

Jörg Steitz-Kallenbach

„Müssen wir das lesen?“ - Chancen und Grenzen schuli- scher Lese(r)förderung

1 Inhaltsübersicht

| | | |
|---|--|----|
| 1 | INHALTSÜBERSICHT | 1 |
| 2 | LITERATUR UND SCHULE – FREMDES AN FREMDEM ORT? | 2 |
| 3 | VERFÜHRUNG ZUM BUCH ODER DIE EROTIK DES LESENS | 4 |
| 4 | LESESOZIALISATIONSFORSCHUNG ALS BASIS FÜR PROZESSE DER LESEFÖRDERUNG | 9 |
| 5 | „DIE ROTE ZORA“ ODER: ANGST VOR DER EIGENEN COURAGE | 13 |
| 6 | HANS GIEBENRATH ALS BEDROHUNG – DIE SCHÜLER ZWISCHEN ANPASSUNG UND ABWEHR | 16 |
| 7 | LESEN IN DER GRUPPE – HORVATHS „GLAUBE, LIEBE, HOFFNUNG“ | 18 |
| 8 | SCHLUSS | 20 |
| 9 | LITERATURVERZEICHNIS | 22 |

2 Literatur und Schule – Fremdes an fremdem Ort?

Die Oldenburger Kinder und Jugendbuchmesse (KIBUM), die 1998 zum 24ten Mal veranstaltet wird, gibt immer wieder Gelegenheit über den Umgang nachzudenken, den Kinder und Jugendliche mit Büchern haben. Da die KIBUM keine Verkaufsmesse ist, richtet sie sich also neben Multiplikatoren vor allem an die Leserinnen und Leser, also auch und gerade an Kinder und Jugendliche. „Müssen wir das lesen?“ habe ich provokativ meine Überlegungen genannt und möchte damit an Schülerreaktionen auf Bücher erinnern, die vielen Lehrerinnen und Lehrern bekannt sein dürften. Gerade außerhalb des Gymnasiums scheint es immer schwerer zu sein, Schülerinnen und Schüler fürs Lesen zu begeistern; aber auch im Gymnasium nehmen Lehrerinnen und Lehrer ein zurückgehendes Leseinteresse wahr.

Im ZEIT-Magazin Nr. 46/1998 war eine kleine literarische Skizze mit dem Titel „Schullesung“ (Lange-Müller 1998) zu finden, in der Katja Lange-Müller von einer niederschmetternden Erfahrung mit einer Autorinnenlesung in der Schule berichtet. Den ersten Eindruck von der Lehrerin und der Schule schildert sie wie folgt:

»„Tag, ich bin Frau Schmidt. Sie sind die Schriftstellerin? Na, dann folgen Sie mir.“ Steifbeinig stakste ich hinter Frau Schmidt her, frage mich, warum ich das mache, und kann mir nur antworten, daß ich mich das beim vorigen Mal auch schon gefragt habe. Es riecht nach Bohnerwachs und ein wenig nach Klo.«

Keine literarisch anheimelnde Atmosphäre, in die sich die Schriftstellerin da begibt, und auch die Schülerinnen und Schüler machen nicht den Eindruck, als seien sie begierig ein Stück Gegenwartsliteratur zu hören:

»Drei baumlange Kerle, die Hälse in FC-Hansa-Rostock-Schals gewickelt, Streuselschnecken kauend, betreten den Raum, pflanzen sich hin, wortlos. Ein paar Mädchen kommen, zart, niedlich, die Bauchnabel frei und gepierct, grinsen, sprechen sogar, aber nicht zu mir.«

Die Lesung gestaltet sich entsprechend. Wie aus getrennten Welten kommend begegnen sich die Schülerinnen und Schüler einerseits und die Autorin andererseits und kommen doch nicht zusammen.

»Ich bin gerade angelangt bei einer Passage voller kompliziert gebauter, vielgliedriger Sätze und kann, obschon mich das Gepiepse eines Gameboys arg nervt, nicht hochschauen, weil ich mich darauf konzentrieren muß, daß das Prädikat nicht den Anschluß ans vier Zeilen weiter oben stehende Sub-

jekt verpaßt, da schrillt wieder der Pausenalarm; schon ist eine von den zwei Stunden Dichterlesung vorbei.«

Das sich an die eigentliche Lesung anschließende Gespräch kann die tiefe Kluft auch nicht überbrücken:

»Es vergeht eine Zeit eisernen oder eisigen Schweigens, dann öffnet Frau Schmidt den Mund: „Sie leben also vom Dichten.“«

Es herrscht allseits Sprachlosigkeit, nicht nur die Schüler und Schülerinnen scheinen zu fragen „Muss das sein?“, auch die Autorin war ja bereits mit einer eher distanzier-ten Haltung in die Schule gegangen: „Muss ich mir das wirklich antun?“. Der Blick der Autorin auf die Jugendlichen vor ihr ist von Befremden gekennzeichnet. Aspekte der Differenz werden benannt: Es gibt nicht-literarische Freizeitaktivitäten und Identifikationsangebote, neue Medien – repräsentiert durch den piepsenden Gameboy – lenken von der Besinnung auf Literatur ab. Was mich als Lehrer an diesem Text am meisten irritiert, ist die Darstellung der Lehrerin. Sie wird von der Autorin als kaum weniger fern von der Literatur geschildert als die Schüler. Sie versagt in ihrer Rolle als Mittlerin zwischen der Literatur und den Schülerinnen und Schülern.

Dieser Text scheint die kulturpessimistische Sicht zu stützen, dass das Lesen massiv bedroht ist, dass Sport, Jugendkultur und neue Medien den Bereich der Literatur stark einengen und bedrohen. Die Leseforschung der letzten Jahre (cf. Hurrelmann u.a. 1993, Bonfadelli u.a. 1993, Schön 1996) hat gleichwohl gezeigt, dass, legt man die Zahlen der gedruckten bzw. verkauften Bücher zugrunde, noch nie so viel gelesen wurde wie in unserer Zeit. Aber die Studien zeigen auch, dass die relative Bedeutung des Lesens als Freizeitaktivität abgenommen hat. Berücksichtigt man nämlich, dass heutzutage den Menschen mehr freie Zeit zur Verfügung steht als in früheren Zeiten, dann kann man feststellen, dass andere Freizeitaktivitäten, insbesondere auch das Fernsehen, von der Zunahme an Freizeit profitieren konnten, während das Lesen stagniert (cf. Schön 1996). Diese Zeitdiagnose hat in Kulturpolitik, Pädagogik und Fachdidaktik dazu geführt, dass Leseförderung für eine wichtige Aufgabe der Gegenwart angesehen wird.

Nun ist der Begriff „Leseförderung“ ein so vielschichtiger Begriff, dass ich in diesem Zusammenhang nur eine kleine Facette davon betrachten kann. Er umfasst nämlich so unterschiedliche Aspekte wie die Förderung der technischen Lesefertigkeit, die Befähigung zum informationsentnehmenden Lesen, die Entwicklung von organisato-

rischen Fähigkeiten der Literaturbeschaffung, die Förderung des Umgangs mit Printmedien und eben auch die Entwicklung des literarischen Lesens.

Auf letzteres, auf das literarische Lesen will ich mich in meinen Ausführungen konzentrieren. Ich will fragen, was das Lesen eigentlich ist, innerhalb welcher Interaktionen Leseerfahrungen gemacht werden und will dann verschiedene Beispiele schulischen Literaturunterrichts schildern, in denen Lesen als Beziehungserfahrung deutlich wird. In werde jedoch gerade in dem schulbezogenen Teil keine Rezepte, keine methodischen Tricks ausbreiten. Leseförderung als Prozess der Förderung der Fähigkeit, mit Literatur wirklich und umfassend Gewinn bringend umzugehen, ist ein Prozess intensiver Beziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Medium der Literatur und mit Literatur. Unterrichtssituationen, in denen sich literarische Erfahrung entfalten kann, müssen sicher auch methodisch hergestellt werden, ihr Gelingen hängt aber eher von der Offenheit ab, mit der Lehrerinnen und Lehrer Unterrichtssituationen verstehen, als von ihrer technisch-methodischen Fertigkeit der Unterrichtsbeherrschung.

