

Ambiente und Animation : zu einem neuen Rollenverständnis des Lehrers in der Lese-Erziehung

Autor(en): **Blesi, Pankraz**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **75 (1988)**

Heft 11: **Lesen braucht ein Umfeld!**

PDF erstellt am: **08.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535463>

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.

Ambiente und Animation

Zu einem neuen Rollenverständnis des Lehrers in der Lese-Erziehung

Pankraz Blesi

Wichtiges Anliegen der Leseförderung – nicht nur für Sprachlehrer – ist es, Leser mit Büchern in Kontakt zu bringen. Möglichkeiten zum Entdecken von Büchern werden aber wenig geschaffen, obwohl dazu oft lediglich einfache Massnahmen nötig sind. Wahrscheinlich ist es gerade diese Einfachheit, die viele Lehrer davon abhält, setzt sie doch ein Verständnis der Lehrerrolle voraus, das den gängigen Vorstellungen zuwiderläuft.

I. Der Leser in der Schule

Lese-Erziehung besteht an unseren Volksschulen offenbar immer noch in erster Linie in *Text-Unterricht*, im intensiven Umgang mit eher kürzeren Einzeltexten – das belegt auch die neu erschienene Studie «Leselandschaft Schweiz» (darin: Bonfadelli 1988)¹. Was immer noch zu kurz kommt, ist die *freie Lektüre*, die Anregung zur individuellen Nutzung eines breiteren Angebots von Büchern.

Der schulische Umgang mit Literatur scheint sich auf eine bestimmte Phase der Lektüre zu beschränken: Pointiert ausgedrückt befasst sich die Schule mit dem Leser erst, wenn er seine Lektüre gefunden hat. Wie der Leser zu seiner Lektüre kommt, das wird noch zuwenig als von der Schule wahrzunehmendes Problem diskutiert, jedenfalls solange nicht, als wir unsere Rolle als Lehrer vor allem darin sehen, dem Schüler eine bestimmte Lektüre *vorzuschreiben* – seien das nun bestimmte

Texte bzw. Bücher oder bestimmte Verständnisweisen/Interpretationen.

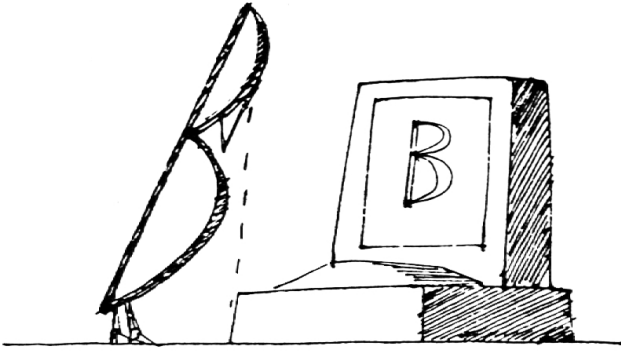
Auf weite Strecken ist Lese-Erziehung in den Schulen primär *Verstehens-Schulung*; der Lehrer versteht sich selber als Anleiter zum intensiven Lesen, zum differenzierten Verstehen. Und das soll er auch! Die Schule hat aber auch die Aufgabe, den Schüler zum persönlichen Lesen zu animieren, ihm die Welt der Bücher zu eröffnen, ihn für Bücher zu interessieren (vgl. dazu Bettelheim 1982²). Diese Dimension der Lese-Erziehung wird im folgenden thematisiert.

1. Was Leser zu Lesern macht

Wenn wir etwas so banal Erscheinendes wie das Lesen in der Schule genauer und kritisch fassen wollen, tun wir gut daran, die Sache von aussen her anzugehen. Die Frage, was denn den Leser zum Leser mache, sei deshalb zunächst gerade nicht im Rahmen der Schule erörtert. Der typische Ort, wo Bücher ihre Leser finden, ist allenfalls die Buchhandlung, am ehesten die *Bibliothek*. Hier versprechen wir uns Aufschluss darüber, in welcher Weise diese Buch-Umgebung wirken kann, was den Besucher in diesem Ambiente zum Leser macht.

Umberto Eco macht uns auf ein diesbezügliches Missverständnis aufmerksam; in seiner kürzlich auf Deutsch erschienenen Rede «Die Bibliothek» schreibt er:

«Eines der Missverständnisse, die den allgemeinen Begriff der Bibliothek beherrschen, ist die Vorstellung, dass man in eine Bibliothek geht, um sich ein bestimmtes Buch zu besorgen, dessen Titel man kennt. Natürlich kommt es oft vor, dass man in eine Bibliothek geht, weil man ein bestimmtes Buch haben will, aber die Hauptfunktion einer Bibliothek (...) ist die Möglichkeit zur Entdeckung von Büchern, deren Existenz wir gar nicht vermutet hatten, aber die sich als überaus wichtig für uns erweisen. Gewiss kann man diese Entdeckung auch machen, wenn man den Katalog durchblättert, aber nichts ist aufschlussreicher und spannender, als eigenhändig die Regale



Flora © Diogenes

zu durchstöbern, die womöglich alle Bücher zu einem bestimmten Thema enthalten (...), und neben dem Buch, dessentwegen man gekommen ist, ein anderes Buch zu finden, das man gar nicht gesucht hatte, aber das sich als fundamental herausstellt.» (Eco 1987).³

Es ist also die sich immer wieder wiederholende *Entdeckung von Büchern*, die uns als Leser gleichsam bei der Stange hält; das ideale Ambiente für solche Entdeckungen ist die Bibliothek – und zwar, wie Eco betont, «die Bibliothek, wo wir freien Zugang zu den Regalen» haben. Wir müssen allerdings etwas modifiziert formulieren: Es könnte die Bibliothek sein. Noch einmal Eco:

«Die Bibliothek ist, wie wir wissen, eine Sache der Schule, der Gemeinde, des Staates. Sie ist eine Frage der Zivilisation, und wir haben keine Ahnung, wie unbekannt das Instrument Bibliothek den meisten noch immer ist.»

