

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 12: Interesse an Literatur

Artikel: Schullektüre und Leseerfahrung : Stichworte zu einer veränderten Literaturdidaktik
Autor: Bertschi-Kaufmann, Andrea
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533590>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schullektüre und Leseerfahrung:

Stichworte zu einer veränderten Literaturdidaktik

Was beeinflusst das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen? Wie wirkt schulischer Leseunterricht? Was steckt hinter der aktuellen Forderung «Die Schule als Lesewelt gestalten!»?

Andrea Bertschi-Kaufmann (Zofingen) beschreibt und konkretisiert Forderungen an einen zeitgemässen Umgang mit Literatur in der Schule.

«Heute habe ich mein Buch fertig gelesen. Ich hab da vier Stunden gelesen. Kaum zu fassen! Ich bin nicht müde geworden» ... «Jetzt, wenn ich fertig bin, habe ich ein Problem gefunden, und ich habe festgestellt, dass Eva (die Romanheldin) und ich fast gleich sind.» Janette und Hilâl (9. Schuljahr) haben Lesetagebücher geschrieben: Dokumente ihres Lektürepensums in den freien Lesestunden, ihrer Eindrücke und Fragen, die die verschiedenen Bücher in ihnen zurückgelassen haben.¹

Zur Wirksamkeit des Leseunterrichts

Die Intensität und die Begeisterung, mit der viele Kinder und einige Jugendliche Erzählliteratur lesen und mit der sie in den Geschichten leben, stehen im Widerspruch zu den Ergebnissen der aktuellen Leseforschung. Die meisten Jugendlichen verlassen die Schulzeit, ohne habituelle Leserinnen und Leser zu sein, d.h. ohne einen eigenständigen Zugang zu Schrift und Buch gefunden zu haben. Das Bedürfnis nach Narration und Fiktion befriedigen sie mit andern Medien – das Buch gehört für sie zum Lernstoff, der für schulischen oder beruflichen Erfolg unvermeidlich, als Fundus zur Erweiterung des eigenen Erfahrens und Empfindes aber ungeeignet zu sein scheint².

Die meisten Jugendlichen verlassen die Schulzeit, ohne einen eigenständigen Zugang zu Schrift und Buch gefunden zu haben.

Junge Erwachsene, die sich für ein Literaturstudium entschieden haben, gestehen in ihren Lesebiographien, schon länger keine Primärtexte gelesen zu haben; der gymnasiale Deutschunterricht und die Verpflichtung auf analytische Verfahren hätten ihnen das literarische Lesevergnügen vergrößert³.

Was macht die Schule «falsch»?

Die pauschalisierenden Schuldzuweisungen werden der Praxis des Deutschunterrichts an den Sekundarstufen I und II sicher nicht gerecht; man mag sie für undifferenziert und unergiebig halten. Beunruhigend bleibt aber die Tatsache, dass die schulische Beschäftigung mit Literatur wenig Wirksamkeit für das Leseverhalten zeigt, dass gerade Jugendliche im Unterricht kaum Anregungen für ihre privaten Lektüren erhalten und zu wenig Bezüge sehen zu den für die Freizeit gewünschten Leseerfahrungen.

Lesekompetenz – eine umfassende Lesefähigkeit und die Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Texten – entscheidet aber nach wie vor über

In der veränderten Mediensituation wird Lesefertigkeit die Voraussetzung für eine souveräne Medienutzung.

den Schulerfolg und über das beruflich-soziale Fortkommen. Mit den neuen Möglichkeiten in der veränderten Mediensituation wird Lesefertigkeit nicht unbedeutend, sondern ist im Gegenteil die Voraussetzung für eine autonome und souveräne Mediennutzung⁴. Lesen – auch und gerade literarisches Lesen – hat auch im aktuellen Bildungsverständnis einen hohen Stellenwert. Die Schule – und insbesondere die Literaturdidaktik – muss sich also die Frage gefallen lassen, was sie «falsch» gemacht hat, bzw. mit welchen Ansätzen und Verfahren sie die Erfahrungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen besser erreichen, differenzieren und erweitern kann und welche Ansätze aufgegeben werden sollten.

