

Methodik des Leseunterrichts

Autor(en): **Feigenwinter, Max**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **60 (1973)**

Heft 5

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528355>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Methodik des Leseunterrichts

Max Feigenwinter

Jeder Lehrer stellt immer wieder fest, daß die Schüler gerne lesen. Die Bibliotheken sind im allgemeinen gut besucht, viele Kinder haben eine ganze Reihe eigener Bücher, die ihnen lieb geworden sind. Oft werden beliebte Bücher ausgetauscht und diskutiert. Meinungen werden geäußert, entkräftet, verstärkt.

Nicht zur Freude der Lehrer (warum eigentlich nicht?) kursieren oft auch Comics, beigenweise werden sie ausgetauscht, bis sie schließlich halb zerfetzt wieder in den Händen des Besitzers sind. Schon auf der Mittelstufe lesen viele Kinder Zeitungen und Illustrierte, bilden sich so Meinungen, die in Gesprächen vertreten werden.

Meistens lieben die Kinder auch die Lesestunden in den Schulen. Welcher Lehrer kann sich nicht die strahlenden Kindergesichter vorstellen, die er sieht, wenn man das Lesebuch, das Lektüreheft oder etwas Ähnliches hervorheben läßt. Bei einer solchen Bereitschaft von seiten der Schüler muß es eine Freude sein, Leseunterricht zu erteilen. Man ist auch geneigt, anzunehmen, daß man unter den gegebenen Umständen große Ziele erreichen kann und wird. Fragen wir uns, wie der Leseunterricht heute gestaltet wird.

1. Die Gestaltung des Leseunterrichts

Viele Lehrer lächeln, wenn man sie fragt: «Wie gestalten Sie Ihre Lesestunden?» Sie lächeln, weil es keine einfachere Frage für sie gibt. In einer Lesestunde wird gelesen, alle sollen dran kommen. Man ist vielleicht erfreut über sogenannte methodische Neuigkeiten: Die Schüler rufen ihren Kameraden selber auf. Sie dürfen sich selbst korrigieren

usw. Und wer von uns kann sich nicht auch an einen solchen Leseunterricht erinnern? Jeder kam einmal dran, wenn es gut ging. Jeder durfte lesen, bis er einen Fehler machte. Man dachte wohl kaum daran, daß da ein Schüler unter psychischem Druck las. Man dachte scheinbar auch nicht daran, daß der Schüler, der es am nötigsten gehabt hätte, am wenigsten lang lesen durfte. Man sagte, der Schüler soll ein bißchen besser betonen und war oft erstaunt, welcher mißverständlicher Gesang entstand. Man erwartete, daß alle Schüler immer mitlesen und erfand genügend Möglichkeiten, die Unaufmerksamen in den Griff zu bekommen. Man sah den Fehler beim Schüler, wenn der eine vorauslas oder nicht mehr wußte, wo man war. Man machte Noten. Jedes Versprechen gab einen bestimmten Abzug. Das Verständnis des Textes blieb unberücksichtigt. Man benotete das laute Lesen und schrieb die Note im Zeugnis hinter «Lesen». Man schalt den Schüler, wenn er oft anstieß und wollte nicht wahr haben, daß man selbst auch nicht vorlesen konnte. Man erwartete von den Schülern Aufmerksamkeit gegenüber dem Vorlesenden und aufmerksames Mitlesen. Man begriff nicht, warum Schüler gähnten, obwohl sie doch soviel lesen und angaben, es gern zu tun.

Oft gab man sich wenig Rechenschaft, was man lesen sollte. Man gab den Schülern nicht, was sie interessierte, sie hatten sich vielmehr zu interessieren für das, was man ihnen gab, für das, was schon die Groß- und Urgroßväter interessiert hatte. Blicken wir auch heute in die Lesebücher vieler Kantone und wir verstehen, warum manchem Schüler die Freude am Lesen verging.

2. Die Bedeutung des Lesens

Wir erkennen die Bedeutung des Lesens vor allem, wenn wir uns vorstellen, daß wir nicht lesen könnten. Was wäre im Alltag anders? Was hätten wir nicht? Was fehlte uns? Wie lebten wir?

Wir lesen jeden Tag. Nicht jedes Lesen hat aber das gleiche Ziel. GIEHRL (1968) unterscheidet vier Hauptarten des Lesens: das informatorische, das evasorische, das kognitive und das literarische Lesen.

Lesen und Schreiben sind Kulturtechniken, die wir uns heute nicht mehr wegdenken können und wollen. Sie ermöglichen den Kontakt untereinander, sie ermöglichen das Bewahren von Ideen, das Lernen von andern usw. LUECKERT (1966, 24) schreibt: «Lesen ist eine der höchsten Funktionen des menschlichen Gehirns. Lesen ist eine der wichtigsten Lebensfunktionen, weil die Fähigkeit zu lesen die Grundlage allen höheren Lernens ist. Von allen Geschöpfen der Erde kann allein der Mensch lesen.» Lesen ist immer auch Begegnung. Diese Begegnung fordert Auseinandersetzung, Gespräch. Um die Bedeutung des Lesens aufzuzeigen, stellen wir uns vor, was unsere Schüler lesen:

- Geschichten im Lesebuch
- Bibliotheksbücher
- Reportagen und Berichte in Zeitungen und Zeitschriften
- Reklamen
- Inserate
- Anzeigen
- Beurteilungen

Welche Bedeutung das Lesen hat, zeigen auch jene Erzieher, die einem Kind etwas wegnehmen mit dem Hinweis: «Das ist nichts für dich, das verstehst du nicht.» Meistens meint man jedoch damit, das Kind würde zuviel wissen, nicht das wissen, was man möchte usw. Lesen trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei, am Lesen und durch das Lesen wird eine Person verändert. Aus dieser Tatsache wird klar, daß ein Leseunterricht nicht einfach die Lesefertigkeit schulen kann, es geht um viel mehr.

3. Was ist Lesen?

Setzen wir uns mit den Aussagen einiger Fachleute auseinander: «Lesen heißt: Aus der Schrift den Sinn entnehmen. So wie wir beim Schreiben einen Sinn niederlegen, ho-

len wir ihn beim Lesen wieder hervor. Wir eignen uns die Gedanken an, die ein anderer niedergeschrieben hat.» (SINGER 1969, 12.) «Lesen ist das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge.» (KAINZ 1956, 162.) «Entscheidend aber ist beim Lesen eine Sinnentnahme und nachschaffende Sinngestaltung aus Schriftzeichen, so daß der Leser alle die Vorstellungen, Gedanken, Gefühle, Wertungen und Willensimpulse annähernd in sich erzeugt, die der Schriftsteller hatte, als er seinen Text niederschrieb.» (HILLEBRAND 1955, 108.)

Wenn dies Lesen ist, haben wir dann Lesezeiten? Sind unsere Lesezeiten nicht eher ein «Sprechen nach Schriftzeichen», ein flüssiges Nachsprechen geschriebener Worte? Sind unsere Lesezeiten Sprech- oder Denkkakte?

4. Die verschiedenen Arten des Lesens

GIEHRL (1968, 31) schreibt: Vier Arten des Lesens lassen sich bei einer nähern Betrachtung unterscheiden. Die wohl umfangreichste und häufigste Art des Lesens ist das *informatorische Lesen*. Es entspricht dem ... Bedürfnis nach Erfassung des Innerweltlich-Begegnenden, nach Orientierung in der Welt. Die zweite Hauptart des Lesens läßt sich wohl am besten als *evasorisches Lesen* bezeichnen. In ihm wirkt sich vor allem der zweite Grundantrieb des Lesens aus, der eine Lockerung und Überwindung der menschlichen Gebundenheiten, einen Rückzug aus der unbefriedigenden Wirklichkeit erstrebt. Die dritte Hauptart ist das *kognitive Lesen*. Hier vereinigen sich das Verlangen nach Erfassung und Durchdringung des Innerweltlich-Begegnenden, der Wunsch nach Daseinserhellung, . . . , mit dem Streben, die Welt zu ordnen und zu deuten, . . . Im *literarischen Lesen* ist das Suchen nach Ordnung und Gestalt, nach Sinndeutung der Welt und des menschlichen Lebens besonders ausgeprägt, der zweite Grundantrieb wirkt aber deutlich mit, insofern das Streben nach Überwindung mancher Begrenztheit der menschlichen Existenz und eine Hinwendung zur Welt der Kunst durchaus wirksam ist.»

Im Unterricht wird meist nicht auf diese Weise differenziert. Im allgemeinen unterscheidet man heute noch zwischen Lese-stunden mit erlebnishaftem Inhalt und Sachlesestunden. Es bietet aber keine Schwierigkeiten, die Lesearten nach der Einteilung GIEHRLs einzuordnen, wobei allerdings das evasorische im Unterricht zu kurz kommt. In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß nicht nur Geschriebenes gelesen werden kann. Wenn unter «Text» jede Aussage zu verstehen ist, die in irgendeiner Form festgehalten ist, können auch Bilder, Bildgeschichten usw. gelesen werden.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen stillem Lesen, lautem Lesen und Vorlesen.

Das laute Lesen treffen wir in unsern Schulen noch sehr häufig an. Oft ist es sogar die einzige Form, die regelmäßig geübt wird. Es ist bedauerlich, wenn dieses laute Lesen überhaupt die einzige Arbeit an einem Lese-stück ist. Mit Lesen hat dies, wie wir schon früher festgestellt haben, nicht viel zu tun. Lesen heißt «Sinn entnehmen», «Sinn finden». Beim Schulanfänger finden wir das laute Lesen recht häufig. Er braucht es, um sich selbst zu hören und dadurch sich besser zu kontrollieren. Das gesprochene Wort ist ihm verständlicher als das geschriebene Wortzeichen. Auf der Mittelstufe sollte das laute Lesen für das Verständnis nicht mehr notwendig sein. Je nach Lesefähigkeit der einzelnen Schüler soll dafür verschieden viel Zeit aufgewendet werden.

Das stille Lesen ist der einfachste und rascheste Weg, das geschriebene Wort in Gedanken umzusetzen. Dem stillen Lesen kommt im Leben der Erwachsenen die größte Bedeutung zu. Viele Menschen lesen nach ihrer Schulzeit nie mehr oder fast nie mehr laut. Schon aus diesem Grund müssen wir das stille Lesen zielgerichtet üben.

Das Vorlesen ist die schwierigste Art zu lesen. Hier gilt es, das Geschriebene zu verstehen und es so wiederzugeben, daß der gefundene Sinn in unserer Darbietung richtig wiedergegeben wird. Beim Vorlesen schlagen wir eine Brücke vom geschriebenen Wort des Schriftstellers zum Zuhörer. Dieser ist für das Vorlesen unbedingt erforderlich. Ihm soll etwas Hörenswertes, Neues vermittelt werden, sonst will und kann er kein dankbarer Zuhörer sein.

5. Die Lesestunden mit erlebnishaftem Inhalt

GIEHRL (1968, 50) schreibt: «Literarisches Lesen ist ein Sich-aufschließen für das dichterische Wort mit seiner klanglichen Schönheit, seiner Anschauungsfülle, seinem Vorstellungsreichtum, seiner Gefühlstiefe und seiner Gedankenkraft.»

Das literarische Lesen fordert vom Leser sehr viel: «Eine spezifische Begabung und echtes Engagement.» Für uns stellt sich die Aufgabe, unsere Schüler mit der Dichtung begegnen zu lassen. Diese Begegnungen sollen nicht ein Zwang sein, sie sollen vielmehr zur Entfaltung des einzelnen beitragen. Wie können wir dies in unsern Klassen mit großen Begabungsstreuungen erreichen, wie ist es möglich mit unsern Mammutklassen? Welche große Aufgabe wir haben, wird uns klar, wenn wir nochmals GIEHRL hören: «Begegnung mit Dichtung kann sich nicht mit einer flüchtigen Kenntnisaufnahme begnügen, sie erfordert den Einsatz und die Hingabe der ganzen geistigen Persönlichkeit; literarisches Lesen ist kein Zeitvertreib, keine gleichgültige, beliebig austauschbare Beschäftigung, auch keine irgendwie funktionelle Notwendigkeit, sondern immer die konzentrierte Offenheit für ein geistig-künstlerisches Ereignis und ein Erlebnis von wesenhafter Tiefe.» (1968, 52.)

5.1 Die Stufen des Leseunterrichts

5.1.1 Allgemeine Vorarbeiten des Lehrers

5.1.1.1 Stoffliche Auseinandersetzung

Der Lehrer sollte das Lesebuch seiner Schüler ganz und gar kennen. Dazu genügt es nicht, alle Texte einmal durchgelesen zu haben. Viel besser ist es, wenn der Lehrer dieses für die Schüler so wichtige Buch immer wieder in die Hand nimmt, in Ruhe die eine oder andere Geschichte liest und sie auf sich einwirken läßt. Danach wird er sich mit Vorteil einige Gedanken machen, sie formulieren, auf eine Karte schreiben und diese in sein Buch legen.

Leider haben fast alle unsere Lesebücher noch kein Sachwortregister. Der Lehrer ist deshalb genötigt, selbst eines anzulegen. Es wird ihm immer, wenn er eine bestimmte Geschichte sucht, wertvolle Dienste leisten. Sehr wichtig ist es für den Lehrer auch, weitere Geschichten, die vielleicht nicht im Lesebuch zu finden sind, zu kennen, die ein

ähnliches Anliegen haben. Geschichten aber auch, die vom gleichen Verfasser sind und im Auffassungshorizont unserer Schüler liegen. Als Leser sollte man sich immer zuerst selbst eine Meinung bilden, bevor man irgendwelche Kommentare mit Interpretationen konsultiert. MUSCHG (1958, 172) weist auf die Gefahr der Interpretationen hin: «Eine nie erlebte Fähigkeit des Redens über die Meisterwerke der Vergangenheit macht sich breit, auf Dirigenten- und Rednerpulten blüht die Kunst des Dolmetschens in höchster Vollendung, aber auch mit den Schattenseiten des Starbetriebs. Auch in der Literaturwissenschaft ist eine Terminologie aufgekommen, von der die Philologen des 19. Jahrhunderts, die zum Dichter hinführen, nicht sich vor ihm hinstellen wollen, im Traum nichts ahnten. Vor hundert, vor fünfzig Jahren dominierten in der Literatur noch die Dichter, gute und schlechte, mit ihrer Leistung und ihrer Person. Sie wirkten aus erster Hand mit dem, was sie waren und schrieben, die Gebildeten lasen sie und besaßen ein eigenes Urteil, zu dem sie standen. Die literarische Kritik spielte eine dienende und klärende Rolle. Heute hat sich zwischen Dichter und Publikum eine unabsehbare Sekundärliteratur geschoben, die von der Person des Dichters nichts wissen will und seine Texte zum Gegenstand selbstherrlicher Interpretationen macht. Sie nimmt dem Leser das Verständnis der Dichtung ab, indem sie ihm bestrickend schöne Paraphrasen vorlegt, die ihm die Lektüre des Originals ersparen. Und das in einer Zeit, wo Ansehen und Wirkung des Dichterwortes so tief gesunken sind wie seit Menschengedenken nie. Manche Werke sind dadurch besser ins Blickfeld gerückt worden. Aber man mache sich keine Illusionen: diese neue Fähigkeit des Erklärens beweist im Grunde nur unsere literarische Impotenz.»

Daß es richtig ist, sich selbst eine Meinung zu bilden, bekennt auch STAIGER (1955, 32): «Ich komme so am Ende wieder auf den persönlichen Ursprung jeder Interpretation zurück . . . einseitig bleibt meine Darstellung immer. Ich sehe nämlich doch immer nur das, was mir persönlich zu sehen vergönnt, was mir in der ersten echten Begegnung am Kunstwerk aufgegangen ist.»

Immer wieder sollte der Lehrer den Werken

der Dichter *begegnen*. Viele Varianten bieten sich ihm an:

- Er liest in einer stillen Stunde Geschichten, die zu einem bestimmten Problem eine Aussage machen. Dabei macht er sich Gedanken über die verschiedenen Stilmittel, die von den Schriftstellern verwendet worden sind.
- Ein anders Mal wird er alle Texte von einem bestimmten Schriftsteller lesen, um so nicht nur seinen Aussagen, sondern auch der Person des Dichters näher zu kommen.
- Wertvoll ist es auch, wenn der Lehrer den Geschichtenband kennt, aus dem eine einzelne Geschichte herausgenommen ist; wenn er die ganze Geschichte kennt, wenn es sich um einen Teil handelt.
- Wenn der Lehrer sich einmal ein Bild von einem Schriftsteller gemacht hat, wird es gut sein, auch eine Biografie über diesen Menschen zu lesen, um dadurch die Texte (selbständig) besser zu verstehen.