Und an diesem Tatbestand, der auch für uns Geltung hat, scheint die Schule nicht unbeteiligt.

2. Bücher entdecken in der Schule?

Das Instrument Bibliothek wird von der Schule wenig oder gar nicht genutzt; die Aufgabe der Schule, die Kinder in die Bibliothek einzuführen und ihnen regelmässig Gelegenheit und Anregungen zu ihrer Nutzung zu geben, wird vor allem auf den oberen Schulstufen kaum wahrgenommen; das belegt die erwähnte Studie mit Zahlen. Bonfadelli fasst die Daten, die zum Stellenwert der Schulbibliothek erhoben wurden, wie folgt zusammen:

«Leider ist der Gang in die Schulbibliothek, sofern überhaupt vorhanden, noch keine Selbstverständlichkeit. Die Hälfte der Schüler sagt nämlich, sie sei überhaupt noch nie in der Schulbibliothek gewesen, und nur bei einem Viertel steht der Bibliotheksbesuch manchmal oder gar öfters im Lehrprogramm, wobei erstaunlicherweise eher häufiger in der Unter- als in der Oberstufe.»

Dies ist umso erstaunlicher, als doch drei Viertel der befragten Schüler sagen, dass ihnen der Bibliotheksbesuch gefallen habe. Ebenfalls drei Viertel würden es begrüßen, wenn die Schulbibliothek vermehrt besucht würde.» (Bonfadelli 1988, S.77f.)

Gerade in der deutschen Schweiz wären die Bibliotheken in sehr vielen Schulen vorhanden. Trotzdem macht es offenbar für viele Lehrer wenig Sinn, diesen Ort aufzusuchen. *Woran mag das liegen?*

Nun kann man freilich auch im Schulzimmer die Schüler mit einer etwas grösseren Auswahl von Büchern bekannt machen, ihnen Hinweise und Tips zu Autoren oder Büchern geben. Doch auch in dieser Hinsicht sind die Ergebnisse der erwähnten Untersuchung wenig erfreulich für denjenigen, der von der Schule solche *Animation* zur Buchlektüre erwartet. Bonfadelli fasst seine diesbezüglichen Befunde wie folgt zusammen:

«...nur 16% der Schüler finden, dass ihr Lehrer oder ihre Lehrerin sie öfters auf interessante Bücher hinweise; 38% finden dagegen, dass dies überhaupt nie oder nur selten geschehe.» (Gemeint sind hier natürlich «Hinweise» auf Bücher, die im Unterricht nicht «behandelt» werden. a.a.O.S.77.)

Wie ist ein solcher Befund zu erklären? Und vor allem: Was sind eigentlich die Folgen einer derartigen Abstinenz unserer Schulen? – Eine bundesdeutsche Studie zur Lektüre berufstätiger Jugendlicher kommt in ähnlichem Zusammenhang u.a. zu folgendem Schluss:

«Die Schüler bekommen anscheinend keine Vorstellung vom grossen Reichtum alter und neuer, prosaischer und poetischer, deutscher und ausländischer, «klassischer» und «trivia-

ler» *Literatur vermittelt bzw. keine Gelegenheit zum «entdeckenden Lesen» in der Schule.*» (Schmutzler/Schreiner 1983, S.421.)⁴

Das wiegt umso schwerer, als gerade dieser *Akt des Entdeckens* neuer Bücher offensichtlich ein zentrales Motiv des Lesers darstellt, ein animierendes Moment der Lektüre bildet. Für den Leser in Umberto Ecos Bibliothek steht dies jedenfalls immer wieder am Anfang der Lektüre. In der schulischen Literaturvermittlung steht demgegenüber allzuoft etwas anderes am Anfang, nicht ein Motiv des Schülers, sondern eine Entscheidung des Lehrers. Dies ist sicher nur *ein* Aspekt der Sache, aber er scheint mir von einer gewissen Dringlichkeit, und ich möchte mich im folgenden auf ihn beschränken.

Weniger belehren, mehr anregen!

In einem grossen Teil unserer Schulen, besonders an der Oberstufe der Volksschule und erst recht an Berufsschulen, wird eine bestimmte Form der Leseförderung und der Literaturvermittlung vernachlässigt oder existiert überhaupt nicht. Ich umreisse diese Dimension der Lese-Erziehung einmal mit ein paar Stichworten:

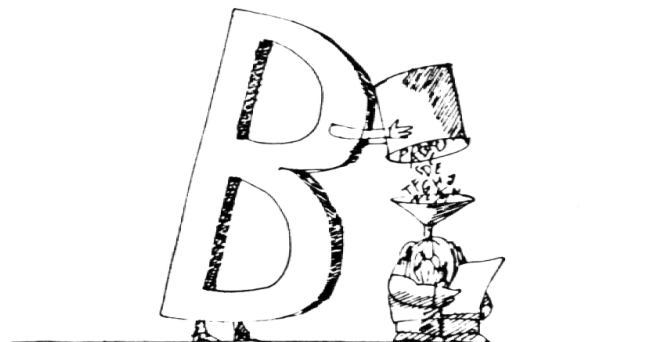
- zum selbständigen und freien Lesen von Büchern anregen
- dem jungen Leser einen Begriff von der Vielfalt des Buchangebots vermitteln
- dem Schüler Gelegenheit zur Auswahl von Büchern aus einem breiten Angebot geben
- Zeit haben, Bücher und Literatur selber entdecken und individuell lesen zu können
- dem Schüler auch einen Begriff von der Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten von Büchern vermitteln.

