Lesen lernen wir lesend

Autor(en): **Suchomski, Joachim**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **82 (1995)**

Heft 12: **Interesse an Literatur**

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-533592

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Joachim Suchomski

Lesen lernen wir lesend

Geschätzte Leserin, geschätzter Leser

Lesen Sie gerne? –
Nein, nicht unbedingt viel, einfach gerne! –
Ja? –
Dann denken Sie bitte an den letzten Text zurück, der Sie gepackt hat, den Sie atemlos verschlungen haben, der Sie berührt hat, den sie intellektuell genossen haben, kurz: den Sie nicht so schnell vergessen werden.
Erinnern Sie sich? – Würden Sie sich bitte jetzt noch ein paar Gewissensfragen beantworten:

Hatten Sie unmittelbar nach der Lektüre eben dieses Textes das dringende Bedürfnis, zum Beispiel die Hauptperson zu charakterisieren, die Spannungsbögen des Textes abschnittweise zu analysieren, die Beziehung der Person A zur Person B zu beschreiben und mit einschlägigen Textstellen zu belegen, das Kernproblem des Textes dialektisch zu erörtern oder auch nur eine Liste von Fragen zum Textverständnis zu beantworten?
Eben, ich nehme an, wir verstehen uns, und eigentlich müssten Sie jetzt gar nicht weiterlesen, denn Neues kann ich Ihnen wohl nicht sagen – höchstens Sie mit ein paar einfachen Erfahrungen und Einsichten bestärken.

Von einem, der auszog, das Lesen zu verlernen – und dann wieder zu lernen

Als junger Lehrer auf der progymnasialen Stufe hatte ich eine Allergie gegen spontan-subjektive Äusserungen meiner Schülerinnen und Schüler über einen Text, und dies, obwohl ich in meiner Kindheit und Jugend völlig normal war. Normal, das heisst, dass ich alles gelesen habe ohne Ansehen von Rang und Namen, Thema oder Umfang, von Karl May über irgendwelche Schmarrenromane aus dem Bücherschrank der Eltern bis hin zu Dostojewski, Sartre und Camus. Normal auch in der Art der Rezeption: fiebernd, fingernägelkauend, selektiv wahrnehmend und verstehend, mich identifizierend. Noch als Maturand habe ich für mein subjektives Textverständnis mit Lehrenden gestritten.

Und dann der junge Lehrer, der nach wenigen Semestern Germanistikstudium meinte, er müsse Vierzehnjährigen die geheimnisvollen Wege zu einem «objektiven» Textverständnis zeigen. Die Unsicherheit des Studierenden, gepaart mit der Unsicherheit des Unterrichtenden, haben es wohl bewirkt, dass der junge Mann all das arg überschätzte, was er sich selbst gerade erst angeeignet hatte.

Zugegeben: im Studium, bei eigener wissenschaftlicher Arbeit und als Unterrichtender an der Universität lernte ich einigermassen gründlich, mich mit Literatur zu beschäftigen. Aber habe ich damals eigentlich je ein

Buch noch mit der Intensität und Anteilnahme gelesen, die sich Autorinnen und Autoren doch wünschen, wenn sie schreiben?

In meiner Lesebiographie war es ein grauhaarig langer Lernprozess, all die einstudierten Betrachtungsweisen samt Bleistift beim Lesen wieder beiseitezulegen und zum Verhalten des unverbildeten Lesers zurückzufinden. Heute kann ich wieder ein Buch mit rein persönlichem Interesse lesen, ich kann es gut oder wichtig finden, auch wenn die Literaturkritik es unisono «verreisst». Und ich erlaube mir auch, als bedeutend eingestufte Bücher nicht oder nicht zu Ende zu lesen.

Wenn Leseunterricht mehr Lesen und weniger Unterricht wäre

Kinder und Jugendliche lesen inhalts-, thema-, problembezogen. Spannung einerseits und Identifikationsmöglichkeiten andererseits, vielfach auch mehr oder minder bewusste Empathie sind elementare Voraussetzungen dafür, dass sie ein Buch «fressen». Diese Art von Lesen kann man naiv, eskapistisch oder evasorisch nennen – immer klingt mit, dass da noch etwas fehle. Fragt sich nur, aus welcher Sicht. Ich meine, es sei schon viel wert, wenn sich der Mensch die kindliche «Sucht» nach Märchen und Geschichten, nach Erzähltem und Vorgelesenem bewahrt und den aktiven Schritt des Lesens leistet, um sich die Welten ausserhalb der selbst erfahrbaren Realität zu erschliessen. Es ist doch schon viel wert, wenn Jugendliche dieses Bedürfnis nicht ausschliesslich mit den audiovisuellen Medien befriedigen, sondern gemerkt haben, dass das Buch ihnen ebenfalls etwas geben kann, auch wenn es weniger leicht zugänglich und weniger leicht konsumierbar ist.