Verhängnisvoll ist zum einen die Annahme, dass sich mit dem Erwerb der Lesefertigkeit in den ersten Schuljahren Lesemotivation und -interessen selbstverständlich entwickeln und erhalten können. Das spontane Vergnügen an Texten, an den Geschichten, die sich in ihnen vermitteln, gilt für die Primarschule als legitimes Lernziel, weil der blossen Leseaktivität in den ersten Schuljahren (in freien Lesestunden zum Beispiel) eine wichtige Trainingsfunktion und die Einübung eines gewünschten Verhaltens (mit Büchern umgehen) zugestanden wird. Der Literaturunterricht in den nachfolgenden Schulstufen konzentriert sich oft weniger auf die Leseaktivitäten und die Motivationen der Beteiligten, als auf die Auswahl der literarischen Stoffe, auf die Hinführung zur Hochliteratur und die Möglichkeiten literarischen Verstehens. Das literarische Lesen und Lernen erfahren viele als fremdbestimmt, «verzweckt»⁵, zugunsten einer Wissens- und Einsichtsvermittlung. Die individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und die Lesemodalitäten werden allzu selten thematisiert. Die traditionellen didaktischen Anlagen setzen Lesefähigkeiten und ein grundsätzliches Leseinteresse der Jugendlichen voraus. Im Widerspruch dazu – und nicht selten von Enttäuschung und Resignation begleitet – erfahren Lehrerinnen und Lehrer in ihren Klassen Unlust, Ratlosigkeit und Defizite im Umgang mit Texten und Büchern. Sie stellen damit fest, was insbesondere von der Lesesozialisationsforschung⁶ bestätigt und differenziert belegt wird: Den Zugang zum Medium Buch finden vorwiegend die Kinder aus bildungs- und schriftzugewandtem Milieu. Entscheidend für Leseverhalten und Lesefähigkeit sind die Anregungen und die Begleitung in der familiären Umgebung, währenddem Schule – auf der Grundlage positiver Leseerfahrungen – literarische Interessen wecken und Begegnungen mit dem Buch intensivieren, aber nicht voraussetzungslos verordnen kann.

Lehrerinnen und Lehrer erfahren in ihren Klassen Unlust, Ratlosigkeit und Defizite im Umgang mit Texten und Büchern.

Die Schule als Lesewelt gestalten

Der Leseunterricht braucht den entscheidenden Zusammenhang von familiärer Prägung und Leseverhalten bzw. Lesekompetenz nicht als fatal hinzunehmen. Die Lesesozialisationsforschung erweist sich im Gegenteil als hilfreicher Wegweiser für die Lesedidaktik. Sie zeigt auf, welche Qualitäten einer sozialen Umgebung und welche Förderanlagen eigenständiges Lesen besonders begünstigen und worin die Chancen positiver Einflussnahme bestehen. Für die Schule stellt sich damit die Frage, welche der Bedingungen, die lesefördernde Umgebungen den Kindern und Jugendlichen bieten, von ihr aufgenommen und realisiert werden können. Von den

ausserschulischen Instanzen, von Familie, Bibliotheken und auch von elektronischen Medien erhalten wir Hinweise darauf, wie sich auch Schule als Lesewelt gestalten, wie sie Lesen anregen, begleiten, fördern und elaborieren kann bei Schülerinnen und Schülern, die unterschiedliche Bildungserfahrungen und Motivationen, unterschiedliche Lesesozialisierungen in den Lernort Schule mitbringen. Es sind im wesentlichen fünf Voraussetzungen, die Zugänge zum literarischen Lesen erleichtern und die bewirken, dass Kinder und Jugendliche Leseinteressen entfalten, literarische Qualitäten entdecken und Neugierde für anspruchsvolle Texte, für komplexe Erzählformen und symbolisches Verstehen entwickeln.

