

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>

13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Maik Philipp

**EINE EINFÜHRUNG MIT
SCHEUKLAPPEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 24. S. 76-81.

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.

Maik Philipp

EINE EINFÜHRUNG MIT SCHEUKLAPPEN*

Werner Graf: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. (Deutschunterricht Grundwissen Literatur 2) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. 202 S. EUR (D) 19,00, ISBN: 978-3-8340-0260-0.

Einleitung

Die Frage, wie sich Heranwachsende zu (kompetenten) Leserinnen bzw. Lesern entwickeln, hat angesichts der Vermessung der Schule und der SchülerInnen durch IGLU, PISA, DESI & Co. und den ernüchternden Befunden dieser Studien, Konjunktur. Das Ergebnis, dass fast ein Viertel aller bei PISA 2000 getesteten 15-Jährigen den mehr oder minder verbindlichen Standard, die Kompetenzstufe II, nicht erreichen, zeigt eindrücklich, dass in deutschen Schulen etwas Grundsätzliches im Argen liegt. Dafür sind nicht die Lehrkräfte alleinig verantwortlich. Aber als Teil eines überdenkenswerten Systems bieten sie einen Ansatzpunkt, die Sensibilität für die eigene Lesesozialisation und die ihrer (heterogenen) Klientel zu schulen. Dadurch lassen sich Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden erkennen und eine diagnostische Feinfühligkeit entwickeln, um so gezielt leseförderlich aktiv zu werden. Mit genau diesem Anspruch, nämlich zu einer umfassenden Selbstreflexion zu befähigen, tritt die Publikation von Werner Graf an (vgl. S. 7 f.).

Das Buch erschien in der Reihe „Grundwissen Literatur“, und wie der programmatische Titel es nahe legt, soll es darum gehen, Studienanfängern Grundwissen und Prüflingen Wissen für Examina zu vermitteln. Die Grundlagen sollen laut Reihenherausgeberin in Form eines Arbeitsbuchs induktiv, gut verständlich und präzise in Herleitung von Termini, ihrer Kontextualisierung in Theorien und geeignet zur Überführung in Analysekatoren präsentiert werden (vgl. S. XI).

Ein Gang durch die einzelnen Kapitel

Kapitel 1: „Das richtige Buch zur richtigen Zeit?“

Die Monografie ist in sieben Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel stellt den Zugang zur eigenen Lesegeschichte in Form der Lektüreautobiografie (LAB) samt Hinweisen auf Selbststilisierung und einem erstem Analyseraster vor. Außerdem wird hier das Verständnis von Lesen expliziert und der Begriff *Lesegenese* als „biografische Entwicklung des Lesens“ inklusive der basalen Alphabetisierung definiert

* Aus technischen Gründen war es in diesem Heft möglich, eine Rezension eines Einzelwerks aufzunehmen. Grundsätzlich gilt weiterhin, dass die Redaktion von „Didaktik Deutsch“ Sammelrezensionen bevorzugt.

(S. 15). Dem steht die „*Genese der literarischen Rezeption*“ gegenüber, d. h. die „Vermittlung des Literarischen“ während der literarischen Sozialisation, z. B. durch das Vorlesen, und die daraus resultierende „Genese der literarischen Rezeptionskompetenz“. Darunter versteht Graf jene „Fähigkeit, einen Leseprozess zu initiieren und durchzustehen“ in ihrem dialektischen Verhältnis von Lesemotivation und -kompetenz (S. 15 f.).

Wo hier das Merkmal liegt, das beide Begrifflichkeiten ausreichend trennscharf unterscheidbar macht, verrät Graf nicht. Damit wird schon im ersten Kapitel eines der gravierendsten Mankos evident: ein – zumal mit Blick auf die Zielgruppe *Studienanfänger* – schwer nachvollziehbarer Umgang mit Definitionen, der später (in Kapitel 4.8) in einem regelrechten Begriffswirrwarr kulminieren wird. Klar wird indes, worauf der Autor sich primär stützen wird: auf sein umfangreiches Korpus an LABs (ca. 1.500). Dass mit keinem Wort erwähnt wird, dass diese Dokumente vor allem von Studierenden stammen und damit ein ganz bestimmter Bevölkerungsschnitt zum Gegenstand einer mehr oder minder tiefen Analyse wird, wirkt angesichts der anvisierten Klientel nahezu verzeihlich.

