

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Irene Pieper / Heike Wirthwein / Olga
Zitzelsberger*

**SCHLÜSSEL ZUM TOR DER
ZUKUNFT?**

**Zur Lesepraxis Frankfurter
HauptschulabsolventInnen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 13. S. 33-49.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Irene Pieper, Heike Wirthwein & Olga Zitzelsberger

SCHLÜSSEL ZUM TOR DER ZUKUNFT?

Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen

Der extrem hohe Anteil 15-jähriger SchülerInnen in Deutschland, die als schwache oder sehr schwache Leser gelten müssen, gehört sicher zu den ernüchterndsten Ergebnissen der PISA-Studie. Fast 10 Prozent der Jugendlichen erreichen nicht einmal die erste von fünf definierten Kompetenzstufen und gelten daher als Risikogruppe, weitere 13 Prozent können der Stufe I zugeordnet werden. Die Zukunftsaussichten dieses knappen Viertels der Zielgruppe sind angesichts der Anforderungen eines modernen Industriestaats nicht rosig, der Handlungsdruck entsprechend groß. Unerlässlich scheint es daher, den offensichtlich großflächigen Bildungskeller einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

Die PISA-Studie erhärtet bereits bekannte Ergebnisse und verbreitete Verdachtsmomente: Zwar wissen wir schon lange, dass SchülerInnen nicht lesen. PISA zeigt nun, dass ein nennenswerter Anteil es auch nur schlecht kann. Besonders SchülerInnen von Haupt- und Sonderschulen liefern schlechte Ergebnisse, Jungen eher als Mädchen. Eine besondere Gruppe stellen diejenigen Schülerinnen und Schüler dar, die nicht-deutscher Herkunft sind: Sie bilden zwar nicht die Mehrheit unter den extrem schwachen Lesern. Doch lässt sich feststellen, dass Migrantenkinder wesentlich häufiger der Risikogruppe angehören als Kinder aus deutschen Familien. Ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft ist insgesamt alles andere als klein: Die PISA-Untersuchung ermittelte für die alten Bundesländern bei den 15-Jährigen einen Anteil von 19,2 %, bei denen kein Elternteil, und 27,1 %, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (PISA 2000, 2001, 341). Dies bedeutet, dass etwas mehr als ein Viertel der 15-Jährigen aus Familien mit einer Migrationsgeschichte stammt.

Die Schülerschaft, die die Kompetenzstufe I erreicht, besucht zum großen Teil ebenfalls die Hauptschule. Soziologisch betrachtet gehören die Jugendlichen beider Gruppen überwiegend sozial schwächeren Milieus an. Auch dies ein bedenkliches Ergebnis der PISA-Studie: Der Zusammenhang zwischen sozialem Milieu und Bildungsbeteiligung ist in Deutschland besonders straff.

Die PISA-Studie selbst enthält sich voreiliger Schlüsse in Hinblick auf Ursachen und Wirkungen der Misere. Vor allem qualitative Forschungen, die differenziertere Einblicke in Bildungsgeschichten außerhalb des Gymnasiums ermöglichen, tun auf der Suche nach Interventionsmöglichkeiten seitens der schulischen Institutionen Not. Das Frankfurter Projekt „Was bleibt?“¹ füllt hier Lücken, die die bisherige Lesesozialisationsforschung mit ihrer dominanten Ausrichtung an Bildungsverläufen

¹ Es wird gegenwärtig unter der Leitung von Prof. Dr. Cornelia Rosebrock am Institut für deutsche Sprache und Literatur I der Goethe-Universität durchgeführt. Das Projekt ist im DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* verankert.

höherer Schulen aufweist und die angesichts von PISA wohl als hoch problematisch zu kennzeichnen sind. Innerhalb des Projekts werden „Spuren des schulischen Literaturunterrichts in der Medienpraxis und Lesegeschichte 17- bis 18-jähriger HauptschulabsolventInnen“ (so der Untertitel) erhoben. Interviews mit Lehrkräften dieser Schulen, die als Experten befragt wurden², geben Einblick in deren Einschätzung der Problemstellung. 29 der geplanten 30 Leitfaden gestützten narrativen Interviews mit AbsolventInnen dreier Frankfurter Hauptschulen sind bereits durchgeführt. Sie liefern ein facettenreiches Bild der jeweiligen Mediennutzung im lebensgeschichtlichen Kontext. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die 18 Interviews, die bereits einzelfallbezogen ausgewertet sind.

Die explorative Studie liefert dringend benötigte Anhaltspunkte für eine konzeptionelle deutschdidaktische Arbeit in Hinblick auf diese spezifische Zielgruppe.

1 Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Frankfurt

An Hauptschulen finden sich als gesellschaftliche Gruppe all jene zusammen, die aus den unterschiedlichsten Gründen keine der weiterführenden Schulen besuchen bzw. in diesen scheiterten. Die Spanne von Leistungsdifferenzen der SchülerInnen ist besonders weit. Umgekehrt verbindet ein überwiegend schwaches soziales Herkunftsmilieu die Schülerschaft. Trotz aller Modernisierungsprozesse bestimmt auch weiterhin die Herkunft der SchülerInnen über ihren potenziellen Bildungserfolg (Zinnecker & Silbereisen 1996, Schnabel & Schwippert 2000, Schimpl-Neimanns 2000, zuletzt PISA 2001). Eine ungünstige Ausgangsposition in der Herkunftsfamilie mindert die schulischen Erfolgchancen der Kinder in erheblichem Umfang.

AbsolventInnen Frankfurter Hauptschulen verfügen mehrheitlich über Migrationserfahrungen. Allerdings lassen sich diese empirisch nur schwer differenziert erfassen. Ein Rückgriff auf die amtliche Schulstatistik – diese weist einen allgemeinen „Ausländeranteil“ von 34% an allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt zum Stichtag 4. September 2000 aus – entbehrt jeglicher Aussagekraft. Zum einen verdeckt eine Einbürgerung, die beispielsweise bei gemischt-nationalen Ehen sowie bei Jugendlichen der sogenannten „dritten Generation“ häufig der Fall ist, den Migrationshintergrund. Ebenso werden die deutschstämmigen Aussiedler bzw. –kinder nicht gesondert ausgewiesen. Um zu sinnvollen Aussagen zu kommen, erhob PISA das Herkunftsland der Eltern, die Verweildauer des Jugendlichen in Deutschland und die familiäre Verkehrssprache. Dieses Verfahren wählten auch wir bei unserer Erhebung.

In den ExpertInneninterviews, die wir mit acht HauptschullehrerInnen durchführten, wurden uns folgende Erfahrungswerte genannt: In den Hauptschulklassen befinden sich mehrheitlich SchülerInnen mit und nur noch vereinzelt SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Bei der eigenen Suche nach InterviewpartnerInnen spiegelte

² Die ExpertInneninterviews wurden als explorativ-felderschließende Vorstudie zur Hauptuntersuchung mit dem Ziel geführt, Kontextwissen einzuholen.

sich dies deutlich wieder. Es war nahezu unmöglich, familiensprachlich-deutsche InterviewpartnerInnen zu finden. Sowohl in den Jugendzentren, in einer Fördermaßnahme als auch in der Berufsschule trafen wir fast ausschließlich auf InterviewpartnerInnen mit Migrationshintergrund. Nur zwei der 29 Befragten haben daher keinen Migrationshintergrund, sechs Interviewte sprechen zuhause ausschließlich die Herkunftssprache, acht sind aber bereits in der Bundesrepublik geboren.

