

**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>  
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Daniel Nix*

**DAS LESETAGEBUCH ALS  
METHODE DES LESE- UND  
LITERATURUNTERRICHTS –  
EIN FORSCHUNGSBERICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 23. S. 67-94.

---

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.

Daniel Nix

## DAS LESETAGEBUCH ALS METHODE DES LESE- UND LITERATURUNTERRICHTS – EIN FORSCHUNGSBERICHT

### 1. Das Lesetagebuch: Die Methode in Kürze

Bei der Methode des Lesetagebuchs (auch Leseheft, Lesebegleitheft, Lesejournal usw.) handelt es sich um ein primär lese- und literaturdidaktisches Verfahren, bei dem Schüler(innen) ihre subjektiven Leseerfahrungen mit vornehmlich kinder- und jugendliterarischen Texten lektürebegleitend in tagebuchartigen Einträgen schriftlich dokumentieren. Die Gestaltung des Lesetagebuchs (in der Regel Hefte oder Ordner im A4- oder A5-Format) und die Art der jeweiligen Eintragung, ist dabei (meist) den Schüler(innen) überantwortet, die situativ auf die jeweils gelesene Passage reagieren und eine adäquate Ausdruckform finden müssen, die dem gelesenen Text bzw. den damit verbundenen Leseerfahrungen entspricht. Als Hilfestellung werden den Lesejournalen allerdings Formblätter vorangestellt (vgl. Vorlagen z. B. bei Bertschi-Kaufmann, 1998d; Hintz, 2000a; 2000b; 2005; Langemack, 1989; Schwarz, 2000), die neben für alle verbindlichen Formalien (Buchtitel, Autorennamen, Datum der Lektüre, gelesene Seitenzahl pro Sitzung usw.), vielfältige Vorschläge und Tipps zu möglichen Eintragsformen auflisten, die von den Schüler(innen) beim Führen des Lesejournals frei aufgegriffen werden können. Die Bandbreite möglicher Eintragsformen reicht dabei von persönlichen Leseindrücken und -erlebnissen (Was hat im Text gefallen / nicht gefallen? Was wurde als spannend, traurig, lustig erlebt? Welche Assoziationen werden mit einer Textstelle verbunden? usw.) über formal-analytische Zugangsweisen (Zusammenfassung/Inhaltsangabe schreiben, Gliederung des Textes anfertigen, Textpassagen abschreiben, usw.), bis hin zu produktiv-imaginativen Textbegegnungen (Geschichte weiterschreiben, Perspektive einer Figur einnehmen, Briefe an Figuren/Autoren usw.) bzw. zu graphisch-gestalterischen Ausdrucksformen (Illustrationen, Ornamente, Verzierungen passend zum Text anfertigen; malen von Figuren oder Szenen usw.). Eine unterschiedliche Akzentuierung der Einträge ermöglicht den Einsatz der Methode über viele Jahrgangsstufen hinweg: inzwischen liegen Unterrichtsmodelle für die Grundschule (vgl. z. B. Cichlinsky, 2006; Meier, 1998; Strycker, 1998; Vach, 2000), die Mittel- (vgl. z. B. Igl & Pollinger, 1999; Kaiser & Mann, 2006) sowie die Oberstufe (vgl. z. B. Friedrich, 2004) vor.

Je nachdem wie eng oder wie weit diese Grundidee gestaltet wird, lassen sich in der Unterrichtspraxis verschiedene Einsatzmöglichkeiten realisieren: In einem eher engen Rahmen wird das Lesetagebuch zu einer für alle verbindlichen Klassenlektüre geführt, wobei die tatsächlichen Lesezeiten und die schriftlichen Eintragungen ggf. auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts – in Form von Hausaufgaben oder eines unterrichtsexternen Projektes – stattfinden können. Auch können die vorangestellten Formblätter statt Eintragsvorschlägen und -anregungen mehr oder weniger enge Aufgabenstellungen vorgeben, wobei jedoch die Grundidee des Lesetagebuchs, individuelle Lektüreerlebnisse und Lesehaltungen bei den Schüler(innen) anzuregen

und zu dokumentieren, weitgehend konterkariert wird. In neueren Konzeptionen des Lesejournals für den Unterricht werden daher offene Arrangements mit individueller Buchwahl der Schüler(innen) und freien Lesezeiten im Unterricht bevorzugt.

## 2. Das Lesetagebuch im Spiegel der Lese- und Literaturdidaktik – Diachrone Perspektive

Der Blick auf die geschichtliche Entwicklung zeigt, dass das Lesetagebuch keinesfalls eine einheitlich angewandte Methode des Deutschunterrichts darstellt, sondern vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute in unterschiedlichen Konzeptionen und mit unterschiedlichen Intentionen eingesetzt wurde und wird (vgl. zusammenfassend: Hintz, 2005, S. 62-85). Erste Vorläufer des Lesejournals finden sich in der „Leserkunde“ und „Jungleserforschung“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Innerhalb der Versuche, Lesephasen und Lesealtertheorien zu beschreiben, werden von Charlotte Bühler und Schülerinnen (auto)biographische Quellen als Grundlage herangezogen (Bühler, 1929; 1932; 1934; Lippert, 1950; vgl. auch Beinlich, 1982; Meier, 1982, S. 17 f.) – ein „Trend“, der sich in den folgenden Jahrzehnten auch langsam in der Literaturdidaktik fortsetzt. Zahlreiche Autoren (z. B. Bödeker, 1962, S. 25 f.; Baumgärtner 1973, S. 179 f.; Klingberg, 1973, S. 143) plädieren dafür, ein spezielles *Lesetagebuch* als Methode zur Erforschung individueller Lesevorgänge einzusetzen, um damit den „Black Box-Charakter“ des Lesens (Aust, 1983, S. 235) zu überwinden. Die Vorteile, die man sich von diesem Verfahren verspricht, fasst Richard Bamberger (1965, S. 29 f.; 1977, S. 5 f.; o. J., S. 53) paradigmatisch zusammen, indem er es als „bestes Mittel“ (1977, S. 87) ansieht, um Lektüreprozesse eines Kindes zu beobachten, da so Komponenten der Selbstbeobachtung, der Fremdbeobachtung und des Experiments miteinander verzahnt werden könnten (vgl. 1965, S. 28 f.). Überhaupt kann Bamberger als eigentlicher Begründer des Lesetagebuchs für die neuere Forschung angesehen werden (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S. 22), da bei ihm neben den genannten methodologischen Aspekten bereits die Frage der Leseförderung durch die Lesetagebücher bzw. durch den von ihm konzipierten „Leserpass“ als stärker formalisierte Variante des Lesejournals (vgl. Bamberger, 1977, S. 87; 2000; Gravert-Götter, 2005) eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus hebt er schon früh die Förderung von reflexiven und kommunikativen Prozessen („Nachdenken und Aussprache über das Buch“; 1965, S. 30) durch die Methode hervor. Damit geht Bamberger über die bis dahin vorliegenden Ausführungen zum Thema hinaus, die – wie Hintz (2005, S. 67) betont – das Lesejournal primär als Forschungsmittel ansahen, mit dem gelesene Bücher, Leseindrücke und Leseverhalten erfasst und dokumentiert werden können.

Ab der Mitte der 60er Jahre wird das Lesetagebuch mehr und mehr auch für den Literaturunterricht entdeckt, wo es überwiegend als Instrument der „Literaturerziehung“ eingesetzt wird, mit dem man der „Lesesucht“ der Kinder und Jugendlichen pädagogisch begegnen könne (Bamberger, 1965, S. 29). Karl-Heinz Klimmer (1967) entwirft in dieser Hinsicht erstmals eine konkrete Unterrichtskonzeption für das Gymnasium. Er sieht im Lesetagebuch ein „Arbeitsmittel“ (S. 3), mit dem die Schüler(innen) zu einer „kritischen“ und „wertenden“ (ebd.) Lektüre geführt werden

können, die sie dazu befähige, den Verlockungen der „Vielleserei“ und des „Schunds“ (ebd., S. 5) zu widerstehen. Bemerkenswert ist also, das auch Klimmer die Förderung von motivationalen und kognitiven Aspekten durch das Lesetagebuch betont, diese aber noch deutlich an den vorherrschenden bildungsbürgerlichen Literaturbegriff rückbindet. In den folgenden Jahren arbeitet Klimmer weiter mit dem Lesetagebuch im Literaturunterricht (1974a; 1974b; 1983), wobei die didaktische Zielsetzung der Methode eine deutliche Ausweitung erfährt: immer neue Zielkriterien werden in die Argumentation aufgenommen (z. B. die Einbeziehung sprachlicher Bildung, Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung; vgl. Klimmer, 1974, S. 12); immer mehr „positive Effekte“ des Lesetagebuchs werden benannt und in Listenform zusammengestellt. So trage das Lesetagebuch neben seiner Förderung der allgemeinen Denkfähigkeit (vgl. dazu aus dieser Zeit auch Walz, 1970, S. 32) u.a. zu einer Steigerung der Konzentrations- und Gedächtnisleistung bei, führe zu einer Bereicherung des Wortschatzes und des sprachlichen Ausdrucksvermögens, bringe einen Zuwachs an sprachlicher und literarischer Kompetenz mit sich, fördere ein vertieftes Verständnis der „Funktion Lesen“, übe neue Arbeitstechniken ein, die auf Selbstständigkeit, Individualität und Kreativität hin ausgerichtet sind und leiste einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen schulischer und privater Lektüre (vgl. ebd., S. 16 f.; für ähnliche Listen der verschiedenen „positiven Effekte“ des Lesejournals vgl. auch Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 18 ff., S. 75 ff.; Hintz, 2000a, S. 35 ff.; 2000b, S. 141 f.; Langemack, 1989, S. 13 f.)

Mit den Begriffen „individuelles Lernen“ (auch im Sinne von individuellen Zugängen zu literarischen Texten), „Förderung von (Selbst-)Reflexion“, „Lesemotivation“ und „literarischer Kompetenz“ sowie „Überbrückung von schulischer und privater Lektüre“ sind wichtige Ziele des Lesetagebuchs im Unterricht benannt, die auch in der Forschung der nachfolgenden Jahre – bis heute – in jedem Text zum Thema zu finden sind. Insofern hat sich seit den späten 60er Jahren hinsichtlich der lese- und literaturdidaktischen Fundierung des Lesetagebuchs nicht mehr allzu viel verändert. Gewechselt haben seitdem freilich mehrfach die „Paradigmen der Literaturdidaktik“ (Spinner, 1987, S. 601), wodurch die genannten Begründungen des Lesetagebuchs neue Akzentuierungen erfahren haben. Stark zusammenfassend lässt sich sagen, dass ab Mitte der 70er Jahre und im Zuge der Verbreitung elektronischer Medien die Notwendigkeit einer „Hinführung zum Buch“, also die Perspektive der Leseförderung klar in den Vordergrund rückt. Hiltrud Priebe (1975), Kurt Franz und Bernhard Meier (1978), Gerhard Haas (1984), Alfred Baumgärtner und Oswald Watzke (Baumgärtner & Watzke, 1985; Watzke & Statt, 1989), Helga Neumann (1988), Michael Sahr und Monika Born (1985; 1989) betonen den enormen Beitrag, den das Lesetagebuch für die Leseförderung in schulischer und außerschulischer Hinsicht leisten könne. In diesem Zug geht Stück für Stück die Bindung an einen hochliterarischen und kanonorientierten Literaturbegriff verloren, wozu auch der Einzug der Kinder- und Jugendliteratur in den Literaturunterricht im Zuge des „erweiterten Literaturbegriffs“ der 70er Jahre wesentlich beiträgt. Auch dreht sich die Stoßrichtung der Leseförderung mit dem Lesetagebuch drastisch. Stand, wie oben dargelegt, in den 60er Jahren noch der Kampf gegen die „Vielleserei“ auf dem Plan, visiert man unter dem Banner der Leseförderung im zunehmenden „Medienzeitalter“ (vgl.

