Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 69 (1982)

Heft: 5: Beiträge zur Lesebuchdiskussion und zum Thema Lesen in der Schule

Artikel: Lesebuchkonzepte

Autor: Hüppi, Claudio

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527770

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lesebuchkonzepte*

Claudio Hüppi

Das Lesebuch hat eine rund 200jährige Geschichte hinter sich und ist ein typisches Kind der Aufklärung. Konzipiert war es zuerst als Sammlung von Texten, die verschiedenen Zielen dienen sollten, inbesondere aber der sittlichen Erziehung und Sachbelehrung. Das Angebot war «auf Vermittlung von Welt», die in einer als sinnvoll empfundenen Ordnung verankert war, gerichtet. «Das aufklärerische Ziel, durch die Beispiele im Leser Reflexion zu entbinden, wird in der Verfallsform zugunsten einer gefällelosen Einsinnigkeit unter Betonung des Emotionalen aufgegeben[1].» Die Nachfolge traten Lesebücher an, in denen der Vorrang der Sachen einem Vorrang der Ideologie weichen musste. Leitbilder sollten Phantasie und Gefühl der Zöglinge prägen.

Spätestens seit der Mitte des letzten Jahrhunderts begann man die «Sachen» in gesonderten Fächern anzubieten und entwickelten sich fachspezifische Lehrbücher. Dies führte folgerichtig zu einem neuen Lesebuchtyp, den man als literarisches Lesebuch bezeichnen kann. Der erste Entwurf von hohem Rang stammt vom Germanisten Philipp Wackernagel, dessen «Deutsches Lesebuch» 1843 erschien. Das Buch war ganz im Sinn einer ästhetischen Erziehung der Heranwachsenden konzipiert; die Frage nach der ausserdichterischen Wirklichkeit stellte sich nicht. Der Leser begegnet dem Kunstcharakter der Dichtung, wobei Wackernagel in der Auswahl der Texte einen entschieden christlichen und nationalen Standpunkt einnahm. Weitere Lesebücher mit ähnlicher Zielsetzung folgten. Erinnert sei an die Lesebücher von Stifter und Aprent, Hofmannsthal und Loerke, aber auch an Killys «Zeichen der Zeit». Ihnen war eines gemeinsam: sie fanden den Weg in die Schulstuben nicht, sondern blieben einem elitären Leserkreis vorbehalten.

Um 1910 tauchte dann, im Umkreis der Kunsterziehungsbewegung, erstmals eine Lesebuchkonzeption im Sinne eines literarischen Arbeitsbuches auf. Man ging von einem traditionellen, strikt auf das ästhetisch Hochwertige ausgerichteten Literaturbegriff aus und gliederte zumeist nach literarischen Gattungen und Gattungsformen oder aber rein chronologisch. Anderseits wurde die Forderung erhoben, nur mehr Ganzschriften zu lesen, wie sie für den Schulgebrauch dann auch massenweise produziert wurden. In den fünfziger und sechziger Jahren wandten sich kritische Einwände besonders gegen das unzeitgemässe Weltbild, das viele Lesebücher vermittelten. Darin waren nicht allein soziale und politische Themen weitgehend ausgeklammert, sondern es herrschten gefühlig-idyllische Bilder vor, eine bildungsbürgerliche Vorstellungswelt und tradierte Werthierarchien. Gliederungsprinzip war eine Einteilung in Textzyklen mit lose zusammenfassenden, sachlich relativ nichtssagenden, jedoch stark ideologisch geprägten Titeln. Man hat solche Werke als «Gesinnungs-Lesebücher» bezeichnet.

Die in den fünfziger Jahren massiv einsetzende Lesebuchkritik konzentrierte sich anfänglich besonders auf die Antiquiertheit der Texte. So verdienstreich diese Analysen auch waren, trieben sie z.T. sonderbare Blüten, so etwa, wenn allen Ernstes u. a. nach dem Anteil des Bekleidungsgewerbes in den Texten von 50 im Gebrauch befindlichen Lesebüchern gefragt wurde. Daneben gab es aber durchaus nützliche Untersuchungen, so z.B. über das Rollenbild der Frau, des Bauern- und Handwerkerstandes, neuestens auch der Familie[2].