1.1 Der sozioökonomische Status der Interviewten

In den Interviews baten wir die Jugendlichen Angaben zum Bildungsabschluss und zur derzeitigen Beschäftigung der Eltern zu machen.³ Mehrheitlich berichteten die Jugendlichen, dass die Väter einfache bzw. angelernte Tätigkeiten ausübten. Einige Väter sind in einem handwerklichen Beruf tätig. Der Vater eines Jugendlichen ist Arzt.

Die Mütter sind zuhause oder teilzeitbeschäftigt. Ein Teil der Väter und/oder Mütter war zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos. In einem Interview wird ausdrücklich von einer angespannten wirtschaftlichen Situation in der Familie gesprochen.

Entsprechend den Angaben der Jugendlichen erreichten die Väter keinen oder einen niedrigen Schulabschluss. Die erlernten Handwerksberufe werden derzeit bedingt durch ökonomische Veränderungen oder die Migration in die Bundesrepublik nicht von allen ausgeübt. Die Mütter besuchten häufig eine Volks- oder Hauptschule. Zwei Mütter erreichten den Realschulabschluss, eine das Abitur. Ein Jugendlicher berichtete, dass seine Eltern Analphabeten seien. Die Angaben korrespondieren mit den Kenntnissen der LehrerInnen, dass viele Eltern ihrer SchülerInnen über keinen oder einen niedrigen Schulabschluss verfügen würden und wenn, dann in einfachen bzw. angelernten Berufen tätig seien. Mittelschichtkinder seien an ihrer Hauptschule fast gar nicht mehr anzutreffen, so eine Expertin (R., 9-14).⁴ Im Ganzen vermuten die ExpertInnen bei der Mehrheit der Familien ihrer SchülerInnen einen niedrigen sozioökonomischen Status: Ein nicht unerheblicher Teil der Eltern sei arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht.⁵ Darüber hinaus gebe es in jeder Klasse eine

³ Zumindest bei einem Interviewpartner hatten wir dabei den starken Eindruck, dass er seine Angaben „schönt“. So sprach er über die frühere Beschäftigung des Vaters und ließ die aktuelle Beschäftigung im Unklaren. Dies ist ein Hinweis darauf, dass bei einem direkten Abfragen der beruflichen Stellung der Eltern mit einem sozial erwünschten Antwortverhalten zu rechnen ist und entsprechend die Antworten einer Verzerrung unterliegen.

⁴ Wir kürzen die anonymisierten Namen der LehrerInnen hier ab. Die Belegstellen verweisen auf die Zeilenangaben in der Interviewtranskription.

⁵ Etwa ein Drittel sind nach Meinung von zwei Expertinnen (A. und D.) Sozialhilfeempfänger. „...die Eltern sind zum Teil, die Mütter sind Analphabeten, wenn man die muslimischen Mütter hat. Die Türkinnen, die Marokkanerinnen, die können weder deutsch, noch lesen oder schreiben.“ (B., 69) Entsprechend würden manche SchülerInnen von den Eltern als DolmetscherInnen zu Behörden und Ärzten mitgenommen (B., 73-74). Eine weitere Expertin spricht davon, dass die SchülerInnen „aus sehr bildungsfernen Elternhäusern kommen“ (R., 120).

Gruppe von SchülerInnen, die erst im Laufe ihrer Schulzeit in Folge von Krieg und Vertreibung nach Deutschland gekommen sei und sich mit ihren Familien in einem ungesicherten Aufenthaltsstatus befinde. So berichtet eine Expertin: „Bei mir sind dann so Kriegsflüchtlinge, die, die haben Duldung, das ist ein ganz schlimmes Schicksal. Wir haben da Leute seit Jahren sitzen, die werden alle viertel Jahre im Grund nach Haus geschickt.“ (D., 686-690)

Zusammenfassend charakterisieren die ExpertInnen⁶ die Herkunftsfamilien der SchülerInnen damit als Bündel sozioökonomischer Unterprivilegierung.

1.2 Familienklima und Kommunikationssprache

In der Regel berichten die Jugendlichen positiv von den familiären Verhältnissen. Sicherlich sind in einigen Interviews deutliche (pubertäre) Abgrenzungsversuche gegenüber den Eltern zu erkennen. Erzählt wird von Gesprächen während des Essens und z.T. vom gemeinsamen Fernsehen mit den Eltern und/oder Geschwistern.

Vermutet eine Lehrerin, dass deutsch „mittags vergessen“ (A. und D., 98-99)⁷ sei, weil es in der Familie nicht gesprochen werde, so lassen die Ausführungen der Jugendlichen eine mehrsprachige Praxis erkennen: Mit den Eltern wird in den allermeisten Familien die Herkunftssprache gesprochen, während die Alltagssprache zwischen den Geschwistern und mit FreundInnen häufig Deutsch ist. Wenn gelesen wird, dann ebenfalls in deutscher Sprache und auch im Fernsehverhalten – die Jugendlichen verfügen oft über eigene Geräte und schauen allein oder mit Freunden fern – ist von einem Vorrang deutschsprachiger Sender auszugehen. Musikkanäle bilden dabei eine Ausnahme, da sich hier Interessen auch auf die Herkunftsländer (der Eltern) beziehen. Ansonsten werden – wie bei Jugendlichen nicht anders zu vermuten – häufig und auch hier vorrangig deutschsprachige Radiosender mit hohem Musikannteil gehört.

Ein weiteres Defizit der häuslichen Umgebung wird von den LehrerInnen darin gesehen, dass außer „Umsonstblättern“ (R., 141), einer Fernsehzeitung sowie der BILD-Zeitung sich in vielen Familien wenig oder keine Lektüeranregungen befänden. Eltern und Geschwister läsen in der Regel nicht. In den Wohnungen befänden sich meist Fernseher, CD- und Videorecorder. Die häusliche Umgebung der SchülerInnen könne als arm an Leseanregungen und –förderung charakterisiert werden.

Begründet wird dies von den LehrerInnen z.B. damit, dass die Eltern „andere Probleme ...“ (L., 559) haben. Zu Hause fehle die Ruhe, ein Teil sei zu Hause „eingespannt“ (M., 74), Tagesabläufe erscheinen nicht durch Bildungsaufgaben und –

⁶ Ein Experte macht keinerlei Angaben zu den Herkunftsfamilien seiner SchülerInnen. Im Interviewleitfaden ist die soziale Herkunft der SchülerInnen nicht berücksichtigt, doch machen sieben ExpertInnen im Gespräch Angaben zu diesem Bereich.

⁷ Das Interview wurde mit Frau A. und D. gemeinsam geführt.

anforderungen strukturiert: „*Schule ist nur, so lang sie in der Schule sind.*“ (M., 85). Diese Negativfolie teilen die Jugendlichen nicht. Sie berichten von gemeinsamen Unternehmungen, Gesprächen über Weltereignisse und Alltagsgeschehen. Die Ausstattung mit Zeitschriften und Büchern fällt in den Familien sehr unterschiedlich aus. Zwar berichten Jugendliche von „lesefreien“ Wohnungen, zumindest eine aber auch von vollgestopften Bücherregalen.