Es gibt viele Möglichkeiten, sich in die Welt der Literatur einzuarbeiten. Nicht immer ist es nur Arbeit, oft ist es persönliche Bereicherung, ein Weiterkommen seiner selbst.

5.1.1.2 Psychologische Vorarbeiten

ROTH (1967, 122) sagt: «Wem ich etwas sagen oder anvertrauen will, den muß ich zunächst einmal kennen. Wie schief packen es die an, die einen nicht kennen und doch belehren wollen. Wieviel richtiger handelt der, der eine heikle persönliche Belehrung mit der Begründung auf sich nimmt, man solle ihn machen lassen, er kenne den Betreffenden. Die psychologische Besinnung fordert vom Lehrer Schüler- und Menschenkenntnis. Das ist ein weites Feld. Was heißt, seine Schüler kennen? Es heißt, sie als einzelne und als Klasse kennen. Als einzelne ihrem Entwicklungs- und Reifestand und ihrer persönlichen Eigenart nach, als Klasse ihrer Herkunft, sozialen Zusammensetzung und ihrem Jugend- und Klassengeist nach. Das ist viel verlangt und setzt jahrelangen Umgang mit der Jugend, der Klasse und dem einzelnen voraus.»

Diese Arbeit kann nur geschehen, wenn sich der Lehrer um seine Klasse bemüht, wenn er vorurteilsfrei schaut und beobachtet, wenn er auch außerhalb des Schulzimmers mit seinen Kindern zusammen ist, wenn er

die Beobachtungen formuliert und sorgfältig reflektiert, wenn ein Verhältnis besteht, das den Schüler auch wirklich offen sein läßt. Nur wer den Schüler kennt, kann ihm das geben, was er braucht. Nur wer den Schüler kennt, kann ihm wirklich bei der Entfaltung helfen. Alles andere ist dilettantische Zufallsarbeit!

Hier muß aber auch gesagt werden, daß es äußere Bedingungen gibt, die erfüllt sein müssen. Wie kann ein Lehrer 40 und mehr Schüler kennen? Wenn es die Verantwortlichen doch endlich einsähen, daß es in der Schule nicht vorwiegend darum geht, eine Klasse im Zügel zu halten, sondern darum, daß jeder einzelne sich entfalten, freier werden kann!

5.1.1.3 Pädagogische Vorarbeiten

In diesem Schritt geht es darum, das eigentlich Bildsame am Gegenstand zu entdecken (vgl. auch KLAFFKI in ROTH/BLUMENTHAL 1969, 5 ff.). «Bildsam ist, was zum Werterleben führt, geistige Bedürfnisse schafft, vitale Antriebe vergeistigt, Gesinnung bildet, Gesittung weckt.» (ROTH 1967, 120.) Diese Arbeit setzt demnach auch Bildung, nicht nur Ausbildung oder Schulung voraus. ROTH (1967, 121) sagt weiter: «So muß er (der Lehrer), wenn er den pädagogischen Gehalt eines Gegenstandes aufschließen will, sich fragen, wie stehe ich zu ihm, wie hat er mich getroffen, wie hat er mich gepackt, verwandelt, erfreut, erstaunt, hinaufgeschoben oder erschreckt, belastet, geläutert, gebessert, geweitet?»

Schließlich muß sich der Lehrer die Frage stellen, was von diesem Bildsamen für seine Schüler im Moment am wichtigsten ist, wie die Klasse als Ganzes und wie der einzelne Schüler am besten gebildet werden kann.

5.1.1.4 Methodische Vorarbeiten

Erst wenn die bisher genannten Stufen durchgearbeitet worden sind, wird man sich um die Methode bemühen. Dadurch wird der Methode der Wert nicht abgesprochen. Es ist sogar sehr wichtig, wie ein Schüler dem Stoff begegnen kann, ein Problem lösen kann, Wissen erwirbt. Es ist dem Lehrer aber nur möglich, die richtige Methode zu wählen, wenn er den Stoff und den Schüler genau kennt, wenn er weiß, was das Bildsame am Lerngegenstand, am Kulturgut ist

und was er mit dieser Begegnung erreichen will.

5.1.2 Die Vorarbeit des Lehrers, dargestellt an einem Beispiel

Als Beispiel soll die Geschichte von Ilse AICHINGER «Fenster-Theater» dienen!

Das Fenster-Theater

Ilse Aichinger

Die Frau lehnte am Fenster und sah hinüber. Der Wind trieb in leichten Stößen vom Fluß herauf und brachte nichts Neues. Die Frau hatte den starren Blick neugieriger Leute, die unersättlich sind. Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden. Außerdem wohnte sie im vorletzten Stock, die Straße lag zu tief unten. Der Lärm rauschte nur leicht herauf. Alles lag zu tief unten. Als sie sich eben vom Fenster abwenden wollte, bemerkte sie, daß der Alte gegenüber Licht angedreht hatte. Da es noch ganz hell war, blieb dieses Licht für sich und machte den merkwürdigen Eindruck, den aufflammende Straßenlaternen unter der Sonne machen. Als hätte einer an seinen Fenstern die Kerzen angesteckt, noch ehe die Prozession die Kirche verlassen hat. Die Frau blieb am Fenster.

Der Alte öffnete und nickte herüber. Meint er mich? dachte die Frau. Die Wohnung über ihr stand leer, und unterhalb lag eine Werkstatt, die um diese Zeit geschlossen war. Sie bewegte leicht den Kopf. Der Alte nickte wieder. Er griff sich an die Stirne, entdeckte, daß er keinen Hut auf hatte und verschwand ins Innere des Zimmers.

Gleich darauf kam er in Hut und Mantel wieder. Er zog den Hut und lächelte. Dann nahm er ein weißes Tuch aus der Tasche und begann zu winken. Erst leicht und dann immer eifriger. Er hing über die Brüstung, daß man Angst bekam, er würde vornüberfallen. Die Frau trat einen Schritt zurück, aber das schien ihn nur zu bestärken. Er ließ das Tuch fallen, löste seinen Schal vom Hals – einen großen bunten Schal – und ließ ihn aus dem Fenster wehen. Dazu lächelte er. Und als sie noch einen weiteren Schritt zurücktrat, warf er den Hut mit einer heftigen Bewegung ab und wand den Schal wie einen Turban um seinen Kopf. Dann kreuzte er die Arme über die Brust und verneigte sich. Sooft er aufsaß, kniff er das linke Auge zu, als herrsche zwischen ihnen ein geheimes Einverständnis. Das bereitete ihr so lange Vergnügen, bis sie plötzlich nur mehr seine Beine in dünnen, geflickten Samthosen in die Luft ragen sah. Er stand auf dem Kopf. Als sein Gesicht gerötet, erhitzt und freundlich wieder auftauchte, hatte sie schon die Polizei verständigt.

Und während er, in ein Leintuch gehüllt, abwechselnd an beiden Fenstern erschien, unterschied sie schon drei Gassen weiter über dem Geklingel der Straßenbahnen und dem gedämpften Lärm der Stadt das Hupen des Überfallautos. Denn ihre Erklärung hatte nicht sehr klar und ihre Stimme erregt geklungen. Der alte Mann lachte jetzt, so daß sich sein Gesicht in tiefe Falten legte, streifte dann mit einer vagen Gebärde darüber, wurde ernst, schien das Lachen eine Sekunde lang in der hohlen Hand zu halten und warf es dann hinüber. Erst als der Wagen schon um die Ecke bog, gelang es der Frau, sich von seinem Anblick loszureißen.

Sie kam atemlos unten an. Eine Menschenmenge hatte sich um den Polizeiwagen gesammelt. Die Polizisten waren abgesprungen, und die Menge kam hinter ihnen und der Frau her. Sobald man die Leute zu verscheuchen suchte, erklärten sie einstimmig, in diesem Hause zu wohnen. Einige davon kamen bis zum letzten Stock mit. Von den Stufen beobachteten sie, wie die Männer, nachdem ihr Klopfen vergeblich blieb und die Glocke allem Anschein nach nicht funktionierte, die Tür aufbrachen. Sie arbeiteten schnell und mit einer Sicherheit, von der jeder Einbrecher lernen konnte. Auch in dem Vorraum, dessen Fenster auf den Hof sahen, zögerten sie nicht eine Sekunde. Zwei von ihnen zogen die Stiefel aus und schlichen um die Ecke. Es war inzwischen finster geworden. Sie stießen an einen Kleiderständer, gewahrten den Lichtschein am Ende des schmalen Ganges und gingen ihm nach. Die Frau schlich hinter ihnen her.

Als die Tür aufflog, stand der alte Mann mit dem Rücken zu ihnen gewandt noch immer am Fenster. Er hielt ein großes weißes Kissen auf dem Kopf, das er immer wieder abnahm, als bedeutete er jemandem, daß er schlafen wolle. Den Teppich, den er vom Boden genommen hatte, trug er um die Schultern. Da er schwerhörig war, wandte er sich auch nicht um, als die Männer schon knapp hinter ihm standen und die Frau über ihn hinweg in ihr eigenes finsternes Fenster sah.

Die Werkstatt unterhalb war, wie sie angenommen hatte, geschlossen. Aber in der Wohnung oberhalb mußte eine neue Partei eingezogen sein. An eines der erleuchteten Fenster war ein Gitterbett geschoben, in dem aufrecht ein kleiner Knabe stand. Auch er trug sein Kissen auf dem Kopf und die Bettdecke um die Schultern. Er sprang und winkte herüber und krächte vor Jubel. Er lachte, strich mit der Hand über das Gesicht, wurde ernst und schien das Lachen eine Sekunde lang in der hohlen Hand zu halten. Dann warf er es mit aller Kraft den Wachleuten ins Gesicht.

5.1.2.1 Stoffliche Vorarbeit

Ich habe die Geschichte schon mehrere Male, in der eine Seminaristin mit den Schülern diesen Text las. Eigene Erfahrungen, eigene Meinungen und die Lektion der Semale gelesen. Einmal erlebte ich eine Seminaristin ließen mir deutlich werden, daß die Geschichte für die Schüler der sechsten Klasse sehr schwierig ist. Mich hat fasziniert, wie Ilse AICHINGER ein kleines, eigentlich unscheinbares Ereignis verwendet hat, um das Problem sich einsam fühlender Leute aufzuzeigen. Der Text läßt dem Leser viel Möglichkeiten und verlangt viel Fähigkeit, zwischen den Zeilen zu lesen. Immer wieder kann man sich fragen: Warum? Welche Möglichkeiten gibt es? Wie wird es wohl enden? Für mich liegen die wesentlichen Aussagen im folgenden:

- Die Frau ist *sensationshungrig*. «Die Frau hatte den starren Blick neugieriger Leute, die unersättlich sind. Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden.»
- Sie braucht diese äußern Ereignisse, um überleben zu können, weil sie vermutlich ein sehr armes Innenleben hat.
- In der Stadt wohnen die Leute sehr nahe beieinander. Trotzdem sind sie sich innerlich weit entfernt. Die Frau kennt den «Alten» nicht, sie nennt auf alle Fälle keinen Namen. Sie kennt ihn nicht, obwohl er wahrscheinlich auch ein Sonderling ist, vielleicht sogar alleinstehend. Sie weiß nicht einmal, daß die Wohnung über ihr nicht mehr leer steht. Hier habe ich allerdings Schwierigkeiten zu verstehen: Diese Frau ist ja mit ihren Augen sehr oft «unterwegs». Konnte ihr dieser Einzug wirklich entgangen sein?
- Ich kann mir vorstellen, daß die Frau glaubt, mit solchen Ereignissen wieder in die Gesellschaft integriert zu werden. Sie will Mittelpunkt sein. Sie will, daß man auf sie schaut. Wie hätte sie sonst so schnell die Polizei verständigen können? «Als sein Gesicht gerötet, erhitzt und freundlich wieder auftauchte, hatte sie schon die Polizei verständigt.»
- Der Mann von gegenüber versteht es, auch auf Distanz Beziehungen zu knüpfen. Das Alter spielt ebenfalls keine Rolle. Das Kind und der Alte sind so in ihr gemeinsames Spiel vertieft, daß sie sich auch

nicht durch das Hupen des Überfallwagens und die Menschenmenge, die sich um den Polizeiwagen gesammelt hat, ablenken ließen.

- Die Beziehung zwischen dem Kind und dem Alten wird auch ausgedrückt, indem sie sich das Lachen zuwerfen. Allerdings werden die Wachleute das Lachen des Kindes anders interpretieren als der Alte. Für sie mag es ein Auslachen sein, während es für den Alten ein Anlachen, eine Antwort auf sein «Wort» ist.
- Der Schluß enthält für mich Humor, und es fordert mich auf, zu überlegen, was wohl die Frau gemacht hat, die vorher hinter den Polizisten nachgeschlichen war, um ja nichts zu verpassen. Jetzt bekam sie ja eines verpaßt.

5.1.2.2 Psychologische Vorarbeit

Meine Sechskläßler führen gerne Gespräche, manchmal gelingt es ihnen auch ganz gut. Sie haben schon einige Übung im Erlesen eines Textes. Einigen wird es gelingen, zwischen den Zeilen zu lesen. Zwei gute Sprachschüler werden bei der Lektion nicht dabei sein, da sie einen Sonderauftrag zu erfüllen haben. Dies finde ich nun schade. Sie könnten neben mir auch ein wenig die Rolle von Mittlern übernehmen.

Ich kann mir vorstellen, daß einige Schüler von der Geschichte nicht angesprochen werden, weil sie zuviel an geistiger Arbeit verlangt. Ist sie überhaupt für 12jährige Buben und Mädchen? Ich werde sie führen müssen, weit führen müssen, damit sie von der Geschichte gepackt werden können.

Das Problem der Einsamkeit haben wir schon einmal angetroffen: BICHSELS «Ein Tisch ist ein Tisch», zudem haben wir im Bibelunterricht von «Ausgestoßenen» gesprochen. Vielleicht sehen die Schüler eine Parallele.

5.1.2.3 Pädagogische Vorarbeit

Es scheint mir schwierig, das Bildsame der Geschichte zu formulieren. Da die Kinder in ihrer Entwicklung, in ihrer Soziabilität verschieden weit sind, werden sie nicht vom gleichen angesprochen, gepackt, gefesselt werden.

Trotzdem gibt es einige Dinge, über die ein Gespräch geführt werden soll:

- *Der sensationshungrige Mensch.* Wir suchen Außergewöhnliches, weil uns viel, allzuviel selbstverständlich geworden ist. Wichtige Dinge sind alltäglich, nicht der Rede wert. Sensationen sind aber bald vorbei. Was heute Sensation ist, ist morgen veraltet. Der sensationshungrige Mensch ist unstat, er kann nicht verweilen, weil die Sensation eben kurzlebig ist.
- Der Sensationshungrige braucht den andern, um selbst leben zu können, um einen Moment zufrieden zu sein. Dabei denkt er aber nicht an den andern, sondern an sich. «Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden.»
- Das Zusammenleben braucht Engagement der Beteiligten. Viele Leute wohnen nahe beieinander und kennen sich in keiner Weise. Die Entfremdung wird zu einem existentiellen Problem. Was können wir gegen diese Entfremdung tun?
- Jemand, der die andern zu seiner eigenen Befriedigung braucht, muß innerlich verarmt sein. Wo sind die Quellen dieser Verarmung zu suchen? Sind nicht auch die Mitmenschen schuldig? Wie können wir enttäuschte Menschen «heilen»? Vielleicht dadurch, daß wir nicht zu schnell urteilen, verurteilen, daß wir nicht zu einer neuen Enttäuschung für sie werden?

5.1.2.4 Methodische Vorarbeiten

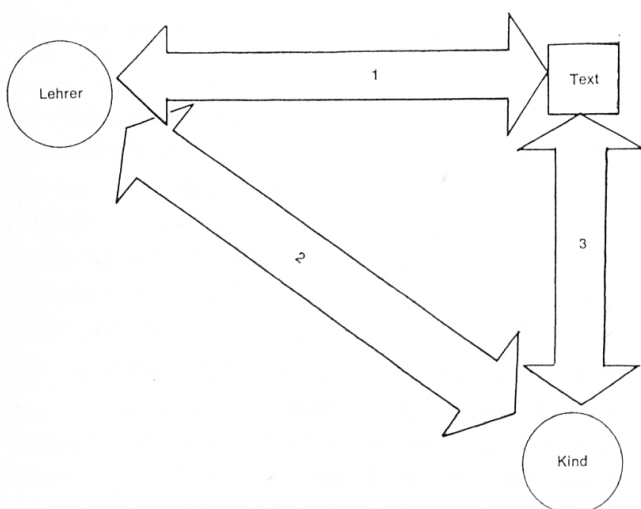
Die methodische Arbeit muß von einigen Tatsachen ausgehen:

- Der Text ist für diese Altersstufe schwierig, vielleicht zu schwierig. Die Rolle des Lehrers als Mittler ist deshalb von besonderer Bedeutung. Es ist dabei an ROTH 1967, 121) zu denken: «Der Schüler wird, was seine innere Einstellung zum Gegenstand betrifft, oft mehr durch das Verhältnis des Lehrers zum Gegenstand als durch den Gegenstand beeinflusst.» Es ist klar, daß dies nach und nach abgebaut werden muß, damit der Schüler selbständiger wird und sich schließlich der Welt bemächtigen kann.
- Der Einstieg hat von Dingen auszugehen, die den Schüler am ehesten ansprechen. (Sensationshungrige, Entfremdung.)
- Dem Gespräch ist große Bedeutung beizumessen, weil der Schüler diese Ge-

schichte nur mit Hilfe des Gesprächs einigermaßen erfassen kann.