Malte Dahrendorf sieht das Lesebuch «als Informatorium der Wirklichkeit», das «die Strukturen der modernen Welt vermitteln möchte». Er verlangt eine Erweiterung des Literaturbegriffes sowie eine Relativierung und ein Zurückdrängen der poetischen Literatur um mindestens die Hälfte. Das ist der Lesebuchtyp, der gesellschaftlich-emanzipatorische Zielsetzungen vertritt.

Welchen Zwecken hat ein Lesebuch zu dienen?

Das Lesebuch hatte im Lauf seiner Geschichte

---

*aus: Für Wort und Sinn, Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. Oscar Bettschart. Benziger Verlag, Einsiedeln 1981, S. 94-102.

verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Bei grober Vereinfachung lassen sich im Anschluss an Helmers die folgenden historischen Zielsetzungen für das deutsche Lesebuch unterscheiden:

1. das Lesebuch als Leselern- und Leselehrbuch
2. das Lesebuch als Chrestomathie (Auswahl aus Schriftstellern) im Dienst der Gestaltungslehre
3. das Lesebuch als Sachbuch
4. das Lesebuch im Dienst einer Morallehre durch Beispielgeschichten
5. das Lesebuch im Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung durch Dichtung
6. das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch.

Es ist jedoch sofort beizufügen, dass diese sechs Aufgabestellungen nicht säuberlich nach Zeitabschnitten voneinander zu trennen sind. Vielmehr ist es so, dass in den einzelnen Lesebüchern häufig mehrere Aufgabestellungen miteinander konkurrieren[3].

Was ist eigentlich der Sinn des schulischen Lesens?

Soll man, nach Helmers, in erster Linie den Schüler auf allen Bildungsstufen mit den literarischen Strukturen vertraut machen und ihm dadurch den Zugang zur Literatur ermöglichen, damit sie für ihn zur Lebenshilfe werden kann? Oder geht es um Bewusstmachen und Erziehung der Schüler zur Kritikfähigkeit? Hat Lesen zuerst und vor allem eine emanzipatorische Funktion, wie Malte Dahrendorf behauptet? Oder soll es den Lernenden zu rationaler Einsicht in den gesellschaftlichen Werdegang führen, damit er fähig wird, kritisch die Gegenwart zu messen, um an der Zukunft gestaltend mitwirken zu können, wie Heinz Ide formuliert?

Sowohl bei Helmers wie bei Dahrendorf und Ide gilt – bei aller sonstigen Verschiedenheit der Auffassungen – kritische Rezeption von Literatur als selbstverständliches didaktisches Prinzip (in Amerika unter dem Begriff «Critical Reading» schon vor dem 2. Weltkrieg angewandt). Die Auseinandersetzung mit Literatur im Sinn einer kritischen Infragestellung der ausgedrückten Meinungen wird heute von fast allen Deutschdidaktikern gefordert. Das hängt mit dem Umdenken im Selbstverständnis der Germanistik und Literaturwissenschaft ebenso zusammen wie mit den Erkenntnissen der Kommunikationstheorie, des symbolischen Interaktionismus, der durch Saul B. Robinsohn in Gang gebrachten Curriculumforschung und der von seiten der Sozialwissenschaften nachdrücklich geforderten sozialen Relevanz von Unterricht . «In bezug auf die Theorie des kritischen Lesens aber konnte dadurch die Verwirrung, die sich um diesen Begriff (auch im Ausland) rankte, nur noch grösser werden.[4].»