Das Interesse der Eltern am schulischen Unterricht der Kinder wird ebenso von einigen Jugendlichen betont und steht damit im deutlichen Kontrast zu den Aussagen der LehrerInnen. „*In Richtung Lesen*“ komme von vielen Elternhäusern „*gar nichts, wirklich gar nichts*“ (L., 558). Eine Expertin berichtet, dass sie nur bei vier von 20 Schülerinnen und Schülern eine Unterstützung der Eltern in Bezug auf Lesen vermuten würde und dies sind SchülerInnen aus „*eher intakten Verhältnissen*“ (L., 461-462). Insgesamt, so die Erfahrungen der ExpertInnen, wachsen die SchülerInnen in einem nahezu „lesefreien“ Bereich im Familienzusammenhang auf und werden erst durch die Schule mit Lesen und der Schriftsprache Deutsch konfrontiert. Die Interviews mit den Jugendlichen differenzieren diese Sicht etwas (s.u.).

Die LehrerInnen sehen innerhalb dieses Bündels an Problemen die sprachlichen Schwierigkeiten der SchülerInnen als wesentlichen Grund für den Besuch der Hauptschule an. Eine Kompensation fände in der Grundschule nicht statt, die Sprach-, Lese- und Schreibschwierigkeiten schlugen vielmehr auf alle Schulfächer negativ durch. Bei vielen SchülerInnen nicht-deutscher Eltern, so formuliert eine Expertin sehr drastisch, würden „*die Grundlagen der deutschen Sprache*“ fehlen, „*das macht sich im Laufe der Jahre eben doch bemerkbar*“ (A., 95-102).

2 Lesen im Medienensemble

Die Mediennutzung spielt bei der Strukturierung des Alltags, besonders der Freizeit, eine bedeutende Rolle. Innerhalb des Medienensembles der Interviewten nimmt das Lesen in der Regel keine prominente Stellung ein. Leitmedium ist zumeist das Fernsehen, das als Informations-, vor allem aber als Unterhaltungsmedium aus dem Alltag der jungen Erwachsenen nicht wegzudenken ist. Die Mediennutzung vieler Interviewter ist in sich differenziert.⁸ In aller Regel ist sie genussorientiert, und die Interviews weisen entsprechende Erfahrungen aus. Die Lesepraxis nimmt zumeist weit weniger Zeit ein und zeugt nur selten von vergleichbaren Erfahrungen.

2.1 „Ich bin kein Typ, der gern liest.“: Die Konstruktion des (Nicht-)Lesers

„Ich bin kein Typ, der gern liest.“: Mit dieser Standardformel unterscheiden sechs männliche und zwei weibliche Befragte implizit zwischen sich selbst und dem Typus des Genusslesers. Die Selbstkonstruktion findet dabei unterschiedliche Begründungen:

³ Dieser Thematik wird hier aus Gründen des Umfangs nicht nachgegangen.

Die jungen Erwachsenen aus Migrationsfamilien haben zum Teil erhebliche Leseschwierigkeiten. Diese können sich sowohl auf Basisfähigkeiten wie Worterkennung und Satzidentifikation beziehen als auch auf mühelos verstehendes Lesen. Ali argumentiert: *„Doch Zeitungen, Bildzeitung les ich, aber halt zu Hause Bücher mein ich (I: ja) so halt Liebesdrama das les ich nicht so. Weil, man liest und liest, man kapiert nix (lacht). Deswegen wozu soll ich lesen...“* (A., 416-418)

Francesca, eine Interviewpartnerin, bei der große Leseschwierigkeiten vermutet werden müssen, macht deutlich, dass sie sich von einer väterlichen Aufforderung zum Lesen abgrenzen will: *„Ja, der [Vater] meint, der hat so viel gekauft und da meint er, ihr könnt das Bücher lesen. Ich mein, nein, ich mag das nicht. Ich mag echt nicht. Aber wenn ich muss, dann mach ich, kein Problem.“* (F., 339-341)

Implizit wird deutlich, dass die Interviewpartner und -partnerinnen sich mit dieser Selbstauskunft dezidiert auf das Lesen von Büchern beziehen. Ali zeigt sich als regelmäßiger Zeitungsleser, Nadine schaut regelmäßig Zeitschriften an, liest Horoskope und einzelne Artikel, betont aber dennoch, sie sei eigentlich kein Mensch, der liest. Sie unterscheidet explizit:

„Ich weiß bei nem Buch, da muss so, ich find en Buch soll man von Anfang bis Ende lesen, weil dann versteht man diesen, den, also das, den Text des Buches (I: mmh) und den Inhalt nicht. Man muss es halt von Anfang bis Ende durchlesen und das ist dann halt schon für Leute, die gern lesen. Ich würd sagen, nicht dass ich unbedingt nicht gern lese, ich lern, also lese schon gerne, aber es kommt halt immer drauf an was ..., ich kauf mir lieber dünne Bücher ... ich bin halt mehr so ein Bravo (I: ja) Fernsehzeitschriften (I: ja, ja) Zeitungen und alles“ (N., 404)

Die Selbstauskunft „Ich bin kein Typ, der (gern) liest“, die Nadine hier offensichtlich überdenkt, bedeutet vor allem, dass es keine Lesepraxis gibt, die sich mit dem sprichwörtlichen langen Atem längeren Geschichten hingibt. Immersives Lesen, etwa das Eintauchen in ein Liebesdrama, kennen diese InterviewpartnerInnen nicht als Erfahrung, sondern eher als prototypisches Handlungsmuster des Lesers. Insofern verweist die Formel auf eine Idee des Lesers. Diese Konstruktion wird mit einem Genusserleben verbunden, das die Interviewten beim Fernsehen, beim Videoschauen oder im Kino erfahren. Davon zu unterscheiden ist ein Umgang mit Zeitschriften und Zeitungen, den die InterviewpartnerInnen als regelmäßig oder sporadisch, jedenfalls eher durch Herumblättern als durch kontinuierliche Lektüre geprägt kennzeichnen. Wenn Nadine trotz einer solchen Praxis formuliert, sie sei kein Mensch, der liest, so qualifiziert dies eine Lesehaltung, die sich mit Genuss längeren Lektüren zuwendet, als die einzig geltende, deren Gegenpart nur der Nichtleser sein kann.

Neben der Idee des Lesers findet sich in dieser Gruppe die Vorstellung des Lesens als bildende, nützliche Praxis, ohne dass diese im eigenen Leben etabliert würde. *„Also man kann immer draus lernen, wenn man liest. Man sagt ja, wer lesen kann, hat Vorteile. Irgendwo sehe ich das auch so. Wer lesen kann, hat wirklich Vorteile. Man kann viel lernen beim Lesen.“* (V., 750-752).