- Die hauptsächlichen Probleme sind – wenn möglich – schon einige Tage im voraus vorzubereiten, damit der Schüler sich nach und nach auf diese Probleme einstellen kann. Die beste Motivation ist oft ungenügend, wenn dem Schüler für das Sich-einstellen keine Zeit gelassen wird.
- Die Hauptprobleme könnten an andern Stoffen vertieft werden.
- Es besteht die Möglichkeit, an dieser Geschichte aufzuzeigen, was zur Dichtung gehört. Eine kleine Szene, die von einem gewöhnlichen Schreiber in wenigen Sätzen wiedergegeben wird, ist hier verdichtet: Viele Probleme sind angetönt, vorhanden, damit sich der Leser damit auseinandersetzen kann. Diese Auseinandersetzung soll den Menschen menschlicher machen.
- Soll der Schüler die ganze Geschichte lesen oder vielleicht nur einen Teil? Wenn er die ganze Geschichte liest, besteht die Möglichkeit, daß er Details aus dem Kontext versteht. Wenn die Geschichte allerdings schwierig ist, wird es zu Mißverständnissen kommen.

5.1.3 Die Vorarbeit des Lehrers, grafisch dargestellt



1 Der Lehrer begegnet dem Text. Er läßt sich von ihm ansprechen. Er stellt Fragen und sucht die Antworten in einer tiefen geistigen Auseinandersetzung. Er läßt sich vom

Stoff packen, integriert Wesentliches, um dadurch als Persönlichkeit zu wachsen, um ein wertvollerer Mensch zu werden.

2 Die Begegnungen mit dem Kind ermöglichen es dem Lehrer, das Kind kennen zu lernen. Das Kind wird sich dem Lehrer öffnen, wenn es einen offenen Lehrer erlebt, einen Lehrer, der viel vertraut und an die Fähigkeiten des Kindes appelliert, also das Selbstvertrauen anspricht. Das Kind wird zum Dialog bereit sein, wenn es sich ernst genommen weiß. Ernst nehmen können wir aber einen andern nur, wenn wir uns ständig um ihn bemühen. Da sich das Kind ständig verändert, müssen wir uns davor hüten, ein Bild vom Kind zu haben. Ein Bild ist statisch, fest. Wir brauchen Filme!

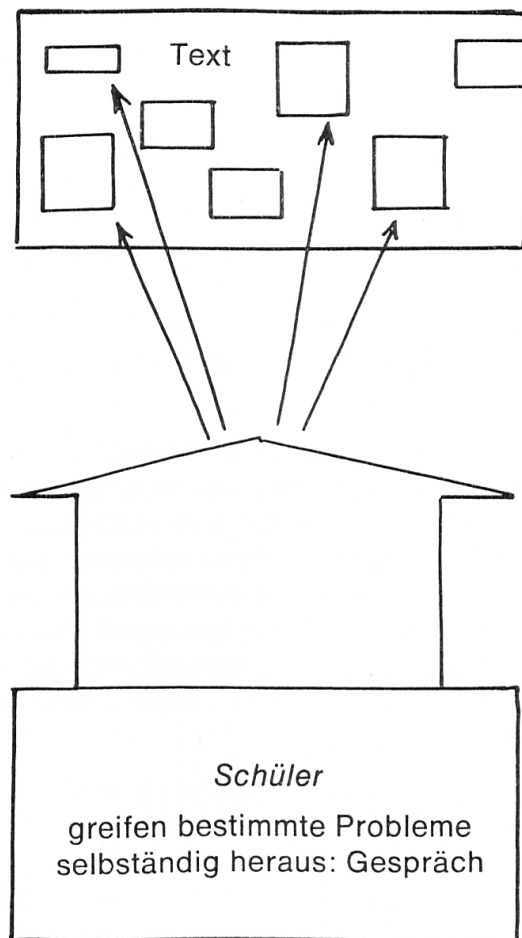
Wenn wir den Text kennen und das Kind verstehen, können wir ahnen, wovon das Kind angesprochen wird.

3 Bei der methodischen Vorbereitung sollen wir versuchen, sämtliche möglichen Unterrichtsverläufe gedanklich vorwegzunehmen. Wir werden uns vor allem bemühen, den Weg der Kinder zu gehen, um nachher nicht überrascht zu werden.

Wer so vorbereitet, ist fähig, auf das Kind einzugehen, im Unterricht flexibel zu sein. Wer nicht so vorbereitet, neigt dazu, im Unterricht jenen Weg zu gehen, den man selbst kennt. Vorbereiten würde demnach bedeuten: Sich bereit machen, um nach her bereit zu sein; auf «alle» Möglichkeiten vorbereitet sein.

Es darf nie so sein, daß der Lehrer in einer Lektürestunde gänzlich bestimmt, worüber gesprochen werden soll. Dies würde bedeuten, daß die Schüler nicht ernst genommen werden, daß sie nicht produktiv sein können und dürfen. Kreativ werden die Schüler sein, wenn sie vorerst dem Lerngegenstand selbstständig begegnen, um sich ansprechen zu lassen. Sie sollen dann formulieren, wovon und warum sie davon angesprochen worden sind. Diese Äußerungen der Schüler sind Impulse an die Kameraden, Aufforderung zur Meinungsäußerung. Die Aufgabe des Lehrers ist es dann, das Gespräch zu leiten, die Beziehung zum Text nicht abbrechen zu lassen.

Der erste Schritt nach dem stillen Lesen wäre also der folgende:



Es wird also über das gesprochen, was die Schüler vorschlagen, nicht über das, was der Lehrer verlangt. Geschieht es nicht auf diese Weise, haben wir eine ausgesprochen autoritäre Unterrichtsführung, einen lehrerzentrierten Unterricht, der das Kind nicht ernst nimmt.

Es ist klar, daß der Schüler dazu gebracht werden muß, etwas zur Diskussion zu stellen. Meist gelingt dies aber gut, wenn die Texte kindgemäß sind, wenn sie Aufforderungscharakter haben, und wenn sich die Schüler ernst genommen wissen.

Der Lehrer tut gut daran, immer wieder daran zu denken, daß er auch nicht alles weiß, daß ein Schüler ihm vielleicht den Weg zum Text weisen kann, daß der Schüler ihm auf alle Fälle neue Aspekte, neue Sehensweisen aufzeigen kann. Manchmal mag es aber vorkommen, daß ein Text für die Schüler nicht

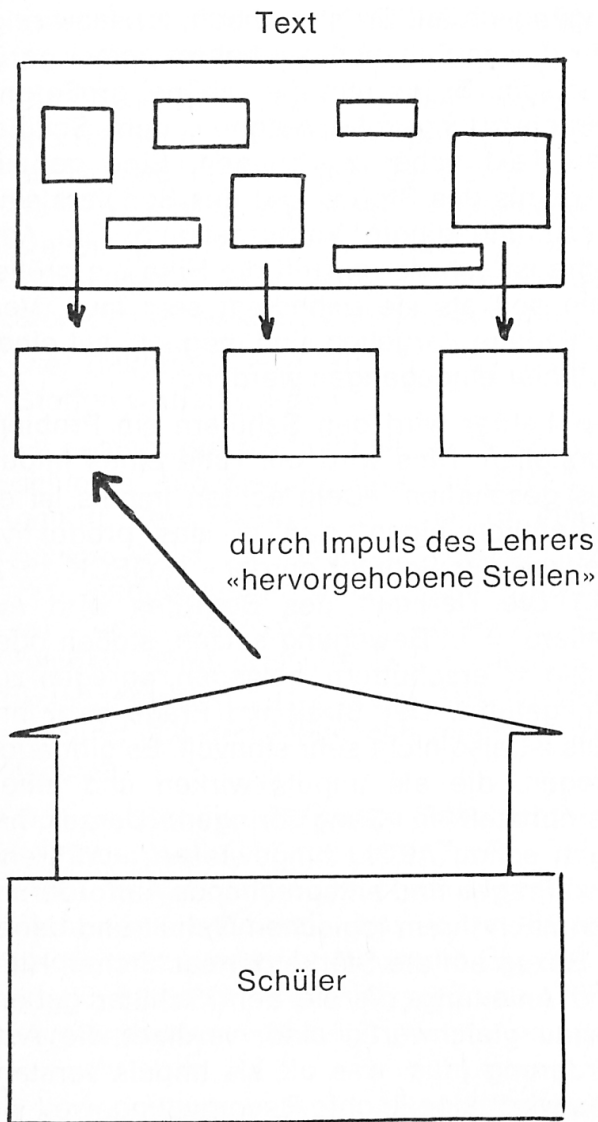
zugänglich ist. Er ist zu hoch, zu schwierig. Für diesen Fall muß der Lehrer immer gerüstet sein. Er hat nun die schöne, große und verantwortungsvolle Aufgabe, dem Schüler den Text näher zu bringen. Eine genaue Kenntnis des Stoffes und des Schülers sind hierzu unbedingte Voraussetzung. Die Aufgabe ist schwierig, weil die Hilfe nie größer sein soll als sie unbedingt sein muß. Verschiedene Vorgehen sind möglich, auf eines soll hier eingegangen werden:

Der Lehrer wird den Schülern ein Problem vorstellen. Dies wird mit Hilfe eines Impulses geschehen. «Dem echten Impuls ist es wesentlich eigen, daß er das produktive Denken der Schüler anregt.» (KOECK 1972, 14.) Die Herkunft des Begriffes wird auf *pellere* = in Bewegung setzen, stoßen oder pulso = erschüttern, bewegen, anregen zurückgeführt. Der Streit um Frage oder Impuls ist also nicht sehr sinnvoll. Es gibt auch Fragen, die als Impuls wirken und einen Lernprozeß in Gang bringen. Darauf hat auch schon AEBLI hingewiesen: «Während also Fragen und entsprechende Aufforderungen nach ihrem logischen Gehalt und daher in Bezug auf die Stärke der sachlichen Hilfe und Anleitung, die sie dem Schüler geben, genau gleichwertig sind, verdient die Aufforderung (das, was oft als Impuls verstanden wird) eine leichte Bevorzugung, weil sie weniger suggestiv auf die Formulierung der Antwort wirkt und daher der Übung des sprachlichen Ausdrucks besser dient.» (AEBLI 1961, 144.)

Grafisch dargestellt, sieht das etwa so aus: Der Lehrer überlegt sich also bei der Vorbereitung, wie er den Schüler dem Text und den Text dem Schüler näher bringen kann, wenn diese Annäherung nicht ohne weiteres klappt.

Es genügt nicht, sich über die Probleme Rechenschaft gegeben zu haben. Es ist auch – beim Lehranfänger wie beim erfahrenen Lehrer – wichtig, diese Impulse wörtlich zu formulieren, weil von der richtigen Formulierung der Impulse Entscheidendes abhängig ist (siehe dazu KOECK 1972).

Es ist darauf zu achten, daß das ausgewählte Problem nicht aus dem Zusammenhang gerissen wird. Wenn es einer eingehenden Behandlung bedarf, kann dies in einer weiteren Stunde geschehen. Oft kann



eine zusätzliche Beleuchtung zur weitem Erkenntnis beitragen, so daß eine zweite, vertiefte Begegnung mit dem Lesestück sinnvoll ist.

Der Lehrer soll sich schon bei der Vorbereitung Rechenschaft geben, ob die Beleuchtung einiger angeführter Probleme von einem andern Standpunkt aus sinnvoll ist. Vielleicht gibt es im Lesebuch oder in der Lesemappe des Lehrers andere Texte, die sich mit der gleichen Problematik auseinandersetzen (Bedeutung eines Sachwortregisters). Möglicherweise sind schon früher Stücke gelesen worden, die sich mit einer Aussage des neuen Lesestücks verwandt

zeigen. Sie sollen und können nun wieder-gelesen werden, weil sie jetzt wahrscheinlich besser verstanden werden.

Es ist aber auch möglich, daß Erfahrungen der Kinder durch das Lesestück reflektiert werden oder in einem neuen Lichte gesehen werden können. Andererseits können eigene Erfahrungen dazu beitragen, daß ein Lesestück besser verstanden wird. Dies wird man vor allem für die Motivationsstufe beachten.

Wenn wir den Schüler sorgfältig lesen lehren, wenn wir ihn dazu anleiten, Sprache zu betrachten, wird der Schüler nach und nach auch die Sprachstile verschiedener Schriftsteller kennen und unterscheiden lernen. Die Einsicht in die Sprache ermöglicht ein besseres Verständnis, und ein größeres Sprachverständnis ermöglicht eine bewußtere Sprachgestaltung.

Durch die Arbeit am Lesestück soll der Auffassungshorizont des Kindes erweitert werden. Es soll weiter sehen lernen. Indem es mehr Anteil an der Welt bekommt, soll es aber auch mehr Verantwortung übernehmen können, es soll selbständiger werden.

5.2 Die Lesestunde

5.2.1 Der Einstieg

5.2.1.1 Grundsätzliches

Die Schüler lesen grundsätzlich gern. Die meisten bedauern, daß es nicht viel mehr Lesestunden gibt. Interessanterweise werden deshalb Lesestunden von Lehrern oft auch als Geschenk an die Schüler angesehen. Wenn Schüler mit einer Arbeit schnell fertig sind und die Zeit mit Lesen ausfüllen, sind viele Lehrer nicht ganz ruhig. Sie möchten, daß «etwas gearbeitet» wird. Obwohl die meisten Kinder gerne lesen, müssen wir darauf bedacht sein, daß sie sich auf eine bevorstehende Lesestunde einstellen.

Denken wir doch mehr daran, daß die Schüler in «verschiedenen Welten» leben, daß sie nicht in jedem Moment die Gedanken haben, die wir wünschen. Denken wir aber auch daran, daß es oft berechtigterweise viel braucht, bis sich die Kinder auf ein von uns gestelltes Problem einstellen können.

Es ist die Aufgabe des Lehrers, darauf bedacht zu sein, daß die Vorbereitung dem Lesestück wie den Schülern angepaßt ist. Es kann sein, daß die Vorbereitung stufenweise geschieht, daß ein Problem an mehreren Tagen wieder aufgegriffen wird. Immer soll mit der Vorbereitung aber erreicht werden, daß sich der Schüler öffnet, daß er bereit ist, daß er etwas erfahren oder erleben will. Der sorgfältig arbeitende Lehrer wird darauf bedacht sein, die Vorbereitung immer mehr in die Hände der Schüler zu legen, er wird ihn immer selbständiger werden lassen. Oft geschieht in der Nähe des Schulhauses oder in der eigenen Klasse etwas, was uns geradezu drängt, eine bestimmte Geschichte zu lesen. Solche Chancen sollten wir nie ungenutzt vorübergehen lassen. Damit dies aber möglich ist, müssen wir den Lesestoff – wie dies weiter oben schon erwähnt worden ist – genau kennen. Nicht immer ist die Atmosphäre in unserer Klasse für eine Lese-stunde mit erlebnishaftem Inhalt geeignet. Seien wir großzügig im Verschieben. Wir schaden oft mehr, wenn wir etwas erzwingen wollen. Niemand von uns liest literarische Werke, wenn er nicht dazu aufgelegt ist. Warum sollen wir unsere Schüler zwingen, denen es noch viel mehr Mühe macht. Sehen wir die Möglichkeit, daß wir manchem Kind den Weg zur Literatur verbauen, die Freude nehmen, wenn wir es dazu zwingen, in einer vom Lehrer festgesetzten Zeit etwas vom Lehrer Festgelegtes in einer vom Lehrer bestimmten Art solange zu lesen, als der Lehrer gerne möchte.

Es ist wirklich überlegenswert, ob wir in unsern Schulen nicht mehr anbieten als erzwingen sollten. Wie leicht wäre dies in Lese-stunden: Jene Schüler, die nicht disponiert sind, lösen eine Aufgabe am Platz, mit der sie die andern Kinder nicht stören.

Es scheint mir allerdings wichtig, den Kindern die Einsicht wachsen zu lassen, daß man oft erst nach und nach von einer Sache gepackt wird, daß man sich also Zeit lassen muß, um sich dann richtig entscheiden zu können.