Kapitel 2: „Vor-Lese-Zeit“

Im zweiten Kapitel wird die Bedeutung des gelingenden Vorlesens für die Entstehung einer Lust auf Bücher und den Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit dargestellt. Ein sehr deutliches Schwergewicht liegt in diesem Kapitel auf der Psychoanalyse. Es bleiben nach der Lektüre Fragen offen, z. B. nach der Notwendigkeit des halbgar wirkenden Exkurses zur Lesealtertheorie oder des Unterkapitels über die Gleichzeitigkeit von Vorlesen und Lesen.

Merkwürdig vereinfachend wirkt außerdem, dass Graf anhand der Schilderungen aus den LABs das Vorlesen in seiner Bedeutung für die Genese der Lesemotivation verabsolutiert (S. 37), was aber einerseits voraussetzungsreich und abhängig von der Bildung der Eltern ist und andererseits, wie Graf (auf S. 37) selbst zugibt, methodisch auf Basis von LABs anders validiert werden sollte. Bereits an dieser Stelle holt Graf ein, dass er nicht genügend transparent macht, aus welchen Selbstauskünften er wie Schlüsse zieht.

Kapitel 3: „Kinderlektüre: Motivation und Kompetenz“

Mit Fragen geht es denn auch gleich im folgenden Kapitel weiter. Durch den Schriftspracherwerb wird nun der Wechsel vom Vor- zum Selbstlesen möglich. Graf postuliert als „entscheidende Entwicklungsaufgabe die primäre literarische Initiation, der Übergang von der Sprache zur Schrift, von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit“ (S. 38). In einem Aufsatz aus dem Jahr 1995¹ hat die primäre literarische Initiation noch etwas anderes bedeutet (nämlich eher den Übergang von der

¹ Werner Graf: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiografien der Fernsehgeneration. In: Cornelia Rosebrock (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995, S. 97-125.

konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit und Literarität), und die auf die Literalisierung einschränkende Modifikation des Mitte der 1990er treffenden Terminus' leuchtet nicht unmittelbar ein.

Deutlich besser geraten da die Darstellung der Rolle von Familie in dieser Phase, (geschlechtsspezifischen) Lesevorlieben und die Bedeutung von lustvollen Leseerlebnissen für die Lesemotivation. Graf führt außerdem nach einer Vorstellung der IGLU-Befunde eine Handvoll spezifischer literarischer Kompetenzen ein, die er gegen das funktionalistische Verständnis von reading literacy aus PISA und IGLU setzt. Dass nur ein knappes Fünftel der IGLU-Viertklässler die höchste Kompetenzstufe erreicht, lässt Graf vermuten, dass dieses mangelnde Können, das für den Genuss literarischer Texte unabdingbar sei, zu einer „lebenszeitlichen Verschiebung des Höhepunkts der Kinderlektüre um einige Jahre“ führe (S. 68). Das darf allerdings sehr gründlich bezweifelt werden. Denn typischerweise endet die „intime“ Kinderlektüre in einer Lesekrise im Umfeld der Pubertät, die zugleich den Übergang zur Jugendlektüre markiert. Wann dann die für Automatisierungsprozesse und die Verstärkung der Lesemotivation notwendige Phase lustvoller Kinderlektüre einsetzen soll, ist eine aufgeworfene, aber nicht beantwortete Frage.

Kapitel 4: „Jugendlektüre“

Das vierte und mit 71 Seiten umfangreichste Kapitel ist dem Lesen in der Jugend gewidmet, das gleichsam von der literarischen Pubertät, „in der Aufgaben und Probleme der Pubertät auch im literarischen Medium ausgetragen werden“ (S. 87), eröffnet wird. War das Lesen in der Kindheit noch von einer weitgehenden Homogenität geprägt, kommt es nun zu einer mitunter turbulenten Phase, in der sich verschiedene Leseweisen/Lesemodi herausbilden, z. B. die Abkehr von fiktionalen Texten bei Jungen. Diesem spannenden und wichtigen Aspekt widmet er erfreulich viel Aufmerksamkeit. Graf legt mit starkem Rekurs auf Gattermeiers Studie mit Achtklässlern überdies im Kapitel 4.6 die geschlechtsspezifische Entwicklung der Lesekarrieren dar, in der zwei Lesemodi je nach Geschlecht besonders ausgeprägt sind: Bei den Jungen handelt es sich um das interessenbasierte Lesen (von Sachtexten) sowie das Lesen zur Teilhabe an öffentlicher Kommunikation. Mädchen bleiben viel stärker bei fiktionalen Texten, sie lesen sie oft im intimen Modus und zur privaten Kommunikation.