Nadine registriert ihre Nicht-Praxis allerdings mit Bedauern: *„Ja das ist einfach nur meine Faulheit (I: ja), würd ich sagen. Ansonsten ich würd eigentlich, ich bin eigentlich schon ein Mensch, der viel lesen kann (I: ja). Also ich müsste mich eigent-*

lich nur durchsetzen, mir irgendwas holen und einfach nur anfangen zu lesen (I: ja). Es ist immer nur der erste Schritt, wenn ich (I: ja) einmal gemacht hab, dann ...“ (N., 468-470)

Eine intrinsische Motivation zum Lesen zumindest von Büchern scheint allerdings nicht gegeben. Vielmehr legt Nadine nahe, dass eine Selbstüberwindung von Nöten wäre, die freilich wiederum der Idee des Genusslesers widerspricht.

2.2 Lesetypologien

2.2.1 Instrumentelles Lesen

Einige Interviewte setzen das Lesen als Mittel ein, um bestimmte berufliche und persönliche Ziele zu erreichen: Lesen dient hier der Verbesserung der Lebenschancen und wird in diesem Sinn auch praktiziert. Insofern wird ein wertgesteuerter Lesebegriff in Handeln umgesetzt. Dabei geht es weniger um die Möglichkeit, über das Lesen Inhalte zu erschließen, sondern vielmehr um die Technik des Lesens als solcher, die als Arbeit und Mühe erscheint.⁹ Sie kann offenbar nur in kommunikativen Zusammenhängen bewältigt werden. Der Migrationshintergrund schlägt sich deutlich nieder:

Maria, eine junge Frau italienischer Herkunft mit deutscher Schullaufbahn, versucht durch konsequentes Lesetraining ihre Sprachfähigkeit zu entwickeln und so den Weg in die Ausbildung zu schaffen. „Ja, wenn ich brauch so einem Monat, so ein Buch zu lesen, ja, weil ich auch noch ne Menge schreiben muss und so mach ich ganz langsam und dann guck ich auch die Wörter, die ich net verstehe. ... Muss ich auch wegen mein Deutsch“ (M., 119-125). Aktuell orientiert sie sich in ihren Leseinteressen an dem, was „wichtig“ ist, und grenzt sich dabei auch von einer jugendlichen Bravo-Girl-Lese-phase ab.

Maria betreibt diese Art des Lesens eingebettet in Anschlusskommunikationen: Sie wurde angeregt durch eine Sprachlehrerin der Fördermaßnahme, die sie zur Zeit des Interviews besucht, und kann ihre Lesearbeit durch ein Referat in die Lerngruppe einbringen. Es habe eine schöne Diskussion gegeben, erzählt sie und legt so zumindest nahe, dass sie dieser Kontext zusätzlich motiviert.

Ali, wie Nadine „kein Typ, der gern liest“, erinnert sich äußerst lebendig und durchaus mit positiven Emotionen an die intensive Lektüre von Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.*, ein Text, der für ihn den Weg zum qualifizierten Hauptschulabschluss bedeutete und den er sich in intensivem Austausch mit dem Sozialarbeiter eines Frankfurter Jugendzentrums erschloss.

⁹ Graf unterscheidet als einen Modus gegenwärtiger Lesepraxis die „instrumentelle Lesehandlung“: „Der Text ist das Hilfsmittel, um auf ökonomischem Weg eine bestimmte Absicht zu verfolgen.“ (Graf 2001, 207). Unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit lässt sich dieser Typus erweitern: Nicht der Text oder sein Inhalt ist das Hilfsmittel, sondern die Technik des Lesens wird zum Instrument.

Es liegt nahe, die Bedeutung der Anschlusskommunikation für diese Interviewten motivational hoch zu bewerten.¹⁰ Ihr kommt bereits bei der ersten Erschließung des Textes eine wichtige Funktion zu. Auch darin unterscheidet sich eine solche Lesepraxis vom Konzept des intimen, genussorientierten Lesens. Zumindest bei Maria und Ali ist die Lesepraxis auch von einer Pflicht getragen: Sie gehört zu den Bedingungen schulischen Erfolgs, den beide anstreben.¹¹

Eine weitere Facette instrumentellen Lesens, die in Genusserfahrungen übergehen kann, zeigt sich bei einer Gruppe männlicher Interviewpartner, die in Verfolgung spezifischer thematischer Interessen¹² insbesondere Zeitschriften lesen: Stefan, dessen Hauptmedium der Computer ist, greift in diesem Zusammenhang auf Printmedien zurück:

„Ich lese meistens die Computer-Bild (I: mmh) em, em, PC-Games. Dann noch PC-Star und so Sachen eben. ... Wenn interessante Themen drinne sind, kauf ich se ... ein Freund von mir kauft sie immer, dann geh ich zu ihm und les da die Zeitschrift.“ (St., 279-283)

2.2.2 Intimes genussorientiertes Lesen

Genussleserinnen mit regelmäßiger Praxis stellen gleichsam die Exoten im Sample dar. Für Halima, Tuba und Susan übernimmt Lektüre Funktionen der Selbstvergewisserung und Identitätsentwicklung. Laura kennt diese Erfahrung zumindest, ohne dass dies bisher in eine regelmäßige Praxis geführt hätte.

Interviewte, die viel und intensiv lesen bzw. gelesen haben, sind mithin ausschließlich junge Frauen: Susan ist in einer lesefördernden Familie aufgewachsen und hat eine extensive kindliche Leseperiode durchlebt. Aufgrund der aktuellen Lebensumstände (sie ist Mutter eines Kleinkindes) habe sie nur noch wenig Gelegenheit zum Lesen, was sie selbst bedauert. Die schulische Laufbahn ist geprägt durch einen Wechsel vom Gymnasium zur Hauptschule, der einher ging mit einer radikalen Veränderung des Deutschunterrichts. Der literaturgeprägte Gymnasialunterricht wurde ersetzt durch Tageszeitungslektüre, Gedichte-Schreiben und Grammatiktraining. Für

¹⁰ Die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation wird in einem elaborierten Begriff von Lesekompetenz neben bestimmten kognitiven Leistungen, emotionalen, motivationalen und reflexiven Fähigkeiten selbst als deskriptives Merkmal der Lesekompetenz erfasst (Hurrelmann 2002, 278). In Situationen der Anschlusskommunikation manifestieren sich Lesen als kulturelle Praxis, indem individuelle Bedeutungskonstruktionen und Textreflexionen in soziale Kontexte zurückgebunden würden. Neben bereits vorhandenen Leseerfahrungen bestimmen nicht zuletzt die Erwartung an Anschlusskommunikation insbesondere mit Gleichaltrigen in verfügbaren sozialen Kontexten Stärke und Ausprägung der Lesebereitschaft (ebd.).

¹¹ Als 4. Modus seiner neuen Typologie unterscheidet Graf die „Pflichtlektüre – Lesen im Bildungs- und Arbeitszusammenhang“ (Graf 2001, 213). Im weiteren Sinne sei dieser als „instrumentelles Handeln“ beschreibbar (214).

¹² Vgl. Graf 2001 zum Modus des Interessenkonzepts (ebd. 216).

die Interviewte boten sich hier keine Leseanregungen. Gleichwohl verfügt sie über eine vergleichsweise ausgeprägte Lektürepraxis in ihrer Biografie und entsprechende Kompetenzen.