Es ist doch schon viel wert, wenn Jugendliche gemerkt haben, dass das Buch ihnen ebenfalls etwas geben kann.

Wenn es die Schule schafft, den Jugendlichen das Buch nahezubringen, die – aus was für Gründen auch immer – nicht lesen, dann hat sie ihr wichtigstes «lesedidaktisches» Ziel erreicht. Zwei Voraussetzungen sind allerdings unabdingbar: einerseits der Verzicht auf eine verfrühte Konfrontation mit Erwachsenenliteratur oder gar Kanonliteratur und der verstärkte Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur. Dies ist bei der inhaltlichen und literarischen Qualität moderner Jugendbücher kein Problem. Andererseits braucht es freiere Formen, mit Literatur umzugehen, als sie in der Schule üblich sind. Ein elementares Mittel, die Lesemotivation und die Lesefreude von Kindern und Jugendlichen zu erhalten, zu fördern oder gar zu erzeugen, ist das Schaffen von Freiräumen für unverschultes Lesen. Freies, von individuellen Interessen geleitetes, dem individuellen Lesetempo angepasstes, gleichsam «privates» Lesen in der Schule wirkt ansteckend, das beweisen Versuche. Kinder und Jugendliche, die in der Schule als Leserinnen und Leser behandelt werden und nicht andauernd in die Rolle von Schülerinnen und Schülern zurückversetzt werden, können das Lesen geniessen, sie tauschen ihre Leseerfahrungen freiwillig aus, empfehlen anderen, was sie gerne gelesen haben. Natürlich profitieren so wiederum am meisten diejenigen, die ohnehin auch privat gerne und viel lesen; aber es werden auch solche Jugendliche zum Lesen angeregt, die sonst wenig oder gar nicht lesen. Und andere, die zwar gerne lesen würden, denen privat aber Zugang zu Büchern oder Anregungen fehlen, erhalten

unschätzbare Impulse. Stellvertretend sei die Äusserung eines Schülers nach einer Phase des selbstbestimmten Lesens von Jugendbüchern zitiert:

«Als wir mit der Lesewerkstatt begonnen haben, war ich nicht so begeistert, weil ich eigentlich nicht so ein grosser Lesefreak bin. Aber als ich dann begonnen habe, im Jugendbuch zu lesen, hat es mir immer mehr Spass gemacht. Das Lesen hat mich so begeistert, dass ich sogar fast jeden Tag vor dem Schlafengehen noch ein paar Seiten gelesen habe. (...) Ich hätte nie gedacht, dass ich einmal innerhalb einer so kurzen Zeit so viel lesen würde. Es wäre mir früher nie in den Sinn gekommen, ein Buch je einmal fertig zu lesen. Und nun habe ich innerhalb von sechs Doppelstunden zwei Bücher ganz durchgelesen. (...) Was ich sehr gut an der Lesewerkstatt gefunden habe, war, dass jeder lesen konnte, was ihn oder sie interessiert hat. Und dass jeder in seinem Tempo arbeiten konnte. Das ist der Grund, warum ich früher in der Schule nie gerne gelesen habe, weil mich die Bücher nicht interessiert haben und weil man das meiste immer zu Hause lesen musste. Ich glaube, dass die Lesewerkstatt die optimale Lösung ist, auch Nichtleser auf den Geschmack des Lesens zu bringen.» (Sven, 9. Klasse)

Alle reden von Leseförderung: also tun wir es!

Gleichsam privates Lesen in der Schule als Kompensation einer fehlenden familiären Lesekultur, dieser Vorschlag stösst bei Primarlehrerinnen und Primarlehrern vermutlich auf offene Ohren, und er ist auf dieser Stufe zweifellos auch am widerstandslosesten zu verwirklichen. Mehr Schwierigkeiten gibt es bereits auf der Sekundarstufe I und in verstärktem Mass auf der Sekundarstufe II.

Auf der Sekundarstufe I sind die Brüche in der Lesebiographie am häufigsten.

Nun legen es aber die Ergebnisse der Leseforschung nahe, gerade auf der Sekundarstufe I der Lesemotivation Priorität einzuräumen, denn in diesem Alter sind die Brüche in der Lesebiographie am häufigsten. Mehr noch als in der Primarschule sollte es also auf der Sekundarstufe I nicht nur gebilligt, sondern gefordert werden, dass in der Schule die Art von Lesen aufgewertet wird, die den Jugendlichen entspricht. Wenn es der Gesellschaft ernst ist mit der Aufforderung an die Schule, die Kinder und Jugendlichen müssten zum Lesen angeregt werden, dann muss sie es akzeptieren, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer die Lesemotivation als erstes und immer vorrangiges Lernziel des Leseunterrichts betrachtet.

