

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 7-8: Deutschdidaktik

Artikel: Die Funktion des Deutschunterrichts in der Lesesozialisation
Autor: Ummel, Hannes
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531049>

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: 12.01.2026

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

Die Funktion des Deutschunterrichts in der Lesesozialisation

Wie ergibt sich ein konkretes Bild einer Leserin/eines Lesers? Vieles trifft zusammen: persönliche Erfahrungen, Kindheitssplitter, familiäre Bindungen, Normorientierungen, Unterrichtserfahrungen u. a. m. Hannes Ummel geht in seinem Beitrag auf die Suche nach den Elementen, die erst ein konkretes Bild entstehen lassen.

Einleitung

Ich möchte an zwei Lesebiographien aufzuzeigen versuchen, welchen Einfluss der gymnasiale Deutschunterricht auf die Lesemotivationen von Schülerinnen hat. Was in empirischen Studien oft verkürzend entweder deterministisch von objektiven gesellschaftlichen Strukturen¹ oder subjektivistisch von «Bedürfnissen» eines Individuums² aus zu erklären versucht wird, soll in der Rekonstruktion zweier Lesesozialisierungen exemplarisch zur Darstellung gelangen: der Zusammenhang von Leben und Lesen, von Alltag und literarischer Fiktion, von vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen und persönlichen Dispositionen also.

Es handelt sich bei dem Kontrastpaar Betty R. und Franz B. um eine Frau und einen Mann mit Jahrgang 1969, die in einem deutschschweizer Gymnasium als Schwerpunkt ihrer naturwissenschaftlich orientierten C-Matura das Fach Deutsch gewählt haben. Zum Zeitpunkt des Interviews liegt die Matura zwei Jahre zurück³.

Porträt einer Leserin, eines Lesers

Betty betrachtet sich als Leserin. Sie hat den Umgang mit ästhetischer Literatur zu ihrem Beruf gemacht – sie studiert Deutsch. Ihr Lesen ist stabil motiviert und hat so im Alltag eine Eigendynamik entwickelt, es initiiert zum Beispiel Freizeitaktivitäten wie Theatergruppen und Literaturclubs. In ihrer Selbsteinschätzung ist sie allerdings eine Leserin mit einer seltsamen «Lesekarriere». Sie habe aus eigener Initiative fast nichts gelesen in ihrer Kindheit, das wenige dann sehr chaotisch. Überhaupt sei sie nicht gefördert worden und habe alles andere gemacht, als sich mit Büchern abzugeben. Versinnbildlicht wird Bettys heutiges Verhältnis zum Lesen in einer Szene, die sie beiläufig schildert: Es komme heute oft vor, dass sie sich gemeinsam mit ihrer Wohnpartnerin über sich selbst lustig mache, wenn sie wieder mal mit einem gekauften Buch nach Hause kommt, das dann neben die anderen vielen nichtgelesenen Bücher ins Regal gestellt wird.

Betty: Alles andere gemacht als sich mit Büchern abzugeben

Franz: Keine Erinnerung an Kinderbücher, aber an aufmerksame Leseförderer

Franz sieht sich ebenfalls als Leser: im Gegensatz zu Betty aber als einer, der immer schon selbstverständlich gelesen hat und das auch in Zukunft tun wird. An Kinderbücher und ähnliches kann er sich nicht erinnern, er habe aber in Eltern und Verwandten aufmerksame Leseförderer gehabt. Er findet so früh und offenbar über Nacht zur Erwachsenenliteratur. Er liest auch heute viel und Unterschiedliches: regelmässig verschiedene Zeitungen, Action-Romane, «hohe» Literatur, wissenschaftliche Bücher von Fridtjof Capras «Das neue Denken» über Klaus Theweleits «Männerphantasien» bis zur Studienliteratur (er studiert Betriebswirtschaft). Die Gespräche in und ausserhalb des Unterrichts und das Lesen im Kollektiv der Kernfachklasse haben seinen Horizont erweitert und ihm immer wieder neue Zugänge zum Text verschafft. Die Mehrfachlektüre ist ihm ebenso vertraut wie das schnelle Durchlesen eines Textes, die beharrliche Meditation über kurzen Stellen des Faust ebenso wie das zeitvertreibende Verschlingen von Action-Romanen. Franz besitzt seine liebsten Bücher selbst, weil er sie so immer zur Verfügung habe. Eine Sequenz über die Lektüre von «Faust» stilisiert das Bild des offenen, gebildeten, versierten Lesers mit einer intimen Beziehung zu Büchern, das Franz von sich hat: Er vertieft sich in der lärmigen Wartehalle eines internationalen Flughafens in den Detailreichtum und die philosophische Tiefe von Goethes «Faust».