3 Verführung zum Buch oder die Erotik des Lesens

Nikolaus Heidelbach schildert in seinem Bilderbuch „Ein Buch für Bruno“ (Heidelbach 1997), was Lesen und der Umgang mit Büchern bedeuten kann. Das Buch handelt von dem Versuch des Mädchens Ulla Herz den Jungen Bruno Würfel dazu zu bekommen, ein Buch zu lesen und anzuerkennen, dass ein Buch zu lesen ebenso aufregend sein kann wie Skateboard-Fahren, wenn nicht sogar aufregender. Ulla liest ausführlich, sie „war gerne zu Hause“. Sie liest in der Bibliothek ihres Vaters, aus der sie jedes Buch lesen darf und in der sie sogar ein eigenes Regalbrett für ihre Bücher besitzt (=> Anhang I / Abb.1). Bruno Würfel liebt eher „outdoor“ Aktivitäten, hat für „Ulla nicht besonders viel übrig“, muss ihr aber doch immer seine neuesten Errungenschaften zeigen, egal ob es sich um einen „Aufkleber, ein T-Shirt, eine Kappe oder einen Gürtel“ handelt. Ulla möchte allerdings, dass Bruno einmal länger bei ihr bleibt und so versucht sie ihn mit einem Buch zum Bleiben zu verführen. Bruno ist jedoch zunächst wenig beeindruckt von dem, was Ulla ihm zeigt.

»Also, ich darf an jedes Buch dran, das hier steht.«

»Na und?«, hatte er gesagt.

»Auch an die gefährlichen!«

»Und was soll an den Büchern hier gefährlich sein?«, hatte er gefragt.

Ullas erster Versuch Bruno in die für sie gleichermaßen faszinierende wie bedrohliche und Welt der Bilder und Texte zu locken wird von diesem nur mit einem müden »Langweilig!« kommentiert. Es vergeht einige Zeit bis Bruno wieder einmal bei Ulla vorbeikommt um sie mit seinen Geburtstagsgeschenken, einer Hose, einem Pullover, Schuhen und einem Skateboard zu beeindrucken. Nachdem er alles gezeigt hat, will er sich verdrücken, aber Ulla hat sich vorgenommen diesmal hartnäckiger zu sein. (=>Anhang I / Abb. 2):

Aber Ulla stellte sich so vor ihn hin, dass er das Pflaster einfach sehen musste. Und er sah tatsächlich hin! »Schlangenbiss«, sagte sie und wartete. »Hier in der Wohnung?«, sagte Bruno und stieg vom Brett. »Ja, aber sie kam aus dem Buch ...«, sagte Ulla »Aus welchem denn?«, fragte Bruno. Da holte Ulla tief Luft: »Da oben, das blaue. Ich glaube, es ist ein Zauberbuch. Alles da drin kann lebendig werden, nicht nur die Schlange. Man muss sehr vorsichtig lesen ...« »Glaub ich nicht«, sagte Bruno. »Zeig!«

Nachdem Bruno angebissen hat, führt Ulla in in das Buch hinein und fällt mit ihm in die Welt von Phantasie und Abenteuer. Bis an diese Stelle des Buchs werden die Bilder von Text begleitet, der sich dann jedoch in eben dem Maße zurückzieht, wie die Bilder überhand nehmen und ihren klaren Rahmen sprengen. Dies ist die bildliche Symbolisierung der Tatsache, dass wir uns in einer anderen Wirklichkeit befinden, in die die Figuren und wir als Betrachter und Betrachterinnen mit ihnen hineingefallen sind. Die sich anschließenden Bilder sind ohne Text und lassen somit den Betrachterinnen und Betrachtern vollkommene Freiheit für ihre Eindrücke, Gedanken und Phantasien.

Kaum in der Phantasiewelt des geheimnisvollen Buchs angekommen, werden Ulla und Bruno getrennt. Während Ulla von einem fliegenden Fabelwesen entführt wird, findet Bruno sich vor einem Ruderboot wieder, das ihm gestattet, die Verfolgung aufzunehmen. Und welch ein Wunder: In diesem Boot findet Bruno auch alles, was er benötigt um das vor ihm liegende Abenteuer zu bestehen: ein Schwert, ein Zaubersäckchen und einen treuen Begleiter. Dieses gute Fabelwesen, eine Mischung aus Rabe und Papagei, spricht Bruno Mut zu, sobald die Gefahren ihn zu übermannen drohen. (=>Anhang I / Abb. 3). So erreicht Bruno den Berggipfel der Insel, wo Ulla gefangen gehalten wird. Mittels eines Brathähnchens, das er seinem Zaubersäckchen entnimmt, lenkt Bruno das gierige Untier ab, tötet es mit einem Schwerthieb durch den Hals und springt mit Ulla vom Berg hinab ins Meer. Genau dort hat der treue Gefährte Brunos inzwischen das Ruderboot hingebraht, sodass Bruno und Ulla sofort die Insel verlassen können. Plötzlich allerdings endet das Meer in einem riesigen

Wasserfall - und erneut fallen auch Bruno und Ulla, diesmal aus der Welt der Phantasie heraus.

Das letzte Bild des Buchs ist wieder von Text begleitet (=>Anhang I / Abb. 4):

Ulla zupfte das Lesebändchen zurecht und klappte das Buch zu. Bruno sah sich verwundert um: »Wo sind wir gewesen?«
 »Im Buch«, sagte Ulla und sah sehr zufrieden aus. »Übrigens hast du dich da am Hals verletzt ... Pflaster?«
 »Ja, bitte«, sagte Bruno, und sie klebte ihm ein großes Pflaster an den Hals.
 »Ich möchte wissen, wie du das gemacht hast«, sagte Bruno, »kannst du das noch mal?«
 »Sicher«, sagte Ulla. »Aber heute nicht mehr. Komm doch einfach mal wieder.«

Unabhängig davon, ob man, wie dies Studierende in einem meiner Seminare taten, zu den Pflastern an Ullas und Brunos Hals „Knutschfleck“ assoziiert, lässt sich wohl kaum leugnen, dass das Buch von einer erotischen Spannung durchzogen ist. Ulla verführt Bruno zum Lesen, zum Erleben einer anderen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit ist aber nichts den Leserinnen und Lesern Äußerliches und Fremdes. Sie hat mit ihnen selbst zu tun, sie hat mit den Subjekten zu tun, die sich ihr stellen. Läsien Jutta und Bernd das Buch, dann handelte es eben von Jutta und Bernd. So sind es Bruno und Ulla, die im Buch etwas erleben und etwas über sich erfahren.. Nur vordergründig – dies sei nebenbei angemerkt - geht es dabei um klassische Rollenstereotype. Ulla wird zwar von „ihrem Helden“ Bruno befreit, er hält und nutzt das Schwert um sie zu befreien, sie ist in den Klauen des Monsters, er verliert sie und muss sie zurückgewinnen. Aber dies ist die Phantasieebene, in die sie ihn hineinverführt hat. Die Linien, entlang derer geschlechtliche Zuschreibungen vor sich gehen, sind recht verwoben und ambivalent in diesem Buch. Aber auch sie haben etwas mit dem Lesen zu tun.

Lesen ist etwas Lustvolles. Ulla spricht auch von der Angst, die sie hat, aber sie schreckt sie nicht, sie ist auch mit einer Lust verknüpft, die die Leserin immer wieder lockt. Lesen ist Verführung zu sich selbst und zu anderen. Denn Bruno erfährt nicht nur etwas über sich, erlebt sich in einer anderen, phantasierten Welt. Er erlebt auch seine Beziehung zu Ulla, die er eigentlich nicht mag, neu. Lesen ist also auch eine Verführung zu Beziehungen zu anderen, ist selbst eine Beziehungserfahrung. Nur scheinbar widerspricht das der häufig gemachten Beobachtung, dass intensive Leserinnen und Leser sich von der Welt abschließen. Dies gilt vor allem für das, was die Leseforschung die Lesesucht nennt. Ihr wesentlicher Modus ist der Verlust. Verlust des Selbst in der Welt der Fiktion. Sei es identifikatorisch oder projektiv das lesende

Ich verliert sich an die Figuren und deren Erlebnisse. Reife Leserinnen und Leser – wenn man die Klassifikation überhaupt vornehmen kann - sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, empathisch lesen zu können. Erich Schön beschreibt dies in Bezug auf das Lesen als eine Fähigkeit, bewussten Sich-Einlassens auf das Fremde und Andere des Gelesenen. Das Bewusstsein davon zu lesen und lesend Erfahrungen zu machen, ist eine Voraussetzung für Fremd- und Selbstverstehen und damit eine wesentliche Qualität des reifen Lesens. (cf. Schön 1995, 110f) Dabei erstreckt sich Bewusstheit nicht allein auf kognitives Wissen, sondern auch auf das erlebte Wissen, auf Körper-Wissen.