Die Leseforschung der vergangenen zehn Jahre hat das grosse Verdienst, Erscheinungen und deren Ursachen beim Namen zu nennen, Zahlenmaterial zu liefern und damit eine Argumentation über Lesemotivationen und Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Klassen genau beobachtet und ihre eigene Lesebiographie nicht vergessen haben, konnten schon immer Wesentliches selbst erkennen, aber vielleicht waren sie unsicher, ob ihre punktuellen Beobachtungen von grösserer Allgemeingültigkeit waren. Heute können sie die Beobachtung ihrer jeweiligen Schülerinnen und Schüler und ihre Schlussfolgerungen daraus mit der Leseforschung absichern, um gegen-

über Eltern, Schulbehörden, Lehrplänen und Lehrmitteln eine eigene, begründete, gesicherte Position zu vertreten, wenn es um die didaktischen Konsequenzen geht.

Wo bleiben die lesedidaktischen Lernziele?

Wenn die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht phasenweise, in ausgesparten Zeitgefässen oder auch situativ Gelegenheit erhalten, sich z. B. mit Ganzlektüren oder mit dem Lesebuch primär als Leserinnen und Leser zu beschäftigen, dann bleibt dennoch genügend Zeit und Gelegenheit für lernzielorientiertes schulisches Lesen im Deutsch und in allen anderen Fächern.

Selbstverständlich müssen Jugendliche den Umgang mit Textsorten lernen, um die sie in ihrem nichtschulischen Leben nicht herumkommen. Da ist es sinnvoll, wenn sie üben, das Wesentliche eines Textes zu erfassen, je nach Situation genau oder selektiv zu lesen, auch formale und sprachliche Merkmale zu entdecken, die für die richtige Einschätzung eines Textes wichtig sind. Wenn man diese pauschale Umschreibung konkretisiert, dann wird schnell deutlich, wie viel Stoff das gibt, wie viel Gelegenheit, die Lese- und Verstehensfähigkeit nach schulischen Kriterien zu fördern, d.h. lesedidaktische Zielsetzungen gemäss Lehrplänen zu verfolgen. Schülerinnen und Schüler haben genügend Urteilsfähigkeit, die Beschäftigung mit Gebrauchstexten als Schule und Schulung zu akzeptieren, ohne ihr allfälliges Missbehagen auf das literarische Lesen zu übertragen.

Schülerinnen und Schüler haben genügend Urteilsfähigkeit, die Beschäftigung mit Gebrauchstexten als Schule und Schulung zu akzeptieren.

Fragwürdiger sind m.E. die spezifischen Stoffe und Lernziele des Deutschunterrichts geworden, die etwas mit «literarischer Bildung» zu tun haben, denn genau das, was im Hinblick auf diese Ziele in der Schule – besonders im Gymnasium – gemacht wird, verleidet Jugendlichen erwiesenermassen das Lesen. Es wäre leicht aufzuzeigen, was alles falsch gemacht werden kann. Wie man es richtig macht, das knapp darzustellen ist schwieriger. Eines scheint mir allerdings sicher: Der richtige Weg hat weniger mit Literaturdidaktik, als vielmehr mit Einfühlungsvermögen in die Lebenswelt, in die Entwicklung und in die Bedürfnisse von Jugendlichen zu tun. Und bei allem, was man im Unterricht macht, sollte man sich immer wieder fragen:

Literaturdidaktische Lernziele: Welche, für wen und wozu?

Ich ziehe nicht in Zweifel, dass Jugendliche irgendwann einmal im Umgang mit literarischen Texten Schritte zum distanzierten, interpretierenden Lesen machen sollen, aber bitte Schritte, die ihrer geistigen und emotionalen Entwicklung angemessen sind. Literarische Bildung – sehen wir einmal ganz ab vom Problem, dass wir davon ganz unterschiedliche Vorstellungen haben können – lässt sich nicht einpauken, sondern muss sich herausbilden; das braucht Zeit, Motivation, selbsttätige Leseerfahrung und Reife.

Eine Textsorte wie Werbung zum Beispiel können die Schülerinnen und Schüler problemlos imitieren und parodieren. Sie haben als Rezipienten

eine so grosse Erfahrung, dass sie Absichten, Strukturen und Mittel mehr oder minder bewusst erfasst haben. Analyse und Kategoriebildung im Unterricht dient in einem solchen Fall der Bewusstmachung.

