen nicht erreicht. Viele sind kaum in der Lage, Informationen im Text ausfindig zu machen, also bedeutungerschließend zu lesen. In der PISA-Studie von 2000 lag der Anteil der schlechtesten LeserInnen mit einem Lesekompetenzniveau unter

bzw. auf Kompetenzstufe 1 in Österreich bei 14 Prozent, in Deutschland sogar bei 23 Prozent (Haider 2002, S. 1; Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 52 f.). Damit lagen in Deutschland die schlechtesten LeserInnen unter dem OECD-Durchschnitt, in Österreich über dem OECD-Durchschnitt.

In der zweiten PISA-Studie von 2003 blieb der Anteil der schlechtesten LeserInnen in Deutschland in etwa gleich<sup>1</sup>, in Österreich wuchs der Anteil der SchülerInnen, die zu den schlechtesten LeserInnen zu zählen sind. Beide Länder liegen mit diesem Ergebnis unter dem OECD-Durchschnitt.<sup>2</sup> In beiden Ländern sind die SchülerInnen mit den schlechtesten Leseleistungen in der Hauptschule zu finden.<sup>3</sup>

## 1.2. Wie werden Sachtexte von HauptschülerInnen rezipiert?

Die in Deutschland als niederschmetternd empfundenen Ergebnisse der PISA-Studie verlangten nach raschem Handeln. Angesichts des hohen Stellenwertes von Sachtexten einerseits und der schwachen Lesekompetenz von 15-jährigen SchülerInnen andererseits wurde im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Deutschland, eine Studie zum Leseverstehen von Sachtexten in der Sekundarstufe durchgeführt (Grütz/Belgrad/Pfaff 2005).<sup>4</sup> Es sollte herausgefunden werden, mit welchen Lesestrategien SchülerInnen Sachtexten am besten Informationen entnehmen können. Die Versuchspersonen besuchten die siebente Jahrgangsstufe, waren also im Alter zwischen 13 und 14 Jahren. Von besonderem Interesse waren die Ergebnisse bei den so genannten »Risikogruppen«, die sich vor allem in der Hauptschule befinden. Bevor auf diese Untersuchung näher eingegangen wird, soll zunächst kurz der Schultyp »Hauptschule« in Deutschland umrissen werden.

---

1 In Deutschland erreichen über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen nicht die Kompetenzstufe 2 (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S.105). Diese ist als Mindestniveau der Lesekompetenz definiert (ebd.). Im Durchschnitt liegen die HauptschülerInnen lediglich auf Kompetenzstufe 1 in Übergang zu Kompetenzstufe 2 (bei fünf Kompetenzstufen).

2 Österreich jedoch hat einen etwas geringeren Anteil an LeserInnen unter Kompetenzstufe 1 als Deutschland (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 102).

3 In beiden Ländern besteht eine enge Korrelation zwischen Leseleistung/Schultyp und sozioökonomischem Status der Eltern. In Deutschland besuchen fast 40 Prozent der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien die Hauptschule, nur zehn Prozent das Gymnasium. Bei Jugendlichen aus der Oberschicht ist das Verhältnis umgekehrt. Deutschland ist von allen an den PISA-Studien beteiligten OECD-Staaten das Land mit der engsten Korrelation, Österreich liegt im Mittelfeld (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 55 ff.).

4 In der Untersuchung von Grütz/Belgrad/Pfaff 2005 wurden 1.700 HauptschülerInnen und knapp 2.600 RealschülerInnen getestet. Eine Folgeuntersuchung von Grütz/Zmaila mit 1.600 GymnasiastInnen befindet sich noch in der Auswertungsphase. An dieser Stelle werden ausschließlich die Ergebnisse für die Hauptschule dargestellt. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf eine Untersuchung zum Verstehen von Sachtexten in der Grundschule von Belgrad/Grütz/Pfaff 2004, die der Studie in der Sekundarstufe vorausging.

### 1.3. Die Hauptschule in Deutschland

Die Untersuchung wurde an Hauptschulen in Oberschwaben (Baden-Württemberg), einem ländlich geprägten Gebiet, durchgeführt. Deutschland hat, wie Österreich, in der Sekundarstufe 1 ein gegliedertes Schulsystem. Nach einer meist vierjährigen Grundschule (in Österreich die Volksschule) stehen den SchülerInnen je nach Leistungsstand<sup>5</sup> drei Schultypen zur Wahl: die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium. Die Hauptschulen sind Pflichtschulen für alle SchülerInnen, die nach dem vierten Schuljahr nicht auf eine andere weiterführende Schule gehen können. Die Hauptschule vermittelt eine allgemeine Bildung als Grundlage für die spätere Berufsausbildung. Sie führt in der Regel bis zur neunten Klasse; manche Schulen und Bundesländer bieten ein zehntes Hauptschuljahr (im Rahmen einer so genannten »Werkrealschule«) an.

In Baden-Württemberg wählten im Schuljahr 2005/06 knapp 29 Prozent aller SchülerInnen der Klassenstufe 4 die Hauptschule<sup>6</sup>, knapp 32 Prozent die Realschule und etwa 38 Prozent das Gymnasium.<sup>7</sup> Der Anteil der ausländischen SchülerInnen am Übergang auf die Hauptschule betrug im Schuljahr 2005/06 in Baden-Württemberg knapp 27 Prozent.<sup>8</sup> In der Studie von Grütz/Belgrad/Pfaff (2005) machte im ländlich geprägten Gebiet der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den Hauptschulen 31,6 Prozent aus.

### 1.4. Lesestrategien zur Wahl

Werden im Unterricht Sachtexte rezipiert, stellt sich die Frage nach der Häufigkeit der Rezeptionsdurchgänge und nach der Art der Rezeptionsverfahren. In der Studie von Grütz/Belgrad/Pfaff (2005) wurde aufgrund von Ergebnissen der experimentellen Lesetrainingsforschung davon ausgegangen, einen Text *zweimal* zu rezipieren (Friedrich 1995, S. 23 ff.). Dabei wird empfohlen, unterschiedliche Lesestrategien zu kombinieren. Es sollten solche Verfahren getestet werden, die üblicherweise von den Lehrkräften im Unterricht angewandt werden, wenn Sachtexte zu rezipieren

---

5 Auf die straffe Koppelung zwischen sozialer Herkunft und Leseleistungen in Deutschland wurde weiter oben schon hingewiesen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 56f.).

6 Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. In: *www.statistik-bw.de/Pressemittl/* (Stand: 29. Dezember 2005). Im Jahr zuvor, 2004, traten in Baden-Württemberg noch 30,5 Prozent der Kinder in die Hauptschule ein. In ländlichen Gebieten besuchen wesentlich mehr SchülerInnen die Hauptschule als in städtischen Gebieten.

7 Ebd. Die Zahl der Übertritte auf die Realschule blieb im Vergleich zum Vorjahr in etwa gleich; auf das Gymnasium gingen im Vorjahr noch zwei Prozent weniger SchülerInnen. Diese Zahlen verweisen auf die kontinuierlich sinkende Wertschätzung der Hauptschulen und kontinuierlich steigende Präferenz für die Gymnasien.

8 Ebd.

sind. Ziel der Untersuchung war es, den Lehrkräften Informationen über die Wirksamkeit der Verfahren zu vermitteln. Folgende Verfahren wurden getestet:

#### Methoden für die erste Textbegegnung

- *stilles Lesen*: SchülerInnen lesen den Text still durch.
- *Vorlesen*: Die Lehrkraft liest den Text vor.
- *Vorwissen aktivieren*: Im Unterricht wird zuerst über das Thema des Textes gesprochen, um ein vorhandenes Vorwissen der SchülerInnen zu aktivieren; danach lesen die SchülerInnen den Text still durch.

#### Methoden für den zweiten, vertieften Rezeptionsdurchgang

- *Unterstreichen*: Die SchülerInnen unterstreichen etwa zehn Schlüsselwörter ihrer Wahl im Text.
- *Schreiben*: Die SchülerInnen schreiben etwa zehn Schlüsselwörter ihrer Wahl aus dem Text heraus.
- *Unterrichtsgespräch über den Inhalt des Textes*, nachdem er gelesen oder vorgelesen wurde.

In der Untersuchung wurde immer eine Methode der ersten Textbegegnung und eine Methode für den vertieften Rezeptionsdurchgang kombiniert, so dass insgesamt neun Methodenkombinationen getestet<sup>9</sup> wurden (z. B. *stilles Lesen und Unterstreichen* oder *Vorlesen und Unterrichtsgespräch*). In beiden Rezeptionsdurchgängen sind also schriftsprachorientierte und mündlich orientierte Verfahren vorhanden. Zu den *schriftsprachorientierten* Verfahren gehören stilles Lesen des Textes, Unterstreichen sowie Herausschreiben von Schlüsselwörtern; zu den *mündlich orientierten* Verfahren zählen *Vorwissen aktivieren*, *Vorlesen* (genauer: Zuhören, wenn der Text vorgelesen wird) sowie das *Unterrichtsgespräch* über den Textinhalt.

### 1.5. Das Leseverstehen – ein kognitionspsychologischer Prozess

Die einzelnen Verfahren sind mit dem kognitionspsychologischen Modell von van Dijk und Kintsch (1983) begründbar. In diesem Modell wird Lesen als ein Prozess der Interaktion und Konstruktion verstanden, als ständiges Interagieren zwischen den Informationen aus dem Text (Bottom-up-Prozess) und dem Input seitens des Lesers in Form von einschlägigem Vorwissen, Sprachwissen, Interesse, metakognitiven Fähigkeiten (Top-down-Prozess) etc. (van Dijk/Kintsch 1983; Christmann/Groeben 2002). Beim textbasierten Bottom-up-Prozess leitet der Leser aus den Sätzen und deren Verknüpfungen Propositionen ab. Alle Propositionen zusammen ergeben die propositionale Textbasis. Diese Informationen werden im Top-down-Prozess durch Inferenzen angereichert, die auf der Aktivierung von Vorwissen, von bildhaften Vorstellungen, der Verbindung mit persönlichen Erfahrungen, der kritischen Auseinandersetzung mit dem Text, der Art der Textrezeption (z. B. Unterstreichen

<sup>9</sup> Der Test wurde nach den Richtlinien des Hamburger Lesetests (HAMLET) mit fünf Fragen zu je vier Antwortmöglichkeiten erstellt (vgl. Lehmann 1997).

chen oder Paraphrasieren von Textinhalten im Unterrichtsgespräch) etc. basieren. Damit erhält die mentale Repräsentation des Textes einen stark konstruktiven Anteil.

Beim *stillen Lesen eines Textes* und beim *Vorlesen durch die Lehrkraft* werden vermutlich in erster Linie textbasierte Verstehensprozesse in Gang gesetzt: Wörter, Satzteile und Sätze werden visuell bzw. auditiv dekodiert und semantisiert. Eine propositionale Textbasis wird aufgebaut. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass im Laufe der ersten Textbegegnung leserseitig gesteuerte Verstehensprozesse einsetzen und mit dem Bottom-up-Prozess interagieren. Dieser Prozess kann beim *stillen Lesen* und beim *Vorlesen* je nach Lesekompetenz der Rezipienten automatisch oder strategisch vor sich gehen.

Auf die strategische Verarbeitung setzt die Methode *Vorwissen aktivieren*. Empirische Befunde haben ergeben, dass inhaltspezifisches Vorwissen vor allem bei Texten angebracht ist, die aus einem bekannten Themenbereich stammen (Friedrich 1995).

Das *Unterstreichen* und das *Herausschreiben von Wörtern* gehören zu den Wiederholungsstrategien (Christmann/Groeben 1999, S.194) bzw. zu den reduktiven Strategien, die die van Dijk'schen Makroregeln<sup>10</sup> operationalisieren.<sup>11</sup> Das *Unterrichtsgespräch* über den Textinhalt im Anschluss an die erste Textbegegnung ist als elaborative Strategie geeignet, durch textbezogenes sprachliches Handeln Akzentuierungen zu setzen und die propositionale Textrepräsentation zu verändern sowie ein situatives mentales Modell aufzubauen. Es ist zu vermuten, dass der Text durch diese Strategie besser verstanden wird als durch die rein reduktiv-organisierenden Strategien, da hier mehrere Komponenten im Spiel sind: Neben den rein kognitiven Komponenten dürften in einem Unterrichtsgespräch, an dem mehrere Personen auf unterschiedliche Weise beteiligt sind, auch die metakognitiven, die affektiven und motivationalen Komponenten eine verstärkte Rolle spielen.

## 1.6. Untersuchungsziele

Die Ergebnisse wurden zunächst danach ausgewertet, welche Methoden und welche Kombinationen sich für die vollständige Klasse eignen. Für eine mögliche Differenzierung im Unterricht wurde weiterhin gefragt:

- Welche Methoden eignen sich eher für *Mädchen*, welche eher für *Jungen*?
- Welche Methoden eignen sich eher für SchülerInnen mit *Migrationshintergrund*, welche für SchülerInnen *deutscher Muttersprache*?

---

<sup>10</sup> Die Makroregeln van Dijk's sind: Auslassen, Selektieren, Generalisieren und Konstruieren oder Integrieren (vgl. Brinker 1997).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu das von Friedrich (1995) entwickelte Trainingsprogramm REDUTEX (siehe auch Christmann/Groeben 1999, S. 197f.).

Es wurde ein Text aus der Biologie zur Funktionsweise des Herzens verwendet. Die Ergebnisse der Studie sind für alle Fächer, in denen Informationen durch Texte vermittelt werden, von Nutzen, so etwa für Biologie, Erdkunde, Sachkunde, Deutsch, Religion, Mathematik usw. Dem Deutschunterricht fällt dabei die besondere Aufgabe zu, Rezeptionsstrategien für die Informationsentnahme aus Texten zu vermitteln.

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass unzureichendes Leseverständnis den Kompetenzerwerb in anderen Sachfächern beeinträchtigt (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 58).

## 2. In der Hauptschule hat das Mündliche Vorrang

### 2.1. Erste Textbegegnung: Externe Unterstützung ist gefragt

In der Hauptschule zeigt sich bereits bei den Methoden der ersten Textbegegnung eine Tendenz zu mündlich orientierten Verfahren. Die HauptschülerInnen kommen zu besseren Ergebnissen, wenn *Vorwissen aktiviert* wird oder wenn die Lehrkraft den Text *vorliest*; sollen die SchülerInnen den Text still durchlesen, kommen sie zu schlechteren Ergebnissen.

- *Unterrichtsgespräche über den Textinhalt* – die erfolgreichste Methode  
Wichtiger sind jedoch die Verfahren, mit denen der Text in *zweiten* Durchgang rezipiert wird. Sachtexte werden dann von allen SchülerInnen am besten verstanden, wenn *über den Textinhalt gesprochen* wird. Durch das Unterrichtsgespräch können die 13- bis 14-jährigen Jugendlichen offensichtlich das vorher Gelesene oder Gehörte am besten verarbeiten. Dies spricht für die Strategie der mündlichen Auseinandersetzung mit einem gelesenen Text. Das, was durch die erste Textbegegnung an Informationen aufgenommen wurde, wird durch das Gespräch vervollständigt und akzentuiert.  
Das *Unterrichtsgespräch über den Textinhalt* schneidet vor allem dann am besten ab, wenn bei der ersten Textbegegnung *Vorwissen aktiviert* wurde. Damit steht eine Kombination von Methoden an der Spitze des Textverstehens, die mündlich geprägt ist. HauptschülerInnen verstehen Sachtexte also dann am besten, wenn sie sich im Unterrichtsgespräch über das Thema eines Textes und über den Textinhalt austauschen können.
- *Unterstreichen von Schlüsselwörtern* – ein Verfahren mit mittlerem Erfolg  
Sollen Wörter im zweiten Rezeptionsverfahren unterstrichen werden, schneidet eine Reihe von SchülerInnen gut ab, andere hingegen können mit dieser Methode nicht umgehen. Am besten schneidet das *Unterstreichen* dann ab, wenn bei der ersten Textbegegnung *Vorwissen aktiviert* wird.
- *Herausschreiben von Schlüsselwörtern* – der Misserfolg beim Textverstehen  
Sollen Wörter im zweiten Rezeptionsverfahren herausgeschrieben werden, schneiden alle SchülerInnen beim anschließenden Lesetest schlecht ab. Es ist zu vermuten, dass HauptschülerInnen mit dem *Schreiben* an sich Schwierigkeiten haben, so dass dieses Verfahren das Textverstehen behindert.

Methoden der ersten Textbegegnung	Methoden für das zweite Rezeptionsverfahren
Gleichwertiger Leseerfolg: <i>Vorwissen aktivieren</i> <i>Vorlesen</i>	Bester Leseerfolg: <i>Gespräch über den Textinhalt</i> Mittlerer Leseerfolg: <i>Wörter unterstreichen</i> Geringer Leseerfolg: <i>Wörter herausschreiben</i>

Abb. 1: Erfolg von Methoden des Textverstehens

## 2.2. Erfolge bei mündlichen Verfahren – Defizite bei schriftsprachorientierten Verfahren

Die Ergebnisse zeigen in der Hauptschule den eindeutigen Vorrang mündlich orientierter Verfahren, d. h. HauptschülerInnen verstehen Sachtexte besser mithilfe mündlicher Verfahren, seien es Verfahren, bei denen die SchülerInnen sprachlich handelnd beteiligt sind, wie beim *Aktivieren von Vorwissen* bzw. beim *Unterrichtsgespräch* über den Textinhalt, oder sei es das auditive Verfahren beim *Vorlesen*. Dies sind Verfahren, bei denen Dritte – hier die Lehrkraft – instruierend beteiligt sind. Kognitionspsychologisch ist das mit einer dominanten Beteiligung des Top-down-Prozesses zu erklären. Das interaktive, kommunikative Verfahren *Vorwissen aktivieren* bereitet vor der ersten Textbegegnung den Aufbau eines propositionalen Textmodells vor; nach der ersten Textbegegnung hilft es, die durch Lesen oder Zuhören erstellte mentale propositionale Textrepräsentation zu vervollständigen, zu akzentuieren oder zu verfeinern.

Diese »neutrale«, eher lesetheoretische Erklärung lässt aber die Brisanz der Ergebnisse verkennen. Denn die zum Teil erheblichen Defizite der HauptschülerInnen bei schriftsprachorientierten Verfahren, wie *stilles Lesen* sowie Schlüsselwörter *unterstreichen* bzw. *herausschreiben* werden überdeckt. Diese Verfahren erfordern nämlich eine eigenständige Auseinandersetzung mit einem Text. Dass Sachtexte auch dann besser verstanden werden, wenn die Lehrkraft sie vorliest, also durch einen datengeleiteten Bottom-up-Prozess, ist vermutlich mit der mangelnden Fähigkeit der HauptschülerInnen zu begründen, den Text selbst zu lesen.

Wir gehen davon aus, dass die überwiegende Zahl der SchülerInnen in der Hauptschule aus bildungsfernen Elternhäusern stammt, in denen wenig gelesen und geschrieben wird. Das Mündliche hat bei der Informationsvermittlung Vorrang vor dem Schriftlichen. Diese alltäglich benutzte Fertigkeit wird auch im Umgang mit Texten wirksam. Von der Groeben (2004, S. 94–97) weist darauf hin, dass sich sprachliche Defizite von SchülerInnen nicht an einer mangelnden Redefähigkeit zeigen. Vielmehr erscheinen SchülerInnen sogar recht eloquent. Die Beteiligung von SchülerInnen am Unterrichtsgespräch kann Sprachschwierigkeiten verdecken. Ein Überwiegen mündlich orientierter Verfahren mag ein Grund dafür sein, dass die mangelnde Lesekompetenz bei SchülerInnen oft nicht erkannt wird. Dies zeigt: HauptschülerInnen der Klasse 7 befinden sich noch in einer Übergangsphase zu schriftsprachorientierten Verfahren. Sie müssen in diese Verfahren mehr und mehr eingeübt werden, damit für sie ein konstruktives und nicht nur instruktives Lernen, konkret: ein selbständiges Erfassen von Informationen aus Sachtexten möglich wird.

### 3. Mädchen und Jungen – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Bei der Frage danach, ob es unterschiedliche Leseleistungen und Zugriffsweisen von Mädchen und Jungen auf Sachtexte gibt, kam die Untersuchung zu folgenden Ergebnissen<sup>12</sup>:

- *Mädchen und Jungen verstehen Sachtexte insgesamt gleich*  
Im Gegensatz zu vielen Studien, zum Beispiel der PISA-Studie, konnte beim Lesen von Sachtexten in dieser Untersuchung keine Überlegenheit der Mädchen festgestellt werden. Mädchen und Jungen schneiden in Bezug auf die *Leseleistung* insgesamt *gleich* ab. Allerdings ist das Ergebnis bei beiden bedrückend: Von fünf möglichen Punkten erreichen die Mädchen und Jungen durchschnittlich 2,7 Punkte. Dieses Ergebnis bescheinigt den Hauptschülerinnen und Hauptschülern eine geringe Lesekompetenz.<sup>13</sup>
- *Unterschiede bei der ersten Textbegegnung: Mädchen befragen zuerst ihr Vorwissen, Jungen den Text*  
13- bis 14-jährige Mädchen in der Hauptschule verstehen einen Sachtext deutlich am besten, wenn sie ihr *Vorwissen aktivieren*. Umgekehrt sind die Jungen dann überlegen, wenn sie einen Sachtext *still lesen* oder der Lehrkraft *zuhören* können. Sie schneiden dann signifikant besser ab als die Mädchen.
- *Gemeinsamkeiten beim zweiten, vertieften Rezeptionsdurchgang*  
Es hat sich deutlich gezeigt, dass Mädchen wie Jungen Sachtexte am besten verstehen, wenn sie im zweiten Durchgang über den Textinhalt *sprechen* können. Sollen aus dem Text *Schlüsselwörter herausgeschrieben* werden, kommt es bei beiden Geschlechtern zu Verstehensschwierigkeiten. Das *Unterstreichen* von Wörtern erzielt bei beiden Geschlechtern einen mittleren Verstehenserfolg. Mit diesem Verfahren können die Mädchen aber etwas besser umgehen als die Jungen.
- *Aktivierung von Vorwissen und Gespräch über den Textinhalt*  
Mädchen und Jungen haben eine weitere Gemeinsamkeit: Die Kombination der beiden Methoden *Vorwissen aktivieren* bei der ersten Textbegegnung und *Unterrichtsgespräch über den Textinhalt* beim zweiten, vertieften Rezeptionsdurchgang führt bei beiden Geschlechtern zu den besten Verstehensleistungen. Diese Kombination scheint also in der Hauptschule bei der Rezeption von Sachtexten besonders geeignet zu sein.

---

<sup>12</sup> Eine ausführliche Darstellung der genderspezifischen Ergebnisse findet sich in Grütz 2006.

<sup>13</sup> Im Vergleich dazu: An den Realschulen wurde gleichermaßen von Mädchen und Jungen ein durchschnittlicher Mittelwert von 3,6 (Grütz/Belgrad/Pfaff 2005) und an den Gymnasien ein Mittelwert von 4,4 von 5 möglichen Punkten (Grütz/Zmaila, noch in Auswertung) erreicht.

Hauptschule	Mädchen	Jungen
Erste Textbegegnung	Bestes Verstehen mit ... <i>Vorwissen aktivieren</i>	Bestes Verstehen mit ... <i>stilles Lesen oder Vorlesen</i>
Zweite Textbegegnung	Größter Erfolg: <i>Gespräch über den Textinhalt</i> Mittlerer Erfolg: <i>Schlüsselwörter unterstreichen</i> Sehr geringer Erfolg: <i>Schlüsselwörtern herausschreiben</i>	

Abb. 2: Methoden bei Mädchen und Jungen – Unterschiede und Gemeinsamkeiten

#### 4. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

- *SchülerInnen mit Migrationshintergrund bilden beim Textverstehen eine Risikogruppe*

Im Unterschied zu den SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache schneiden die SchülerInnen mit Migrationshintergrund signifikant schlechter ab. Dies stimmt mit den Ergebnissen der PISA-Studien überein (Deutsches PISA-Konsortium 2003, S. 58).<sup>14</sup> Bei allen Verfahren zeigen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund hochsignifikant oder signifikant schlechtere Ergebnisse als ihre deutschsprachigen MitschülerInnen. Angesichts der ohnehin schlechten Leseleistungen der HauptschülerInnen sind diese Ergebnisse bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund alarmierend. Sie gehören demnach einer Schülergruppe an, die kaum Chancen zur Ausübung eines qualifizierten Berufs haben wird.

- *Die Verfahren sind bei der ersten Textbegegnung weitgehend austauschbar*  
Bei den Verfahren der ersten Textbegegnung gibt es, wie auch bei den SchülerInnen deutscher Erstsprache, keine signifikanten Unterschiede. SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigen aber tendenziell bessere Ergebnisse, wenn sie einen Text *still lesen* können. Dies ist das einzige Verfahren, bei dem es zu den SchülerInnen deutscher Erstsprache keinen signifikanten Unterschied gibt. Vermutlich ist für LeserInnen mit sprachlichen Schwierigkeiten diese Methode besonders geeignet, weil sie den Text nach ihrem individuellen Tempo rezipieren können.
- *Gespräche über den Textinhalt führen beim zweiten Rezeptionsdurchgang zum Verstehenserfolg*  
Beim zweiten Rezeptionsvorgang ziehen SchülerInnen mit Migrationshintergrund genauso wie die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache eindeutig das *Gespräch* über den Textinhalt vor.<sup>15</sup> Ebenso führt das *Unterstreichen* zu signifikant schlechteren und das *Herausschreiben von Wörtern* zu den signifikant

<sup>14</sup> »In Österreich und in der Schweiz gelingt es besser als in Deutschland, Jugendliche aus der Türkei und Zugewanderte aus dem ehemaligen Jugoslawien zu fördern.« (PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 272).

<sup>15</sup> Bei diesem Verfahren sind sie »nur« signifikant schlechter als die SchülerInnen deutscher Erstsprache.

schlechtesten Ergebnissen. Die weiter oben angeführte herkunftsbedingte Bildungsferne von HauptschülerInnen wird bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch dadurch verstärkt, dass zu Hause häufig nicht deutsch gesprochen wird. Die Chance, sich in der Familie mit geschriebenen Texten in deutscher Sprache zu beschäftigen, ist noch unwahrscheinlicher.

## 5. Konsequenzen für den Unterricht

Welche Bedeutung haben die Ergebnisse nun für den Unterricht? Die Ergebnisse der Untersuchung von Grütz/Belgrad/Pfaff (2005) legen zwei Konsequenzen für den Umgang mit Sachtexten im Unterricht nahe. Die eine betrifft die Vermittlung notwendiger Strategien, um Sachtexte *selbstständig* lesen und aus ihnen Informationen entnehmen zu können. Die andere Konsequenz hebt auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Präferenzen von Mädchen und Jungen ab.

### 5.1. Einüben in schriftsprachorientierte Verfahren

Soll es das Ziel sein, SchülerInnen zu einem eigenständigen Umgang mit Sachtexten heranzuführen, dann muss das Ergebnis bedenklich stimmen. HauptschülerInnen, insbesondere SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind nur sehr eingeschränkt fähig, selbstständig Informationen aus einem Text zu erschließen. Im Unterricht sollten daher verstärkt Übungen zum *Unterstreichen* von Schlüsselwörtern durchgeführt werden. Dazu muss vor allem gemeinsam mit den SchülerInnen überlegt werden, was Schlüsselwörter sind.

Dies könnte zunächst an kurzen Texten begonnen werden, in denen die Schlüsselwörter bereits hervorgehoben sind. In weiteren Schritten können Schlüsselwörter in kurzen Texten von den SchülerInnen selbst unterstrichen werden. Wichtig ist aber stets ein Austausch der Ergebnisse. Die Frage, was denn die hervorgehobenen Wörter für eine Aussagekraft haben, muss im Mittelpunkt dieses Austausches stehen. Mögliche Aussagen und Ergebnisse könnten sein:

- Schlüsselwörter sind meist Substantive.
- Es hängt vom subjektiven Leseinteresse ab, was unterstrichen wird.

### 5.2. Erfolge ermöglichen, indem Strategien abgewechselt werden

Bei den Verfahren der ersten Textbegegnung hat sich herausgestellt, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Verfahren präferieren. Damit jeder mit dem jeweils passenden Verfahren Sachtexte verstehen kann, ist ein Wechsel bei den angewandten Verfahren angebracht.

### 5.3. Erfolge ermöglichen durch gezieltes Fördern

Der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist in der Hauptschule in Deutschland besonders hoch. Für knapp ein Drittel aller HauptschülerInnen ist

Deutsch die zweite (oder eine weitere) Sprache. Da im Elternhaus häufig die Herkunftssprache gesprochen wird, haben diese Kinder mit erheblichen Sprachschwierigkeiten zu kämpfen. Von den Sprachfähigkeiten hängt es auch ab, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund integriert werden und einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz finden oder ob sie als stete Randgruppe marginalisiert werden.

Es ist Aufgabe der Schule, die sprachlichen Defizite auszugleichen. Dies kann – abgesehen von besonderem Förderunterricht – auch in der Klasse geschehen, etwa durch Tandems: Leistungsstärkere lesen Texte gemeinsam mit lernschwächeren SchülerInnen und sprechen über die Inhalte. In dieser Phase ist es zunächst einmal wichtig, die Verfahren anzuwenden und einzuüben, die die besten Ergebnisse erzielen, wie die zweite Rezeptionsstrategie *Gespräche* über Textinhalte. Der Verstehens-erfolg ist dann Ausgangspunkt für das spätere Einüben schriftsprachorientierter Verfahren.

#### Literatur

- BELGRAD, JÜRGEN; GRÜTZ, DORIS; PFAFF, HARALD: Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Klasse 4 der Grundschule. In: *Zeitschrift Didaktik Deutsch*, H. 17/2004, S. 26–43.
- BRINKER, KLAUS: *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt 1997.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (ed.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann 2003.
- GRÜTZ, DORIS: Lesestrategien von Mädchen und Jungen an Haupt- und Realschulen. Ergebnisse einer Untersuchung im Rahmen unterrichtsdidaktischer Forschung in der Sekundarstufe Klasse 7. In: *linguistik-online* 2006 (im Druck).
- GRÜTZ, DORIS; BELGRAD, JÜRGEN; PFAFF, HARALD: *Forschungsbericht. Studie zum Verstehen von Sachtexten in der Hauptschule und der Realschule 7. Klasse*. Pädagogische Hochschule Weingarten 2005. [www.ph-weingarten.de/homepagelfaecher/deutsch/](http://www.ph-weingarten.de/homepagelfaecher/deutsch/)
- HAIDER, GÜNTER: Lernen für das Leben. Kompetenzprofil Lesen. In: [www.pisa-austria.at/lernen\\_fuers\\_leben/](http://www.pisa-austria.at/lernen_fuers_leben/) (2002).
- FRIEDRICH, HELMUT FELIX: Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster 1995.
- LEHMANN, RAINER H.; PEEK, RAINER; POERSCHKE, JAN: *HAMLET 3–4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen*. Weinheim-Basel: Beltz 1997.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (ed.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann 2004.
- SCHREIER, MARGRIT; RUPP, GERHARD: Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa 2002, S. 251–274.
- STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG – [www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Bildung/Kultur/](http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Bildung/Kultur/) STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*. Schriftenreihe »Lese-welten«. Bd. 3. Mainz: Spiegel 2001.
- VON DER GROEBEN, ANNEMARIE: Fast Food und Feuerwerk. Über Spracharmut bei 13- bis 15-Jährigen. In: *Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* 2004, S. 94–96.