1. Erzählen und Vorlesen

Wenn Kinder und Jugendliche ihre realen und «erlesenen» Erlebnisse erzählen, aktualisieren sie ihre Erfahrung und die Erzähl- und Sprachmuster, die ihnen zur Verfügung stehen und die sie damit auch integrieren. Vorlesen (und die Gelegenheit zum ausgiebigen und konzentrierten Zuhören) vermittelt nicht nur die hilfreichen Vorlagen und zeigt Möglichkeiten narrativen Gestaltens; es entfaltet vor allem auch Emotionalität und Imagination: Gefühle der Lust, Anspannung und Erleichterung, die Zuhörende empfinden, wenn sie Geschichten hören und geniessen können. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen sind Kinder in der Lage, beim Lesen Schrift zu «beseelen», sich mit sinnlichen Erfahrungen am Erzählten zu beteiligen, Texten zu folgen und literarisches Verständnis zu konstruieren.

Gestaltete Vorlese- und Erzählsituationen sind grundlegende Bestandteile eines erfolgreichen Lese- und Literaturunterrichts, und dies weit über die Primarschulzeit hinaus.

2. Lesestoff und Lesezeit

Leserinnen und Leser brauchen zunächst einmal unverplante Zeit; und Unterricht kann sich – indem er sich bewusst abgrenzt von alltäglicher Hektik und schulischer Betriebsamkeit – als Schonraum anbieten, der genügend Freiheiten lässt, Bücher auszuwählen und sich auf sie einzulassen. Voraussetzung dafür ist ein reiches Angebot an literarischen Stoffen, die im Schulraum greifbar sind, mit denen die Schülerinnen und Schüler individuelle Leseinteressen entdecken, entwickeln und vertiefen können.

Leserinnen und Leser brauchen unverplante Zeit; Unterricht als Schonraum, der Freiheiten lässt, Bücher auszuwählen und sich auf sie einzulassen.

Wie bedeutend und stimulierend die Präsenz von Büchern für junge Menschen sein kann, erfahren wir in vielen literarisch-biographischen Dokumenten. Ossip Mandelstam⁷ wurde mit dem übervollen Bücherschrank seiner Eltern zum Leser – die meisten Kinder und Jugendlichen heute sind auf die ansprechend und vielseitig gefüllten Regale im Klassenzimmer angewiesen.

Gegenüber den spannungsreichen und sinnlichen Welten literarischer Vielfalt nimmt sich das traditionelle Lesebuch, das literarische Begegnungen bewusst komponiert, abstimmt und mit kurzen und gekürzten Ausschnitten arrangiert, eher ärmlich oder zumindest eng aus. Die Bücher, viele Bücher sollen vorhanden sein – auch sperrige und schwierige, die

junge Leserinnen und Leser vielleicht nicht ganz durchdringen, in denen sie aber für sie Bedeutsames erfahren und in die sie eintauchen wollen. Die Schule als Lesewelt regt damit auch die Fortsetzung der Leseerfahrung und der Textarbeit an, weit über die Unterrichtszeit hinaus.

3. Differenzierte Lesewege

Mädchen und Jungen, Vielleserinnen und «Neue Leser» sollten nicht allzu häufig auf dieselben Lektüren verpflichtet werden.

Begegnungen mit Texten sind intime und individuelle Erfahrungen. Die Lesesituation und der persönliche Bezug haben für die Lesenden eine grosse Bedeutung. Für die Leseinteressen und die Leseweisen spielt zudem das Geschlecht eine entscheidende Rolle. Mädchen und Jungen, Vielleserinnen und «Neue Leser» sollten nicht allzu häufig auf dieselben Lektüren verpflichtet werden und Lesearbeit in kleinen Schritten, die Lehrerinnen und Lehrer für sie vorbereitet haben, bewältigen müssen. Zur intensiven Leseerfahrung gehört die Gelegenheit zum Rückzug mit dem Buch, das dem eigenen intellektuellen und emotionalen Erfahrungsbedürfnis entspricht und Identifikationen ermöglicht.