Rosebrock, 1995) gerade eine solche verloren gegangene habitualisierte Lesehaltung von Literatur wieder an. Nicht *was* gelesen wird, sondern *ob* überhaupt gelesen wird „und unter welchen Bedingungen sich Lesemotivation, Lesekompetenz und stabile Lesegewohnheiten entwickeln“ (Groeben et al., 1999, S. 4) bestimmt nun das Interesse der Forschung.

Durch die Konzeption des „Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ in den 80er Jahren (vgl. Spinner, 2003) erfährt das Lesetagebuch eine zweite „Geburt“. Zum einen steht jetzt eine dezidierte Grundlage zur Verfügung, mit der man eine konsequente Subjektorientierung lerntheoretisch rechtfertigen kann und muss; zum anderen kann auch in literaturtheoretischer Hinsicht – durch den Anschluss etwa an die Rezeptionsästhetik Iser und Jaufß – die aktive Rolle des Subjekts im Prozess der literarischen Lektüre begründet werden. In den folgenden Jahren findet man aus diesem Grund verstärkt theoretische Konzeptionen, die das Lesetagebuch für die Handlungs- und Produktionsorientierung fruchtbar machen (vgl. Bertschi-Kaufmann & Gschwend-Hauser, 1994; Bertschi-Kaufmann, 1996; Göttler, 1993; Haas, 1984; Menzel, 1984; 1994) und den Aspekt der individuellen schriftlichen Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Bremerich-Vos, 1989; Lange-mack, 1989; Maiwald, 1999; Meier, 1998; Merkelbach, 1998a; 1998b; 2000; Neumann, 1988; Schuster, 1998), auch unter dem Aspekt der „Identität“ (vgl. Imgenberg & Seifert, 1983; Spinner, 1980a) besonders betonen. Gestützt wird diese Argumentationslinie dabei durch enger an der Schreibdidaktik orientierte Ansätze (vgl. Kochan, 1977; Mattenklott, 1979; Spinner, 1980b). In den konkreten Gestaltungsvorschlägen für die Lesetagebücher, die zuvor eher textbasiert waren, finden sich nun verstärkt graphische und kreativ-produktive Verfahren wieder.

Für die 90er Jahre bis heute sind damit für die Arbeit mit der Methode Lesetagebuch die wesentlichen didaktischen Grundlagen gegeben, so dass auf dieser Ebene kaum neue Argumente zu finden sind. Die zahlreichen vorliegenden Unterrichtsmodelle (vgl. Cichlinsky, 2006; Friedrich, 2004; Igl & Pollinger, 1999; Kaiser & Mann, 2006; Meier, 2001; Strycker, 1998; Vach, 2000) und Forschungsbeiträge (vgl. Bertschi-Kaufmann, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 2000; 2004; Bräuer, 2000a; 2000b; Hintz, 2000a; 2000b; 2005; Schoenbach et al., 2006; Schwarz, 2000; Wanning, 1997; Weißenburger, 2006) der letzten Jahre greifen die bekannten Argumente auf und setzen ggf. unterrichtspraktische bzw. lesetheoretische Schwerpunkte auf einzelne der genannten Dimensionen.

Dennoch kann man verschiedene Entwicklungen beobachten, die die jüngsten Arbeiten zum Lesetagebuch von der älteren Forschung und Unterrichtspraxis abheben: Erstens hat die Methode im Zuge des gegenwärtigen deutschdidaktischen „Methodenpluralismus“ (vgl. Nickel-Bacon, 2006) ihren einstigen begründungswürdigen Außenseiterstatus verloren. Verschiedene repräsentative Befragungen von Lehrpersonen (vgl. zusammenfassend: Hintz, 2005, S. 83 f.) belegen, dass die Arbeit mit dem Lesejournal im heutigen Unterrichtsalltag verbreitet ist und dort einen regelrechten „Boom“ (Abraham, 2006, S. 66) erlebt. Darauf reagiert das inzwischen umfangreiche Materialangebot der verschiedenen Schulbuchverlage (vgl. den Überblick bei Hintz, 2005, S. 75), das sogar vorstrukturierte Lesehefte bereithält, die von den Schüler(inne)n gekauft und zu konkreten Buchlektüren begleitend ausgefüllt

werden können (vgl. z. B. Giermann, 2006; Hintz, 2003). Zweitens findet sich in der gegenwärtigen Forschung und Unterrichtspraxis im Unterschied zur älteren Verwendung des Lesetagebuchs eine deutliche Präferenz für „offene Unterrichtssituationen“, in denen das Lesetagebuch in „freien Lesestunden“ mit individualisierter Buchauswahl der Schüler(innen) geführt wird, wobei das Lektüreangebot ggf. multimedial durch elektronische Erzählungen und Sachbücher auf CD-ROM bzw. durch Internettexpte ergänzt wird (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000; 2004; Weißenburger, 2006). Letztlich häufen sich – aus der Perspektive der didaktischen Forschung – empirische Untersuchungen, in denen das Lesejournal im unmittelbaren Fokus der Aufmerksamkeit steht. Die vorgelegten Studien von Andrea Bertschi-Kaufmann (2000; 2004) und Ingrid Hintz (2000/2005) stellen die umfassendsten Arbeiten in diesem Zusammenhang dar und bilden den vorläufigen Abschluss der Forschung zum Lesetagebuch im Literaturunterricht.

### 3. Lese- und literaturdidaktische Zielsetzungen des Lesetagebuchs – Synchroner Perspektive

Als Ergebnis des geschichtlichen Exkurses kann festgehalten werden, dass das Lesetagebuch vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute mit wechselnden Intentionen und infolgedessen auch in verschiedenen Unterrichtskonzepten eingesetzt worden ist, wobei sich aus der Perspektive der Lese- und Literaturdidaktik vor allem folgende Zielsetzungen als konstant erwiesen haben: Zum einen wird das Lesejournal als ganzheitliche Methode der Leseförderung eingesetzt, um im Rahmen eines geöffneten Unterrichts mit lesekulturell geprägter Atmosphäre Lesemotivation und habituelle Lesehaltungen der Schüler(innen) durch den eigenverantwortlichen Umgang mit interessanten literarischen Texten anzuregen. Die Journale stellen in dieser Hinsicht Orte bereit, an denen subjektiv-persönliche (Erst-)Leseindrücke, Ansichten, Assoziationen, Emotionen usw. von den Kindern und Jugendlichen lektürebegleitend gesammelt und in literarische Anschlusskommunikationen mit anderen Lesern eingebracht werden können. Zum anderen wird in der Forschungsliteratur die Förderung von (meta-)kognitiven Leseprozessen durch die schriftliche bzw. produktive Auseinandersetzung mit den Texten hervorgehoben: In den Lesejournalen kann sich ein heuristisches Schreiben entfalten, mit dem sich die Schüler(innen) Texte und damit verbundene Leseerfahrungen bewusst machen und vergegenwärtigen können. Letztlich wird das Lesetagebuch in methodologischer und diagnostischer Hinsicht als Instrument eingesetzt, um Lese- und Schreibgewohnheiten bzw. -Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen nachvollziehen und dokumentieren zu können; es fungiert als „Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen“ der Kinder- und Jugendlichen (Bertschi-Kaufmann, 1997; 2002b).

Im folgenden Abschnitt sollen diese lese- und literaturdidaktischen Zieldimensionen der Methode Lesetagebuch in Kürze mit ihren wesentlichen Argumentationslinien zusammenfassend skizziert werden. Als Systematik wird hierzu das im Rahmen des DFG-Schwerpunktes „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ entwickelte Modell von Lesekompetenz (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2002) zu Grunde gelegt, das „prototypische Elemente der Lesekompetenz“ (Hurrelmann, 2002a) auf motiva-

tional-emotionaler, kommunikativer und kognitiver Ebene integriert, also die Prozessebene des Lesevorgangs ins menschliche Subjekt hinein erweitert und schließlich mit der sozialen Ebene in Verbindung setzt.

### 3.1 Individuelle Förderung von motivationalen und emotionalen Leseprozessen

Motivationale und emotionale Leseprozesse, von eher situativen Erlebnissen und Gefühlen wie „Leselust“ bis hin zu längerfristigen, habituellen Lesehaltungen und -interessen, bei Schüler(innen) im Umgang mit literarischen Texten zu fördern und zu stabilisieren wird in der Forschungsliteratur durchweg als eines der vorrangigen Ziele beim Einsatz des Lesetagebuchs im Unterricht hervorgehoben, wobei die diesbezüglich vorgetragenen Argumente um den Schlüsselbegriff der „Individualisierung“ herum zentriert sind.

Die Schüler(innen) werden durch die Methode als „Subjekte schulischer Lernprozesse“ (Imgenberg & Seifert, 1983) ernst genommen, indem erstens der Akt der Lektüre in seinen verschiedenen Verlaufsphasen – je nach Unterrichtskonzeption – mehr oder weniger vollständig den Kindern und Jugendlichen überantwortet wird. Statt eine für alle gleichschrittig vorstrukturierte Klassenlektüre zu „leisten“, können sich die Schüler(innen) im Rahmen eines geöffneten Unterrichts aus einem Buchangebot diejenigen Titel auswählen, die ihren tatsächlichen Interessen entsprechen („Leseerziehung durch Individualektüre“; Neumann, 1988) bzw. die dafür notwendigen Kompetenzen im Verlauf des Verfahrens erwerben (vgl. dazu Bertschi-Kaufmann, 1998e; Nell, 1988, S. 7 f.; Schirmer & Lockmann, 2001; Wutz & Wedick, 2005). Weiterhin bestimmen sie selbstständig den konkreten Lektüerverlauf, indem sie eine für sie passende Lesegeschwindigkeit wählen und entscheiden, ob sie den Text zu Ende lesen oder die Lektüre bei Nichtgefallen vorzeitig abbrechen (vgl. Schoenbach et al., S. 80). Dieser eigenverantwortliche Umgang mit motivierender Lektüre trägt in lesetheoretischer Hinsicht dazu bei, lesebezogene Selbstkonzepte der Schüler(innen) auszubilden bzw. zu verfestigen und damit habituelle Umgangsformen mit altersangemessener Literatur einzuüben, was in der Forschungsliteratur angesehen wird (vgl. Möller & Schiefele, 2004). In den Tagebüchern der Schüler(innen) finden sich dementsprechend zahlreiche Einträge, in denen sie die positive Bewältigung des Lektüerverlaufs gesondert hervorheben; vor allem schwächere Leser(innen) attribuieren eine solche Leistung als Erfolg und beschreiben z. B. stolz, ein „dickes Buch“ ganz gelesen zu haben (vgl. Bertschi-Kaufmann, 1998, S. 96; Hintz, 2000, S. 33; Schwarz, 2000, S. 115).

Zweitens ist die Art der konkreten Auseinandersetzung mit dem Gelesenen im Lesetagebuch – wie einleitend angesprochen – ebenfalls der freien Wahl der Schüler(innen) überlassen, die aus den vorangestellten Formblättern solche Vorschläge aufgreifen bzw. eigene Eintragsideen entwickeln, die medial der von ihnen gelesenen Textpassage und den damit verbundenen Lektüererfahrungen am besten entsprechen. Dass viele der Vorschläge dabei aus der Methodensammlung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts übernommen wurden, ist

kein Zufall, da die didaktische Fundierung des Lesetagebuchs auf zentralen Theoremen dieses Konzepts basiert, für das die Subjektbeteiligung an der Sinnkonstitution von Literatur den wesentlichen Punkt darstellt (vgl. Haas, 1997). Aus lese- und literaturdidaktischer Perspektive wird so sichergestellt, dass alle Schüler(innen) aktiv in die Lektüre(n) involviert sind und das Unterrichtsgeschehen nicht nur – wie es dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch häufig zum Vorwurf gemacht wird – von wenigen (redefreudigen) Schülern getragen wird, die von der Lehrperson vorgegebene Gesprächslücken füllen, während die überwiegende Mehrheit der Klasse weitgehend (innerlich) unbeteiligt schweigt (vgl. Spinner, 1992). Aufgrund der Vielfalt möglicher Eintragsformen, die über kognitiv-analytische Auseinandersetzungen mit Literatur hinausgehen und Emotionalität, Sinnlichkeit, Empathiefähigkeit usw. im Umgang mit Literatur in den Vordergrund rücken, findet auch aus schreibdidaktischer Perspektive eine Entlastung von dem üblichen schulischen Druck statt, literarische Texte gemeinsam mit der ganzen Klasse mit den mehr oder weniger standardisierten Schreibformaten (Inhaltsangabe, Charakterisierung usw.) zu bearbeiten bzw. bei Nichtbeherrschung dieser Formen an den Texten zu scheitern (vgl. Hintz, 2005, S. 254).