Laura genießt es besonders, in einen langen Roman förmlich einzutauchen und das Leseerlebnis zu inszenieren. Zum Jahrtausendwechsel hat sie Barbara Wood, *Die Prophetin* gelesen: „I: Und das haste dann irgendwie so in den Ferien mal in so in einem Rutsch durchgelesen? (L: ja) Auch so im Bett oder

L: Im Bett, ja. Immer eingekuschelt, war ja Winter, war ja kalt halt (I: mmh). Heizung voll aufgedreht.“ (L., 119-129)

Allerdings liest sie gegenwärtig eher selten. Das Gratifikationserlebnis ist lediglich als Erinnerung erkennbar.

2.2.3 Lesen als religiöse Praxis

In zwei der bisher ausgewerteten Interviews mit muslimischen jungen Männern spielt das Koranlesen eine Rolle: Es steht in Zusammenhang mit dem Besuch der Koranschule und den eigenen Anforderungen an ein religiös bestimmtes Leben. Bei Karim und Volkan erscheint das Lesen als Forderung von Religion und Familie, mit der sich die jungen Männer gleichwohl identifizieren. Beide betonen die Wichtigkeit dieser Lektüre. Allerdings erscheint die Praxis in beiden Interviews nicht als besonders intensiv. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Interviewten hier vor allem als Muslime darstellen wollen. Gefragt nach Lesevorlieben, führt z.B. Karim aus: „halt so Koran, bisschen (I: aha) über Islam und so, das les ich halt gern. I: Liest du das auch öfter dann so, oder? K: Kommt drauf an, wenn ich Zeit hab, dann les ich das. Wenn nicht, dann schlaf ich halt oder mach ich was anderes. I: Wie machst du das, schlägst du irgendwo auf oder? Und liest dann? K: Ne, man muss schon nach, auf der ersten Seite anfangen (I: aha). Wenn halt, immer wenn ich fertig bin halt, dann mach ich halt so in, leg ich's Band drauf, dass ich nicht vergesse, bis wo ich hin gelesen hab (I: mmh). Bis ich halt das Buch durchgelesen hab“ (K., 164-168). Als Motiv seiner Praxis pointiert er: „ich will wissen halt, wie's ist als Moslem so“ (K., 172).

Bemerkenswert ist, dass Karim den Koran auf arabisch liest, wobei das Hocharabisch dieser Schrift sich von dem Arabisch seiner Herkunft (Karims Familie stammt aus Marokko) unterscheidet. Volkan rezipiert den Koran auf türkisch, was an sich nicht den normativen Vorgaben der Religion entspricht und auf eine weniger rigide Praxis schließen lässt.

Die Genussleserinnen Halima, Tuba, Laura und Susan sind die bisher einzigen, die eine außerschulische literarische Lesepraxis erkennbar werden lassen.¹³ Angesichts der allgemeinen Medienpraxis ist zu vermuten, dass die jungen Erwachsenen des Samples ästhetische Erfahrungen eher im Umgang mit audiovisuellen Medien ma-

¹³ Selten spielt ästhetisches Lesen in der Kindheit eine Rolle: Maria erinnert sich an Märchenlektüren. Nadine und Laura lesen Kindern Märchen vor in ihrer Rolle als Babysitter.

chen. Kompetenzerwerb im Bereich des literarisch-ästhetischen Verstehens dürfte sich mithin im ungesteuerten Gebrauch dieser Medien abspielen.

3 Deutschunterricht

Lesen, soviel ist deutlich geworden, stellt für die meisten der von uns befragten jungen Erwachsenen eine hohe Anforderung dar. Für einen Teil der Interviewten müssen zudem nicht unerhebliche „technische“ Leseprobleme in Anschlag gebracht werden. Unsere InterviewpartnerInnen haben außerdem durchweg keinen sozialen Hintergrund, der günstige Zugangsvoraussetzungen zum Lesen geboten und eine biographisch bedeutsame Lesepraxis gestützt hätte.

Der Blick richtet sich damit auf die Schule als der Institution, in der die Schlüsselqualifikation Lesen vermittelt wird und die nach der Familie als die entscheidende Instanz der Lesesozialisation zu gelten hat. Zu fragen ist nach dem institutionellen Umgang mit diesen spezifischen Voraussetzungen. Zu fragen ist auch nach dem Zusammenhang zwischen den schulischen Erfahrungen mit dem Deutsch- und Literaturunterricht und der Qualität und biographischen Funktion der Medien-, enger der Lektürepraxis wie sie in den bisherigen Ergebnissen zu erkennen ist. Die Perspektive, die an dieser Stelle eröffnet werden soll, ist eine zweifache: Geht es zunächst um die Rückschau der von uns befragten HauptschulabsolventInnen auf ihren Deutsch- und Literaturunterricht, so soll diese kontrastiert werden mit den Ergebnissen der ExpertInneninterviews.

In den Interviews mit den AbsolventInnen der Hauptschule kommt ein deutlicher Widerstand gegen die Erinnerung an den Deutsch- und Literaturunterricht zum Ausdruck. Der Umstand, dass die Erinnerungslücken nicht nur auf den Bereich der institutionell geforderten Lektüre beschränkt sind, sondern überhaupt die Verarbeitung medial vermittelter Erfahrung betreffen, weist allerdings auf eine vergleichsweise restringierte Verarbeitung von Medienerfahrungen insgesamt hin.

Sichtbar ist in den meisten Interviews eine pointiert ablehnende Haltung gegenüber dem Deutsch- und Literaturunterricht der Hauptschule.¹⁴ Diese hat jedoch offensichtlich ein anderes Profil als die aus der biographischen Sozialisationsforschung bekannten retrospektiven Ressentiments von AbsolventInnen des Gymnasiums gegen ihren Literaturunterricht (vgl. etwa Schön 1993). Obwohl unsere InterviewpartnerInnen den unterrichtenden LehrerInnen mehrheitlich Können und z.T. Einsatz bescheinigen, sind die persönlichen Schulerfahrungen von Misserfolgen geprägt, deren Ursache die Interviewten in persönlichem Versagen und Desinteresse gegenüber schulischen Inhalten insgesamt sehen. Symptomatisch erscheint hier die Aussage Stefans: „[...] *Thema Deutsch, also war früher nicht so unbedingt interessant*“ (St., 237). Danach befragt, woran er sich erinnern könne, lautet seine Antwort: „*Langweilig. Es war langweilig. (2) Also meistens ham wir dann Diktate geschrieben, so Sachen. Also eigentlich etwas, wo ich mich nicht gerne zurück erinnere, aber. (3)*“

¹⁴ Diese Ablehnung steht in mehreren Interviews im Kontrast zum Deutschunterricht, den die InterviewpartnerInnen in der Berufsschule oder in Stützmaßnahmen erfahren (haben).