Nach Helmers[5] ist kritische Rezeption von Literatur wesentlich von der Kenntnis literarischer Gestaltungsmittel und Strukturen abhängig. Er vertritt den Standpunkt, dass in der Schule das wissenschaftliche Instrumentarium der formalen Textanalyse erlernt und überdies ein «Faktenwissen» erworben werden müsse, um über Wirkung und Inhalt von Literatur reflektieren zu können[6]. Erst das Wissen um die Formprinzipien des Werkes ermöglichen eine adäquate Rezeptionshaltung. Als logische Konsequenz der Priorität des Erlernens formalinterpretatorischer Techniken lehnt Helmers die Anordnung der Texte im Lesebuch nach Themenkreisen ab, weil dadurch eine Distanzierung gegenüber dem Gelesenen erschwert würde und die Gefahr eines Rückfalls in das ideologisch gefärbte Gesinnungslesebuch bestünde. Helmers ist sich aber durchaus bewusst, dass jede sprachliche Äusserungsform eng an inhaltliche Dimensionen gebunden ist. «Was bei Helmers aber zweifellos zu wenig Berücksichtigung findet, ist die Bedeutung, welche ein Text für den Rezipienten unter bestimmten Bedingungen hat. Kritik bedeutet Stellungnahme, Stellungnahme verlangt Engagement. Das Durchschauen von Texten und deren Intentionen macht bei der blossen Erkenntnis der im Text festgestellten Strukturen und Inhalte nicht halt, sondern verlangt Schlussfolgerungen, Reaktionen, initiiert beim Lesenden Kombinationen des eigenen Gedankengutes mit den Gedanken des Autors, lässt ihn schöpferisch werden[7].»

Demgegenüber fordert Malte Dahrendorf[8] statt eines bloss kritischen ein «misstrauisch-skeptisches Verhalten» dem Text gegenüber, den Abbau der «Einschüchterungsfunktionen von Literatur». Letztlich soll nach Dahrendorf alle Literatur nur daraufhin untersucht werden, inwieweit sie Sozialisationsfunktion und unmittelbare Relevanz zur Wirklichkeit hat,

mit dem Ziel der Veränderung und Emanzipation. Marxistische Literaturdidaktiker sind dann noch einen Schritt weiter gegangen und postulierten als einzige Methode für den Literaturunterricht eine sozial- und ideologiekritische Analyse der Texte. Die Textauswahl für den Unterricht hat in erster Linie nach dem Kriterium zu erfolgen, was für den Schüler «subjektiv interessant und für seine objektive Lage bedeutsam ist»[9].

Bei solchen Zielsetzungen fragt es sich, ob man den Deutschunterricht nicht in Sozialkundeunterricht oder sozialpolitischen Bildungsunterricht umbenennen sollte, da ja Sprach- und Literaturanalyse nur mehr als Mittel zu dem Zweck angesehen werden, Gesellschaftskritik zu betreiben[10]. Lesebücher oder Textsammlungen, die nach den Grundsätzen dieser Bildungstheorie zusammengestellt werden, enthalten keine repräsentative Auswahl der literarischen Wirklichkeit, sondern ideologisch trächtige Texte und Dokumente.

Den hier dargelegten, sich z.T. stark widersprechenden Auffassungen über den Zweck des Umgangs mit Literatur in der Schule widerspricht ein prominenter deutscher Schriftsteller. In einem Interview für die Zeitschrift «betrifft: erziehung»[11] führte Günter Grass aus: «Literatur in deutschen Schulen ist...eigentlich immer ein Alptraum gewesen. Früher war das alles von rechts gefüttert, dann kam die Phase von links; aber in den Grundverhaltensweisen hat sich leider nichts geändert: es herrscht vor die Interpretationssucht. Literarische Texte werden nicht an den Schüler herangebracht, um bei ihm die Lust am Lesen auszulösen, um ihm die Chance zu geben – und sei es mit den verschiedensten Gedanken –, sich mit einem Text zu identifizieren, sich selbst zu erleben, sondern um ihn auf eine schlüssige Interpretation hinzuführen. Das tötet die Literatur ab. ....Literatur hat mit Kunst zu tun. Sie ist eine Kunstform und daher in erster Linie ästhetischen Gesetzen verpflichtet.» Grass wendet sich dann gegen die Tendenz, Literatur eigentlich nur noch zum Vorwand zu nehmen, daraus «gesellschaftlich Relevantes abzuleiten». Das bezeige natürlich nicht das, was Kunst bezeigen kann: «eine erweiterte Lebenserfahrung, etwas, was sich aus andern Texten nicht herauserleben lässt. ...Literatur bezeigt andere Dimensionen, und zwar genau die Dimensionen, die im politischen Verständnis unserer Zeit immer zu kurz kommen.» In deutlich spürbarer Erregung verwahrt sich dann Grass dagegen, dass man in der Schule alles der Ratio zu unterwerfen versuche: «Dieser schöne, sinnlose Bereich, den die Kunst und damit auch der Deutschunterricht vermitteln könnte, das passiert nicht mehr oder unzureichend.» Schliesslich holt Grass zu einem Schlag aus gegen eine Grundmentalität unserer Gesellschaft in West und Ost, welche uns den «kreativen, selbstgewählten, einsamen, herrlichen Prozess» des Lesens vermiesen muss: «Unsere Gesellschaft ist, ob sie sich links oder rechts orientiert, vulgär-materialistisch. All unsere konservativen bis reaktionären Geschichten, aber auch die Gegenpositionen, die von links kommen, sind auf Zuwachs, Wohlstand, soziale Sicherung ...konzentriert, so dass in diesem rein materialistischen Existenzverständnis für viele Dinge, die nicht auf Heller und Pfennig vom Nutzeffekt her zu belegen sind...kein Platz bleibt[12].»