Ulf Abraham

## Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel Strategien in einer Inszenierung von Literaturunterricht

### 1. Literatur in sozialer Interaktion – ein blinder Fleck der Post-PISA-Diskussion über Lesestrategien

Das Lesen hat einen Sitz im Leben: Nicht nur beziehen Texte ihre Stoffe und Wissensbestände letztlich aus der Lebenswelt, sondern sie entfalten ihre Wirkung in sozialen Handlungszusammenhängen. Gerade literarische Texte werden in aller Regel im Blick auf andere LeserInnen gelesen:

- Finde ich das Buch auch so toll, wie/er sie gesagt hat?
- Das könnte auch XY interessieren, bringe ich ihm/ihr mit.
- Was sagt der im Feuilleton über den neuen Roman von Z.?

Die Literaturdidaktik hat nun aber lange zu wenig beachtet, dass Literaturunterricht auch ein soziales Phänomen ist (vgl. schon Wieler 1989) und literarische Kommunikation Vorbilder im Alltag braucht und hat. Gleich ob von der Hermeneutik, der Rezeptionsästhetik, dem Konstruktivismus oder Dekonstruktivismus her – immer hat Literaturunterricht versucht, literarisches Verstehen vorrangig als Auseinandersetzung eines *einzelnen* Bewusstseins mit dem Text zu beschreiben. Das Aufkommen nicht-diskursiver Verfahren (szenisches Interpretieren, literarisches Rollenspiel, poetisches Schreiben) hat den Blick nicht nur für die ästhetische Dimension

---

ULF ABRAHAM ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, Kapuzinerstraße 16, D-96045 Bamberg.  
E-Mail: ulf.abraham@split.uni-bamberg.de

von Deutschunterricht geöffnet, sondern auch die Frage unabweisbar gemacht, ob und inwiefern diese Sozialität schaffenden Verfahren, die das (meist recht »gelenkte«) Unterrichtsgespräch ergänzen, nicht »literarisches Verstehen« neu zu bestimmen zwingen: eher als Ergebnis einer »literaturzentrierten Interaktion« denn als Resultat einer »verstehenden« Lektüre des Subjekts. Wie wirkt eine als individuelle Bedeutungskonstruktion beschreibbare literarische Lektüre zusammen mit jenem Meinungs-, Erfahrungs- und Urteilsaustausch, der sich in der Gruppe ereignet? Anders gefragt: Was haben die Andern in »meinem Text« zu suchen?

Diese Frage scheint quer zu stehen zu der bereits nach der ersten »PISA-Runde« entbrannten Diskussion darüber, wie man Lernende mit Strategiewissen und Methodenkompetenz im Umgang mit zu verstehenden Texten besser ausstatten könnte (vgl. z. B. Abraham 2003). Zum einen wurde zunächst kaum bedacht, inwiefern literarische Texte tatsächlich die größere Herausforderung für sinnentnehmendes Lesen sein könnten (vgl. Schön 2002, S. 88f.). Zum andern ist für den Umgang mit literarischen Texten, um den es in diesem Beitrag geht, der Blick auf das einzelne »lesende Subjekt« offensichtlich nicht ausreichend. Der oder die allein am Schreib- oder Schultisch mit einem Text hantierende Lernende, erworbenes Strategiewissen anwendend und so ein Verstehensproblem lösend, ein Anschlusshandeln vorbereitend – diese durch die Testdesigns von PISA und IGLU eher noch verstärkte, auch ohnedies aber traditionell schulische Vorstellung vom Umgang mit Texten ist jedenfalls im Umgang mit Literatur nicht die Lösung, sondern Teil des Problems. Literatur ist »kulturelle Praxis« (Hurrelmann 2002), und in diese ist im Deutschunterricht einzuführen, nicht in die einsame Interpretationstätigkeit, die für Philologen nicht untypisch ist (vgl. hierzu Abraham/Kepser 2005). Es geht um die Befähigung zum kulturellen Handeln mit literarischen Texten (zum Begriff vgl. bereits Rupp 1987). Dafür können manche der für den Umgang mit pragmatischen Texten gesammelten und empfohlenen Strategien sicherlich hilfreich sein (vgl. z. B. Müller 2000, Rudolph/Menzel 2001), zum Beispiel:

- Überschrift/Titel beachten (Wovon könnte der Text handeln? Was weiß ich schon darüber?);
- den Abschnitten/Strophen Zwischenüberschriften geben;
- Fragen an den Text stellen (marginal oder interlinear oder auf Notizpapier);
- Unterstreichen, Ausschneiden, Exzerpieren, Kommentieren;
- Textinhalte mit eigenen Vorstellungen anreichern (sich Einzelheiten vorstellen);
- Beziehungen zwischen Textteilen oder -inhalten grafisch verdeutlichen;
- ein Précis erstellen.

Aber eine einfache Übertragung von Erschließungskonzepten für pragmatische Texte auf die Literatur im engeren Sinn wäre aus zwei Gründen unzureichend:

- Zum einen, weil es hier gerade nicht vorrangig um das »Entnehmen« von »Information« geht (sondern um die Suche nach Sinn, Bedeutung und Bedeutsamkeit und damit um eine Antwort auf das vom Text unterbreitete Angebot an Gestaltwahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit, an Empathiefähigkeit und kognitive Strukturierungskompetenz);

- zum andern, weil Literatur, seit es sie gibt (also schon seit Homer und der »oral literature«) ihre eigentliche Wirkung immer in *sozialer Interaktion* entfaltet hat.

## 2. Interaktive Strategien »literarischen Lesens« – Suche nach Ansätzen

In letzter Zeit hat das *Lesetagebuch* einen Boom erlebt (vgl. z. B. Bertschi-Kaufmann 2002, Hintz 2002). Als »Mittel zur Kommunikation mit sich selbst« (Hintz 2002, S. 87) wird es in Theorie und Praxis als – freilich sehr komplexe – Strategie der Erschließung vor allem längerer literarischer Texte erprobt und gelobt – nicht zu Unrecht: Es kann wenig motivierten oder weniger lesekompetenten Lernenden Halt und Anleitung bieten und dabei doch den motivierten, kompetenteren Lesern/Schreibern Freiraum für selbstständiges Arbeiten lassen. Als Form des *Portfolio* verstanden (vgl. Zeitlinger 2002), kann es darüber hinaus der Leistungsbewertung dienen, die ja gerade im Literaturunterricht gar nicht einfach ist.

Den *Austausch*, die soziale Interaktion über Probleme und Chancen des literarischen Verstehens, ermöglicht das Lesetagebuch allerdings nur bedingt. Um strategiegestützte Konzepte der *Auseinandersetzung* über literarische Texte zu entwickeln, gehe ich daher von der *Kleingruppe* aus, die ein gemeinsames Ziel umsetzt. Was spricht für die Kleingruppe? Gegenüber dem Klassenplenum hat, auch in einer kleinen Klasse (von den jetzt zunehmend übervollen Klassen gar nicht zu reden) der/die einzelne LeserIn eher die Chance, der eigenen Textwahrnehmung Gehör zu verschaffen und sich ernsthaft mit abweichenden anderen Wahrnehmungen auseinanderzusetzen. Gegenüber der Individualrezeption, wie sie als häusliche oder schulische in der Regel dem Literaturunterricht vorausgeht, hat die Kleingruppe den Vorzug der Perspektivenvielfalt; dass jedes Textverstehen eigentlich »dialogisch« ist (Hurrelmann 1997, S. 92), wird Lernenden so leichter vermittelbar. »Shared reading« nennt der englische Literaturdidaktiker und Autor Aidan Chambers (1993) das: Indem ich mein erstes Textverständnis mitteile – gegebenenfalls auch meine Zweifel, mein Unverständnis oder meine Ablehnung –, stimulare ich auch die Rezeption des oder der andern in meiner Gruppe.<sup>1</sup> Ich erzeuge *Argumentationsbedarf*, wo die Individualrezeption lediglich Nachvollzug, Assoziation, Identifikation oder Abwehr erzeugen würde; ein Diskurs kommt in Gang. Chambers hat dafür drei Ebenen benannt – »*the three sharings*«:

- Sprechen über die Begeisterung, die ein Text hervorgerufen hat,
- Sprechen über Unklarheiten/Rätselhaftes im Text,
- Sprechen über die Struktur des Textes.

Das ist, zugegeben, nicht besonders originell; aber es hilft, in relativer Nähe zu einer ungesteuerten Textrezeption den Weg zu teilen, den der Text mir aufgibt zu gehen: vom ersten Beeindrucktsein über die Irritation des zweiten Blicks zur genauen Beobachtung.

<sup>1</sup> Zum »Lesen in Kleingruppen« aus angelsächsischer Sicht vgl. auch Stenzel 2001, S. 68.

Warum aber sollten Lernende sich der Mühe unterziehen, das alles zu »teilen«, sich also mitzuteilen über das, was sie – im affektiven und/oder im rationalen Sinn – »verstehen?« Durchaus befriedigend wäre doch oft auch die stille Individualrezeption. Hierzu bedarf es weiterer didaktischer Überlegungen.

### 3. Literarisches Lesen und literarische Wertung als »spielbare« Formen kulturellen Handelns

Strategien – diese Erkenntnis setzt sich auch für pragmatische Texte und ihre Erschließung in der Fachdidaktik durch – sollten nicht isoliert »geübt«, sondern »eingebettet« werden in Handlungszusammenhänge. Die Lernenden sollten wissen, *wozu* sie Strategien im Rahmen ihrer eigenen Lektüre auf Texte anwenden; sie sollten also – wie im außerschulischen Alltag meist auch, wenn man sich Texte vornimmt – ein *Ziel* haben. Gerade »literarisches Verstehen« ist ein Auftrag des Deutschunterrichts, der einer solchen »Erdung« dringend bedarf: *Wozu* wollen wir die Texte verstehen, *worauf* hin können wir sie lesen, *was* könnten wir damit tun?

In Rede steht damit eine Form von »Planspiel« als Spielfeld für kulturelles Handeln im Feld der Literatur: In einem verabredeten, auf einer Spiel-Fiktion beruhenden Rahmen ist etwas gemeinsam »herzustellen« – die Textauswahl für die Bestückung einer thematischen Ausstellung, die Gestaltung eines Vortragsabends oder eine Publikation, eine Einigung über eine Preisverleihung, usw.: Mit Chambers könnte man von »shared aims« sprechen. Das nun zu skizzierende Unterrichtskonzept verfolgt in diesem Sinn mehrere Ziele:

- Literarisches Leseverstehen aus der Künstlichkeit des gelenkten Unterrichtsgesprächs freizusetzen und ihm eine »Richtung« zu geben (*Handeln als Erreichen eines gemeinsamen Ziels erfahren*);
- Strategien einzuführen und zu üben, mit deren Hilfe Lernende die Sinnsuche, Bedeutungszuschreibung und ästhetische Beurteilung literarischer Texte im Rahmen des überhaupt Möglichen »methodisieren« können (*Methodenkompetenz erwerben*);
- die oft gehörte Einsicht, im Sinn der Rezeptionsästhetik – oder gar des Konstruktivismus – gebe es »keine richtige Interpretation«, nicht eins ums andere Mal durch die Unterrichtsinszenierung zum Lippenbekenntnis zu machen, sondern Inszenierungen von Literaturunterricht zu finden, in denen *tatsächlich* Standpunkte, Meinungen, Wahrnehmungen und Identifikationsangebote aufeinandertreffen können und ein begründetes Urteil ausgehandelt werden muss (*literarisch-ästhetische Urteilskraft ausbilden*);
- den schulischen Diskurs über Literatur ein wenig näher an das heranführen, was kulturelles Handeln mit diesem Gegenstand in unserer Gesellschaft bedeutet: sich mündlich und schriftlich – und meist mehr bewertend als beschreibend – über die *Wirkung* äußern, die Texte haben (*Äußerungskompetenz erwerben, um am literarischen Leben teilnehmen zu können*);
- die Lehrkraft aus der Rolle des Schlüsselhabers herauszubringen, von dem erwartet wird, er könne und solle eben doch am Ende der Stunde den Text »aufschließen«.

#### 4. »Fünf Texte, ein Sieger«: ein didaktisches Konzept für »shared reading« als kulturelles Handeln

Es handelt sich um ein Planspiel im Literaturunterricht. Ziel des Spiels ist die Vergabe eines Preises für das »beste Gedicht«. Dazu wird ein Textkorpus von – vorzugsweise weniger bekannten – kurzen Texten der Gegenwartsliteratur (ohne Autorangaben) angelegt; die Anzahl richtet sich nach der Klassenstärke (pro Schüler ein Text). Für die erste der drei Unterrichtsstunden, auf die das Spiel angelegt ist, wird die Klasse in Fünfergruppen eingeteilt (z. B. bei 25 SchülerInnen in 5 Gruppen). Jede Gruppe erhält fünf der Texte in Zufallsauswahl und versteht sich als Jury, die für einen fiktiven Literaturpreis den Sieger ermitteln und ihre Wahl begründen soll. In Klassen, die noch keine Erfahrung damit haben, sich kurze literarische Texte selbst (d. h. ohne Führung durch die Lehrkraft im »gelenkten Unterrichtsgespräch«) zu erschließen, empfiehlt sich eine *Anleitung* zur Erstlektüre der Texte:

**Verschaffe dir einen Überblick über den Text – seinen Inhalt und seine Form (»Gestalt«):**

- Stelle durch geeignete Mittel Sinnabschnitte her und finde heraus, was zusammengehört (Striche, Pfeile, Leuchtstiftmarkierungen, Rahmungen).
- Markiere Stellen, die dir gefallen, und überlege, warum.
- Markiere Stellen, die du nicht verstehst, und notiere Fragen dazu am Rand.
- Finde einen Begriff, höchstensfalls einen Satz, der deiner Ansicht nach das Thema oder Anliegen des Textes trifft.
- Schreibe in Stichpunkten auf, was dich an dem Text beeindruckt und / oder, was dich stört.

Zunächst geht es um eine Vorauswahl. Jede Gruppe hat nach der Erstrezeption der fünf Texte dabei die doppelte Aufgabe:

- in einer »literarischen Konferenz« einen Konsens über den ihrer Ansicht nach besten Text herzustellen, widrigenfalls einen Mehrheitsentscheid herbeizuführen (Zeitvorgabe: 30 Minuten);
- gemeinsam eine *Empfehlung* für diesen Text zu verfassen (ca. 6 bis 10 Zeilen). Die Entwürfe dafür sind Hausaufgabe; abgeglichen werden diese zu Beginn der zweiten Stunde, dann entsteht in einer »Schreibkonferenz« eine gemeinsam verantwortete Empfehlung nach folgendem Muster:

- Was macht die literarische Qualität des gewählten Textes aus (Originalität der Sprache, der Form/Gestalt, der Idee)?
- Wie wollt ihr den Text verstehen (z.B. Ausdruck eines Gefühls oder einer Stimmung, Darstellung eines Problems oder Konflikts, Umsetzung einer sprachspielerischen Idee)?
- Was macht ihn thematisch interessant (Ungewöhnlichkeit des Themas oder der Perspektive(n) darauf, Aktualität, Witz)?
- Welche Passage(n) haben euch besonders beeindruckt (Zitat!)

Die zweite Unterrichtsstunde, in der jede Gruppe die Empfehlung zum ausgewählten Text verfasst hat (kooperatives Schreiben), endet mit dem Vortrag des jeweiligen Textes und dem Verlesen der Empfehlung. Als Hausaufgabe bekommen nun alle SchülerInnen alle (anderen) ausgewählten Texte mit und bereiten sich auf

die Endauswahl vor, indem sie sich entscheiden, für welchen Text sie stimmen würden.

Die dritte Stunde beginnt mit der Bildung neuer Fünfergruppen – für jeden der Texte, die die Vorauswahl »überstanden« haben (günstigerweise: soweit sich *mehr als zwei* für ihn entschieden haben), wird nun eine Gruppe eingerichtet. Die Gruppen sollen allerdings wiederum *gleichmäßig* besetzt werden (einen Anspruch, einen bestimmten Text vertreten zu dürfen, gibt es *nicht!*). Jede Gruppe arbeitet nun auf der Basis der bereits vorliegenden Empfehlung für ihren Text eine Argumentation aus und wählt eine/n TeilnehmerIn aus, der/die sie vertreten soll (also die Podiumsdiskussion vorbereitet; Zeitvorgabe: 20 Minuten). Dann wird das Podium besetzt und beginnt mit dem Verlesen der Texte. Es folgen die Plädoyers für sie (Zeitvorgabe: pro Gruppe 5 Minuten). Dann wird das »Publikum« (das ist der Rest der Klasse) einbezogen und kann Fragen stellen. Wichtig ist, dass einige Argumentationsregeln vereinbart werden, die sicherstellen, dass das Planspiel nicht literaturdidaktisch kontraproduktiv wird:

**Regeln für die Verteidigung der literarischen Texte:**

- Argumentiert nicht *gegen* einen (anderen) Text, sondern strikt *für* euren!
- Greift auch nicht Vertreter anderer Textkandidaten persönlich an!
- Kennzeichnet Vermutungen (»Es geht doch hier um [...]« und persönliche Eindrücke (»[...] ein sehr fröhlicher Text [...]«) stets als solche und gebt sie nicht als »objektiv« oder »dem Text entnommen« aus!
- Denkt daran: Eure Aufgabe ist nicht »Recht zu behalten«, sondern eurem Text zur größtmöglichen *Wirkung* zu verhelfen und dadurch zum Sieg; lest ihn entsprechend vor!
- Wenn ihr ursprünglich mit einem anderen Text sympathisiert habt und dann nicht in die Gruppe gekommen seid, die ihn vertritt: Nehmt eure Aufgabe trotzdem ernst und versucht dem Text gerecht zu werden; vielleicht fangt ihr an, ihn zu mögen!

Schließlich wird eine Abstimmung durchgeführt. Stimmberechtigt sind alle; die einfache Mehrheit genügt, der Siegertext ist damit gewählt. Hausaufgabe für alle ist das Überarbeiten und Ergänzen der vorliegenden Empfehlung für den Siegertext, so dass eine *ausführliche Begründung für die Wahl* daraus wird.

Siegertext und Empfehlung können nun in geeigneter Form publiziert werden, etwa in Schüler- oder Klassenzeitung oder auf einer Stellwand, die im Lauf des Schuljahres ergänzt wird. Gut denkbar ist auch, dass eine ganze Schule sich – mindestens im Rahmen der Fachschaft Deutsch, darüber hinaus vielleicht auch in fremdsprachlichen Fachschaften – vornimmt, jede Woche einen »Text der Woche« auszustellen und zu diesem Zweck für jede (Arbeits-)Woche des Schuljahres eine Klasse bestimmt, die vorher den Text auf die beschriebene Weise auswählt. Der besondere Reiz eines solchen Arrangements läge im Aufeinandertreffen von »Siegertexten« aus verschiedenen Altersgruppen und gegebenenfalls Sprachen. Einmal im Schuljahr sind drei Unterrichtsstunden dafür ein durchaus vertretbarer Aufwand. Klassen, in denen das gut klappt, können jedoch auch einen zweiten Durchgang mit einer anderen geeigneten Textsorte anschließen: Nach dem »Gedichtwettbewerb« könnte ein »Kurzprosawettbewerb« (Längenbegrenzung auf max. drei Seiten wichtig!) durchgeführt werden.

Prinzipiell lässt sich das Planspiel, wenn seine Regeln einmal beherrscht werden und eine Klasse bereits die nötige Routine erworben hat, auch in Richtung eines »echten« Literaturwettbewerbs fortsetzen: Nichts spricht unter dieser Bedingung dagegen, tatsächlich einen Wettbewerb auszuschreiben und dann das Verfahren auf die von Lernenden der ganzen Schule eingereichten Texte anzuwenden.<sup>2</sup> Um das Verfahren im Sinn der Fähigkeit zum kulturellen Handeln mit Literatur zu üben, sind aber »Fremdtexte« sicherlich geeigneter: Es geht – und hierin liegt die Analogie zur Vermittlung von Lesestrategien für pragmatische »Sinnentnahme« – darum, sich eine Methodenkompetenz zu erarbeiten, die beim verstehenden und kritischen Umgang mit Literatur hilft. »Sinnentnahme« sollte hier heißen: Klärung *von* und Einigung *über* »Sinn« und »Bedeutung« in sozialer Interaktion.

#### Literatur

- ABRAHAM, ULF u. a. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach 2003.
- ABRAHAM, ULF; KEPSE, MATTHIS: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA: Das Lesetagebuch. Anregungen für all Schulstufen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 165/166, 2002, S. 22f.
- BRÄUER, Gerd: *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg/Br.: Fillibach 2000.
- CHAMBERS, AIDAN: *Tell Me: Children, Reading & Talk*. Thimble Press 1993.
- HINTZ, INGRID: *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode*. Hohengehren: Schneider 2002.
- HURRELMANN, BETTINA: Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1997, S. 81–94.
- DIES.: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176 (2002), S. 6–18.
- MÜLLER, ASTRID: Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: *Lernchancen* 13, 2000, S. 4–12.
- RUDOLPH, GÜNTER; MENZEL, WOLFGANG: Was sind die wichtigsten Informationen? Sachtexte erarbeiten. In: *Praxis Deutsch* 164 (2001), S. 40–47.
- RUPP, GERHARD: *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh 1987.
- SCHÖN, ERICH: Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: lesen lernt man nur durch lesen. In: Franz, Kurt; Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): *Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie*. Hohengehren: Schneider 2002, S. 72–93.
- WIELER, PETRA: *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern u. a.: Peter Lang 1989.
- ZEITLINGER, EDITH: Portfolios im Unterstufen-Unterricht. Das Portfolio als Basis des integrativen Literaturunterrichts. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 26 (2002), H. 1, S. 65–74.

<sup>2</sup> Hier wäre an Publikationsmöglichkeiten im Internet zu denken – etwa [www.literaturcafe.de/](http://www.literaturcafe.de/), [www.lyrik.ch](http://www.lyrik.ch) oder [www.internationalstudentjournal.com](http://www.internationalstudentjournal.com), Rubrik »Literature«.

Gabriele Fenkart

## Differenzierung im Leseunterricht

### 1. Was ist Leseunterricht?

Es gibt kaum Bereiche des Deutschunterrichts, die ohne Lesen auskämen. Dieser Beitrag beschränkt sich jedoch ausschließlich auf jene Unterrichtsbereiche, die Lesen zum Gegenstand des Unterrichts macht. Auch das außerschulische Lesen, das von vornherein viel differenzierter – weil individueller – ist, kann nur am Rande mitgedacht werden.

In der aufgeregten Diskussion über Lesedefizite nach PISA und nach den ersten beiden Durchgängen des »Salzburger Lesescreenings« (SLS) im Frühjahr und Herbst 2005 gibt es eine Fülle von Maßnahmen, Projekten und Initiativen, die allesamt Leseförderung zum Inhalt haben. Dabei werden die Begriffe »Leseförderung«, »Leseerziehung« und »Leseunterricht« vielfach synonym gebraucht, obwohl eine Differenzierung hilfreich wäre.

In den 1970er Jahren verstand man unter »Leseförderung« vorrangig die Förderung von Kindern in der Grundstufe, entweder im differenzierenden Unterricht oder in Förderstunden. Da sich die Medienlandschaft und damit das Leseverhalten ab Mitte der 1980er Jahre rasant veränderten, fasste man den Begriff in den 1990er Jahren weiter und meinte damit die Förderung aller Kinder und Jugendlichen, auch

---

GABRIELE FENKART ist Deutschlehrerin und Schulbibliothekarin am Bundesgymnasium Viktring in Klagenfurt. Sie ist Mitarbeiterin am in Gründung befindlichen Nationalen Kompetenzzentrum Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: gabriele.fenkart@inode.at

Die fünf Stufen des Lesenlernens sind:

**1. Stufe: Lese-Basis: Hören + Sehen + Fühlen**

Auf dieser Stufe erwerben die Kinder wichtige Fertigkeiten, die notwendige Voraussetzungen für das Lesen sind. Dazu zählen das Verständnis für Schrift (Laut-Buchstaben-Beziehung) und das phonematische Bewusstsein, also die Fähigkeit Laute zu erkennen und zu differenzieren. Die Elemente sind: genau hinhören, genau hinschauen, sich räumlich orientieren können.

**2. Stufe: Lese-Techniken: Laut + Buchstabe = Wort**

Auf dieser Stufe werden die ersten Leseschritte – vom Zusammenlauten bis zur Worterkennung – gelernt und geübt, bis sie automatisch funktionieren.

**3. Stufe: Lese-Sicherheit: Vom Wort zum Text**

LeserInnen vertiefen sicheres und flüssiges Lesen. Sie benötigen nun Texte, die für sie erkennbaren Sinn machen, Spaß vermitteln, Neugier wecken oder das individuelle Interesse befriedigen. Sie müssen bereit sein viel zu lesen, um die Tätigkeit zu automatisieren – denn Lesen lernt man nur durch Lesen.

**4. Stufe: Lese-Verständnis: Texte machen Sinn**

LeserInnen entwickeln bewusste Lesestrategien, um einen Text zu gliedern und zu verstehen. Das kohärente, Sinn erfassende Lesen ermöglicht Texte in ihrer Komplexität zu verstehen und daraus eigene, weiterführende Schlüsse zu ziehen. Das gilt für informative Sachtexte genauso wie für erzählende, literarische Texte.

Um einen Text als Ganzes zu erfassen, ist es in Sinnschritte zu gliedern, sind Schlüsselwörter herauszufinden, ist Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und der Inhalt zusammenzufassen.

**5. Stufe: Lese-Reflexion: Text und Kontext**

Vergleichen, interpretieren, kommentieren, eigene Gefühle und Erfahrungen einbringen, mit den AutorInnen oder mit anderen LeserInnen ins Gespräch kommen – all dies zeichnet kompetente LeserInnen aus.

Wichtig ist auf dieser Stufe SchülerInnen zu ermutigen, ihren eigenen, persönlichen Zugang und eine eigene Meinung zu Texten zu finden und diese mit anderen auszutauschen. So kann es gelingen, dass über den Sinn von Texten nachgedacht wird, dass das Textverständnis geklärt wird oder formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten untersucht werden.

(Quelle: *Leitfaden Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen* 2005)

**Kasten 1: Fünf Stufen des Lesenlernens**

jener, die keine besonderen Schwierigkeiten mit Texten haben, und wollte diese Förderung möglichst »unverschult und »natürlich«, aber trotzdem mit pädagogischer Unterstützung in allen Schulformen und im außerschulischen Bereich betreiben (vgl. Hurrelmann 1994, S. 17f.).

Heute, zehn Jahre später, lösen die verschiedenen Testverfahren eine neue Welle von »Leseförderung« aus. Wir erinnern uns endlich wieder, dass »Leseerziehung« ein fächerübergreifendes Prinzip ist und daher in allen Fächern stattfinden soll – und die DeutschlehrerInnen sollten die eigentlichen ExpertInnen sein, die zum einen wissen, wie »es« geht, und zum anderen die KollegInnen der anderen Fächer kollegial beraten und weiterbilden.

Da das »Salzburger Lesescreening« die basalen Lesefähigkeiten, wie Lesegeschwindigkeit, testet, und die begleitenden Informationen deutlich machen, dass

schnelles und richtiges Lesen Voraussetzung für Lese-Verständnis und Lese-Reflexion sind, entstehen neue Anforderungen an den differenzierenden Leseunterricht. Es geht vor allem um das Einüben und Trainieren von Lesetechniken und Lesestrategien (vgl. *Leitfaden Lesen fördern!* 2005, S. 13). Das sind Aufgaben, die im Leseunterricht vor allem der AHS-Unterstufe neu überlegt werden müssen. Der Buchmarkt und die Schulbuchproduzenten haben darauf bereits mit einer Fülle an Materialien reagiert.

Für DeutschlehrerInnen und DeutschdidaktikerInnen bedeutet dies zweierlei: Sie müssen sich mit diesen Anforderungen neu auseinander setzen und gleichzeitig im Kollegium als BeraterInnen tätig werden. KollegInnen aus anderen Fächern erhoffen sich von uns als »ExpertInnen im Bereich Lesen« Hilfestellung. Wir müssen uns also in unserem ureigensten Bereich neu orientieren und professionalisieren und in kollegialer Fortbildung Wissen und Handwerkszeug weitergeben.

## 2. Differenzierung

Vielleicht ist es in unserem Selbstverständnis noch zu wenig verankert, dass wir auch in der Sekundarstufe I basale Lesefertigkeiten vermitteln müssen, dass die Kinder aus den Volksschulen nicht als »fertige« Leser und Leserinnen zu uns kommen. Der Prozess des Lesenlernens muss noch über Jahre hinweg fortgesetzt werden.

Folgt man der Logik des Fünf-Stufen Modells (siehe Kasten 1), wird deutlich, dass Leseunterricht differenzieren *muss*. Kinder, die Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Lesestufe nicht ausreichend gut erworben haben, könnten mit Texten der nächsten Stufe gar nicht kompetent umgehen. Es treten typische Symptome von Überforderung auf. Vermutlich genügt es auch gar nicht, nur kompetent zu sein. Lesen sollte auf jeder Stufe so lange stattfinden dürfen, bis Lesen Vergnügen bereitet, bis Kinder und Jugendliche sich dabei wohl fühlen.

Lesen darf nicht bloße Anstrengung sein, sondern soll einerseits unterhalten und andererseits »nützlich« sein. »Nützlich« ist Lesen dann, wenn das, was man/Kind/Jugendliche wissen möchte, auch aus einem Text herausgefiltert werden kann. Meine Beobachtungen aus der Schulbibliothek zeigen, dass Kinder und Jugendliche auch schwierige Texte lesen können *und* wollen, wenn sie ihre Neugier, ihr Interesse befriedigen wollen oder einfach nur eine ganz bestimmte Information brauchen. Sie suchen und lesen dann in allen zur Verfügung stehenden Medien von Lexikon über Internet bis Fachbuch alles – so lange bis sie gefunden haben, was sie suchen.