Lesenormen

Betty betreibt ganz offensichtlich eine Strategie des understatement und stellt – vielleicht demonstrativ – ihr Licht unter den Scheffel. Sie rückt ihr Lesen in eine Perspektive des Defizitären, des Abnormalen und des Unge-nügens. Franz dagegen, könnte man sagen, blufft: Er stellt sich in ein gutes Licht. Die unterschiedlichen Kommunikationsstrategien verraten denselben Massstab, der an das Lesen ästhetischer Texte angelegt wird: Es ist etwas Wichtiges, Schönes, Gutes, darum muss man oft, viel und Verschiedenes lesen. Sowohl Betty als auch Franz haben Lesenormen internalisiert⁴. Diese bilden auch heute noch eine Grundlage ihres Lesens. In ihren Augen versagt Betty vor diesem Massstab. Das Gefühl des Nichtgenügens und das im Alltag und in der Darstellung ironisierte, wohl in Wirklichkeit aber wirksame schlechte Gewissen vor dem Büchergestell mit den nicht gelesenen Büchern sind deutliche Indizien für die Lesenorm.

Demgegenüber entspricht Franz in seiner Selbstwahrnehmung mehr oder weniger den mit dem Idealbild verbundenen Forderungen.

Franz, der «spurlose» Leser

Ein notwendigerweise etwas fragmentarischer sequenzanalytischer Durchgang durch die ersten Redezüge des Interviews kann Aufschluss darüber geben, ob und in welcher Art den hohen Ansprüchen, die die beiden an ihr Lesen stellen, ein Handeln und Sichverhalten im Alltag entspricht. Es handelt sich um die Antworten auf die Einstiegsfrage⁵.

I: Also eine erste Frage, die ich hätte, wäre die, hast du ein, einmal, kannst du dich erinnern, einmal etwas gelesen zu haben, das dir sehr Eindruck

gemacht hat? Das kann jetzt positiv oder negativ sein, dass du einen Ablöcher gehabt hast oder dass es dir gewaltig gut gefallen hat.

A: Also grad, so, grad spontan kommen mir eigentlich zwei Bücher in den Sinn mit einem total positiven Eindruck, das ist erstens «Catcher in the Rye» vom Salinger /ja/ und das zwa, zweite ist «Der goldene Topf» von >eh> Hoffmann /Hoffmann/ ja /ja/ die beiden, das war im Gymi, also das eine haben wir in, in der Quarta oder Tertia gelesen und das andere war dann später, das war

I: Also «Catcher in the Rye»?

A: Mhm, den haben wir in der Quarta, und den anderen

I: Im Deutsch oder im Englisch?

A: Nein im Englisch, wir haben den auf englisch gelesen, und den anderen, eben Hoffmann, das haben wir im Kernfach einmal gelesen, das war Prima oder OP /ja/ sind jetzt grad so aus dem, aus dem Effeff raus, was mir in den Sinn kommt.

Nachdem Franz seine Antwort mit einem Hinweis auf die Spontaneität seiner Erinnerung eröffnet hat, situiert er zwei Leseerlebnisse in seiner Biographie: Quarta oder Tertia das eine, Prima oder Oberprima das andere. Mit den Formulierungen «erstens – zweitens» und später «das eine – das andere» konstruiert er ein Schema, dessen Vervollständigung ihm einige Gesprächsenergie abverlangt, da ich zweimal Fragen stelle, die – vielleicht zu wenig deutlich – eine Konkretisierung der Erlebnisse bezwecken. Franz interpretiert die Zwischenfragen aber eher als Störung und fährt unbeirrt fort, das Schema zu komplettieren: Titel plus Autorenname plus Zeitpunkt der Lektüre. Indem er am Schluss die relativierende Formel vom Anfang wieder aufnimmt, verleiht er dieser ersten Sequenz etwas Abgeschlossenes.