Naja. *In Deutsch war ich nie so gut, muss ich dazu sagen. Aber so ham wir ja in der Woche genug Deutschunterricht gehabt, ham wir dann meistens wie gesagt Diktate geschrieben, dann so Sachen, also Bücher [...]. Bücher eben, wo dann die Deutschregeln drinne stehen, also wie man das eben Vokale und der-, die-, das-Formen und dies Ganze“ (St., 239). Ähnlich äußert sich auch Francesca: „Also mehr haben wir Grammatik gehabt. Fast immer, kann man sagen, jede Woche haben wir nichts anders gemacht als Grammatik gemacht. Zusammenfassungen und ja so Text geschrieben und gelesen“ (F., 145). Auch sie summiert: „[...] ich hab nicht so schöne Erinnerungen von Deutschunterricht“ (F., 171). Rechtschreib- und Grammatikunterricht werden von den Befragten dominant als Unterrichtsgegenstände des Faches erinnert.*

Noch weniger Kontur gewinnt in den Interviews der Literaturunterricht. Die jungen Erwachsenen erinnern, dass im Unterricht Texte und einzelne Lektüren gelesen wurden. Während Titel und Inhalte aber häufig der Erinnerung nicht mehr zugänglich sind, gelingt die Retrospektion auf die unterrichtlichen Verfahren. Noch einmal Stefan: „Ja und wie schon gesagt, das Buch ist dann, jeder hat ja das Buch vor sich gehabt und in der Reihenfolge, so wie man saß wurde durchgelesen. Immer einmal rechts rum, einmal links rum und kreuz und quer eben. Oder einer aus der Mitte genommen, der musst anfangen und dann ging's im Kreis rum, bis es wieder bei ihm war und dann ging's, wenn's noch nicht fertig war, noch mal so rum“ (St., 261). Nadine, eine weitere Interviewpartnerin, charakterisiert dieses Vorgehen als „Lesetraining“ (N., 293) und erfasst damit die Intention, mit der die LehrerInnen dieses Verfahren einsetzen.

Die Notwendigkeit solcher zeitintensiven „Lesetrainings“ wird von allen befragten ExpertInnen betont. Sie zielen damit auf die Schulung des sinnentnehmenden Lesens, das mit hoher Übereinstimmung als große Schwierigkeit beschrieben wird; explizit in sechs von acht Interviews.¹⁵ Es zeigt sich dabei die Tendenz, Lesefähigkeit gleichermaßen an literarischen wie an sachlichen Texten zu schulen. Der konkrete Umgang mit Literatur – genannt werden fast ausschließlich kinder- und jugendliterarische Texte – unterscheidet sich daher nicht immer vom Umgang mit sogenannten Sachtexten. Wo es um Sinnerschließung geht, wird das Medium nicht notwendig als musisch-ästhetisches zur Geltung gebracht. Dem literarischen Lesen räumt die Mehrheit der interviewten ExpertInnen entsprechend nur eine untergeordnete Rolle ein und es deutet sich eine Haltung an, wonach Literatur für Hauptschüler im Grunde kein angemessener Gegenstand sei¹⁶, da die mangelhafte Lesefähigkeit der SchülerInnen literarische Rezeptionsfähigkeit verhindere.¹⁷ Entsprechend ist der unter-

¹⁵ Es fällt auf, dass diese Schwierigkeit nicht vornehmlich als ein Problem der mangelnden Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch beschrieben wird.

¹⁶ Explizit wird dies in einem Interview. Die Expertin ist sich nicht sicher, ob „en Hauptschüler so für Literatur motiviert sein muss“ (B., 727). Um sich in der Welt zu orientieren, müsse man keine Literatur lesen, dies seien die „höheren Weihen“ (B., 741) und solche hätten an der Hauptschule nichts zu suchen. (B., 738ff).

¹⁷ Der Umstand, dass ein Teil der ExpertInnen sich gegen eine solche Einstellung explizit

richtliche Umgang mit den Texten bestimmt von Inhaltssicherung, Zusammenfassung und der Weiterverarbeitung des manifesten Textinhalts. Diese Schwerpunktsetzung des Literaturunterrichts wird mit großer Übereinstimmung in den ExpertInneninterviews formuliert und von allen HauptschulabsolventInnen als Unterrichtsverfahren retrospektiv benannt. Die grundsätzliche Schwierigkeit der HauptschulabsolventInnen, Inhalte der so rezipierten Texte zu erinnern, lässt vermuten, dass diese Verfahren kaum geeignet sind, literarische Texte als bedeutungsvoll erfahren zu lassen, Lebenswelt und Leseerfahrung miteinander in Beziehung zu bringen. Im Hinblick auf die Lesemotivation und die außerinstitutionelle Lesepraxis der HauptschulabsolventInnen, also in Bezug auf die Bedeutung für die literarische Sozialisation erweist sich der Unterricht als fast vollständig erfolglos.

Aber, es gibt eindrucksvolle Ausnahmen: Für Halima, der einzigen nahezu genussüchtigen Leserin in unserem Sample, hat Lektüre Funktionen für die Selbstvergewisserung und Identitätsentwicklung. Neben der ausgiebigen Lektüre von Groschenromanen bevorzugt sie Literatur, die thematische Parallelen zu ihrer Lebenssituation aufweist. Im fiktionalen Genre liest sie wirklichkeitsorientiert Lebensberichte muslimischer Frauen, die ihren Weg in Auflehnung gegen einen autoritären Vater finden. Halimas hohe Motivation zum Lesen steht in einem engen kommunikativen Zusammenhang. Über das Lesen und den Austausch über Gelesenes stellt sie soziale Beziehungen her.¹⁸

Eine Leserin war Halima jedoch nicht von Anfang an. Im Gegenteil. Sie blickt weder zurück auf ausgeprägte paraliterarische Erfahrungen noch gestaltete sich das Lesenlernen für sie einfach. Vom ersten Schuljahr an hat sie massive Leistungsprobleme, besonders beim Lesen und Schreiben. Leitmedium ist für sie, wie für die meisten anderen Befragten, das Fernsehen (Serien und Horrorfilme sieht sie exzessiv). Trotzdem fallen die Angebote eines buch- und leseorientierten Deutschunterrichts in den beiden letzten Jahren der Hauptschule auf einen fruchtbaren Boden. Am Ende der Pubertät gerät ihre bisherige Medienpraxis in eine Krise, wie sie retrospektiv feststellt. Das Lektüreangebot der Schule¹⁹, das persönlich bedeutsame Erfahrungen ermöglicht, ein Unterricht, der, wie im Interview erkennbar wird, Anschlusskom-

verwahrt, verweist zumindest auf das Vorhandensein der Problematik. Es sind zudem gerade diejenigen ExpertInnen, die dem Literaturunterricht einen relevanten Stellenwert einräumen, die ihren Unterricht nicht für repräsentativ halten.