Wenn der Literaturunterricht unterschiedliche Lesepensen und differenzierte Hilfen anbieten kann, können sich die jungen Leserinnen und Leser mit ihren jeweiligen (sehr unterschiedlichen!) Lesefähigkeiten und -interessen weiterentwickeln.

Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im Literaturunterricht. Statt der kleinschrittigen Planung und der Moderation der Leseprozesse im Klassenplenum übernehmen sie die Beratung und die Begleitung der einzelnen oder der Lesegruppen. Sie ermöglichen die eigenständige Buchauswahl und verschiedene Arbeitswege und führen diese im Klassengespräch zusammen⁸.

4. Gespräch und Austausch von Lese- und Medienerfahrungen

Zum Selbstverständnis der Leserin und des Lesers gehört das Bewusstsein «dazuzugehören» zu einer Gemeinschaft, die wichtige Erfahrungen in Büchern und mit Büchern macht, in der aber alltags- oder medienvermittelte Erfahrungen nicht als minderwertig verschwiegen, sondern ins Gespräch integriert werden können.

Schülerinnen und Schüler anerkennen einander als Expertinnen und Experten für Lesegeschmack, als Vermittlerinnen von Textsinn und hilfreichen Erklärungen. Sie sollten Gelegenheit erhalten und lernen, über Literatur zu sprechen, einander Erfahrungen und Bedeutungen zu vermitteln und in Beziehung zu setzen zu den eigenen Lebenswelten.

Zum literarischen Lernen gehört die Erfahrung der persönlichen Zugänge zum Erzählten und die Vermittlung der Entdeckungen, die andere mit demselben Text gemacht haben. Der Literaturunterricht kann die verschiedenen Leseerfahrungen nicht in der Weise zusammenführen, dass er sie an «plausiblen» bzw. als «richtig» vorgegebenen Deutungen misst. Aber der Vergleich der verschiedenen Sichtweisen auf Texte ist ein ergiebiger Ansatz zum literarischen Gespräch im Klassenzimmer. Wenn die Schülerin-

nen und Schüler voneinander erfahren, was sie aus ihrem Buch herausgelesen haben, was sie daran besonders interessiert hat und wie sie sich eine bestimmte Figur vorstellen, erfahren sie unmittelbar voneinander die vielschichtige Wirkung des Textes und erweitern dabei ihr Textverständnis. Vor allem aber machen sie die wichtige – und faszinierende – Erfahrung, dass sich Literatur in den Köpfen der Lesenden weiterschreibt nicht in beliebigen Fassungen, sondern in überraschenden Verbindungen des im Text Erzählten und dem, was die Leserinnen und Leser erlebt, gewünscht, gefürchtet haben.

5. Mit Texten gestalten und produktiv arbeiten

Texte sind Sinn- und Handlungsangebote. Wenn sich die Lesenden mit eigenen Aktionen sinnlich einmischen, Textstellen ausgestalten, ergänzen und weiterspinnen, suchen sie nach passenden Gestaltungsweisen und Äusserungsformen und eignen sie sich – sozusagen als Co-Autoren, Co-Autorinnen – das Erzählte an. Damit wird vielen Schülerinnen und Schülern der Prozess der Sinn-Konstruktion überhaupt erst bewusst: in der Szene, im eigenen Text, in der Darstellung einer Figur bilden sich Imaginationen heraus und werden physisch fassbar: vorgestellt. Literarisches Lesen, aus abstrakten Schriftzeichen innere Bilder entstehen lassen, sie – der Textvorlage entsprechend – verbinden und wieder versprachlichen, ist ein anspruchsvoller Vorgang. Gestaltende Verfahren mit einer Textstelle oder einer Buchfigur führen in die Erzählungen hinein, ohne dass das Textganze bereits überblickt oder erklärt werden muss. Sie bieten deshalb einen wichtigen Zugang zum literarischen Verstehen.