Franz: Zwei wichtige Leseerlebnisse im Gymnasium

Franz beabsichtigt hier keine detaillierenden, konkretisierenden oder interpretierenden Darstellungen seines zentralen Leseerlebnisses, vielmehr setzt er mit der Aufzählung der «Koordinaten» der Lektüre einen Schlusspunkt. Das Erleben der Texte übergeht er mit der plakativen Formulierung «total positiver Eindruck».

Betty: Lesen zur Selbstverständigung

I: Dann fangen wir doch einfach mal an... hast du irgendein Leseerlebnis, das kann jetzt sein, wann es will, und das kann sein, was immer das >äh> eben sein kann, also das müssen nicht Bücher sein, das können Artikel sein, das können Kinderbücher gewesen sein, auch was dir jemand vorgelesen hat, oder was weiss ich /mhm/ einfach irgend etwas, das du gelesen hast, das dich sehr beeindruckt hat, und das kann auch negativ oder positiv sein, etwas, was dir völlig abgelöscht hat, oder etwas, was dich sehr begeistert hat...

A: Ja >em> eben gerade im Kernfach haben wir Bettina von Arnim gelesen /ja/ und das hat mich wirklich extrem begeistert, ich habe wahnsinnig viel rausgeschrieben und andern hast du erzählt darüber, oder anderen Briefe geschrieben, und immer also... und natürlich >em> sicher ein Stück weit identifiziert und, und null, also nicht dass (ihr?) als interessante Romantik oder so angeschaut oder jetzt in bezug auf Goethe /ja/ oder irgend so etwas, einfach sehr auf mich /ja/ oder auf

I: (1) Bettina von Arnim?

*Betty: Begeisterung
für eine Autorin als
Person*

Betty beginnt beim Ordnen der Sinneinheiten mit jenem Bereich, der bei Franz praktisch den Zielpunkt des Redezuges darstellt: mit der zeitlichen Verordnung in der Biographie. Danach nennt sie die Autorin. Der Name des Werks ist ihr zunächst gar nicht wichtig, sie liest auch nicht etwas von Bettina von Arnim, sondern sie liest Bettina von Arnim: Die Person steht für das Werk. Bei Franz steht das Materielle, nämlich «das Buch» für das Werk. Drittens betont Betty mit Tonfall und Wortwahl den aussergewöhnlichen Grad an Begeisterung. Sogleich fügt sie auch eine kurze Schilderung der Konsequenzen an, die diese Lektüre gehabt hat, wobei sie diese Handlung mit einem «wahnsinnig» verstärkt. Den Schluss des Redezuges bilden Ansätze zu einer reflektierenden Beschreibung der Rezeptionshaltung. Ich werde später auf diesen zentralen Punkt zu sprechen kommen.

Der entscheidende Unterschied zu Franz liegt darin, dass Betty die Sinneinheiten von aussen – vom Zeitpunkt der Lektüre – nach innen – zum Rezeptionsprozess hin – orientiert und dabei das Erleben der Texte miterinnert. Betty schreitet schnell zur Konkretisierung des Erlebnisses, Franz strebt es gar nicht an. Es lässt sich die These statuieren, dass die beiden von Franz als zentral eingestuften Leseerlebnisse keine Spuren in seiner Erinnerung hinterlassen haben, also wohl auch nicht besonders wichtig sein können. In Bettys Leben hingegen übernahm das Lesen wichtige Funktionen.

Die falsifizierende Analyse des ganzen Interviews hat ergeben, dass Franz zwei Lese-Register kennt, die die Spaltung zwischen Norm und Handeln in der Rezeption repräsentieren: Einerseits ein wenig individuelles, von den Vorstellungen seines Herkunftsmilieus stark geprägtes Sammeln von Bildungsgut, das sich in einer fast nicht zu unterbrechenden Anreihung von Titeln niederschlägt. Andererseits pflegt er ein escape-Lesen, bei dem er alles um sich herum vergisst. Dieses Lesen erscheint aber als Versatzstück in Gemütlichkeits-Arrangements langer Winterabende und kann in seiner Funktion bestimmt werden als eine reaktive Kompensation seines Betriebswirtschafts-Studiums, das er als «Zahlenbeigerei» bezeichnet. In beiden Registern fehlt die Rezeptionsebene, beide Formen des Lesens sind in diesem Sinn «spurlos».