Der Lehrer hat die schwierige Aufgabe, herauszufinden, wie er am besten in ein Lese-stück einführt. Folgende Dinge sollten grundsätzlich beachtet werden.

aber wirklich für die Aufnahme bereit machen.

- Der Lehrer soll – wie bei der gesamten Schularbeit – nach und nach zurücktreten und vor allem die Schüler arbeiten lassen.
- Oft ist es notwendig, sprachliche Voraussetzungen zu schaffen, weil sonst eine Sinnentnahme nicht möglich ist. (Einzelne Wörter, Begriffe . . .)
- Bei vielen Lesestücken ist es notwendig, ein bestimmtes Erlebnis oder eine bestimmte Erfahrung gemacht zu haben, um den Text ganz zu verstehen.

Da unsere Schüler ja verschieden geartet sind, verschieden begabt sind, muß sich der Lehrer auch überlegen, ob die Einführung nicht differenziert geschehen muß. Dies ist in jeder Klasse möglich. Während die einen Schüler sich auf eine Lese-stunde vorbereiten oder lesen, werden die andern eine schriftliche Aufgabe lösen.

5.2.1.2 Beispiel

Zwei Dinge, die in der Geschichte AICHINGERS vorkommen, habe ich für das Einführungsgespräch ausgewählt, den Sensations-hunger und die Entfremdung in der Stadt. Die Schüler sitzen im Kreis, haben das Lese-buch bei sich, lassen es aber geschlossen. Ich lasse die Schüler ruhig werden, spüren, daß wir im Kreis sind, merken, daß jeder für jeden etwas zu bieten hat.

Sensationshunger

Ich lese einen Zeitungsabschnitt vor, in dem geschrieben steht, daß bei einem Verkehrsunfall Hilfe nur sehr schwierig eingesetzt werden konnte, weil viele Schaulustige den Weg versperrten (Impuls).

Die Schüler sprechen auf diesen Impuls sehr gut an. Es werden weitere Beispiele genannt (ein Haus brennt, ein Polizist taucht auf, zwei Knaben streiten). Die Leute, die bei solchen Situationen immer dabei sind, sind neugierig (gierig nach Neuem). Alles ist aber nur kurze Zeit neu, deshalb eilen sie von Ereignis zu Ereignis. Sensationshungrigen fehlt es deshalb oft an Beschaulichkeit, Muße, Ruhe. Es gibt sogar Zeitungen, die sich vor allem mit sogenannten Sensationen abgeben, um die Sensationshungrigen zu befriedigen. Der Sensationshungrige will etwas erleben, etwas erfahren, dabei sein. Bei alledem denkt er vorwiegend oder nur an sich. Das

Du ist wenig bedeutend. Aus diesem Grunde kann es vorkommen, daß viele Gaffer eine Hilfeleistung verhindern können.

Entfremdung in der Stadt

«Ihr seid alle schon im Zentrum einer Stadt gewesen, ihr habt die Hochhäuser bewundert, habt vielleicht erstaunt gesehen, wieviele Wohnungen es in einem Haus hat. Wir sind dies nicht gewohnt. Wir haben zwar auch Mehrfamilienhäuser, doch nie sind sie so groß. Ihr kennt alle eure Nachbarn. In der Stadt ist dies oft schwierig.»

Die Kinder erzählen Beispiele von Verwandten. Im Gespräch wird sorgfältig herausgeschält, daß man sich menschlich entfernt bleiben kann, auch wenn man nahe beieinander wohnt. Durch einen weiterführenden Hinweis eines Schülers kommen wir auch auf die Schwierigkeit, so nahe beieinander zu wohnen, zu sprechen.

«Einen Vorteil hat es, in der Stadt zu wohnen: man ist nicht einsam, nicht allein.»

Auch auf diesen Impuls reagieren die Schüler sehr stark. Erstaunlicherweise arbeiten sie sehr gut heraus, daß man auch einsam sein kann, wenn viele Leute um mich versammelt sind; dann nämlich, wenn ich mich unverstanden fühle, wenn die Umstehenden alle für sich sehen und keine Beziehungen menschlicher Art entstehen.

Auf Grund des einführenden Gesprächs sind die Schüler auf zwei Probleme, die der Geschichte zugrunde liegen, eingestellt. Sie erwarten nun, daß wir eine Geschichte lesen, in denen diese Probleme wieder vorkommen. Beim Lesen werden sie eine Erwartungshaltung haben, also gezielt lesen.

5.2.2 *Die Begegnung mit dem Text*

5.2.2.1 Grundsätzliches

Wenn wir nach Möglichkeiten für diese Begegnung suchen, müssen wir uns überlegen, was das Lesen ist.

In vielen Stunden liest in der Lesestunde Schüler für Schüler einen Abschnitt vor, oft darf jeder Schüler so lange lesen, bis er einen Fehler macht. Nach jedem Abschnitt fragt der Lehrer, was nicht verstanden worden ist. Die vereinzelt gestellten Fragen werden beantwortet, um dann mit dem nächsten Abschnitt gleich weiterzufahren.

Zuwenig bedenkt man, daß bei dieser Art des Lesens der Schüler keiner Ganzheit be-

gengen kann, daß es noch weitere Schwierigkeiten hat:

- Da nicht jeder Schüler gleich schnell liest, sind alle gezwungen, das Tempo des Vorlesers einzuhalten. Tun sie dies nicht, kann es passieren, daß der Lehrer ihnen vorwirft, sie seien nicht bei der Sache (d. h. an der richtigen Stelle).
- Vielen Schülern fällt es schwer, den Sinn zu entnehmen, wenn sie mitlesen müssen. Es besteht ja auch die Möglichkeit, daß der vorlesende Schüler falsch und sinnwidrig betont.
- Man sieht dabei zu wenig, daß Lesen und Vorlesen nicht das gleiche ist. Auch wir Erwachsene haben oft Mühe, sinngemäß und flüssig vorzulesen.
- Typisch lehrerhaft ist es auch, wenn die Frage immer nach dem gestellt wird, was man nicht verstanden hat. Könnte man nicht auch über das Verstandene sprechen, das Unverstandene würde sich dann selbst entdecken. Niemand von uns Erwachsenen versteht alles. Er wird aber trotzdem nicht nachsehen, wenn er aus dem Ganzen den Sinn hat entnehmen können.

Was ist «Lesen»?

KAINZ (1956, 162): «Lesen ist das verstehende Aufnehmen von schriftlich fixierten Sprachfügungen, somit die auf Grund der erworbenen Kenntnis der Schriftzeichen vollzogene Tätigkeit des Sinnerfassens graphisch niedergelegter Gedankengänge.»

SINGER (1969, 12) sagt ein bißchen einfacher: «Lesen heißt, aus dem gedruckten oder geschriebenen Wort den Sinn entnehmen», und er verlangt, «Jede Lesestunde soll den Schüler mehr befähigen, die Gedanken eigenartig aufzulesen. Je ausgeprägter das gelingt, um so nachhaltiger vermag der Inhalt des Stückes zu wirken.» Im weitern wird von vielen Sprachdidaktikern und -methodikern immer wieder darauf hingewiesen, daß Lesen ein individueller Denkvorgang ist. Lesen ist Denken, ist eine Sache des Begreifens, nicht vor allem des Sprechens.

Wenn wir diese Grundsätze befolgen, können wir uns auf unserer Stufe nicht mit den weit verbreiteten Praktiken des abschnittweisen Lesens begnügen.

Wir sollten andere Forderungen stellen:

- Die Schüler sollen den Text still lesen und

sich dabei denkend mit ihm auseinandersetzen.

- Im Klassenzimmer soll es ruhig sein, damit der Schüler bei seiner Denkarbeit nicht gestört wird.
- Die Schüler sollen genügend Zeit haben, den Text zu lesen. Jene Schüler, die mit der Lektüre fertig sind, sollen schon vor Beginn wissen, was zu tun ist, damit die langsameren (und vielleicht sorgfältigeren) Leser bei ihrer Arbeit nicht gestört werden.

SINGER (1969, 35) schlägt vor, Arbeitsaufgaben für die schnelleren Leser schriftlich zu geben. Er fordert von diesen Arbeitsaufgaben:

- Sie müssen zur Hauptsache hinlenken, sie sollen den Kernpunkt aufreißen, aber ihn keineswegs erschöpfen und nichts Wichtiges vorwegnehmen.
- Sie bezwecken nur, dem schnelleren Leser die Lücke bis zur gemeinsamen Aussprache ersprießlich auszufüllen.
- Sie müssen genau formuliert sein, so daß keine Fragen von seiten der Schüler, die damit stören würden, nötig sind.
- Sie sollen auf die Schüler animierend wirken, untereinander in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, kontrollierbar, knapp und abwechslungsreich sein.

Sicher sind mit diesen Arbeitsaufgaben viele Möglichkeiten gegeben. Sie fordern allerdings, daß die Schüler an ihren Plätzen sitzen, um so besser schreiben zu können.

In Klassen, da die Leseerziehung schon einige Ziele erreicht hat, verfügen die Schüler möglicherweise auch über ein Repertoire von sinnvollen Beschäftigungen im Anschluß an das erste Lesen. Einige Beispiele seien in diesem Zusammenhang gegeben:

- Der Schüler bringt den Inhalt der Geschichte mit dem Einführungsgespräch in Zusammenhang.
- Der Schüler vergleicht diese Geschichte mit andern des gleichen Schriftstellers.
- Er erinnert sich an andere Geschichten über das gleiche oder ein ähnliches Problem.
- Er liest jene Stellen nochmals, die er nicht richtig verstanden hat.
- Er versetzt sich in die Lage verschiedener Personen, prüft ihr Handeln und nimmt Stellung.

- Er bezeichnet jene Stellen mit Bleistift, über die er reden möchte. Vielleicht macht er sich auch schon Gedanken, die er im Kreis anschließend äußert.

- Er denkt ganz ruhig über etwas nach, was ihn in dieser Geschichte ergriffen, beschäftigt hat.

Wir Lehrer sollten uns davor hüten, den Schülern im Anschluß an das stille Lesen immer zum schriftlichen Arbeiten zu zwingen. Oft geht in unsern Schülern etwas vor, wovon wir keine Ahnung haben. Nicht immer, wenn die Schüler nichts schreiben, tun sie nichts. Selbstverständlich gibt es auch in sehr guten «Leseklassen» immer wieder Schüler, die mit freier Zeit nichts anzufangen wissen. Sie müssen wir beschäftigen, ihnen müssen wir Hilfen geben.

Ich bin fest überzeugt, daß der Schüler zu solchen Arbeitsweisen kommt, wenn er normalerweise einen gut vorbereiteten Leseunterricht genießen kann. Ganz beiläufig gemachte Hinweise nimmt der Schüler auf und macht sie sich zu eigen.

Es ist jedoch auch möglich, daß der Schüler solche Arbeitsmöglichkeiten in einem Heft «Arbeitstechnik» aufschreibt und sie dort jederzeit nachschlagen kann.

Wie man diese Phase der Lesestunde auch immer gestalten mag, es ist auf alle Fälle darauf zu achten, daß die Schüler in Muße arbeiten können. In einer gehetzten Atmosphäre kann man nicht produktiv, nicht gut kreativ sein.

Das selbständige, stille Lesen fordert vom Schüler sehr viel. Oft ist es deshalb notwendig, eine Geschichte in verschiedene Teile aufzugliedern. Dabei ist aber verlangt, daß diese Teile nicht zu kurz sind und daß der Schüler genau über die Einteilung informiert ist.

5.2.2.2 Beispiel

Vor dem stillen Lesen gebe ich einen sehr pauschalen Arbeitsauftrag: «Jene, die fertig sind, sollen sich auf das Gespräch vorbereiten.» Ich glaube, einen so weiten Arbeitsauftrag geben zu können, da wir schon sehr viele Gespräche über Lesestücke geführt haben, und da die Klasse sehr gesprächsfreudig und ordentlich gesprächsfähig ist.

Die Schüler lesen den Text still. Ich habe ihn bereits mehrere Male gelesen, kenne ihn sehr gut und kann demnach diese Zeit ge-

brauchen, um die Kinder zu beobachten. Dabei fällt mir auf, daß einige dann und wann den Kopf schütteln, die Nase rümpfen oder große Augen machen. Alles Zeichen dafür, daß die Kinder den Text nicht ganz verstehen, Fragen haben. Diese Tatsache verheißt mir, daß der Einstieg ins Gespräch wahrscheinlich schwierig sein wird, ich bereite mich deshalb nochmals speziell darauf vor.

Nach dem stillen Lesen tun die Kinder ganz Verschiedenes, die einen schauen das Bild an, andere suchen bei den Blicken der Kameraden um Hilfe in ihrer scheinbar ausweglosen Situation, wieder andere beginnen nochmals mit dem Lesen.

5.2.3 Die Stufe des Gesprächs

5.2.3.1 Grundsätzliches

Diese Stufe macht im allgemeinen große Schwierigkeiten. Einesteils möchte man den Schüler nicht zu sehr einengen, andernteils sollen mit diesem Gespräch doch wesentliche Inhalte des Textes angegangen werden. Leider bringt diese Situation manchen Lehrer dazu, überhaupt nicht mehr vorzubereiten, weil er glaubt, mit einer Vorbereitung die Spontaneität der Schüler nicht mehr ermöglichen zu können. Aus den Ausführungen über die Vorbereitung mag klar geworden sein, daß nur der vorbereitete Lehrer flexibel sein kann.

Der Lehrer hat sich bei der Vorbereitung verschiedene Stellen gemerkt, die für ein Gespräch geeignet sein könnten. Es ist auch klar, wie er diese Probleme in den Aufforderungshorizont des Schülers bringt, wie er sie aktivieren kann.

Zuerst sollen sich nun aber die Schüler frei äußern können, sie sollen das sprechen können, was sie gepackt hat. Vielleicht sind dies Themen, die auch wir vorgesehen haben, vielleicht sind die Schüler aber auch von Dingen angesprochen, die wir nicht voraussehen konnten.

Der Lehrer nimmt die Impulse der Schüler sofort auf, leitet das Gespräch und hält die Ergebnisse in Form von Zusammenfassungen immer wieder fest.

Wenn der Text für die Schüler zu schwierig ist, werden die Schüler mit dem Gespräch nicht beginnen können. Es sei denn, daß sie beteuern, die Geschichte hätten sie nicht verstanden, sie sei zu schwierig, oder man

hätte keine Freude daran. Alle diese Dinge sind ja oft miteinander verknüpft: Man kann nur an dem Freude haben, was man verstanden hat, und man kann das nur verstehen, was eben nicht zu schwierig ist.

Tritt dieser Fall ein; ist es die Aufgabe des Lehrers, schon am Anfang mit gezielten (vorbereiteten) Impulsen auf die Hauptgedanken vorzudringen. Selbstverständlich wird man mit einem Problem beginnen, das die Schüler zwar fordert, aber nicht überfordert, sonst kann es sehr wohl sein, daß das ganze Gespräch in Frage gestellt ist.

Diese Stufe der Lesestunde wird nur gelingen, wenn der Lehrer es versteht, Gespräche zu leiten. Die Situation muß echt sein, der Schüler muß sich ernst genommen wissen und fühlen. Er soll erfahren, daß nun Lehrer und Schüler gemeinsam auf eine «Entdeckungsreise» gehen. Zu diesem Bewußtsein kann der Schüler nur kommen, wenn sich der Lehrer zurückhält. Wir sollten noch vermehrt den Mut haben, die Schüler sprechen zu lassen, mit unserer Meinung, die von vielen allzu autoritätsgläubigen Schülern als unumstößlich gilt, zu warten. Oft ist es ratsam, überhaupt nicht Stellung zu nehmen. Ich habe mehrere Male erfahren, daß aufmerksame Schüler mich gebeten haben, nun noch meine Meinung anzubringen. Selbstverständlich tue ich dies gerne, als eine Meinung neben vielen andern. Sie soll nicht gelten, weil sie die meine ist, sondern weil sie vielleicht ein wenig richtiger ist als manche andern, die zuvor genannt worden sind. Zudem ist es so, daß der Schüler viel mehr auf den Lehrer hört, wenn dieser sich nicht immer aufdrängt, moralisiert. Wie oft ist es dann so, daß die Schüler sagen: «Unser Lehrer sagt immer, wir dürfen unsere Meinung sagen, schließlich bestimmt dann doch er, was recht ist.»

Es ist nicht immer leicht festzustellen, wie lange ein Gespräch über ein Lesestück dauern soll. Es braucht da sehr viel Fingerspitzengefühl von seiten des Lehrers oder Offenheit von seiten der Schüler, die sich vielleicht darin ausdrückt, daß man vorschlägt, am nächsten Tag weiterzufahren.

In diesen Gesprächen sollte immer das ganze Stück gesehen werden. Manchmal ist man in Gefahr, vom Stück wegzukommen und irgend etwas weiter zu diskutieren. Das ist falsch und abzulehnen.