- ¹⁸ Beispielsweise zu einer Freundin, mit der sie Bücher tauscht und über Leseerfahrungen spricht. Der (heimliche) Kontakt zu einer Kioskbesitzerin gründet ausschließlich auf dem gemeinsamen Interesse für Heftchenromane und dem Austausch von Leseerfahrungen.
- ¹⁹ Halima ist nahezu die einzige in unserem Sample, die detailliert Inhalte und Titel der Schullektüre erinnert. Für die 9. und 10. Klasse nennt sie die Texte „Maikäfer flieg“ von Christine Nöstlinger, dessen Fortsetzung sie privat gelesen hat, weil der offene Schluss des Textes für sie unbefriedigend war, und weitere Kriegsbücher. Außerdem „Bitterschokolade“ von Mirjam Pressler, „Die Wolke“ von Gudrun Pausewang. Besondere Bedeutung gewann für sie ein Buch mit dem Titel „Aischa“ (von Federica de Cesco), in dem das Schicksal eines muslimischen Mädchens geschildert wird. Darüber hinaus erinnert sie die Bearbeitung von Goethe-Gedichten.

munikation an die Lektüren leistet, und zusätzliche Literaturtipps der Lehrerin²⁰, sind offensichtlich geeignet, diese Lücke zu schließen.²¹ Lesen, bis dahin ausschließlich eingebunden in Leistungsanforderungen und schulisches Scheitern, rückt nun in den Fokus ihrer Medienpraxis. Im Interview schließt sie diese Veränderung stark an die Person der Lehrerin an, „eine der besten“ (H., 247). Eine vergleichbare Bedeutung gewinnt die Lehrerin im Rückblick auf den Deutschunterricht auch für Laura.²²

Wechseln wir noch einmal die Perspektive. Halimas Lehrerin, die wir gleichfalls interviewt haben, betont einerseits im Hinblick auf Leseförderung eine affektive Komponente²³, andererseits sind auch interpretatorisch textanalytische Verfahren mindestens im Horizont des Unterrichts.²⁴ Bei insgesamt gering ausgeprägter Kompetenz zum „*Interpretieren im üblichen Sinne*“ sei es ihr wichtig, so eine weitere Expertin, dass die SchülerInnen klärten und auch mitteilten: „*was spricht mich dabei an, wie verstehe ich es?*“ (L., 327). Soweit wir in den ExpertInneninterviews von erfolgreichen literaturorientierten Unterrichtseinheiten erfahren, so sind dies solche, in denen die Texte den SchülerInnen Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenswelt erlauben²⁵ und die Unterrichtsverfahren über Inhaltssicherungen und Zu-

²⁰ „Also das Buch, das Buch kam daher, dass ich vorher mit meiner Lehrerin drüber gesprochen hab, also (I: mh) meine damalige Deutschlehrerin (I: ja), die hat mit uns ein Buch gelesen, das hieß *Ayscha* und das (I: ja) ist fast die selbe Handlung (I: mmh) Und das hat mich tierisch, also wirklich sehr gefesselt (W: ja) und dann hat sie halt gemeint die und die Bücher gibt es noch.“ (H., 33)

²¹ Eine nicht zu unterschätzende Rolle kommt dabei sicher dem Umstand zu, dass Halimas Hinwendung zum Buch es ihr erlaubt, sich innerhalb der häuslichen Grenzen, die ihr gesetzt sind (Halima berichtet, dass sie unmittelbar nach der Berufsschule bzw. der Arbeit nach Hause gehen muss. Das Interview beispielsweise findet heimlich während ihrer Mittagspause statt), in eine Nische zurückzuziehen. So berichtet sie, dass sie im Schlafzimmer der Eltern lese, obwohl die Kinder den Raum eigentlich nur nutzen dürften, um Hausaufgaben zu machen.

²² Hier wird eine Parallele zu einem aus der lesebiographischen Forschung bekannten Datum deutlich: In der Phase der sekundären literarischen Initiation wird der Person des Deutschlehrers/der Deutschlehrerin eine wichtige Funktion zugeschrieben (Graf 1995, 117).

²³ Lesen gilt ihr nicht nur als kognitive Kompetenz. Es sei auch „*gemütsbildend und nicht nur das große Wissen*“ (A.,D., 242-243).

²⁴ In diesem Sinne äußert sich auch eine weitere Expertin, der es wichtig ist, dass die SchülerInnen in Gesprächen über literarische Texte zumindest eine Ahnung bekämen, „*was es alles gibt*“. (M., 167) Sie formuliert die Erfahrung, dass so mehr hängen bleibe „*als wenn ich immer quasi auf ihrer Ebene bin, diese Einfachheit, Einfachheit, Einfachheit*“ (M., 167-169).

²⁵ Eine ExpertIn berichtet von der Lektüre „Hallo ... falsch verbunden“ von Marilyn Sachs und summiert die Einflussfaktoren, die zum Erfolg führten: „*Es ist jetzt keine anspruchsvolle Literatur, ist es nicht, ja. Aber es spricht die Schüler und Schülerinnen an. Es ist ein komplettes Buch und es sind Themen, die sie interessieren, und die Sprache ist adäquat ...*

sammenfassungen hinausweisen. Solchen Erfahrungen gelingender Lektürebehandlung kommen vor dem Hintergrund der breit ausgeführten Schwierigkeiten besondere Bedeutung zu. Insgesamt überwiegen die Schilderungen der Schwierigkeiten des Literaturunterrichts bei weitem gegenüber den Möglichkeiten, die das literarische Medium bietet.

4 Ausblick

Im Ganzen also bleibt, freilich mit markanten Ausnahmen, der Deutschunterricht, wie wir ihn aus der Retrospektion der HauptschulabsolventInnen und den Ergebnissen der ExpertInneninterviews rekonstruieren können, im Hinblick auf die Lesepraxis der von uns Befragten weitgehend erfolglos.

Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen der ExpertInnen, die in der Regel vermuten, dass ihre SchülerInnen mehrheitlich keine dauerhafte Lesemotivation entwickeln werden. Dies gilt auch dann, wenn die Lehrpersonen ihren Literaturunterricht als engagiert beschreiben.

Auf der Basis dieser Einschätzungen und Erfahrungen werden Einstellungen der Lehrkräfte deutlich, die einen Hinweis darauf geben, wie die ExpertInnen ihr professionelles Selbstverständnis konzeptualisieren.²⁶ Unterricht stellt sich den LehrerInnen als Handeln gegen den Widerstand hoher Bildungsbarrieren dar. Sie rekonstruieren zwei Kernprobleme:

- geringe Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen, die, wie gesehen, mehrheitlich aus Migrationsfamilien stammen.
- die Herkunft ihrer SchülerInnen aus bildungsfernen Elternhäusern, die eine insgesamt geringe Schulmotivation begünstige.

Das Sprachkompetenzproblem gerät dabei zum „Generaldefizit“, an dem entlang sich entscheidet, was unterrichtlich überhaupt möglich ist: Faktisch resultiert daraus eine Konzentration auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen und schriftsprachlichen Grundfertigkeiten. Unbeschadet dessen verweisen die ExpertInneninterviews auf eine ausgeprägte Vielfalt von Unterrichtsschwerpunkten im „Generalfach“ Deutsch.

Im Rückgriff auf eine Studie von Gogolin/Neumann (1997) und in Anlehnung an Bourdieu schlagen Gomolla/Radtke (2002) zur Beschreibung des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang den Begriff des „mo-

da waren Schüler dabei, die sonst nie lesen, die haben es verschlungen. Also das war toll.“ (L., 84-89). Ähnliches berichtet sie auch von einem Radioprojekt zum Thema „ausländische Mädchen in Frankfurt“. Freiwillig hätten die Schülerinnen umfangreiche Erfahrungsberichte gelesen und vorgestellt.