Mit diesen Verfahren übrigens zeichnet sich die Schule auch gegenüber fördernden familiären Leseumgebungen aus: nur (oder: fast nur) in der Schule finden Kinder und Jugendliche Anstösse zum spielerischen und gestaltenden Umgang mit Literatur, nur in der Schule finden Sie Raum und Zeit dazu und erhalten Anregungen und Hilfen von Sachverständigen für Darstellung und handwerkliche oder sprachliche Gestaltung: von ihren Lehrerinnen und Lehrern.

In der Schule finden Kinder und Jugendliche Anstösse zum spielerischen und gestaltenden Umgang mit Literatur.

Beispiele aus der Schulpraxis

Für die Literaturdidaktik ergeben sich unter den beschriebenen Voraussetzungen vielfältige Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und damit vor allem die Belebung und Öffnung des Leseunterrichts, der zum vornherein auf die Aktivität und die Eigenständigkeit der Beteiligten angelegt ist:

- Leseecken und gestaltete Bücherregale mit wechselnden Angeboten; Buchausstellungen zu ausgewählten Themen oder zu Autorinnen und Autoren; Lesewände, an welchen Buchempfehlungen, Hinweise und eigene Beiträge angebracht sind
- Ausgesparte Zeiträume zum Vorlesen und gemeinsamen Erleben von Texten, zum Vorlesen von Buchausschnitten, die zum Weiterlesen verleiten
- Lesetagebücher und Geschichtenhefte, in welchen die Kinder und Jugendlichen ihre Leseerfahrungen laufend festhalten und für das Verfassen eigener Texte nutzen

- Zeit und Raum für die Arbeit in Lese- und Gesprächsgruppen, in denen gemeinsame Lektüren organisiert und verarbeitet werden
- Theater- und Hörspiel mit Szenarien, die vom literarischen Figurenrepertoire belebt werden und die umgekehrt die Lese- und Sucharbeit anregen.⁹
- Erzählkino, gestaltete Bilderbücher und andere Möglichkeiten, Handlungen und Stimmungen visuell umzusetzen und Erzählsprache mit Bildern zu unterstützen
- Rätselschnüre mit Leitfragen, welche die Schülerinnen und Schüler füreinander zusammenstellen und damit einander durch eine Buchlektüre führen
- Literarische Ausstellungen, z.B. «Galerien», in welchen Figuren in Text und Bild präsentiert werden, mit Kommentaren zu ihren inneren Verwandtschaften oder zu ihren Kontrasten
- Dokumentationen – zu historisch oder kulturell bedeutsamen Stichworten – mit Informationen, die aus Büchern und Texten gewonnen werden¹⁰
- Autoren- oder Autorinnenpuzzle: Arbeit mit verschiedenen Leseaufträgen zu einem Werk und einander ergänzende Beiträge für die Klasse
- Kontakte mit Autorinnen und Autoren, mit Verlagen, Buchhandlungen und Bibliotheken
- Planung und Gestaltung von Leseabenden und Lesewochen zu ausgewählten Themen
- Planung von literarischen Veranstaltungen für eine Öffentlichkeit ausserhalb der Schulzimmertür... und im Rahmen der vielen und vielseitigen Beschäftigungsweisen auch die gemeinsame Textarbeit in der Klasse, wo kurze und dichte Textstellen auf ihre inneren Bezüge, auf Bedeutungen und Referenzen untersucht und wo Beobachtungen ausgetauscht werden.