Wenn man auch vom pädagogischen sowohl wie vom sprachdidaktischen Standpunkt aus gegenüber den spontanen und apodiktischen Äusserungen von Grass Vorbehalte anbringen muss, so teile ich doch weitgehend seinen Standpunkt, ausser dort, wo er Literatur mit Dichtung gleichsetzt. Ich habe mich zwar früher dagegen gewehrt, dass in ein sogenanntes «literarisches Lesebuch» Trivial- und Gebrauchsliteratur aufgenommen werde, da es sich hier für mich um ganz verschiedene Seinsebenen handelt, doch befürworte ich heute den Einbezug solcher Texte in den Leseunterricht, weil es Aufgabe der Schule ist, die Vielfältigkeit schriftlich gestalteter Sprache in repräsentativer Auswahl zu zeigen und die jeweils angemessene Zugangsweise zu entwikkeln und zu üben. «Entscheidend wird sein, ob es gelingt, die schulische Texterfahrung so zu gestalten, dass die überindividuellen (allgemeinen) Formen schriftsprachlicher Gestaltung...erkannt werden und für das ausserschulische Lesen zur Verfügung stehen[13].» Das setzt interpretierendes Lesen voraus, das auf jeder Schulstufe, in jedem Schultyp nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist. Dabei ist selbstverständlich darauf zu achten, dass die Auswahl der Texte in Berücksichtigung der Schulstufe und des Schultyps er-