Aus unterrichtsmethodischer Sicht ermöglicht die Individualisierung eine integrative Form der Leseförderung (vgl. Rosebrock, 2004): Die Lehrperson kann Leistungsunterschiede beim Lesen und Schreiben zum einen differenziert registrieren und berücksichtigen; die Schüler(innen) arbeiten jeweils auf ihrem Level von Lesekompetenz, da die Lesetagebücher „wenig motivierten oder weniger lesekompetenten Lernenden Halt und Anleitung bieten und dabei doch den motivierten, kompetenteren Lesern / Schreibern Freiraum für selbstständiges Arbeiten lassen“ (Abraham, 2006, S. 66). Zum anderen kann in authentischen Lernsituationen unterrichtet werden, indem im Plenum solche Textstellen, Fragen, Probleme usw. besprochen werden, die in den Heften der Schüler(innen) besonders intensiv diskutiert wurden. Auch hier profitieren die langsameren und stilleren Schüler potenziell von dem Verfahren, da sie sich für eine mündliche Beteiligung am Unterricht auf die entsprechenden Eintragungen in ihrem Journal stützen können (vgl. Schwarz, 2000, S. 120). Neben der Individualisierung des Lese- und Schreibvorgangs wird drittens in der Forschungsliteratur die Rolle der Kinder- und Jugendliteratur in der individualisierten Lektürebegegnung ausführlich bei der Förderung von intrinsischer Lesemotivation thematisiert (vgl. zusammenfassend: Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 37 ff.; Hintz, 2005, S. 23 ff.; Knobloch & Dahrendorf, 1999; Post-Lange, 1999), die durch authentische Rezeptionssituationen und die intensive Auseinandersetzung in den Lesetagebüchern ihre leseanimierenden und (persönlichkeits-)bildenden Potenziale entfalten soll („Leseförderung durch Kinder- und Jugendliteratur“; Sahr, 2006).

Zusammengenommen soll die freie Form des Umgangs mit Literatur im Lesejournal eine „Entschulung“ des Lese- und Schreibunterrichts bewirken, indem die tatsächlichen, d. h. auch außerschulischen Leseinteressen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und für Unterrichtshandlungen fruchtbar gemacht werden können („Überbrückung von schulischer und privater Lektüre“). Damit kann das Lesetagebuch – zumindest aus theoretischer Perspektive – einen Beitrag zu der von Bertschi-Kaufmann (1998) formulierten Zielsetzung der Leseförderung leisten, die dann

erreicht ist, „wenn die Zugänge, die die Kinder in der Schule zum (Kinder-)Buch gefunden haben, für ihre Leseinteressen und für ihr Leseverhalten auch außerhalb der Schule wirksam werden“ (S. 200).

### 3.2 Förderung von lesekultureller Unterrichts Atmosphäre und literarischen Anschlusskommunikationen

Die Förderung von motivationalen und emotionalen Leseprozessen durch das Lesetagebuch, wie sie im vorherigen Kapitel skizziert wurde, impliziert eine Lernatmosphäre und formale Rahmung des Unterrichts – bzw. setzt eine solche voraus –, die sich vom lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch in traditioneller Ausprägung deutlich unterscheidet und in der Forschungsliteratur vor allem unter den Stichwörtern „Lesekultur“ und „offener Unterricht“ diskutiert wird.

Die lesekulturelle Ausrichtung des Unterrichts (vgl. z. B. Hurrelmann, 1994; 2002b; 2003; Rosebrock, 2000) bezieht sich zunächst im weitesten Sinn darauf, ein anregendes Leseklima in der Klasse zu schaffen, in dem der Stellenwert der individuellen Lektüren hochgeschätzt und kommuniziert wird, sich Lehrer und Schüler deziert als Leser(innen) verstehen und verhalten und in dem vielfältige außerschulische Ereignisse rund um das Thema Lesen präsent gemacht und aktuell mitverfolgt werden, in dem also, kurz gesagt, „möglichst all das repräsentiert wird, was das Lesen außerhalb der Schule anregend, belohnend und für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation unverzichtbar macht“ (Hurrelmann, 1994, S. 17). In weiterer Perspektive resultiert daraus die Praxis einer „systemischen Leseförderung“ (Hurrelmann, 1994), bei der die Handlungsfelder des Deutschunterrichts Schritt für Schritt in die Öffentlichkeit hinein erweitert und mit diversen außerschulischen Institutionen des literarischen Lebens (Buchhandlungen, Bibliotheken, Leseförderinitiativen usw.) zusammengeführt werden. Die Arbeit mit dem Lesetagebuch setzt eine solche „Lesekultur im Unterricht“ zum einen voraus, da sich die Methode nur schlecht mit dem leistungsorientierten Denken im Regelunterricht verträgt, bei dem kaum Räume für individuelle Lektürewege der Schülerinnen zur Verfügung stehen und ein Erproben von textuellen Verarbeitungsweisen ohne negative Konsequenzen meist nicht möglich ist (vgl. Hintz, 2005, S. 269). Zum anderen stellt das Lesetagebuch durch die oben angeführten Prinzipien der Individualisierung eine besonders geeignete Methode dar, um „literarische Geselligkeit“ (Mattenklott, 1979) und „kulturelles Handeln mit Texten“ (Rupp, 1987) im Literaturunterricht zu verwirklichen. Die in der Literatur vorzufindenden Erfahrungsberichte von Lehrern und Schülern (vgl. ausführlich: Kreeft, Peyton & Staton, 1996) weisen dementsprechend alle in eine Richtung: Sie schildern in vielen Facetten ein entspanntes und angenehmes lesekulturelles Lernklima, das von Konzentration, Ruhe, gegenseitiger Unterstützung und symmetrischer Kommunikation über interessante Bücher und Leseerfahrungen geprägt ist und als positiver Kontrast zum „normalen“ Unterrichtsgeschehen erlebt wird (vgl. Hintz, 2000, S. 35 ff.; Imgenberg & Seifert, 1983, S. 43; Langemack, 1989, S. 13; Schwarz, 2000, S. 125; Unia, 1985, S. 65).

Die formale Rahmung des Unterrichts, die die Förderung von Lesekultur im Klassenzimmer ermöglicht und begünstigt, wird in der Forschungsliteratur zum Leseta-

gebuch durchgängig unter der Bezeichnung des „offenen Unterrichts“ zusammengefasst (vgl. zur pädagogischen Verwendung des Begriffs kritisch: Wallrabenstein, 1999). Bezogen auf den Umgang mit dem Lesetagebuch hat Hintz (2005, S. 281) die verschiedenen möglichen Konzeptionen nach den Abstufungsgraden der „Öffnung“ in „freie“ und „vorstrukturierte“ Formen kategorisiert: In der engsten Variante füllen die Schüler lektürebegleitend ein bereits komplett vorstrukturiertes Lesebegleitheft aus, das mit relativ engen oder offeneren Aufgabenstellungen entweder von der Lehrkraft oder von Verlagsautoren auf ein bestimmtes Buch zugeschnitten wurde (vgl. z. B. Giermann, 2006; Hintz, 2003). „Öffnung des Unterrichts“ bezieht sich hierbei ausschließlich auf die individuelle Wahl der Lese- und Arbeitsgeschwindigkeit bzw. in Ansätzen auf die freie Wahl der Eintragsformen. Die von Hintz beschriebenen „freien Konzeptionen“ des Lesetagebuchs machen hingegen keinerlei Vorgaben bezüglich der Textbegegnung bzw. bieten lediglich durch die oben angesprochenen Formblätter, die den Lesejournalen vorangestellt werden, Eintragsvorschläge an, die von den Schüler(innen) aufgegriffen werden können.

Wesentliche Kriterien für den Grad der Unterrichtsöffnung beziehen sich weiterhin darauf, ob das Lesetagebuch begleitend zu einer für alle verbindlichen Klassenlektüre geführt wird und ob die Lesezeiten in die Unterrichtszeit selbst integriert sind (vgl. Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006, S. 6). Die neueren Arbeiten zum Lesetagebuch sprechen sich in dieser Hinsicht dezidiert für eine maximale Öffnung des Unterrichts aus, da dadurch die im vorhergehenden Kapitel beschriebene individuelle Förderung der Schüler(innen) in den verschiedenen Dimensionen optimal unterstützt werden kann. Die für alle verbindliche Klassenlektüre, die gemeinsam im Plenum gleichschrittig erarbeitet wird, wird hierbei aufgegeben, um „freie Lesezeiten“ innerhalb der regulären Unterrichtszeit zu installieren, in denen sich die Schüler(innen) aus einer Klassen- oder Schulbibliothek ihren Interessen und ihrer Lesefähigkeit entsprechende Bücher ausleihen bzw. von zu Hause mitgebrachte Bücher lesen (vgl. Atwell, 1987, S. 19; Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 82 ff.; Dahrendorf, 1996, S. 31 f.; Gerth, 1982; Hintz, 2000b, S. 138; 2000b, S. 138; 2002, S. 42 ff.; Lehmann & Wenziger, 1998; Schoenbach et al., 2006, S. 65 ff.; Schwarz, 2000, S. 118). Da die Textauswahl nur nach den individuellen Präferenzen der Kinder erfolgt, sollte das zur Verfügung stehende (möglichst große) Buchangebot eine breite Varianz an Textsorten – von Comics und einfachen Bilderbüchern über Sachbücher und Kinderbuchklassiker bis hin zu aktuellen Titeln kinderliterarischer Trivial- und Hochliteratur – unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades umfassen. Neuere Arbeiten zum Lesetagebuch empfehlen darüber hinaus, Texte auf CD-ROM oder im Internet zugänglich zu machen, da diese multimedialen und interaktiven Lesestoffe vor allem für die Jungen potenziell sehr lese- und schreibanimierend sind (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000; 2004; Weißenburger, 2006).

Die Öffnung des Unterrichts und die Ausprägung einer lesekulturellen Unterrichts-atmosphäre verändert das Rollenverständnis von Lehrkraft und Schülerschaft nachhaltig und initiiert vielfältige (neue) Formen literarischer Anschlusskommunikation im Unterricht. Die Lehrperson übernimmt bei der Arbeit mit dem Lesejournal – im Kontrast zur Lehrerzentrierung – primär beratende, unterstützende und kommentierende Funktionen: Als *Leser(in)* tauscht sie subjektive Lektüererfahrungen,

-vorlieben und -abneigungen mit den Schüler(innen) aus und führt ggf. selbst – wie Imgenberg und Seifert (1983, S. 56) sowie Schwarz (2000, S. 117) vorschlagen – ein Lesetagebuch zu einer Lektüre; als *Leseexperte*, der sich auf dem Buchmarkt orientieren kann, die zur Verfügung stehende Buchauswahl im Klassenzimmer kennt und mit Leseinteressen der Schüler(innen) abgleichen kann, steht sie für kompetente Beratungen und Lektüretipps für die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung; als *Lesemodell* oder *Meisterleser(in)* macht sie – z. B. unter Verwendung der Methode des „Lauten Denkens“ – ihre eigenen Leseprozesse für die Schüler(innen) sichtbar und gibt ihnen so Anregungen für eigene Auseinandersetzungen mit den Texten in den Lesejournalen (vgl. Schoenbach et al., 2006, S. 94 f.; Schwarz, 2000, S. 117; Willenberg, 2007); als *Schreibpartner* schließlich tritt sie mit den Schüler(innen) in einen nicht-wertenden Dialog ein („dialog journal writing“; vgl. Kreeft Peyton & Staton, 1996), indem sie deren Eintragungen im Lesetagebuch mit fragenden, interessierten oder aufmunternden Kommentaren versieht (vgl. Schwarz, 2000, S. 116). Das Lesejournal kann sich so zum „Hin-und-Her-Buch“ (Bertschi-Kaufmann, 1999c, S. 92) zwischen Schüler und Lehrer entwickeln (Beispiele für sinnvolle Kommentare des Lehrers finden sich z. B. bei Bertschi-Kaufmann, 1998c, S. 91).