Das Bilderbuch zeigt noch weitere Aspekte des Lesens. Bruno, der Junge, begegnet dem Lesen als einem Attribut des Weiblichen. Das Mädchen Ulla repräsentiert für ihn das Lesen, es ist für ihn weiblich konnotiert, denn seine Welt ist ursprünglich die Welt der Skateboards, der Aufkleber und des Outfits. Lesen kommt eigentlich nicht vor. Bruno macht da eine für Jungen typische Erfahrung. Noch immer sind es überwiegend Mütter, die ihre Kinder, eben auch ihre Söhne mit der Welt der Fiktion und der Welt des Ästhetischen in Berührung bringen. In der Regel ist es die Vorlesesituation beim Ins-Bett-Bringen, in der dies geschieht. Diese Situation ist für das Lesen als Interaktionserfahrung eine in jeder Hinsicht bedeutsame Situation. Die Studien von Bettina Hurrelmann zur Lesesozialisation in der Familie (Hurrelmann u.a. 1993) zeigen, dass sich sowohl in einer gelungenen als auch einer misslungenen Lesesozialisation der familiäre Umgang mit dem Lesen und insbesondere mit dem Vorlesen als signifikante Interaktion darstellt. Dies zeigt sich u.a. darin, dass selbstständig lesende Leserinnen und Leser, wenn man sie beschreiben lässt, wie sie die Situationen einer intensiven und erfüllten privaten Lektüre gestalten, zwei szenisch signifikante Elemente immer wieder erwähnen:

1. Der Leseort ist abgeschieden, oft höhlenartig gestaltet, der Leser bzw. die Leserin sind eingekuschelt oder haben sich in eine Decke eingewickelt, haben ihren Sitzplatz mit Kissen ausgepolstert, liegen im Bett, in der warmen Badewanne etc.
2. Das Lesen wird begleitet von oralen Genüssen, die vor dem Lesebeginn liebevoll zubereitet werden: etwas zu trinken (einen Tee, einen Kaffee, ein Glas Wein), etwas zu knabbern, etwas Süßes.

Die späteren Leseszenen werden szenisch häufig als Re-Inszenierung der ersten Erfahrungen mit dem Lesen und Vorgelesen-Bekommen gestaltet. Sicher, das ist gerade bei reifen Lesern und Leserinnen nicht der einzige Lesemodus, aber es ist einer und kein unwichtiger. Lesen scheint in unserer szenischen Erinnerung an ganz frühe Ver-

sorgungssituationen gebunden. Das Vorgelesen-Bekommen ist selbst ein Versorgtwerden in übertragenem Sinne. Die Verbindung zur eigentlichen Nahrung wird u.a. dadurch deutlich, dass Kinder beim Vorlesen häufig entweder eine warme Milch trinken oder am Daumen lutschen. Triebdynamisch, so kann man schließen, ist das genussvolle Lesen sehr mit oralen Modi der psychischen Organisation verknüpft. Die Bedeutung der Interaktionserfahrungen, in die das Lesen eingebunden ist, durchzieht das spätere Lesen wie ein roter Faden. Das Lesen als Modus kann nahezu als Verschiebung der an diese frühen Beziehungserfahrungen geknüpften Wünsche, aber auch Frustrationen gesehen werden. Es bestimmt als szenisch-emotionales Substrat auch spätere, reifere Umgehensweise mit Literatur, meist ohne dass wir uns dessen bewusst sind.

Kommen wir noch einmal zurück zu Bruno. Der Gesichtsausdruck, mit dem er Ulla in die Welt der Fiktion folgt, macht deutlich, dass er Angst hat. Ulla muss ihn regelrecht ins Buch hineinziehen, ängstlich hält er sich an ihr fest. Diese Angst ist vermutlich mit dem Gefühl verbunden, nicht mehr zu wissen, was vor sich geht, den Boden unter den Füßen zu verlieren, die Kontrolle zu verlieren. Und genau das gestaltet das Buch ja auch, indem es den schützenden und Halt gebenden Bildrahmen verschwinden lässt. Für Bruno heißt das aber, dass er in Gefahr steht, überrollt, die Psychologie sagt überflutet zu werden, von dem, was Ulla an ihn heranbringt und damit auch von Ulla selbst. Nun, Bruno gelingt es, das Bedrohliche von Phantasie und Imagination zu bannen und in ein männliches Ich zu integrieren. Aber es zeigt die Aufgabe, die Jungen zu lösen haben, auch in Bezug auf das Lesen. Wenn das Lesen nämlich eine weiblich konnotierte Tätigkeit ist bzw. als eine solche von den Jungen erfahren und erlebt wird – Tätigkeit mit allem was daran hängt –, dann bedeutet die Begegnung mit dem Lesen für den Jungen immer auch die Begegnung mit Weiblichkeit. Will er das Lesen zu seiner Sache machen, muss sich der Junge also auch damit auseinandersetzen, dass er etwas Weibliches zu seiner Sache machen will. Er muss also das Differente in sein Selbstkonzept als Junge integrieren, eine Entwicklungsaufgabe, die Mädchen an diesem Punkt so nicht haben. Angesichts der derzeit als massive Feminisierung des Erziehungswesens beschriebenen Tendenz, dass Männer in der Schule immer weniger vorkommen, ist dies gerade für geschlechtsspezifische Aspekte der Leseförderung in der Schule ein wichtiger Aspekt.

Nun kommt – und das widerspricht meiner These vom Lesen als einem weiblichen Modus nur scheinbar- eine Mutter in „Ein Buch für Bruno“ nicht vor. Erwachsene sind als reale Personen überhaupt nicht präsent. Nur der Vater taucht auf, indirekt, symbolisch, denn Ullas Zugang zu Büchern ist eine Interaktion mit ihrem Vater: Ulla

liest in der Bibliothek ihres Vaters, hat Zugang zu allen Büchern ihres Vaters, bekommt von ihm in seinem Reich einen eigenen Platz eingeräumt. Ihr Lesen ist also auch eine Beziehungserfahrung, denn die väterliche Erlaubnis, die Bibliothek benutzen zu dürfen, ist beziehungs-dynamisch auch die Erlaubnis, ein Stück an ihm selbst teilhaben zu dürfen. Das Väterliche „Ja, du darfst etwas von mir haben, du darfst so sein wie ich!“ ist für die Tochter ein ganz wichtiges Element ihrer Entwicklung. Gerade die neuere Gender-Forschung hat ja die Bedeutung der Väter für die Entwicklung der Mädchen herausgearbeitet. Die amerikanische Psychoanalytikerin Jessica Benjamin spricht von „identifikatorischer Liebe“ (Benjamin 1991). Für Ulla findet diese Identifikationsbeziehung mit dem Vater im Medium der Bücher und des Lesens statt. Dabei wird das Beziehungsgeschehen, innerhalb dessen sich Ullas Entwicklung zur Leserin vollzieht, auf das Lesen und die Bücher selbst verschoben. Die Bücher und die Tätigkeit des Lesens erben, etwas von den Gefühlen des Beziehungsgeschehens, innerhalb dessen sich der Umgang mit Büchern und die Leseentwicklung vollzogen hat.