folgt. Textsammlungen bzw. Lesebücher für Gymnasiasten werden sich daher z.T. wesentlich unterscheiden von solchen für Realschüler.
Die Wahl der richtigen Texte ist ganz entscheidend für die Effizienz des Literaturunterrichts. Wo sich beim Lesen Anspruch und Leistungsvermögen nicht decken, wo das Textangebot nicht der Interessensphäre, der Denkweise und Empfindungsart der Schüler einigermassen entspricht, muss es notwendigerweise zu Frustrationen kommen, die zu einer lebenslangen Leseabstinenz führen können. Leider sind die meisten Lesebücher so angelegt, dass die Lesemotivation beim Schüler eher gebremst als gefördert wird. Langeweile macht sich breit und prägt unter Umständen eine negative Einstellung zum Lesen.
Untersuchungen haben ergeben, dass etwa 80% der Erwachsenen keine Bücher mehr lesen. Will man das verhindern, so muss im Literaturunterricht unbedingt auf das Leseinteresse des Schülers eingegangen und damit privates und schulisches Lesen möglichst synchron geschaltet werden. Abenteuer-, Kriminal- und Sience-Fiction-Geschichten dürfen ebensowenig fehlen wie eigentliche Jugendliteratur. «Kein Lesen ist der Mühe wert, wenn es nicht unterhält», sagt Somerset Maugham. Dieses Prinzip gilt ganz besonders im Hinblick auf die jugendlichen Leser. Hans Giehrl formuliert das als Didaktiker so: «Das Elend unserer literaturdidaktischen Konzeptionen scheint mir vor allem darin zu liegen, dass sie aus ihrer praxisfernen theoretischen Befangenheit keine Impulse für bleibende, lebenslange Lesehaltungen junger Menschen zu geben vermögen. Ob man Lesestücke formal-ästhetisch, pädagogisch, gesellschaftskritisch, kommunikations-theoretisch oder textlinguistisch analysiert, bleibt für die literarische Bildung so lange folgenlos, als es nicht gelingt, über methodologische und punktuelle Einsichten hinaus eine Lesehaltung zu bewirken, die durch sachliches Interesse, Vergnügen, Betroffensein oder Begeisterung personale Grundbedürfnisse anspricht und befriedigt. Nicht irgendeine Indoktrination, nicht die Kenntnis einiger poetologischer oder linguistischer Begriffe, sondern allein die Befriedigung individueller Interessen, Wünsche und Erwartungen der jungen Leser begründen ein dauerndes Verhältnis zur Literatur, schaffen Literarität, verstanden als Buchfähigkeit und Buchwilligkeit, die wichtigstes Ziel des literarischen Unterrichts sein muss[14].»
Giehrl schlägt in logischer Konsequenz aus dem eben Gesagten vor, an die Stelle uniformer Klassenlesepläne, die nur vereinzelt die tatsächlichen Literaturbedürfnisse der Mehrzahl der Schüler treffen, individuelle Lesepläne für jeden einzelnen Schüler auszuarbeiten, welche schulische und nebenschulische Lektüre integrieren und von Schülern und Lehrern gemeinsam erstellt werden. Das bedingt natürlich eine Einschränkung der oft noch beherrschenden Stellung des Lesebuches als einziger Lesequelle im Unterricht[15].
Einer der radikalsten Lesebuchkritiker, Heinz Ludwig Arnold, hat die These aufgestellt, dass «die Texte der vorliegenden Lesebücher ...Chancengleichheit» verhinderten. Er fordert mit der integrierten Gesamtschule (!) auch neue Lesebücher, die aus einem erweiterten Literaturbegriff zu entwickeln wären. «Und dieser Literaturbegriff wiederum, der von einer um Sozialisation bemühten Didaktik zeugt, erfordert gänzlich andere Lesewerke, ja Lesesysteme, als es die traditionellen Lesebücher sind. Sie müssen leisten, was die traditionellen Lesebücher geradezu verhindern: Präsentation von Offenheit statt von überlieferter Geschlossenheit; Veränderbarkeit und aktuell zu erweiternde Dokumentationen statt Kanonisierung; Problematisierung statt Übermittlung von Bildungsgütern; historische Relativierung literarischer Texte statt Vermittlung von über der Zeit stehenden, für zeitlos gültig gehaltenen sogenannten Bildungswerten[16].»
Wenn es nach gewissen Literaturdidaktikern ginge, sollten unsere Lesebücher sogar nur mehr Texte enthalten, die negative Zeiterscheinungen aufzeigen. Wenn diese auch nicht verschwiegen oder verharmlost werden dürfen, kann es niemals darum gehen, aus unseren Lesebüchern Kampfschriften gegen das Unrecht in dieser Welt, gegen überkommene Werte oder die bestehende Gesellschaftsordnung zu machen, wie es z.B. Hans Joachim Grünwaldt anstrebt, wenn er sagt: «Sprache und Literatur sollen als Herrschaftsinstrumente betrachtet und behandelt werden[17].»
Die Behandlung älterer Literatur bezeichnet Grünwaldt als «überflüssig»[18], sofern sie kein «Herrschaftswissen» vermittle. Dabei ist gera-

de die Beschäftigung mit älterer Literatur notwendig, dürfen die Dichter und Schriftsteller früherer Zeiten nicht ausgeklammert werden, weil wir durch sie die Geschichtlichkeit des Menschen erfahren. «Wir werden die Welt weder human noch in Ordnung halten können, wenn wir alles über einen Kamm scheren, den Kamm, der unsere eigene Frisur bestimmt», schrieb einmal Carl Friedrich von Weizsäcker. Wenn aber Literaturunterricht zur reinen Gesellschaftskritik umfunktioniert wird, stecken wir wieder mitten im Gesinnungsunterricht früherer Jahre, der eben gerade von diesen Leuten attackiert worden war. Wie weit solch ideologische Horizont-Verengung führen kann, zeigt sich etwa in den theoretischen Schriften von Heinz Geiger und Jochen Vogt[19]. Dort werden z.B. Disziplin, Fleiss, Leistungswillen, Gehorsam als «Arbeitnehmertugenden» deklassifiziert, welche Emanzipation verhindern und der «Tradition der Beschwichtigung dienen»[20].