Diese meines Erachtens vernachlässigte Dimension der Lese-Erziehung versuche ich zu präzisieren.

Ich meine zuallererst eine Form des Unterrichts, die auf den ersten Blick *anspruchloser* erscheinen mag als das, was man sich unter Lese- bzw. Literaturunterricht vorzustellen pflegt. Man könnte das Gemeinte unter ein

Motto stellen: «Die Jugend will nicht belehrt, sie will angeregt sein!» – Diese Form der Literaturvermittlung setzt auf die Attraktivität der Bücher selbst, sie strebt zunächst nur nach einem: Dass die Bücher zu Lesern kommen; dass die Leser Bücher entdecken, die sie lesen *wollen*.

Was sind die Charakteristika eines solchen Unterrichts? Er nimmt den Leser völlig ernst, dies vor allem. Er vertraut auf das, was im einsamen Prozess der Lektüre passieren kann, er vertraut auf die Dynamik des Leseprozesses, auf die Selbstregulierung des Lesers. Er vertraut also auch darauf, dass der Leser seinen eigenen Weg geht: Er vertraut auf die Entwicklung des Lesers. Kurz: Ein solcher Unterricht ist von einer optimistischen Grundhaltung getragen. Und dieser Optimismus drückt sich u.a. in einer andern Wahrnehmung der Lehrer-Rolle aus, in einem Zurücktreten des fordernden Pädagogen zum Beispiel – zugunsten der Bücher und des Lesers.



Flora © Diogenes

II. Andere Rollen des Lehrers in der Lese-Erziehung

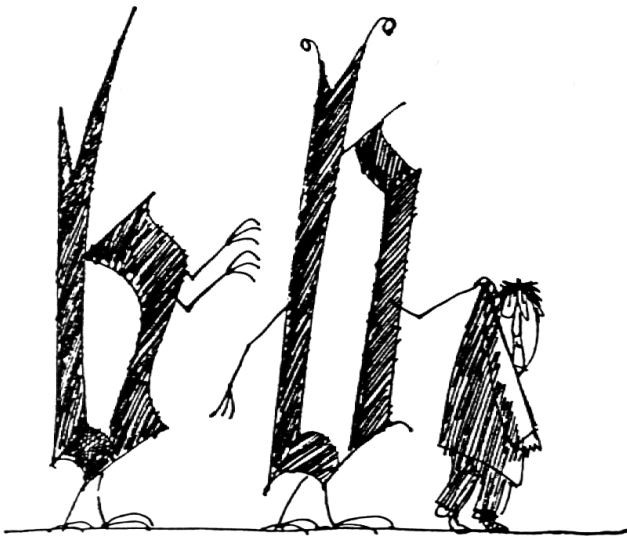
Die Praxis dieser Form der Leseförderung umreisse ich in vier programmatisch gemeinten Stichworten, deren Erläuterung schrittweise eine Modifizierung der Lehrerrolle sichtbar machen wird:

1. Ambiente
2. Animation
3. Beratung
4. Gespräch unter Lesern

Es handelt sich um eine leicht zu realisierende Utopie, man müsste sie nur wollen.

Erstens: Ambiente

Wir sind als Pädagogen oft nicht dann am wirkungsvollsten, wenn wir im Vordergrund stehen, belehren oder fordern. Versuchen wir stattdessen einmal, Einfluss zu nehmen über die Umgebung, über das «Ambiente»: In dem Moment, wo ich bewusst die Umgebung ins Spiel bringe, verändert sich meine Rolle. Ich stehe als Person nicht mehr unmittelbar im Vordergrund: Meine Aufgabe sehe ich darin, im Schulzimmer ein Buch-Ambiente zu schaffen, das zum Durchsehen, zum Durchblättern, zum Anlesen von Büchern anregt. Oder ich führe die Schüler in ein entsprechendes Ambiente ausserhalb des Klassenzimmers. *Dann lasse ich die Zügel fahren.* Ich überlasse die Schüler diesem Ambiente:



Flora © Diogenes

- den Regalen der Klassenbibliothek
- den Beständen der Schulbibliothek
- einer von mir zusammengestellten Ausstellung von Büchern zu einem Thema oder zu einem Autor
- den an der Wand veröffentlichten Schülertexten zu gemeinsamer oder individueller Lektüre, Leseerfahrungen, Stellungnahmen, Empfehlungen, Verrisse...

Ein solches buch- bzw. textbestimmtes Ambiente wird also mit der Zeit auch von den Schülern mitgestaltet werden. Bücherkataloge, thematische Buchverzeichnisse, Prospek-

te, Autorenlexika, Buchbesprechungen an der Wand u.ä. kommen dazu; das Ganze kann laufend angereichert und erneuert werden.

Grundidee: Bücher, Literatur und Kontextmaterial sollen präsent sein. Man soll immer wieder Entdeckungen machen, auch selber Entdecktes den andern zugänglich machen können. Ein in der Weise reich bestücktes Ambiente bietet mehr Raum für die *Vielzahl und Vielfalt der Interessen von Jugendlichen*, es kann Anstösse zu individuell verschiedenen Leseaktivitäten, ja Leseabenteuern vermitteln. Dies ist ein zentraler Aspekt; ein Hauptpunkt der Kritik an den verbreiteten Formen von Literaturunterricht setzt hier an. So heisst es etwa in der bereits zitierten bundesdeutschen Studie:

«Wir stellen hier zur Diskussion, ob nicht das schlechte Abschneiden der schulischen Lektüervermittlung hauptsächlich daran liegt, dass im Unterricht kaum auf die Vielzahl der Interessen und Rezeptionsweisen der Jugendlichen eingegangen wird.» (Schmutzler/Schreiner 1983, S. 420.)