4 Lesesozialisationsforschung als Basis für Prozesse der Leseförderung

Ich habe meine Betrachtung zu „Ein Buch für Bruno“ mit neueren Forschungsergebnissen zur Lesesozialisation durchwirkt, auf die ich nun etwas expliziter eingehen will. Einer der Aspekte, mit denen sich die aktuelle Lesesozialisationsforschung befasst, sind die spezifischen Verläufe von Lesebiographien. So untersuchen auch wir an der Universität Oldenburg in der Projektgruppe „Literarische Sozialisation“ derzeit Lesebiographien auf die Interaktionsmuster und Beziehungserfahrungen hin, die in der jeweiligen Lebensgeschichte mit dem Lesen und den Büchern verknüpft sind. D.h. Studierende schreiben Lese-Autobiographien, die wir dann in Gruppenprozessen auswerten, wobei die Reaktionen innerhalb der Gruppe selbst, die Dynamik der Gruppe, als wissenschaftliches Datum für das zu untersuchende Phänomen verwendet werden. Wir wenden also Methoden des tiefenhermeneutischen Verstehens auf unser Phänomen an. Darüber hinaus werden Interviews mit Schülern und Schülerinnen sowie mit Lehrerinnen und Lehrern geführt. Auch in diesen Interviews werten wir nicht nur das Gesagte selbst aus, sondern schauen uns ebenso an, welche Interaktionssituation Interviewer/in und Befragter/Befragte im Interview herstellen. Und diese Interaktionssituation gilt uns ebenfalls als ein Forschungsdatum. All unsere Betrachtungen haben uns die eminent wichtige Bedeutung von Beziehungsgefügen, in die das Lesen

eingebunden ist, deutlich gemacht, und es spricht nichts gegen die Annahme, dass auch das schulische Lesen und der schulische Umgang mit Büchern neben der kognitiven Orientierung eben auch sehr stark von diesen Beziehungserfahrungen mit dem Buch bestimmt ist. Das gilt übrigens für Schüler und Schülerinnen ebenso wie für die Lehrerinnen und Lehrer. Leseförderung muss dies berücksichtigen. Die folgende Einblicke in zwei unserer lesebiographischen Erkundungen sollen die aktuellen Überlegungen in der Lesesozialisationsforschung verdeutlichen

Frau Wahlers¹ schildert ihre frühen Leseerlebnisse in der Kindheit als mit einer ganz engen Mutter-Kind-Beziehung verknüpft. Die Mutter las vor, schenkte Bücher, wählte sie aus, las sie selbst vorher. Erst im Alter von 21 Jahren gab es zu Weihnachten einmal kein Buchgeschenk mehr. - Es war im Übrigen das Weihnachtsfest während des Semesters, in dem sich Frau Wahlers mit ihrer Lektürebibliographie beschäftigte. - Frau Wahlers schildert dieses Fehlen eines Buchgeschenkes als einen schweren Einschnitt. Sie habe sich über kaum etwas freuen können, weil dieses Geschenk gefehlt habe. Mutter und Tochter konnten sich darüber verständigen, die Mutter entschuldigte sich mit vorweihnachtlichem Stress und lieferte das Geschenk nach. Frau Wahlers entwickelte in ihrer Darstellung so das Bild einer überaus harmonischen und intensiven Mutter-Tochter-Beziehung, die im Lesen, im Umgang mit Büchern einen emotional hoch besetzten Ausdruck fand und findet.

In den vertiefenden Interviews, die sich an die Selbstdarstellung von Frau Wahlers anschlossen, gingen wir den Aspekten nach, die uns an der Darstellung bewegt oder irritiert, beeindruckt oder verärgert hatten. Einem Kommilitonen war die Abwesenheit des Vaters in der Darstellung aufgefallen. Gab es ihn, welche Rolle spielte er in der Lesesozialisation von Frau Wahlers? In der Tat fehlte der Vater in der Lesesozialisation von Frau Wahlers, denn er hatte die Familie verlassen, als Frau Wahlers noch sehr klein war. Der geschilderten innigen Mutter-Tochter-Beziehung korrespondierte eine wenn nicht gestörte, so doch weitgehend fehlende Vater-Tochter-Beziehung. Im Verlauf des Interviews wird zudem deutlich, dass die innige Mutter-Tochter-Beziehung vor allem für die Mutter u.a. der Abwehr der Verletzungen und der Kränkungen diene, die die Trennung vom Ehemann hinterlassen hatte. Frau Wahlers war durch ihre Mutter in diese Abwehr eingebunden. Ein Feld, in dem sich diese Dynamik der Mutter-Tochter-Beziehung realisierte, war das Lesen, der Umgang mit Büchern. Das Lesen und der Umgang mit Literatur trägt als biographische Erfahrung für Frau Wahlers die geschilderte szenische Konstellation mit sich. Für sie als zukünftige Lehrerin könnte das bedeuten, dass diese unbewusst wirkende biographische Erfah-

¹ Die Namen wurden selbstverständlich geändert.

rung ihren Umgang mit weiblichen Leserinnen etwa so beeinflusst, dass sie sich die Wiederherstellung der Intimität mit der Mutter durch schulische Lektüreangebote wünscht. Wir wissen aus der psychoanalytischen Schulforschung (Trescher 1990; Trescher/Muck (Hrsg.) 1993) um die Mechanismen mittels derer Lehrerinnen und Lehrer schulische Interaktionen als Wiederholungen eigener Kindheitserfahrungen gestalten. Hier stehen wir vor der literaturdidaktischen Pointierung dieser allgemein-pädagogischen Erkenntnis. Tiefergehende Untersuchungen, die entsprechende Hypothese erhärten könnten, stehen aber noch weitgehend aus.

Herr Veit schildert seine prägende Erfahrung mit dem Lesen folgendermaßen. An Vorlesesituationen habe er keine klare Erinnerung. Er erinnere Bücher in seinem familiären Alltag allerdings sehr genau. Als er etwa fünf Jahre alt war, begann der Vater ein Lehramtsstudium. Er sehe noch heute das Bild des Vaters vor sich, der immer auf der Wohnzimmercouch saß, Berge von Büchern auf dem Tisch vor sich liegen hatte, wie hinter einer Wand aus Büchern unerreichbar sitzend. Herrn Veits erste Schilderung wirkt etwas gefühlkalt oder affektarm. Die Mitstudenten und -studentinnen fragen nach. Nach und nach wird ein szenischer Zusammenhang des Lesens von Herrn Veit deutlich, der sich in folgendem Satz zusammenfassen lässt: „Lesen ist für mich der Weg, um zu meinem Vater vorzudringen. Um diesen zu erreichen, muss ich erst Berge von Büchern bewältigen.“ Herr Veit schildert uns daraufhin sowohl seine Entscheidung für das Fach Deutsch als auch seinen Umgang mit Literatur als eine sehr ambivalente Entscheidung. Zum Lesen habe er sich nie so recht frei und lustvoll entscheiden können, es habe immer etwas Zwanghaftes gehabt. Auch hier ist vorstellbar, wie die eigene Lesebiographie eine unterrichtende Tätigkeit beeinflussen kann, da Lesen eigentlich ja die Suche nach dem Vater ist, der hinter den Büchern vermutet wird.

Auch die Geschwistersituation und damit die Grunderfahrung von Konkurrenz und Rivalität kann den Modus des Lesens als einem Organisator der Ich-Welt-Beziehung prägen. Eine Studentin schildert ihre prägenden Leseerfahrungen als ältere Schwester dahingehend, dass das Lesen ihr einen Vorsprung gegenüber ihrer jüngeren Schwester gegeben habe. Ihr bevorzugter Leseort sei hoch in einem Baum gewesen, wohin ihr ihre Schwester nicht hat folgen können.

Was heißt all dies für Prozesse der Leseförderung in der Schule? Ich erinnere noch einmal daran, dass ich mich auf den Bereich des literar-ästhetischen Lesens beschränken wollte. In den Empfehlungen zur Leseförderung, die Lehrerinnen und Leh-

ren derzeit zur Verfügung stehen², stehen drei Bereiche im Vordergrund. Hinsichtlich des Unterrichts selbst geht es um Methoden des Umgangs mit Literatur, allen voran Methoden der Handlungsorientierung und des produktiv-kreativen Umgangs mit Literatur. Ein weiteres Feld sind innerschulische Events wie Lesungen, Literaturcafés und Projekte. Ein dritter Bereich wird unter dem Stichwort „Öffnung nach außen“ gefasst. In ihm geht es u.a. um die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken, die in aller Regel im Einzelfall sehr erfolgreich, gleichwohl ausbaubar ist, was die Schule insgesamt betrifft.