Wenn wir sicherstellen wollen, dass unsere SchülerInnen ihren individuellen Leseerfahrungen entsprechend Leseangebote und Leseförderung bekommen, müssen wir auf verschiedensten Ebenen differenzieren:

- nach Fähigkeit und Fertigkeit,
- nach Fördernotwendigkeit,
- nach Lebenswelten,
- nach Interesse und Neigung,
- nach Geschlecht.

Auf der Ebene des Unterrichts bedeutet dies sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch zu differenzieren:

- nach Schwierigkeitsgrad,
- nach Zeitaufwand,
- nach Umfang der Aufgaben,
- nach Lesepraxis.

### 3. Differenzieren nach Fertigkeiten und Fähigkeiten

Wir müssen davon ausgehen, dass in Klassen mit etwa 30 Kindern in der Unterstufe LeserInnen aus unterschiedlichen Kompetenzstufen (siehe Kasten 2) sitzen und daher von Texten – Sachtexten, Textauszügen, Klassenlektüre etc. – sowohl überfordert als auch unterfordert sein können. SchülerInnen müssen eine Kompetenzstufe erfolgreich abschließen können, um mit den Anforderungen der nächsten Stufe umgehen zu können. Sie müssen genügend Zeit und genügend Angebot bekommen, sonst schleppen sie dieses Defizit weiter.

Nur wer gelernt hat, Gelesenes mit (Alltags)wissen zu verknüpfen (Kompetenzstufe 2 bzw. 3) und einzelne Teile miteinander zu verbinden und deren Bedeutung indirekt zu erschließen (Kompetenzstufe 3), wird auch inhaltlich oder formal komplexe Texte lesen, nutzen und interpretieren können (Kompetenzstufen 4 und 5). Erst dann werden SchülerInnen der Oberstufe in der Lage sein, textimmanent und wissensbasiert mit einem Text umzugehen.

So wäre es beispielsweise hilfreich, differenzierende Leselisten anzubieten, die sowohl die unterschiedlichen Kompetenzstufen wie auch unterschiedlichen Interessen und Lebenswelten abdecken. Wenn man das Angebot nach Themen ordnet, kann man zum Beispiel unter der Rubrik »Andere Länder« Bücher mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad anbieten und sogar Kindersachbücher neben Kinderromane stellen. Enthält die Liste auch noch »Andere Zeiten«, »Familie und Beziehungen«, »Nationalsozialismus«, erreicht man eine breite Streuung und alle können aus jedem Themenbereich zumindest ein Buch lesen.

### 4. Differenzieren nach Fördernotwendigkeit

Unser selektives Schulsystem schickt Kinder von vornherein aufgrund der äußeren Differenzierung entweder in AHS oder in Hauptschulen, und dort in verschiedene Leistungsgruppen. Innerhalb der Schultypen werden aber auch Fördergruppen oder Förderkurse über einen begrenzten Zeitraum für eine begrenzte Zahl von SchülerInnen für ein bestimmtes Fach angeboten. Seit die Ergebnisse des »Salzburger Lesescreenings« deutlich machten, dass eine beträchtliche Zahl von Kindern nur unterdurchschnittlich gut liest, gibt es darüber hinaus die Möglichkeit nachhaltige Leseförderungsprogramme für den jeweiligen Schulstandort zu entwickeln und direkt über das Ministerium gefördert zu bekommen (vgl. [www.klasse:zukunft.at](http://www.klasse:zukunft.at))

Viel wesentlicher ist im Schulalltag die innere Differenzierung. Diese gehört für viele LehrerInnen zum täglichen Werkzeug und wird vor allem in den offenen Lern-

Die Kompetenzstufen 1 bis 5 werden wie folgt von Baumert skizziert (Baumert 2002):

1. **Kompetenzstufe = oberflächliches Verständnis einfacher Texte und elementare Lesefähigkeiten**  
 Leserinnen und Leser, die über Stufe 1 nicht hinauskommen, können zwar mit einfachen Texten umgehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind; es werden jedoch nur offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und dem bekannten Alltagswissen hergestellt.
2. **Kompetenzstufe = Herstellen einfacher Verknüpfungen und grobes Textverständnis**  
 Leserinnen und Leser sind in der Lage einfache gedankliche Verknüpfungen zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen und mit einer begrenzten Anzahl von konkurrierenden Informationen umzugehen. Sie verfügen auch über die Fähigkeit die Bedeutung einzelner Textelemente durch einfache Schlussfolgerungen zu erschließen. Das Gelesene kann mit dem Alltagswissen verknüpft und mit Hilfe von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden.
3. **Kompetenzstufe = Integration von Textelementen und logische Schlussfolgerungen**  
 Leserinnen und Leser sind in der Lage verschiedene Teile eines Textes in einen Zusammenhang zu bringen, auch wenn die einzelnen Informationen nicht klar erkennbar sind und deren Bedeutung indirekt erschlossen werden muss. Das Gelesene wird genau erfasst und aufgrund eines schon vorhandenen spezifischen Wissens gezielt beurteilt.
4. **Kompetenzstufe = detailliertes Verständnis komplexer Texte und externe Kenntnisse Leserinnen und Leser können mit Texten umgehen, die ihnen inhaltlich wie formal nicht wirklich vertraut sind.**  
 Sie sind in der Lage die in dem Text eingebetteten Informationen zu nutzen und den Anforderungen der Aufgabe entsprechend zu organisieren. Schwierigkeiten, wie z. B. mehrdeutige Begriffe, Sprachnuancen oder den üblichen bzw. eigenen Erwartungen widersprechende Elemente werden sinngemäß bewältigt. Dies geschieht durch Zurückgreifen auf externes Wissen und ermöglicht auch die Bewältigung relativ langer, komplexer Texte.
5. **Kompetenzstufe = flexible Nutzung unvertrauter und komplexer Texte**  
 Leserinnen und Leser, die auch komplexe, unbekannte und lange Texte für verschiedene Zwecke flexibel nutzen können, sind als ExpertenleserInnen zu bezeichnen. Sie verstehen es die Bedeutung feiner sprachlicher Nuancen angemessen zu interpretieren. Sie sind in der Lage, das Gelesene in ihr Vorwissen aus verschiedenen Bereichen einzubetten und den Text kritisch zu bewerten. (Quelle: *Leitfaden Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen 2005*)

#### Kasten 2: Kompetenzstufen

formen für die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung genutzt. Will man aber auf die individuellen Fähigkeiten oder Defizite beim Lesen und Verstehen eingehen, muss man Binnendifferenzierung auch im Leseunterricht anwenden.

Jürgen Baurmann stellte einen Katalog von »Unterschieden« (vgl. Baurmann 1991, S. 10) zusammen, der auch für die individuelle Leseförderung in den Klassen zu folgenden Überlegungen führen müsste: Differenzieren nach

- *Zeitaufwand*

Wie viel Zeit braucht ein Kind, um einen Text zu lesen? Welche Länge darf der Text daher haben?

Nicht alle SchülerInnen müssen zum Beispiel alle Kapitel eines Buches lesen, einzelne Kapitel können von langsameren ausgelassen werden, andere erzählen oder fassen den Inhalt dann für die ganze Klasse zusammen.

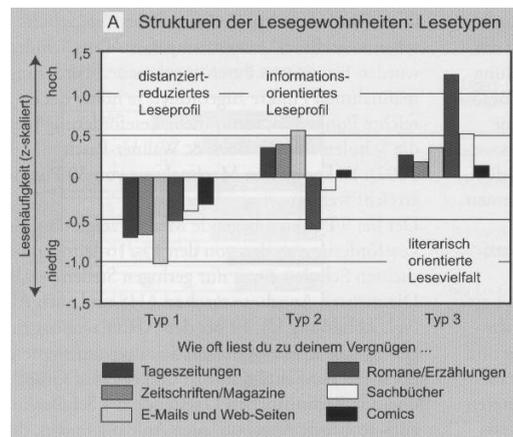
- *Schwierigkeitsgrad*  
Nicht alle müssen die gleichen Aufgaben zu einem Text lösen, können sich aber in Gruppen die unterschiedlichen Ergebnisse mitteilen, sodass alle den gleichen Wissensstand über ein Thema, einen Text, eine Figur etc. haben.
- *Lernebenen und Lernweg*  
Wie nähern wir uns einem Text? Welche Lesestrategien haben die SchülerInnen schon, welche Strategien muss man erst einüben bzw. wie kann man Lesestrategien bewusst einsetzen?  
Aufgaben sollen so gestellt werden, dass Überfliegen einer Textstelle, wiederholtes Lesen eines Absatzes, gezieltes Suchen nach einem Begriff oder später nach einem Gedanken notwendig wird. Leseschwache Kinder bemerken nicht, wenn sie etwas nicht verstehen oder gar übergehen, weil es zu schwierig ist. Sie brauchen Techniken und Strategien (vgl. Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 271 f.), wie sie mit (schwierigen) Texten umgehen können. In einem nächsten Schritt müssen sie lernen, welche Lesestrategie für welche Aufgabenstellung geeignet ist. Das heißt, sie sollen Lesekompetenz und Informationskompetenz entwickeln. Sie sollen aber auch Wissen *über* diese Kompetenzen erlangen.
- *Selbständigkeit*  
Je nach dem Grad der Selbständigkeit der SchülerInnen können verschiedene Hilfen angeboten werden, die individuell genutzt werden können: Hinweise zur Lösung, Sekundärliteratur im weitesten Sinn, Paararbeit als Coaching, Lehrerhilfe etc.  
Bei der Textsorte Rätsel – auch mathematische Rätsel – kann man mehrere Kärtchen mit Tipps vorbereiten. Je weniger Tipps die SchülerInnen brauchen, desto schneller/desto selbständiger sind sie am Ziel.
- *Vorerfahrungen und Vorkenntnisse*  
Das Aktivieren von Vorerfahrungen und anderen Leseerfahrungen erleichtert den Einstieg ins Lesen bzw. unterstützt das Verstehen von schwierigen Texten. Eine wichtige Rolle spielen auch die individuellen Lesegewohnheiten der SchülerInnen.
- *Neigungen und Interessen, Geschlecht*  
Diese Bereiche sind eng mit den Lebenswelten und Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen verknüpft.

##### 5. Differenzieren nach Lebenswelten, Interessen und Geschlecht

Nach einer österreichischen Cluster-Analyse von Margit Böck und Silvia Bergmüller im Rahmen des nationalen PISA-Berichts 2003 gibt es drei Lesetypen (vgl. Böck/Bergmüller 2004, S. 148):

- *Distanziert-reduzierter Lesetyp: 32 Prozent*  
Die Jugendlichen nutzen alle Lesemedien unterdurchschnittlich. Sie lesen besonders selten am Bildschirm. 65 Prozent von ihnen lesen nicht zum Vergnügen.
- *Informationsorientierter Lesetyp: 37 Prozent*  
Diese Jugendlichen lesen im Vergleich zu den anderen Lesetypen überdurchschnittlich häufig E-Mails, Webseiten, Zeitungen und Zeitschriften. Das literari-

**Kasten 3:**  
**Lesegewohnheiten nach Margit Böck und Silvia Bergmüller**  
 (Quelle: *Pisa 2003*. Internationaler Bericht von Schülerleistungen. Nationaler Bericht)



sche und das Sachbuch lesen diese Jugendlichen unterdurchschnittlich oft. 53 Prozent lesen nicht zum Vergnügen. Der Anteil der Burschen ist hier deutlich höher als der der Mädchen.

- **Literarisch orientierter Lesetyp:** 21 Prozent  
 Diese Jugendlichen nutzen alle Lesemedien überdurchschnittlich oft. Erzählende Literatur ist selbstverständlicher Teil des Alltags, Sachbücher werden überdurchschnittlich genutzt. Nur 9 Prozent lesen nicht zum Vergnügen. Der Anteil der Mädchen ist hier beinahe doppelt so hoch wie bei den Burschen. Der Anteil der AHS und BHS-Schülerinnen ist hier überpräsentiert, beim Typ 1 deutlich unterpräsentiert (siehe Kasten 3).

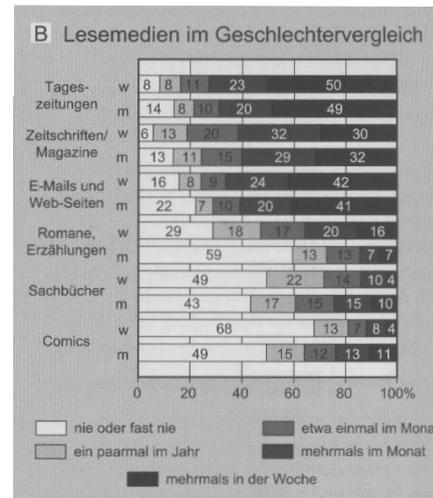
Würden wir also daran festhalten wollen, dass im Deutschunterricht ausschließlich Literatur gelesen wird, während das Lesen von Sachtexten und Sachbüchern anderen Fächern vorbehalten bleibt, erreichen wir bestenfalls ein Drittel unserer SchülerInnen, und zwar hauptsächlich Mädchen (siehe Kasten 4).

## 6. Steuern und Fördern

Wir sollten in der Auswahl der Texte bewusst steuern und fördern:

- Mädchen und Buben sollen ein ausgewogenes Angebot auf Leselisten finden – Romane, Sachbücher, Biographien, Reiseberichte etc.  
 Ordnungskriterium darf dabei nicht offensichtlich das Geschlecht sein (Abenteuerbuch versus Liebesgeschichte). Themen, Schwerpunkte aus dem Jahresstoff auch anderer Fächer, Mediensorte sollen Kriterien sein.
- Mädchen und Buben können aber auch bewusst in geschlechtsspezifische Gruppen eingeteilt werden, die unterschiedliche Bücher mit unterschiedlichen Arbeitsaufgaben bekommen und sich als Abschluss gegenseitig ihre Arbeiten vorstellen.

**Kasten 4:**  
**Lesemedien im Geschlechtervergleich**  
 nach Margit Böck und Silvia Bergmüller  
 (Quelle: *Pisa 2003*. Internationaler Bericht  
 von Schülerleistungen. Nationaler Bericht)



Zur Gruppentrennung eignet sich die Schulbibliothek als zweiter Raum, in dem die Bibliothekarin/der Bibliothekar die Aufsicht übernehmen kann – die SchülerInnen arbeiten aber durchaus eigenverantwortlich.

- Alle Textsorten sollen vertreten sein, um an den Leseinteressen der einen anzuknüpfen, ihre Lesestrategien und ihr Textverständnis zu verbessern und um die anderen mit neuen oder weniger genutzten Textsorten vertraut zu machen.
- Freude am Buchlesen kann geweckt werden, indem verschiedene Interessen abgedeckt oder erst geweckt werden

## 7. Schulbibliotheken und Differenzierung

Rolle und Aufgabe von Schulbibliotheken zu beschreiben, würde hier zu weit führen. Das Angebot an Sachbüchern, Jugendbüchern und Romanen kann aber gut für alternative Leselisten genutzt werden. SchulbibliothekarInnen helfen zumeist gerne bei der Erstellung von alternativen Leselisten und qualifizieren sich zunehmend in den Bereichen Lese- und Informationskompetenz. Die Bibliothek als weiterer »Lernort« ermöglicht außerdem auch eine räumliche Differenzierung nach verschiedensten Gesichtspunkten.

Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip Lesererziehung muss in allen Fächern neu gedacht werden. Fachunterricht und Schulbibliotheken müssen noch mehr in den Sachbuchbereich und in aktuelle Belletristik investieren, sodass einerseits die FachkollegInnen zusätzlichen Lesestoff zu ihren Themen anbieten können und andererseits die SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Lesevorlieben zu entdecken.

**Literatur**

- ARTELT, CORDULA; DEMMRICH, ANKE; BAUMERT, JÜRGEN: Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 271–298.
- BAURMANN, JÜRGEN: Differenzieren – Individualisieren. In: *Praxis Deutsch* 108 (1991), S. 10–16.
- BÖCK, MARGIT; BERGMÜLLER SILVIA: Das Lesen im Alltag der 15-/16-Jährigen. In: Haider, Günter; Reiter, Claudia (Hrsg.): *Pisa 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam 2004, S. 148–148.
- HAIDER, GÜNTER; REITER, CLAUDIA (Hrsg.): *Pisa 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam 2004.
- HURRELMANN, BETTINA: Leseförderung. In: *Praxis Deutsch* 127 (1994), S. 17–26.
- Leitfaden zu Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen*. BMBWK 2005.

**website**

[www.klasse:zukunft.at](http://www.klasse:zukunft.at)

Günther Bärnthaler

# Tolkiens *Herr der Ringe*

## Von der Lust des Lesens und ihrer notwendigen Korrektur

### 1. Lesen und literarische Sozialisation

Wie kann man leseschwache Kinder und Jugendliche zum Lesen bringen? Wie kann man ihre grundlegende Beherrschung des Schriftsystems, ihre Lesefertigkeit, vertiefen? Wie kann man ihnen situativ angepasste Lesestrategien, Lesekompetenz, und schließlich literarische Rezeptionskompetenz (zur Terminologie: Eggert/Garbe 1995, S. 8–17) vermitteln?

Literarische Sozialisation erfolgt »in einem komplexen Bedingungsgeflecht gesellschaftlicher Instanzen, sozialer Situationen« und »individueller Konstellationen« (Eggert/Garbe 1995, S. 157). Hier soll einer dieser Faktoren angesprochen werden, die Auswahl von Lektüre für den Deutschunterricht. Da wir wohl von einem »deutliche(n) Zusammenhang zwischen der Lesehäufigkeit (gemessen an der Anzahl der gelesenen Bücher pro Jahr) [...] und der Leseleistung« (Binder/Urban/Vanecek 1984, S. 95) ausgehen können, kommt dieser Aufgabe erhebliche Bedeutung zu: Wir müssen unseren Schülerinnen und Schülern Bücher geben, die sie gerne lesen, damit sie gute Leser werden. So kann der Deutschunterricht zur Entwicklung von Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz nachhaltig beitragen: »Lesekompetenz und Lesemotivation gehören nämlich aufs engste zusammen« (Bonfadelli/Fritz 1993, S. 209).

---

GÜNTHER BÄRNTHALER unterrichtet am BRG Salzburg und ist Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik. Akademiestraße 20, A-5020 Salzburg.  
E-Mail: guenther.baernthaler@aon.at

Welche Bücher lesen Kinder und Jugendliche gerne? Eine relativ differenzierte Antwort auf diese Frage geben Bonfadelli und Fritz (1993, S. 175–177). Im Rahmen ihrer Studie haben 466 ältere Kinder und Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren auch ihr Idealbuch beschrieben. Für 66 Prozent der Befragten (67% der Mädchen: 65% der Burschen) ist dieses spannend und unterhaltend, 34 Prozent (37% : 30%) entnehmen ihm neue Informationen, für 30 Prozent (34% : 25%) ist es realitätsbezogen, für 27 Prozent (21% : 34%) einfach und anspruchslos, für 24 Prozent (25% : 22%) ästhetisch anspruchsvoll, für 22 Prozent (21% : 24%) kreativ-ludisch, für 18 Prozent (26% : 9%) sozio-emotional und für 16 Prozent (12% : 20%) actiongeladene realitätsfern. Eine Unterscheidung zwischen den jüngeren Befragten und den älteren zeigt, dass die 13- bis 15-Jährigen deutlich mehr (71% : 61%) Spannung und Unterhaltung wünschen, dass sie mehr Realitätsbezug (32% : 28%) und einfachere Bücher (29% : 25%) verlangen, mehr kreativ-ludische (24% : 21%) und mehr sozio-emotionale Elemente (19% : 17%), aber auch mehr actiongeladene Weltflucht (19% : 14%). Die 16- bis 18-Jährigen wünschen sich deutlich mehr neue Informationen (40% : 26%) und stellen höhere ästhetische Ansprüche (25% : 22%).

Bücher, die besonders oft gekauft (und vermutlich gelesen) werden, nennt man Bestseller. Ich gehe von der These aus, dass Bestseller auch ältere Kinder und Jugendliche eher zum Lesen bringen als andere Bücher und untersuche am Beispiel von Tolkiens *Herr der Ringe*, was für diese Annahme spricht und was sie für den Literaturunterricht bedeutet.

## 2. *Herr der Ringe* als Idealbuch

*Herr der Ringe* ist ein besonderer Roman. Seine spezifische Qualität liegt in der Darstellung einer extrem ausdifferenzierten, in sich stimmigen Sekundärwelt. Als *sub-creator* bemühte sich Tolkien um *fantasy*, die durch innere Wahrheit im Leser ein Höchstmaß an Sekundärglauben auslöst (Tolkien 2002, S. 102–131). Dazu stattete er seine Gegenwelt mit einer spezifischen Hierarchie von Lebewesen aus, mit einer präzisen Geographie, einer langen Geschichte, einer komplizierten Mythologie und mit eigenen Sprachen. In dieser dichten Realität zweiter Ordnung, genannt Mittel-erde, von der *Herr der Ringe* nur Ausschnitte zeigt, handeln archetypische Figuren in archetypischen Situationen. So erobert ein Held aus altem Geschlecht sein Erbe zurück, lassen sich Antihelden zum Abenteuer ihres Lebens überreden und finden dabei zu sich selbst, kämpfen Gut und Böse um die Macht, und siegen schließlich trotz aller Rückschläge doch Opfermut und Liebe (dazu grundlegend: Petzold 1980; Understanding *The Lord of the Rings*, 2004, darin besonders Auden, Zimbardo, Reilly, Flieger, Grant, Basney). Wahrscheinlich sind viele von dieser imaginären Welt so fasziniert, weil sie darin tatsächlich finden, was Tolkien als Gewinn der Lektüre von *fairy-stories* sieht (Tolkien 2002, S. 111–127): die Wiederherstellung (*recovery*) einer ursprünglichen Sicht der Dinge, die Flucht (*escape*) vor der hässlichen Moderne sowie Trost (*consolation*) durch die Erfüllung uralter Wunschvorstellungen und vor allem durch den glücklichen Ausgang der Erzählung (*eucatastrophe*). An diesen Postulaten lässt sich aber auch Tolkiens literarisches Programm ablesen, denn bis an

sein Lebensende arbeitete er an der Perfektionierung einer Ersatzwelt, die mehr Sicherheit bietet als unsere Primärwelt. Damit schrieb er wohl auch gegen jene existenzielle Unsicherheit an, die ihm der Tod der Mutter bereits im Alter von zwölf Jahren gebracht hatte (Carpenter 1979, S. 151–152), und genau damit trifft er das Lebensgefühl vieler Jugendlicher (und Erwachsener).

Mit Hilfe der Kriterien des Idealbuchs nach Bonfadelli und Fritz (1993) versuche ich zu zeigen, ob Tolkiens Roman die Ansprüche älterer Kinder und Jugendlicher erfüllt. Dem Hauptkriterium, Spannung und Unterhaltung, entspricht *Herr der Ringe* ganz gewiss. Damit werden besonders die Bedürfnisse der 13- bis 15-Jährigen (71 % verlangen danach), weitgehend unabhängig vom Geschlecht, befriedigt. Dem zweitgrößten Wunsch, Vermittlung neuer Informationen, entspricht der Roman durch die Fülle inhaltlicher Details und den sehr umfangreichen Anhang mit historischen, genealogischen, kalendarischen, linguistischen und ethnologischen Fakten zu Mittelerde. So werden besonders Wünsche der 16- bis 18-Jährigen (40 %) und der Mädchen (37 %) erfüllt. Obwohl *Herr der Ringe* an seiner Oberfläche extrem realitätsfern ist, konfrontiert seine Tiefenstruktur, die Archetypik seiner Figuren und Situationen, mit einer Realität, die auch unsere ist. Allerdings bleibt fraglich, ob das jene Form von Realitätsbezug darstellt, den sich besonders die Mädchen (34 %) und die Jüngeren (32 %) wünschen. Das Verlangen nach einfacher Lektüre erfüllt *Herr der Ringe* bestimmt nicht, wodurch eher Vorlieben der Burschen (34 %) und der Jüngeren (29 %) unbeachtet bleiben. Tolkiens Roman war nicht ästhetisch innovativ, doch trifft der traditionell realistische Text vermutlich gerade jenen ästhetischen Anspruch, den etliche Befragte, ohne wesentliche Abhängigkeit von Geschlecht und Alter, formulieren. Den Wunsch nach kreativ-ludischen Elementen in Form abwechslungsreicher, phantasievoller Lektüre, den Mädchen und Burschen ähnlich stark vertreten, erfüllt Tolkiens Text auf alle Fälle. Den sozio-emotionalen Bedürfnissen kommt er besonders durch die zur Identifikation einladenden, vorerst ganz unheroischen, doch an ihrer Aufgabe wachsenden Hobbits Frodo und Sam entgegen. Auch das Schicksal Gollums kann rühren. Dieser Aspekt entspricht besonders den Wünschen der Mädchen (26 %). Ganz entschieden bietet der Text, trotz seiner Tiefenstruktur, actiongeladene Weltflucht, wie sie die Burschen (20 %) und die Jüngeren (19 %) suchen.

Insgesamt erfüllt *Herr der Ringe* so einen Großteil der Kriterien des fiktiven Idealbuchs. Angesprochen werden Mädchen wie Burschen, ältere Kinder wie Jugendliche. Das abenteuerliche Element ist zwar sehr wichtig, doch steht es keineswegs alleine. *Herr der Ringe* spiegelt Tolkiens lebenslange Passion für »myth (not allegory!) and [...] fairy-story, and above all [...] heroic legend on the brink of fairy-tale and history« (Tolkien 1995, S. 144). Das Buch ist »weder Kinderbuch noch Roman für Erwachsene« (Carpenter 1979, S. 246). Es ist ideal als Lektüre für Jugendliche auf dem Weg zur Erwachsenenliteratur. Sogar sein großer Umfang wird diese Leser nicht stören, sondern zur Befriedigung ihrer (allfälligen) pubertären »Lesesucht« (dazu: Eggert/Garbe 1995, S. 122–127) beitragen. Vielleicht wird das Lesen so auch »einfacher«.

### 3. Reflexion der Emotionen

So viel zur Lust des Lesens, zur reinen Lektüre. Ein hochemotionales Leseerlebnis verlangt jedoch nach rationaler Korrektur, nach Reflexion des Unverstandenen und Kritik des Problematischen. Nach dem Lesen von *Herr der Ringe* ist dieser analytische Schritt besonders wichtig, weil der emotionale Sog des Romans so stark ist. *Herr der Ringe* muss im Literaturunterricht kritisch diskutiert werden. Dazu schlage ich vor: Saruman, die Orks und Gollum als Beispiele des Bösen, Frodo und Sam für das Gute sowie Tolkiens Sprachen.

Saruman ist ein gefallener Götterbote, der sich vom Obersten seiner Ordnung, der auch Gandalf angehört, zum Statthalter des Bösen entwickelt. Getrieben von Stolz und Gier unterwirft er sich Sauron, um selbst absolute Macht zu erlangen. Mit seiner industriellen Kriegsmaschinerie (S. 558–562), seiner politischen Argumentation (S. 269) und seinem verderblichen Einfluss auf das Shire (Kapitel III, 6: 8) erweist sich Sauron als Projektion von Tolkiens Abscheu vor der Moderne. Die Orks sind willenslose Werkzeuge des Bösen, Sarumans wie Saurons. Erschaffen von Melkor in Auflehnung gegen Iluvatar stehen sie dem Ursprung des Bösen in Mittelerde sehr nahe. Tolkien zeichnet sie so radikal als abstoßend tierische Wesen, denen nichts Böses fremd ist (etwa S. 452–468, 741–750, 903–922, 931–933), dass man dies kritisch diskutieren muss. Gollum ist ein weiteres Opfer des Bösen. Seine absolute Bindung an den Ring zerstört seine Existenz als Hobbit Sméagol und lässt ihn verkommen zum schemenhaften Unhold Gollum. Trotzdem bleibt er das Bindeglied zum Guten, besonders zu Frodo, zu dem er sogar Zuneigung entwickelt (S. 722–723). Am Mount Doom erfüllt Gollum schließlich gar Frodos Aufgabe, als er, wider Willen, den Ring zerstört, nachdem Frodo dem Bösen erlegen ist und ihn behalten will. Der Frage nach Ursprung und Wesen des Bösen muss sich jeder stellen.

Frodo ist ausersehen, das Böse zu besiegen, obwohl er kein hypermännlicher traditioneller Kriegerheld ist, sondern ein satter Wohlstandsbürger. Dem Abenteuer unterzieht er sich nur widerwillig, am Mount Doom versagt er, und trotzdem ist er ein Held. Diese moderne, bescheidene Form von Heldentum teilt er mit seinem Freund Sam, der allen Verlockungen des Rings widersteht und sich für Frodo aufopfert. Selbstlosigkeit und praktizierte Nächstenliebe machen Sam zum wahren (christlichen) Helden der Geschichte. Hier drängt sich die Frage auf, was überhaupt ein Held ist.

### 4. Die Sprachen von Mittelerde

Es verblüfft, dass Tolkiens Sekundärwelt zunächst als Kontext für jene künstlichen Sprachen entstand, die er ein Leben lang entwickelte: »The invention of languages is the foundation. The ›stories‹ were made rather to provide a world for the languages than the reverse.« (Tolkien 1995, S. 219) Deshalb ist es nötig, sich (wenigstens) mit den Elbensprachen Quenya (stark bestimmt vom Finnischen) und Sindarin (stark beeinflusst vom Walisischen) zu beschäftigen (dazu ausführlich: Pesch 2004). Grundlegend sind die Anhänge E und F in *Herr der Ringe* (S. 1130–1159), besonders

wichtig ist jene Szene, in der Gandalf die Schwarze Sprache Saurons und der Orks gebraucht (S. 264), denn darin und im Vergleich mit dem Elbischen wird Tolkiens (sehr fragwürdige) Vorstellung von sprachlicher Schönheit und ihrer Bindung an gute Charaktere deutlich (Shippey 2002, S. 16–17). Kapitel I, 2: 2 zeigt, wie Tolkien Figuren durch ihre Sprachverwendung charakterisiert, etwa den Elbenfürsten Elrond durch Archaismen, den Zwerg Glóin durch Prägnanz und den »modernen Politiker« Saruman durch Abstraktion (Shippey 2002, S. 112–120). Jüngere Schülerinnen und Schüler werden gerne selbst eine eigene Sprache (Geheimsprache!) entwickeln, ältere könnten untersuchen, was Sprachen unterscheidet.

Zusammenfassend meine Thesen: *Herr der Ringe* ist geeignet, auch leseschwache ältere Kinder und Jugendliche zum Lesen zu bringen. Mittelerde fasziniert und hilft so beim Aufbau von Lesefertigkeit, Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz. Schwächere Leser entwickeln Lesestrategien für Fiktion und Information. Die große Textmenge legt kursorisches Lesen nahe. Das hochemotionale Leseerlebnis muss literaturdidaktisch aufgearbeitet werden. Hohe Lesemotivation und emotionale Leseerlebnisse vermitteln auch viele andere Bestseller.