Mit einer Aufwertung des Ambiente werden die Chancen für individualisierende Aktivitäten erhöht. Ein solches Ambiente kann allerdings nur wirksam werden, wenn auch genügend *Zeit* da ist, es zu nutzen, die Gelegenheit, die Muse zum Verweilen. Wenn alle Zeit verplant ist, liegt das Ambiente brach. Es braucht Zeit zum Stöbern, Zeit zum Lesen – zumindest zum Anlesen, zum Einlesen; und diese Zeit muss die Schule heute zur Verfügung stellen, wenn sie ihrem Auftrag zur Alphabetisierung noch nachkommen will, denn Zeitmangel ist offensichtlich der wichtigste lesehemmende Faktor:

«Mit deutlichem Abstand am häufigsten erwähnen die Heranwachsenden, dass sie eigentlich zu wenig Zeit haben, und dass dies auf ihre Leseintensität drücke.» (Bonfadelli, S. 55.)

So verändert sich im Rahmen einer Lese-Erziehung, wie sie hier zur Diskussion steht, die Lehrerrolle: Sie besteht in erster Linie darin, Bedingungen zu schaffen, *materielle Bedingungen*:

- Zugänge zu einem breiten *Buchangebot* zu ermöglichen und
- *Zeit* für das Entdecken von Büchern zur Verfügung zu stellen.

Zweitens besteht die Lehrer-Rolle natürlich darin, Anregungen auch auf direktere Art und Weise zu geben. Dieser Aspekt wird unter dem Stichwort «Animation» skizziert.

Zweitens: Animation

Schon das blossе Auf-Entdeckung-Gehenkönnen mag animierend wirken; beim Durchsehen von Büchern, beim Überfliegen von Klappentexten oder beim Anlesen von Geschichten kann der Schüler eigene Interessen und Wünsche wiederfinden oder entdecken; das selber entdeckte Buch kann den Anfang dafür bilden, sich auf etwas einzulassen.

Auf allen Stufen, auch auf den obersten der Volksschule, ist das *Vorlesen* eine im Grunde einfache, aber sehr wirkungsvolle Form der Anregung. Vor allem im angelsächsischen Raum haben eindrückliche Untersuchungen die aussergewöhnliche Wirksamkeit des Vorlesens belegt: Kinder und Jugendliche, denen regelmässig vorgelesen wurde, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit Leser (vgl. z.B. Smith 1982)⁵; wem regelmässig vorgelesen wurde, der hat nicht nur grosse Chancen, ein guter Leser zu werden, sondern er wird wahrscheinlich auch besser *schreiben* als jene, denen nicht vorgelesen wurde (vgl. dazu Krashen 1984)⁶. Das Vorlesen ist zudem eine Form der Anregung, die ihren Sinn auch in sich selbst hat – wer auch immer etwas vorliest:

- Ich als *Lehrer* erzähle von eigenen Leseerfahrungen, lese ausschnittweise aus Büchern vor, stelle die Bücher den Interessenten zur Verfügung.
- Die *Schüler* lesen selber Ausgewähltes vor, sagen etwas dazu (wie sie auf das Buch gekommen sind, was ihnen besonders gefällt u.ä.), geben das Buch weiter (*keine Vorträge!*).
- Ein *Autor* wird eingeladen, liest vor, erzählt von seiner Arbeit, gibt Auskünfte.

Es ist absolut notwendig, hier auf diese simple Form der Animation hinzuweisen, denn man räumt ihr im allgemeinen zu wenig Zeit ein, obwohl die Wirksamkeit dieser Tätigkeit im Schulzimmer seit längerer Zeit erwiesen ist. Irgendwie scheinen solche Veranstaltungen einer fest verankerten Vorstellung von seriösem, wirksamem Unterricht zu widersprechen. (Überlegungen zu den *Ursachen* für diese merkwürdigen Widerstände von Lehrern folgen im letzten Teil dieses Aufsatzes.)

Man kann solche Vorlese- bzw. Vorstellungsrunden *in völlig freier Form* gestalten, also bunt durcheinandergewürfelt ganz unterschiedliche Titel gegenseitig vorstellen; wichtig ist hier weniger ein inhaltliches oder methodisches Konzept als eine gewisse Regelmässigkeit der Veranstaltung (z.B. vierzehntäglich eine Stunde), wobei sich als Ort die Bibliothek eigentlich nahelegt. – Man kann solche Runden aber auch um bestimmte Themen, um Buchgruppen, Literaturgattungen, ja Schreibweisen *gruppieren*. Ich nenne einige solche *übergeordnete Gesichtspunkte*, nach denen ich zum Teil Seminaristen, zum Teil Volksschülern v.a. der Oberstufe ein von mir ausgewähltes Angebot von Büchern machte, die zu einem späteren Zeitpunkt gegenseitig vorgestellt wurden:

- Kinderbücher, in denen das Zusammenleben mit Ausländern thematisiert wird
- Mädchenbücher
- Gespenstisches
- Schweizer Kriminalromane von Glauser zu Jaun
- Szenen von Loriot und Valentin
- Zum Lachen
- Tierbücher – Geschichten und Sachbücher.

Animierend kann für den einen oder andern Schüler auch der *Einbezug der Buchlektüre in neuen Zusammenhängen* sein, zum Beispiel in andern Schulfächern als im Deutsch: Der Hinweis auf Biographien von Naturwissenschaftlern oder von Musikern zum Beispiel. Für eine Reihe von Aspekten der im Schulunterricht zu vermittelnden *Geschichte* stehen heute fundierte und spannend zu lesende Romane zur Verfügung, die für Jugendliche geschrieben wurden⁷; dass etwa für die moderne Geschichte dieser Bereich der

Literatur im grössern Zusammenhang des Geschichtsunterrichts an der Volksschul-Oberstufe nicht mehr genutzt wird, ist wohl primär auf mangelnde Information zurückzuführen.