Die Sequenzanalyse von Bettys Lieblingslektüre bestätigt die Hypothese: Sie erinnert sich plastisch und in allen Details an einzelne Stellen. Einerseits hat sie sich intensiv mit der Person und der Figur der Bettina identifiziert, andererseits argumentiert sie rational und textbezogen gegen

Einwände bezüglich der Deutung, verbindet also Einfühlung und Distanzierung. Ersichtlich wird auch, dass Bettys Lesenorm einen Anspruch auf feministisches Engagement und generell auf Weltzugewandtheit impliziert. Was man liest, muss man mit dem Leben und dem «theoretischen background», wie sie sagt, in einen Zusammenhang bringen. Sie steht Franz hier diametral gegenüber, dessen Lesenorm sich auf die Aneignung eines Bildungskanons beschränkt. Franz' Lesewelt ist aufgeteilt in ein Genuss- und ein Bildungslesen, Betty verbindet verschiedene Arten des Lesens in der Wahrnehmung und Verarbeitung.

Die Bedeutung des Deutschunterrichts

Dies hat nun etwas mit dem Kernfachunterricht im Gymnasium zu tun, wie Betty gleich zu Beginn ihres ersten Statements durchblicken lässt. Welches war die Situation in den Lesesozialisierungen zum Zeitpunkt der ausgehenden Kindheit? Welches stellte sich – von einem anderen Standpunkt aus betrachtet – die Ausgangslage dar, mit welcher der gymnasiale Deutschunterricht hier konfrontiert war?

In beiden Fallbeispielen spielt die Primärsozialisation eine wichtige Rolle. Was Betty vor dem Hintergrund ihrer heutigen Lesenorm als «Chaos» in ihrem Kindheitslesen bezeichnet, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als eine sehr günstige Gesamtsituation: Durch eine Vielfalt an Quellen und Anregungen lernt sie ein genussvolles, von elterlichen Erwartungen relativ unbelastetes, vielseitiges Lesen kennen. Dieses übernimmt nie eine klar definierte Funktion, bleibt immer ein unentschlossenes Herumprobieren, wird aber als mögliche Alltagspraktik bereitgestellt und durch den kontinuierlichen Input des Umfeldes «wachgehalten».

Die Primärsozialisation ist wichtig: Bei Betty führte sie zu einem genussvollen, vielseitigen Lesen, ...

Franz erinnert sich bei seinem Kindheitslesen am deutlichsten noch daran, dass er sich jeweils das Taschengeld mit dem Abstauben der elterlichen Bibliothek verdient hat. Diese Szene ist sinnbildlich, vermutlich gab es für Franz kaum Spielraum für den Umgang mit Büchern. Was wertvolle Literatur ist, wurde ihm – etwas krass ausgedrückt – auf dem Weg der finanziellen Entlohnung für die «Pflege der Kultur» beigebracht. Betty hingegen konnte sich von den Selbstverständlichkeiten ihres Umfeldes immer auch wieder distanzieren.

... bei Franz blieb wenig Spielraum für den Umgang mit Büchern.

Die Situation präsentiert sich in der ausgehenden Kindheit in etwa so: eine diffuse Lesemotivation und innere Distanz zur Lesenorm bei Betty, eine bruchlose Internalisierung der Werthaltungen seines Elternhauses bei Franz.

In Bettys Biographie lassen sich nun eine Reihe von Erfahrungen identifizieren, die aufeinander aufbauen und so dem Lesen literarischer Texte zum Durchbruch verhelfen.

Zunächst entdeckt die dreizehnjährige Betty durch die privat initiierte Lektüre des «Tagebuchs der Anne Frank» die Möglichkeit des Tagebuchschreibens, von der sie sogleich Gebrauch macht. Das literarische Buch

dient ihr hier zum ersten Mal als Quelle für Antworten auf eigene Nöte, es wird ihr zum Mittel von Zwecken, die ausserhalb der Bücherwelt, in der Realen, liegen. Betty macht hier die Erfahrung, dass man von literarischen Figuren lernen kann, indem man ihnen etwas abschaut.