Die Lesebuchdiskussion und kein Ende

Oswin Bucher fasst kurz, aber treffend den Stand der Lesebuchdiskussion zusammen, indem er, etwas schematisiert, drei klar unterscheidbare Positionen markiert:

- Die erste Gruppe versteht das Lesebuch vor allem als Mittel des Literaturunterrichts. Dieses Verständnis richtet sich besonders gegen die Auffassung, das Lesebuch solle eine Weltanschauung vermitteln oder ein Hilfsmittel für den Sachunterricht sein. Neben der Einführung in die Literatur wird dem Lesebuch etwa noch die Aufgabe zugeschrieben, die Schüler lesen zu lehren oder sie mit guter Sprache vertraut zu machen.
- Eine zweite Gruppe spricht von «emanzipatorischem Literaturunterricht», von «politischer Erziehung». Nach ihr haben Lesebuchtexte in erster Linie «die Funktion als Materialien politischer Bildung» zu erfüllen.
- Eine dritte Gruppe schliesslich betont die Wichtigkeit inhaltlicher Kriterien, ohne einseitig den Akzent auf die eine oder andere der erwähnten Richtungen zu setzen. Da sich nach ihrer Überzeugung Literatur nie inhaltslos präsentieren kann, wirkt sie auf den Schüler vom Thema her, vermittelt ein Weltbild und übt eine pädagogische Funktion aus. Daher ist es notwendig, die Lesestoffe nicht nur vom formalen, sondern auch vom inhaltlichen Aspekt her sorgfältig auszuwählen[21].

Dass in unserer pluralistischen Gesellschaft ein Konsens in der Lesebuchfrage nicht zu erzielen ist, versteht sich eigentlich von selbst. Eines dürfte aber unbestritten sein: Leseerziehung muss sich an den Schülern orientieren. Lesebücher sollen so konzipiert sein, dass die Schüler zum Lesen motiviert werden. Der Zweck des Lesebuchs liegt weniger darin, den jungen Leser mit der literarischen Tradition und mit literaturwissenschaftlichen Grundbegriffen vertraut zu machen, als vielmehr in der Befriedigung der individuellen Lesebedürfnisse. Nur so kann ein dauerndes und befriedigendes Verhältnis zum Buch grundgelegt werden. Trotzdem wird das Lesen sprachlicher Kunstwerke, die Begegnung und Auseinandersetzung mit Dichtung eine besondere Aufgabe der literarischen Erziehung bleiben. Gerade wenn die anderen Formen des Lesens deutlich abgehoben und in ihrem Eigenwert gesehen werden, darf und soll das dichterische Wort auch zum Erlebnis führen. Ästhetisch-literarische Bildung trägt ganz wesentlich zur Persönlichkeitsbildung bei, kultiviert die emotionale Dimension und den Geschmack der jungen Leser. Wenn es Wesen und Sinn der Dichtung ausmacht, «den Menschen aus dem Zusammenhang der Realität hinauszuführen, ihn aus der Determination zu befreien und für das Mögliche freizuhalten»[22], dann muss ihm der Umgang mit Dichtung diese Offenheit schenken. Im Kunstwerk erkennt er, «dass die Wahrheit des Schönen einen anderen Logos als die Wahrheit eines Satzes oder einer Lehre hat»[23].

Anmerkungen

[1] *Walz, U.,* in: Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart 1970 S. 36.
[2] *Bucher, O.,* Die Familie im Lesebuch der deutschen Schweiz. Diss., Freiburg i. Ue. 1979.
[3] *Bucher, O.,* l.c., S. 8.
[4] *Hopfgartner, P.,* Was heisst «Erziehung zum kritischen Lesen»? In: tiroler schule, Heft 1, März 1980, S. 7.
[5] *Helmers, H.,* Fortschritt des Literaturunterrichts – Modell einer konkreten Reform. Stuttgart 1974, S. 20.
[6] Ebd., S. 20.
[7] *Hopfgartner, P.,* l.c., S. 8.