#### Literatur

- TOLKIEN, JOHN RONALD REUEL: *Der Herr der Ringe*. Erster Teil: Die Gefährten. Zweiter Teil: Die zwei Türme. Dritter Teil: Die Rückkehr des Königs. Aus dem Englischen übers. von Margaret Carroux. Gedichtübertragungen von E.-M. von Freymann. Korr. und überarb. von Roswith Krege-Mayer. Stuttgart: Klett-Cotta 1997, 7. Aufl.
- BINDER, LUCIA; URBAN, WILHELM; VANECEK, ERICH: *Vierzehnjährige als Buchleser. Eine Untersuchung des Leseverhaltens, der Leseleistung und der Leseinteressen am Ende der Pflichtschulzeit*. Wien u. a.: Jugend und Volk 1984.
- BONFADELLI, HEINZ; FRITZ, ANGELA: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate: *Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Mit einer Synopse von Ulrich Saxer*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993 (= Lesesozialisation, Bd. 2), S. 7–214.
- CARPENTER, HUMPHREY: *J. R. R. Tolkien. Eine Biographie*. Aus dem Englischen übers. von Wolfgang Krege. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- EGGERT, HARTMUT; GARBE, CHRISTINE: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart u. a.: Metzler 1995 (= Sammlung Metzler, Bd. 287).
- PESCH, HELMUT W.: *Elbisch – Grammatik, Schrift und Wörterbuch der Elben-Sprache von J. R. R. Tolkien*. Bergisch Gladbach: Lübbe 2004, 3. Aufl. (= Bastei Lübbe Taschenbuch, Bd. 20476).
- PETZOLD, DIETER: *J. R. R. Tolkien. Fantasy Literature als Wunscherfüllung und Weltdeutung*. Heidelberg: Winter 1980.
- SHIPPEY, TOM A.: *J. R. R. Tolkien. Autor des Jahrhunderts*. Aus dem Englischen übers. von Wolfgang Krege. Stuttgart: Klett-Cotta 2002.
- TOLKIEN, JOHN RONALD REUEL: *The Letters of J. R. R. Tolkien*. A selection edited by Humphrey Carpenter with the assistance of Christopher Tolkien. London: Harper Collins 1995.
- DERS.: Über Märchen. In: Tolkien, J. R. R.: *Gute Drachen sind rar. Drei Aufsätze*. Aus dem Englischen von Wolfgang Krege. Stuttgart: Klett-Cotta 2002, 3. Aufl., S. 51–140.
- Understanding The Lord of the Rings. The Best of Tolkien Criticism*. Edited by Rose A. Zimbaro and Neil D. Isaacs. Boston u. a.: Houghton Mifflin 2004.

Margit Meyer

# Die Eule in der Literatur

## Themenorientierte Leseförderung – ein Erfahrungsbericht

### 1. Die Unverbindliche Übung »Leseerziehung«

Im Schuljahr 2004/05 wurde an der Hauptschule Lavamünd im Bezirk Wolfsberg/Kärnten die Unverbindliche Übung »Lese- und Literaturerziehung« mit dem Thema »Die Eule in der Literatur – Eine literarische Wanderung durch die Zeit« im Ausmaß von zwei Wochenstunden geführt.

Die Schulbibliothek, von einer ausgebildeten und einer in Ausbildung stehenden Bibliothekarin ausgezeichnet geführt, wurde ein Schuljahr lang neben dem Unterricht zu einem gern besuchten Ort der Begegnung. Dort wurde zum Thema geschmökert und gesucht, gefunden und gelesen, vorgelesen und zugehört, überlegt und diskutiert, geprobt und gespielt.

In unserem Fall unterstützt nicht nur ein positiv wirkender Ort wie die Bibliothek die Leseförderung und trägt zu einer angenehmen Leseatmosphäre bei, auch der Direktor der Schule steht hinter der Leseförderung und versucht nur jede mögliche Ressource zu schaffen.

Den Abschluss der Jahresarbeit bildete ein Lesefest im Schulhof, wo SchülerInnen für SchülerInnen und Kindergartenkinder Eulenliteratur lasen und spielten.

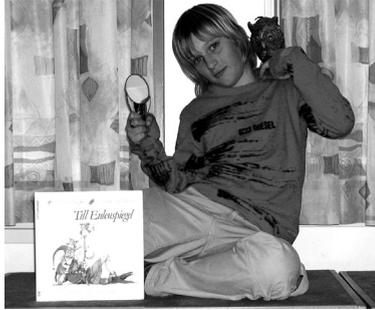


## 2. Lesefreude und Leseförderung verbinden

Die SchülerInnen besuchten freiwillig diesen Unterricht. Unterrichtsziel war, Lesefreude zu wecken, mit verschiedenen Übungen Leseförderung zu betreiben, verschiedene Medien zu erproben, vielfältigen Lesestoff kennen zu lernen, Literatur lebendig zu machen und das Interesse an der Beschäftigung mit der Eule in der Literatur hervorzurufen. Ein Ziel dieses Lese- und Literaturunterrichtes war auch die Vermittlung des Spaßes am Lesen und an der Sprache durch auflockernde Übungen und Spiele und die Vermittlung, dass Sprache auch eine Funktion hat, dass ein schriftlicher Text erst entschlüsselt werden muss, ehe er ein Informationslieferant ist. Es wurden also nicht nur *Lesefähigkeit* (geschriebene und elektronische Texte verstehen und anwenden) und *Lesefertigkeit* (fehlerfreies und relativ müheloses Lesen der Wörter eines Textes) trainiert, sondern es wurde auch eine umfangreiche Lektüre zum Thema »Die Eule in der Literatur« von der Antike bis herauf in die Gegenwart gelesen, erarbeitet, gesucht, angeboten, gesammelt, vermittelt.

Mit dem freiwilligen Besuch dieses Unterrichts sollte auch die Kluft zwischen guten und schwachen LeserInnen ausgeglichen werden. In der Gruppe dieser lese- und spielehungrigen Akteure fanden sich Schüler der ersten, der zweiten und der dritten Leistungsgruppe des Gegenstandes Deutsch aus den zweiten, dritten und vierten Klassen der Hauptschule, die neben dem belletristischen, literarischen Lesen auch das informative, konsultierende Lesen übten.

Als Lehrerin dieser Gruppe war es mir ein Anliegen, den Schülern und Schülerinnen ein »Lese-Vorbild« zu sein und den Unterricht so zu gestalten, dass die Freude am Lesen und die Beschäftigung mit Literatur geweckt oder noch mehr intensiviert wurde. Es sollte ein Unterricht sein, der also nicht nur Lesefähigkeit und Lesefertigkeit trainierte, sondern auch Freude an der Beschäftigung mit umfangreicher Lektüre vermittelte. Durch die Beschäftigung mit verschiedensten Textgattungen (Sprichwörtern, Fabeln, Märchen, Erzählungen, Kurzgeschichten, Gedichten, Komödien, Tragödien ...) und ihren Erfindern wurde den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, zu lesen und vorzulesen, über das Gelesene zu reden, über das Aussehen von handelnden Figuren nachzudenken, sich handelnde Figuren vorzustellen, sich über Handlungsabläufe Gedanken zu machen, Charaktere kennen zu lernen, Dialoge zu



ermöglichen, Kostüme zu überlegen, Requisiten zu suchen und herzustellen, Imaginäres umzusetzen, szenisches Spiel zuzulassen, Zeichnungen zu gestalten, Ideen zu verwirklichen, Anschauungsmaterial zu sammeln und zu präsentieren, an Aufgabenlösungen interessiert zu sein, Neugier zu vermitteln.

### 3. Die Eule in der Literatur

Die unverbindliche Übung »Lese- und Literaturerziehung« ist sozusagen das Nachfolgefach von »Darstellendes Spiel«, welches infolge fehlender Zeitressourcen der SchülerInnen nicht zu organisieren war. Die für das Schuljahr 2004/05 wieder vorhandenen Stunden für eine Neigungsgruppe sollten dennoch in Anspruch genommen werden. So überlegte ich mir eine Form, die mit Lesen zu tun hatte und den Schülern entgegenkam, eine Neigungsgruppe zu besuchen. Meine Intention war, interessierten SchülerInnen einen Unterricht anzubieten, der zwanglos war und in einer schönen Umgebung (Bibliothek) Spaß und Freude bereiten sollte.

Der Anlass für die Wahl des Themas »Die Eule in der Literatur« war reiner Zufall. Auf diese Idee brachte mich eine einfache Kerze in Form einer Eule auf einem Buch, die seit einigen Jahren in meinem Arbeitszimmer steht und nicht beachtet, aber auch nicht weggeworfen wurde. Nach einem Thema suchend, fiel mir plötzlich die Eule auf dem Buch auf. Da wusste ich: Das ist das Thema. In den großen Ferien begann ich nach Literatur und im Internet zu suchen. Eine grobe Stoffsammlung musste am Schulanfang fertig sein, um mit den Schülern starten zu können.

Im Oktober 2004 wurde auch noch bekannt, dass der Uhu, der größte Eulenvogel der Welt, 2005 zum »Vogel des Jahres« ausgerufen wurde. Das Lesethema war also zusätzlich noch ganz aktuell und löste Neugierde aus. Die Schüler brachten von zuhause verschiedenste Eulenexemplare mit. Die Auswahl war groß. Sie bot vom Kitsch bis zum ausgestopften Tier eine große Palette, für Kommunikation war gesorgt.

#### 3.1. Wie brachte ich nun dieses Thema den Schülern näher?

Ich bereitete Powerpoint Präsentationen auf (Buchcover aus unserer Bibliothek mit der Eule zum Inhalt; Aufbereitung von *Till Eulenspiegel*; *Ein Sommernachtstraum*;



*Macbeth*; Bilderbücher; Mikro Impulse wie Haiku, Elfchen, Leporello; verschiedene Folien für das Lese- und Augentraining ...) und erarbeitete an Hand dieser und mit Textkopien, Reclam Heften, Büchern, Lexika, Sachliteratur ... das Thema. Schon bald nach Schulanfang brachte sich die Mutter einer Schülerin mit Zeichnungen zum Thema »Die Eule in der Literatur« in den Unterricht ein. Ihre Bilder waren ein wertvoller Beitrag zum Literaturunterricht und eröffneten immer wieder Gespräche in Bezug auf Literatur und Eulenkunst. Die gestalteten Zeichnungen der Mutter wurden immer wieder mit eingearbeitet, sie vermittelten ein großes Gefühl für Ästhetik.

Bei der Vielfalt an Textbeispielen waren wir immer auf der Suche nach der Eule: In welchem Zusammenhang kam sie vor? Der Unterrichtsverlauf war ungezwungen: Folien lesen, Text lesen, Text verstehen, Text spielen, Richtiges Vorlesen, Leseübungen, Augenübungen, Suchübungen. Wir versuchten auch gemeinsam die Lesequalität zu analysieren:

- Was gelingt mir beim Lesen schon gut?
- Welche Fehler passieren mir immer wieder?
- Was kann ich überhaupt nicht?

Lehrer-Schüler-Gespräche über das Lesen wurden geführt. Die Schüler besserten sich gegenseitig aus und machten sich auf ihre Fehler aufmerksam. Das bedeutete für sie keinen Stress, sie akzeptierten die Ratschläge und die Verbesserungen.

### 3.2. Wie wurde mit den Schülern während des Unterrichtsjahres das Ziel erreicht, Leselust zu fördern und Lesefrust zu verhindern?

Einige Beispiele seien hier angeführt: Besuch zweier Autorenlesungen, das Anlesen und die Beschäftigung mit verschiedenster Lektüre zum Thema »Eule«, bestimmte Texte auf unterschiedliche Weise lesen (z. B. wie ein Macho, wie eine Heulsuse, wie eine Ratschante, wie ein Chef, wie ein kleiner Angestellter ...), Üben mit der Lesepyramide, Wörter erschließende Übungen, Vorausschauende Leseübungen, Abänderung in einem Text erkennen, Stimmungen ausdrücken (einen Text traurig, fröhlich, zornig, streng, ... lesen), mit Reimen spielen, Zungenbrecher und Zungenbrechergeschichten, verschiedene Übungen für die Augen, Antiregressionsübungen,



Die Ankunft der Gäste im Schulhof



Die Schuleule »Eulalia« beim Empfang



Das Märchen verzauberte

Erkennen auf einen Blick, Leseübungen mit Pseudowörtern und natürlichen Wörtern, Blicksprungübungen und vieles mehr.

#### 4. Das Vorlesefest

Im Laufe des Schuljahres entwickelte sich bei den Schülern immer mehr die Bereitschaft, sich mit dem Thema Eule noch intensiver auseinanderzusetzen, so dass eine Lesung mit dem Arbeitstitel »Literatur im Schulhof« am Ende des Schuljahres in Erwägung gezogen werden konnte. Die Idee für eine Eulenlesung bekam immer mehr Gewicht und sollte nicht nur für die Leseakteure, sondern auch für die Zuhörer, Kindergartenkinder und Volksschüler aus der Gemeinde Lavamünd, ein »Vorlese – Erlebnis« werden und aus dem Schulalltag heraus ragen.

Im Stationsbetrieb wurde am 17. Juni 2005 dieser Leseparcours von den Zuhörern durchwandert. Dabei durften alle Beteiligten die Erfahrung machen, dass Vorlesen die Freude an der Begegnung mit Menschen ist.

Nach der Lesung informierten sich die kleinen Besucher in der Eulenbibliothek und betrieben Kommunikation im Schulhof. Die SchülerInnen, bekamen zur Erinnerung an die »Eulenlesung von Schülern für Schüler« ein Lesezeichen mit verschiedenen Eulen, die sie bei den sechs Stationen sammeln konnte. Die Begleitlehrer erhielten für die Nachbereitung die gelesenen Texte als Kopiervorlage.



Die Fabel belehrte



Die Erzählung unterhielt



Das Bilderbuch als »Vorleseschlager«



Wissenswertes über die Eule gab es bei der Station der ARGE Naturschutz Kärnten

Was fiel bei diesem Vorlesefest auf? Die Zuhörer praktizierten aktives Zuhören und stellten anschließend an die jeweilige Lesung bei der Station sofort Fragen zum Vorgelesenen, äußerten sich zum Vorgelesenen oder fragten nach, wenn sie etwas nicht verstanden hatten. Es wurde auch eine emotionale Dimension beobachtet, das heißt die Zuhörer lebten mit der Lektüre mit, sie genossen und ließen sich in eine andere Welt entführen. Die Vorleser waren sich ihrer Rolle bewusst, achteten auf das Spiel mit der Stimme, suchten den Blickkontakt mit den Zuhörerinnen und Zuhörern und bemühten sich, während des Lesens das Publikum imaginär zu umarmen. Lese-freude war zu spüren.

## 5. Ergebnisse und Perspektiven

Die Erfahrung hat gezeigt, dass handlungs- und lustorientiertes Lesen im Lese- und Literaturunterricht die Lesemotivation der SchülerInnen hebt. Die Lesemotivation der SchülerInnen wurde insofern gesteigert, als sie im Neigungsunterricht und im Deutschunterricht gerne lesen, aber auch gerne vorgelesen bekommen und in der Pause die Bibliothek aufsuchen und zumindest in den Büchern schmökern. Außerhalb des Leseprojektes war es ein Erfolg dieses themenzentrierten Unterrichts, dass



die Schüler bei den Medien sehr hellhörig waren und immer wieder davon berichteten oder Zeitungsausschnitte in die Schule mit brachten, wenn über die Eulen etwas zu erfahren war. Zusätzlich wussten auch die Eltern darüber Bescheid, was im Unterricht passierte. Es funktionierte also eine Kommunikation zwischen Schülern und Eltern. Eine positive Rückmeldung zum Beispiel war auch heuer im Herbst zu erfahren, als einem Elternteil in einem Geschäft in Klagenfurt ein mit Schneeeulen gestaltetes Schaufenster auffiel. Kann man eigentlich mehr mit Literaturerziehung erreichen?

Zwischen Lehrerin und SchülerInnen herrscht eine vertrauliche Kommunikation. Man verspürt als Lehrerin die Bereitschaft der SchülerInnen voll hinter der Lesesache zu stehen. Die SchülerInnen brauchen eine Herausforderung, wo sie sich beweisen können. Als Lehrerin wiederum kann man sich auf die SchülerInnen verlassen, dass sie die erwartete Leistung vor Publikum bringen, die wiederum ihr Selbstwertgefühl hebt.

Eine Überprüfung der Entwicklung der Lesefähigkeit in diesem Projekt erfolgte nicht, aber die Lesefähigkeit muss sich positiv entwickelt haben, sonst wären die SchülerInnen nicht bereit, im heurigen Schuljahr wieder an der Unverbindlichen Übung teilzunehmen. Sie müssen ja lesen, um dabei zu sein. Die Motivation für einen Leseunterricht, der ohne Zwang und Leistungskontrolle erfolgt, hält auch heuer an, da es wieder ein für die SchülerInnen der Unverbindlichen Übung interessantes Leseangebot gibt. Heuer stehen Buchfiguren im Mittelpunkt. Um den Andersentag wird an zwei Tagen ein Lesezug der Lavamünder Bahn organisiert, an dem die ganze Schule mit Aktivitäten im Zug und an den Haltestellen beteiligt ist. Am zweiten Tag erfolgt die Leseaktion schulübergreifend, das heißt, die VS Lavamünd und die VS Ettendorf sind mit eingebunden und bringen ebenfalls Leseaktionen.

Nebenbei möchte ich noch erwähnen, dass die Führung eines Neigungsunterrichtes sehr arbeitsintensiv ist und eine zusätzliche Belastung für eine/n LehrerIn darstellt. Der Inhalt des Unterrichtes muss durchdacht sein, sonst hat der Unterricht keine Effizienz. Man macht es aus Begeisterung oder man lässt es sein. So etwas kann nicht verordnet werden.

Heidemarie Soucek

## »Wenn Emilia, Wendla und die Ahnfrau auf Erlkönigs Töchter treffen ...« Szenisches Lesen als »versteckte Vitamine« zur Leseförderung

### 1. Vitamin E wie *Erinnerung, Erfahrung*

Also ehrlich, die guten Charaktere, Bediensteten oder Volkes Stimme waren bei mir zweite Wahl – die einen, weil man ihre »schöne Seele« so schlecht »hinüberbekam« zwischen Bankreihe zwei und drei – das Gute war eben blass. Höchstens der große Monolog konnte noch ein Anreiz sein, weil man hier erstens seine »Leseseele« entfachen konnte, zweitens die Mitschüler lange nicht drankamen, daher drittens gerne ihr Stichwort verpassten, mitfieberten, wann man sich das erste Mal versprach (»Bußgeld« musste gezahlt werden!), oder weil man viertens endlich Gelegenheit hatte, einen Charakter zu »entwickeln«. Da hatten alle anderen zu warten, bis man sich endlich schmachkend zum Liebesverzicht durchrang und möglicherweise mit einem aushauchenden Seufzer aus dem Heldenleben schied.

Nein, auch die Bediensteten konnten mein Leseherz höchst selten erwärmen, es sei denn, sie gehörten in die interessante Gruppe der Ruchlosen, der Anstifter – dann war mit ihrer kriecherischen Unterwürfigkeit etwas anzufangen. Die Stimme zu verstellen, Marinelli ein orgelndes »Wie mein Prinz befehlen« schmettern zu lassen, das hatte schon was! Zumindest die Klassenkameradinnen hatten ihren Spaß.

Die absolut unterste Kategorie meiner frühen szenischen Leselust bildeten diese fleischlosen Stichwortgeber mit »Jawohl, Euer Gnaden«, »Ich eile« usw. Wie sollte ich da meine theatralischen Lesefähigkeiten zum Blühen bringen? Nicht selten endeten



... Und die Passagiere mit Kindern  
und Frau  
Im Dämmerlicht  
schon das Ufer schaun ...  
(Theodor Fontane: *John Maynard*)

diese Versuche in rhetorischer Anarchie und einem Minuseintrag meiner Deutschprofessorin. Aber warum hatte sie mir auch so eine »Still, er kommt« – Rolle zugewiesen!

Und heute blicke ich auf über 30 Jahre Erfahrung zum szenischen Lesen – eigentlich hat sich seit dieser Zeit *nichts verändert*, was durchaus wunder nimmt, weil wir doch immer hören und auch selber bemerken, dass sich *alles geändert* hat. Lassen Sie es mich auf eine Kernsatz bringen: *In meinen Klassenzimmern wird gerne szenisch gelesen!* Ich möchte Ihnen in weiterer Folge ein paar Erfahrungsberichte, Beispiele bieten, die für mich szenisches Lesen als eine Art »Vitamincocktail der Leselust« darstellen.

## 2. Vitamin A wie *Annäherung an einen Charakter*

Wenn ich »verkörpere«, habe ich mir gleichsam das Kostüm übergezogen. Ich muss, soll ich gut und authentisch lesen, erfassen, um wen es sich handelt, muss mich auseinander setzen mit Wesenszügen, Inhalten und Verstrickungen dieser Person, mit Aufbau, Entwicklung und Konsequenzen. Die Annäherung bietet eigentlich das Ganze – von der ersten Begegnung bis zu einer tiefer gehenden Personencharakteristik, die wir ja im Lese-/Literaturunterricht gerne fordern. Durch die lesende Auseinandersetzung eröffnet sich die Möglichkeit tieferen Verständnisses, quasi »erlebten« Verständnisses – ich »bin« die Person, ich »spreche« mit ihren Worten, ich »identifiziere« mich mit ihren dialogischen Ansätzen und Handlungen, also »verstehe« ich sie.

Dieser erste Punkt bedarf einer Vorbereitung, die dann meist folgendermaßen aussieht: Nach der Rollenverteilung (oft im Wechsel von Akt zu Akt) bitte ich die Schülerinnen, sich mit der ihr zugeteilten Person bis zur nächsten Unterrichtsstunde auseinander zu setzen, zu überlegen, wie sie denkt, warum sie wie und was spricht, reagiert, wie an bestimmten Stellen die Kommunikationsabsicht zu deuten wäre. In der darauf folgenden Stunde kann dann szenisches Lesen auf einer ganz anderen Grundlage erfolgen: von rein lesetechnischen Fertigkeiten abgesehen – auch sie sind *nicht* zu unterschätzen – »steht« ein Charakter weit konturierter vor den Augen der



... Du liebes Kind, komm,  
geh mit mir ...  
(J.W. Goethe: *Erlkönig*)

jeweiligen Rollenträgerin. Sie hat sogar die Möglichkeit, weil sie sich in den Text vertieft hat, ansatzweise Gestik und Mimik beim Lesen hinzuzufügen. Das macht Spaß – szenisches Lesen wird in diesem Fall Grundlage eines tieferen Werkverständnisses.

### 3. Vitamin S wie *Selbstbewusstsein*

Lesen – Vorlesen jeglicher Art im Unterricht fördert Sicherheit oder baut sie zumindest auf – so habe ich es viele Male und immer wieder erlebt. Dieses vor der ganzen Klasse Sprechen, Lesen, Spielen, »jemand anderer sein können«, nicht die stille Anna aus der vorletzten Bank, die den lieben langen Schultag keinen Mucks von sich geben will, es nicht kann und auch nicht muss, ist eine gute Möglichkeit, über den Umweg einer Rolle »Boden unter die Füße zu bekommen«. Gerade Zehnjährige lesen zwar riesig gern mit verteilten Rollen, aber gleichzeitig gibt es da auch immer ein Grüppchen, das sich duckt, sich verweigert – und gerade für die ist szenisches Lesen – vielleicht mit einem Krönchen auf dem Kopf und dem Vorhang als Königsmantel um die Schultern! – eine Art schützendes Versteck und gleichzeitig »Befreiung« vor dem »Das kann ich nicht«, »Das traue ich mich nicht«.

### 4. Vitamin K wie *Kennen lernen von Textsorten*

*Der Erlkönig* – vor kurzem in einer zweiten AHS-Klasse »in Szene gesetzt«. Da ging es nicht in erster Linie darum, etwas über Balladen zu erfahren. Theoretisches kommt nun einmal sehr leicht in den Verdacht, staubig zu sein. Und sind wir nicht alle eifrig bedacht, Staub aus unserem Unterricht zu verbannen und mutig in Konkurrenz mit all den glitzernden Medienangeboten zu treten? Also: warum nicht spielen? Anfangs hatten die Mädchen noch ihre Lesebücher zur Hand, die durchschnittliche Lesefähigkeit dieser Altersstufe verpatzte zuerst den einen oder anderen Einsatz – aber am Ende der Stunde hatten wir Vater und Sohn, einen, nein, eigentlich fünf potentielle Erlkönige und Erlkönigs Töchter die Menge. Die Balladenstruktur war erkannt, dem »nächtlichen« Schauspiele im sonnigen Klassenzimmer stand nichts mehr im



... Mein Vater, mein Vater,  
jetzt fasst er mich an! ...  
(J. W. Goethe: *Erkönig*)

Weg und nicht wenige Schülerinnen konnten ihren Text schon jetzt auswendig – sehen wir einmal von dem Pferd ab, das zwar wunderbar wieherte, weiters aber zu herausfordernden Aktionen nicht zu bewegen war. So »ritt« der Vater mit seinem ächzenden, gleich großen Kind auf Sesseln durch die Nacht, der Erkönig lockte, seine Töchter wedelten Sirenen gleich mit mitgebrachten Vorhängen, die Leserin der verbindenden Texte gab alles an Dramatik ihrer elfjährigen Stimme – und alle waren sie Hauptpersonen!

Nicht anders verlief die Sache mit *John Maynard*. An und für sich nicht gerade ein Inhalt, der sich Elfjährigen so leicht erschließt. Inzwischen waren sie allerdings schon Balladenexpertinnen. »Da passiert sicher was Spannendes«, kam ein fachkundiger Kommentar nach Strophe zwei. Die englischsprachigen Hürden nahmen die Protagonistinnen mit Selbstsicherheit – jede hatte für sich eine andere Ausspracheregulation getroffen – das ausgebrochene Feuer verqualmte dramatisch das Klassenzimmer und der Schreckensruf »Feuer« kam wie aus einer Kehle. Für einen Moment vergaß selbst ich Zeit und Raum, so ausdrucksstark las die Erzählerin die letzten beiden Strophen – ernst und konzentriert – und die »geretteten und dankbaren Passagierinnen« schleppten John Maynard würdig und langsamen Schrittes durch das Klassenzimmer zu seiner ewigen Ruhe. Da gab es kein Kichern und Grinsen, so als hätte auch die Mädchen die Dramatik dieser Szene erfasst. In der darauf folgenden Deutschstunde lagen, quasi als stumme Aufforderung, fünf weitere Balladentexte auf dem Katheder – einer davon Schillers *Lied von der Glocke!*

##### 5. Vitamin R wie *rhetorische Gehversuche*

Es lässt sich nicht leugnen – wen kümmert heute noch eine »schöne« Stimme? Das sei eine Forderung aus Großeltern-, Urgroßelternzeiten, höre ich schon sagen. Und trotzdem nehmen uns Menschen immer dann – vielleicht ganz unbewusst – gefangen, wenn von ihrer Stimme so etwas wie ein Zauber ausgeht. Verstehen Sie mich richtig: Szenisches Lesen wird uns in diesem Punkt höchstens einen kleinen Schritt weiter bringen. Aber ein ausdrucksstarker Vortrag, die vorsichtige Heranführung an



... Wart Hexe, ich will dir den  
Satan austreiben! ...  
(Frank Wedekind: *Frühlings  
Erwachen*)

natürlich eingesetztes Hochdeutsch, die klug modulierte Stimme und die angemessene Lautstärke haben nicht nur Erfolg bei Brechts *Mutter Courage*. Die Kollegenschaft wird es uns bei der nächsten mündlichen Prüfung danken, bei der sie nicht mit genuschelten Antworten in breitem Slang konfrontiert ist. Der richtige Ton in »jeder Lebenslage« geht weit über Textverständnis, Rollenvortrag und Bühnenpräsenz hinaus, auch wenn man unter »Bühne« nur den gedachten Auftritt im geschützten Raum unserer Schulen verstehen mag.

## 6. Vitamin L wie *Leselust*

»Es macht einfach Spaß, sich in die Handlung ‚hineinzuleben‘.« – »Diese Art des Lesens gibt mir immer wieder das Gefühl, im Theater zu sein.« – »In einem Monolog mit mir selber in Konflikt zu geraten, das ist ein aufregendes Erlebnis.« – »Welche Lektüre auch immer, wenn ich jemand anderer sein kann, vergesse ich alles – meine Klassenkameradinnen, das Klassenzimmer, die Schul-situation – da bin ich nur gespannt, wie es weitergeht.« – »Das ist mir bis dahin noch nie passiert, dass ich freiwillig und neugierig ein Stück zu Ende gelesen habe, obwohl das noch gar nicht Aufgabe war. Eine Erfahrung, die mich staunen hat lassen.« – »Wenn ich ehrlich bin, hätte ich die Wendla Bergmann ganz anders gelesen als die Kathi. Ich hab den 3. Akt zu Hause noch einmal probiert – aber so, wie *ich* mir das vorgestellt habe.« – »Wenn ich spielen kann, dann kann ich so richtig ›aufdrehen‹, dann ist mir auch ganz gleich, ob die anderen lachen oder mich komisch finden. Lesen und dabei spielen ist einfach lässig.« – »Meine Lehrer glauben immer, ich sei eine fade Person. Aber wenn wir mit verteilten Rollen lesen, dann sollten die mich sehen! Da ‚schmeiß‘ ich mich rein.«

Mit dieser kunterbunten Sammlung von Kommentaren meiner Schülerinnen ist eigentlich schon alles gesagt. Wenn Lesen »Lust auf mehr« macht, dann ist wohl sehr viel gewonnen. Wenn Lesen Neugierde weckt, braucht einem um gezielte Leseförderung nicht bang zu sein. Wenn es spannend ist, »eine Rolle zu spielen«, dann benötigt es von uns Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr und nicht weniger, als diesem Wunsch nachzugeben, Tische und Sessel in unseren Klassenzimmern beiseite zu schieben und die Fantasie hereinzubitten – vielleicht haben Sie sogar eine goldene Krone und ein Prinzessinnenkleid auf Ihrem Dachboden! Es könnte sich lohnen nachzusehen.

Maria Scheutz

## Lesen im Umbruch

### Ein Unterrichtsprojekt für SchülerInnen an der Schnittstelle der Sekundarstufe I/II

Der folgende Beitrag setzt sich mit methodisch didaktischen Überlegungen zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation in der Sekundarstufe auseinander. Es scheint mir wichtig, die konkret entwickelte Unterrichtsreihe im Diskurs mit den didaktischen Konzeptionen darzustellen.