Wenn wir uns den Umgang mit Literatur im Unterricht selbst ansehen, dann wird die Diskussion heute weitgehend davon bestimmt, dass Schülerinnen und Schüler neben und häufig vor dem kognitiven Umgang mit Literatur erst einmal die Erfahrung der Gratifikationen des Lesens machen müssen (cf. Haas 1997). Schulischer Literaturunterricht muss, dies ist eine Grundprämisse heutiger Leseförderung, erfahrbar machen, welcher Nutzen darin besteht, sich mit Literatur überhaupt zu befassen. Diese Erfahrungsorientierung soll weitgehend durch die Methoden der Handlungsorientierung gesichert werden. Eine bloß methodische Betrachtung der Prozesse im schulischen Literaturunterricht steht jedoch in der Gefahr, in mechanischem Prozessmanagement zu erstarren. Meine bisherigen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass Lesen in ein intensives Beziehungsgeschehen eingebunden ist. Dieses Beziehungsgeschehen findet sich nun auch im Unterricht. Wenn Schülerinnen und Schüler literarische Erfahrungen machen sollen, dann müssen sich Lehrerinnen und Lehrer bewusst sein, dass literarische Erfahrungen nicht von allgemeinen Beziehungserfahrungen abzukoppeln sind. Beziehungen, Interaktionserfahrungen im Klassenraum finden auf allen Ebenen des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens statt: zwischen einzelnen Schülern, innerhalb der Schülergruppe als ganzer und zwischen einzelnen Schülern und dem Lehrer bzw. der Lehrerin und zwischen der Lehrerin bzw. dem Lehrer und der Schülergruppe als ganzer. „Soll ich etwa schon wieder Ersatz-Mutter bzw. Ersatz-Vater sein? Das überfordert mich bei dreissig Kindern!“ So werden Lehrerinnen und Lehrer zu Recht einwenden, wenn nun auch noch im Zusammenhang der Leseförderung der Anspruch an sie gestellt wird, familiäre Versäumnisse auszugleichen. Hier liegt nun aber ein Missverständnis vor. Es geht nicht darum Ersatz-Mutter oder Ersatz-Vater zu sein und im Unterricht nachzuholen, was in der Familie nicht stattgefunden hat. Die Rolle eines Reparaturs für familiäre Defizite abzulehnen, darf für

² In einer kleinen Auswahl sind das u.a.:

Beisbart u.a. (Hrsg.) 1993; Hurrelmann (Hrsg.) 1994; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 1995 und 1996; Barth (Hrsg.) 1997; Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 1998.

Lehrerinnen und Lehrer aber nicht bedeuten, dass sie mit diesem Bad das Kind gleich mit ausschütten. Beziehungsarbeit im Unterricht und im Medium der Literatur ist eine wichtige, originär schulische Aufgabe. Ziel dieser Beziehungsarbeit als fachdidaktischer Aufgabe muss es aber sein, Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen und bewussten Umgang mit Literatur zu verhelfen. Dabei schließt Umgang kognitive Aspekte ebenso ein wie emotionale. Ich will diese Forderung durch drei kurze Unterrichtsskizzen verdeutlichen.

5 „Die rote Zora“ oder: Angst vor der eigenen Courage

Die Unterrichtssequenz stammt aus einer siebten Klasse. Ich hatte mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam beschlossen, den Jugendbuchklassiker „Die rote Zora“ von Kurt Held zu lesen (Held 1941). Der Roman schildert die Erlebnisse der roten Zora und ihrer Bande im kroatischen Senji. Die Kinder der Bande müssen sich durchschlagen, wobei es nicht nur um klassische Kinderabenteuer geht, sondern vielmehr ums blanke Überleben. Und schließlich geht es auch für die Kinder darum, ein neues Zuhause zu finden. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich begeistert für das Buch entschieden, u.a. wohl auch deshalb, weil gleichzeitig im Fernsehen eine Verfilmung in mehreren Teilen zu sehen war. Bereits während wir dabei waren, das erste Kapitel zu lesen, rückte die Klasse in überraschender Einmütigkeit von ihrer ursprünglichen Überzeugung für das Buch ab. Stattdessen tat sich Widerstand kund, das Buch sei doof, wir sollten doch lieber ein anderes Buch lesen. Und dieses andere Buch sollte ich aussuchen. Ich merkte, dass ich zunächst enttäuscht war von der Reaktion meiner Klasse, merkte aber gleich, dass da auch noch andere Gefühle und Eindrücke waren. Die Schülerinnen und Schüler wirkten verwirrt von dem Buch, verunsichert, und ich hatte den Eindruck, als wollten sie von mir eine Versicherung für etwas, was mir noch nicht klar war. Ich sollte etwas in die Hand nehmen, das ich eigentlich ihnen überlassen wollte. Ich sollte ja auch das neue Buch aussuchen. So unselbständig hatte ich meine Klasse schon lange nicht mehr erlebt. Georg tat sich besonders hervor. Er weigerte sich ganz und gar das Buch zu lesen. Im nächsten Schritt versuchte ich zu verstehen, was an Gefühlswirrwarr und Beziehungsdynamik hier vorlag. Ich konnte zunächst gar nicht verstehen, warum die Schülerinnen und Schüler mir das Gefühl gaben, ich müsse nun durchsetzen, was wir doch gemeinsam beschlossen hatten, wo es doch um ein Buch voller Abenteuer und kindlicher Selbständigkeit geht. Träumen davon nicht alle Kinder und Jugendliche frei und ungebunden zu sein, in einer Bande Abenteuer zu erleben? Aber halt – es geht in „Die rote Zora“ genau nicht nur um Autonomie. Diese kindliche Autonomie hat eine tragische Vorbedingung. Alle Banden-

mitglieder haben einen tragischen Verlust erlebt, haben ihre Eltern verloren oder wurden von ihnen verstoßen. Sie sind also gar nicht so freiwillig Bandenmitglieder. Und gerade Brankos Weg in die Bande, mit dem das Buch ja beginnt, ist von Verlust gekennzeichnet, dem wir uns als Leserinnen und Leser erst einmal stellen müssen. Das Buch beginnt damit, dass Branko erfährt, dass seine Mutter im Sterben liegt. Gleichzeitig erfahren wir, dass Brankos Vater dem Sohn nicht beistehen kann, weil er als Geiger umherzieht, um Geld zu verdienen. Und nun fiel mir auf, dass Brankos Situation große Ähnlichkeiten mit Georgs aktueller Situation aufwies, denn sein Vater hatte die Familie verlassen, war für Georg nicht greifbar und Georgs Mutter litt an Krebs, an dem sie später auch sterben sollte. Ich begann zu verstehen, welche Bedeutung die Gefühle hatten, die ich im Anschluss an die widerständigen Reaktionen meiner Klasse auf das erste Kapitel des Buchs hatte. Die Bedürftigkeit meiner Schülerinnen und Schüler, die ich erlebt hatte, erklärten sich so als der Wunsch, keinen Verlust erleben zu müssen.

Ich kann hier nicht auf die entwicklungspsychologischen Zusammenhänge von Autonomie und Verlust sowie auf die entwicklungspezifischen Aufgaben eingehen, denen sich Schülerinnen und Schüler im Alter meiner Klasse konfrontiert sehen. Die Unterrichtsszene macht aber deutlich, wie sich Lesen und der Umgang mit Büchern im Unterricht als Beziehungsgeschehen entfaltet. Sollen die Schülerinnen und Schüler also die Gratifikationen des Umgangs mit Literatur erfahren, muss die Lehrerin bzw. der Lehrer versuchen das sich entfaltende Beziehungsgeschehen mit der literarischen Arbeit zu verknüpfen.

Ich nahm mir daher erst einmal vor, das Bedrohliche der Eingangsszene symbolisch zu thematisieren, um die weitere Arbeit am Buch zu ermöglichen. Auf die Frage, was ihnen denn am ersten Kapitel gar nicht gefallen habe, nannten die Schülerinnen und Schüler die lange Schilderung des Leichenzugs während des Begräbnisses der Mutter Brankos. Diesen Leichenzug stellten wir dann in einem Standbild dar. Das Verfahren der Standbilder (cf. Scheller 1998, 59ff) erlaubt es, literarische Szenen darzustellen und sie mit all ihren Facetten deutlich werden zu lassen. Weil die Schülerinnen und Schüler im Standbild aber innerhalb einer Rolle agieren, können sie im Schutz der Rolle Eigenes projektiv in den Figuren unterbringen. Als Spielleiter befragte ich die beteiligten Figuren dann nach ihrem Erleben der Situation. Das, was ich als diffuses Gefühl des Bedrohtseins durch den literarischen Text bei meinen Schülerinnen und Schülern vermutete, konnte so einen Ausdruck finden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler Bekenntnisse ablegen mussten. Gleichzeitig erfuhren sie mich in der Rolle des Spielleiters als Garanten für ein Setting, innerhalb dessen Auseinanderset-