In der Forschungsliteratur wird im Zuge dieser beratenden Funktion der Lehrperson der problematische Stellenwert einer formalen Bewertung der Lesetagebücher – mit recht eindeutigen Ergebnis – diskutiert: Abgesehen von Klimmer (1967; 1974a; 1974b; 1983), der eine Ziffernbenotung des Lesetagebuchs befürwortet, lehnen nahezu alle Autor(inn)en in der Nachfolge von Mattenklott (1979, S.174 ff.) eine Bewertung der Lesejournale mit den üblichen Schulzensuren sowie eine Korrektur unter formalen Gesichtspunkten dezidiert ab (vgl. z. B. Breuer 1998, S.122 f.; Hintz, 2005, S. 276 ff.; Imgenberg & Seifert, 1983, S. 49; Menzel 1984, S. 14; Neumann 1988, S.31; Ruf, 2006, S. 16 f.; Schwarz, 2000, S. 115; Spinner, 2003, S. 256). Zum einen würde so der Leistungsgedanke, den man durch die Öffnung des Unterrichts gerade umgehen will, unter der Hand in das Verfahren wieder eingeführt; zum anderen müsste mit einer Bewertung der Lesetagebücher als „fertige Produkte“ zwangsläufig eine Normierung der Schreib- und Gestaltungsprozesse vollzogen werden, die dem Charakter der Einträge als lektürebegleitendes erkenntnisgeleitetes Schreiben zuwider laufe. Denn die Lesetagebücher sollen ja gerade spontane Leseindrücke und individuelle Lesewege der Schüler anregen und dokumentieren, indem sie eine auch experimentelle, fragmentarische und kreativ-produktive „Hingeschriebenheit“ (Walser, 2007) ermöglichen. Ist eine Bewertung durch Ziffernnoten jedoch aus unterrichtspragmatischen Gründen unumgänglich, schlägt Katrin Friedrich (2004) vor, für die gesamte Unterrichtsreihe eine Note zu vergeben, also die Intensität der Arbeit am Lesejournal, die Mitarbeit in der Gruppenarbeit, die Mitwirkung an der Gestaltung der Unterrichtsreihe usw. miteinzubeziehend und das Journal ggf. als Ersatz für eine Klausur oder Facharbeit zu werten.

Das Lesejournal fördert jedoch nicht nur im positiven Sinne veränderte literarische Anschlusskommunikationen zwischen Lehrpersonen und Schülern, sondern begünstigt auch – entgegen der Einschätzung Ulf Abrahams (2006, S. 66) – vielfältige lesekulturelle Handlungen unter den Schüler(innen), die auf der Grundlage ihrer Lesetagebücher miteinander über das Gelesene ins Gespräch kommen: Kommenta-

re, Leseempfehlungen, Kritiken, Vorschläge zu möglichen Eintragungen, persönliche Meinungen usw. können beispielsweise mehr spontan oder als Teil der Unterrichtsplanung mündlich oder in Form von gegenseitigen Briefen ausgetauscht werden (vgl. Neumann, 1988, S. 30; Schwarz, 2000, S. 118). Schüler(innen), die das gleiche Buch lesen, können sich zu Kleingruppen zusammenfinden um Erfahrungen zu kommunizieren, gemeinsame Fragen zum Text zu sammeln, Lieblingsstellen vorzulesen, Präsentationen für Leser(innen) anderer Bücher vorzubereiten usw. Weiterhin kann das entstehende bzw. fertige Lesetagebuch Ausgangspunkt für im Plenum stattfindende Diskussionen sein und literaturdidaktische Folgeprojekte nach sich ziehen: Ingrid Kaiser und Friedlinde Mann (2006) schlagen z. B. vor, am Ende eines Lesetagebuch-Projektes eine abschließende Präsentation durchzuführen, bei der die einzelnen Schüler ihr Journal der Klasse vorstellen, dabei verwendete Techniken und Absichten erläutern usw. und dafür Rückmeldungen von den Mitschüler(innen) erhalten. Auch Ausstellungen der Lesetagebücher im Schulgebäude, auf Elternabenden, in Bibliotheken usw. sind denkbare Möglichkeiten, abschließende literarische Anschlusskommunikationen mit den Lesejournalen zu inszenieren.

### 3.3 Förderung von kognitiven, metakognitiven und selbstregulierenden Leseprozessen

Immer wieder wird in der Forschung zum Lesetagebuch auf die Förderung von kognitiven und reflexiven (Lese-)Kompetenzen hingewiesen, die durch die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Text („Lesetagebuch als komplexe Schreibaufgabe“; Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 85), also durch den Schreibvorgang an sich, angefordert und unterstützt würden: „Das lesebegleitende Schreiben hat eine wichtige neuropsychologische Dimension. Man geht davon aus, dass mentale Verarbeitungsprozesse von Anbeginn an durch die eigene, aktive und produktive Tätigkeit des Lesers / der Leserin gestützt werden. Diese aktive und produktive Tätigkeit besteht in der Objektivierung und in der Fixierung der sich gerade bildenden Verstehenskonzepte“ (Rupp & Bonholt, 2004, S. 48). „Die Frage ‚Warum schreiben?‘ ersetzt die Frage ‚Wie verstehen?‘“ (Bohn, 1993, S. 17) und führt zu weiten Teilen in das Gebiet der Sprach- und Schreibdidaktik, in dem schon seit langem auf die enge Verbindung von „Schreiben und Denken“ (Ortner, 1995; 2000) bzw. „Lesen und Schreiben“ (Feilke, 2002) hingewiesen wird. Im Gegensatz zur älteren Ausrichtung der Schreibdidaktik, die stark auf das fertige schriftliche Produkt hin orientiert war (vgl. Schuster, 2003), betont die neuere Forschung fast durchgängig den Prozesscharakter des Schreibens (vgl. Bräuer, 1996; 1998) im Sinne eines fortschreitenden „Lernprozesses“ (Beisbart, 1989; Bräuer, 2000b), in dem das Schreiben als „Medium des Denkens“ (Abraham, 2003, S. 113; Brugger, 2004; Hermanns, 1988; Hintz, 2002, S. 37) und „als eine erkenntnisbringende, schöpferisch-prozessuale Lernform“ (Berning, 1998, S. 62) angesehen wird.

Auf der *personellen Seite* dieses Vorgangs (vgl. z. B. Breuer, 2000b; Fletscher, 1996; Kochan, 1977; Mlynarczyk, 1998; Schoenbach et al., 2006) steht vor allem das Wechselspiel zwischen Schreiben und eigenem Selbst im Vordergrund: „Man zieht in die Fremde, die man selber ist; zur Entdeckung des unpersonlich Allgemei-

nen, das man höchstpersönlich innehat“ (Kunert, 1978, S. 205). Als „Verarbeitung von Erfahrungen“ und „Auf-den-Begriff-bringen von Sachverhalten“ (Kochan, 1977, S. 13) ist Schreiben so Teil des von Fritzsche (1976, S. 9) beschriebenen „semantischen Lernens“: Schreiben objektiviert, da der Schreibende seinen veräußerten Vorstellungen gegenüber treten und sich wie einen Fremden selbst beurteilen muss („Das Subjekt wird Text“); Schreiben isoliert, da der Schreibende auf sich allein angewiesen ist, auf Formulierungshilfe nicht direkt zurückgreifen kann und / aber auch eine Schreibunterbrechung („Ins Wort fallen“) nicht zu erwarten hat; Schreiben provoziert, da der Schreibende alles, was er zum Ausdruck bringen will verbalisieren und in der geschriebenen Sprache „zu Ende“ sagen muss; Schreiben fixiert letztlich, da sich der Schreibende durch seinen Text festlegen muss, wodurch seine Äußerungen interpretierbar, kritisierbar, diskutierbar usw. werden.

Folgt man diesen auf die Person hin zentrierten Verzweigungen der Schreibdidaktik in die Tiefe, dann kann man äquivalent zur Thematisierung von immer neuen personalen Dimensionen auch eine immer stärkere Abkehr von der (literarischen) Textvorlage feststellen. Schon bei den Autor(inn)en, die die Bedeutung des „autobiographischen Schreibens“ für die jeweilige „Lebensgeschichte“ und / oder „Identität“ des Schreibers hervorheben (z. B. Blesi, 1996; Imgenberg & Seifert, 1983; Kochan, 1977; Spinner, 1980a; Werder, 1993, S. 168 ff.; 1996) spielt die Auseinandersetzung mit der (literarischen) Textvorlage eine nur marginale Rolle; bei der Schule des „kreativen Schreibens“ (vgl. z. B. Brenner, 1990; Deutenbach, 1999; Scheidt, 2003) bzw. dem „therapeutischen Schreiben“ (Adams, 1996a; 1996b; Muschg, 1981) ist der literarische Textbezug vollends zugunsten einer „kontinuierlichen Selbsterfahrung“ (Scheidt, 2003, S. 13) des Subjektes aufgegeben.

Obwohl die letztgenannten Dimensionen beim Führen eines Lesetagebuchs zum Tragen kommen, ist für den Einsatz der Methode im Unterricht unter lese- und literaturdidaktischer Perspektive eine andere Argumentationslinie ergiebiger, die schriftliche Reflexivität auf eine intensiviertere Auseinandersetzung mit der Lektüre bezieht. Diese textbasierte Seite betont den epistemisch-heuristischen Charakter des Schreibens für die Ausbildung von Lesekompetenz (vgl. Abraham, 1994; 2003; Belgrad, 1998; Hermanns, 1988; Hintz, 2002, S. 37 ff.; Orner, 1995; Paefgen, 1993; 1996; 1998; Rupp & Bonholt, 2004) und das „Ineinandergreifen und das gegenseitige Verwiesensein“ (Kochan, 1977, S. 11) von „Schreiben und Lesen“ (Feilke, 2002; Paefgen, 1996). Die Argumentation lautet hierbei zusammengefasst, dass durch die „Integration von Lesen und Schreiben“ (Ludwig & Menzel, 1975, S. 12) in den Lesejournalen die Lektüre verlangsamt, unterbrochen, wiederholt vorgenommen, usw. wird und dabei abschnittsweise mit Reflexionen, Eindrücken, Emotionen, usw. angereichert, durchsetzt, letztlich intensiviert und geordnet wird: „Im Wechsel vom literarischen Lesen zum eigenen Schreiben erhellt und klärt sich, was zunächst als Verworrenes, Ganzes erlebt wurde“ (Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 73), „Denkprozesse kommen in Gang und werden als Schreibprozesse dokumentiert“ (Hintz, 2005, S. 37). Es geht mit anderen Worten, um die „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“ (Antos, 1988, S. 33 ff.; Hintz, 2005, S. 5), um das lektürebegleitende Prononcieren einer explizierten „Sprache des Verstehens“ (Ruf, 2006), mit der sich Schüler(innen) auf singuläre Weise nach und nach bzw. retrospektiv den Gehalt

eines Textes erschließen. Bezogen auf kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens (vgl. Richter & Christmann, 2002) unterstützt der schriftliche Zugang somit vor allem den Aufbau einer kohärenten globalen Repräsentation des Textes (vgl. Feilke, 2004) und fördert die aktive Einbindung von Vorwissensbeständen des Lesers in die Lektüre. Beide Aspekte werden als elementare Bestandteile für die Bildung eines mentalen Modells des Gesamttextes angesehen (vgl. Kintsch, 1998). Literarästhetische Kompetenz im speziellen Sinn (vgl. Spinner, 2006) wird zusätzlich zu diesen reflexiven Schreibprozessen – laut Argumentation der Forschung – durch die produktiv-imaginativen Eintragsformen gefördert, bei denen z. B. vielfältige Formen von Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit angefordert und geschult werden. Weiterhin würden durch die reflexive Komponente im Schreibprozess explizit metakognitive, d. h. den eigenen Lesevorgang überwachende Kompetenzen eingeübt, indem z. B. Verständnisprobleme, Inkonsistenzen, mehrdeutige Textstellen usw. in den Lesetagebüchern explizit thematisiert werden.