Ein entscheidender Schritt

Betty: Der Literaturunterricht eröffnet eine Welt, die objektiv analysiert, aber auch sinnlich vergegenwärtigt werden kann.

In der Tertia, in der Zeit des Normalfachs, das vom selben Lehrer wie später der Spezialkurs unterrichtet wird, liest Betty in der Klasse Fontanes «Effi Briest». Dieser Lehrer, ein Exemplar einer aussterbenden Spezies wahrscheinlich, fordert die objektivierende Analyse im Rahmen der traditionellen germanistischen Kategorien. Betty begeistert sich schnell dafür, nicht zuletzt angespornt durch das Charisma und die lustvoll inszenierte Aggressivität des Lehrers. Zugleich stellt er als Aufgabe, dass sich die Schüler und Schülerinnen in Instetten zu «verlieben» versuchen sollen. Der Grund für Bettys Begeisterung liegt wohl darin, dass ihr die Literatur durch diesen distanzierten und intellektuellen Lesemodus zu einem Mittel der Selbstverständigung wird, während sie beim «Tagebuch der Anne Frank» den Bezug zum eigenen Leben noch ganz direkt und ungebrochen hergestellt hat. Zu diesem Zeitpunkt ist die literarische Welt nicht mehr die fremde, die man bestenfalls nachahmen kann, sondern ein Bereich, in dem sie Erfahrungen macht, die sie als «halbwegs eigene» bezeichnet. Damit ist sehr schön ausgedrückt, was von *Werner Ingendahl* «Probeerleben» genannt wird. Es handelt sich hier um den das Lesen von Betty vielleicht am nachhaltigsten verändernden Entwicklungsschritt: Die Literatur wird einerseits zu etwas Eigenständigem, zu einer Struktur mit spezifischen literarischen Regeln, und zugleich zur halbwegs eigenen Erfahrungswelt. Objektivierung in der Analyse und sinnliche Vergegenwärtigung treten in Bettys Rezeption in eine dialektische Beziehung.

Zwei weitere Momente tragen zur definitiven Stabilisierung der Lesemotivation bei. Durch die Analyse der Syntax findet Betty zu einem Argumentationsverfahren, das sich als rhetorisches Instrument in den Diskussionen zu Hause und in der Schule bewährt. Damit stehen ihr die Mittel zur Verfügung, ihre Leseerfahrungen auch zu kommunizieren, ihre Lesearten zu verteidigen – oft genug gegen den Lehrer. Schliesslich findet sie in Bettina von Arnim das, was «Effi» ihr nicht sein konnte: Eine wegen ihrer Stärke und Impulsivität positive feministische Identifikationsfigur, ein «Idealbild», das ihr bis zu diesem Zeitpunkt gefehlt habe. Betty zeigt, anders als die meisten anderen Interviews aus unserem Sample, keine Hemmungen, auch auf ihren Lieblingstext das literaturwissenschaftliche Instrumentarium anzuwenden. Das beweist, dass sie es zu diesem Zeitpunkt schon als subjektiv sinnvoll empfand.

Der Deutschunterricht baut also auf die Kindheitssituation auf, wo Betty das Lesen zwar kannte, aber nicht brauchte. Er bietet Betty die Möglichkeit, das Suchen nach Antworten auf Lebensprobleme, den Wunsch nach Identifikationsfiguren und das Bedürfnis nach einer objektivierenden Analyse zu verbinden, die zugleich natürlich die standardisierten Anforderungen der Institution Schule darstellt.

Wie steht es bei Franz mit der Entwicklung seiner Lesekompetenz auf der Basis der primärsozialisatorisch internalisierten Norm? Kurz und knapp gesagt: Eine Entwicklung findet nicht statt, obwohl er den Deutschunterricht als sehr gut, spannend und lehrreich bezeichnet. Der Deutschunterricht hat Franz' Lesen kaum verändert. Warum?