Von den zahlreichen andern Möglichkeiten, in der Schule zum Buchlesen zu animieren, sei noch auf zwei Formen hingewiesen, die in dieser Zeitschrift dargestellt werden: Die *Organisation einer Buchwoche* (vgl. Beitrag von H. M. A. Weinrebe in «Schweizer Schule» 7/88) und *Animierung zur intensiveren Nutzung der Schulhausbibliothek* (vgl. Beitrag E. Hüsler in diesem Heft).

In allen erwähnten Fällen modifiziert sich die Rolle des Lehrers im Rahmen der Lese-Erziehung: Der Lehrer muss sich in erster Linie informieren, über das Buchangebot, über die Medien- und Lesegewohnheiten der Schüler; der Lehrer organisiert kleinere oder grössere Veranstaltungen, und er gibt sich auch einmal als Leser oder als Vorleser zu erkennen. Der Schüler wird in gewisser Weise autonomer: Er wählt selber Bücher aus, liest individuell, entscheidet darüber, was er andern mitteilen will; andererseits ergeben sich auf dem Hintergrund individueller Lektüre auch echte Kommunikationsbedürfnisse, man will andern etwas erzählen oder vorlesen, man lässt sich von andern informieren und anregen.

Animierend könnte im weitern auch der Einbezug der ausserschulischen Lektüre der Jugendlichen, die Kenntnisnahme ihrer Freizeitlektüre wirken. Dafür müsste ich als Lehrer den Anstoss geben und die Gelegenheit dafür anbieten. Aber auch in dieser Beziehung ist der von Bonfadelli ermittelte Befund negativ:

«Die ausserschulische Lektüre ist (...) nur in den wenigsten Fällen auch Thema des Unterrichts, obwohl in der neueren Medienpädagogik davon ausgegangen wird, dass das alltägliche Medienverhalten der Schüler stärker auch im Unterricht thematisiert werden sollte. Gerade 4% der Schüler geben an, dass in ihrem Schulunterricht oft über Bücher gesprochen werde, die sie und ihre Kameraden/innen in der Freizeit lesen; bei weiteren

16% ist dies immerhin manchmal der Fall, bei 80% jedoch selten oder gar nie.

Dieser Befund steht im Kontrast zur Tatsache, dass zwei Drittel der Schüler im Unterricht gerne mehr über ihre Freizeitlektüre sprechen würden, und zwar auf allen Altersstufen. « (Bonfadelli 1988, S. 76f.)

(Ebenso schlimm wie die Gleichgültigkeit gegenüber der Freizeitlektüre der Jugendlichen ist deren Entwertung: Ich denke an jene Studentin, die mir kürzlich erzählt hat, wie ihr vom Deutschlehrer die damaligen Lieblingsautoren vermiest wurden: Es handelte sich um Traven und um Anna Seghers!)

Schliesslich können auch *Gespräche über das eigene Leseverhalten* animierend wirken: Dass einmal darüber gesprochen wird, warum jeder einzelne Schüler liest oder nicht liest, welchen Sinn die Beschäftigung mit Literatur für einzelne haben kann. Als Ausgangspunkt für solche Gespräche haben sich auf allen Stufen mehr oder weniger umfangreiche Umfragen zu Lesegewohnheiten (und Mediengewohnheiten generell), Lieblingsbüchern, Lesebiographie u.ä. bewährt.

Drittens: Beratung

Wenn Jugendlichen Zeit gegeben wird, sich in einem anregenden Buchambiente umzusehen, zu stöbern und sich für etwas zu entscheiden, gerate ich als Lehrer von selbst auch in die Rolle des Beraters. In dieser Zweiersituation fallen Hinweise und Hilfen auf besonders fruchtbaren Boden. Ich bin als Lehrer aber auch auf besondere Weise gefordert: Eine breite Kenntnis von Büchern ist wünschbar. Die Beratung sollte auch auf dem Hintergrund einer gewissen Kenntnis der Lebenswelt bzw. der ausserschulischen Mediengewohnheiten meiner Schüler erfolgen. Auch in diesem Punkte lassen die Ergebnisse der zitierten Schweizer Studie darauf schliessen, dass Lehrer selten diese Rolle des individuellen Lese-Beraters einnehmen. – Woran fehlt es? An der Zeit? Solche Beratung ergäbe sich automatisch während der Zeit des Stöberns und Verweilens im Buch-Ambiente. Fehlt es an der Kenntnis von Büchern, die Jugendli-

chen empfohlen werden können? Hier könnten allenfalls auch Bibliothekare einspringen. Aber: Die wenigsten Lehrer arbeiten mit Bibliothekaren zusammen, selbst wenn es sich um Kollegen handelt (vgl. dazu Maradan/Rutschmann 1988)!⁸

Meines Erachtens könnten hier zum Beispiel zwei Massnahmen Veränderungen anbahnen helfen:

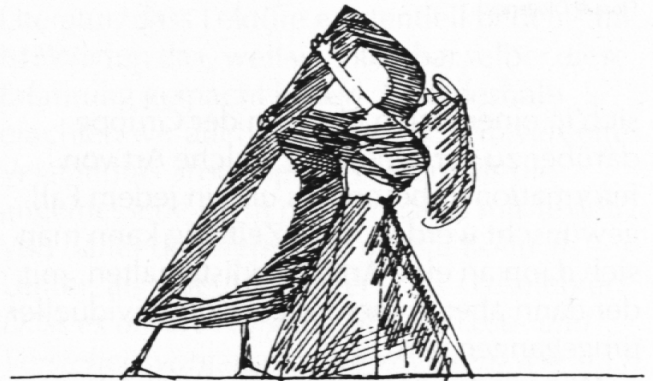
1. Eine *Aufwertung des Schul-Bibliothekars*, der in grössern Gemeinden/Stadtquartieren voll für die Beratung nicht nur der Schüler, sondern v.a. auch der *Lehrer* zu Verfügung stehen müsste. Ein neues attraktives Berufsbild wäre zu schaffen, das auch für erfahrene Lehrer verlockend sein könnte.
2. Das vermehrte *Angebot von Fortbildungskursen*, die sich zum Ziele setzen, die Lehrer als Leser bei der Stange zu halten (gleichfalls nach dem Prinzip Ambiente-Animation-Beratung) und regelmässig Einblicke in das Angebot von Kinder und Jugendbüchern zu vermitteln.

Auch solche Massnahmen können allerdings nur dort wirksam werden, wo sie auf eine veränderte Grundeinstellung des Lehrers, auf ein verändertes Verständnis seiner Rolle stossen: Auf die Einsicht, dass sich die Rolle des Lehrers in der Lese-Erziehung *nicht* darin erschöpfen kann, Literatur bzw. Lese-Stunden vorzubereiten und durchzuführen.

Viertens: Gespräch unter Lesern

Im Rahmen des tradierten Leseunterrichts hat das Gespräch über Texte eine zentrale Stelle: Der Lehrer hat hier die Rolle, bei der Vertiefung des Textverstehens das Gespräch anzuregen, zu führen, immer wieder auch Textstellen einbeziehen zu lassen. Diese Rolle wird er auch in Zukunft wahrnehmen müssen – immer dann, wenn es im Umgang mit Texten auch um Verstehens-Schulung, auch um Gesprächs-Schulung geht; und dies wird in Zukunft wohl in vermehrtem Masse wieder eine der wichtigen Aufgaben der Schule

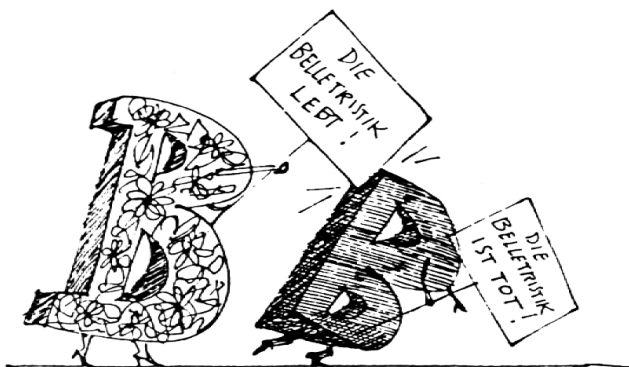
darstellen. Die Form des intensiven und geleiteten Text- (oder Buch-) Gesprächs ist also an sich unbestritten. Im Zusammenhang der hier skizzierten *freien* Lektüre von Büchern wird aber zusätzlich eine ungezwungene Form des Lektüre-Gesprächs wichtig, das nicht in erster Linie auf Deutung und Verstehen, sondern auf Information und Anregung zielt:



Flora © Diogenes

Leser brauchen auch *informelle, lockere Gespräche*, in denen sie Leseindrücke spontan formulieren und weitergeben können, in denen sie aber auch von andern Lesern Impulse für ihre eigene Lektüre bekommen. Das gilt für Erwachsene wie für Jugendliche und für Kinder; solche Gespräche sind im Grunde unentbehrlich für denjenigen, der sich als Leser versteht und der Leser bleiben will. Frank Smith (1982) hat darauf aufmerksam gemacht, dass so etwas wie ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem «Club der Buchleser» entscheidend dafür ist, ob jemand regelmässig liest oder nicht. Dieses Zugehörigkeitsgefühl wird einigen zu Hause in der Familie vermittelt; die Schule hätte die Pflicht, auch andern ein solches Zugehörigkeitsgefühl zu ermöglichen. Und eben dafür sind solche informellen Lektüre-Gespräche förderlich: Wir sollten auch während der Unterrichtszeit dafür Gelegenheit geben.

Zur Unterscheidung von intensiveren Deutungsgesprächen und Gesprächen, in denen ein Thema oder Problem vertieft wird, nenne ich diese Form einfach «Gespräch unter Lesern». Das Gespräch unter Lesern wird im Prinzip frei geführt; es hat sich aber bewährt,



Flora © Diogenes

1. Vorbehalte und Widerstände

Solche Vorbehalte können sich in unterschiedlichen Formen manifestieren. Ich nehme v.a. zwei Verhaltensformen wahr: Meist werden freiere, informellere Formen der Leseförderung gar nicht in Betracht gezogen, im Gespräch unter Kollegen zwar erwähnt, aber dann «aus Zeitgründen» doch nicht regelmässig praktiziert. – Die Vorbehalte gegenüber offeneren Formen der Lese-Erziehung bzw. des Literaturunterrichts können sich in Gesprächen oder auf dem Hintergrund realer Konfrontation mit dieser Art von Unterricht aber auch handfester zeigen; ich denke z.B. an eine Gruppendiskussion unter Lehrern im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung: Einige Teilnehmer hatten die lesemotivierende Wirkung des Vorlesens gepriesen, was für eine kurze Weile und auf völlig überraschende Weise zu einer Frontenbildung führte: Lautstark und auf unerwartet erregte Weise begannen sich andere Gruppenmitglieder gegen dieses Lob des Vorlesens zu wehren; es wurde aber nicht klar fassbar, *wogegen* hier eigentlich angerannt wurde. Da ich ähnlichen Reaktionen hie und da begegne, versuche ich den Motiven dieses Widerstands gegenüber offeneren Formen des Lese- bzw. Literaturunterrichts im folgenden etwas nachzuspüren.