Neben der Förderung von hierarchiehohen kognitiven und metakognitiven Leseprozessen wird in der Forschungsliteratur letztlich auf den Stellenwert von selbstregulativen Prozesse beim Lesen hingewiesen, die durch die Arbeit mit dem Lesetagebuch ebenfalls unterstützt würden. Indem die Schüler(innen) situativ über angemessene Eintragsformen entscheiden müssen, üben sie – folgt man den vorgetragenen Argumenten – vielfältige neue methodische Arbeits- und Lerntechniken ein. Der Vorteil gegenüber der „herkömmlichen“, weitgehend isolierten Vermittlung solcher Methodenkompetenzen im Regelunterricht besteht für Hintz (2002) in der Kontextbezogenheit des Verfahrens: „Notwendigkeit und Nutzen von Arbeitstechniken werden im konkreten Vollzug erfahren und gleichzeitig in der jeweiligen Anwendung geübt und professionalisiert“ (S. 37).

### 3.4 Das Lesetagebuch als Beobachtungs- und Diagnoseinstrument

Neben der in den vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Zielsetzung einer ganzheitlichen Leseförderung wird das Lesetagebuch in Forschung und Unterrichtspraxis letztlich als Beobachtungs- und Diagnoseinstrument konzipiert, mit dem die Ausprägungsgrade in den dargelegten Dimensionen von Lesekompetenz bei den Schüler(innen) dokumentiert und „Spuren der Lektüreerfahrung“ (Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 20) sowie deren Wirkung für die Schreibaktivität der Kinder und Jugendlichen untersucht werden können. Die Lesejournale fixieren individuelle Leseinteressen und -kompetenzen, vollzogene Lese- und Lernwege und halten schriftsprachlich-gestalterische Reaktionen im (freien) Umgang mit literarischen Texten fest. Für die Unterrichts- und Leseforschung können auf diese Weise wichtige quantitative und qualitative Daten erhoben werden, die die bestehenden Theorien zur Lesekompetenz und zum Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen generell – auch im Abgleich mit den großen Schulleistungsstudien zum Lesen – empirisch untermauern oder entsprechend modifizieren können; für die Lehrkräfte in den Schulen ist das Lesejournal ein direktes Mittel, um die Leseprozesse und -Interessen der Schüler(innen) auf relativ einfache Weise zu beobachten und diagnostizierte

Schwächen individuell zu fördern (vgl. Baumann & Müller, 2005; Becker et al., 2006; Bertschi-Kaufmann, 1998c; Gravert-Götter, 2005).

Die Lesejournale fungieren somit als „Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen“ der Kinder- und Jugendlichen (Bertschi-Kaufmann, 1997): In quantitativer Hinsicht geben sie Auskunft über die Lese- und Schreibaktivität der Schüler (Anzahl der gelesenen Titel; Länge der geschriebenen Texte; beim Schreiben realisierte Textsorten usw.), spiegeln deren Lektürepräferenzen wider (welche Lesestoffe werden aus dem vorhandenen Buchangebot ausgewählt? Welche literarischen Genres oder welche medialen Buchqualitäten werden bevorzugt? Wie lange bleiben Schüler bei vertrauten Textmustern, bis sie sich eine Erweiterung ihres Leserepertoires zumuten? Usw.), dokumentieren den Umgang mit dem Verfahren selbst (z. B.: Welche der in den vorangestellten Formblättern angeführten Eintragsvorschläge werden von den Schüler(innen) in welchem „Mischverhältnis“ aufgegriffen?) und ermöglichen Querverbindungen zwischen diesen Fragestellungen (z. B. regen bestimmte Lesestoffe zum vermehrten Lesen und Schreiben an? Wie stellt sich der Zusammenhang von Schreiben und Lesen in den Journalen dar? Usw.). Weiterhin ermöglichen sie differenzielle Auswertungen (z. B. nach Alter, Klassenzugehörigkeit, Medienumgebung, Geschlecht, Migrationshintergrund, usw.) und können über einen längeren Zeitraum Verläufe der einzelnen Lesewege, Verstehensprozesse und Lernentwicklungen der Kinder abbilden (welche Lesehaltungen und Lesebindungen entwickeln sie? Von welchen Büchern lassen sie sich zu eigenen längeren oder zu komplexer verdichteten Texten anregen und wie verwerten sie ihre Leseerfahrungen beim Schreiben? Woran sind Fortschritte oder Stagnationen bei einzelnen Kindern festzumachen? Usw.).

In formaler Hinsicht wird das Lesetagebuch den qualitativen Methoden der verbalen, schriftlichen Datenerhebung zugeordnet und dort unter die direkten Selbstauskunfts-Verfahren im reaktiven Modus subsumiert. Im Gegensatz zu indirekten Indikatoren (Auswertung von Biographien, retrospektiven Interviews, usw.) leistet das Lesejournal, dass die „(Selbst)-Beobachtung sehr nahe an den unmittelbaren Phänomenen des Leseverhaltens und Leseinteresses bleibt, so dass Verzerrungseffekte weitgehend ausgeschlossen werden können“ (Groeben & Vorderer, 1988, S. 21); die Abhebung von non-reaktiven Methoden der Datenerhebung (Äußerungen, die unabhängig von der Untersuchungssituation entstanden sind, z. B. persönliche Tagebücher) durch die lesebezogene Spezifik und die Vorstrukturierung der Journale hin auf eine konkrete Lektüre, bedingen einen Zuwachs an Standardisierung, der die intersubjektive Vergleichbarkeit des Datenmaterials erhöht (vgl. zu diesen Punkten: Schreier, 2006, S. 409). Weitere Vorteile des Lesetagebuchs als Erhebungsinstrument werden vor allem in der qualitativen Dimension des Verfahrens gesehen, mit der zentrale methodologische Schwachstellen von quantitativen Erhebungsverfahren (zum Lesen) z.T. umgangen werden können (vgl. zum folgenden: Schreier, 2006, S. 399 ff.): Während quantitative Erhebungsverfahren einen „identische“ Bezugsrahmen, also einen von „Störvariablen“ bereinigten „Nullkontext“ für alle Untersuchungsteilnehmer(innen) postulieren und unterstellen müssen, dass sie die im Testinstrument verwendeten Begriffe und Sachverhalte in beabsichtigter Weise verstehen und ihnen keine persönlich geprägte (d. h. testlogisch nicht kontrollierba-

re) Kontextbezogenheit zuweisen, können durch die qualitative Fundierung des Lesetagebuchs die individuellen Gegebenheiten vor Ort flexibel erfasst werden, indem die von den Schüler(innen) vorgenommenen subjektiven Interpretationen der Rahmensituation aus den Texten rekonstruiert werden können. Da die Schüler in ihre Journale überwiegend offene Texte schreiben, müssen auch nicht, wie es bei den quantitativen Testverfahren notwendig ist, Antwortmöglichkeiten und Beobachtungskategorien vorab formuliert werden, wodurch die „relevanten“ Bedeutungsdimensionen nicht schon vor der Untersuchung feststehen und davon abweichende Aspekte des Themengebietes genau ins Blickfeld genommen werden können. Die Stärke des Verfahrens wird abschließend auch darin gesehen, dass im Unterschied zu den derzeit verbreiteten (quantitativen) Querschnittsuntersuchungen zum Lesen die Lektüreprozesse der Schüler(innen) longitudinal über Monate oder Jahre hinweg begleitet werden können, wodurch längerfristige Lese- und Lernprozesse potenziell verstehbar werden (vgl. Bertschi-Kaufmann, 1998c, S. 91).

Aus den dargestellten „Vorteilen“ der Methode ergeben sich naturgemäß (vgl. Schreier, 2006a) auch vielfältige „Nachteile“ für Untersuchungsteilnehmer und Forschende, die mit dem Lesetagebuch als Beobachtungs- und Diagnoseinstrument verbunden sind. Für die Schüler(innen) geht mit der Methode beispielsweise die große Anforderung bzw. gar Belastung einher, über einen langen Zeitraum hinweg diszipliniert zu jeder Lektürephase ihre Einträge dokumentieren zu müssen. Neben den zu erwartenden hohen „Datenverlusten“ durch Abbrüche befürchten Groeben und Vorderer (1988; S. 23) in diesem Zusammenhang, dass so letztlich (doch wieder) nur Lesegewohnheiten „guter Leser“ untersucht werden können, da die „poor readers“ die gesetzten lesemotivationalen Voraussetzungen nicht erfüllen könnten. Für die Forschenden hingegen stellt der hohe forschungspragmatische Aufwand die größte Hürde im Umgang mit dem Lesetagebuch dar, wobei – abgesehen von einem hohen Verwaltungsaufwand bei Durchführung entsprechender Studien – vor allem die Frage der Auswertung der in den Lesetagebüchern versammelten offenen und individuell gestalteten Schreib- und Gestaltungsformate am schwierigsten zu handhaben ist. Das Datenkorpus muss dementsprechend aufwendig mit inhaltsanalytischen Verfahren (vgl. Schreier, 2006b) klassifiziert und kategorisiert werden, damit eine intersubjektive Vergleichbarkeit gegeben ist, bevor im zweiten Schritt überhaupt erst eine statistische Auswertung stattfinden kann (vgl. Groeben & Vorderer, 1988, S. 23). Im Zuge dieser Dateninterpretation müssen drittens die von dem Verfahren implizierten methodisch-erkenntnistheoretischen Fragen berücksichtigt werden, denn naturgemäß kann nicht einfach linear von den Texten in den Lesejournalen auf Denk- und Leseprozesses der Schüler(innen), also auf einen ursächlichen Zusammenhang von mentalen und schriftsprachlichen Prozessen, rückgeschlossen werden (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 20): „Geschriebenes fällt immer anders aus als das, was die ‚innere‘ Sprache ausmacht, und ist deshalb kein getreues Abbild dessen, was während des Lesens wirklich gedacht und empfunden worden ist“ (Hintz, 2005, S. 141). Eine genaue Interpretation der „Lektürespuren“ in den Journalen vor dem Hintergrund der einschlägigen Lese- und Schreibtheorien ist aus diesem Grund im vierten Schritt unumgänglich. Groeben und Vorderer (1988, S. 23) vermuten, dass diese erhebliche Arbeitsbelastung für die Untersuchungsteilnehmer(innen)

und Forschenden der Grund dafür ist, dass das Lesetagebuch in der (deutschsprachigen) Forschungspraxis nur (zu) selten als Erhebungs- und Diagnoseinstrument eingesetzt wird.