zung mit dem Text und damit literarische Erfahrung möglich war. Im nächsten Schritt regte ich an, dass die Schülerinnen und Schüler in die Rolle von Journalisten schlüpfen, die für das fiktive „Senjier Tagblatt“ einen kurzen Bericht über die Beerdigung von Brankos Mutter zu schreiben haben. So mussten die Schülerinnen und Schüler aus der Ebene eines Beobachters noch einmal symbolisch das Geschehen gestalten und gleichzeitig im Roman selbst nachschauen, wie die Beerdigung denn abgelaufen war. Die Atmosphäre in der Klasse entspannte sich daraufhin und wir konnten uns gemeinsam auf das Buch einlassen. Die Rolle des fiktiven Journalisten innerhalb des Romans bei gleichzeitiger Distanz zum Roman hatte einem Teil der Klasse so sehr gefallen, dass die Idee aufkam, diese Rolle fortzuschreiben und weiterzuentwickeln. Auf diese Weise entstand eine handlungsorientierte Arbeitsform für die Bearbeitung des Romans. Ein Teil der Klasse etablierte sich als Redaktion des „Senjier Tagblatts“ und berichtete über das Geschehen, das sich im Roman entfaltet. Dazu mussten die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Romans rekapitulieren, mussten Figuren charakterisieren, denn um Interviews zu führen, musste man wissen, wie welche Figur im Roman auf welche Fragen reagieren würde. Sie mussten das soziale Gefüge des Romanpersonals rekonstruieren, denn das „Senjier Tagblatt“ war Teil des sozialen Gefüges und die Redakteure mussten ja wissen, wo sie stehen. Ein Schüler aus der fiktiven Redaktion übernahm es, einen gewissen Kurt Held zu interviewen, der sich gerade in Senji aufhielt, um für seinen neuesten Roman zu recherchieren. Auf diese Weise wurde auch der sozialhistorische Hintergrund der Romanentstehung eingearbeitet und der betreffende Schüler musste in der Bibliothek zu Kurt Kläber – Kurt Held ist ein Pseudonym – recherchieren. Insgesamt setzten sich die Schülerinnen und Schüler also intensiv mit dem Roman auseinander und konnten sich so dem Faszinierenden dieser Geschichte stellen, die die Ambivalenz von Autonomie und Verlust in der kindlich-jugendlichen Entwicklung so eindrücklich gestaltet. Und auch Georg fand seinen Weg zu dem Buch. Er hatte in der Redaktion des „Senjier Tagblatts“ die Anzeigenabteilung übernommen. Er gestaltete Anzeigen der in Senji ansässigen Gewerbe- und Handel Treibenden, die dann in der von den Schülern als reales Endprodukt zu gestaltenden Ausgabe der fiktiven Zeitung erscheinen sollten. So hatte er sich eine Aufgabe gewählt, die ihn in der für ihn nötigen Distanz zum Roman lies, die ihn aber dennoch nicht aus dem literarischen Erfahrungsprozess der Klasse als ganzer ausschloss. Und am Ende hatte auch Georg den Roman gelesen.

Eine Bilderbuchsequenz, die es nur in Vorträgen oder fachdidaktischen Publikationen gibt, mag man angesichts dieser Schilderung vielleicht denken. Aber sie hat sich in weiteren siebten Klassen, in denen ich „Die rote Zora und ihre Bande“ unterrichtet

habe, szenisch ähnlich wiederholt. Doch gibt es auch andere Beispiele, die zeigen, dass es den Lehrern nicht immer gelingt, das Beziehungsgefüge zu verstehen, das sich innerhalb einer Klasse bei der gemeinsamen Lektüre entfaltet.

6 Hans Giebenrath als Bedrohung – die Schüler zwischen Anpassung und Abwehr

Mein zweites Fallbeispiel entstammt dem Literaturunterricht einer zehnten Klasse, deren innere Dynamik für mich als Lehrer von Anfang an durch die deutliche Überzahl der Jungen über die Mädchen geprägt war. Ich hatte die Klasse zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe übernommen und fühlte mich als Mann von Anfang an in besonderer Weise gefordert und angesprochen. Ich hatte mir daher vorgenommen, mit Aspekten von Männlichkeit und Weiblichkeit sehr bewusst umzugehen. Wir lasen dann in der zehnten Klasse u.a. Hermann Hesses Roman „Unterm Rad“ (Hesse 1905). Ich hatte bereits früher gute Erfahrungen mit dem Buch gemacht, hatte den Eindruck, die Lektüre des Romans mache den Schülern und Schülerinnen nicht nur Spaß, sondern fordere sie auch und rege sie an. Ich hatte das Buch nicht verordnet, es gab Alternativen, aber ich hatte wohl deutlich gemacht, dass *ich* „Unterm Rad“ unter den Alternativen favorisieren würde. Und siehe da, die Schülerinnen und Schüler entschieden sich bereitwillig für das Buch. Es schildert die Geschichte von Hans Giebenrath, der als auserwählter und begabter Schüler die Lateinschule besuchen darf. Die Erwartungen, denen er sich konfrontiert sieht, belasten ihn zunächst nur unmerklich, der Leistungsdruck lässt ihn aber mehr und mehr in sich zusammensinken. Im Internat lernt er den begabten, selbständigen und lyrisch-literarisch aktiven Hermann Heilner kennen. Ihre Freundschaft entwickelt sich zu einer kurzen aber intensiven Jungenfreundschaft. Giebenrath wird unter den Belastungen der Schule krank, muss das Internat verlassen und lernt in seiner Heimatstadt nun in einer Lehre die eher triebhafte Seite des Lebens kennen. Die Arbeit mit dem Text entfaltete sich ohne Schwierigkeiten und mit großem Engagement seitens der Schüler. Szenische Arbeit mit dem Text, Ansätze produktiven Schreibens in Reaktion auf den Text sowie analytisch-interpretative Arbeitsweisen entfalteten sich in einer vermeintlich ungeübten Harmonie.

Die Schülerinnen und Schüler schrieben dann auch eine Klassenarbeit, in der ich ihnen u.a. die Aufgabe stellte, das Buch in Form einer Buchempfehlung abschließend zu beurteilen. Und wie überrascht war ich, als ich mich im Grunde nur Verrissen gegenüber sah. Vor allem die Jungen hatten an „Unterm Rad“ kaum ein gutes Haar ge-

lassen. Die Distanzierung kontrastierte für mich auf zunächst unverständliche Weise mit der Intensität und der Harmonie des abgelaufenen Unterrichts. Da die Klassenarbeit die Unterrichtseinheit abgeschlossen hatte, gab es keinen Konsens darüber noch einmal in die Arbeit an dem Buch einzusteigen. Ich hätte ihn erzwingen müssen und darauf wollte ich verzichten. Ich hatte daher ein deutliches Gefühl des Scheiterns.

Im Nachhinein denke ich, dass einerseits die erotische Spannung in der Beziehung zwischen Hans Giebenrath und Hermann Heilner und andererseits das Exzessive und Unbegriffene von Hans Giebenraths Triebhaftigkeit am Ende des Romans gerade für die Jungen sehr nahe und damit sehr bedrohlich war. So konnte ich immer wieder erleben, dass die Jungen von ihren Wochenendexzessen berichteten, die sie als eine sehr männliche Veranstaltung inszenierten. Die Nähe zu dem, was gerade am Ende von „Unterm Rad“ geschildert wird, war mir offensichtlich. Aber auch die Abwesenheit von Mädchen aus dem Tun der Jungen lässt Ähnlichkeiten zur Situation der literarischen Figuren erkennen, die gleichwohl dadurch befremden und verwirren, dass eine homoerotische Orientierung deutlich wird, die zwar in männlich-jugendlichen Biographien bis heute vorkommt und nichts sog. „Unnormales“ darstellt, die gleichwohl nicht sprechbar ist. Wenn ich also unterstelle, dass sich so ein gewisser Widerstand gegen das Buch eingestellt hat, dann ist interessant festzustellen, wie er sich artikuliert hat: eben nicht lautstark und aggressiv, sondern leise und durch Anpassung. Ich habe mich als Lehrer verführen lassen zu glauben, die Bereitwilligkeit der Schüler und Schülerinnen, mit der sie im Unterricht mitarbeiteten, sei Ausdruck ihrer Bereitschaft sich auf eine literarische Erfahrung mit Hesses Roman einzulassen. Dies sind selbstverständlich weitgehend unbewusste Prozesse, die Schülerinnen und Schüler planen natürlich nicht so vorzugehen. Und meine Einsicht in das, was ich heute glaube, was sich damals abgespielt hat, ist auch das Ergebnis längerer Auseinandersetzung mit der unbewussten Dynamik von Unterrichtsprozessen. Damit zeigt dieses Beispiel eine deutliche Grenze von Prozessen der Leseförderung, die auf dem Lesen als Beziehungserfahrung basieren. Lehrerinnen und Lehrer können im Beziehungsgeschehen des Unterrichts nur fördern, was sie in der Lage sind produktiv für die Gruppe zu verstehen. Ich jedenfalls habe im Falle der Arbeit an „Unterm Rad“ das Spiel der Abwehr meiner Schüler und Schülerinnen nicht verstanden, während ich denke, dass mir das bei der Arbeit mit der „roten Zora“ gelungen war. Auf jeden Fall glaube ich nicht, dass meine Schüler jener zehnten Klasse Hermann Hesse als eine wertvolle literarische Erfahrung für sich verbucht haben, auch wenn sie die Lernziele der Unterrichtseinheit im klassischen Sinne erreicht haben.