sich in einer ersten Phase in der Gruppe darüber zu verständigen, welche Art von Informationen besonders und in jedem Fall gewünscht werden. Eine Zeitlang kann man sich dann an eine Art Checkliste halten, mit der dann aber immer freier und individueller umgegangen wird, z.B.:

- Wie ich auf das Buch gekommen bin.
- Eine Figur, die mir in dem Buch besonders gefällt.
- Wie ich das Buch gelesen habe (impliziert Aussagen über Schwierigkeitsgrad, Schreibweise u.ä.).
- Vorlesen einer ausgewählten Stelle.
- Fragen an den Leser.
- Wem ich das Buch empfehlen würde.

III. Das Rollenverständnis des Lehrers als Hemmnis

Ich weiss aus Gesprächen mit Lehrern, dass viele bei der Entscheidung für Aktivitäten, wie ich sie beschrieben habe, immer wieder gewisse Hemmungen überwinden müssen: Ein lockerer Austausch über Leseerlebnisse, persönliches Weiterempfehlen von Gelesenem erscheint ihnen wenig seriös. Es entspricht nicht ihrer Auffassung von Unterricht; es ist nicht in ihrem Verständnis der *Rolle* Lese-Lehrers enthalten. Und diese gefühlsmässigen Vorbehalte haben sie im Grunde ganz generell gegenüber der Tendenz der hier skizzierten Dimension von Leseförderung.

2. Mögliche Ursachen der Skepsis

Wie bereits mehrfach erwähnt, vermute ich den Ursprung dieser Hemmung in einer bestimmten Auffassung von Deutschunterricht und in einem bestimmten Konzept von der Rolle des Deutschlehrers. Dieses Rollenbild ist auf dem Hintergrund einer historischen Entwicklung zu verstehen, wird aber heute durch die Institutionen (Ausbildung, Lehrpläne, Konzepte der Kontrollorgane) reproduziert und gestützt. In vielem entspricht es einem tradierten *Rollenbild des Lehrers überhaupt*, also auch einer überlieferten und fest verankerten Vorstellung von Unterricht. Im einzelnen wird es aber doch in der Ausbildung der Lehrer produziert, in erster Linie an der

Universität. Von dorthin wirkt es hinunter zumindest bis in die Mittelstufe der Volksschule (über die Seminarien und die «Übungsschulen»): Im Leseunterricht, in den sog. «Lese-Stunden» von vierten, fünften Klassen sind auch bei uns durchaus Umgangsformen mit Literatur erkennbar, die durch *germanistische* Muster geprägt sind. – Das braucht nun an sich keineswegs negativ beurteilt zu werden. Problematisch erscheint mir allerdings, wenn diese von zünftiger Germanistik bestimmte Methode die einzige oder doch die dominierende, die meiste Zeit in Anspruch nehmende Methode ist.

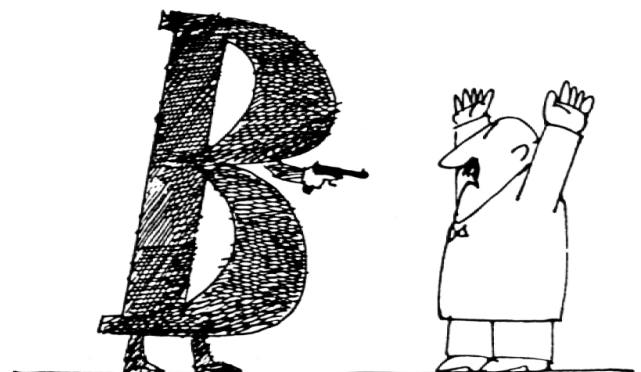
Wie ist diese «germanistisch» genannte Umgangsform mit Literatur zu umschreiben? Ich greife hier nur einen einzigen Aspekt heraus, einen Aspekt allerdings, der auf den unteren Stufen unserer Schulen deutlich wirksam zu sein scheint: Der Germanist sieht seine Aufgabe vor allem darin, *den Prozess des Verstehens zu kultivieren, zu intensivieren und methodisch unter Kontrolle zu bringen.*

Diese Art des Umgangs mit Texten steht nicht nur in einer germanistischen, sie steht zuerst in einer *theologischen* Tradition, in der Tradition des Umgangs mit religiösen Texten: In der Exegese religiöser Texte geht es um die «Auslegung», um die erklärende Ausdeutung eines Textes; sie dient dem besseren Verständnis und erfolgt nach strengen methodischen Grundsätzen (Hermeneutik).

Etwas weiteres kommt hinzu: Diese (ursprünglich theologische) Praxis des Umgangs mit Texten ist auf selbstverständliche Weise gebunden an die Überzeugung von der Wichtigkeit, von der Bedeutsamkeit der in Frage stehenden Texte. Ja, man kann sagen, diese Methode setze stillschweigend etwas als unbestritten voraus: *Dass Literatur, dass Texte kulturell von fundamentaler Bedeutung sind.* Das gilt nicht nur für den Theologen, sondern auch für den Germanisten, der sich mit «wesentlichen» Texten befasst; und es gilt eben auch für die Schullektüre, die sich auf einen Kanon wesentlicher Literatur stützt. (Dem Volksschullehrer haben Lesebuchautoren, v.a. sog. Lesebuchkommissionen diese Auflage der «Triage» gleichsam abgenommen

– er kann sich darauf verlassen, dass letzten Endes in den zugelassenen Lesebüchern nur noch «wesentliche» Texte stehen. Schon die Tatsache, dass die Herausgabe solcher Lesebücher immer längere Zeiträume beansprucht, könnte ein Hinweis darauf sein, dass an diesem tradierten Konzept von Literaturvermittlung etwas nicht mehr stimmt!)