#### 4. Das Lesetagebuch: Empirischer Forschungsstand

Die Sichtung der vorliegenden empirischen Ergebnisse zur Arbeit mit dem Lesetagebuch im Lese- und Literaturunterricht bestätigt diese Einschätzung Norbert Groebens und Peter Vorderers für den heutigen Forschungsstand immer noch weitgehend. Der Großteil der vorhandenen Erkenntnisse zur Methode stammt nämlich nicht aus empirischen Studien, sondern aus Erfahrungsberichten von Lehrpersonen und Forschenden, die in der Regel begeistert die gelungene Durchführung eines Lesetagebuch-Projektes im Unterricht schildern. Damit soll nicht suggeriert werden, dass diese Quellen für die Forschung keine Aussagekraft besitzen, im Gegenteil: Sie zeigen eindrücklich, dass das Lesejournal als Teil einer ganzheitlichen Leseförderung unterrichtspraktisch erfolgreich eingesetzt werden kann, dass die Schüler(innen) sich überwiegend gerne an dem Verfahren beteiligen und dass sich das Lernklima im Sinn einer „Lesekultur im Klassenzimmer“ dadurch nachhaltig verändert. Was diese Berichte jedoch nicht leisten können (und wollen) ist, die von ihnen postulierten vielfältigen und heterogenen „Effekte“ auf Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler(innen) mit einer systematischen Analyse der Lesejournale abzugleichen und auf diese Weise empirisch zu untermauern bzw. zu differenzieren. Aus diesem Grund stellen zahlreiche der im synchronen Teil oben angeführten Zieldimensionen bisher „nur“ mehr oder weniger theoretisch fundierte Konstrukte dar, für die empirische Belege weitgehend fehlen. Prinzipiell gilt somit für das Lesetagebuch als Methode im Kleinen, was im großen Maßstab im Zuge der gerade stattfindenden Etablierung einer empirischen lese- und literaturdidaktischen Unterrichtsforschung (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006) und der Diskussion über die Konzeption eines entsprechenden Lesecurriculums (vgl. Beisbart, 2003; Ludwig, 2002) für die Disziplin insgesamt konstatiert wird: Es liegen eine Vielzahl von ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen und theoretisch fundierten Zielsetzungen vor, über deren empirische Effekte und differenzielle Wirksamkeit wir bisher nur ansatzweise bzw. überhaupt nicht Bescheid wissen (vgl. Fritzsche, 2004, S. 220; Groeben, 2005, S. 27; Kammler & Knapp, 2002, S. 2). Lese- und Literaturunterricht ist auch auf das Lesetagebuch bezogen, zu einem großen Teil noch immer eine „Didaktik der guten Absichten“ (Spinner, 2004, S. 125).

Ausnahmen von dieser generellen Forschungslage stellen die von Hintz (2005) und von Bertschi-Kaufmann (1997; 2000; 2004) durchgeführten Interventionsstudien dar, aus denen sich das bisherige empirische Wissen zur Wirksamkeit des Lesetagebuchs im Lese- und Literaturunterricht im deutschsprachigen Raum im Wesentlichen speist.

In der von Ingrid Hintz 2000 publizierten Studie werden Lesetagebücher der Jahrgangsstufen 5-10 untersucht, in denen Schüler(innen) aus 24 Klassen in den Schulformen Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) sowie Haupt- und Realschule (jeweils Klasse 7-10) über drei bis acht Wochen im Rahmen eines geöffneten Unterrichts

individuell und lektürebegleitend ihre Leseerfahrungen dokumentierten. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf allgemeine Wirkungen der Methode: Ermittelt werden sollte, ob das Lesetagebuch bei den Schülern die Auseinandersetzung mit kinder- und jugendliterarischen Texten anregt und welche Auseinandersetzungsweisen dabei festgestellt werden können. Durch die inhaltsanalytische Auswertung einer Teilstichprobe der insgesamt 375 gesammelten Lesetagebücher sieht Hintz diese Leitfragestellung positiv beantwortet: Die qualitative Analyse von vier als repräsentativ erachteten Lesejournalen zeigt, dass sich die Schüler(innen) auf vielfältige Weise mit den gelesenen Büchern der Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen und dabei kognitiv geprägte „deskriptiv-dokumentarische“, emotional eingefärbte „imaginativ-identifikatorische“ sowie „kommunikative/metakognitive“ Auseinandersetzungsweisen entwickeln (vgl. S. 253 ff.). Die quantitative Auswertung von 28 Lesetagebüchern ergab, dass die Kinder die in den Formblättern vorangestellten Anregungen unterschiedlich oft aufgegriffen haben: Am häufigsten fanden sich reproduktive Vorschläge in den Texten wieder, gefolgt von imaginativ-identifikatorischen und wertenden Auseinandersetzungsweisen. Metakognitive sowie kommunikative Eintragsvorschläge wurden hingegen interessanter Weise so gut wie überhaupt nicht von den Schüler(innen) angenommen (vgl. S. 136 ff.).

Andrea Bertschi-Kaufmann hat in Projekten mit z. T. großen Stichproben von 200-300 Kindern das Lesetagebuch als Förder- und Diagnosemittel eingesetzt, um Einblicke in die Lese- und Schreibentwicklung der Schüler(innen) zu erhalten und Interdependenzen zwischen diesen Prozessen zu ermitteln. Im Unterschied zu Hintz (2005), die mit drei bis acht Wochen einen extrem kurzen Förderzeitraum untersucht, konzipiert Bertschi-Kaufmann die Untersuchungen dezidiert als Langzeitstudien mit mehreren Jahren Laufzeit. Auch im grundlegenden Setting und Design unterscheiden sich die beiden Studien erheblich. Während bei Hintz die Schüler(innen) überwiegend das Lesetagebuch zu einer Klassenlektüre führen, ist in allen Studien von Bertschi-Kaufmann der Unterricht mit freien Lesezeiten und individueller Buchauswahl aus einer Klassenbibliothek maximal geöffnet. Im Laufe der Zeit hat die Autorin das Treatment erweitert und im Design methodisch variiert: Während im Grundschulprojekt (1997; 1998c) noch ausschließlich gedruckte Texte der Kinder- und Jugendliteratur das Ausleihangebot bildeten, traten in den folgenden, bis in die Sekundarstufe reichenden Projekten (Klasse 2-5: 2000; 2002; Klasse 6-8: 2004a) für ausgewählte Schulklassen multimedial-interaktive Lesestoffe auf CD-ROM und im Internet hinzu, wodurch die Autorin Vergleiche zwischen den Lese- und Schreibaktivitäten von Schülern aus „Print-“ und „Mediumumgebungen“ vornehmen kann. In allen Studien wurden größtenteils die gleichen Kriteriumsvariablen erhoben und mit den Moderatorvariablen „Alter“, „Klassenzugehörigkeit“, „Mediumumgebung“ und „Geschlecht“ systematisch in Beziehung gesetzt. Die computergestützte inhaltsanalytische Auswertung der zahlreichen Tagebücher kann somit differenzielle Aussagen zur Lese- und Schreibaktivität, zu den Präferenzen bei der Buchauswahl (ausgewählte Genres der KJL; mediale Qualitäten der Bücher), zu den in den Schülertexten realisierten Textsorten und -schreibmodi sowie zu kombinatorischen Fragestellungen aus beiden Bereichen (z. B. Einfluss der Lese- auf die Schreibaktivität) liefern.

Aufgrund dieses differenzierten Versuchsaufbaus hat die Analyse der Lesetagebücher in den genannten Studien Bertschi-Kaufmanns eine Fülle von Einzeleinsichten in die Lese- und Schreibprozesse der Schüler(innen) hervorgebracht, von denen an dieser Stelle nur die folgenden Zentralergebnisse beispielhaft angeführt werden können: Erstens belegen die Untersuchungen die zentrale Rolle des Faktors „Geschlecht“, der sich auf die Ausprägung aller Kriteriumsvariablen auswirkt: Mädchen sind deutlich lese- und schreibaktiver als Jungen, kommen früher mit längeren Texten zurecht und lassen sich von den literarischen Vorlagen zu längeren, oft erzählerischen Eintragungen anregen. Diese Geschlechtsspezifität verstärkt sich in reinen „Printumgebungen“ und schwächt sich in „Medienumgebungen“ ab, da die multimedialen Angebote auf CD-Rom und im Internet die Jungen scheinbar stärker zu Lese- und Schreibaktivitäten animieren als die reinen Buchangebote. Zweitens zeigt sich deutlich, dass unter einer längerfristigen Lernperspektive betrachtet die Lese- und Schreibprozesse der Schüler(innen) nicht linear, sondern „sprunghaft“ verlaufen: Nach langen Stagnationen mit einfachen und seriellen Lesestoffen eröffnen sich für viele plötzlich Erweiterungen des Leserepertoires und des Leseanspruchs; umgekehrt „erholen“ sich gute Leser(innen) zwischenzeitlich durchaus mit einfachen (Erstlese-)Büchern, bevor sie wiederum zu komplexerer Lektüre greifen. Drittens zeigt sich bezüglich der Buchwahl eine Konstante, die sich unabhängig von den geprüften Moderatorvariablen in den Lesetagebüchern als stabil erweist: Phantastische Literatur wird aus dem Gesamtangebot an Lesestoffen von den Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters und Geschlechts durchweg bevorzugt ausgeliehen und gelesen. Viertens dokumentieren die Journaleinträge eine deutliche Verbindung zwischen Lese- und Schreibprozessen: Beispielsweise verwerten die Schüler(innen) gelesene Textpassagen für das eigene Schreiben, indem sie Textmuster und Wortwahl aus den Vorlagen übernehmen. Besonders schwache Schüler(innen) können sich so ein Gerüst schaffen, an dem entlang sie nach und nach zu einem eigenständigen Schreibstil finden können.

Die skizzierten Studien zeigen eindrucklich, welches Potenzial das Lesetagebuch sowohl als Methode einer ganzheitlichen Leseförderung als auch als Erhebungsinstrument zur Beobachtung von Lese- und Schreibprozessen der Schüler(innen) birgt und welche unterrichtspraktischen Konsequenzen sich aus den zentralen Ergebnissen – z. B. für die Lektürewahl im Literaturunterricht, die geschlechtsspezifische Ausrichtung der Leseförderung, die mediale Ausstattung der Schulklassen und die längerfristige Planung von Lese- und Schreibprozessen – ergeben könnten. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, wie viel von diesem Potenzial für die empirische lese- und literaturdidaktische Unterrichtsforschung gegenwärtig noch ungenutzt geblieben ist.

Zum einen betrifft dies methodische und forschungslogische Aspekte, die vor allem in Ingrid Hintz' Untersuchung in zentralen Bereichen nicht dem Stand heutiger Vorgaben zu empirischen Untersuchungen (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006) entsprechen: Beispielsweise variierten die Förderzeiträume in den einzelnen Klassen z. T. um mehr als einen Monat, wird das im Umgang mit der Methode „intendierte“ Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht vorab weder geschult noch studienbeglei-

tend für die Analyse berücksichtigt, findet eine unzulässige Selektion statt, indem als „misslungen“ eingestufte Lesetagebücher nicht in die Auswertung miteinbezogen werden, lesen manche Schüler ihre Bücher zu Hause, andere in der Unterrichtszeit, wird in manchen Klassen mit einer Klassenlektüre gearbeitet, während in anderen eine Auswahl möglich ist usw. Kurz gesagt werden weder die Rahmenbedingungen mit möglichen Einflussvariablen noch die eigentlichen Treatmentfaktoren auch nur ansatzweise systematisch kontrolliert, wodurch die Aussagekraft der Studie eingeschränkt bleibt. Die Studien von Bertschi-Kaufmann sind in dieser Hinsicht solider geplant und fundiert, von methodischen Problemen letztlich aber auch nicht ganz verschont geblieben. Um nur ein Beispiel anzuführen: In der für die Studie (2000) zentralen dritten Treatmentgruppe (mit „Medienumgebung“) arbeiten die Schüler(innen) 8 Monate mit den Lesetagebüchern, während in den reinen „Printumgebungen“ die Kinder insgesamt 16 Monate am Verfahren beteiligt waren. Unterschiedliche Ausprägungen der Kriteriumsvariablen zwischen beiden Gruppen könnten so auch auf die erheblich unterschiedlichen Förderzeiträume zurückgeführt werden und nicht nur auf die eigentliche Wirkkomponente der medial unterschiedlichen Lesestoffe. Als Konsequenz für die künftige Forschung ergibt sich aus diesen Defiziten die Forderung, die qualitativen Umgangsweisen mit dem Lesetagebuch soweit methodologisch zu systematisieren, dass die ermittelten Ergebnisse aus verschiedenen Studien sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt und in den Zentralergebnissen generalisiert werden können, damit sie nicht – wie es gegenwärtig der Fall ist – punktuell auf den speziellen Untersuchungskontext beschränkt bleiben.