Möglicherweise werden nur zwei oder drei von den vorgesehenen Themen zum Gesprächsstoff. Dies schadet nichts, dieser Mut zur Lücke ist gleichzeitig auch der Mut zur Gründlichkeit. Jeder Lehrer wird immer wieder erfahren, daß die von ihm ausgesuchten Themen bei den Schülern aus irgendeinem Grunde nicht ankommen. Versuchen wir es in solchen Situationen nicht mit allen Tricks, doch noch ein Gespräch zustande zu bringen. Wir haben ja noch mehr Themen. Wechseln wir großzügig und sehen wir darin keinen Prestigeverlust und keine Böswilligkeit unserer Schüler.

Das Beispiel zeigt, wie man immer wieder zum Text zurückkehren soll und kann. Auf diese Weise werden die Schüler nachher nicht nur ein neues Problem besprochen haben, sondern auch eine Beziehung zum Lesestück aufgebaut haben. *Irgendein* Lesestück ist ihnen dann zu einem *bestimmten* geworden, zu einem Lesestück, das ihnen etwas zu sagen hat, das ihnen etwas gibt, das sie zum Denken auffordert, das sie erfreut und zu dem sie vielleicht eines Tages freiwillig zurückkehren.

Doch es genügt nicht, wenn sie eines Tages zum Lesestück zurückkehren, sie sollen etwas in dieses Lesestück integrieren, ihre Person wird sich verändern. Die Aufgabe des Lehrers ist es, dem Schüler bewußt werden zu lassen, daß Dichtung verändern kann. So wird es dazu kommen, daß einzelne Lesestücke Stationen sind auf dem Weg in die Welt der Literatur.

Oft lohnt es sich, einen kleinen Teil des Textes besonders hervorzuheben, die Sprache zu betrachten. Es scheint mir immer wichtiger, die Schüler zum Verweilen anzuhalten, Zeit zu haben, in Muße zu schauen, um empfinden zu können. Bei der Betrachtung einzelner Textteile wird man auch versuchen, diese Teile so zu lesen, wie der Dichter gelesen werden möchte. Man wird darauf hinweisen, wie sich bei verschiedenen Betonungen die Bedeutung wandeln kann, und man erreicht auf diese Weise, daß der Schüler aufmerksam wird. Diese Aufmerksamkeit ermöglicht es ihm, immer neue Dinge zu entdecken, einen Einblick in die Dichtung zu erhalten.

Psychisch gesunde Kinder lieben Spontanspiele. Wir sollten davon recht viel Gebrauch machen. Oft wird es nicht günstig sein, eine

ganze Geschichte zu spielen. Viel wichtiger ist es, einen kleinen Teil herauszuheben und ihn szenisch darzustellen. Diese Ausdrucksform ist den Kindern angepaßt, und es gelingt ihnen oft besser, etwas auszusagen, wenn sie es mit Kameraden darstellen dürfen. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß Kinder lieber spielen, wenn sie dies in ihrer Muttersprache, in ihrer Mundart tun dürfen. Gespräche über diese Spiele helfen weiter und lassen vielleicht auch einzelne Teile des Lesestücks nachträglich besser verstehen.

Wenn man mit einer Klasse beginnt, solche Szenen zu spielen, wird eine Gruppe von Kindern zaghaft sein. Sie getrauen sich nicht, sich bloßzustellen. Lassen wir ihnen Zeit, auf einmal werden sie sich sogar selbst melden, wenn wir sie nicht dazu drängen. Das Beispiel ihrer Kameraden wird sie animieren. Doch es gibt nicht nur diese Form des Ausdrucks. Der Lehrer wähle jeweils die, die dem Stück und der Klasse angepaßt sind.

Eine Bereicherung für die Lesestunde ist es oft auch, wenn zum Abschluß der Text noch einmal gelesen wird. Vielleicht macht dies der Lehrer, vielleicht meldet sich aber ein Schüler, der gut lesen kann. In solchen Situationen werden die andern Schüler das Buch geschlossen haben. Möglicherweise schließen sie auch die Augen, um ganz ruhig mitzuhören, sich die Dinge vorzustellen und neue Gedanken zu vernehmen. Wie wichtig ist es gerade heute, daß wir und unsere Kinder hören können und hören wollen. Die Arbeit am Lesestück ist für Lehrer und Schüler schwierig. Sie wird nur mit Freude geleistet werden können, wenn die Atmosphäre in der Klasse danach ist. Das Eindringen in die Dichtung, das Aktivieren von Erinnerungen, das Kombinieren von Erinnerungen mit dem vorliegenden Text, das Hören aufeinander und aufeinander Eingehen wird nur gelingen, wenn der Schüler *will*. Dem Lehrer ist die schwierige Aufgabe übertragen, den Schüler soweit zu bringen. Dies kann man nicht mit einer noch so raffinierten Drucksituation, nicht mit Drohungen und Strafen. Es braucht den Geist der Partnerschaft, der öffnet und gewillt ist, auf den andern einzugehen. Nur diese entspannte Atmosphäre läßt Denkleistungen dieser Art zu. Sehen wir auch, daß nicht unbedingt alle Schüler immer bereit sind zu einem solchen Ge-

sprach. Ist es wirklich nicht möglich, in der Schule mehr Angebote zu machen, für die man sich entscheiden oder nicht entscheiden kann?

5.2.3.2 Beispiel

Wie ich vermutet habe, sind die Schüler vom Lesestück nicht gepackt. Auf einen stummen Impuls meinerseits reagieren sie sehr verschieden. Zuerst ist allgemeine Ruhe, einige schauen verlegen ins Buch, andere schütteln den Kopf, wieder andere lächeln mir fragend zu. Ich warte.

In einer zweiten Phase, die ich mit einem aufmunternden «Bitte» eingeleitet habe, äußern sich einige Kinder. Die Geschichte hat nicht gefallen. Einige sind nicht drausgekommen, sie verstehen den Inhalt nicht. Andere sagen, es laufe nichts in der Geschichte, es sei alles so spannungslos. Wieder andere stellen Fragen nach einzelnen Wörtern, die für die ganze Geschichte nicht von großer Bedeutung sind.

Diese Situation zeigt mir eindeutig, daß ich nicht erwarten kann, daß die Schüler selbst Impulse für ein Gespräch finden, sie haben zuwenig verstanden, sie haben Fragen. Meine Aufgabe ist es demnach, das Gespräch so einzuleiten und so zu führen, daß die Kinder mit meiner Hilfe den Weg zu wesentlichen Aussagen finden.

Die Hauptperson dieser Geschichte ist die neugierige Frau. Ich lenke das Gespräch vorerst auf sie.

Impuls: «*Wir haben vorhin von sensationshungrigen Menschen gesprochen.*»

Sofort wird in der Frau die Sensationshungrige erkannt. Die Stellen, die darauf hinweisen (der Wind brachte nichts Neues, starren Blick neugieriger Leute, die unersättlich sind. Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden, alles lag zu tief unten), werden sehr gut erkannt. Sofort nehmen die Schüler auch Stellung, die Frau kommt nicht gut weg. Ein Knabe sagt sogar, diese Frau sei eigentlich kein Mensch, da es heiße: «Es hatte ihr noch niemand den Gefallen getan, vor ihrem Haus niedergefahren zu werden.» Man sieht in dieser Person eine brutale Frau, obwohl sie vielleicht niemanden angreift. Durch das Gespräch in der Gruppe entsteht ein immer umfassenderes, aber auch einseitiges Bild der Frau. Die Kinder

gehen sehr gut auf die Äußerungen der Kameraden ein. Man schafft ein Bild mit den gegebenen Hinweisen, man ist kreativ, produktiv.

Da die Frau bei den Kindern sehr schlecht wegkommt, ergreife ich (sehr verdeckt) Partei für sie:

Impuls: «*Die Frau ist neugierig, unersättlich. Vielleicht war sie nicht immer so.*»

Nun geschieht meines Erachtens etwas sehr Wichtiges. Die Kinder suchen die Gründe für ein Verhalten, sie versuchen die zunächst unsympathische, brutale (Bezeichnung eines Schülers) Frau zu verstehen. Dies gelingt teilweise durch Identifikation. Die Schüler finden einige Gründe.

- Die Frau hat vielleicht kürzlich den Mann verloren und ist traurig.
- Die Frau ist von den andern ausgestoßen. Sie ist beleidigt und will sich irgendwie rächen.
- Die Frau findet keinen Kontakt zu andern Leuten. Niemand hat ihr gezeigt, wie man ihn findet. Niemand hat sich um sie bemüht. Sie sieht nur noch sich. Alles was geschieht, bezieht sie auf sich.
- Weil sie sich abkapselt, wird sie immer noch mehr ausgestoßen.

Wir verfolgen nun das Verhalten der Frau weiter. Immer sehen wir wieder ihr sensationshungriges Verhalten, wir können uns vorstellen, wie sie von andern Leuten belächelt oder kritisiert wird. Die Kinder haben nun aber auch ein bißchen Verständnis für sie. Dies führt soweit, daß die Kinder für diese Frau Bedauern zeigen und ein Knabe sagt, man müßte dieser Frau eigentlich helfen können.

Ich habe gespürt, daß diese Frau für die Kinder lebendig geworden ist. Sie engagieren sich. Man ergreift Partei: Man will ihr helfen und fragt sich, warum sie nicht selbst aus ihrer wenig beneidenswerten Lage herauskomme. Diese Situation zeigt, daß die Kinder schon einen wichtigen Teil des Stückes verstanden haben. Ich vermutete deshalb, daß die Impulse jetzt weniger stark sein müßten, um trotzdem noch stark genug zu sein. Ich versuchte, auf die andere wichtige Person hinzuweisen:

Impuls: «*Der Mann gegenüber scheint anders zu sein.*»

Der Impuls wirkt stark. Die Schüler sehen die Unterschiede recht gut.

- Der Mann ist wahrscheinlich auch allein in jener Wohnung, aber er fühlt sich nicht einsam. Obwohl der Knabe erst seit kurzem da ist, klappt das Spielchen schon.
- Der Mann versteht es, Beziehungen anzuknüpfen. Das Alter spielt keine Rolle.
- Der Mann sieht den andern, er ist für den andern da, deshalb ist er nicht einsam.
- Den Kindern gefällt, daß dieser Mann so gut mit dem Knaben von gegenüber spielen kann. Spielen schafft Gemeinschaft.
- Einige Kinder sind davon fasziniert, daß man gemeinsam etwas tun kann, ohne beieinander zu sein, ohne sich namentlich zu kennen. Oft lernt man sich kennen, indem man miteinander etwas tut.

Eine zweite Person dieses Stückes ist damit verlebendigt worden. Beim Gespräch über den Mann sind immer auch Vergleiche zur Frau gezogen worden. Die Kinder haben von einem andern Typ, einer andern Eigenart, einem andern Charakter gesprochen, sie vermuteten eine verschiedene Erziehung und andere Lebenserfahrungen. Die egoistische, egozentrische Frau, die unersättlich ist, weil sie nichts aufnimmt, nicht genießen kann, steht neben dem Alten, der eher gemütlich ist, dann und wann ein Bier trinkt, vielleicht dann und wann auch eines zuviel; neben einem Mann, der es versteht zu leben, weil er aktiv ist, Beziehungen mit irgendwelchen Mitteln anknüpft, statt nur zuzuschauen und zu warten, bis einem die andern den Gefallen tun, zu verunfallen. Man ist sich nicht einig, ob die Frau sehr besorgt ist um diesen Mann (wahrscheinlich eher nicht), sonst wäre sie schauen gegangen, oder ob sie sich an der Gelegenheit freut, endlich bei einer «Sensation» beteiligt zu sein, endlich einmal eine wichtige Rolle zu spielen. Eindeutig für die Kinder ist daneben, daß dieser Mann sie auch ein wenig anspricht: Ist da eine Gelegenheit, die Einsamkeit aufgeben zu können? Der Alte ist ja auch allein, warum könnten sie nicht zusammensein. «Meint er mich?» dachte die Frau.

Ich gebe keinen neuen Impuls mehr. Das Gespräch hat schon lange gedauert. Ich will die Kinder nicht überfüttern, lieber lasse ich sie mit ein wenig Hunger weitergehen.

Einigen ist aufgegangen, daß Ilse AICHINGER hier nicht vor allem eine spannende Geschichte erzählen wollte. Es ging ihr

wahrscheinlich viel eher darum, zwei Menschen zu zeigen. Sie brauchte dazu eine alltägliche, selbstverständliche, allzu selbstverständliche Situation. Eine Situation, die so selbstverständlich ist, daß wir sie normalerweise kaum mehr beachten.

Das Lesestück war einigen Kindern Impuls, aufmerksamer zu werden. Dann und wann sprach man von einem Mann, einer Frau, die ähnlich sind, die sich ähnlich verhalten.

Mich reut es ein wenig, nicht noch mehr Probleme zum Gesprächsgegenstand machen zu können. Auch einige Kinder mußten nun zurücktreten. Obwohl das Gespräch anfänglich mangelhaft war, sind wir gemeinsam weitergekommen.

Da die beiden Hauptpersonen so lebendig geworden sind, lassen wir sie nun auch leben. Wir spielen mit den Schülern einige Szenen, die einerseits zeigen, daß wir Probleme dieser Menschen sehen, die andererseits aber auch ermöglichen, sprechhandelnd den Verstehensprozeß fortzusetzen.

Einige Beispiele von möglichen Szenen:

- Die Frau schaut zum Fenster hinaus und führt Selbstgespräche.
- Das Gespräch der Frau mit der Polizeistation.
- Der Mann erzählt seinen Kollegen am Biertisch, was geschehen ist.
- Die Polizeibeamten unter sich. Sie werden sich bestimmt noch über den Fehlalarm unterhalten.
- Die Frau überdenkt die Situation.
- Jemand weiß um die «Not» dieser Frau. Er will ihr helfen.
- Der Mann und die Frau begegnen sich nach diesem Ereignis. Es entwickelt sich ein Gespräch.

Die Gespräche und die Szenen hatten zum Ziel, das Kind in die Handlung einzuführen und gleichzeitig Stellung zu nehmen. Ich wollte, daß Möglichkeiten aufgezeigt werden, viele Möglichkeiten, die dem Kind zeigen sollen, daß es *nicht nur einen Weg*, *nicht nur einen Grund* gibt. Den Kindern wird auf diese Weise aber auch immer mehr bewußt, daß im Gespräch, im Miteinander mehr Möglichkeiten gefunden werden als im Alleingang. Diese Erkenntnis soll zum Teamwork, zum Gespräch animieren. Es genügt jedoch nicht, ein möglichst breites Feld zu

1. *Kennst Du Schmidlis Sprache?*

In den folgenden Sätzen habe ich etwas verändert. Findest Du diese Stelle? Unterstreiche sie!

- Als der Kaffee kam, roch er am Glas, nahm ein paar Schlückchen und stellte das Glas ab: . . .
- «Laß es jetzt gut sein», sprach der Fahrer und schaltete, gab Gas, hart und unvernünftig. Man hörte den Motor laut heulen.
- Sie verließen den warmen, rauchigen Raum, in dem die Musik gespielt hatte und gingen mit hochgezogenen Schultern zum Achttonnenlastwagen, . . .
- Dann erst stiegen sie aus, standen machtlos um die brennenden Wagen, um das, was einmal ein schwarzer Mercedes . . .

Versuche, den Originaltext zu formulieren! Schauge erst dann im Buch nach!

2. Wir stellten fest, die beiden seien Freunde gewesen. Schreibe die zwei Stellen auf, die unsere Aussage bekräftigen!

3. Lerne den langen Satz auf Seite 82 unten so lesen, daß Du ihn auf Band gut vorlesen kannst!

Was hältst Du von diesem Satz? Gefällt er Dir? Begründe Deine Meinung!

4. Auf Seite 81 findest Du den Satz:

«Nun?» fragte die Serviertochter.

Dieses eine Wörtchen «nun» steht für mehrere andere.

Was meinte die Serviertochter damit? Was hätte sie auch sagen oder fragen können?

5. Stell Dir vor, wie es war, als der Beifahrer nach dieser Nachtfahrt nach Hause kam! Was wurde gesprochen? Wie fühlte er sich? Wie seine Frau?

eröffnen. Noch wichtiger scheint mir, ist es, in die Tiefe zu dringen, weiterzudenken.

Der Abschluß dieser Arbeit konnte verschieden gestaltet werden. Ich habe es diesmal vorgezogen, die Geschichte den Kindern selbst nochmals vorzustellen. Und ich glaube, bemerkt zu haben, daß sich auch die Kinder bei dieser «Vorstellung» vieles vorstellten.