Leseförderung und Literaturunterricht

Die Möglichkeiten literarischen Arbeitens erweitern sich laufend mit den Ideen, die in der Schulpraxis entwickelt werden. Den vielen anregenden Vorschlägen ist die Zielsetzung gemeinsam, Lesekompetenzen zu erweitern und Lesemotivationen aufzubauen bzw. zu erhalten. Damit wird auch die Rangierung von Leseförderung und literarischer Schulung hinfällig. Das eine ist nicht einfach die Vorstufe des andern. So finden sich lesende Kinder in neuen und sperrigen Erzählformen – überraschend – gut zurecht, und umgekehrt brauchen auch Jugendliche die kontinuierliche Erfahrung des Lesevergnügens und der distanzlosen Identifikation mit dem Gelesenen. Auch sie sind «viel näher unter die Gestalten gemischt als der Erwachsene»¹¹ und sollten in der Schule in die sie packenden Erzählstoffe eintauchen können.

Nicht nur die Hochliteratur ermöglicht ästhetische Leseerfahrungen. In der Jugendliteratur bieten sich ergreifende und konsistente Leseangebote.

Nicht nur die Hochliteratur ermöglicht ästhetische Leseerfahrungen. In der Kinder- und Jugendliteratur bieten sich anregende, ergreifende und konsistente Leseangebote. Mit überblickbaren Strukturen und einer Sprache, die dem alltäglichen Erzählen näher ist, erleichtern sie den Einstieg ins literarische Lesen und vermitteln auch in späteren Lesephasen wichti-

ge Thematiken auf zugängliche Weise. Die Bedeutung des Kinder- und Jugendbuchs ist im Bereich der Leseförderung längst erkannt, für den Literaturunterricht müsste sie erst noch entdeckt werden, weil gerade mit ihm wunschgeleitetes Lesen mit literaturdidaktischen Lernzielen näher zusammengebracht werden können.

Die Bedeutung des Kinder- und Jugendbuchs müsste für den Literaturunterricht erst noch entdeckt werden.

Mit der Ablösung eines curricular vermittelten Kanons durch differenzierende Angebote und Verfahren stellen sich vergleichbare Aufgaben für die verschiedenen Schulstufen, die diese mit je andern Lesestoffen und angemessenen Verfahren angehen. Auf dieser Grundlage sind Gespräche, wechselseitige Anregungen und eine gemeinsame literaturdidaktische Diskussion möglich geworden. Erfahrungen mit den verschiedenen lesebiographischen Stationen der Schülerinnen und Schüler, mit den verschiedenen Literaturen und Arbeitsweisen sind gerade in ihren wechselseitigen Bezügen spannend und anregend.

Literatur

Benjamin, Walter, Einbahnstrasse. Frankfurt: Suhrkamp 1969¹¹

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Gschwend-Hauser, Ruth, Mädchengeschichten- Knabengeschichten. 3 Textbände und Materialien für einen differenzierenden Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I. Zürich: saba 1995^{1, 10}

Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kunz Marcel, Wenn Pippi Langstrumpf Robin Hood begegnet. Junge Erwachsene lesen und verarbeiten die Bücher ihrer Kindheit. in: praxis deutsch 135/1996 «Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur»⁹

Blesi, Pankraz, Bedeutsame Leseerfahrungen ermöglichen. in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerzeitung, November 1995⁸

Franzmann, Bodo u. a. (Hrsg.), Auf den Schultern von Gutenberg – Medienökologische Perspektiven in der Fernsehgesellschaft. Berlin und München: Quintessenz: 1995²

Fritz, Angela, Lesen im Medienumfeld. Gütersloh: Bertelsmann 1991⁴

Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Niess, Ferdinand, Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann 1993⁶

Mandelstam, Ossip, Das Rauschen der Zeit. Gesammelte autobiographische Prosa der 20er Jahre. Aus dem Russischen von Ralph Dutli. Zürich: Amman-Verlag 1985⁷

Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa 1995 (Darin: Rosebrock; Haas⁵)

Schön, Erich, Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn H./Brügelmann H., Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude 1993³