Erheblicher Forschungsbedarf besteht zum anderen in Bezug auf die verschiedenen *Kompetenzdimensionen* des Lesens und Schreibens, die in den theoretischen Debatten zum Lesetagebuch durchweg im Mittelpunkt der Argumentationen stehen, in den empirischen Analysen der Lesejournale aber letztlich in ihrer differenziellen Wirksamkeit nicht trennscharf untersucht werden (können). Zwar zeigt sich in den Lesetagebüchern z. B., dass die Leseaktivität von Schülern im Laufe des Verfahrens zu- oder abnimmt, die Lektüren komplexer oder einfacher werden, sich die Auseinandersetzungsweisen in den Journalen ausdifferenzieren oder reduzieren usw.; eine Aussage zur *Lesekompetenz* zu treffen, indem die unterschiedlichen Einträge in den Journalen auf ein Kompetenzmodell bezogen werden, wird jedoch – selbst wenn die schwierige Aufgabe der Kodierung und Kategorisierung theoretisch bewältigt werden könnte – aufgrund des großen Forschungsaufwandes immer nur auf Einzelfälle beschränkt bleiben. Das Problem besteht anders formuliert darin, dass die Lesetagebücher gleichzeitig als Fördermethode und als Erhebungsinstrument eingesetzt werden. An dieser Stelle könnte ein zusätzlicher Einbezug quantitativer Methoden Abhilfe schaffen, bei denen das Lesetagebuch ausschließlich als Fördermethode im Unterricht eingesetzt wird, dessen Effekte auf unterschiedliche Kriteriumsvariablen wie „Lesemotivation“, „Leseverstehen“, „literarisches Textverständnis“, „Metakognition“, „Methodenkompetenz“ usw. in einem bestimmten Zeitraum mit entsprechenden externen Testverfahren ermittelt werden. Würde man dabei weiterhin ein „Prä-Posttest-Kontrollgruppen-Design“ (vgl. Bremerich-Vos, 2002, S. 26; Schreier, 2006c) zu Grunde legen, bei dem in verschiedenen Studien systematisch verschiedene Varianten des Lesetagebuchs und unterschiedliche Kontextbedingungen vari-

iert und mit einer Kontrollgruppe ohne spezielle Förderung abgeglichen werden würde, könnte man Daten zu einer Vielzahl von interessanten und relevanten Forschungsfragen ermitteln: Was leistet das Lesetagebuch zum Aufbau von (literarischen) Textverständnis? Inwiefern werden kognitive, metakognitive und selbstregulierende Lese- und Schreibprozesse durch die Methode gefördert? In welchen Schulformen und Jahrgangsstufen ist das Lesetagebuch eine sinnvolle Methode des Lese- und Schreibunterrichts? Profitieren auch die bildungsfernen Schüler(innen) von der Methode oder wendet sich das Verfahren primär an bereits „gute Leser(innen)“? Welchen Stellenwert nimmt das animierende Potenzial der KJL innerhalb des Settings ein? Zu allen diesen Fragen wissen wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nichts.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2006). Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel. Strategien in einer Inszenierung von Literaturunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 1, 65-70.
- Abraham, U. (2003). Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 105-119). München: Dtv.
- Abraham, U. (1994). *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart u.a.: Klett.
- Adams, K. (1996a). The structured journal therapy assessment: A report on 50 cases. *Journal of Poetry Therapy*, 10(2), 77-85.
- Adams, K. (1996b). Journal writing as a powerful adjunct to therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 10(1), 31-37.
- Atwell, N. (1987). *In the middle. Writing, reading and learning with adolescents*. Portsmouth: Heinemann.
- Antos, G. (1988). Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht*, 3, 37-49.
- Aust, H. (1983). *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bauermann, J. & Müller, A. (2005). Lesen beobachten und fördern. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 194, 6-13.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leserziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bamberger, R. (1965). *Jugendlektüre. Jugendschriftenkunde. Leseunterricht. Literaturerziehung*. Wien; München: Jugend und Volk.
- Bamberger, R. (o. J.). *Jugendschriftenkunde, Leseerziehung, Buchpädagogik. Studienbeihilf für Pädagogische Hochschulen, Pädagogische Akademien, Institute für Heimerziehung*. Wien.
- Bamberger, R., Binder, L. & Vanecek, E. (1977). *Zehnjährige als Buchleser*. Wien; München: Jugend und Volk.
- Baumgärtner, A. C. (1973). *Lesen. Ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarktforschung.

- Baumgärtner, A. C. & Watzke, O. (1985). *Wege zum Kinder- und Jugendbuch. Ein Beitrag zur Buchpädagogik. Theoretische Überlegungen und praktische Beispiele für die Grundschule und Sekundarstufe I*. Donauwörth: Auer.
- Becker, G., Horstkemper, M., Risse, E., Stüdel, L., Werning, R. & Winter, F. (Hg.) (2006). *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV*. Seelze: Friedrich.
- Beinlich, A. (1982). Zu einer Theorie der ‚Literarischen Entwicklung‘ von Kindern und Jugendlichen auf umfassend anthropologischer, epochal ausgeformter Grundlage und ihrer Relevanz für eine praktikable Literaturpädagogik und Literaturdidaktik. In A. Baumgärtner (Hg.), *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen* (S. 48-115). Baltmannsweiler: Schneider.
- Beisbart, O. (2003). Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerisch-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 220-227). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Beisbart, O. (1989). Schreiben als Lernprozess. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. *Der Deutschunterricht*, 41(3), 5-16.
- Berning, J. (1998). Schreibjournale – eigene Wege zum Schreiben finden. *Praxis Deutsch*, 25(149), 62-64.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H.J. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“. *Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften*, 28(3), 100-129.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2004). Lese- und Schreibaktivitäten in multimedialen Umgebungen: Langzeitbeobachtung. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis P. & P. Sieber (2004), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 75-95). Weinheim; München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2002a). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung: Empirisches Arbeiten im Raum der Schule. In C. Kammler & W. Knapp (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 141-155). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2002b). „Ich würde das Buch allen empfehlen zu lesen.“ Leseerfahrungen und ihre Spuren im Lesetagebuch. *Grundschule Sprachen. Themenheft „Mit Büchern leben“*, 12-15.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998a). Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklung im offenen Unterricht. In K. Richter & B. Hurrelmann (Hg.), *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext* (S. 199-214). Weinheim; München: Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998b). *Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich: sabe.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998c). Lesetagebücher – und was in ihnen sichtbar wird. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.),

- Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht* (S. 89-102). Zürich: sabe.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998d). Lesetagebücher – Vorgaben und Anregungen für die schreibenden Kinder. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht* (S. 29-34). Zürich: sabe.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1998e). Lesen heißt selber auswählen – Comics im Klassenzimmer? In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Bücher öffnen Welten. Lesen und Schreiben im offenen Unterricht* (S. 103-108). Zürich: sabe.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1997). Lesejournale. Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschul Kinder. In H. Balhorn & H. Niemann (Hg.), *Sprachen werden Schrift* (S. 152-160). Lengwil: Libelle.
- Bertschi-Kaufmann, A. (1996). Lesen, Gestalten, Verarbeiten. Produktive Wege im Literaturunterricht. *Der Deutschunterricht*, 6, 26-33.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Gschwend-Hauser, R. (1994). Jugendliteratur in der Lesewerkstatt. *Praxis Deutsch*, 127, 50-56.
- Blesi, P. (1996). Autobiographisches Schreiben in der Lehrerbildung. *Deutschunterricht*, 49(9), 394-401.
- Bödecker, H. (1962). Das Kind als Leser. Untersuchungen über die Entwicklung der Lesefähigkeit des Kindes im 2. und 3. Schuljahr. *Jugendchriftenwarte*, 4/5, 25-26; 29-31.
- Bohn, R. (1993). *Warum Schreiben? Psychosemiotische Vorlesungen über Semiologie, Psychoanalyse und Technik*. Wien: Passagen-Verlag.
- Bräuer, G. (2000a). Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. In G. Schlemminger, T. Brysch & M.L. Schewe (Hg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht* (S.149-163). Berlin: Cornelsen.
- Bräuer, G. (2000b). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bräuer, G. (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA. Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Bremerich-Vos, A. (2002). Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In C. Kammler & W. Knapp (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 16-29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bremerich-Vos, A. (1989). *Textanalyse. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II*. Frankfurt/Main.
- Brenner, G. (1990). *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt/Main: Scriptor.
- Brugger, P. J. (2004). Schreiben als Medium des Denkens. Über die Chance, Wissen schaffendes Schreiben im Deutschunterricht lehren zu können. In E.M. Rastner & W. Wintersteiner (Hg.), *Deutsch – Didaktik – Dialog. Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2003* (S. 123-131). Wien: Edition Praesens.
- Bühler, C. (1929). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 7*. Leipzig.
- Bühler, C. (1932). *Jugendtagebuch und Lebenslauf. Zwei Mädchentagebücher mit einer Einleitung*. Jena: Fischer.
- Bühler, C. (1934). *Drei Generationen im Jugendtagebuch*. Jena: Fischer.
- Cichlinsky, G. (2006). Die Olchis feiern Weihnachten. *Grundschule*, 12, 50-52.

- Dahrendorf, M. (1996). *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht*. Berlin.
- Deutenbach, B. (1999). Kreatives Schreiben als Weg zum Lesen. In J. Knobloch & M. Dahrendorf (Hg.), *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien* (S. 43-54). Baltmannsweiler: Schneider.
- Feilke, H. (2002). Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. *Praxis Deutsch*, 29(176), 58-66.
- Fletcher, R. (1996). *Breathing in – breathing out. Keeping a writer's notebook*. Portsmouth: Heinemann.
- Franz, K. & Meier, B. (1978). *Was Kinder alles lesen. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- Friedrich, K. (2004). Ein Buch schreiben und beurteilen. Ein Lesejournal zu Bernhard Schlinks *Der Vorleser*. *Praxis Deutsch*, 184, 46-53.
- Fritzsche, J. (1976). Aufsatzunterricht und semantisches Lernen. In B. Lecke (Hg.), *Projekt Deutschunterricht. Bd. 10. Kommunikative Übungen – Sprachgebrauch* (1-18). Stuttgart: Metzler.
- Gerth, K. (1982). Literarisches Leben in der Schule. *Praxis Deutsch*, 52, 15-21.
- Giermann, A. (2006). Lesetagebuch zu Elisabeth Zöller: Nana oder der Sinn des Lebens. Braunschweig: Schroedel.
- Göttler, H. (1993). *Moderne Jugendbücher in der Schule. Modelle zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gravert-Götter, H. (2005). Wer liest was? Lesen beobachten mit dem Lesepass. *Praxis Deutsch*, 194, 28-30.
- Groeben, N. (2005). Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In J. Stückrath & R. Strobel (Hg.), *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht* (S. 5-33). Baltmannsweiler: Schneider.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim; München: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa.
- Groeben, N., Hurrelmann, B., Eggert, H. & Garbe, C. (1999). Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. In N. Groeben (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. 10. Sonderheft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* (S. 1-26). Tübingen: May Niemeyer Verlag.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmayer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Haas, G. (1984). Texte zu Büchern verfassen. *Praxis Deutsch*, 65, 49-51.
- Hermanns, F. (1988). Schreiben als Denken. *Der Deutschunterricht*, 40, 69-81.
- Hintz, I. (2005). *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht. 2. erw. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider.