Der übliche Literaturunterricht steht dagegen vor dem Problem, dass er die Anschauung und die Reflexion gleichzeitig vermitteln will. Ein extremes Beispiel: Deutsche Lehrmittel für die Sekundarstufe II suggerieren zum Teil immer noch einen Literaturunterricht, der möglichst alles abdeckt, was die Literaturwissenschaft erarbeitet hat, dies aber so «exemplarisch», dass die Schülerinnen und Schüler anhand von 3 Gedichten, anderthalb Szenen und einem theoretisch dozierenden Text erfassen sollen, was «Expressionismus» ist; oder sie werden im Verfassen der «literarischen Erörterung» von Themen gedrillt, als wäre der Deutschunterricht die Vorbereitung auf das Germanistikstudium. Solche Ansprüche und Verfahren widersprechen nicht nur elementarsten lerntheoretischen Einsichten, sondern fördern Unbildung, Verbildung, verblasenes Geschwätz über Dinge ausserhalb der eigenen Erfahrung.

Lesen lernen wir lesend

«Unterrichtliche Behandlung von Literatur zum Zweck der Vermittlung literaturdidaktischer Lernziele» – so grässlich möchte ich das nennen, was jungen Leuten das schulische Lesen vergällt. «Beim Lesen lesen lernen» – so möchte ich die Alternative umschreiben.

Lesen verlangt Musse, und der Deutschunterricht auf allen Stufen bräuchte eine Verlangsamung.

Lesen verlangt Musse, und der Deutschunterricht auf allen Stufen bräuchte eine Verlangsamung. Erste Voraussetzung ist eine veränderte Einstellung dem Fach und den Lernenden gegenüber: Nicht der literaturwissenschaftlich definierte Stoff prägt den Deutschunterricht. Nicht die vom Lehrer ausgewählte «Klassenlektüre», nicht die von ihm damit verknüpften Lernziele, nicht die von ihm formulierten Fragen und Aufgabenstellungen bestimmen vorrangig den Deutschunterricht. Vielmehr resultieren aus den Interessen der Jugendlichen Themen und Leseanreize; individuelle Leseinteressen und individuelles Lesetempo kommen zu ihrem Recht, die subjektive Rezeption ist erwünscht und dient als Basis für das Gespräch zwischen Leserinnen und Lesern. Die Fragen, Informationsbedürfnisse und auch die Verständnisbarrieren und Missverständnisse, die dabei formuliert werden, führen weiter und geben der Lehrperson Gelegenheit zu Impulsen und gezielter Förderung. Ein solcher Leseunterricht bedeutet keinesfalls generellen Verzicht auf die historische Dimension, auf Werke der Kanonliteratur, auf Literaturbetrachtung. Er verlangt aber zweifellos einen radikalen Stoffabbau, den Verzicht auf Ballast, Spitzfindigkeiten und literaturwissenschaftliche Fachsimpelei; und er verlangt ausserdem den Einbezug anderer Literatur (Jugendliteratur) und die Bemühung um andere Formen der Verarbeitung.

Und wo bleibt die Allgemeinbildung?

Meine naturkundliche Allgemeinbildung, die ich im Gymnasium erhalten habe, beschränkt sich auf die Erinnerung an einen absonderlichen Lehrer, an den bayrischen Akzent einer Lehrerin und an die Endlosbehandlung

von Pantoffeltierchen. Mein Interesse für Natur ist inzwischen trotzdem erwacht, und ich bin motiviert und fähig, mich mit Natur zu beschäftigen und mich zu informieren. Will sagen: Die Allgemeinbildung, die der Literaturunterricht auch im Gymnasium zu vermitteln hat, ist die Erfahrung, dass Lesen persönlich bereichernd, spannend und informativ ist, dass Lesen zur Auseinandersetzung herausfordern und Welten eröffnen kann. Allgemeinbildung ist, dass die jungen Leute elementare Einsichten beim Umgang mit Literatur gewonnen haben, die sie mit wachsender Leseerfahrung weiterentwickeln können. Allgemeinbildung ist, wenn Maturandinnen und Maturanden – gleichgültig welche Berufsrichtung sie einschlagen – auch weiterhin lesen, weil sie in der Schule gelernt haben, gerne zu lesen. Wie viele Metamorphosen Goethe durchgemacht hat, ist völlig wurscht, Hauptsache, die jungen Leute machen ihre eigenen durch.

Die Allgemeinbildung, die der Literaturunterricht im Gymnasium zu vermitteln hat, ist die Erfahrung, dass Lesen persönlich bereichernd, spannend und informativ ist.