5.3 *Den Eindruck erhalten*

5.3.1 Das Literaturblatt

Oft entsteht während des Gesprächs, während der Erarbeitung eine Wandtafel-darstellung. Diese soll Werk der Schüler unter Berücksichtigung des Lesestoffes sein. Den Schülern ist es oft möglich, mit Hilfe einer solchen Wandtafel-darstellung auch noch sehr viel später das Gespräch zu rekonstruieren, die Eindrücke wieder zu aktivieren. Es ist deshalb nicht unnützlich, von den Schülern Literaturblätter anlegen zu lassen.

Wie bei jeder Arbeit in der Schule wird der Lehrer auch hier bemüht sein, immer mehr Verantwortung in die Hände der Schüler zu legen. Dies gelingt allerdings nur, wenn vorerst gute, verschiedenartige Beispiele vom Lehrer abgegeben worden sind, wenn man im voraus bespricht, wie solche Blätter aussehen könnten und wenn man schließlich verschiedene Arbeiten der Schüler betrachtet, diskutiert und bewertet.

Auf diese Weise entsteht im Schüler nach und nach ein Kriterienschema, das ihm erlaubt, eine Arbeit klar zu planen, kritisch auszuführen und zu überprüfen.

Literaturblätter können aber auch die Funktion von Arbeitsblättern haben. Siehe Beispiel Seite 198.

5.3.2 Viel lesen lassen

Es ist für die gesamte Leseerziehung von großem Wert, wenn ein einmal gelesenes Stück anschließend nicht endgültig begraben wird. Der Erfolg ist erst gesichert, wenn der Schüler dann und wann auf das Lesestück zurückgreift, es selbständig wieder liest, sich Gedanken macht, seien es solche, die früher schon geäußert worden sind, seien es neue.

Der Schüler wird dies nie machen, wenn er bei der ersten Begegnung zuviel von einem Lesestück bekommen hat, wenn er überfüt-

tert worden ist, wenn das Stück ihm nicht gefallen hat. Der Lehrer soll deshalb darauf bedacht sein, nicht alles behandeln zu wollen. Lassen wir dem Schüler die Möglichkeit, selbst noch weiter zu gehen, noch mehr zu finden, Erfolge zu haben.

Es bieten sich im Unterricht viele Möglichkeiten, dem Schüler für diese schöne Arbeit Zeit zu lassen, wir müssen sie nur nutzen. Achten wir auch darauf, daß die äußeren Bedingungen angenehm sind und zum Lesen, zum selbständigen Tun, animieren. Sehen wir auch die Möglichkeit, unsere Schüler allein zu lassen, sie im Freien oder in einem freien Schulzimmer lesen zu lassen. Denken wir nicht immer zuerst an Kontrolle, viel wichtiger wäre es vorerst, Vertrauen zu schenken. Es kommt wirklich vor, daß bereits Mittelstufenschüler selbständig ein Gespräch führen und nach Möglichkeiten suchen. Leider sind unsere Schulzimmer meistens nicht geeignet, eine Gruppe in Ruhe selbständig lesen zu lassen, sie sind zu klein, zu unpersönlich.

Sehr erfreulich ist es, wenn es nach und nach gelingt, daß die Schüler auch daheim neben spannenden Jugendbüchern auch Texte lesen, die in der Schule einmal aufgenommen worden sind.

5.3.3 Hauptgedanken wieder aufgreifen

Eine Schule, die das Kind ernst nimmt, wird sehr viel auf die Gesprächsschulung achten. Täglich wird Gelegenheit geboten sein, kürzere oder längere Gespräche über Probleme, die einem nahestehen, zu führen.

Dann und wann wird sich ein Problem des Lesestückes als Gesprächsgegenstand eignen, allerdings wird man jetzt von einer ganz andern Seite angehen.

Nehmen wir unser Beispiel: Im Dorf ist ein Unfall passiert, einige Kinder waren Zeuge des Geschehens, sie waren – wie könnte es auch anders sein – ganz vorne und mußten von den Polizisten zurückgedrängt werden. In den verschiedenen Zeitungen wird über den Unfall verschieden berichtet. Wir schauen uns die Zeitungstexte an und machen uns dazu Gedanken.

Hier haben wir es mit dem Problem der Sensationshascherei zu tun. Für uns ist es allerdings eine andere Situation. Wir können jetzt nicht mehr über eine Person reden,

die sich eigenartig verhält. Wir sind jetzt die agierenden Personen, das Gespräch wird nun zur Reflexion, andererseits reaktivieren wir wiederum jene Eindrücke, die wir bei der Behandlung des Textes gewonnen haben.

5.3.4 Bilder

Manche Lehrer neigen dazu, viele Lesestücke mit einem Bild einzuführen. Anhand eines Bildes sollen Äußerungen provoziert werden, die für das Lesen eines Textes bereiten machen. Wenn diese Bilder didaktisch und methodisch richtig eingesetzt sind, haben sie für den Schüler anschließend besondere Aussagekraft. Diese Kraft können wir erhalten (und damit auch die Erinnerung an die Geschichte), wenn wir die Bilder in einer Lesecke, an einer Wand aufhängen und sichtbar erhalten. Oft kann es geschehen, daß bald auch der Schüler weitere Bilder bringt, die die Aussagekraft der Geschichte verstärken oder neue Aspekte zeigen. Auch dies ist eine nicht zu unterschätzende Art der Gestaltung.

Selbstverständlich soll man solche Darstellungen nicht zu oft machen, sie sollen auf keinen Fall dazu führen, daß der Schüler dazu verleitet wird, auf die innern Bilder, die Vorstellungen zu verzichten.

Oft könnten ja einige Schüler auch selbst Bilder anfertigen, die dann zu einer kleinen Ausstellung vereinigt werden können. Der Schüler soll mit Kameraden zusammen solche Ausstellungen selbst machen dürfen. Es ist nicht immer das am schönsten, was der Lehrer glaubt.

Gemeinsame Betrachtungen solcher Ausstellungen, Aussprachen, können sehr zur Geschmackserziehung beitragen. Auch hier lohnt es sich, dann und wann schriftlich festzuhalten, worauf es bei der Konzeption einer solchen Ausstellung ankommt.

Wenn ein Stück die Klasse besonders angesprochen hat, wenn die Klasse mit dem Stück weiterlebt, kann es vielleicht auch einmal richtig sein, in Gruppen solche Gestaltungsarbeiten anfertigen zu lassen.

Viele Schüler benötigen diese Bilder anschließend nicht mehr, sie geben sie gern dem Lehrer, der sie mit Vorteil in einer Mappe sammelt und für das nächste Mal eine reiche Auswahl zur Verfügung hat.

5.3.5 Tonband

In jedem Schulhaus steht heute wahrscheinlich ein Tonbandgerät zur Verfügung. Oft steht es allerdings mehr im Materialraum, als darüber verfügt wird. Gerade im Leseunterricht könnte das Tonbandgerät sehr oft und klug eingebaut werden. Einige Beispiele seien hier genannt:

- Wir schaffen ein «sprechendes Lesebuch». Einige Geschichten, die uns besonders gefallen haben, darf jemand auf Band lesen. Es ist klar, daß dies eine gründliche Vorarbeit braucht. Doch die Schüler werden dafür gerne zu haben sein.
- Gespräche über Lesestücke werden auf Band aufgenommen. Das Abhören eigener aufgenommenen Gespräche ist nicht leerer Zeitvertreib. Wenn es der Lehrer versteht, Arbeitsaufgaben für das Zuhören zu verteilen, werden die Schüler sich selbst kritisch hören, sie werden Positives und Negatives sehen, sie werden später wahrscheinlich ein wenig anders arbeiten, sich mehr beteiligen oder deutlicher reden. Diese Art der Kontrolle hat noch den Vorteil, daß der Lehrer nichts zu sagen braucht (oder doch nur sehr wenig). Es leuchtet meistens dem Schüler selbst ein, was da nicht stimmt, und meistens sieht er auch, wie es sein sollte. Der Lehrer wird die Aufgabe haben, mit dem Schüler die Spannung zwischen Sein- und Sollzustand zu überbrücken, Wege zu suchen, die zum Ziel führen.
- Viele Gespräche sind es auch wert, erhalten zu bleiben. Oft kommt es vor, daß unsere Kinder gesprächswilliger und gesprächsfähiger sind als deren Eltern. Wäre es nicht einmal eine gute Möglichkeit, den Eltern bei einer Zusammenkunft ein solches Band abzuspielen, mit ihnen darüber zu sprechen?
- Speicherung von Spontanspielen
Eine Klasse, die sich frei fühlt, wird auch frei spielen. Oft wird der Lehrer von einzelnen Schülern überrascht, weil sie sich – sonst so passiv – für ein Spiel melden und ausgezeichnet darstellen oder, weil sie zu einer Sonderleistung fähig geworden sind.
Es lohnt sich, solche Spontanspiele immer auf Band aufzunehmen. Gelöscht sind sie bald wieder. Eine Wiederholung eines

Spiels ist eben nicht mehr das gleiche, das Kind wird sich nicht mehr gleich äußern, nicht mehr gleich frei sein. Es ist eben nicht mehr die «Uraufführung», der immer etwas Besonderes anhaftet.

Bespielte Bänder sind Werke der Kinder, die besonderen Wert haben. Sie bieten manche Einsatzmöglichkeit. Man könnte sie mit einer andern Klasse austauschen, einem Blindenheim auf Weihnachten schenken usw.

Eindrücke sollen unbedingt erhalten werden. Mit welchen Mitteln dies gemacht werden soll, dies zu entscheiden ist die Aufgabe des Lehrers. Dann und wann werden wohl bald auch die Schüler Vorschläge unterbreiten. Der Lehrer sieht daran, was fasziniert, was Impulscharakter hat.

Immer sollte jedoch darauf geachtet werden, daß man nicht zuviel will. Zuviel ist genau gleich falsch wie zu wenig. Im einen Fall stellen die Schüler ab, im andern stellt es ihnen nie an, in beiden Fällen haben sie schließlich bestimmt wenig übrig.

5.4 Bewußtmachung der Zusammenhänge im Lese-(Literatur-)unterricht

Neuere Lesebücher beinhalten eine ganze Anzahl Texte moderner und berühmter Autoren. Beim Durchblättern stellen wir bald fest, daß mehrere Autoren mehr als eine Geschichte im Buch haben. Andererseits fällt aber auch bald auf, daß es Geschichten gibt, die einen sachlichen Zusammenhang aufweisen. Zum Beispiel kommt das Problem «Verantwortung übernehmen» in zwei ver-

schiedenen Geschichten vor. Für den Schüler ist es interessant, wenn er diese Zusammenhänge sieht und unter der Leitung des Lehrers Betrachtungen anstellen kann.

Damit der Lehrer diese Zusammenhänge aufzeigen kann, muß er selbst das Lesebuch genau kennen, wie wir das schon früher verlangt haben.

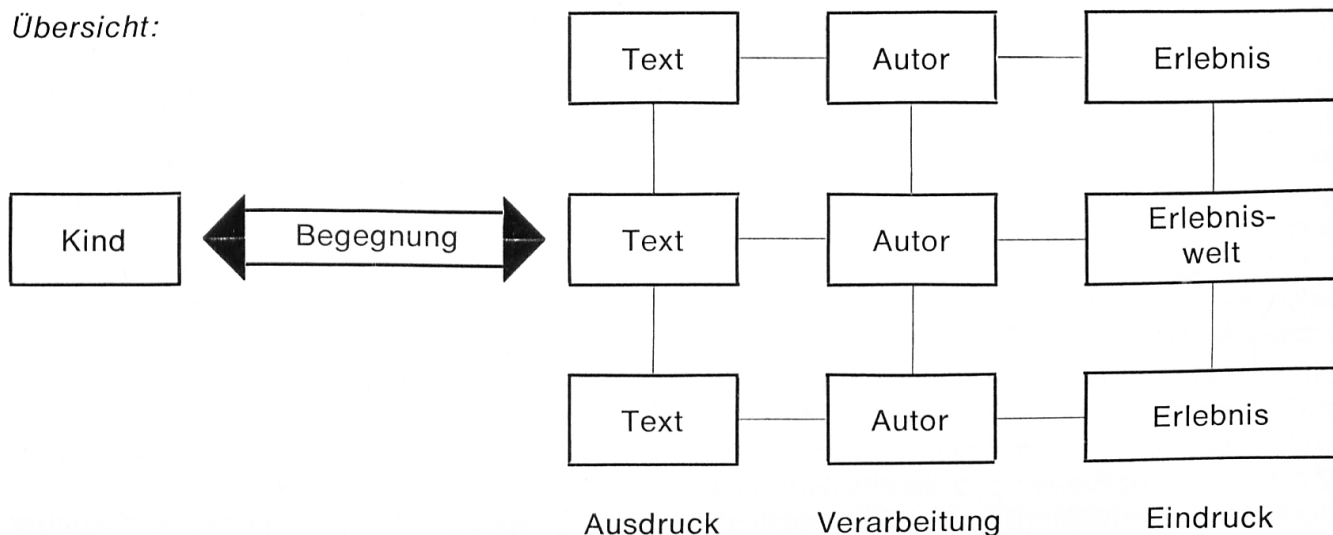
Dann und wann wird durch diese vergleichende Betrachtung aber auch der Rahmen gesprengt. Der Lehrer sieht, daß es richtig ist, eine weitere Geschichte des gleichen Autors oder eine weitere Geschichte mit ähnlichem Inhalt oder aber eine weitere Geschichte gleicher literarischer Gattung vorzulesen oder vorlesen zu lassen.

Das Ziel wäre es, daß der Schüler beim Lesen und anschließendem Besinnen sämtliche vorhandene Systeme reaktiviert, das Neue mit dem bereits vorhandenen in Beziehung bringt, Vergleiche anstellt und sorgfältige Urteile abgibt.

Wenn der Schüler so arbeitet, wird er das neue Stück nicht nur besser verstehen, er wird auch Brücken schaffen zu bereits vorhandenen Leseindrücken, er wird diese frühern Eindrücke durch die Wiederaufnahme festigen und zu bleibenden Eindrücken machen.

Wenn das Kind nicht beim Text stehen bleibt, sondern auch den Verfasser und seine Welt dahinter zu sehen versucht, wird es einer großen Zahl von Personen begegnen können. Personen, die möglicherweise weit weg sind, die aber durch den Schrift-

Übersicht:



steller in einer kunstvollen Form in unsere Nähe gerückt worden sind.

Diese Begegnungen öffnen einerseits, sie sind aber andererseits auch nur dem Menschen möglich, der offen sein *will*, der sucht und bereit ist, auf Fragen Antworten zu geben und seinerseits Fragen zu stellen.

Vor allem am Anfang der literarischen Erziehung wird es dem Schüler nicht möglich sein, diese Zusammenhänge zu finden. Der Lehrer wird und muß die notwendige Hilfe leisten, er muß aber auch darauf bedacht sein, seine Hilfeleistungen sukzessive und dem Schüler entsprechend abzubauen, damit dieser immer mehr fähig ist und die Möglichkeit hat, Zusammenhänge selbständig zu finden.

Oft wird es notwendig sein, Ergebnisse der literarischen Arbeit, die für die Fortsetzung wichtig sind, in einer geeigneten Form festzuhalten.

5.4.1 *Texte des gleichen Autors*

Bei der Betrachtung von Texten desselben Autors ist intendiert, daß das Kind den Dichter und seine Sprache kennenlernt. Es soll diese von derjenigen anderer Autoren unterscheiden lernen.

Es ist mir klar, daß diese Arbeit vom Lehrer sehr viel fordert und daß sie nicht möglich ist, wenn sich der Lehrer nicht wirklich mit der Literatur auseinandersetzt, wenn er nicht zumindest die Texte immer wieder liest und sich Gedanken darüber macht, sie notiert und seine Einstellung immer wieder revidiert. Es ist aber auch klar, daß die Herausgeber von Lesebüchern ihre Arbeit nicht beendet haben. Zu jedem Lesebuch sollte auch ein ausführlicher, klug aufgebauter Kommentar für die Hand des Lehrers abgegeben werden, wenn man will, daß die ersten Begegnungen mit der Literatur nicht auf einer sehr dilettantischen Stufe stattfinden. Zu einem Lesewerk würde demnach gehören:

- Schülerbuch
- Lehrerbuch
- Bilder (Dias, Transparente)
- Arbeitsblätter

Sind solche Kommentare nicht vorhanden, sollten es sich Lehrergruppen und Arbeitskreise zur Aufgabe machen, brauchbares Material auszuarbeiten und den Kollegen zur Verfügung zu stellen. Eine solche Arbeit bö-

te mehrere Vorteile. Erstens würden sich diese Lehrer intensiv mit der Sache auseinandersetzen, sie hätten also eine wichtige Vorbereitungsarbeit gemacht. Zweitens würde diese Arbeit im Team gelöst, man würde damit aus seiner Isolation ausbrechen und Kooperation – die so bitter notwendig ist – demonstrieren. Drittens könnte eine Arbeit über Schulstufen hinweg gelöst werden, die zum gegenseitigen Verständnis und zum Abbau von Vorurteilen beitragen könnte.