7 Lesen in der Gruppe – Horvaths „Glaube, Liebe, Hoffnung“

Ich komme zu meinem dritten und letzten Beispiel aus dem Literaturunterricht. Ich hatte oben bereits Erich Schöns Überlegungen zum empathischen Lesen angeführt, dass nämlich das Bewusstsein davon zu lesen und lesend Erfahrungen zu machen, eine Voraussetzung für Fremd- und Selbstverstehen und damit eine wesentliche Qualität des reifen Lesens sei. In diesem Sinne sollte es in einem schulischem Literaturunterricht, der sich als Entfaltung des Interaktionsgeschehens versteht, in das jedes Lesen eingebunden ist, auch darum gehen, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend ein Bewusstsein davon erlangen, dass Lesen eine Interaktionserfahrung ist. Um einige Möglichkeiten zu veranschaulichen, wie dies geschehen kann und wie Schülerinnen und Schüler diese Interaktionserfahrung des Lesens symbolisiert haben, möchte ich als letztes Fallbeispiel eine Schülerarbeit präsentieren, die Schülerinnen und Schüler eines Leistungskurses kurz vor dem Ende ihrer Schulzeit angefertigt haben. Die Sequenz, die ich in Auszügen schildern will (=> Anhang II / Abb. 1-15), war Teil und Abschluss der Auseinandersetzung mit Ödon von Horvaths Stück „Glaube, Liebe, Hoffnung“.

Das Stück schildert das Schicksal der mittellosen und verzweifelt suchenden Elisabeth in einer Großstadt am Anfang dieses Jahrhunderts. Mit großer Energie sucht sie für sich eine Perspektive, wird jedoch von den Menschen ihrer Umgebung nicht nur nicht gestützt, sondern fallen gelassen, sodass sie schließlich Selbstmord begeht.

Im Rahmen der Arbeit an und mit dem Stück hatten die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses einer 13. Klasse in insgesamt drei Gruppen die Aufgabe ein oder zwei Szenen des Texts szenisch darzustellen, dann die Thematik der ausgewählten Szene(n) in die Gegenwart zu übertragen und eine in der Gegenwart spielende Szene zu schreiben und aufzuführen. Diese beiden Szenenfolgen (Auszug aus dem Stück und Aktualisierung) sollten eingerahmt werden von einer szenischen Symbolisierung des Arbeitsprozesses zu Beginn der Arbeit und einer szenischen Symbolisierung des Arbeitsprozesses nach Abschluss der Arbeit an und mit dem Text. Während also die Original-Szenen und die Aktualisierungs-Szenen die eigentliche Textarbeit in einem Produkt darstellen sollten, hatten die Rahmenszenen die Funktion, die Schülerinnen und Schüler zu einer Reflexion des Arbeitsprozesses der Gruppe anzuhalten und damit den Prozess der literarischen Erfahrung selbst zum Ausdruck zu bringen. Es ging also um Bewusstsein von der Tatsache, dass man sich mit einem Text auseinander gesetzt hat. Die Gruppe, deren Ergebnis ich zeigen will, wählte zwei Szenen des drit-

ten Bildes (Horvath 1936, 35f und 39f) und montierte sie in ihrer Präsentation collagenartig ineinander. (=> Anhang II / Abb. 1-5) In der ersten der beiden Szenen unterhält sich Elisabeth mit einer Freundin über die Männer, weibliche Identität und die Möglichkeit einer Beziehung, während in der zweiten Szene der Schupo mit Elisabeth flirtet. Die Aktualisierung der Gruppe nimmt die Themen auf und beschäftigt sich mit der Möglichkeit einer wahren Liebesbeziehung zwischen Männern und Frauen und inszeniert das morgendliche Kaffeetrinken eines Mannes und einer Frau nach einem „one-night-stand“. (=> Anhang II / Abb. 6-10) Die Figuren wurden in der Szene gedoppelt, wobei die Doubles die Gedanken, Gefühle, Hoffnungen, Wünsche und Ängste der Figuren in Bezug auf die Beziehung, die nicht entsteht, ausdrücken.

Diese beiden Szenen werden nun von den beiden, den literarischen Erfahrungsprozess symbolisch reflektierenden Bildern eingerahmt. In ihrem ersten Bild, das den Arbeitsprozess zu Beginn der Gruppenarbeit zeigt (=> Anhang II / Abb. 11-12), versammeln sich die fünf Mitglieder der Gruppe in einem Kreis, in dessen Mitte die Buchausgabe von Horvaths Text liegt. Das Buch ist eingewickelt in je fünf rote und fünf schwarze Wollfäden, deren eines Ende jeweils um das Buch geknotet ist. Nachdem sie sich ohne zu sprechen begrüßt haben, nehmen die vier Schülerinnen und der Schüler zunächst jeder einen schwarzen Faden auf. Diese schwarzen Fäden symbolisieren die Kommunikation über den Text in der Gruppe. Nach einiger Zeit der Diskussion, die durch die Weitergabe der schwarzen Fäden verdeutlicht wird, kristallisiert sich für jedes Gruppenmitglied ein eigener Bezug zum Text heraus. Dieser wird durch die roten Wollfäden symbolisiert, von denen jedes Gruppenmitglied nun einen in die Hand nimmt. Mit pantomimischen Mitteln wird nun die Diskussion fortgesetzt, die schwarzen Fäden werden untereinander weitergereicht, während jedes Gruppenmitglied seinen roten Faden fest in der Hand hält. Das erste Bild endet, indem alle ihre Fäden ablegen und die Szenen aus dem Stück sowie ihre Aktualisierung spielen. Danach versammeln sie sich wieder um das Buch (=> Anhang II / Abb. 13-15), nehmen ihre Fäden auf, „diskutieren“ noch einen Moment, um dann jeder eine Schere in die Hand zu nehmen, sich im Kreis aufzustellen und die Fäden zu durchtrennen. Dabei behält jedes Gruppenmitglied ein Stück schwarzen und ein Stück roten Faden in der Hand. Sternförmig entfernen sich die Gruppenmitglieder mit ihren Fädenstücken vom unwickelten Buch, das auf der Bühne allein zurückbleibt.

Die Metaszene, so will ich die Rahmenszene einmal nennen, sind pantomimisch gestaltet und symbolisieren mittels der Wollfäden das Beziehungsgeschehen im Medium der Literatur als ästhetische Erfahrung. Eine Versprachlichung dieses Prozesses gibt es insofern auch, weil sich die Gruppe auf diese Form der Symbolisierung eini-

gen, sich also darauf verständigen musste. Es wird deutlich, dass die literarische Erfahrung darin besteht, dass im Arbeitsprozess der Gruppenbezug zum Text und der persönliche Bezug zum Text eine innige Verbindung eingegangen sind. Die Auflösung der Gruppe bedeutet aber nicht das Ende der Erfahrung, denn jedes Gruppenmitglied nimmt sowohl ein Stück Gruppengeschehen am und um den Text (schwarze Fäden) und ein Stück der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Text (rote Fäden) mit.