²⁶ Der Begriff des „professionellen Selbst“ bezeichnet im Anschluss an Bourdieu die „in der Sozialisation erfolgende Formung der Haltung bzw. des Verhaltens durch typische Handlungsmuster [...] die einverleibt, also nicht reflexionskontrolliert angeeignet werden“ (Heil/Faust-Siehl 2000, 13).

nolinguale Habitus“²⁷ vor. In diesem strukturiere das tradierte Wissen über den Zusammenhang von Sprache und Leistung die Problemwahrnehmung wie die Entscheidungen und Handlungen der Organisationsmitglieder (Gomolla/Radtke 2002, S. 280).²⁸

In didaktischer Perspektive muss deshalb ganz sicher darüber nachgedacht werden, wie professionelles Handeln angesichts der Sprachschwierigkeiten in der „Zielsprache“ Deutsch, die einige der interviewten AbsolventInnen selbst thematisieren, aussehen kann. Die defensive Haltung der Lehrkräfte, die ihrer Wahrnehmung nach gegen nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten arbeiten oder gar ankämpfen, versperrt möglicherweise den Blick für die Leistungspotentiale ihrer Lerngruppe.²⁹ Freilich ist die Sprach- und Lesekompetenz im Bereich des Deutschen von erheblicher Bedeutung für den Literaturunterricht. Didaktisch wäre jedoch zu bedenken, wie das Wechselverhältnis von Lesekompetenz und Lesemotivation unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit fruchtbar gemacht werden kann. Die derzeitigen Konzepte der Leseförderung reflektieren diese Bedingung nicht.

Der Umstand, dass die meisten der von uns befragten AbsolventInnen der Hauptschule ihre gesamte Schulzeit in der Bundesrepublik durchlaufen, zum Teil auch Stützmaßnahmen erhalten haben, muss sicher zu einer besonderen Berücksichtigung der weichenstellenden Eingangsphase ins Bildungssystem führen.

Ein interessantes Datum in diesem Zusammenhang bietet wiederum die PISA-Studie: Der Anteil des Deutschunterrichts am gesamten Stundenvolumen ist deutlich unter dem Durchschnitt, den muttersprachlicher Unterricht international erreicht.

Auf der Grundlage unserer derzeitigen, freilich vorläufigen Ergebnisse erscheint es uns außerdem ergiebig, über die genauere didaktische Modellierung von Anschlusskommunikation³⁰ im Unterricht nachzudenken. Situationen der Anschlusskommuni-

²⁷ Dieser bezeichnet „einen Bereich institutionellen Wissens, der sowohl bei der Problemwahrnehmung wie auch bei der Begründung von Entscheidungen eine Rolle spielt, den Beteiligten aber wegen seiner Selbstverständlichkeit in der diskriminierenden bzw. Ungleichheit reproduzierenden Funktion nicht erkennbar ist“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 280).

²⁸ Als Träger dieses Habitus wird dabei die „Lehrerschaft“ als Ganzes markiert. Der Begriff weist damit über die Einzellehrkraft hinaus auf das in der Schule vorhandene „Betriebswissen“.

²⁹ Einen Hinweis darauf, dass die Sprachprobleme sich als die eigentliche „Bremse“ im Bildungsverlauf erweisen, während die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen recht ausgeprägt sein können, gibt die Anmerkung zweier ExpertInnen, die ausführen, die sogenannten ausländischen SchülerInnen seien die eigentlichen Leistungsträger an der Schule. Ausschließlich Jugendliche nicht-deutscher Herkunft haben dort in den letzten Jahren den Realschulabschluss erreicht (A. und D., 619-645).

³⁰ Sutter unterscheidet nach den Zwecken, die in anschlusskommunikativen Prozessen verfolgt werden, vier Zielrichtungen: a) Vermittlung und Festigung der Kulturtechnik Lesen, b) Verstehen literarischer Texte, c) Persönlichkeitsbildung, d) Unterhaltung und Genuss erleben (Sutter 2002, S. 95). Zur Bedeutung von Anschlusskommunikation als deskripti-

nikation bieten soziale Kontexte für die reflexive Verarbeitung von Medienerfahrungen³¹. Dabei ist die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation sowohl für die Entwicklung der kognitiven Dimension von Lesekompetenz wie für die Stabilisierung der Lesemotivation relevant. Die „LeserInnen“ im Sample belegen die Bedeutung eines kommunikativen Kontextes eindrucksvoll. Der Hauptschule wächst hier eine besondere Verantwortung zu, kann ihre Schülerschaft doch mehrheitlich gerade nicht auf stützende außerinstitutionelle Orte der Anschlusskommunikation zurückgreifen.

Angesichts der wesentlichen Bedeutung literarischer Texte für die Entwicklung der Lesekompetenz (Rosebrock 1999, 2000) erscheint schließlich die untergeordnete Bedeutung des literarischen Lesens in der Hauptschule problematisch. Der Umstand, dass der neue hessische Lehrplan für das Fach Deutsch dem literarästhetischen Lesen eine fast vollständige Absage erteilt, muss vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse mindestens problematisch erscheinen.

Literatur

- Baumert, J., W. Bos & R.H. Lehmann (HG) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbau. Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit (S. 261-300). Opladen.
- Bofinger, J. u.a. (1999): Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge. München.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München. S. 97 – 125.
- Graf, Werner (2001): Lektüre zwischen Literaturgenuss und Lebenshilfe. Modi des Lesens – eine Systematisierung der qualitativen Befunde zur literarischen Rezeptionskompetenz. In: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen (Schriftenreihe „Lesewelten“ Bd. 3). 199-224.
- Harmgarth, F. (Hrsg) (1999): Das Lesebarometer – Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zum Leseverhalten von Erwachsenen und Kindern. Gütersloh.
- Heil, Stefan, Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden: eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim.
- Hurrelmann, B. et al. (1993): Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1. Gütersloh.

ves Merkmal von Lesekompetenz, vgl. Fußnote 10.

³¹ Die Bedeutung anschlusskommunikativer Prozesse mit kompetenten Anderen im Prozess der Lese- wie der literarischen Sozialisation ist in verschiedenen qualitativen Studien herausgearbeitet worden, die sich bislang allerdings weitgehend auf das Vorschulalter (etwa Wieler 1997) bzw. die Grundschule beziehen (etwa Hurrelmann et al. 1993).

- Hurrelmann, B. (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München. S. 275-286.
- Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung: Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. DGLS-Reihe "Lesen und Schreiben". Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 1999, Heft 6, S. 57-68.
- Rosebrock, Cornelia (2000): Literaturdidaktik und Lesekultur. In: die. Informationen zur Deutschdidaktik 24/ Heft 2, S. 35-48.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4 (52), S. 637-669.
- Schnabel, K. U. & K. Schwippert (2000): Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In: Baumert, J., W. Bos & R.H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit (S. 261-300). Opladen.
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben/Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München. S. 80-105.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährige. Weinheim und München.
- Zinnecker, J. & R.K. Silbereisen (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Irene Pieper, Heike Wirthwein, Universität Frankfurt, Institut für Deutsche Sprache und Literatur I, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt; Email: I.Pieper@em.uni-frankfurt.de; wirthwein@em.uni-frankfurt.de.

Dr. Olga Zitzelsberger, Technische Universität Darmstadt Fachbereich 3, Institut für Allg. Pädagogik und Berufspädagogik, Pankratiusstr. 26, 64289 Darmstadt; Email: zitzelsberger@hrz2.hrz.tu-darmstadt.de