Die «Lebensthemen»

Franz hat eine Art «Lebensthema» in seinem Lesen, er sagt, dass er ein «irrsinniger Kafka-Fan» sei. An dieser Lektüre – aber nicht nur an ihr – wird die enge Verbundenheit von Franz' Lesen mit jenem des Vaters deutlich. Der Vater hat mehrmals «Das Schloss» angefangen, bevor er es fertig lesen konnte. Genau gleich ergeht es dem Sohn. Könnte es sein, dass er der Lesenorm seines Elternhauses derart rigide und umfassend verpflichtet ist, dass er sie, im Lesen zumindest, nicht in Frage stellen kann, ja den Vater bis in die intimen Bereiche des Rezeptionsprozesses hinein nachahmt? Da jegliche Zeichen der Irritation oder Ablehnung des Deutschunterrichts fehlen, ist möglicherweise der Grund für dessen Wirkungslosigkeit in der starken Vaterbindung zu sehen, die ein selbständiges Lesen verunmöglicht. Vielleicht fehlt darum auch Franz Bahds Lesen der «Kern» des deutlichen Imaginierens des Textes: Die inneren Bilder kann er beim besten Willen von seinem Vater nicht übernehmen.

Franz: Der Literaturunterricht kann die rigide Lesenorm des Elternhauses, die Vaterbindung nicht durchbrechen.

Bettys Lebensthema ist, wie ich oben mehrmals angedeutet habe, ein aufklärerischer Feminismus. Sowohl die Auswahl der Literatur wie auch die Selektivität der Wahrnehmung beim Lesen sind stark von dieser Optik geprägt. So wie es bei Franz keine Lebens-Zeit ohne das Lesen zu geben scheint, so bei Betty keine «vorfeministische» Phase: Schon in den ersten Schuljahren habe sie geärgert, dass die Emanzipation der Frauen, wo diese in der Literatur überhaupt gebührend berücksichtigt werden, notwendigerweise zu Lasten der Kinder gehe. Gespräche mit ihrer Mutter zu diesem Thema habe es oft gegeben. Die Sequenzanalyse lässt die Vermutung begründet erscheinen, dass dieser «frühe Feminismus» wesentlich von der Mutter induziert war. Die Lesenorm liesse sich dann wesentlich aus dem aufklärerischen Feminismus der Mutter ableiten: Eine gute Frau ist eine belebte, gebildete, emanzipierte und engagierte Verfechterin ihrer Geschlechts-Interessen. Könnte es sein, dass Betty mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit zunächst in Form des Mittelschichtswerts «Feminismus» konfrontiert worden ist? Könnte es sein, dass wir es hier mit einem historisch neuen, zukunftssträchtigen Typus einer Leserin zu tun haben, deren feministische Gesinnung eher Ausdruck der Anpassung an die unhinterfragte Norm als Zeichen einer selbständigen Persönlichkeit ist?

Zusammenfassung

Ich meine, dass der zentrale Unterschied in den beiden Sozialisationen darin zu sehen ist, dass Betty mit der im Deutschunterricht erworbenen «Dialektik» von objektivierender Analyse und vergegenwärtigender Einfühlung ein Instrument zur Verfügung hat, das es ihr erlauben würde, auch dieses Lebensthema zu hinterfragen, wenn das einmal nötig werden sollte. Franz' «spurloses» Lesen könnte, auch und gerade weil er die Erfahrung

nicht gemacht hat, dass die Verbindung von Empathie und Distanzierung für die Problemlösung und Selbstverständigung sinnvoll sein kann, leicht zu einem rein reaktiven Lesen werden, das keine neuen Impulse mehr zu vermitteln vermag. Eine Rezeption, die eine blosser Kompensation der zunehmend rationalistischer und formalisierter werdenden Studien- und Berufswelt darstellt, übernehme dann allerdings ideologische Funktionen in dem Sinn, als sie den Rückbezug auf die Alltagsrealität und damit deren Veränderung eher behindert als vorantreibt.

Inwiefern die Übernahme der Lebensthemen des jeweils gleichgeschlechtlichen Elternteils ein Teil der Sozialisation der Geschlechtsidentität darstellt – vielleicht eine Art geschlechtsspezifischer «Generationenvertrag» – kann hier nicht geklärt werden. Für eine differenzierte Analyse wären andere Kontrastpaare notwendig. Dass für Betty ihre Mutter, für Franz sein Vater bis heute die zentralen lesenden Vorbilder geblieben sind, wirft die Frage auf, ob «Geschlecht» hier nicht anders gedacht werden müsste als in Kategorien wie «Wahl der Gattungen und Inhalte» oder «Rezeptionsstile».