8 Schluss

Meine Ausführungen haben deutlich werden lassen, dass der Begriff „Leseförderung“ das beschriebene Phänomen nicht ganz zutreffend beschreibt. Vielmehr müsste von Leserinnen- respektive Leserförderung gesprochen werden. Es geht um die Subjekte, die lesen, es geht um Leserinnen und Leser. Es geht und muss darum gehen, dass sie Lesen als eine Erfahrung für sich in Bezug zur Welt und zu anderen machen und schätzen lernen können. Ich habe versucht diese Sicht vom Lesen als einer Erfahrung, die immer mit Interaktionserfahrungen verknüpft ist, aus Forschungsergebnissen zur literarischen Sozialisation herzuleiten. Und ich habe schließlich zu zeigen versucht, wie ein schulischer Literaturunterricht aussehen kann, in dem Schülerinnen und Schüler literarische Erfahrungen machen können. Dass es auch andere Gestaltungen von Literaturunterricht gibt, in denen Schülerinnen und Schüler literarische Erfahrungen machen können, brauche ich nicht zu betonen. Ich hoffe, dass in meinen Schilderungen auch deutlich geworden ist, dass Beziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Medium der Literatur nicht nur ihre Chancen, sondern auch ihre Grenzen hat.

Ob die Schülerinnen und Schüler, die ich in den Unterrichtsskizzen präsentiert haben, heute eifrige Leserinnen und Leser sind, weiß ich nicht. Und wenn sie es wären, könnte ich nicht mit Sicherheit sagen, in welchem Umfang die Schule daran beteiligt ist, dass sie es sind. Genauso wenig wie ich wüsste, dass, wenn sie heute Nicht-Leser sind, der Literaturunterricht dafür verantwortlich ist. Ich bin aber sicher, dass sie mit Literatur als einer Erfahrung im Beziehungsgefüge des Unterrichts umgehen konnten und dass für sie und für mich als ihr Lehrer diese Erfahrungen jeweils bedeutsam und wichtig waren, sowohl als kognitive als auch als emotionale Bereicherung. In diesem Sinn knüpft Unterricht an frühe Erfahrungen mit Literatur z.B. in der Vorlesesituation an, er führt sie weiter, und wenn er gelingt, führt er sie erfolgreich weiter.

9 Literaturverzeichnis

- Barth, Susanne (Hrsg.) (1997): Differenzen: weiblich-männlich? Praxis Deutsch 143, 24. Jg 1997.
- Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.) (1993): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth:Auer 1993.
- Benjamin, Jessica (1991): Gleiche Subjekte und doch Liebesobjekt: Identifikatorische Liebe und die Herausbildung geschlechtlicher Identität. In: diess. (1993): Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Stroemfeld/Nexus 1993, S. 13-38.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1995): Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung. 4. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)(1996): Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. 1. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1996.
- Bonfadelli, Heinz; Fritz, Angela; Köcher, Renate (1993): Lesesozialisation Band 2: Leseerfahrung und Lesekarrieren. (mit einer Synopse von U. Saxer). 1. Auflage. Gütersloh:Bertelsmann 1993.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer 1997.
- Heidelberg, Nikolaus (1997): Ein Buch für Bruno. 1. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Verlag. 1997.
- Held, Kurt (1941): Die rote Zora und ihre Bande. 1. Aufl. der Jubiläumsausgabe 1991. Aarau & Frankfurt am Main: Verlag Sauerländer 1991.
- Hesse, Hermann (1905): Unterm Rad. Gesammelte Werke in 12 Bänden. Band 2. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970. S. 5-178.
- Horvath, Ödon von (1936): Glaube Liebe Hoffnung. Ein kleiner Totentanz (= Gesammelte Werke. Kommentierte Werkausgabe in Einzelbänden. Band 6. hrsg. v. Traugott Krischke unter Mitarbeit von Susanne Foral-Krischke). Frankfurt am Main; Suhrkamp Verlag 1986. S. 9-69.
- Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (1994): Leseförderung. Praxis Deutsch 127, 21. Jg. 1994, Heft.
- Hurrelmann, Bettina u.a. (1993): Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. 2. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1995.
- Lange-Müller, Katja (1998): Schullerung. In: Die Zeit – magazin, Nr. 46, 5. 11. 1998, S. 7
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)(1998): Weiter Lesen. Leseförderung in den Sekundarbereichen I und II. 1. Aufl. Hannover 1998.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen/Scriptor 1998.
- Schön, Erich (1995): Veränderungen der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: G. Lange; W. Steffens (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. 1. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann 1995, S. 99-127.
- Schön, Erich (1996): Zur aktuellen Situation des Lesens. 1. Auflage. Oldenburg: BIS-Verlag 1996.
- Trescher, Hans-Georg (1990): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. 1. Aufl. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1990.
- Trescher, Hans-Georg; Muck, Mario (Hrsg.)(1993): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. 1. Aufl. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1993.

Anhang I

(Abb. 1-4 aus Heidelberg 1998)

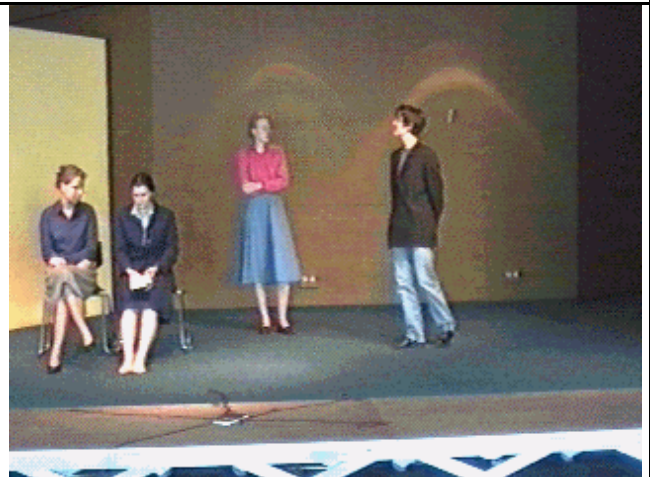
**Die Szenen
aus dem Originaltext
Horvaths**



**Abbildung 1 – Szene 8 des Originalstücks:
Elisabeth (r.) im Gespräch mit Maria**



**Abbildung 2 – Elisabeth: „Alle Männer sind
krasse Egoisten!“**



**Abbildung 3 –
Szene 14 als Montage in Szene 8**



**Abbildung 4 - Schupo (r.) flirtet mit Elisabeth
– “Habens die Polizei nicht gern?”**



**Abbildung 5 - "Ich hab immer selbständig
sein wollen - so mein eigener Herr."**

**Aktualisierung –
Das Frühstück nach einem
,one-night-stand‘ – oder:
,,Mir ist von zehntausend
Männern höchstens einer
sympathisch.“**



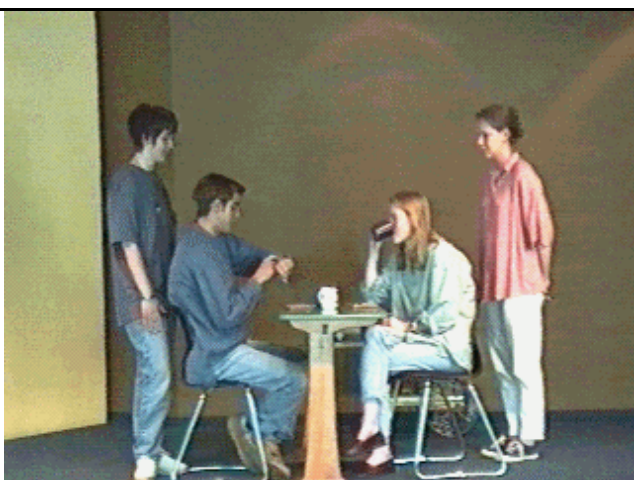
Abbildung 6 - Aktualisierung: Der Morgen danach – Figuren und innere Stimmen



**Abbildung 7 -
Warum bin ich bloß hiergeblieben?**



**Abbildung 8 -
Wieder nur gegeben und nichts bekommen!**



**Abbildung 9 -
Ich muss jetzt los! Wir sehn uns dann!**



**Abbildung 10 -
Scheiß Männer!**



Abbildung 11 – Die Gruppe zu Beginn der Arbeit: Kommunikation über das Stück



Abbildung 12 – Das eigene Thema kommt dazu

Die Rahmenszenen

↑ zu Beginn und am Ende der Arbeit ↓



Abbildung 13 – Die Gruppe am Ende der Arbeit: immer noch intensive Diskussion



Abbildung 14 - Lösung – Trennung



Abbildung 15 - Abschied

Ich danke
 Franziska, Martina, Meike,
 Peter und Urte!