Setzen wir als Lehrer nicht immer noch stillschweigend voraus, dass das Lesen von Literatur, dass Lektüre existentiell bedeutsam ist? Wir tun das, weil wir offenbar selber diese Erfahrung gemacht haben. Und deshalb erachten wir auch die intensive, ein vertieftes Verständnis anstrebende Lektüre als die angemessene Form des Umgangs mit Texten. Von daher definieren wir unsere Rolle als Lehrer, als «Deutschlehrer», als «Leselehrer»: *Dass es unsere Aufgabe ist, den Lese- und Verstehensvorgang zu intensivieren, wie auch immer.*



Flora © Diogenes

Gehen wir aber in dieser Hinsicht nicht von falschen Voraussetzungen aus? – Nicht dass Lektüre existentiell bedeutsam sein *kann*, steht in Frage, sondern dass dies für die heutigen Jugendlichen eine mehr oder weniger selbstverständliche Erfahrungsmöglichkeit darstellt. Wir müssen uns dies vor Augen halten: Kulturelle Bedeutsamkeit ist in der Wahrnehmung des Normalverbrauchers heutzutage nicht mehr selbstverständlich mit *Schrift*, mit schriftlicher Kommunikation und Überlieferung verbunden!

Wenn es für uns Lehrer eine Selbstverständlichkeit darstellt, dass uns über die Welt der Schrift etwa der Zugang zur Tradition, zur historischen Dimension überhaupt, zur Welt des Wissens eröffnet wird, so braucht das für die Heranwachsenden noch lange nicht gleichermassen zu gelten. Die heranwachsende Generation müssen wir heute zuerst davon *überzeugen*. Wir müssen sie für die Lektüre motivieren, zum Lesen anregen. Und das heisst zuallererst: Wir müssen die Jugendlichen auf die Vielfalt, auf den unvergleichlichen Reichtum dessen hinweisen, was jedem Leser in schriftlicher Form zugänglich ist; wir müssen die *kulturelle Bedeutsamkeit des schriftlich Niedergelegten* dem im Zeitalter von TV und PC Grossgewordenen erst augenfällig machen. Das ist eine *neue* Aufgabe, die erst noch wahrzunehmen ist. Das ist ein Aspekt der Herausforderung durch die technologische Entwicklung, der zwar negativ, als Bedrohung, vielfach zitiert wird; als Herausforderung in positivem Sinn reagieren wir auf diese Entwicklung, *indem wir unsere hergebrachte Rolle in Frage stellen und neu zu definieren versuchen*.

Für die Realisierung einer Reform mögen die Stichworte «Ambiente», «Animation», «Beratung» und «Gespräche unter Lesern» eine



Pankraz Blesi, 1941 in Glarus geboren, Dr. phil. (Studium in Germanistik, Philosophie und Psychologie); Tätigkeit als Lehrer auf der Primarstufe, am Gymnasium und in der Lehrerbildung; Verlagslektor (sabe) und Herausgeber des Lesewerks «Texte und Themen»; Veröffentlichungen zu Ausbildungsfragen und zur Sprach und Literaturdidaktik; gegenwärtig am «Seminar für pädagogische Grundausbildung» in Zürich.

Richtung angeben, mehr nicht. Lehrer, die sich auf eine Revision ihres Rollenverständnisses einlassen, sind auf *Hilfen* (Beratung, Begleitung, Anregungen, Austauschmöglichkeiten) angewiesen: Die Fortbildungsinstitutionen sollten ihnen solche in vermehrtem Masse anbieten. Wenn denn unsere Volksschule in Zukunft den elementaren Auftrag der Alphabetisierung noch in befriedigender Weise erfüllen soll, bedarf es hier in nächster Zeit einer sichtbaren Anstrengung – nicht kulturpessimistischer Rhetorik, sondern sinnvoller und angemessener *Investitionen*.

Anmerkungen/Literatur

¹ Schweizerisches Jugendbuchinstitut (Hrsg.): Leselandschaft Schweiz. Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Zürich 1988. Darin:

Bonfadelli 1988: *Heinz Bonfadelli*, Das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.

² Bettelheim 1982: *Bruno Bettelheim*, Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart 1982. S. 12–82.

³ Eco 1987: *Umberto Eco*, Die Bibliothek. München/Wien 1987.

⁴ Schmutzler/Schreiner 1983: *B. Schmutzler-Braun/A. Schreiner-Berg*, «Ab und an mal'n Buch – warum nicht?» Lebensumstände und Lektüre berufstätiger Jugendlicher, eine empirische Untersuchung. Frankfurt a./M. 1983.

⁵ Smith 1982: *Frank Smith*, Reading. Oxford 1982.

⁶ Krashen 1984: *Stephen D. Krashen*, Writing: Research, Theory and Applications. New York 1984.

⁷ vgl. z.B. *Isabelle Comment*, Erzählende Jugendliteratur zum Thema «Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts» als Begleitstoff zum Geschichtsunterricht. Bern 1981 (Diplomarbeit)

⁸ Maradan/Rutschmann 1988: *Olivier Maradan und Verena Rutschmann*, Kinder und Jugendliteratur in der Schule. In: Leselandschaft Schweiz 1988, S. 157–194.

Die Illustrationen stammen aus:
Paul Flora, *vergebliche Worte*,
von Dichtern und Denkern,
© 1981 by Diogenes Verlag AG, Zürich.