[8] *Dahrendorf, M.,* Eine neue Lesebuch-Generation: Das Lesebuch als Antwort auf eine konkrete gesellschaftliche Situation. In: Bertelsmann Briefe, Heft 78 (1973), S. 180.
[9] *Geiger, H./Vogt, J.,* Ein Lesebuch für die Schülerschule, in: *Vogt, J.,* Korrekturen. Versuche zum Literaturunterricht. München 1974, S. 100.
[10] *Hopfgartner, P.,* l.c., S. 10.
[11] betrifft: erziehung, Heft 7/8 Juli/August 1980, S. 105ff.
[12] l.c., S. 107.
[13] *Kleinschmidt, G.,* in: Erziehung zum Buch. Freiburg i.Br. 1974, S. 78f.
[14] *Giehrl, H.,* Das Problem der Effektivität im Literaturunterricht, in: Pädagogische Welt, Heft 12, 1977, S. 717.
[15] l.c., S. 718.
[16] *Arnold, H. L.,* Das Lesebuch der 70er Jahre. Köln 1973, S. 80.
[17] *Grünwaldt, H. J.,* Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung, in: *Ide, H.* (Hrsg.), Bestandesaufnahme Deutschunterricht, Stuttgart [5]1973, S. 184.
[18] Ebd., S. 183.
[19] *Geiger, H./Vogt, J.,* l.c., ferner: *Geiger, H.* (Hrsg.), Lesebuchdiskussion 1970-1975, (UTB 641) München 1975.
[20] *Vogt, J.,* l.c., S. 107f.
[21] *Bucher, O.,* l.c., S. 17f.
[22] *Kayser, W.,* Die Wahrheit der Dichter. Hamburg 1959, S. 54.
[23] *Giehrl, H.,* l.c., S. 132.

---

lesen

Wenn ich Ähren auflese, dann sehe ich ihre Form und Farbe, ich spüre mit den Händen ihr Gewicht und ihre Struktur.
Ich kann überlegen, was ich mit der Ähre soll:

- die Körner herauslösen und langsam essen
- weitere Ähren sammeln, Mehl herstellen und dann Brot
- mit den Körnern Hühner füttern
- dann die Hühner essen und mich am Essen freuen
- die Hühner essen und dabei denken, dass der Umweg über das Huhn zwölf Mal mehr Körner braucht, als wenn ich Brot machte
- das Korn unter das Mikroskop legen und staunen
- die Ähre als Vorlage nehmen für eine Geschichte oder für ein Gedicht
- die Ähre in einer Vase aufstellen und mich daran freuen; Ähren halten lange

Max Huwyler

Texte für aktive Leser

Anmerkung zur Entwicklung eines Lesewerks für die Oberstufe

Pankraz Blesi

«Mit Leuten, die das Lesen als passiven Vorgang bezeichnen, dürfte nicht zu reden ratsam sein. Wer weiss, vielleicht werden sie das Hören auch als passiven Vorgang betrachten und unter eurer Rede einschlafen oder sterben.»

(Ludwig Hohl, Die Notizen IV)

Ein neues Lesewerk für die Schüler der Oberstufe soll entstehen. Lehrer beraten über ein wünschbares Konzept; sie unterrichten an Realschulen, Sekundarschulen, Progymnasien.[1] Und an *allen* diesen Schultypen soll das Lesewerk eingesetzt werden können – darauf einigt sich die Lehrergruppe trotz skeptischer Gegenstimmen. Den Bedenken wird Rechnung getragen: Schüler und Lehrer können zusätzlich aus einem Angebot von *Ergänzungstexten* auswählen, unterschiedliche Anspruchsniveaus werden berücksichtigt. Ein solches Textangebot sollte grösstmögliche Chancen zur Differenzierung bieten, auf der Real- wie auf der Gymnasialstufe. Auch Gymnasiasten können Mühe haben mit schwierigen Texten; und die Gefahr der Unterforderung besteht nicht in erster Linie an unsern höheren Schulen. Lehrer meinen im Rahmen einer Vernehmlassung dazu folgendes:
«Sprachliche Defizite sind sicher nicht dadurch auszumerzen, dass man den Realschüler vor schwierigen Texten bewahrt, sondern höchstens indem man sich damit auseinandersetzt.»
«Dass schwierige Texte auch von schwächeren Schülern durchaus verstanden werden können (vielleicht nur in groben Zügen und nicht in allen Nuancen und Détails), zeigt Jürg Jegge in seinem Buch ‹Dummheit ist lernbar›. Er besucht mit seinen Schülern (Hilfsschü-