Für den Praktiker stellt sich die Frage: Wie bringe ich meinen Schüler soweit, daß er Sprachstile unterscheiden lernt?

Sicher ist, daß wir auf der Primarschule nur ein bescheidenes Ziel erreichen können und müssen. Viele Möglichkeiten sind uns gegeben, einige seien hier genannt.

– Der Lehrer unterbreitet dem Kind sehr verschiedene Stile. Zum Beispiel einen Ausschnitt aus einem Comic-Heftchen und ein Stück aus einem Jugendbuch (es soll hier festgehalten werden, daß Comics nicht einfach schlecht sind, es gibt sehr gute Comics). Das Kind wird sofort merken, daß die Sprachen sehr verschieden sind, es wird vielleicht auch sagen können, aus welcher Art von Schrifttum diese Ausschnitte stammen. Schwieriger wird aber bereits schon hier, wenn das Kind sagen soll, was denn anders ist. Diese Unterscheidungen sollen zuerst ganz normfrei erfolgen, die Wertung soll dann sorgfältig geschehen, und der Lehrer soll sich bei dieser wichtigen Stufe zurückhalten. Wenn die Kinder im Gruppengespräch zu einer Meinung kommen, ist diese viel bedeutender als wenn der Lehrer seine Meinung vertritt. Es braucht sehr viel Finger-spitzengefühl vom Lehrer, daß er sich in dieser Phase richtig verhält.

– In einer zweiten Phase unterscheiden sich die Stile der vorgelegten Texte nicht mehr so stark. Für das Kind bedeutet dies, daß mehr Differenzierungsfähigkeit verlangt wird.

Die Ergebnisse dieser Übungen sollen festgehalten werden, sie sind Hilfsmittel für spätere, schwierigere Arbeiten.

– Eine weitere Möglichkeit der Stilbetrachtung besteht darin, daß der Lehrer typische Stilformen des Schriftstellers im gelesenen Stück hervorhebt:

Er schreibt die entsprechenden Stellen

auf eine Matrize, um sie von weniger deutlichen Stellen abzuheben.

Stellen, die Stilformen des Dichtens deutlich zeigen, werden in ein anderes, aber auch gutes Deutsch übersetzt und den Kindern vorgelegt. Sie werden bald merken, daß die Sätze zwar ähnliches aussagen, daß sie aber anders sind. In Gruppengesprächen können die Schüler nun versuchen, die ursprüngliche Form zu finden. Bei dieser Arbeit werden verschiedene Ziele angestrebt, sicher aber ist, daß das Kind auf diese Weise auf die Sprache des Dichters mit all seinen Eigentümlichkeiten aufmerksam wird.

Sobald man einige Merkmale der Dichtersprache gefunden hat, wird man ein anderes Stück desselben Dichters lesen, betrachten und sehen, ob hier die gefundenen Stilmittel wieder anzutreffen sind, ob gewisse fehlen, ob neue dazukommen usw. Wenn die Sprache anders ist, wird man nach Gründen suchen für diese Tatsache. Es gibt verschiedene Möglichkeiten: Spielt der Stoff eine entscheidende Rolle? Ist das eine Werk viel früher geschrieben worden als das andere? Sied vielleicht Begegnungen des Schriftstellers mit anderen Schriftstellern daran «schuld»? Durch die Begegnung des Kindes mit mehreren Texten desselben Schriftstellers wird es allmählich ein Bild von ihm erhalten. Leiten wir unsere Kinder dazu an, daß sie sich nicht an das einmal gemachte Bild klammern, daß sie viel mehr dieses Bild als Ausgangspunkt gebrauchen, daß sie es immer wieder – ihrer Entwicklung entsprechend – revidieren. Auf diese Weise kann ermöglicht werden, daß der Mensch auf jeder Stufe seines Lebens ein ihm entsprechendes Bild hat. Die Begegnung des Kindes mit dem Schriftsteller und seinem Werk soll sorgfältig eingeführt und behutsam geleitet werden. Überfüttern wir unsere Kinder nicht, sorgen wir vielmehr dafür, daß nach der einen Begegnung eine neue gesucht, angestrebt wird. Gelingt uns dies, haben wir etwas Entscheidendes erreicht. Gelingt es uns nicht, ist es höchste Zeit, daß wir unsern Lese- und Literaturunterricht neu überdenken. Es ist schlimmer, wenn wir dem Schüler den Appetit nehmen als wenn wir gar nichts machen.

Seien wir bei dieser Arbeit auch vorsichtig mit biografischen Angaben. Meist kann das Kind mit einigen Jahreszahlen nicht viel anfangen, und es interessiert sich demnach auch nicht sehr dafür. Sorgen wir dafür, daß wir viel über die Schriftsteller und ihr Leben wissen, damit wir im richtigen Moment das Gewünschte auch erzählen können.

5.4.2 *Texte mit dem gleichen «Anliegen»*

Es gibt Grundprobleme der Menschen, die die Dichter immer wieder aufnehmen und in neuer Gestalt zeigen, ich denke dabei beispielsweise an «Hilfsbereitschaft, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Verantwortlichkeit usw.»

Es ist für den Lehrer wichtig zu wissen, wo überall diese Anliegen genannt werden. Wenn der Lehrer dies weiß, kann er seinen Schülern eine vielfältige Begegnung mit diesen Grundproblemen ermöglichen. Der Schüler erfährt und erlebt auf diese Weise, wie andere Menschen mit diesen Problemen fertig oder nicht fertig werden. Vielleicht kann man auf Grund der Geschichten auf die Lebenshaltung des Schriftstellers schließen. Dabei halten wir die Schüler zu sorgfältigem, subjektiven Formulieren an: «Ich meine, ich glaube, vielleicht, möglicherweise . . .

In diesem Zusammenhang soll auch darauf hingewiesen werden, daß auch die Bibel zu all diesen Grundproblemen Aussagen macht. Es wäre sinnvoll und auch für den Schüler einleuchtend, wenn hier Deutsch und Bibel miteinander verknüpft würden.

Wenn die Schüler einmal erfahren haben, daß es interessant ist, solche Querbeziehungen zu schaffen; wenn sie gemerkt haben, daß man durch das Reaktivieren bereits vorhandener Systeme Neues besser erfassen kann, werden sie selbst nach und nach dazu kommen, Zusammenhänge zu suchen. Damit erhält der Schüler ein gut strukturiertes Wissen, das, so wissen wir von den Lernpsychologen, beständiger ist.

Eine Klasse, die es gewohnt ist, im Unterricht in manchen Bereichen mitbestimmen zu können, wird immer wieder aus eigener Initiative Texte bringen, die hier didaktisch richtig eingesetzt werden könnten. Freuen wir uns an solchen Verhaltensweisen und an solchem Einsatz, hier liegt der Anfang für

eine Schule, die wieder vor allem für den Schüler und nicht für irgend etwas anderes da ist. Setzen wir diese Schüler ein, lassen wir sie vorlesen, erzählen, sehen wir die Möglichkeit, daß sie etwas können, was uns nur schwer gelingt.

5.4.3 *Texte der gleichen Gattung*

Es gehört mit zum Ziel des Leseunterrichts, daß die Schüler am Ende der Primarschulzeit einige wichtige literarische Gattungen kennen und sie von andern begründend unterscheiden können. Wenn wir auch nicht zuviel solcher Sprachbetrachtung in unsern Unterricht einbeziehen sollen, kann doch gesagt werden, daß dem Lehrer viele verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stehen, siehe 5.4.1.

So wichtig die Aufzeichnung dieser Zusammenhänge auch ist, soll sie nicht überschätzt und überbewertet werden. Wichtig ist, daß der Schüler die Freude am Lesen behält, ja, daß diese Freude gar gefördert wird.

5.5 *Bedingungen für einen guten Leseunterricht*

5.5.1 *Äußere Bedingungen*

Ein großer Teil des Leseunterrichts fordert vom Schüler sehr viel. Es ist deshalb unbedingt darauf zu achten, daß die äußern Bedingungen optimal sind. Es ist vorerst darauf zu achten, daß die Lesestunden zu einem für die Schüler günstigen *Zeitpunkt* angesetzt werden. Damit soll erreicht werden, daß der Schüler relativ offen sein kann für die Begegnung mit dem Text und die geistige Auseinandersetzung mit diesem und seinen Kameraden. Während der Lesestunde soll für die einzelnen Schritte *genügend Zeit* zur Verfügung stehen. Es ist ebenso falsch, wenn nach einem vom Lehrer vorgeschlagenen Zeitplan eine Lektion durchgearbeitet wird, wie wenn man planlos alles zerredet. Verzichten wir doch endlich darauf, Zeitkolonnen auszufüllen. Es ist überhaupt wenig sinnvoll, von einer Leselektion zu reden. Haben wir nicht viel mehr erreicht, wenn wir den Schüler dem Text begegnen lassen, ihm die Möglichkeit zum Verständnis geben und dann aufhören, wenn es der Stoff oder die Situation erfordert. Es ist vielleicht nicht unnütz, in diesem Zusammenhang einmal

WEISS (1969; 128, 125) zu zitieren: «Die Unterrichtslektion ist eine Kunstform aus der psychologischen Werkstatt Herbarths (1776 bis 1841) und aus Zillers Übungsschule im pädagogischen Universitätsseminar zu Leipzig. . . . Wesentlich für eine Lektion ist, daß sie vom Lehrer sowohl in ihrem Gesamtaufbau wie in ihren Einzelheiten geplant und vorausgedacht ist, daß die «praktizierte» Lektion in den Geleisen des vorbedachten Planes abläuft, und daß die Schulklasse insgesamt als Dialogpartner des Lehrers auftritt. Freilich kann es sein, daß die praktizierte Lektion ganz anders verläuft, als es der Plan vorsieht. Dann hat das Leben in gutem oder schlechtem Sinne über den Plan triumphiert – die Lektion als solche aber ist gescheitert.»

Nicht nur die Kinder, auch der Raum soll für die Lesestunde bereit sein. Ich kann mir nicht vorstellen, daß sich die Kinder in einem ungeordneten Raum auf einen Text konzentrieren können. Die Kinder sollen auch bequem sitzen können.

Beim stillen selbständigen Lesen ist es dann und wann auch ratsam, den Kindern die Wahl des Platzes zu überlassen. Manch einer liest in einer Ecke viel besser als an seinem Schülerpult.

Wenn wir auch darauf achten sollen, daß die Schüler nicht durch zuviel Material abgelenkt werden, müssen wir andererseits bedenken, daß Schreibmaterial auch in Lesestunden jederzeit griffbereit sein soll.

Oft sollen sich ja die Schüler Gedanken zu irgendeiner Stelle machen. Diese sollen sie notieren dürfen. Wenn sie dies nicht können, werden sie im darauffolgenden Gespräch krampfhaft bemüht sein, ihre Ideen nicht zu vergessen. Dies hindert sie aber daran, aktiv am Gespräch teilzunehmen.

Vorteilhaft ist es auch, wenn während des Lesens Ruhe herrscht. Wir wollen ja, daß sich der Schüler ganz auf den Text konzentriert. Wie ist ihm dies möglich, wenn der Lehrer zwischendurch immer wieder Bemerkungen macht oder andere Schüler Fragen stellen? Zudem ist diese Ruhe gerade in der Hektik der heutigen Zeit heilsam. Zeigen wir unsern Kindern, daß die Stille Ursprung vieler guter Gedanken, mancher großer geistiger Auseinandersetzung ist.

Jeder Schüler soll über ein Buch verfügen. Diese Bücher sollen nicht in erster Linie

Prunkstücke sein, der Schüler soll auch einen Bleistift benutzen dürfen, um eine fragwürdige Stelle zu unterstreichen oder eine Frage an den Rand zu schreiben.

Es ist hier zu überlegen, ob das Lesebuch normalerweise in der Hand des Schülers sein soll, oder ob man es vielleicht besser nur während der Lesestunden abgibt.

5.5.2 Innere Bedingungen

5.5.2.1 Bereitschaft der Schüler

Allzuoft sagen viele Lehrer noch heute: «*Wir wollen heute . . .*»

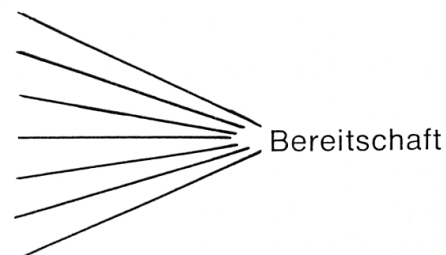
Sind sie wirklich so überzeugt, daß die Schüler gerade das wollen, was er von Berufes wegen muß? Vieles muß getan werden, bis wirklich alle wollen, wenn dies überhaupt je erreicht wird.

Auf alle Fälle müssen wir uns bemühen, den Schüler für unsere Arbeit zu motivie-

essantes stehen könnte. Nun bin ich froh, daß ich gut mitgemacht habe. So habe ich auch viel profitiert.» Solche oder ähnliche Aussagen halten wir fest, wir bekräftigen sie, wiederholen sie in geeigneten Momenten. Die Überwindung wird dem Schüler eher gelingen, wenn er dem Lehrer seine Abneigung eingestehen darf, ohne Repressalien befürchten zu müssen. Auch für den Lehrer ist es auf diese Weise einfacher. Er weiß, wie die Einstellung seiner Schüler ist, er kann gezielt dafür sorgen, daß die Schüler den Weg zur Sache finden und sich dafür öffnen. Auch wir Lehrer gehen ja nicht jeden Tag gleich begeistert in die Schule. Manchmal würden wir lieber etwas anderes machen, und bestimmt merken uns das die Schüler an. Geben wir es doch in solchen Fällen zu, daß wir uns überwinden müssen; zeigen wir aber auch, wie man sich

Die Bereitschaft ist Funktion verschiedener Dinge:

Beliebtheit des Faches
Momentane Gestimmtheit
Aufforderungscharakter des Titels
Beziehung zum Lehrer
Stellung innerhalb der Klasse
Körperlicher Zustand
Fähigkeiten und Fertigkeiten



ren, wir müssen Situationen schaffen, die für ihn Beweggrund genug sind; Stoffe anbieten, die Aufforderungscharakter haben. Oft wird die Ansicht vertreten, Schüler sollen nur das tun, was sie von sich aus wollen. Ich vertrete die Ansicht, daß die Schule dem Schüler auch Dinge zeigen sollte, die er ohne diese Institution nicht sehen, erkennen würde. Damit dies gelingt, muß sich der Schüler überwinden, er muß einer momentanen Müdigkeit oder Lässigkeit absagen. Erst wenn er eine Sache kennt, kann er sich auch entscheiden, ob dies für ihn ist oder nicht. Oft kommt es vor, daß ein Schüler am Schluß einer Unterrichtseinheit sagt: «Am Anfang hat mich das überhaupt nicht interessiert, ich habe mir etwas ganz anderes darunter vorgestellt. Ich hätte nie geglaubt, daß hinter diesem Text soviel Inter-

überwindet, wie man sich überwinden kann. Aus dieser Zusammenstellung, die erweitert werden könnte, geht hervor, daß die Bereitschaft des Schülers eher vorhanden ist, wenn der Lehrer den Schüler kennt, seine Individualität angemessen berücksichtigt und Fortschritte registriert.

Der Lehrer kann aber den Schüler nur kennen, wenn sich dieser öffnet, wenn er sich ihm kundtut. Dies wiederum wird eher geschehen, wenn der Lehrer auch offen ist, wenn er es versteht, in seiner Klasse eine offene, kooperative Atmosphäre zu schaffen. Es kann natürlich auch gelesen werden, wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind. Viele Schüler können auch dann sehr viel Sinn entnehmen und sich weitere Gedanken machen. Mancher wird sich aber hüten, seine Gedanken weiter zu geben, wenn er

befürchten muß, daß er nicht ernst genommen wird, daß man ihn belächelt. Das Gespräch aber ist für uns alle das beste Mittel zur Integration. Deshalb wählen wir oft Texte aus, die Kommunikation provozieren.

5.6 *Das Üben am literarischen Text*

Wir haben bereits festgestellt, daß das richtige, sinnentnehmende und sinngiebende Lesen sehr viel fordert. Wir kommen deshalb nicht darum herum, sehr viel und sehr gezielt zu üben.

Es ist aber entscheidend, wann wir diese Übung ansetzen. Oft kann eine Übung eine entstandene Atmosphäre zerstören und damit gar Abneigung gegen das Stück schaffen. Die Übung muß für den Schüler einsichtig sein, er muß wissen, warum jetzt gerade dies geübt werden soll.

Auch an einem literarischen Text sollen wir ohne weiteres üben, sonst werden unsere Schüler nie lernen, solche Texte richtig zu lesen.