#### 1. Die Lesesituation Jugendlicher

Pisa 2000 und Pisa 2003 haben wieder bestätigt, dass es in der Lesesozialisation Schnittstellen, ja Einbrüche gibt; Lesehäufigkeit, Lesequantität und Lesefreude nehmen bei vielen Schülern mit zunehmendem Alter ab (vgl. Böck 2001, S. 31 ff.).

Margit Böck kommt in ihrer diesbezüglich differenzierteren Studie zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie stellt deutliche geschlechts- und schultypische Unterschiede für die Nutzung von Büchern fest. Sie zeigt, vereinfacht zusammengefasst, dass VolksschülerInnen intensive Buchleser sind, Zeitaufwand und Lesefreude erstmals zwischen zehn und zwölf Jahren stark zurückgehen und ein weiterer Einbruch ab dem 14. Lebensjahr erfolgt (vgl. Böck 2000, S. 53 ff. und S. 223).

---

MARIA SCHEUTZ unterrichtet an der BAKIP Salzburg und an der PÄDAK Salzburg; zudem ist sie Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg und Spezialistin für Kinder- und Jugendliteratur. BAKIP Salzburg, Schwarzstraße 35, A-5020 Salzburg.  
E-mail: scheutz@pas.ac.at

In der Arbeit zur Mediennutzung von Margit Böck wird auch die Rolle der Lesenumwelt, der Familie, der Peers und der Schule thematisiert. Gerade für die Gruppe der 14- bis 16-Jährigen spielt für das Freizeitverhalten der Einfluss der Peers eine große Rolle.

Als Konsequenzen für die schulische Praxis ergeben sich folgende Ansatzpunkte: Der Leseförderung gerade am Übergang von Sekundarstufe I/II (8. bis 10. Schulstufe) ist erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, ebenso der geschlechterdifferenzierten Lesesozialisation. Die Einflussnahme und den Stellenwert, den Gleichaltrige füreinander haben, kann und soll man für lesefördernde Maßnahmen methodisch fruchtbar machen.

## 2. Das Spannungsfeld literaturdidaktischer Positionen

Es gibt in der Literaturdidaktik Richtungen, die für ein möglichst »entschultes« Lesen plädieren, für eine ungelenkte Rezeption, für das Recht der jeweils eigenen Lesart. Eine derart schülerorientierte und rezeptionsorientierte Didaktik betont die emotional-affektiven Leseprozesse und die Freude am Lesen als vorrangiges Lehrziel (vgl. Dahrendorf 1996).

Eng verknüpft mit dieser Denkweise ist die Auffassung (wie unter anderen Kaspar H. Spinner sie in zahlreichen Veröffentlichungen formuliert), dass Literatur – im Besonderen Kinder und Jugendliteratur – einen entscheidenden Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung leistet (vgl. Spinner 1993). Literarische Texte des traditionellen Kanons wie eben auch Kinder- und Jugendliteratur ermöglichen emotional-sinnliche Imagination, Empathie und die Übernahme fremder Perspektiven sowie das Herausbilden moralischer und ethischer Urteilskraft. So betont Ulf Abraham drei Dimensionen der Literaturbegegnung: die anthropologische, die tiefenpsychologische und die entwicklungspsychologische, wobei letztere mir für die schulische Praxis besonders wesentlich erscheint. Lesen unter diesem Aspekt bedeutet ein schrittweises Übergehen von einfachen zu komplexeren literarischen Räumen und Gestalten, von der eigenen naheliegenden Lebenswelt (historisch, geografisch, ästhetisch) zu weiter entfernten Welten, es geht um die Entgrenzung des eigenen Horizontes, um ein literaturgestütztes Welt-, Selbst- und Fremdverstehen (vgl. Abraham 2000, S. 23).

Ulf Abraham kritisiert, dass gerade im Übergang in die Frühadoleszenz (Eintritt in die Sekundarstufe II) der Deutschunterricht den »Leseinbruch« eher verstärke, als dass er bewusst dieser Situation Rechnung tragen würde (Abraham 2000, S. 29). Die Kluft zwischen Privat- und Schullektüre vergrößert sich, da viele Lehrende das Hauptaugenmerk in der Sekundarstufe II auf die Vermittlung eines traditionellen Lektürekansons und des literaturgeschichtlichen Wissens legen.

Trotzdem wird niemand ernsthaft in Frage stellen, dass Kenntnisse über die jeweilige historische Einbettung von Literatur und über literarische Mittel literarisches Verstehen mehr und mehr möglich machen und intensivieren. Dieser Position entsprechend wird in der jüngeren Literaturdidaktik immer wieder die Forderung nach dem »textnahen Lesen« laut, wobei eine literatursprachorientierte Didaktik

die Vermittlung eines Spezialwissens für einen professionellen Umgang mit literarischen Texten fordert (vgl. Paefgen 2003, S. 191 ff.).

Es wird eine Unterscheidung von lebensweltlichem und literarischem Lesen getroffen. Die wünschenswerte Konsequenz: den Anschluss an die Freizeitlektüre finden und nützen, sie überhaupt wieder anregen, lebensweltliches und literarisches Lesen verbinden.

### 3. Die Rolle des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes

Theorie und Praxis des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes lassen sich gut mit dem Anspruch des textnahen Lesens verbinden. Das Konzept vermittelt vielfältige Verfahren der Textbegegnung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Gerhard Haas zum Beispiel möchte mit seinem ganzheitlichen Ansatz vor allem verschiedene Begabungstypen und die unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Textverstehens berücksichtigen (vgl. Haas 1997). Gerade SchülerInnen, die nicht durch ein stabiles Freizeitlesen eine entsprechende literarische Kompetenz und Motivation schon erworben haben, sollen durch den ganzheitlichen Zugang, die Möglichkeit der Selbsttätigkeit, das »Erfahrungslernen« die Freude am Lesen finden.

Alle methodischen Vorschläge haben zum Ziel, den inneren Kontakt von SchülerInnen zum Text nachhaltig und positiv zu unterstützen: Über das »Tun« entsteht Auseinandersetzung und Reflexion und damit Grundlage einer Interpretation. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen ermöglichen einen hohen Grad an Individualisierung und vermögen zu einer kognitiv analytischen Reflexion zu führen.

### 4. Der Adoleszenzroman

Adoleszenz (eine Zeitspanne zwischen dem 12. und 25. Lebensjahr) definiert die Sozialwissenschaft nicht mehr als Durchgangsphase vom Kind- zum Erwachsenenalter, sondern als Lebensabschnitt eigener Qualität und eigener Form und mit sehr individuellen Verläufen (vgl. Hurrelmann zit. nach Gansel 1999, S. 114).

Die heutige Zeit bietet jungen Leuten eine Vielfalt an Chancen zur persönlichen Selbstverwirklichung und Lebensgestaltung, gleichzeitig erschweren gesellschaftliche Phänomene wie die zunehmende Anonymisierung, die beinahe unüberschaubar gewordenen Mobilitätsprozesse oder der immer enger werdende Arbeitsmarkt die Einlösung der persönlichen Hoffnungen. Die Adoleszenz kann eine Phase des Wachstums zu einer vielschichtigen Persönlichkeit sein oder in einer Sackgasse persönlicher wie gesellschaftlicher Entfremdung enden.

Adoleszenzromane stellen demnach die Selbstfindung von Mädchen und Jungen in den Mittelpunkt; die Hauptfiguren werden als unverwechselbare Individuen gestaltet, die widersprüchliche Rollenbilder, krisenhafte Entwicklungen, ihre innere Zerrissenheit und die daraus resultierende Entwicklung in einem Wechselspiel von Außen- und Innenwelt reflektieren (vgl. Gansel 1999, S. 115 ff.).

Moderne Techniken psychologischen Erzählens wie Ich-Erzählform, personales Erzählverhalten, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom, erlebte Rede oder Traumsequenzen versuchen innere Widersprüchlichkeiten literarisch zu erfassen.

Adoleszenzromane werfen also Fragen auf, die Fragen der jugendlichen Leser von heute sind. Adoleszenzliteratur bietet ein Textangebot, das altersadäquate Formen der Ichfindung und Weltorientierung repräsentiert. Intention dieser Literatur ist es, Fragen in Hinblick auf die Wirklichkeit zu stellen, keine fertige Antworten zu liefern, sondern zum Nachdenken anzuregen.

### 5. Die Praxis: eine Unterrichtsreihe

Ich möchte verschiedene Interessen, unterschiedliche Entwicklungsstufen literarischen Verstehens, unterschiedliche Lesefertigkeiten berücksichtigen und die Zugänge und Reflexionen Jugendlicher zu den gelesenen Romanen für die wechselseitige Lesemotivation fruchtbar machen.

Diese Unterrichtsreihe wurde in einer ersten Klasse einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (ausschließlich Schülerinnen, 14 bis 15 Jahre alt) durchgeführt. Gelesen wurden folgende Adoleszenzromane (-erzählungen): Till Mairhofer: *Caro und Karoline* – Zoe Jenny: *Ein schnelles Leben* – Charlotte Kerner: *Blueprint. Blaupause* – Robert Cormier: *Nur eine Kleinigkeit*.

- Till Mairhofers Erzählung *Caro und Karoline*<sup>1</sup> ist vor allem für wenig geübte Leser attraktiv. Der geringe Textumfang, die Kürze der Kapitel, das begrenzte Figureninventar und die klare Erzählstruktur erleichtern den Zugang zum Buch:

Caro, 14 Jahre alt, ist die Tochter einer alleinerziehenden Mutter. Die beiden leben in einem kleinen österreichischen Ort. Nicht nur der Heimatort ist Caro zu eng, auch die familiären Verhältnisse beschränken ihr Freiheitstreben. Die Mutter Karoline, selbst unzufrieden mit ihrer Lebenssituation, glaubt, Caro Grenzen setzen zu müssen. Probleme in der Schule und die Konflikte mit der Mutter veranlassen sie von zu Hause auszureißen. Sie wird von der Polizei aufgegriffen. Die Jugendwohlfahrt schaltet sich ein, eine Sozialarbeiterin betreut Caro und die Familie. Eine positive Zukunft für das Mädchen scheint möglich. Im Anhang erklärt der Autor, dass die Erzählung auf wahren Begebenheiten beruht.

Der Text bietet viele Gesprächsanlässe: Die Konflikte zwischen Mutter und Tochter, die Konsequenzen einer Gesellschaft, in der Besitz und Konsum identitätsstiftend sind, die soziale Struktur in einem Ort in der Provinz, die Alleinerzieherproblematik u. a.

---

1 Unter [www.buchklub.at/gorilla](http://www.buchklub.at/gorilla) finden sich Unterrichtsimpulse zu diesem Buch.

- Der Roman *Ein schnelles Leben* von Zoe Jenny spielt in einer ehemals ostdeutschen Stadt.

Das türkische Mädchen Ayse und Christian, aufgewachsen in der ehemaligen DDR, verlieben sich ineinander. Ayse lebt in einer wohlhabenden, traditionell denkenden Familie. Es ist ihr verwehrt an der westlichen Jugendkultur teilzuhaben. In der Schule eskalieren gewalttätige Zusammenstöße zwischen Rechtsradikalen und türkischen Jugendlichen. Der Anführer der Rechtsradikalen ist ein alter Freund Christians aus Kindertagen. Christian wird in die Kämpfe mit hineingezogen und verletzt Ayses Bruder lebensbedrohlich. Er flieht, Ayse geht mit ihm. Bei einem Unwetter kommen die beiden ums Leben.

Die Autorin thematisiert (zu viele) aktuelle Problembereiche der Jugendkultur und des Erwachsenwerdens (Unterschiede der Kulturen, Rechtsradikalismus, das Frauenbild in der türkischen Tradition, Gewalt, Romeo und Julia Motiv, Sexualität u. a.) und scheut auch vor klischeehaften Darstellungen nicht zurück. Die angesprochenen Themen lösen bei den Jugendlichen jedoch viel Resonanz und Interesse aus, die fragwürdige Erzähllogik wird durchaus problematisiert.

- Charlotte Kerners Roman *Blueprint. Blaupause<sup>2</sup>* spielt in einer Science Fiction-Welt.

Eine erfolgreiche Komponistin und Pianistin, Iris Sellin, ist an Multipler Sklerose erkrankt. Krisenhaft erlebt sie ihre Einsamkeit und beschließt ihre eigene Reproduktion in Gestalt einer Tochter. Ein ehrgeiziger Mediziner ermöglicht ihr, sich selbst zu klonen. Siri, Tochter und Zwilling zugleich, erlebt in ihrer Kindheit eine noch glückliche Symbiose mit der Mutter, das Erwachsenwerden verläuft jedoch äußerst dramatisch und konfliktgeladen. Erst nach dem Tod von Iris kann sich Siri vom Doppelwesen IRIS/SIRI lösen und zu sich selbst finden. Sie protokolliert ihre Träume, Gefühle und Erinnerungen – eine Reihe verschiedener Erzählsituationen wechseln sich fortlaufend ab.

Themenschwerpunkte sind die Identitätsfindung, der Mutter-Tochter-Konflikt, Freundschaft und Liebe, Egoismus/Narzissmus, Gentechnik und Ethik der Wissenschaft.

- Robert Cormier erzählt in *Nur eine Kleinigkeit<sup>3</sup>* von der moralisch-ethischen Entwicklung eines 11-jährigen Jungen. Es ist eine Geschichte über Mitgefühl und Mut, über eine Eltern-Kind-Liebe, über Tod und Trauer und über den Missbrauch von Macht.

---

2 Charlotte Kerner erhielt 2000 für diesen Roman den Deutschen Jugendliteraturpreis. Er ist auch verfilmt. Außerdem gibt es ausführliche Materialien für den Unterricht (Gerling 2000, Lange 2001).

3 Ein Unterrichtsentwurf dazu findet man in *Praxis Deutsch*, H.162, 2000.

Henry ist ein einfühlsamer Junge. Seine Familie befindet sich in einer schwierigen Situation. Nachdem sein Bruder tödlich verunglückt ist, bewältigen weder Vater noch Mutter den Tod. Der Vater versinkt in eine bedrohliche Depression, die Mutter versucht mit einem schlecht bezahlten Job die Familie zumindest wirtschaftlich über Wasser zu halten. Henry, völlig allein gelassen, beobachtet mit hoher Aufmerksamkeit die Menschen in seiner Umgebung und lernt einen jüdischen Emigranten kennen, der, durch seine Vergangenheit psychisch schwer beschädigt, in einer geschützten Werkstätte in einem therapeutischen Prozess sein ehemaliges Heimatdorf nachbaut. Sonst völlig kontaktlos entwickelt dieser Mr. Levin zu Henry eine berührende Beziehung. Um seine Mutter finanziell zu entlasten, jobbt Henry bei dem Gemischtwarenhändler Mr. Hairstone. Dieser ist ein verbitterter, böser und gewalttätiger Mensch, der einen Weg findet, Henry so zu erpressen, dass der Junge vorerst einwilligt das Werk des Juden heimlich zu zerstören. Letztlich scheitert Mr. Hairstones perfider Plan, da Henry sich seinem Einfluss und seiner Macht entzieht. Der Roman endet mit der Einsicht der Eltern, dass sie die Vergangenheit nicht mehr verdrängen können. Die weitere Entwicklung Henrys bleibt offen.

Bei der Auswahl der Texte spielten folgende Punkte eine Rolle: Vorschläge der SchülerInnen, verschiedene Themenbereiche, Identifikationsangebote für die Altersgruppe, unterschiedliche Lesbarkeit (Länge, Komplexität), Taschenbuchausgabe.

## 6. Die methodischen Bausteine

Als methodischen Weg wählte ich das »Gruppenpuzzle«. Es ermöglicht wechselnde Interaktionsprozesse, den Austausch von Leseerfahrungen<sup>4</sup> in unterschiedlichen Kleingruppen sowie eine interessensdifferenzierte Aufteilung von Aufgaben.

In der ersten Phase entstehen vier Gruppen – jede Schülerin entscheidet sich für ein Buch, in der zweiten und den weiteren Phasen bilden sich auf Grund von wechselnden Interessenschwerpunkten immer wieder neue Gruppenkonstellationen. In den Verlauf integrierte Bausteine sind das szenische Spiel, das kreative Schreiben, bildnerisches Gestalten, Informationen recherchieren und präsentieren, sowie Textmerkmale erkennen und eine Expertendiskussion.

Einige **Aufgabenstellungen** seien exemplarisch vorgestellt:

- *Szenisches Spiel/Improvisation*: Zu jedem Buch, zu jeder Geschichte werden mehrere mögliche Spielsettings angeboten, die die Geschichte weiterdenken oder verändern.

Ein Beispiel für *Caro und Karoline*: Nachbarinnen von Caro treffen sich. Eine hat beobachtet, wie Caro von der Polizei nach Hause gebracht worden ist. – Entwickelt eine Szene. Überlegt, wo die Szene stattfindet (Supermarkt, Kaffeehaus ...), wer dabei ist (ob jung oder alt, in welchem Näheverhältnis die Personen zu Caro stehe ...).

<sup>4</sup> Der Stellenwert des literarischen Gesprächs sei besonders betont (vgl. Härle 2004).

- *Kreatives Schreiben*: Es werden verschiedene Schreibansätze (Tagebucheintrag, Brief, Zeitungsbericht u. a.) angeboten.  
Ein Beispiel für *Ein schnelles Leben*: Ayse sitzt am Abend noch allein vor der Hütte. Viele Gedanken gehen ihr durch den Kopf. Schreibe einen inneren Monolog.

In diese Art der Bearbeitung fließen das Textverstehen und die Werthaltungen der Schüler ein und in einem Vergleich der Ergebnisse erfolgt eine Auseinandersetzung über die im Buch dargestellten Wertvorstellungen und die eigenen Einstellungen.

### Übersicht über den Verlauf der Unterrichtsreihe

- Vorstellen der ausgewählten Texte;
- die Schülerinnen wählen ein Buch, das sie lesen wollen;
- es entstehen Gruppen von fünf bis sieben Schülerinnen.

#### *Erste Lesephase*

- Lesestunde/Schmökерstunde; erste Orientierung, Möglichkeit für Verständnisfragen
- Häusliche Lektüre
- Anleiten zur Reflexion über das Gelesene und zum Meinungs austausch: das Meinungsbarometer. Auf vorbereitete Papierstreifen schreibt jede Schülerin von oben nach unten ungeordnet in Stichworten, was ihr gefallen hat, in der gegenläufigen Richtung, was ihr missfallen hat. Der prozentuelle Anteil, der für sie positiv war, soll mit einer sympathischen Farbe übermalt werden, der andere mit einer negativ konnotierten. Legt man nun die Streifen nebeneinander, entsteht eine visualisierte Einschätzung des Romans der Gruppenmitglieder im Vergleich.
- Die Gruppe erarbeitet eine Form, wie sie den Roman den Mitschülerinnen in der nächsten Stunde vorstellen möchte, mit dem Anspruch, die anderen neugierig zu machen.
- Präsentation und neuerliche Wahl der Lektüre

#### *Zweite Lesephase*

- Eine Mischung aus häuslicher und schulischer Lektüre
- Information über Erzählformen und ihre Darstellungsweisen

#### *Handlungs- und produktionsorientierte Phase*

- Nach dem Beenden der Lektüre gibt es zu jedem Buch Aufgabenstellungen verschiedener Art. Die Schülerinnen wählen je nach Interesse eine davon – es entstehen neue Arbeitsgruppen.  
*Aufgabenstellungen*: Ein Coverbild gestalten und die Gestaltungsabsicht begründen; Szene spielen (zu jedem Buch gibt es mehrere Szenenangebote zur Wahl); Schreibimpuls umsetzen (situationsspezifische Anlässe für Tagebucheintrag, inneren Monolog, Brief u. a.); Informationen zu einem gewählten Themenbereich eines Buches recherchieren (z.B. Alleinerzieher/innenproblematik); Sachinformation zusammenfassen und präsentieren; Erzählformen analysieren; Standpunkte in einer Podiumsdiskussion vertreten.

#### *Präsentationsphase*

- Ein Teil der Schülerinnen gestaltet Schautafeln mit all den entstandenen Arbeitsergebnissen/Materialien zu den jeweiligen Büchern, andere Schülerinnen bereiten sich als Expertinnen für eine Diskussion nach dem Muster des literarischen Quartetts vor.
- Abschlussdiskussion und Publikumsrunde

## Literatur

- CORMIER, ROBERT: *Nur eine Kleinigkeit*. Hamburg: Carlsen 2001.
- JENNY, ZOE: *Ein schnelles Leben*. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 2004.
- KERNER, CHARLOTTE: *blueprint. blaupause*. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg 2004 (Beltz & Gelberg Taschenbuch 909).
- MAIRHOFER, TILL: *Caro und Karoline*. Wien: Buchklub Verlag 2005 (Buchklub Gorilla, Bd. 28).
- ABRAHAM, ULF: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 24 (2000), H. 2, S. 20–35.
- BÖCK, MARGIT: *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag 2000.
- DIES.: Lesegewohnheit, Leseförderung und Lesesozialisation. In: Haider, Günter; Lang, Birgit (Hrsg.): *PISA Plus 2000. Nationaler Bericht*. Innsbruck: StudienVerlag 2001, S. 25–105.
- DAHRENDORF, MALTE: *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1996.
- GANSEL, CARSTEN: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor 1999.
- GERLING, MARTIN: Ego-Klon-Trip: Ein Buch zum Streiten. Charlotte Kerner: *Blueprint. Blaupause – ein fächerübergreifendes Vorhaben zum Thema Klonen*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 27 (2000), H. 162, S. 2–64.
- HAAS, GERHARD: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer 1997.
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 2004.
- HAIDER, GÜNTER; REITER, CLAUDIA (Hrsg.): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht*. Graz: Leykam 2004.
- KLINGER, RENATE; SCHMOLKE, SVEN: Die dunklen Räume des menschlichen Herzens. Robert Cormier: *Nur eine Kleinigkeit – ein Beitrag zur moralischen Urteilsfähigkeit*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 27 (2000), H. 162, S. 50–57.
- LANGE, GÜNTER: *Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht. Grundlagen. Didaktik. Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider 2000.
- DERS.: Charlotte Kerners *Blueprint. Blaupause*. Ein jugendliterarischer Adoleszenzroman in der Sciencefiction-Welt. In: Cromme, Gabriele; Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens*. Baltmannsweiler: Schneider 2001.
- PAEFGEN, ELISABETH K.: Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003, S. 191–205.
- SPINNER, KASPER H.: 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 1993, S. 55–64.

Inge Kiesel

## »Lesen lassen!«

### Deutsch-jüdische Literatur an ausgewählten Texten – ein Literaturprojekt für die elfte Schulstufe

Der Literaturunterricht muss sich vor den Ergebnissen so mancher Lesesozialisationsstudien rechtfertigen, die in den letzten Jahren mangelnde Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen feststellten. Der Deutschunterricht – im Speziellen der Lese- und Literaturunterricht – wird hauptsächlich dafür verantwortlich gemacht und darauf muss reagiert werden. Modelle für einen schülerorientierten, produktions- und handlungsorientierten, offenen und kreativen Literaturunterricht wurden – vor allem nach den Ergebnissen von PISA 2000 und 2003 – wie am Reißbrett entworfen, Auswege aus der vermeintlichen Lesekrise wurden gesucht.

Das im Folgenden vorgestellte Literaturprojekt<sup>1</sup>, das in einer siebenten Klasse des BG/BRG Rohrbach durchgeführt wurde, umspannte sechs Unterrichtsstunden und schloss eine Fragebogenerhebung zu Beginn und eine Evaluierung am Schluss des Projektes mit ein. Mein Ziel war es, den zurzeit dominierenden produktions- und handlungsorientierten Unterrichtsmodellen eine in ihrer Methodik eher konventionelle Konzeption entgegenzusetzen, die vor allem das Lesen und das Vorlesen

---

INGE KIESEL beendete ihr Lehramtsstudium Deutsch und Geographie/ Wirtschaftskunde im Sommersemester 2005 an der Universität Salzburg, zurzeit in Karenz. Kasernstraße 39a/15, A-4910 Ried im Innkreis. E-Mail: KieselInge@gmx.at

1 Der vorliegende Beitrag geht zurück auf meine Diplomarbeit »Lesen lassen!« Möglichkeiten und Grenzen des Literaturunterrichts an höheren Schulen, eingereicht bei Ao.Univ-Prof. Dr. Karl Müller, Fachbereich Germanistik, Universität Salzburg.

in den Mittelpunkt rückt. Es erscheint mir unbedingt notwendig, dass SchülerInnen im Deutschunterricht Freiraum für – zuerst – un gelenkte Lektüre gegeben wird.

## 1. Das Projekt

Das Projekt »Lesen lassen! Deutsch-jüdische Literatur an ausgewählten Texten« verfolgte einen leseorientierten Zugang. Dem Lesen sowie dem Vorlesen durch den/die LehrerIn wurde ein großer Stellenwert eingeräumt. Darüber hinaus war es thematisch orientiert, es standen deutsch-jüdische Texte aus unterschiedlichen Zeiten zur Diskussion. Elementar war auch eine intensive, zeitaufwändige Beschäftigung mit einem Werk, um so literarische Textkenntnisse zu schärfen. Behandelt wurde der Novellenband »Erzählungen aus dem jüdischen Familienleben« von Salomon Hermann Mosenthal, der fünf kleinere Erzählungen beinhaltet. Dieser Band eignete sich aus zwei Gründen für das Projekt: Die einzelnen, kurzen Erzählungen konnten ideal für Gruppenarbeiten aufgeteilt werden und gaben inhaltlich intensiv Einblick in das jüdische Familienleben des frühen 19. Jahrhunderts. Darüber hinaus bot das Nachwort von Ruth Klüger Anlass, den eigenen Horizont durch Sekundärliteratur, also Kommentare von außen, zu erweitern und über das Interpretieren allgemein zu reflektieren. Folgende Lernziele wurden aufgestellt:

- SchülerInnen sollen Fertigkeiten des Textumgangs entwickeln und Literatur als Wissensmedium durch genaues Lesen und intensives Arbeiten am Text kennen lernen.
- SchülerInnen sollen erkennen, dass Lesen und Verstehen von ihrem eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont abhängig ist. Sie sollen das Konstruktivistische an Literatur und am Lesen begreifen.
- SchülerInnen sollen sich Wissen im Bereich der deutsch-jüdischen Literatur aneignen und so Interesse daran entwickeln.
- SchülerInnen sollen sensibilisiert werden für Themen des Judentums und Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen können.

### 1.1. Die Fragebogenerhebung

Vor dem Projekt wurde eine Fragebogenerhebung zu den Lesegewohnheiten, zur Einstellung zur Literatur und zum Literaturunterricht durchgeführt, auf deren Ergebnisse die Unterrichtsplanung aufgebaut wurde. Alle drei siebenten Klassen, also insgesamt 61 SchülerInnen, wurden befragt. Dabei möchte ich zwei Ergebnisse hervorheben, die für die Konzeption des Projektes wichtig waren. In der Frage nach der Methodik des Literaturunterrichts waren sich die SchülerInnen sehr einig: 50 von 61 Befragten wollen ein ganzes Werk lesen und anschließend darüber diskutieren. Die Frage nach den Erwartungen an den Literaturunterricht beantworteten mehr als die Hälfte mit dem Bedürfnis nach Wissen über Autoren, Werke und Epochen. Folgende Schlüsse ziehe ich aus diesen Ergebnissen: SchülerInnen wollen sich im Literaturunterricht literaturwissenschaftliches Wissen aneignen und sie profitieren vom Gespräch über ein gemeinsam gelesenes Buch. Aus diesen Ergebnissen heraus wende

ich mich gegen eine Verwässerung des Literaturunterrichts (wie ich sie in vielen aktuellen Unterrichtskonzeptionen vorfinde) durch zum Beispiel »leichte« Lektüre, um die Lesemotivation anzuheben. Vielmehr vertraue ich darauf, dass die literaturwissenschaftliche Wissenserweiterung auch auf das private Leseverhalten Einfluss nimmt und ein fordernder Literaturunterricht zum Lesen anregt.

## 1.2. Die Stundenbilder

Im Folgenden werden die einzelnen Stundenbilder der sechs Unterrichtsstunden vorgestellt, um Einblick in den Ablauf des Projektes sowie in die didaktischen Hintergründe zu geben.

Die Prämissen dieser Konzeption waren die Trennung von Schul- und Privatlektüre, indem kein Bezug auf das private Leseverhalten genommen und die Schullektüre nicht an dieses angepasst wurde, der geringe Leseaufwand, um die SchülerInnen zeitlich nicht zu überfordern, gemeinsame Diskussionen als Basis für die Beschäftigung mit dem literarischen Werk, die Konzentration auf eigene Meinungen in den Interpretationen, damit SchülerInnen erkennen, wie sehr die Interpretation vom eigenen Erfahrungshorizont abhängt, der zeitgeschichtliche theoretische Hintergrund und das Erlernen von literaturwissenschaftlichem Handwerkszeug.

### Stunde 1:

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
20	Brainstorming: SchülerInnen überlegen, was sie mit den Begriffen »Judentum« und »Jude« verbinden. Lehrerin hält verschiedene Assoziationen auf einem Plakat fest.	SchülerInnen sollen sich über ihre eigene Einstellung zum Judentum bewusst werden. Es soll bei SchülerInnen Interesse für das Thema »Deutsch-jüdische Literatur« geweckt werden und sie sollen erkennen, dass das Thema sie selber betrifft. Lehrerin bekommt Überblick über das Wissen der SchülerInnen und kann an ihrem Horizont ansetzen.
10	Lehrerin liest Zeitungsausschnitt vor: »Antisemitismus in Europa auf dem Vormarsch« (aus: <i>Die Presse</i> vom 8. Jänner 2005, S. 5). Anschließend Diskussion über Aktualität des Antisemitismus.	Problematisierung, Anknüpfung an die Lebenswelt der SchülerInnen.
10	Lehrerin erklärt mithilfe einer Folie den Ablauf des Projektes, die Ziele und die Anforderungen.	SchülerInnen sollen wissen, was sie in den nächsten zwei Wochen erwartet und welche Anforderungen gestellt werden.
10	Lehrerin liest vor aus Joseph Roth: <i>Hiob</i> (S. 7–12) und gibt Hintergrundinformation zu Roth.	Das Projekt »Lesen lassen« sieht häufiges Vorlesen durch die Lehrerin vor, daran sollen die SchülerInnen zuerst gewöhnt werden, ohne dass Anforderungen an sie gestellt werden.