Dass sich Graf anhand dieser Ergebnisse und als Literaturdidaktiker an dem in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellten PISA-Verständnis von Lesekompetenz reibt, ist verständlich. Kontrapunktisch setzt er dazu in Kapitel 4.8 die Konturen und Genese der literarischen Rezeptionskompetenz, doch wird dieses Kapitel mit seinen vielen Kompetenzbegrifflichkeiten die Leserschaft überfordern. Gerade hier wäre eine sorgfältigere Explikation und Trennung der zahlreichen Begrifflichkeiten lesefreundlich und mit Blick auf die anvisierte Leserschaft notwendig gewesen.

Kapitel 5: „Literarische Sozialisation und Schullektüre“

Dem spannungsreichen Verhältnis von literarischer Sozialisation und Schullektüre, geht das aus lesedidaktischer Sicht eigentlich wichtigste Kapitel nach. Als Grundprobleme werden die Diskrepanzerfahrung von freiwilliger Privat- und schulischer Pflichtlektüre, der Interpretationszwang, die Meinungshoheit bei der Interpretation und die Benotung in der Schule identifiziert. Die Kritik in den Erinnerungen treffen primär den Deutschunterricht und die -lehrerInnen in der Sekundarstufe I und hier die Klassen 8 und 9 (vgl. S. 155 f.). In der Sek II hingegen können die bei der Interpretation erlebten Frustrationen wieder ausgeglichen werden.

Graf vermutet als Ursache nicht allein den vordergründig kritisierten Deutschunterricht, sondern die den Probanden unbewusste generelle Veränderung der Kompetenz, die sich als Entwicklungsdruck begreifen lässt. So komme einerseits die kindliche Lesehaltung mit den anspruchsvolleren Texten und den Zugängen zu ihnen nicht zurecht, andererseits ist die Kompetenz noch nicht groß genug, die neuen Leseinteressen zu befriedigen (vgl. S. 161-164). Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, als Rezeptionsexperten behutsam mit den Leseindrücken der SchülerInnen umzugehen, als professionelle Literaturinterpreten aber sollen sie den Text erschließen und angemessen deuten lassen (vgl. S. 164 f.). Es geht also um das neu zu ordnende Verhältnis von Können und Wollen, und der Austragungsort ist primär der Deutschunterricht in der Sek I.

Dass damit die SchülerInnen aus Haupt- und Realschulen doppelt benachteiligt sind, liegt auf der Hand: Sie erleben Deutschunterricht, Belletristiklektüre und damit das Lesen an sich negativ, und diese Erfahrung wird später nicht kompensiert. Auch das männliche Geschlecht verliert auf zweierlei Art: Durch die Abkehr von fiktionalen Texten finden sie im Unterricht keine Texte, die ihren privaten Lesepräferenzen entsprechen. Zusätzlich lesen sie wie die Mädchen Belletristik mitunter träumerisch und lustvoll Sachtexte, was nicht dem geforderten analytischen Zugang entspricht (vgl. S. 160 f.).

Graf resümiert daraus, dass (angehende) LehrerInnen der Sek I die schulstufenspezifische Leseentwicklung besser diagnostizieren müssen und, darauf aufbauend, einen leseförderlichen Literaturunterricht als Korrektiv zur Lesesozialisation konzipieren und durchführen (vgl. S. 167). Mit dieser Folgerung endet eines der lesenswertesten Kapitel, auch wenn die Tendenz zur Glorifizierung der Grundschule besteht. Die Befunde der Studie von Karin Richter und Monika Plath aus dem Jahr 2005² zeigen indes, dass auch hier noch vieles optimiert werden kann und muss.

Kapitel 6: „Geschlechtsspezifik des Lesens in Kindheit und Jugend“

Im sechsten Kapitel kommt das Thema Geschlechtsspezifik zur Sprache. Nach einer Kurzvorstellung der Befunde stellt Graf konzis biologische, sozialhistorische, geschlechterrollentheoretische sowie psychoanalytische Ansätze und den

² Karin Richter/Monika Plath: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa 2005.

oben schon erwähnten Ansatz der symbolischen männlichen Sachtextpräferenz (als Distinktionsmerkmal) vor. Graf plädiert außerdem dafür, statt von einer Jugendlektüre von zweien zu sprechen: der weiblichen und der männlichen, „wobei die männliche zwar in mancher Hinsicht defizitär erscheint, insgesamt aber als anders strukturiert aufzufassen ist“ (S. 168). Auch dies ein spannender Gedanke, der didaktische Konsequenzen haben sollte.