Ein Beispiel

Im Lesestück «Nachtfahrer» von Werner SCHMIDLI steht folgender Satz: «Rolf riß das Steuer nach rechts, sah links, auf Kabinenhöhe, den schwarzen Mercedes, sah die Lichter vorne nun auch grell und weiß, sah nur noch Lichterbündel unheimlich schnell näher kommen und frontal auf den schwarzen Mercedes auffahren, trat die Bremse noch immer durch, steuerte noch mehr nach rechts, und dann spürten sie beide das Gleiten, hörten – während sie von der Fahrbahn abrutschten und ihre Scheinwerfer Gebüsche und kleine Birken und einen Lattenzaun fraßen – Krachen und Splintern, wurden auf ihren Sitzen hin und her geworfen, und dann würgte Rolf den Motor ab, saß starr und bleich da, und auch Fred saß starr und bleich da, die Scheinwerfer leuchteten in das Birkenwäldchen; beide saßen sie bewegungslos da, wachten erst auf, als knallende Helligkeit zu ihrer Linken, auf der Fahrbahn, die neblige Regennacht aufriß.»

Es war anzunehmen, daß dieser Satz den Schülern Schwierigkeiten machen würde, das flüssige Durchsprechen und auch das Verstehen. Es war deshalb geboten, diese Schwierigkeiten gemeinsam aus dem Wege zu schaffen. Dazu betrachteten wir vorerst Satzteil um Satzteil, um das dargestellte Bild

möglichst genau zu sehen. Erst wenn man etwas verstanden hat, wenn man den Sinn kennt, kann man es auch sinngemäß betonen.

Nachdem angenommen werden konnte, daß die Kinder den Sinn verstanden hatten, versuchten wir, zu gestalten. Die Kinder erfuhren dabei, daß gestalten erst möglich ist, wenn man über eine angemessene Lesefertigkeit verfügt. Schwierige Wörter wurden deshalb zuerst isoliert geübt, so daß sie keine Schwierigkeiten mehr boten: Rückspiegel, Kabinenhöhe, Lattenzaun, Lichterbündel, Birkenwäldchen, ...

Erst jetzt konnte man versuchen, sinngiebig zu lesen. Dabei sollten die Schüler erfahren, daß dies immer auch eine Interpretation impliziert: Je nachdem, wie ich betone, verändert sich ein Sinn des Satzes. Es genügt aber nicht, dem Schüler dies zu sagen, er muß es wirklich *erfahren*. Oft ist es günstig, dazu das Tonband einzusetzen. Verschiedene Schüler lesen ihre Version, die anschließend angehört und interpretiert werden soll. Es ist aber auch möglich, daß der Lehrer verschiedene Möglichkeiten auf Band spricht und die Schüler zur Stellungnahme auffordert. Die Schüler werden durch diese Arbeiten auf die Schwierigkeiten hingewiesen. Sie werden Leseaufgaben nicht allzu leicht nehmen, weil sie wissen, was alles dazu gehört, was alles berücksichtigt werden muß.

Sinnlos ist es auf alle Fälle, wenn der Text mehrere Male durchgelesen wird, wenn keine besonderen Hinweise gegeben werden, und der Schüler ganz einfach versuchen muß, möglichst ohne anzustoßen über die Strecke zu kommen. Solche Übungen sind einerseits für den Schüler eine freudlose Angelegenheit, zudem sind sie aber wahrscheinlich auch nicht von einem großen Erfolg gekrönt.

Sagen wir unsern Schülern immer, worum es bei dieser Übung geht. Muntern wir sie dazu auf, selbst Vorschläge zu machen, und halten wir erzielte Erfolge fest, damit die Schüler sehen, wie sehr es sich lohnt. Nicht immer muß man eine ganze Stunde üben, wenn auch bei einer Übung – wie sie oben beschrieben ist – die Zeit sehr schnell verstreicht. Kleine Übungen können immer wieder eingestreut werden.

Zudem ist es sinnvoll, wenn sich der Lehrer jene Stellen, an denen intensiv geübt wurde, merkt. Sie sollen ja exemplarisch sein. Einmal ist es ein langer Satz, einmal ein Dialog, einmal eine sehr spannende Stelle, einmal ein trauriger Part, einmal ein sehr kurzer, aber ein sehr wichtiger Satz. An diese Stellen sollen sich die Schüler erinnern, wenn ähnliche Schwierigkeiten auftauchen.

Lassen wir unsere Kinder erfahren, daß es meist mehrere Möglichkeiten der Gestaltung gibt. Fordern wir sie aber auf, ihre Art dann und wann zu begründen. Auf diese Weise erreichen wir, daß unsere Schüler nicht sehr voreilig urteilen: «Der hat da falsch betont.» Seien wir selbst auch vorsichtig mit derartigen Urteilen.

5.7 Die Notengebung

Die Notengebung für das Lesen ist ein sehr schwieriges Problem. Viele Fragen stellen sich:

- Schaut man, wie viele Male ein Schüler anstößt?
- Unterscheidet man zwischen verschiedenen schwerwiegenden Fehlern?
- Inwiefern wird die Betonung berücksichtigt?
Wie macht man das, da es doch – wie festgestellt worden ist – oft verschiedene Interpretationsmöglichkeiten gibt?
- Wird berücksichtigt, ob der Schüler den Text verstanden hat oder nicht? Wie würde dieses Verstehen geprüft? Kann der Schüler etwas dafür, wenn er etwas nicht verstanden hat?
- Wird vielleicht einseitig nur das laute Lesen, das Vorlesen geprüft?
- Sollte man nicht auch die Sinnentnahme kontrollieren?
- Inwieweit wird Legasthenie ins Urteil einbezogen?
- Werden die persönlichen Fortschritte des Schülers mitberücksichtigt?
- Kennt der Schüler die Kriterien, die für die Note ausschlaggebend sind?
- Hat man das, was bewertet wird, überhaupt je geübt (die Intonation usw.)?
- Geht man von einem Sechser aus und macht Abzüge für alles Negative?
- Gibt es auch die Möglichkeit, für etwas

besonders Gutes ausgezeichnet zu werden?

- Kann der Lehrer bei einem einmaligen Anhören überhaupt die verschiedenen Kriterien genügend berücksichtigen oder ist seine Note eher ein Zufallstreffer?

Man sieht sehr schnell ein, daß hier an den Lehrer große Forderungen gestellt werden. Leider sieht das der Lehrer selbst oft nicht. Er macht eine Gefühlsnote, ohne sich wirklich Rechenschaft zu geben.

Wenn er davon abkommen will, läßt er sich viel Mehrarbeit auf, die aber notwendig ist:

- Er muß sich über die Voraussetzungen beim Schüler Rechenschaft geben, um seine Forderung überhaupt festlegen zu können.
- Er muß selbst oder mit den Schülern Kriterien für das laute Lesen und das Vorlesen entwickeln und sie festhalten.
- Er darf die Note nur auf Grund der aufgestellten und den Schülern bekannten Kriterien machen.
- Das Lesen der Schüler muß vielleicht auf Tonband aufgenommen werden, um es anschließend nochmals ganz oder teilweise hören zu können.
- Er muß seine Note auch vor den Schülern begründen, damit dieser sich nicht ausgeliefert sieht.
- Die Schüler können in die Beurteilung miteinbezogen werden. Diese Evaluationsarbeit wird sich positiv auf die folgende Lesearbeit auswirken.

Oft bieten äußere Voraussetzungen große Schwierigkeiten. Wie kann der Lehrer so arbeiten, wenn er 40 Kinder in seiner Klasse hat? Wie ist es ihm möglich, wenn er einen mit vielen Überstunden besetzten Plan hat? Wie ist es ihm möglich, wenn er eine ungenügende Ausbildung hat und nicht einsieht, daß auch genaue Arbeit heute noch – auch in der modernen Schule – berechtigt ist? Wie kann er dies leisten, wenn er immer auf sich allein angewiesen ist, wenn er nicht kooperativ tätig ist oder sein kann? Wie ist es ihm möglich, wenn er nicht über Neuerungen laufend informiert wird und an Fortbildungskursen teilnehmen kann?

Eines kann man von jedem Lehrer verlangen, nämlich, daß er sich nach bestem Können für seine Schüler und seine Arbeit einsetzt.

5.8 Die Möglichkeiten des Gruppenunterrichts

Im Leseunterricht werden verschiedene Dinge intendiert: In der Vorbereitung versucht der Lehrer, seine Schüler für das Folgende zu öffnen, sie bereit zu machen. Anschließend sollen die Schüler aus einem Text den Sinn entnehmen, sich mit ihm auseinandersetzen und neue Ideen produzieren. Im Gespräch werden die verschiedenen Stellungnahmen verglichen. Übungen sollen helfen, den Sinn besser zu entnehmen, die Lesefertigkeit zu steigern und sinnentsprechend lesen zu können.

Im folgenden soll abgeklärt werden, wo der Gruppenunterricht (hier auch Partnerunterricht) sinnvoll eingesetzt werden kann.

Die Vorbereitungsphase

Meist wird man hier mit der ganzen Klasse oder mit einer Großgruppe (halbe Klasse) arbeiten. Im Gespräch, das unter der Leitung des Lehrers steht, sollen sich die Schüler mit Ideen des Textes vorbereitend auseinandersetzen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß Impulse an die verschiedenen Gruppen gerichtet werden. Damit wird erreicht, daß mehrere Schüler sich intensiver am Gespräch beteiligen können und werden. Mancher Schüler, der im Klassenkreis wenig aktiv ist, arbeitet in der Kleingruppe tüchtig mit. Oft gelingt es diesen zurückhaltenden Schülern sogar, nach dem Gespräch in der Gruppe, auch im Kreis aktiv zu werden.

Die Begegnung mit dem Text

Hier wird vorerst selbständig gearbeitet. Jeder Schüler liest und macht sich Gedanken. Nur wer sich selbst Gedanken gemacht hat, kann in einem Kollektiv wertvoll sein. Dies müssen auch die Schüler erfahren. Nach dieser selbständigen Begegnung ist es aber sehr sinnvoll, ein Gruppengespräch zu ermöglichen. Je nach Stand der Klassen, müssen die Arbeitsaufträge enger oder weiter sein:

Zum Beispiel:

1. Teilt einander mit, was euch an diesem Text am meisten angesprochen hat! Begründet eure Meinung!

2. Sind die Hauptpersonen in dieser Geschichte wohl Freunde, Kameraden oder Kollegen?

3. Fred nennt verschiedene Gründe für seinen Entschluß. Sucht sie heraus und prüft, ob sie stichhaltig sind!

4. Für Rolf kam Freds Entscheidung plötzlich. Stellt euch vor, wie es *in* Rolf war! Worauf stützt ihr eure Ansichten?

5. Ihr dürft nachher diese Geschichte spielen. Bereitet euch vor.

Nach der gruppenweisen Auseinandersetzung wird man sich in der ganzen Klasse über diese Aufgaben unterhalten. Die verschiedenen Gruppen stellen ihre Ergebnisse zur Diskussion.

Übungsphase

SINGER (1969, 148) schreibt dazu: «Die Gruppenübung ergänzt die Übung in der Klasse und hebt deren Nachteile auf. Nach dem gemeinsamen Üben zeigt eine Gruppe, wie sie allein übt: Der eine liest vor, der andere vergleicht im Stück und sagt seinem Partner, was er gut gemacht hat und wo es noch nicht ganz stimmt. Der Zuhörer legt auch sein Buch ganz weg und achtet nur hörend darauf, ob sein Partner so liest, daß man den Gedanken erfassen kann.

Die Partnergruppen verteilen sich auf Klassenzimmer, Gruppenzimmer, auf Gänge, oder bei trockenem und mildem Wetter auf Schulhof und Spielwiese. Dies muß vorher genau eingeteilt werden – und zwar für jede Leseübung gleich. Die Gruppen haben ihren bestimmten Platz zum Üben.»

Durch den Einsatz der Gruppen kann viel intensiver gearbeitet werden, vergleiche auch FEIGENWINTER, 1972, 62.

Wichtig ist, daß die Schüler sorgfältig in das Arbeiten in Gruppen eingeführt werden. Sie müssen über Lerntechniken verfügen. Oft ist das Arbeiten in der Gruppe nicht erfolgreich, weil die Schüler nicht genau wissen, was zu tun ist. Wenn beispielsweise ein Abschnitt sinnentsprechend gelesen werden soll, muß vorerst dieser Sinn gemeinsam herausgeschält worden sein. Der Lehrer muß sich versichern, daß die Voraussetzungen bei den Schülern gegeben sind, sonst wird er von der Gruppenarbeit (statt von sich) enttäuscht sein.

Auch bei der Notengebung kann die Gruppe sehr gut eingesetzt werden.

6. Literaturverzeichnis

- AEBLI, Hans, Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961
BRAUN, Peter, Weiterführender Leseunterricht, Düsseldorf 1971
FEIGENWINTER, Max, Gruppenunterricht, Hitzkisch 1972
GIEHRL, Hans, Der junge Leser, Donauwörth 1968
GUTT/SALFFNER, R., Sozialisation und Sprache, Frankfurt 1972, 2. Auflage
HILLEBRAND, M. J., Kind und Sprache, Teil 1, München 1955
KAINZ, F., Psychologie der Sprache, 4. Band, Stuttgart 1956
KLAFKI, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der UV, Hannover 1969, 10. Auflage
KOECK, Peter, Moderne Unterrichtsführung durch Impuls und Appell, Donauwörth 1972
MUSCHG, Walter, Die Zerstörung der deutschen Literatur, Bern-München 1958, 3. Auflage
RITZ, Gertrud, Weiterführender Leseunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1972
ROTH, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1967, 10. Auflage
SCHWARTZ, Erwin, Der Leseunterricht, Braunschweig 1967, 2. Auflage
SINGER, Kurt, Lebendige Lese-Erziehung, München 1969
WEISS, Carl, Pädagogische Soziologie IV, Bad Heilbrunn 1969, 6. Auflage

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Schweizerschulen im Ausland

Die vom Departement des Innern Anfang 1970 zur Prüfung der Lage der Auslandschweizer-Schulen eingesetzte Arbeitsgruppe hat im vergangenen Oktober ihren Schlußbericht erstattet. Sie beantragt im wesentlichen eine vermehrte finanzielle Hilfe des Bundes an diese Schulen, gleichzeitig aber auch eine verstärkte Einflußnahme des Departements auf deren Entwicklung. Der Bundesrat wird demnächst darüber entscheiden, ob das Departement des Innern zu ermächtigen sei, im Hinblick auf die Empfehlungen der Arbeitsgruppe eine Botschaft auf Revision des geltenden Bundesbeschlusses vom 3. März 1964 über die Unterstützung von Schweizerschulen im Ausland vorzubereiten.

CH: Aktion Schulreisen für Bergkinder

Im Rahmen ihrer sozial-kulturellen Tätigkeit hat die Schweizerische Bankgesellschaft beschlossen, jedes Jahr einer größeren Zahl von Kindern aus abgelegenen schweizerischen Berggemeinden eine Schulreise in verschiedene Gebiete der Schweiz zu ermöglichen. Dadurch können die Lehrer ihre Schulreisen vermehrt in den Dienst pädagogischer und bildungsfördernder Ziele stellen.

Im Jahre 1973 kommt die Aktion etwa 100 Schulklassen in den Kantonen Graubünden, Wallis, Tessin und im Berner Jura zugute. Die Wahl der Schulklassen erfolgt durch die Erziehungsdirektion der entsprechenden Kantone. Im Jahre 1974

werden die Kantone Uri, Schwyz, Unterwalden, Fribourg und Appenzell in die Aktion einbezogen, so daß im Laufe eines Zweijahreszyklus alle in Betracht kommenden Berggegenden unseres Landes berücksichtigt werden. Die Schweizerische Bankgesellschaft sieht vor, die Schulreiseaktion für Berggemeinden zu institutionalisieren und in den folgenden Jahren fortzusetzen.

CH: Italienisch als Pflichtfach?

An einer vom Schweizerischen Romanistenverband organisierten Tagung von Italienisch-Lehrern wurde eine Resolution verabschiedet, nach welcher das Italienische zum obligatorischen Maturitätsprüfungsfach in den neuen Maturitätstypen D und E werden soll, während die übrigen international bedeutenden Sprachen als Wahlfächer anzubieten seien. Ferner wird empfohlen, Italienisch als Fach – wenigstens für eine bestimmte Zeit und unter bestimmten Voraussetzungen – an allen übrigen Gymnasialtypen für obligatorisch und an den Lehrerseminarien aller Kantone für Primarlehrer zum Pflichtfach zu erklären.

CH: Prämien für wertvolle Erziehungs-Einrichtungen

Der Bund kann künftig Aufwendungen für «besonders wertvolle Einrichtungen und Vorkehren in Erziehungsanstalten» vermehrt unterstützen. Wie das Justiz- und Polizeidepartement mitteilte, setzte der Bundesrat rückwirkend auf den 1. Januar 1973 eine neue Verordnung über Bei-