**Stunde 2:**

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
10	Lehrerin gibt mithilfe einer Folie Einblick in die Geschichte des Judentums.	SchülerInnen sollen Hintergrundwissen für die literarischen Texte erlangen.
10	Lehrerin erklärt mithilfe einer Folie, was mit deutsch-jüdischer Literatur gemeint ist.	SchülerInnen sollen Hintergrundwissen für die literarischen Texte erlangen.
5	SchülerInnen suchen im Atlas Galizien und die Bukowina.	Abwechslung zum kognitiven Wissensinput. SchülerInnen sollen die heute unbekanntesten Regionen verorten können.
25	Lehrerin liest das Vorwort von Karl Emil Franzos: <i>Der Pojaz</i> (S. 5–11) vor, anschließend Diskussion über jüdische Identität.	Franzos reflektiert über seine eigene jüdische Identität. SchülerInnen sollen sich über den Konflikt der jüdischen Identität gegenseitig austauschen. Franzos dient als Diskussions- und Denkanstoß.

**Stunde 3:**

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
5	SchülerInnen und Lehrerin sitzen im Sesselkreis. SchülerInnen bekommen von der Lehrerin die Vorlage einer hermeneutischen Spirale.	SchülerInnen lernen, wie man an einen Text herangehen kann.
15	Interpretation einer Novelle Mosenthals Teil I: Vorverständnis, Lehrerin hält sich zurück und lässt SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen einbringen.	Im ersten Schritt sollen SchülerInnen sich gegenseitig über ihre eigenen Leseweisen unterhalten. Das literarische Gespräch dient zur gegenseitigen Auseinandersetzung
15	Teil II: Einzelanalyse, Lehrerin lenkt das Gespräch, SchülerInnen erarbeiten die einzelnen Komponenten der hermeneutischen Spirale.	SchülerInnen lernen einzelne Ebenen des Textes kennen, die man analysieren kann.
15	Teil III: Vertieftes Verstehen, Lehrerin erzählt Lebensgeschichte Mosenthals, historischen Kontext, SchülerInnen überlegen Autorintention und Aktualität.	SchülerInnen können mit Kontextinformation tieferes Verstehen entwickeln und nach der Autorintention fragen.
5	Gemeinsame Zusammenfassung der Interpretation	SchülerInnen können miteinander nach der Aktualität und dem Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt fragen. SchülerInnen sollen ihre Erkenntnisse zu dem Text in kurzen Sätzen zusammenfassen können.

**Stunde 4:**

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
5	Anknüpfung an die vorige Stunde.	
20	Lehrerin gibt kurze Information über Ruth Klüger und liest dann in Auszügen das Nachwort von Ruth Klüger aus Salomon Hermann Mosenthal: <i>Erzählungen aus dem jüdischen Familienleben</i> (S. 195–217) vor.	SchülerInnen sollen zuhören lernen.
20	Diskussion über das Nachwort Klügers in Kontrast zu der in der vorigen Stunde erarbeiteten Interpretation.	Durch die Konfrontation mit dem Kommentar sollen sich SchülerInnen über ihre eigene Sichtweise und Leseweise bewusst werden und erkennen, dass Verstehen immer vom eigenen Erkenntnishorizont abhängig ist.
5	Zusammenfassung der Ergebnisse.	

**Stunde 5:**

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
5	Lehrerin erklärt die Gruppenarbeit, jede Gruppe soll eine Novelle aus Mosenthals Novellenband so wie in den zwei Stunden zuvor analysieren.	SchülerInnen sollen das soeben Gelernte selber anwenden.
45	Gruppenarbeit: SchülerInnen analysieren die Novelle und halten Ergebnisse fest.	Festigung der in Stunde drei erworbenen Kenntnisse.

**Stunde 6:**

Min.	Unterrichtsaktivitäten	Didaktische Überlegungen
10	Fertigstellung der Gruppenarbeit.	Anknüpfung an die vorige Stunde.
30	Jede Gruppe teilt Schwierigkeiten und Besonderheiten mit, die bei der Analyse entstanden bzw. aufgefallen sind.	SchülerInnen sollen sich über die Erfahrung einer intensiven Textbeschäftigung austauschen, nicht der Inhalt und das Ergebnis der Analyse ist wichtig, sondern Dinge, die die SchülerInnen als wertvoll zu diskutieren erachten.
10	Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes, Plakat mit Assoziationen der ersten Stunde wird an die Tafel gehängt.	Das Plakat soll den SchülerInnen ihre Wissenserweiterung bewusst machen.

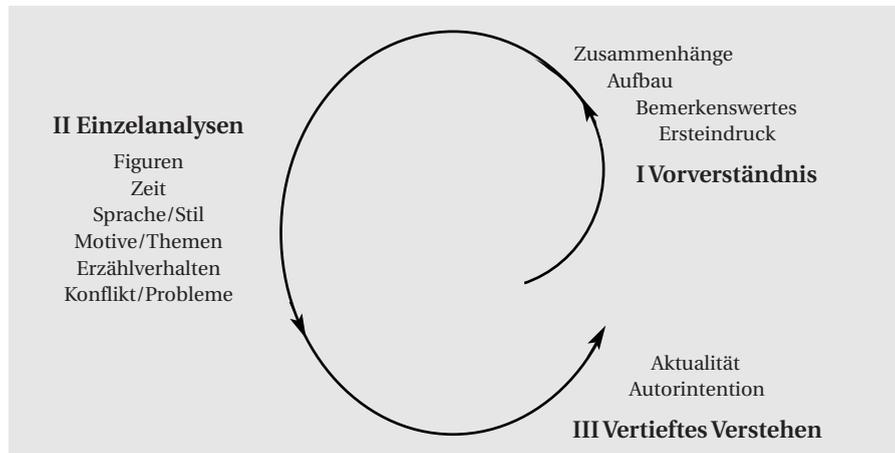


Abb. 1: Hermeneutische Spirale (verändert nach Müller-Michaels 1996, S. 41)

Diese Unterrichtsplanung wendet sich gegen Vorschläge für die Schule, die eine Verbesserung der Leseleistungen hauptsächlich über die Lesemotivation erreichen wollen, die wiederum durch leichtere Texte – oft aus der Kinder- und Jugendliteratur – gesteigert werden soll. Auch kritisiert sie Aufgaben, die eine handlungs- und produktionsorientierte Methodik verfolgen, diese jedoch nur zur Steigerung der Attraktivität des Literaturunterrichts und nicht der Lerneffektivität einsetzen. Sie will SchülerInnen literaturwissenschaftliche Kenntnisse vermitteln, die ihnen auch in der Privatlektüre nützlich sind. Dazu eignet sich die Herangehensweise an den Text mithilfe der hermeneutischen Spirale, die den SchülerInnen Anhaltspunkte in ihrer Interpretation geben soll. Mit diesem Hilfswerkzeug können die SchülerInnen schrittweise in tiefere Ebenen des Textes vordringen und ihr Verständnis ausbauen.

Diese hermeneutisch geleitete Interpretation fand im Projekt großen Anklang. Auf die Fragen der Schlussevaluation »Finden Sie das Herangehen an einen Text mit Hilfe der hermeneutischen Spirale gut?«, »Führt das Herangehen an einen Text durch die hermeneutische Spirale zu mehr Verständnis des Textes?« und »Finden Sie es sinnvoll, Textverständnis durch die hermeneutische Spirale im Deutschunterricht zu üben?« antworteten jeweils alle SchülerInnen mit ja.

## 2. Resümee

Zusammenfassend lassen sich folgende Forderungen an einen nachhaltigen Literaturunterricht formulieren:

- Dem Lesen und dem Vorlesen muss in der Schule mehr Zeit eingeräumt werden.
- Die LehrerInnen sollten den Bedürfnissen der SchülerInnen nach literaturwissenschaftlichen Kenntnissen und Informationen (Wissen über bestimmte Autoren und Werke, analytische Fähigkeiten) nachkommen.

- Der Literaturunterricht lebt von der Kommunikation über ein gemeinsam gelesenes Buch. In diesem gegenseitigen Austausch machen SchülerInnen elementare Leseerfahrungen, die sie in ihrer eigenen Interpretation stärken.
- Der/Die LehrerIn sollte die SchülerInnen dazu befähigen, kritisch an literarische Werke heranzugehen. Dazu ist eine Vermittlung von literaturwissenschaftlichen Kenntnissen unbedingt notwendig.
- Der Literaturunterricht sollte seine Sequenzen thematisch und nicht nach Epochen aufbauen. Die Behandlung von verschiedenen Werken aus unterschiedlichen Zeiten zu einem Thema lässt SchülerInnen Verbindungen ziehen und Zusammenhänge erkennen.
- Der Literaturunterricht sollte die SchülerInnen befähigen, auch formell-strukturell schwierigere Texte aus der Primär- sowie der Sekundärliteratur zu lesen und zu verstehen. Dies muss im Unterricht geübt werden.
- Die Schullektüre sollte sich in ihrer Textauswahl und Textbeschäftigung klar von der Privatlektüre unterscheiden.

#### Literatur

- ROTH, JOSEPH: *Hiob. Roman eines einfachen Mannes*. München: dtv 2004.
- FRANZOS, KARL EMIL: *Der Pojaz. Eine Geschichte aus dem Osten*. Hamburg: eva 2002.
- MOSENTHAL, SALOMON HERMANN: *Erzählungen aus dem jüdischen Familienleben*. Göttingen: Wallstein 2001.
- ABRAHAM, ULF: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 105–119.
- BELGRAD, JÜRGEN: Lesekompetenzschwächen: Versäumnisse des Deutschunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2004, S. 37–58.
- BREMERICH-VOS, ALBERT: Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1996, S. 25–49.
- FINGERHUT, KARLHEINZ: Die Herrschaft der Kommentare. Über das Verhältnis literarischer und literaturwissenschaftlicher Texte im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1996, S. 51–69.
- FÖRSTER, JÜRGEN: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 231–246.
- HURRELMANN, BETTINA: Leseförderung. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, Bd. 127 (1994), S. 17–26.
- MAIWALD, KLAUS: *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1999 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Bd. 2).
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO: Literatur zum Zwecke der Bildung. Aspekte einer Literaturdidaktik als angewandter Germanistik. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt/M.: Peter Lang 1996, S. 35–49.

Brigitte Bauer

## Lesen – Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben

Erwachsene erobern im AlphaBetsierungsCentrum

*abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene*

die Welt der Buchstaben

### 1. Stress, Panik, Täuschungsmanöver

[...] Wenn man Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat, zieht man sich zurück. Man fühlt sich beobachtet. Man muss vieles entbehren: Bücher, geistige Beschäftigung. Man kann Fahrpläne nicht entziffern und kann viele Formulare nicht ausfüllen. Die Hände fangen an zu zittern, sie werden nass und man ist nicht fähig zu schreiben. Meine Erfahrung ist, dass einem am Amt schon geholfen wird, wenn man darum bittet. Aber diese Bitte schmerzt.

Das erste große Problem gibt es, wenn man eine Frau kennen lernt. Die kann lesen und schreiben. Was ist, wenn sie es merkt? Wie sag ich es ihr? [...] (*Anton, Hilfsarbeiter, verheiratet, 45 Jahre*)

Anton ist einer von 24 TeilnehmerInnen, die zur Zeit einen Lese- und Schreibkurs im AlphaBetsierungsCentrum *abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene* in der Stadt Salzburg besuchen. Er hat, wie alle funktionalen AnalphabetInnen, ein hürdenreiches Leben, da er trotz absolvierter neunjähriger Schulpflicht nicht ausreichend lesen und schreiben kann.

Nicht nur am Arbeitsplatz, sondern auch im öffentlichen Leben werden die Betroffenen ständig mit der Bedeutung von Schriftsprache konfrontiert und somit immer wieder auf ihre unzureichenden Lese- und Schreibkenntnisse gestoßen. Straßenschilder, Fahrpläne, Automaten können oftmals gar nicht oder nicht schnell

---

Brigitte Bauer ist Leiterin des AlphaBetsierungsCentrums ([www.abc.salzburg.at](http://www.abc.salzburg.at)) in der Stadt Salzburg. *abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene*, Dreifaltigkeitsgasse 3, A-5020 Salzburg.  
E-Mail: [bauer@abc.salzburg.at](mailto:bauer@abc.salzburg.at)

genug gelesen werden. Schriftsprachliche Angelegenheiten müssen von Vertrauenspersonen erledigt werden. Verträge, Bedienungsanleitungen, Briefe oder Bestätigungen müssen von Freunden, einem Elternteil oder dem/der PartnerIn vorgelesen, Formulare von ihnen ausgefüllt werden. Diese Abhängigkeit wird als beschämend empfunden, die Angst vor dem Entdecktwerden ist groß.

Schriftliche Arbeitsanweisungen, eine Jauseneinkaufsliste, die man in die Hand gedrückt bekommt und nicht weitergeben kann, lösen Stress und Panik aus. Vorrangiges Ziel ist daher, möglichst nicht in eine solche Situation zu kommen. Vermeiden, ablenken und täuschen heißen die Strategien, die nicht nur unendlich viel Energie kosten, sondern auch unausweichlich in die Isolation führen. Funktionaler Alphabetismus wird von allen Betroffenen als privates Problem erlebt.

Meist sind es einschneidende Ereignisse, wie etwa der bevorstehende Schulbesuch des eigenen Kindes oder die Trennung von der Vertrauensperson durch Scheidung oder Tod, welche die Erwachsenen die größte Hürde nehmen lassen – den Anruf im *abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene*. In einem ersten Gespräch vor Ort erzählen die Betroffenen von ihren momentanen Schwierigkeiten mit Schriftsprache und ihren Wünschen und Zielen. Sie werden in angenehmer Atmosphäre zu ihrer Lernbiographie und ihrer Selbsteinschätzung befragt und erhalten Informationen über den Unterricht und den Kursablauf. Wenn sich die InteressentInnen für einen Kursbesuch entscheiden, können sie, sofern ein Kursplatz frei ist, sofort mit dem Unterricht beginnen. Aufgrund der beschränkten finanziellen Mittel müssen wir immer wieder Menschen, die es gewagt haben sich zu outen, auf eine Warteliste setzen. Nicht wenige warten bis zu einem halben Jahr auf ihren Kursbeginn.

## 2. Holzbuchstaben, Computer und Einzelunterricht

Alle KursteilnehmerInnen (Jugendliche nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit bis hin zu PensionistInnen) erhalten zu Beginn ein Semester lang Einzelunterricht. In stressfreier, vertrauensbildender Lernatmosphäre können die KursteilnehmerInnen ohne Konkurrenzdruck das Lerntempo bestimmen, eigene Lernstrategien entwickeln und pflegen, ihre eigenen Stärken entdecken und ausbauen. Zusammen mit dem/der TrainerIn werden die Interessensgebiete und bereits vorhandenen Ressourcen abgeklärt.

### 2.1. Die Arbeit mit AnfängerInnen

Zentrale Fragen in der Arbeit mit AnfängerInnen sind etwa:

- Sind die Buchstaben des eigenen Namens bekannt?
- Welche anderen Buchstaben können benannt werden?
- Welche Buchstaben fallen besonders auf/gefallen besonders gut?
- Können vielleicht sogar kurze Blickwörter wie »und« »der« »mit« gelesen werden?
- Welche Schriftgröße ist angenehm?
- Wie viele Wörter auf einem Blatt sind angenehm?
- Welche Schriftgrößen/Texte lösen Unbehagen/Stress aus?

## 2.2. Ein Blick in die Praxis

Anton konnte einige kurze, lauttreue Wörter sinnerfassend lesen, viele Buchstaben konnte er mit Sicherheit benennen. Einige Buchstaben und deren Lautbeziehung (»st«, »sp«, »qu«, »j«) waren dennoch nicht klar. Da die Laut- und Buchstabenerarbeitung sinnvoller Weise mit der Arbeit an Texten verbunden ist, die in Bezug zur Lebensrealität des/der KursteilnehmerIn stehen, wurde mit Hilfe erwachsenengerechter Materialien wie etwa mit Werbeprospekten, Zeitungsausschnitten, Bildbänden mit wenig Text oder TV-Zeitschriften gearbeitet.

Materialien aus dem Volksschulbereich, die wir in der Alphabetisierungsarbeit verwenden, müssen erwachsenengerecht sein und dürfen nicht Reaktionen wie »das ist mir zu kindisch« auslösen.

Anton arbeitete mit Holzbuchstaben, Buchstabenkarten oder Anlautfächern. Am PC wurden mit ihm dreidimensionale Buchstabenpräsentationen erstellt, bei der einzelne Buchstaben mit Hilfe der Maus am Bildschirm rotiert, in die richtige Lage gebracht, vergrößert und verkleinert werden konnten.

Lernen soll aber nicht nur im Kursschonraum stattfinden. Straßenschilder, Plakate oder Geschäftsaufschriften bieten lebensnahe Lesetexte, an denen Anton zum einen das Wiedererkennen der verschiedenen Buchstabenformen im Alltagszusammenhang trainieren konnte. Gleichzeitig fand Lesen und Lernen im öffentlichen Raum statt, in dem sonst Schriftsprache von allen KursteilnehmerInnen so weit wie möglich ausgeblendet wird.

Einzelunterricht ermöglicht ein individuelles und konzentriertes Arbeiten mit den NeuzugängerInnen, die alle mindestens eine gescheiterte Lerngeschichte hinter sich haben. Die Gespräche mit unseren KursteilnehmerInnen zeigen, dass jede/r über die Jahre ihre/seine eigenen Theorien über Schrift und Sprache entwickelt hat. Diese gilt es zu entdecken. Es gibt KursteilnehmerInnen, die beim Lesen nicht lautieren, sondern buchstabieren. Erfolgreiches Lesen wurde somit über Jahre verunmöglicht. Manche Erwachsene suchen auch wie Kinder im Schriftbild eine Abbildung der inhaltlichen Bedeutung.

## 2.3. Noch ein Blick in die Praxis

Maria (34 Jahre) fragt sich, warum »groß« klein und »Laus« groß geschrieben wird. Hans (39 Jahre) meint, ein Beistrich sei einfach ein verwischter Punkt.

Einzelunterricht erlaubt konzentrierte Gespräche zwischen KursteilnehmerInnen und TrainerInnen. So können wichtige Details, wie zum Beispiel Abweichungen von Buchstabenformen thematisiert werden, die sich als belanglos oder aber als wesentlich herausstellen können. Durch genaues Rückfragen gelangen die TrainerInnen zu Informationen, die für die Erstellung maßgeschneiderter Lernmaterialien wesentlich sind. Diese wiederum garantieren sichtbaren Lernerfolg von Beginn an und bekräftigen das Selbstwertgefühl der KursteilnehmerInnen.

### 3. Kochbücher, Bildbände und Trivial Pursuit

#### 3.1. Die Arbeit mit Fortgeschrittenen

Als Fortgeschrittene gelten jene NeuzugängerInnen, die bereits Vorkenntnisse im Bereich Lesen haben. Während das Lesen von Fernsehprogrammen oder Straßenschildern für sie kein Hindernis darstellt und einfache, kurze Texte sinnerfassend gelesen werden können, empfinden sie das Lesen von Zeitschriften und Büchern als viel zu mühsam. Eine Flut von Worten auf jeder gedruckten Seite löst in ihnen Ohnmachtsgefühle aus. Da die Konzentration noch zu sehr an das Erlesen der Wörter gebunden ist, lässt sich der Inhalt des Textes nicht befriedigend erschließen.

Derzeit gibt es kaum anspruchsvolle, erwachsenengerechte Lektüre für neue LeserInnen am Markt. Bildbände, Kochbücher, einige Sachbücher für Kinder zählen dazu. Deshalb haben wir unsere fortgeschrittenen KursteilnehmerInnen gebeten ihre persönlichen Lebensgeschichten niederzuschreiben. Diese Texte werden laufend gesammelt und in Form gebundener Broschüren mit dem Titel »Sonne, wo warst du?« im *abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene* aufgelegt. Gerade zu Kursbeginn faszinieren Geschichten, in denen andere KursteilnehmerInnen von ihrer Kindheit, ihrer Schulzeit, aus ihrem Leben berichten. Sie sind klar und verständlich geschrieben, leicht lesbar und trotzdem anspruchsvoll. Zudem sind sie sichtbarer Beweis, dass andere Menschen auch Mühe mit Lesen und Schreiben haben – und vor allem, dass das Schreiben von Texten im Laufe der Zeit möglich wird.

#### Ein Textbeispiel aus der Broschüre *Sonne, wo warst du?*

##### Die Stunde der Wahrheit

Am letzten Mittwoch habe ich mit meinen Freundinnen Karten gespielt. Ich habe ein, zwei Gläser Wein getrunken und als wir uns so unterhielten kam auf einmal die Sprache aufs Schreiben. Mir war ganz flau im Magen. Ich fasste mich ans Herz und gab mir einen Ruck. Ich erzählte ihnen, dass ich nicht schreiben kann. Die Monika konnte es gar nicht glauben. Sie sagte, wenn man lesen kann, kann man auch schreiben. Und alle bewunderten, dass ich noch das Schreiben lerne. Nun ist es mit den Ausreden vorbei und ich bin sehr erleichtert. Das ist meine Geschichte von der Stunde der Wahrheit. (*Nicole, Hausfrau, verheiratet, 49 Jahre*)

#### 3.2. Nach dem ersten Semester: Unterricht in Kleingruppen

Die Arbeit in Kleingruppen bietet im Gegensatz zum Einzelunterricht viele interessante, lebensnahe Leseanlässe. Gemeinsam können Gesellschaftsspiele (»Trivial Pursuit«, »Activity«), die sonst an geselligen Abenden im Freundeskreis oder zu Hause Stress und Panik auslösen, in gemüthlicher Runde so gespielt werden, dass die Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen berücksichtigt werden: Jede/r zieht eine Karte, liest sie leise, dann erst laut, fragt den/die NachbarIn und wir alle suchen gemeinsam nach der Lösung. Es wird diskutiert, gelacht – und gelernt. Einfache Zeitungstexte, interessante Kurzgeschichten und Kurzkrimis werden zu Hause und im Kurs gelesen und in der Gruppe besprochen.

Ist der »Lesehunger« erst einmal geschürt, können endlich die Bücher und Zeitschriften, denen seit jeher das Interesse galt, gelesen werden. Kein gedrucktes Wort steht einem Besuch in der Buchhandlung oder einem Schmökern in der Stadtbücherei im Wege.

#### Daten und Fakten zum Phänomen »Funktionaler Analphabetismus«

Das Phänomen »Funktionaler Analphabetismus« wurde in Österreich bisher kaum wahrgenommen. Man war überzeugt, dass in unserem Industriestaat mit bestehender neunjähriger Schulpflicht das Problem Analphabetismus kein Thema ist.

So zum Beispiel nahmen Mitte der 1990-er Jahre zwölf Industriestaaten an der IALS-Studie (Literacy, Economy and Society. Results of the first International Literacy Survey. OECD, Paris 1995) in der das Leseverständnis einer repräsentativen Stichprobe der 16- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung untersucht wurde, teil. Österreich zeigte kein Interesse an der Untersuchung.

In Österreich existiert keine umfassende Studie zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus. Schätzungen nehmen internationale Vergleiche und Studien zu Teilaspekten (etwa die OECD PISA Studie) als Grundlage her.

Das Europäische Parlament (Entschließung des Europäischen Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2001/2340(INI)) geht in Bezug auf funktionalen Analphabetismus zur Zeit von ähnlichen Zahlen, nämlich von 10 bis 20 Prozent funktionalen AnalphabetInnen in den Mitgliedsstaaten aus. Verwendet man diesen Prozentsatz als Basis für die Berechnungen, muss man in Österreich von 600.000 bis 1,2 Millionen Betroffenen ausgehen.

Zur Zeit gibt es österreichweit vier eingerichtete Alphabetisierungsstellen mit Infrastruktur und kontinuierlichem Kursangebot, das sind die VHS Wien Floridsdorf, ISOP (= Innovative Sozialprojekte) Graz, die VHS Linz und das abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene in Salzburg. Mit Februar 2003 hat die VHS Bludenz ihren ersten Kurs installiert, auch an der VHS Klagenfurt werden seit 2003 Alphabetisierungskurse angeboten, in St. Pölten starteten die ersten Alphabetisierungskurse mit August 2004.

- Das *abc – Lesen und Schreiben für Erwachsene* ist eine überparteiliche und überkonfessionelle Nonprofitorganisation, die seit März 1999 in der Stadt Salzburg Kurse für funktionale AnalphabetInnen anbietet. Sie ist Anlaufstelle und Bildungsstätte für Jugendliche und Erwachsene, die trotz absolvierter Schulpflicht nicht über ein erforderliches Mindestmaß an Lese-, Schreib-, Rechen- und PC-Kenntnissen verfügen und deshalb von der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsmarkt größtenteils ausgeschlossen sind.
- Das *abc- Lesen und Schreiben für Erwachsene* versteht sich nicht als Bildungsstätte für Personen mit geistiger Behinderung, die kein eigenverantwortliches Leben führen können. Es bietet keine Kurse »Deutsch als Fremdsprache« an. Es wird unterstützt von Salzburg Land, Stadt Salzburg, AMS, bm:bwk., esf und equal.

Christina Gastager-Repolust

# Lese-Erinnerungen und Leserituale

## Lungauerinnen lesen und schreiben

### Eine Fotogeschichte

#### 1. Lesen – eine Annäherung

Dass Kinder lesen sollen, meinen nicht nur die PädagogInnen. Dass Kinder bis zu ihrem sechsten Lebensjahr, in ihrem Status der Analphabetinnen, aber als große Bilderleser die Vermittlung der Bücher brauchen, ist eine banale Aussage. Aber Banalität schützt vor Wahrheitsgehalt nicht und so setzen Öffentliche Bibliotheken, Bildungswerke der Kirchen und der Länder stark auf die frühe Leseförderung. Und damit auf die erste Bekanntschaft mit Büchern im Elternhaus. »Wenn am Abend die Stimme zärtlich wird«, so nannte ich eines meiner Leseförderungsprojekte, ich selbst bin noch immer von diesem Titel gerührt. Das ist die Versöhnung nach einem anstrengenden All-Tag, sich dem Leseritual anzuvertrauen, die erzieherische Zickenstimme in den Sprachrhythmus des Textes – Mira Lobes *Das kleine Ich bin Ich* hilft garantiert an den härtesten All-Tagen – eintauchen und sich dort von den vielen untertags ausgesprochenen »Neins« erholen zu lassen. In meinen Vorträgen und Workshops begegne ich hoch motivierten Eltern, die alle, bis auf drei Ausnahmen in mehreren Jahren, Mütter waren. Je vertrauter die Gespräche wurden – und sie werden schnell vertraut, wenn man über seine Kinder und die gemeinsamen Rituale redet – desto häufiger bekannten die Mütter: »Ich habe früher gerne gelesen. Bei uns



daheim hatten aber Bücher keinen Wert. Seit ich daheim bin, komme ich kaum mehr zum Lesen. Und am schlimmsten ist es, dass ich mich nicht länger als eine Viertelstunde auf ein Buch konzentrieren kann.« Diese Aussagen, häufig gehört, weckten in mir den Wunsch, mit Frauen übers Lesen zu reden, sie zu motivieren, Büchern wieder Raum im All-Tag zu geben. Und vielleicht damit auch Anstöße zu einer neuen Gestaltung und Kultivierung elterlicher Leserituale zu geben. Denn dass Kinder am meisten von Vorbildern lernen, ist ebenfalls eine banale Wahrheit. Vielleicht sogar die größte Weisheit.

## 2. Bücher meines Lebens

So lautete die Veranstaltungsreihe, die ich für das Katholische Bildungswerk Salzburg 2003 anbot:

- Welche Bücher haben mich geprägt?
- Welche Bücher habe ich nicht vergessen?
- Wie lesefreudig war meine Herkunftsfamilie?
- Wann und wo habe ich gelesen?

Bei der so genannten Herbstbörse des Bildungswerkes stellte ich mein Seminar vor und zeigte abschließend Dias von lesenden Menschen. Aufgenommen in Berkeley, ein erstes Fotoprojekt, in dem ich so direkt wie später nie mehr Menschen beim Lesen, bei einem tiefen Akt der Versunkenheit also, fotografierte. Es war auffallend ruhig im Seminarraum, so als hätten wir alle die Luft angehalten, um die Lesenden auf der Leinwand nicht zu stören. Wir haben Andacht gesehen, in unterschiedlichen Gewändern, aber stets an Plätzen im öffentlichen Raum. Das Projekt »Menschen lesen« in Salzburg fotografisch weiter zu betreiben, war übrigens schwierig, hier fehlt der öffentliche Raum, von ZeitungsläserInnen in Cafés einmal abgesehen. TouristInnen lesen im Sommer auf Bänken in dicken Büchern, die nicht einmal Mozartbiographien oder Reiseführer sind. Sie lesen, so scheint es der neugierigen Beobachterin, Romane in ihrer Muttersprache, öffentlich und konzentriert, im Urlaub, als Unterbrechung der TouristInnentouren. So verband sich mein Wunsch, Frauen beim Lesen zu fotografieren, mit meinem Anliegen, Frauen zum Lesen zu motivieren, Lesen selbstbewusst als Tätigkeit, auch als Vergnügen, neben andere Tätigkeiten zu stellen.