Kapitel 7: „Prinzip einer Didaktik der Leseförderung“

Im letzten Kapitel formuliert Graf Prinzipien einer Didaktik der Leseförderung. Zusammengefasst geht es um die Passung von unterschiedlichen Voraussetzungen und Entwicklungsständen der SchülerInnen und einer Pluralität von Methoden. Dass dem eine entsprechende Diagnostik vorausgeht, liegt in der Logik der Sache, und Graf regt an, einen Fragebogen zur Evaluation der Kinderlektüre im Grundschulalter zu erstellen und liefert eine Vorlage auf der Grundlage des Fragebogens von Karin Richter und Monika Plath (vgl. S. 186-189). Warum ausgerechnet die Grundschule statt der als problematisch identifizierten Sek I gewählt wurde, bleibt aber ebenso unklar wie der Griff zu einem Fragebogen aus einer Studie, deren Konzept von Lesemotivation (und damit auch dessen Operationalisierung) umstritten ist, und die Art, wie dieser Fragebogen ausgewertet werden soll.

Fazit

Hehr ist der Anspruch des Buches, zur Selbstreflexion zur befähigen, damit auch die Diagnosefähigkeit zu verbessern und Förderkonzepte für heterogene Lerngruppen zu entwickeln (Klappentext). Dieses Ziel erreicht die Monografie nur bedingt, und daher wirkt der Band, als trüge er gewissermaßen Scheuklappen:

1. Für eine Selbstreflexion, die der Professionalisierung dienen soll, wäre es nötig gewesen, präziser zu formulieren, wie das geschehen soll. So gibt Graf zwar Aufgaben, sich an bestimmte Phasen zu erinnern bzw. sich an einer Leseautobiografie zu versuchen. Ob, wie und womit sich eine Analyse anschließt, bleibt jedoch offen. Die wenigen expliziten Handlungsanweisungen – im gesamten Buch gibt es nur sieben Aufgaben, die bequem auf einer halben Seite Platz fänden – legen überdies die Frage nahe, ob hier sinnvoll wie im Reihenkonzept von einem *Arbeitsbuch* gesprochen werden kann.
2. Und selbst für eine „Einführung in die literarische Sozialisation“ (Untertitel) bleibt das Werk in der vorliegenden Form auf einer Vorstufe stehen: Besonders problematisch ist, dass schon zu Beginn ein unsauberer Umgang mit Begrifflichkeiten zu beobachten ist und im Kapitel zur Jugendlektüre von derart vielen Kompetenz-Begriffen die Rede ist, dass (auch optische) Systematisierungen nötig wären, die indes unterbleiben.
3. Systematisch und transparenter hätten auch zwei weitere Aspekte geraten sollen: erstens die Erklärung, warum psychoanalytischen Denkfiguren ein so umfangreicher Raum gegeben wird, eine für Studienanfänger vermutlich schwierige Materie. Zweitens mangelt es an einer umfassenden Reflexion, dass das Datenmateri-

al, die LABs, vor allem von Erwachsenen mit Abitur stammen. Wie sich die literarische und Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten vollzieht, mit denen vermutlich ein nicht unerheblicher Teil der Leserschaft später zu tun haben wird, bleibt damit randständig.

4. Auch über die Tiefe der Analyse erfährt man wenig, sie wirkt allerdings eher oberflächlich, weil Graf seinem im ersten Kapitel geäußerten Grundsatz, die Kontextualisierung der Lesegenese in der Biografie zu beachten, zwangsläufig untreu werden muss, wenn er immer wieder kurze Auszüge verschiedener LABs additiv aneinanderfügt und oft nur nochmals beschreibt.

Insgesamt gestalten sich die Kapitel in ihrer Qualität heterogen. Überzeugend wirken die Abschnitte zur literarischen Sozialisation und Schullektüre sowie zur Geschlechtsspezifität des Lesens (v.a. zur männlichen Sachtextlektüre). Die übrigen Kapitel aber sind streckenweise problematisch und sollten deshalb Studierenden nicht unkommentiert überlassen werden.

Anschrift des Verfassers:

*M.A. Maik Philipp, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik,
Universität Lüneburg, 21332 Lüneburg, philipp@uni-lueneburg.de*