- Hintz, I. (2003). *Lesetagebuch zu Kevin Henkes: ...und dann kam Joselle*. Braunschweig: Schroedel.
- Hintz, I. (2000a). „Andere Bücher habe ich nur gelesen, bei diesem muss ich nachdenken“. Methoden lernen und anwenden mit dem Lesetagebuch. *Praxis Deutsch*, 164, 33-39.
- Hintz, I. (2000b). Leseerfahrungen – Lese(t)räume. Einsatz des Lesetagebuchs in einem geöffneten Deutschunterricht. In R. Nussbaum (Hg.), *Wege des Lernens im Deutschunterricht* (S.135-146). Braunschweig: Westermann.
- Hurrelmann, B. (2003). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In G. Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S.177-194). Opladen: Lese + Budrich.
- Hurrelmann, B. (2002a). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2002b). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6-22.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 127, 17-26.
- Igl, J. & Pollinger, S. (1999). Lesetagebuch. Ein Unterrichtsvorschlag zum Buch „Mensch Karnikel“ von R. Herfurtner. *Schulmagazin*, 12, 5-10.
- Imgenberg, K.-G. & Seifert, H. (1983). Lernziel Ich-Identität. Formen des autobiographischen Schreibens auf der Orientierungsstufe. *Diskussion Deutsch*, 14, 39-58.
- Kammler, C & Knapp, W. (Hg.) (2002). *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, I. & Mann, F. (2006). Auf Schatzsuche: Lesetagebücher. *Pädagogik*, 6, 10-13.
- Klimmer, K. H. (1983). Sie lesen immer noch. Auswertung der Lesetagebücher einer 8. Klasse. *Jugendbuchmagazin*, 3, 126-132.
- Klimmer, K. H. (1974a). Das Lesetagebuch. *Das gute Jugendbuch*, 1, 10-17.
- Klimmer, K. H. (1974b). Das Lesetagebuch II. Ein Bericht aus einer 7. und 8. Klasse. *Das gute Jugendbuch*, 2, 59-67.
- Klimmer, K. H. (1967). Das Jugendbuch im Unterricht der Höheren Schule. *Das gute Jugendbuch*, 1, 1-5.
- Klingberg, G. (1973). *Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Wien u.a.: Böhlau.
- Knobloch, J. & Dahrendorf, M. (Hg.) (1999). *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kochan, D. C. (1977). Schreiben für sich und über sich. Ein Aufgabenfeld der modernen Schreibdidaktik. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 26, 11-17.
- Kreeft Peyton, J. & Staton, J. (Eds.) (1996). *Writing our lives. Reflections on dialogue journal writing with adults learning english*. McHenry, Ill.: CAL.
- Kunert, G. (1978). *Warum Schreiben? Notizen zur Literatur*. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag.
- Langemack, L. (1989). Das Lesetagebuch. Ein Tipp für den Deutschunterricht der Klassen 5-10. *Pädagogik*, 3, 12-20.
- Lehmann, M. & Wenzinger, R. (1998). Die freie Lesestunde. In A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht* (23–28). Zürich: sabe.

- Lippert, E. (1950). Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literarästhetischen Erlebnisfähigkeit. In O. Koch (Hg.), *Begegnungen mit dem Buch* (S. 47-75). Ratingen.
- Ludwig, O. & Menzel, W. (1975). Schreiben. *Praxis Deutsch*, 9, 10-18.
- Maiwald, K. (1999). *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Mattenklott, G. (1979). *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Meier, B. (2001). „Mein liebes Lesetagebuch“ – Lesen und Schreiben mit Peter Härtlings *Jette. Roman für Kinder* in einer vierten Grundschulklasse. In G. Cromme & G. Lange (Hg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens* (S. 48-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meier, B. (1998). „Latte Igel“ – Ein Buchprojekt in der Grundschule. In O. Schober (Hg.), *Deutschunterricht für die Grundschule* (S. 148-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meier, B. (1982). Methoden der Leseforschung. Ein kritischer Überblick. In: A. C. Baumgärtner (Hg.), *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen* (S. 10-47). Baltmannsweiler: Schneider.
- Menzel, W. (1994). Vom sprachlichen Handeln zum Text. *Praxis Deutsch*, 123, 63-68.
- Menzel, W. (1984). Schreiben über Texte. Ein Kapitel zum Aufsatzunterricht. *Praxis Deutsch*, 65, 13-22.
- Merkelbach, V. (Hg.) (2000). *Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Merkelbach, V. (Hg.) (1998a). *Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Merkelbach, V. (Hg.) (1998b). *Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Primarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muschg, A. (1981). *Literatur als Therapie? Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare*. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven u. a.: Yale Univ. Press.
- Neumann, H. (1988). Leseerziehung durch Individuallektüre – Beispiel „Lesetagebuch“. *Schulbibliothek aktuell*, 28-32, 29-33.
- Nickel-Bacon, I. (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 95-114). Weinheim; München: Juventa.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Ortner, H. (1995). Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-)heuristische Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 320-343). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Paefgen, E. K. (1996). *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Paefgen, E. K. (1993). Ästhetische Arbeit im Literaturunterricht. Plädoyer für eine sachliche Didaktik des Lesens und Schreibens. *Der Deutschunterricht*, 45(4), 48-61.
- Paefgen, E. K. (1998). Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In J. Belgrad & K. Fingerhut (Hg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht* (S.14-23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Payrhuber, F.-J. (1999). Formen ganzheitlicher Textbehandlung in der Sekundarstufe. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hg.), *Handbuch Lesen* (S.611-614). München: Saur.
- Payrhuber, F.-J. (1996). Bekannte Autoren – beeindruckende Bücher. Was Lehrerinnen und Lehrer über Kinder- und Jugendbücher wissen und wie sie mit ihnen umgehen. In K. Franz & F.-J. Payrhuber (Hg.), *Blickpunkt: Autor* (S. 58-78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Post-Lange, E. (1999). Kinder- und Jugendbücher im Offenen Unterricht. In J. Knobloch & M. Dahrendorf (Hg.), *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien* (S. 55-64). Baltmannsweiler: Schneider.
- Priebe, H. (1975). Planungsaufgabe „Grundschulbibliothek“. Ein fächerübergreifendes Projekt in der Primarstufe. *Grundschule*, 7, 383-387.
- Rosebrock, C. (2004): Leseförderung als integrative Aufgabe der Deutschdidaktik. Replik auf Karl Blüml. In E.M. Rastner & W. Wintersteiner (Hg.), *Deutsch – Didaktik – Dialog. Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2003* (S. 86-93). Wien: Edition Praesens.
- Rosebrock, C. (2000). Literaturdidaktik und Lesekultur. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 24(2), 35-48.
- Rosebrock, C. (Hg.) (1995). *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa.
- Ruf, U. (2006). Verstehen und sich verständlich machen. Dialogisches Schreiben im geschützten Raum wohlwollender Lernpartner. *Pädagogik*, 6, 14-18.
- Rupp, G. (1987). *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Rupp, G. & Bonholt, H. (2004). Mit dem Stift zum Sinn. Schreiben als Lesestrategie. *Praxis Deutsch*, 187, 48-52.
- Sahr, M. & Born, M. (1998). *Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sahr, M. (2006). *Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheidt, J. v. (2003). *Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schirmer, B.R. & Schirmer Lockmann, A. (2001). How do I find a book to read? Middle and high school students use a rubric for self-selecting material for independent reading. *Teaching exceptional children*, 34(1), 36-42.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Herausgegeben von Dorothee Gaile. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schreier, M. (2006a). Qualitative Verfahren der Datenerhebung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 399-420). Weinheim; München: Juventa.

- Schreier, M. (2006b). Qualitative Auswertungsverfahren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 421-441). Weinheim; München: Juventa.
- Schreier, M. (2006c). Experimentelle/quasi-experimentelle Untersuchungsplanung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 307-342). Weinheim; München: Juventa.
- Schuster, K. (2003). *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schuster, K. (1998). *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Vollst. überarb. u. erweit. 7. Aufl.* Baltmannsweiler: Scheider.
- Schwarz, J. (2000). Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 2, 115-129.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Spinner, K.H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (125-138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinner, K. H. (2003). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: K-M. Bogdal & Korte, H. (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 247-257). München: Dtv.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. *Diskussion Deutsch*. 23(126), 309-321.
- Spinner, K. H. (1987). Wider den produktionsorientierten Unterricht – für produktive Verfahren. *Diskussion Deutsch*, 98, 601-610.
- Spinner, K. H. (1980a). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In K. Spinner (Hg.), *Identität und Deutschunterricht* (S. 67-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, K. H. (1980b). Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In K. Spinner (Hg.), *Identität und Deutschunterricht* (S. 7-14). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strycker, B. (1998). Lesetagebuch. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hg.), *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift* (S. 206-209). Hemsbach: Beltz.
- Unia, S. (1985). From sunny days to green onions: On journal writing. In J.M. Newman (Ed.), *Whole language. Theory in use* (pp. 65-72). Portsmouth; New Hampshire: Heinemann.
- Vach, K. (2000). Ein Buch mit über 100 Seiten?! Joke van Leeuwen: Deesje macht das schon. *Praxis Deutsch*, 162, 24-30.
- Wallrabenstein, W. (1999). Offener Unterricht – was ist das? In J. Knobloch & M. Dahrendorf (Hg.), *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien* (S. 9-15). Baltmannsweiler: Schneider.
- Walz, U. (1970). Arbeitsformen im Literaturunterricht. In U. Walz (Hg.), *Literaturunterricht in der Sekundarstufe* (S. 18-33). Stuttgart: Klett.
- Walser, M. (2007). Die Hingeschriebenheit. Wo der Schriftsteller zum reinsten Ausdruck findet: Über das Tagebuch als literarischen Ort ohnegleichen. *Frankfurter Allgemeine Tageszeitung*, 23. Juni, 143, 42.

- Wanning, B. (1997). Das Lesetagebuch als Schreibenanlass. In M. Becker-Mrotzek, J. Hein & H.K. Koch (Hg.), *Werkstattbuch Deutsch. Texte für das Studium des Faches* (S.115-126). Münster: Lit Verlag.
- Watzke, O. & Statt, H. (1989). Die Literaturmappe im Unterricht der Hauptschule. *Lehrerjournal Hauptschulmagazin*, 2, 19-22.
- Weißenburger, C. (2006). Blogs für die Leseförderung. Eine Chance für den Literaturunterricht. *Medien + Erziehung*, 50(1), 65-67.
- Werder, L. v. (1996). *Erinnern, wiederholen, durcharbeiten. Die eigene Lebensgeschichte kreativ schreiben*. Berlin; Milow: Schibri-Verlag.
- Werder, L. v. (1993). *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis*. Berlin u.a.: Schibri-Verlag.
- Williams Mlynarczyk, R. (1998). *Conversations of the mind. The uses of journal writing for second-language learners*. Mahwah u.a.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Wutz, J. A. & Wedick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection for independent reading. *The Reading Teacher*, 59(1), 16-32.

Anschrift des Verfassers

Daniel Nix, Institut für deutsche Sprache und Literatur I, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Grüneburgplatz , 60629 Frankfurt/Main, D.Nix@em.uni-frankfurt.de

## DIFFERENZ UND ENTWICKLUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT. ZUM THEMA DES 17. SYMPOSIUMS DEUTSCHDIDAKTIK 2008

Mit den Schlüsselbegriffen *Differenz* und *Entwicklung* werden die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler in das Blickfeld gerückt. Didaktik muss immer den individuellen Lernweg ins Zentrum nehmen; dies gilt besonders im Hinblick auf die Benachteiligten in unserer Gesellschaft wie z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, Hauptschüler/-innen, Bildungsverweigerer. Bei der Herausbildung der zentralen Qualifikationen in einer Wissensgesellschaft (Texte verstehen und Wissen formulieren) sollte die Deutschdidaktik führend sein.

Mit dieser Perspektive werden die klassischen Inhalte des Deutschunterrichts in eine veränderte Perspektive gerückt. Nicht die Vermittlung von Lerngegenständen wie Orthographie, Textschreiben, literarisches Lesen oder Gesprächsfähigkeit als solche wird thematisiert, sondern die empirische Beobachtung von entwicklungsunterstützenden Lernszenarien und Lernmaterialien, die Entwicklung von kompetenzaufbauenden und -fördernden Aufgaben, lerneradäquate Diagnoseverfahren, schließlich das Verhältnis von Sprachvariation und Sprachkompetenz im Hinblick auf die schulisch nicht immer genutzten sprachlichen Ressourcen der Lernenden.

Dabei stellt sich besonders dringlich die Frage nach einem theoretischen Rahmen, innerhalb dessen sich die deutschdidaktische Diskussion entfalten kann. Der beob-