### 3. Lesen und Erinnerungen

Nachdem ich in vielen Gesprächskreisen – hier nahmen immer ausschließlich Frauen teil – von Lieblingsbüchern und Leseritualen unterschiedlicher Frauengenerationen erfuhr, wurde mir die tiefe Bedeutung der Lesebiographien klar. »Ich weiß nicht, ob es gute Literatur ist, aber mir hat als junge Frau der Willi Heinrich sehr gut gefallen.« So stellten manche Gesprächsrunden die damals aktuellen Donaulandausgaben als kleine, imaginäre Bibliothek zusammen. »Marlen Haushofer, die Wand, das hat mich erschreckt und beeindruckt. Ich habe das Buch meiner Nachbarin geborgt, die konnte damit nichts anfangen, hat verrückt gesagt. Vielleicht hat sie auch mich damit gemeint.« – Marlen Haushofer – hier überwiegend *Die Wand* – erscheint in zahlreichen Lesebiographien, junge Frauen, die ihr Leben hinter einer Wand gespiegelt bekamen. Wer mit Menschen über Gelesenes spricht, schafft und erfährt gleichzeitig tiefes Vertrauen, in einer Intensität, wie es einem oft von Kindern geschenkt wird. Wie ein Gummibärchen, das ein Kind aus seiner Hosentasche zieht, präsentierten mir Frauen ihre Gefühle beim Lesen, die Bücher ihres Lebens, häufig wurde auch die Bibel genannt. Wurden Märchenbücher aus der Kindheit erwähnt. »Erinnerungslesen« war jener Ausdruck, den ich als Geschenk in ein Buch geschrieben habe, ihn schenkte mir die Bibliothekarin in einer Altenheimbibliothek. »Wissen Sie, wir brauchen hier nicht aktuelle Bücher, die, die noch lesen kommen – bei uns kommen fast nur Frauen, die Männer sind schon gestorben, das ist laut Statistik so – wollen Bücher, die sie als junge Mädchen und Frauen kannten. Sie lieben ihre Erinnerungen vermutlich mehr als das Buch.«

### 4. Ich lese immer – Lesebilder

Nach der Gesprächsrunde »Bücher meines Lebens« in der Öffentlichen Bibliothek Tamsweg blieben die Teilnehmerinnen noch länger sitzen. »Dass du auf der Ofenbank liest, das kann ich mir gut vorstellen«, nickte die 75-Jährige Annemarie Indinger der Bibliothekarin Gabi Aigner zu. »Wie haben Sie das gemeint, als Sie nachgefragt haben, ob ich auch irgendwo koche, ich habe eine sehr schöne Küche?« wollte eine Teilnehmerin noch wissen. Manchmal ist ja meine Zunge schneller als mein Vorsatz, mich nicht allzu sehr einzumischen – mittlerweile vertraue ich meiner Zunge sehr! – und ich hatte eine etwa 60-Jährige Frau auf ihre Beschreibung »Ich lese



einmal da, einmal dort, halt da, wo ich keinen störe. Mit der Konzentration habe ich Schwierigkeiten, das liegt aber an meinem Alter. Vielleicht auch daran, dass ich bloß die Volksschule besucht habe.« hin gefragt, ob sie auch irgendwo oder irgendwie koche. »Wissen Sie, Sie sind es doch, die all Ihren Tätigkeiten einen Wert geben. Wir alle haben wunderschöne Küchen, hier arbeiten wir, nicht bloß für uns, mehr sogar für andere. Wie sieht die Ecke für Sie selber aus? Ihre Kinder haben gute Schreibtischlampen, haben Sie eine Leselampe? Ihr Mann hat einen neuen Fernsehsessel bekommen, fein für ihn, wie sieht Ihr Lesesessel aus?« Subversiv zu sein, ist eine meiner Stärken. »Suchen Sie sich eine schöne Lampe aus, d. h. eine Lampe, die gutes und angenehmes Licht macht, richten Sie sich Ihren Leseplatz ein, das ist der Beginn, wieder länger an einem Text lesen zu können. Laden Sie sich selber zu Ihrem Leseplatz ein, wenn Sie sich vorstellen, Sie würden einem Kind vorlesen, wissen Sie sehr genau, wie Leserituale gestaltet werden: angenehmes Licht, Ausschalten aller Lärmquellen, gleicher Ort, gleiche Zeit, das Buch liegt bereit, die Gedanken nehmen Platz – das Geheimnis des ersten Satz greift nach Ihnen.« Lilo hat von ihrem Platz im Garten erzählt, eine junge Frau davon, dass sie mit ihren Büchern am liebsten in der Natur ist: »Nein, das lenkt nicht ab, das ist eine sehr angenehme Umgebung, ich brauche die frische Luft, drinnen sein ist für mich wie eingesperrt sein, schon als Kind habe ich am liebsten im Freien gelesen.«

Heimgefahren bin ich mit vielen inneren Bildern, das Fotoprojekt zum Weltfrauentag 2005 stand bald fest »Frauen – lesen und schreiben«, Geschichten in Bildern. Zwölf Frauen hatte die Leiterin der Lungauer Schreibwerkstatt, Annemarie Indinger, binnen dreier Wochen gefunden, die bereit waren, sich beim Schreiben bzw. beim Lesen an ihrem Lieblingsplatz fotografieren zu lassen. Unser Stundenplan Ende Februar war dicht, viele Frauen waren berufstätig, gejausnet haben wir fast überall und die Schneelage im Lungau weckte Erinnerungen an Fräulein Smilla und deren Gespür für Schnee.

Ich lese immer. Sitze hier mit meinen beiden Katzen und lese. Früher habe ich mir gerne Schuhe gekauft, davon habe ich noch genug, heute kaufe ich mir Bücher. Am liebsten lese ich, nachdem ich aus der Schweiz wieder nach Tamsweg gezogen bin, Lungauer Sagen. Als ich Marlen Haushofer, Sie wissen schon, die *Wand* gelesen habe, steckte ich gerade in einer Krise, ich hatte meinen Arbeitsplatz verloren, stand selber vor einer gläsernen Wand. Dieses Vakuum-Gefühl, das kannte ich, die anderen haben nicht verstanden, was mich an diesem Buch so faszinierte.«, so viel Lebensgeschichte erfahre ich bei dem ersten Besuch.

### Einfach lesen

Lesen ist eine leise Tätigkeit. LeserInnen ziehen sich mit ihrer Lektüre zurück, ein Buch aufzuschlagen, gilt in Österreich noch nicht als Event. Wer heute »Lesen und Pisa« verbindet, findet ZuhörerInnen, bemerkenswert ist dabei allerdings, dass jede PISA-Diskussion beinahe ohne die Erwähnung der Öffentlichen Bibliotheken in Österreich/Deutschland auskam. Dieser Mangel, d. h. konkreter diese Ausblendung einer wichtigen Vermittlungseinrichtung, wurde kaum bemerkt. Dass diese Ignoranz völlig zu Unrecht geschah bzw. geschieht, beweisen alle Studien zur Lesekompetenz: die Lesemotivation von Kindern wird in den ersten Lebensjahren grundgelegt. Die außerschulische Leseförderung erreicht mit den Öffentlichen Bibliotheken im österreichischen Durchschnitt 10 Prozent der Bevölkerung, am meisten Kinder und Frauen. Die Kürzungen im Bildungsbereich haben auch die Öffentlichen Bibliotheken betroffen, damit in der Folge wiederum die LeserInnen. Leseförderung in Österreich geschieht außerhalb des Kosmos Schule überwiegend auf der Basis ehrenamtlicher Arbeit. Kompetente BibliothekarInnen motivieren mit ihrem Medienangebot und mit vielfältigen Veranstaltungen zum Lesen. Das erste Lesen ist das Betrachten eines Bilderbuches, auch hier sind die Öffentlichen Bibliotheken an erster Stelle der Vermittlung. Warum nur werden sie in wichtigen Bildungsdiskussionen so selten erwähnt? Die Fläche aller Öffentlichen Bibliotheken in Salzburg deckt sich in etwa mit der Größe eines Fußballfeldes, da LeserInnen sich eher ruhig verhalten, kommt es noch zu keinen Zusammenstößen. Die Tatsache, dass es in einem Ort, in einer Pfarre eine Öffentliche Bibliothek gibt, ist nicht immer den so genannten Trägern, Gemeinden und Pfarren zu verdanken, vielmehr machten sich motivierte BürgerInnen auf, suchten einen Raum, informierten sich über Förderungen und motivierten dann die politischen bzw. kirchlichen EntscheidungsträgerInnen. Gäbe es in Österreich ein Büchereigesetz – bei uns ist nur die Einrichtung von Gefangenenhausbibliotheken verpflichtend – wäre die Anerkennung und Wertschätzung der Bibliotheken eine grundlegend andere. Seit 1992 betreue ich Öffentliche Bibliotheken in der Erzdiözese Salzburg, jene Rechtsträger, die von sich aus auf die Suche nach dem besten Standort für eine Bibliothek – am besten neben dem örtlichen Geldinstitut, barrierefrei, hell, freundlich und für alle Menschen gut zu erreichen – gingen, sind eine schätzenswerte Seltenheit. Überall dort, wo die Rechtsträger die Bedeutung der Bibliothek erkannten, sorgten sie für eine attraktive, einladende Einrichtung, für konstante Förderungen sowie für ein angemessenes Entgelt/Aufwandsentschädigung der BibliothekarInnen bzw. Beschäftigungsverhältnis. Jede Stunde Öffnungszeit entspricht heute zwei weiteren Stunden der Verwaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Recherche, Ausbildung und Veranstaltungskultur: mit wenigen Ausnahmen arbeiten die BibliothekarInnen in Salzburg ehrenamtlich. Sehr ehrenamtlich und sehr professionell und noch immer sehr leise. Jede PISA-Diskussion ohne Einbeziehung der Öffentlichen Bibliotheken blendet Wirklichkeit aus, wer Leseförderung seriös bespricht, bezieht Bibliotheken mit ein. »Österreich liest« – so heißt die neue Leseinitiative des Büchereiverbandes Österreichs ([www.bvoe.at](http://www.bvoe.at)) im Oktober 2006: Prominente werden in dieser Woche öffentlich vorlesen, manche vielleicht Gefallen daran finden. Vorlesen ist nicht mehr leise, die Lesekultur in Österreich und ihre Bedingungen könnte aus ihrer pisamäßigen Schräglage kommen: das wäre dann allerdings beinahe schon ein Mega-Event!

CHRISTINA GASTAGER-REPOLUST

Ich kaufe keine Bücher mehr, die gibt es ja in den Büchereien und bei uns sind alle Regale voll. Keine besonderen Bücher, aber warum soll ich sie weggeben? Früher war ich bei Donauland, das waren damals viele Menschen bei uns hier herinnen. Ein Roman, den ich gelesen habe und nicht mehr lesen will, der ist doch totes Kapital. Ja, ich habe früher auch alle Kosalik gelesen, heute interessiere ich mich mehr für Reiseliteratur und Bücher aus der Region. Ja, mein Leseplatz ist im Wohnzimmer der Fernsehsessel meines Mannes, er geht viel spazieren, da habe ich ausreichend Zeit zum Lesen, gerne lese ich auch in meiner Küche, das erinnert mich irgendwie an früher.

Ich lese am liebsten Halb-Sachbücher, wie die *Wolfsfrau*, die mein Lieblingsbuch ist, schon seit Jahren. Mit einem Buch will ich mich zurückziehen. Unter die Hollerstauden oder im Winter zum Kachelofen hin, da ist es warm, ich bin untertags allein im Haus, da kann ich den Alltag loslassen und eintauchen. Und warm ist es außerdem.

Wenn es im Winter finster wird, setze ich mich in meinen Wintergarten und lese. Die Fenster vermitteln mir, dass ich nicht eingesperrt bin, ich weiß, wenn ich auch ins Finstere schaue, dass da unter mir die Mur Richtung Thomatal fließt. Hier lese ich auch im Sommer, meine Familie versteht das Signal, Ruhe, sie will nicht gestört werden.

Meine Reise zu den Lese- und Schreibplätzen einiger Frauen im Lungau hat mich zu weiteren Projekten motiviert. Alltagsgeschichten zu schreiben rund ums erste Buch, das erinnert wird, die Wertschätzung des Lesens bzw. die Abschätzigkeit der heute als Kulturtechnik erkannten damaligen »Zeitverschwendung«. Aber auch über Lese-Wiedereinsteigerinnen und das für sie attraktive Buchangebot zu reden. Wer mit dem Dogma »Lesen ist alles andere als Arbeiten« groß und alt wurde, braucht viel Unterstützung, das eigene Lesen zu ritualisieren. Nicht nur als Vorleserin der Kinder bzw. Enkelkinder, sondern für sich selbst. Selten ist mir spontan so viel Vertrauen geschenkt worden wie bei dieser besonderen Expedition. Lesehaltungen habe ich fotografiert, Leserinnenstimmen beschrieben – vielleicht habe ich ein kleines Lese-Zeichen gesetzt.

#### Literatur

- BERNHOFER, MARTIN (Hrsg.): *Das Buch meines Lebens*. Wien: Sonderzahl 1999.  
OZ, AMOS: *So fangen die Geschichten an*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.  
KLÜGER, RUTH: *Frauen lesen anders*. München: dtv 1997.

Friedrich Janshoff

## Lesesozialisation – Leseförderung – Leseunterricht Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Ausgewählt wurden rund 75 fachwissenschaftliche, fachdidaktische und unterrichtspraktische Veröffentlichungen aus den Jahren 2000 bis 2006, darunter mehr als 30 Sammelbände und Zeitschriften-Themenhefte (vgl. dazu den technischen Hinweis am Ende der Bibliographie). Berücksichtigt wurden folgende Schwerpunkte: Buch- und Medienkultur, Lesesozialisation und Medien, Lesedidaktik und Leseunterricht nach PISA, Leseverhalten und Leseförderung, Literarische Sozialisation und Literaturunterricht, Lesen im Deutschunterricht (Methoden und Materialien). Innerhalb der Gruppen sind die Einträge absteigend chronologisch geordnet.

Monschein, Michaela: Medium Buch: Lesen und Leben, Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte. Informationen Deutschdidaktik, 2000. H. 3, 130–143.

Janshoff, Friedrich: Medium Buch: Lesenlernen, Leseförderung, Lektüre. Informationen zur Deutschdidaktik, 17.1993, H. 1, 112–120.

Abraham, Ulf; Kepser, Mattis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt, 2005. (Grundlagen der Germanistik. 42). ISBN 3-503-07944 0

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt, 2004. (Grundlagen der Germanistik. 38). ISBN 3-503-06185-1

---

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*. Rudolf-Katt-  
nig-Straße 39/4, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: [friedrich.janshoff@utanet.at](mailto:friedrich.janshoff@utanet.at)

## 1. Buch- und Medienkultur

- Stein, Peter: Schriftkultur. Die Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: Primus, 2006. ISBN 3-89678-564-8 [*angek. für Frühjahr 2006*]
- Griep, Hans-Joachim: Geschichte des Lesens. Von den Anfängen bis Gutenberg. Darmstadt: Primus, 2005. ISBN 3-89678-514-1
- Schütz, Erhard (Hrsg.): Das BuchMarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen. Reinbek: Rowohlt, 2005. (Rowohlts Enzyklopädie. 55672). ISBN 3-499-55672-3
- Faulstich, Werner: Grundwissen Medien. 5., überarb. u. erw. Aufl. München: W. Fink, 2004. (UTB. 8169). ISBN 3-8252-8169-8
- Hörisch, Jochen: Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate bis zum Internet. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004. (suhrkamp taschenbücher. 3629). ISBN 3 518-45629-6
- Schickerling, Michael; Menche, Birgit: Bücher machen. Ein Handbuch für Lektoren und Redakteure. Programmplanung. Projektmanagement. Manuskriptbearbeitung. Rechtliche Aspekte. Herstellung. Vertrieb. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit. Berufsbild Lektor. Freie Mitarbeiter in Verlagen. Adressen. Literaturtipps. Checkliste. Frankfurt am Main: Bramann, 2004. (Edition Buchhandel. 13). ISBN 3-934054-17-X [*www.buchkatalog.de*]
- Schneider, Jost: Sozialgeschichte des Lesens. Zur historischen Entwicklung und sozialen Differenzierung der literarischen Kommunikation in Deutschland. Berlin: de Gruyter, 2004. ISBN 3-11-017816-8 [*www.degruyter.de*]
- Kerlen, Dietrich: Einführung in die Medienkunde. Stuttgart: Reclam, 2003. (Universal-Bibliothek. 17637). ISBN 3-15-017637-9
- Rautenberg, Ursula (Hrsg.): Reclams Sachlexikon des Buches. 2., verb. Aufl. Stuttgart: Reclam, 2003. ISBN 3-15-010542-0
- Röhring, Hans-Helmut: Wie ein Buch entsteht. Einführung in den modernen Buchverlag. Vollst. überarb. u. aktualis. v. Klaus-W. Bramann. Darmstadt: Primus, 2003. ISBN 3-89678-236-3
- Hiller, Helmut; Füssel, Stephan: Wörterbuch des Buches. 6., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann, 2002. ISBN 3-465-03220-9
- Kübler, Hans-Dieter: Medien für Kinder. Von der Literatur zum Internet-Portal. Ein Überblick. Opladen: Westdeutscher Verl., 2002. ISBN 3-531-13824-3 [*www.buchkatalog.de*]
- Rautenberg, Ursula; Wetzels, Dirk: Buch. Tübingen: Niemeyer, 2001. (Grundlagen der Medienkommunikation. 11). ISBN 3-484-37111-0
- Groothuis, Rainer: Wie kommen die Bücher auf die Erde? Über Verleger und Autoren, Hersteller, Verkäufer und das schöne Buch. Nebst einer kleinen Warenkunde. Köln: DuMont, 2000. ISBN 3-8321-3164-7
- Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-495-0

## 2. Lesesozialisation und Medien

- Gölzer, Susanne: Lesesozialisation. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005, 202–225.
- Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa, 2005. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1357-7 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Richter, Karin; Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa, 2005. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1356-9 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter: Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, 2004. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1354-2 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 2004. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1355-0 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Pieper, Irene u. a.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa, 2004. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1353-4 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Rupp, Gerhard; Heyer, Petra; Bornholt, Helge: Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim: Juventa, 2004. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. 40). ISBN 3-7799-1668-1 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa, 2003. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1351-8 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, 2003, Bd. 1, 536–547.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 2002. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1349-6 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 2002. (Lesesozialisation und Medien). ISBN 3-7799-1350-X
- Conrady, Peter: Lesen und CD-Rom. Untersuchungen zur Mediennutzung von Jugendlichen; Computer statt Buch oder Buch gegen Computer? Oberhausen: Athena, 2001. (Lesen und Medien. 11). ISBN 3-89896-101-X

### 3. Lesedidaktik und Leseunterricht nach PISA

- Rastner, Eva (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen. 30 Jahre ide, Informationen zur Deutschdidaktik. Innsbruck: Studien-Verl., 2006. (ide-extra. 13). ISBN 3-7065-4095-9 [*angek. für 05/2006*]
- Scherner, Maximilian; Ziegler, Arne (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 2006. (Europäische Studien zur Textlinguistik. 2). ISBN 3-8233-6169-4
- Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2005. ISBN 3-531-14452-9
- Bayrhuber, Horst u. a. (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck: Studien-Verl., 2004. (Forschungen zur Fachdidaktik. 6). ISBN 3-7065-4020-7
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main: Lang, 2004. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. 6). ISBN 3-631-51994-X [*www.peterlang.net*]
- Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabekultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt am Main: Lang, 2004. ISBN 3-631-52719-5 [*www.peterlang.net*]
- Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-8100-4229-3 [*www.buchkatalog.de*]
- Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, 2003. ISBN 3-931240-27-4 [*www.buchkatalog.de*]
- Moschner, Barbara; Hanna Kiper, Hanna; Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003. ISBN 3-89676-669-4 [*www.buchkatalog.de*]

#### Die wichtigsten PISA-Dokumente auf einen Blick

- Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.). PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Haider, Günter; Reiter, Claudia (Hg.). PISA 2000. Thematischer Bericht. Innsbruck: StudienVerlag, 2002.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2003.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxman, 2004.
- Haider, Günter; Reiter Claudia (Hg.). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Mathematik, Lese-Kompetenz, Naturwissenschaft, Problemlösen. Graz: Leykam, 2004.

Franz, Kurt; Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V. 28). ISBN 3-89676-651 1

#### 4. Leseverhalten und Leseförderung

Lesen in einer globalisierten Welt. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 57.2005, H. 4. Umlauf, Konrad: Schule, Bibliothek, Schulbibliothek. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft, 2005. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft. 165). [[www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h165](http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h165)]

Barth, Juliane: Leseförderung – Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsmöglichkeiten von Bibliotheken. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft, 2004. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft. 118). [[www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118](http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118)]

Bucher, Priska: Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Pestalozzianum, 2004. ISBN 3-403-08537-6

Scheerer-Neumann, Gerheid: Leseschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, 2003, Bd. 1, 551–567.

Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektive der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, Auer, 2002. ISBN 3 403-08508-2

Böck, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verl., 2000. ISBN 3-7065-1466-4

#### 5. Literarische Sozialisation und Literaturunterricht

Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zu lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: Edition Vulpes, 2004. ISBN 3-9807028-5-5

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit, 2004. (Leseforschung. 1). ISBN 3-8258-7677-2

Ladenthin, Volker; Rickes, Joachim (Hrsg.): Sprachferne und Textnähe. Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004. ISBN 3-8260-2581-4

Dörschmann, Jana: Das Freie Lesen. Eine handlungsorientierte Leseförderung für die Sekundarstufe I mit einer entsprechenden Motivierung für leseferne Kinder und Jugendliche. Hamburg: Kovac, 2003. (Didaktik in Forschung und Praxis. 8). ISBN 3-8300-1056-7

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. 2., aktualis. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2003. (Sammlung Metzler. 287). ISBN 3-476-12287-5 [[www.metzler-verlag.de](http://www.metzler-verlag.de)]

- Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, Cornelsen, 2003, 153–174.
- Hummelsberger, Siegfried: Literaturunterricht und literarisches Verstehen bei Berufsschülern. »Ich lese was, was du nicht liest ...!« Frankfurt am Main: Lang, 2002. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. 2). ISBN 3-631-38933-7 [[www.peterlang.net](http://www.peterlang.net)]
- Dehn, Mechthild u. a.: Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2001, 568–637.

## 6. Lesen im Deutschunterricht (Methoden und Materialien)

- Dammenhayn, Heidemarie: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006. ISBN 3-589-22199-2 [angekündigt für 02/2006] [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen, 2006. (Lehrer-Bücherei, Grundschule). ISBN 3-589-05105-1 [angekündigt für 02/2006] [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Fix, Martin; Jost, Roland: Sachtex te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. (Diskussionsforum Deutsch. 19). ISBN 3-89676 952-9 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Gläser, Eva; Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-983-9 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. (Deutschdidaktik aktuell. 12). ISBN 3-89676-916-2 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Lesen beobachten und fördern. Praxis Deutsch, 32.2005, H. 194. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Sachbücher und Sachtex te lesen. Praxis Deutsch, 32.2005, H. 189. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Druschky, Petra; Stadler, Christine; Meier, Richard: Das Lernbuch: Lesen. Text e bearbeiten, verstehen, nutzen. Seelze: Friedrich, 2004. ISBN 3-617-92361-5 [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Das Lernbuch: Lesen. – Audio-CD. Seelze: Friedrich, 2004. ISBN 3-617-92362-3
- Das Lernbuch: Lesen. – Kommentar. Seelze: Friedrich, 2004. ISBN 3-617 92363-1
- Feiner, Waldemar; Feiner, Birgit; Feiner, Katrin: Herausforderung Lesen. Ideen und Entscheidungshilfen für einen autonomen Leseunterricht. Linz: Veritas, 2004. ISBN 3-7058-6575-7
- Gerstenmaier, Wiebke; Grimm, Sonja: Praxishandbuch Deutsch. Sprechen – Schreiben – Lesen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004. ISBN 3-589-22068-6 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]

- Kammer, Marion von der: Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Deutschdidaktik aktuell. 18). ISBN 3-89676-822-0 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Lesestrategien. Praxis Deutsch, 31.2004, H. 187. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Moers, Edelgard: Informierendes Lesen. Mit Informationen aktiv umgehen, Lesekompetenz stärken, Beispiele aus der Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2004. (Lehrer-Bücherei, Grundschule). ISBN 3-589-05086-1 [[www.buchkatalog.de](http://www.buchkatalog.de)]
- Haas, Karin: Texte lesen – Inhalte verstehen. Ein systematisches Training zur Lesekompetenz. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2002. ISBN 3-86072-736-2 [[www.verlag-gruhr.de](http://www.verlag-gruhr.de)]
- Leseleistung – Lesekompetenz. Praxis Deutsch, 29.2002, H. 176. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Vergleichendes Lesen. Praxis Deutsch, 29.2002, H. 173. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Lesen in der Medienwelt. Informationen Deutschdidaktik, 24.2000. H. 3. [[uni.klu.ac.at/ide/](http://uni.klu.ac.at/ide/)]
- Leseförderung. Praxis Deutsch, 21.1994, H. 127. [[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)]
- Lesen. Informationen zur Deutschdidaktik, 17.1993, H. 1. [[uni.klu.ac.at/ide/](http://uni.klu.ac.at/ide/)]

Technischer Hinweis: Im Internet sind (wie jeweils oben vermerkt) die Inhaltsverzeichnisse zahlreicher Sammelbände, Themenhefte und Monographien zugänglich. Bei [buchkatalog.de](http://buchkatalog.de) können sie in der Detailansicht des jeweiligen Titels unter dem Punkt Detailinformationen eingesehen werden; auf den Websites der Verlage stehen sie in der Regel bei den einzelnen Titeln zum Download zur Verfügung.

Artur Nickel

## »Wer sich auf das Erzählen einlässt ...!« Die Essener Autorenschule

Die »Essener Autorenschule« ist ein innovatives Projekt der Erich Kästner-Gesamtschule in Essen. Ein Autor kommt für 24 Unterrichtsstunden in zwei Klassen und führt die Kinder und Jugendlichen ein in das freie Schreiben. Aus den entstehenden Texten wird ein Manuskript erstellt. Gemeinsam mit einem Verlag gibt es in Rollenspielen eine Einführung in das Verlagswesen, dann folgt die Druckkostenkalkulation. Schließlich drucken die Kinder »ihr« Buch im Verlag selbst. Der Erlös bildet dabei die Basis für das nächste Autorenschulprojekt. Das Projekt hat beim Wettbewerb »KinderzumOlymp« in der Kategorie »Literatur, Klasse 5–9« den ersten Preis gewonnen. Dieser bundesweite Wettbewerb wird von der Kulturstiftung der Länder in Deutschland gemeinsam mit der Deutsche Bank Stiftung ausgerichtet (vgl. [www.kinderzumolymp.de](http://www.kinderzumolymp.de)).

»Wer sich auf das Erzählen einlässt, der [...] tut es, um sein Leben zu leben.« Dieser programmatische Satz, den Peter Bichsel 1982 in seinen Frankfurter Vorlesungen geäußert hat, umreißt kurz und knapp, warum es die Essener Autorenschule an der Erich Kästner-Gesamtschule gibt und worum es ihr geht. Sie will dazu beitragen, dass Jugendliche, indem sie erzählen, indem sie schreiben, ihr eigenes Leben gewinnen und leben. Sie sollen im Spiegel des Erzählens und des freien Schreibens ihre eigenen Erfahrungen freisetzen und bearbeiten. Sie sollen ihren derzeitigen Standort zwischen Ich-Suche und Identitätsfindung bestimmen und sich dabei neue Erfahrungsräume und -möglichkeiten erschließen. Angestrebt wird eine Mo-

mentaufnahme im spielerischen Umgang mit Sprache, die nicht festlegt, sondern ermutigt, bisherige persönliche Grenzen im Umgang mit sich und anderen zu überschreiten. Und so ist die Essener Autorenschule im doppelten Sinn eine Autorenschule: Zum einen stellt sie einen Autor, einen Literaturschaffenden, in den Mittelpunkt, der mit den Jugendlichen arbeitet und ihnen Schreibaufgaben gibt. Klar, dass sich junge Menschen dadurch ernst genommen fühlen, dass sie ungeheuer motiviert werden. Sie haben es mit einer Person zu tun, die vom Fach ist und die eine Brücke baut zwischen dem Glashaus Schule und dem »richtigen« Leben.

Zum anderen fordert die Autorenschule die Jugendlichen heraus, quasi selber Autoren zu werden, indem sie über das freie Schreiben und Erzählen beginnen, ihr Leben, ihr Schicksal, in die eigene Hand zu nehmen. Sie sollen anfangen, ihre inneren und äußeren Wirklichkeiten zu spiegeln, zu benennen und schrittweise zu gestalten. Sie sollen selbst sprachlich persönliche Akzente setzen und sich zu behaupten versuchen. Die Jugendlichen lernen also nicht einfach für ein späteres Leben, für ein Leben nach der Schule, sie begreifen vielmehr die Schule als Lebens- und Gestaltungsraum. Sie ist für sie kein Sandkastenspiel mehr, sondern bis in den Unterricht hinein Teil des »richtigen« Lebens. Sie bietet ihnen zwar, wo notwendig, Schonräume, konfrontiert sie jedoch immer wieder mit den Realitäten, auch mit ihren Realitäten. Sie lernen also »am Leben« und spiegeln damit die Wege, die sie gehen müssen, wenn sie ihren persönlichen wie beruflichen Standort in der Gesellschaft finden wollen.

Eine besondere Herausforderung ist vor diesem Hintergrund der zweite Teil der Autorenschule: die besten Texte, die entstehen, werden gesammelt und in einem Buch veröffentlicht. Für die Jugendlichen ist dies eine Nagelprobe, entscheidet sich doch hier, was von dem, was sie sich »erschrieben« haben, »lesbar« sein könnte und öffentlichen Ansprüchen genügen dürfte. Reicht die eigene Leistung? Reicht sie nicht? Eine Situation, der sie sich später auch beruflich immer wieder stellen müssen.

Dass die Jugendlichen an dem Herstellungsprozess ihres Buches von der Druckkostenkalkulation bis hin zum Marketing beteiligt werden, rundet die Autorenschule ab. Sie lernen, dass es für ihre Leistung berechenbare Gradmesser gibt und dass es für sie darauf ankommt, wie sie sich präsentieren und welches Engagement sie in eigener Sache aufbringen. Das sind wesentliche Bedingungen für einen persönlichen Erfolg. Angelegt ist die Buchproduktion und -vermarktung so, dass mit dem Verkauf der Bücher die Basis für ein neues Buchprojekt im Rahmen der Autorenschule gelegt werden soll. Ein durchaus ehrgeiziger Ansatz!

Methodisch baut die Autorenschule auf dem Schulschreibermodell auf, das der Dortmunder Lyriker und Jugendbuchautor Ralf Thenior gemeinsam mit dem Literaturbüro NRW Ruhrgebiet entwickelt hat. Hier wie dort gilt es Freies Schreiben im Deutschunterricht zu erproben, Wege schöpferischen Umgangs mit Sprache zu erkunden und zu testen. Während der ersten Arbeitsphase erhalten die Jugendlichen immer wieder Schreibaufträge, die aufeinander aufbauen und die sie zu erfüllen haben. Die Ergebnisse werden zum Teil einzeln, zum Teil gemeinsam besprochen, die jugendlichen Autoren beraten. Sie erhalten Hinweise darauf, welche Wirkung ihre Texte erzielen, was sie korrigieren sollten, aber auch darauf, was ihnen bereits be-

sonders gut gelungen ist. Anschließend überarbeiten sie ihre Texte, bis sie selbst damit zufrieden sind. Ein methodisches Konzept, das die Jugendlichen ernst nimmt und das didaktisch zunächst einmal dem inneren Entwicklungsprozess den Vorrang einräumt. Es ist ein tastendes Vorwärtsschreiten, bei dem dialogisches, lyrisches und prosaisches Schreiben ausprobiert wird und dann die eigentlichen Schwerpunkte gesetzt werden. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bringen die Jugendlichen mit? Wo liegen ihre kreativen Begabungen, wo ihre Grenzen? Haben sie Blockaden? Lässt sich Verschlüsseltetes freilegen? Wie lassen sich die Willenskräfte schulen? Fragen über Fragen, die bei jeder Aufgabe immer wieder neu zu beantworten sind.