Die Rolle des Lehrers

Vielleicht vermag das Kontrastpaar den Rahmen aufzuzeigen, innerhalb dessen das institutionelle Handeln des Lehrers sich bewegen kann. Dass ein Aufklärungsanspruch des gymnasialen Deutschunterrichts, wo er noch vorhanden ist, zumindest nicht illusionär ist, zeigt das Fallbeispiel Betty R. Die Mittelschule hat sicher zu einem im Sinn der Normen der Mittelschichtsschulen gelingenden Lesen etwas beizutragen. Dies aber nur, wenn der Lehrer nicht die Rolle des Ratgebers ohne professionelle Interessen, wenn nicht sogar jene des Spezialisten für stimulierende Unterrichtsarrangements übernimmt. Ein solcher hätte Betty wenig zu bieten gehabt. Der Fall Franz B. andererseits zeigt, dass auch ein den Schüler begeistern-der Unterricht unter Umständen die in der Kindheit internalisierten Persönlichkeitsdispositionen kaum zu verändern vermag. Hier wäre eine gewisse Bescheidenheit, gerade auch angesichts so komplexer Probleme wie der ethnisch-kulturellen Durchmischung unserer Schulen, sicher angebracht.

Zur Beurteilung der Möglichkeiten des Lehrerhandelns: eine gewisse Bescheidenheit ist angebracht.

Anmerkungen

- 1 Stellvertretend für andere sei hier die trotzdem und immer noch anregende Studie von Norbert Groeben und Brigitte Scheele genannt.
- 2 So z. B. der Aufsatz von Jutta Grützmaker.
- 3 Das Sample umfasst zehn Mitglieder von insgesamt zwölf Teilnehmerinnen dieses Spezialkurses, fünf Männer und fünf Frauen. Ich führte Interviews, bei denen es im nicht zum voraus strukturierten ersten Teil darauf ankam, zusammenhängende Erzählungen anzuregen, um so die subjektiven Relevanzstrukturen zugänglich zu machen. Die Auswertung orientierte sich im Geist, nicht im Buchstaben, an der Sequenzanalyse, dem Kernstück der Objektiven Hermeneutik. Die Fallkontrastierung ist die Neubearbeitung eines Teils meiner Lizentiatsarbeit «Der Einfluss des gymnasialen Deutschunterrichts auf die Lesemotivation» im Fach Neuere deutsche Literatur an der Uni Bern. Ich möchte an dieser Stelle Frau Prof. Claudia Honegger für ihre Unterstützung danken.
- 4 Diese Lesenormen sind zweifellos schichtspezifisch. Das Analysepaar Betty und Franz stellt – um in der Terminologie der Grounded Theory zu sprechen – insofern einen Minimalkontrast dar, als sie beide aus einer akademisch gebildeten, humani-

stisch orientierten oberen Mittelschicht stammen. Die im Sample einzige Frau aus dem handwerklichen Arbeitermilieu kennt zum Beispiel kein zweckfreies Lesen als prestigeträchtige Selbstverständlichkeit. Ich beschränke mich aus Zeitgründen hier auf die Minimalkontrastierung zweier Mittelschichtsnormen.

- 5 Die Originaltranskripte sind im Dialekt verfasst. Transkriptionszeichen: I: Interviewer; A: Interviewte R; / ... /: phatische Bestätigungen des Gegenübers; > ... >: Sprechplanung; _____: auffällige Betonung; ...: kurze Pause; (...): vermuteter Wortlaut; (2): Anzahl unverständlicher Wörter

Literatur

Groeben, Norbert und Scheele, Brigitte: Zur Psychologie des Nicht-Lesens, in: Göpfert, Hans-Georg, et alii (Hrsg.): Lesen und Leben, Buchhändler-Vereinigung GmbH, Frankfurt/Main: 1975, S. 82–115.

Grützmacher, Jutta: Privates und schulisches Lesen, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 33, Nr. 2/86, S. 15–33.

Herwig, Henriette: Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht, in: Spinner, K. H. (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht, Vandenhoeck und Rupprecht, Göttingen: 1980, S. 15–33.

Ingendahl, Werner: Interpretation als Lebenspraxis, in: Zs. f. Semiotik, Nr. 4/86, S. 331–344.