Ein wichtiges Instrument bilden gerade am Anfang des Projekts Sprach- und Schreibspiele. Sie bieten Schreibansätze und tragen in besonderer Weise dazu bei, dass Verkrustungen aufgebrochen werden können. Mit ihnen lassen sich Jugendliche seelisch wie geistig »in Bewegung setzen«, mit ihnen können Wege gefunden werden, um ins freie Schreiben hineinzufinden. Sprach- und Schreibspiele haben bekanntlich eine sehr lange Tradition, sie sind keine Erfindung der aus Amerika in den siebziger Jahren herüberschwappenden Schreibbewegung. Zu erinnern ist etwa an die Sprachspiele der antiken Rhetorik und an die Wechseldichtung des Mittelalters, an die Gesprächsspiele in den »geselligen Damenzimmern« der Barockzeit (Friedrich Philipp Harsdörffer), an die Brief- und Gruppenromane in den literarischen Salons der Romantik, an die Textcollagen des Dadaismus oder die surrealistischen Traumtexte. Schreibspiele gehören aber auch zur Arbeiterdichtung, und zwar vom Bund Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller bis hin zum Werkkreis Literatur der Arbeitswelt (vor allem der Kollektivroman). Mal werden Schreibspiele zur Schulung eingesetzt, mal sind sie Teil eines ästhetischen Programms, mal bloße Unterhaltung. Die Autorenschule greift diese Tradition auf und versucht sie im Sinne der eigenen Zielsetzung zu nutzen.

Als Glücksgriff für die gemeinsame Arbeit erwies es sich, dass sich Ralf Thenior bereit erklärte, dieses erste Autorenschulprojekt anzuleiten. Er hat eine ausgesprochen didaktische Begabung und verfügt als Schulschreiber über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen. Ihn kann so leicht nichts erschüttern, nicht einmal pubertierende Unruhe. Er hat den notwendigen Humor, der Brücken baut und über Klippen hinweghilft. Er interessiert sich für die Menschen, die vor ihm sitzen, und bringt ihnen Sympathie entgegen. Zudem sind seine Texte in den Schulbüchern zu finden, was von den Jugendlichen aufmerksam registriert wird. Er hat ihnen literarisch etwas zu sagen. Das waren gute Voraussetzungen für die gemeinsame Arbeit.

#### Literatur

BICHSEL, PETER: *Der Leser. Das Erzählen*. Darmstadt-Neuwied 1982.

ESSENER AUTORENSCHULE: *Von Quatschnachrichten, Wollmäusen und Rentnerchips. Die Essener Autorenschule mit Ralf Thenior stellt sich vor*. Vechta: Geest-Verlag 2004.

TREECK, LEO VAN (HRSG.): *Von Träumen, Wünschen und Ängsten*. Autoren: Klasse 6 C und 6 D der Erich-Kästner-Gesamtschule Essen unter Anleitung von Kristina Dunker. Projektkoordination Artur Nickel. Vechta: Geest-Verlag 2005 (= Essener Autorenschule, Bd. 2).

## Deutsch-Standards

*Diese Checkliste wurde von der deutschen Gewerkschaft GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) entwickelt, um die Konzepte der einzelnen Bundesländer und der Kultusministerkonferenz zu bewerten. Wir halten sie auch für die österreichische Debatte für anregend und publizieren sie deswegen in der ide.*

Die Bildungsstandards sind Teil eines umfassenden Konzepts zur pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung

- ja
- nein

Das Konzept zur pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung betont nicht nur den Output, sondern formuliert auch Standards für Input (Bildungsziele, Lernort, Lern- und Arbeitsbedingungen, Qualifikation und Versorgung mit pädagogischem Personal) sowie für den pädagogischen Prozess (Lehr-, Lern-

und Förderkonzepte, Demokratisierungsstrategien, pädagogische Schul- und Qualitätsentwicklung)

- ja
- nein

Ist ein verengter Qualitäts- und Bildungsbegriff erkennbar, der die messbaren akademischen Kompetenzen betont und die musischen, sozialen und demokratischen Fähigkeiten und Einstellungen vernachlässigt?

- ja
- nein

Die Bildungsstandards sollen dienen

- der Qualitätssicherung
- Verbesserung der Fachleistungen
- Verbesserung der Chancengleichheit
- Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit
- größerer Selbstständigkeit der Schulen
- Entwicklung der Schulkultur
- Verbesserung des Schulklimas
- Demokratisierung der Schule

Die Bildungsstandards beruhen auf der Philosophie

- Leistung durch Auslesen und Homogenisieren
- Leistung durch Fördern und Integrieren

Die Bildungsstandards formulieren

- den Bildungsanspruch von SchülerInnen an Schule und Gesellschaft (»Bildungsrecht«)
- den Anspruch von Schule und Gesellschaft an die SchülerInnen (»Bildungspflicht«)

Die Bildungsstandards beruhen auf

- einem Wissenskanon, sie sind »stoffbasiert«

- *Kompetenzen, sie sind »kompetenzbasiert«*

Die Bildungsstandards werden von übergeordneten Bildungszielen abgeleitet

- *Fähigkeit, intelligentes Wissen zu erwerben, das anschlussfähig für lebenslanges Lernen ist*
- *Fähigkeit, anwendungsfähiges Wissen zu erwerben und auf vielerlei Situationen übertragen zu können*
- *Das Lernen lernen – Lernkompetenz erwerben*
- *Methodenkompetenz erwerben (zum Beispiel: muttersprachliche Kompetenzen, fremdsprachliche Kompetenzen, Medienkompetenzen)*
- *Erwerb sozialer Kompetenzen (soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz)*
- *Erwerb sozialer, demokratischer und persönlicher Wertorientierungen*

Die Bildungsstandards werden formuliert

- *schulformbezogen*
- *schulformunabhängig*

Die Bildungsstandards sollen als Grundlage dienen

- *für zentrale Abschlussprüfungen*
- *für Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschule*
- *für Versetzungsentscheidungen*
- *für Abschlusszeugnisse*
- *für Sonderschulüberweisung*
- *für Vergleichsarbeiten / Datenhoheit Schulaufsicht*
- *für Schulranking*
- *für Vergleichsarbeiten / Datenhoheit Schulen*
- *für Systemmonitoring durch Stichproben*

- *für die Einleitung individueller Fördermaßnahmen*
- *für Schulberatung und Unterstützungszuweisungen an Schulen*
- *zur Orientierung und Vergleichbarkeit*
- *für eine regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung*

Die Auswertung von Vergleichsarbeiten wird vorgenommen

- *durch Schulen und Lehrkräfte selbst*
- *durch (kommerziell arbeitende) externe Institute*

Die LehrerInnen und ihre Interessenvertretungen werden an der Entwicklung von Bildungsstandards beteiligt

- *ja*
- *nein*

Schule und Lehrkräfte werden in Fortbildungsmaßnahmen auf die neuen Aufgaben vorbereitet

- *ja*
- *nein*

Kursiv hervor gehoben sind die Forderungen des GEW.

## ide empfiehlt



Laurie R. Cohen (Hg.)

»Gerade weil Sie eine Frau sind ...«

Erkundigungen über Bertha von Suttner, die unbekannteste Nobelpreisträgerin.

Wien: Braumüller, 2005. 240 Seiten.

ISBN 3-7003-1522-8 • EUR 29,40

Das »Bedenkjahr« 2005 hat die Aufmerksamkeit auch auf eine österreichische Schriftstellerin gelenkt, deren literarischer Erfolg alleine eigentlich schon ihre Behandlung im Deutschunterricht rechtfertigen würde. Doch geht die Bedeutung der Rezeption ihres Romans *Die Waffen nieder!* weit über den literarischen Bereich hinaus. Bertha von Suttner steht am Beginn der österreichischen Friedensbewegung, aber auch der Frauenbewegung und des öffentlichen Eintretens gegen Antisemitismus und Rassismus.

Erstaunlicherweise ist aber Suttner kaum in einem Lesebuch vertreten und

wird, soweit wir das beobachten können, äußerst selten im Deutschunterricht erwähnt. Die Fülle der interessanten Bücher, die im Vorjahr – anlässlich des hundertjährigen Jubiläums der Verleihung des Friedensnobelpreises – wird dies hoffentlich in Zukunft ändern. Unter diesen Publikationen sticht der Sammelband von Laurie Cohen hervor. In sieben Beiträgen entwerfen die AutorInnen ein ganz und gar überraschendes Bild der Bertha von Suttner. Anhand bislang unbekannter russischer Quellen werden neun abenteuerliche Jahre untersucht, die Bertha von Suttner im Kaukasus verbrachte. Beschrieben wird ihr Eintritt in die Arena des öffentlichen Kampfes gegen Krieg und Antisemitismus, die dramatischen Auseinandersetzungen im Nobelpreiskomitee, das Nachwirken ihrer Arbeit in der österreichischen Friedens- und Frauenbewegung und auch der aristokratische Horizont ihrer Romane. Mit Präzision werden selbst die psychologischen Momente hinter satirischen Bertha-von-Suttner-Karikaturen gedeutet und das Bild eines facettenreichen Nachwirkens bis herauf in unsere Zeit vervollständigt.

Die Herausgeberin Laurie R. Cohen schreibt dazu:

In diesem Buch werden Suttners Ideen und ihr Engagement für eine Welt ohne bewaffnete Konflikte von sehr unterschiedlichen Seiten her ins Visier genommen. Der Versuch eines frischen Blickes und einer umsichtigen Einschätzung ihres Wirkens – die dessen vielfältige, teilweise auch widersprüchliche Facetten in ihrer Gesamtheit zu würdigen versucht – gibt auch in die aktuelle Friedensforschung neue Einblicke. Wie zu ihrer Zeit wird auch heute der Zeitgeist von Ideologien beeinflusst, die den allseitigen Konkurrenzkampf, das Faustrecht der Starken und den

Kult überlegener Macht auf ihre Fahnen geschrieben haben und deren tiefere Logik immer wieder auf das erbarmungslose Kräftemessen des Krieges hinausläuft. Ähnlich wie damals setzt sich auch heute eine breite Friedensbewegung gegen den militaristischen Zerstörungswahn zur Wehr – und ähnlich wie damals findet diese weltweit ein positives Echo, ohne freilich bisher in der Lage zu sein, die Kriegstreiber »realpolitisch« in die Schranken zu weisen oder gar zu entmachten. Ähnlich wie damals stellen sich also auch heute brennende Fragen nach dem Warum dieses Scheiterns – und danach, wie der tiefen Anziehungskraft der Friedensidee genügend Durchsetzungskraft verliehen werden könnte.

Das Buch wird seinem Untertitel »Die unbekannte Nobelpreisträgerin« mehr als gerecht. Die rund 200 Seiten bieten tatsächlich viele Details, die auch Suttner-Kennern unbekannt sein dürften, und erfreut durch seine sympathisierende, aber durchwegs kritische Grundhaltung. Hervorzuheben sind auch die zahlreichen zeitgenössischen Abbildungen, die zusätzlich zum Einsatz dieser Publikation im Unterricht, zum Beispiel für fächerübergreifende Projekte Deutsch-Geschichte, ermutigen.

WERNER WINTERSTEINER

#### Literatur

ENICHLMAIR, MARIA: *Abenteurerin Bertha von Suttner. Die unbekanntes Georgien-Jahre 1876 bis 1885*. Maria Enzersdorf: Edition Roessner 2005.

MÜLLER-KAMPL, BEATRIX: »Krieg ist Mord auf Kommando«. *Bürgerliche und anarchistische Friedenskonzepte. Bertha von Suttner und Pierre Ramus*. Nettersheim: Graswurzelrevolution 2005.

PICK, HELLA: *Bertha von Suttner. Living for peace*. Vienna: Federal Ministry for Foreign Affairs 2005.

*Als Textprobe sei ein Ausschnitt aus dem Aufsatz von Irmgard Hierdeis ausgewählt, die sich sehr kritisch mit der literarischen Produktion der Baronin auseinandersetzt:*

Hätte B. v. S. die Welt Hundert Jahre nach ihrem Nobelpreis ihren Erwartungen gemäß vorgefunden? Wäre sie zufrieden mit dem Erreichen der Gleichberechtigung, die den Frauen nicht die »Mithilfe« erstrebenswert macht, sondern ihre Selbstverwirklichung, auch in öffentlichen Ämtern? Hätte sie mir wohl dieselben Ratschläge gegeben wie meine Großmutter aus ihrer Lebenserfahrung heraus: »Das einzige, was im Leben zählt, ist das, was du in deinem Kopf hast. Das kann dir niemand wegnehmen.« Ob sie sich in einer Welt ohne Adelstitel wohlfühlen würde, in der ein x-beliebiger Gärtner oder Schreiner im Nachbarzimmer des Grand Hotels wohnen dürfte – in einer Welt, in der Könige und Fürsten nur noch die Regenbogenpresse bevölkern und die ihre Schlösser der Allgemeinheit zur Besichtigung öffnen müssen – in der auch Baronessen zu Staubsauger und Kochlöffel greifen, weil die Arbeitskraft der Diener angemessen bezahlt wird? Bertha von Suttner könnte theoretisch meine Urgroßmutter sein. Was wäre, wenn sie in mein Ikea-Wohnzimmer träte, ihr Lorgnon auf meine Jeans richtete und mein T-Shirt missbilligend betrachtete? Ich sehe ihre hochgezogenen Brauen, ihre unmerklich geschürzte Oberlippe. Liebe Uroma, ich habe keinen goldenen Samtsessel für dich, du musst dich schon an meinen Holztisch bequemen, dich damit abfinden, dass ich für einige Zeit in der Küche verschwinde, weil es in meinem Jahrhundert und in meinem gelebten »Socialismus« keine Butler, Jungfern und Köchinnen gibt. Haben wir deshalb, wie du befürchtet hast, unsere Individualität verloren? Da wir selber kochen, auf Kinder aufpassen und Geld verdienen, bleibt uns so gut wie keine Möglichkeit mehr, ganze Nachmittage dem Liebeskummer und dem Kopfschmerz in abgedunkelten Salons zu fröhnen. Edelmenschen sind wir mit Sicherheit nicht geworden. Aber das eine Tröstliche will ich dir mitteilen: Wir blicken auf sechzig Jahre ohne Krieg zurück, die längste Friedenszeit, die wir je in Westeuropa hatten. Unsere Kinder haben Freunde in aller Welt, und die Lehrpläne geben Völkerverständigung und Friedfertigkeit breiten Raum. Du kannst mit uns zufrieden sein!

## Neu im Regal



Reinold Funke

### **Sprachliches im Blickfeld des Wissens**

Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern.

Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2005.

(Reihe Germanistische Linguistik. Band 254).

345 Seiten.

ISBN 3-484-31254-8 • EUR 98,00 • sFr 155,00

Reinold Funke geht in seiner Untersuchung zunächst von der Problematik aus, wonach der Wert grammatischen Wissens und Grammatikunterrichts für die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten umstritten bleibt. Trotzdem – oder gerade deshalb – fragt der Autor nach der reflexiven Komponente erstsprachlicher Bildung und zeigt in seiner Studie – ausgehend von empirischen Untersuchungen –, dass grammatisches Wissen nicht mit expliziten schulgrammatischen Kenntnissen gleichgesetzt werden darf. Damit aber wirklich

Sprachliches in das Blickfeld kommt, müsse diesem Wissen – so Funke – spezifisch syntaktische Information zugrunde liegen. Es wird ein empirisches Verfahren für die Jahrgangsstufen fünf bis sieben (Haupt- und Realschulen) entwickelt und eingesetzt, welches darauf abzielt, das Vorliegen solcher Information zu erfassen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass syntaktische Information fast überall zugänglich, damit aber noch nicht zuverlässig verfügbar ist. Vielmehr muss der Umgang mit ihr erst erlernt werden.

Für den muttersprachlichen Grammatikunterricht ergibt sich, dass seine indirekten Einflüsse auf sprachliches Lernen möglicherweise größer sind als die direkten. Ein methodischer Neuansatz könnte darin liegen, mit grammatischen Problemen und sprachlichen Intuitionen unmittelbarer, ohne Umweg über schulgrammatische Klassifikationen, zu arbeiten. Eine interessante Publikation für LehrerInnen, die grammatische Kenntnisse ihrer SchülerInnen reflektieren und neue Impulse für die Arbeit mit und an Sprache gewinnen wollen.

Antje Mansbrügge

### **Junge deutschsprachige Literatur**

Mit Tipps, Materialien und Kopiervorlagen von Markus Langner.

Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. 256 Seiten.

ISBN 3-589-22053-8 • EUR 17,50

»Gegenwartsliteratur« wird im Deutschunterricht immer noch zu wenig berücksichtigt. Das wird vielfach beklagt, aber selten wagen sich DeutschlehrerIn-

nen an wirklich Aktuelles, das der Lebenswelt ihrer SchülerInnen nah ist. Antje Mansbrügg's Junge deutschsprachige Literatur kann erste Schneisen schlagen in den Dschungel der Neuerscheinungen. Sie stellt neun Texte von »jungen« AutorInnen für den Deutschunterricht vor – von Marcel Beyer über Karen Duve, Malin Schwerdtfeger und Judith Hermann bis Feridun Zaimoglu. Jedes Kapitel ist einheitlich und übersichtlich gegliedert: Schlaglichtern mit Inhaltsangabe sowie Darstellung von Themen und Parallelen zu anderen Texten folgt ein Kapitel mit einer allgemeinen Einführung zu der Autorin/dem Autor, eine Leseprobe und eine strukturierte Aufarbeitung des vorgeschlagenen Romans. Als besonderes Bonbon schließen sich dem in den meisten Fällen Interviews mit den AutorInnen an. Richtig konkret für den Unterricht wird das Ganze aber erst durch die didaktischen Arbeitsanregungen von Markus Langner, die methodisch vielfältig und direkt einsetzbar sind. Das Buch kann somit einerseits Orientierung bieten auf der Suche nach geeigneten Texten für die obere Mittelstufe und Oberstufe, zum anderen finden sich hier auch Hintergrundinformationen und Materialien für den Unterricht. Gerade die klare Strukturierung und Übersichtlichkeit macht es zu einem wirklichen Praxisbuch.



Petra Wieler (Hg.)  
**Narratives Lernen in medialen  
 und anderen Kontexten**

Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2005.

216 Seiten.

ISBN 3-931240-32-0 ● EUR 18,50

Im vorliegenden Sammelband reflektieren die AutorInnen das Zusammenspiel zwischen Narration und Dialogizität sowie den Einfluss unterschiedlicher Medienerfahrungen auf die Ausbildung narrativer Fähigkeiten.

Als didaktisch relevanter Erkenntnisfortschritt darf in diesem Zusammenhang – so die Herausgeberin in ihrem einleitenden Beitrag – die Einsicht in die wechselseitige Beeinflussung der im Umgang mit mündlicher und schriftlicher Erzählkultur gewonnenen Erfahrungen gewertet werden. Dies führe wiederum zu einer zunehmenden an natürlichen Prozessen des Spracherwerbs orientierten didaktischen Konzeptualisierung des Erzählen-Lernens in der Schule. Festzuhalten bleibe aber – so Wieler –, dass die dem Erzählen zuerkannte Funktion, Erfahrungen und Erlebnisse im Medium der Sprache perspektivisch strukturieren und anderen mitteilen zu können, durch das Angebot wie durch die Rezeption von Bild- und Computermedien vor neue Herausforderungen ge-

stellt werde. Dies gelte umso mehr, als die Ausbildung und Unterstützung narrativer Fähigkeiten an Gesprächs- und Erzählzusammenhänge gebunden sei, die sich nicht ohne weiteres durch das interaktive Potential der neuen Medien ersetzen ließen (vgl. Wieler, S. 6).

Die Artikel thematisieren daher einerseits den Zusammenhang von Erzählentwicklung und sozialer Kognition sowie die Beziehung des mündlichen Erzählens zu schriftlichen Strukturierungsfähigkeiten; sie erörtern Erzählen als Sprachförderung von MigrantInnenkindern, die Bedeutung von Fantasiegeschichten für die Identitätsentwicklung und die Wirkung des Erzählens, auch des Vorlesens als Höreraktivierung und ganzheitlich-ästhetische Sinneserfahrung. Andererseits wird untersucht, wie Buch- und Computermedien als Anlässe und Gegenstände des Erzählens in Alltag und Schule vorkommen, inwieweit sich veränderte mediale Voraussetzungen auf den narrativen Sprachgebrauch von Kindern auswirken und welche alten und neuen narrativen Muster sich in die Texte von Jugendlichen einschreiben.

Eine informative Publikation zum Spannungsfeld von Narration und Dialogizität im Kontext der (neuen) Medienlandschaft!



Doris Wildenauer-Józsa

### **Sprachvergleich als Lernerstrategie**

Ein Interview mit erwachsenen Deutschlernenden.

Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2005.  
272 Seiten.

ISBN 3-931240-30-4 • EUR 16,00

ISBN 3-931240-34-7 • EUR 5,00 (Material-CD)

Ausgehend von ihrer Tätigkeit als Deutsch als Fremdsprache-Lehrerin, setzt sich die Autorin in ihrer Publikation zum Ziel, durch Lernerbefragungen zu ermitteln, wie Lernende Sprachvergleiche beim Deutschlernen einsetzen.

Das sprachvergleichende Betrachten der Sprachen werde – so die Autorin in ihrer Einleitung (S.10 ff.) in Konzepten zur Sprachaufmerksamkeit bzw. zum Sprachbewusstsein explizit als Basis für ein plurilinguales Bewusstsein betrachtet; in der Mehrsprachigkeitsdidaktik sei der Sprachvergleich das tragende Prinzip, welches die Verzahnung sprachlicher Wissensbestände (vor allem verwandter Sprachen) ermögliche und so zu einer Optimierung des Fremdsprachenlernens beitrage. Theoretische Überlegungen zum Sprachvergleich seien – abgesehen von wenigen Studien, die anhand von Lernerbefragungen das Lernverhalten von erwachsenen Fremdsprachenlernenden untersuchen – aber empirisch kaum abgesichert.

Im ersten Teil von Abschnitt A ihrer Untersuchung geht Widenauer-Jószá zunächst davon aus, das Fremdsprachenlernen eine kognitive Verarbeitung von fremdsprachlichem Input bedeutet, und sichtet dementsprechend die aktuelle Forschungsliteratur zum Sprachenlernen aus kognitiver Sicht. Ihr besonderes Augenmerk liegt dabei auf jenen Forschungen, die den Sprachvergleich als Lernerstrategie definieren. Forschungsmethodische Prinzipien, welche die Grundlage für die Wahl der Erhebungsmethode und den Aufbau des Untersuchungsdesigns der vorliegenden Arbeit bilden, werden im zweiten Teil dieses Abschnitts vorgestellt.

Abschnitt B befasst sich mit der Beschreibung der Forschungsmethode und des -designs der Untersuchung.

Ergebnisse der Auswertung der Interviewstudie werden schließlich im ersten Teil des dritten Abschnitts C vorgestellt, wobei anzumerken ist, dass sich eine detaillierte Darstellung des Kategoriensystems der qualitativen Auswertung und dazugehörige Interviewbelege auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM befinden. Diese kann übrigens auch separat bestellt werden! Um die Ergebnisse dieser Untersuchung dahingehend zu überprüfen, ob eine Generalisierung über die untersuchte Probandengruppe hinaus möglich ist, werden sie im zweiten Teil des dritten Abschnitts mit Resultaten ähnlicher Studien verglichen.

Abschnitt D beschäftigt sich mit den methodisch-didaktischen Implikationen, die sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten lassen.

Mit den Ergebnissen dieser Studie liefert die Autorin einen Beitrag dazu,

den Sprachvergleich betreffende methodische Handlungsempfehlungen empirisch abzusichern oder gegebenenfalls auch kritisch zu hinterfragen.



Mechthild Dehn;  
Petra Hüttis-Graff (Hg.)  
**Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht**

Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch.  
Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2005.  
256 Seiten.

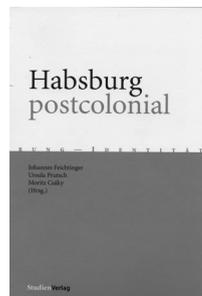
ISBN 3-931240-31-2 • EUR 20,00

Kompetenz und Leistung – die beiden Begriffe stehen derzeit beinahe als Synonyme im Vordergrund des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses zum Deutschunterricht, wobei besonderes Interesse den internationalen Studien PISA und IGLU und den aus ihnen resultierenden Ansprüchen an das Unterrichten gilt.

Den beiden Herausgeberinnen und den AutorInnen des vorliegenden Studienbuchs, dessen Beiträge auf Seminar-Vorträgen an der Universität Hamburg beruhen, geht es jedoch um mehr: Sie plädieren für eine klare Differenzierung zwischen den oben genannten Begriffen: Leistung sei als Lösen einer

Aufgabe messbar, Aussagen über Kompetenz würden aber Verstehensprozesse voraussetzen.

Die vielfältigen Bezüge von Lernen und Lehren werden schließlich als »Spielraum für Muster« konzipiert: Strukturen der Aneignung und Strukturierung von Lernfeldern, Musterbildung und Mustervorgabe. Der vor allem für das Rechtschreiben untersuchte Aspekt von Lehr-Lern-Prozessen bestimmt auch die Beiträge zum Text- und Handschreiben, zum medialen Gestalten und Lesen. Das für die LehrerInnenbildung konzipierte Studienbuch bietet nicht zuletzt aufgrund der in ihm enthaltenen Modelle und Materialien, die zu Reflexion wie zur Erprobung anregen, wertvolle Impulse für den eigenen Deutschunterricht.



Johannes Feichtinger; Ursula Prutsch; Moritz Csáky (Hg.)

### **Habsburg postcolonial**

Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis.

Innsbruck: Studienverlag, 2003. 344 Seiten.

ISBN 3-7065-1886-4 • EUR 37,90 • sFR 65,20

Die Donaumonarchie war keine Kolonialmacht im eigentlichen Sinn – doch wurde in diesem wirtschaftlich, sozial

und kulturell sehr unterschiedlich entwickelten Vielvölkerstaat mit hierarchischem Machtgefüge zweifellos »innere Kolonisierung« betrieben. Zur Aufdeckung dieser machtpolitischen Asymmetrien innerhalb Österreich-Ungarns sind postkoloniale Ansätze hilfreich.

Im Rahmen von Analysen historischer, soziokultureller und ökonomischer Prozesse werden für Österreich, Ungarn, Galizien und die Bukowina, für Böhmen und Mähren sowie für Bosnien-Herzegowina und Jugoslawien Antworten u. a. auf folgende Fragestellungen gegeben: Wie manifestierten sich Machtansprüche in der Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik? Wie stellen sich Herrschafts- und Machtstrukturen der Vergangenheit im Zuge sich ausbildender neuer Staatswesen (gerade in den jüngeren Umbruchszeiten) im kollektiven Gedächtnis dar? Welche Rolle spielen Konfessionalismus und Nationalismus? Lässt sich auch die Sprachenpolitik der Zentralmacht als Ausdruck einer »inneren Kolonialisierung« verstehen?

Eine Publikation, die den aktuellen Multikulturalismus-Debatten erst das nötige historische Profil und die nötige theoretische Tiefenschärfe verleiht.

## Lehrgang »Fachbezogenes Bildungsmanagement«

### Eine neue Ausbildung – auch für DeutschdidaktikerInnen

Im Herbst 2006 startet erstmals der Lehrgang »Fachbezogenes Bildungsmanagement«. Das ist ein österreichweites Qualifizierungsprogramm für regionale BildungsmanagerInnen, das zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften (Biologie, Chemie und Physik) im Bereich der Sekundarstufe I (Gymnasium und Hauptschule) angeboten wird.

Das viersemestrige Programm (40 ECTS) wird von einem interdisziplinären und institutionen-übergreifenden Team unter Federführung der Universität Klagenfurt durchgeführt.

#### Ziele

Weiterqualifikation von fachbezogenen BildungsmanagerInnen in folgenden Bereichen:

- Auseinandersetzung mit Fragen der Bildung und des Unterrichts in Bezug auf aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Anforderungen und Relevanz.
- Fachdidaktik und Pädagogik im fachlichen und überfachlichen Kontext unter besonderer Berücksichtigung aktueller Fragestellungen und Herausforderungen (z. B. PISA, Standards).
- Bewusstseinsbildung und Ausgestaltung der eigenen Rolle als fachbezogene/r BildungsmanagerIn, der/die an wichtigen Schnittstellen des Schulsystems tätig ist.

#### Zielgruppe

Die AdressatInnen des Lehrgangs sind fachbezogene BildungsmanagerInnen der Sekundarstufe I, das sind *ArbeitsgemeinschaftsleiterInnen* an Hauptschulen und an AHS in den Fächern Biologie und Umweltkunde, Chemie, *Deutsch*, Mathematik und Physik, weiters facheinschlägige MitarbeiterInnen der Schulbehörde, Pädagogischer Institute und regionaler Netzwerke, SchulleiterInnen und *FachkoordinatorInnen* bzw. KustodInnen. Bewerben dürfen sich aber *alle* interessierten KollegInnen der genannten Fächer.

Die TeilnehmerInnen werden von den Landesschulräten bzw. vom Stadtschulrat für Wien nominiert. Es werden insgesamt maximal 250 TeilnehmerInnen aufgenommen.

### **Lehrgangsprinzipien**

- Kritisches Hinterfragen und ev. Neuorientierung des fachlichen Unterrichts.
- Erfahrungen und Interessen der im Beruf stehenden TeilnehmerInnen sollen einfließen.
- Es wird gleiches Gewicht auf theoretisch-methodische Fundierung und Erfahrungslernen an der eigenen Praxis sowie an Praxisfällen gelegt.
- Die Lehrenden des Lehrgangs bringen sich sowohl durch fachliche Inputs als auch durch die Organisation von individueller und kollektiver Reflexion sowie Erfahrungsaustausch unter den TeilnehmerInnen ein.
- Ein wichtiger Teil der Arbeit der TeilnehmerInnen findet am Ort ihrer beruflichen Tätigkeit statt.
- Es wird auf aktuelle Entwicklungen und Initiativen im Bildungswesen (z. B. Bildungsstandards, IMST3, Leadership Academy, Lehrpläne, PISA, PFL-Lehrgänge) Bezug genommen.
- Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming werden als durchgängiges Prinzip in den Veranstaltungen berücksichtigt.

### **Aufbau des Lehrgangs**

Drei thematische Module:

- Modul Fachdidaktik
- Modul Schnittstellenmanagement
- Modul Bildung

Diese Module sind in Kursen von unterschiedlicher Dauer (1,5 bis 4,5 Tage) zu absolvieren. Wahlpflichtfächer ergänzen und vertiefen das Angebot in den Modulen. Abschluss: Verfassen einer »Praxisreflexion« in den Modulen Fachdidaktik und Schnittstellenmanagement.

### **Kosten**

Der Lehrgang wird vom bm:bwk finanziert. Die Teilnahme ist bis auf den zu entrichtenden ÖH-Beitrag kostenlos.

### **Alle Details und Bewerbungen**

Bitte direkt die website konsultieren: <http://fbm.uni-klu.ac.at/>

