

Andrea Bertschi-Kaufmann

Literarische Bildung: neu im Fokus

Text- und Medienvielfalt im Unterricht
der Sekundarstufe I



Download-
Material

Andrea Bertschi-Kaufmann

Literarische Bildung: neu im Fokus

Text- und Medienvielfalt im Unterricht der Sekundarstufe I

Alle Online-Quellen wurden zum Redaktionsschluss (31.5.2022) überprüft und waren zu diesem Zeitpunkt aktuell.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Andrea Bertschi-Kaufmann
Literarische Bildung: neu im Fokus
Text- und Medienvielfalt im Unterricht der Sekundarstufe I

1. Auflage 2022
Das vorliegende E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Cover-Abbildung: © Christian Hillebrand/stock.adobe.com

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1621-8

Andrea Bertschi-Kaufmann

Literarische Bildung: neu im Fokus

Text- und Medienvielfalt im Unterricht
der Sekundarstufe I

Zu diesem Band	6
----------------------	---

1	Literarische Bildung in der Diskussion	8
----------	---	----------

2	Umfassende Konzepte für das literarische Lesen	16
----------	---	-----------

2.1	Literarische Bildung – Leben und Lernen mit literarischen Texten	17
	Das Klassenzimmer als Lesewelt	20
	Freie Lesezeiten	20
	Vielfältige Leseanimation	21
	Literarische Texte situieren, literaturbezogenes Wissen aufbauen	21
	Sich auf bestimmte Autor:innen konzentrieren – mit Informationen zum Werk und zur Biografie	23
	Eine Autor:innenlesung veranstalten	25
2.2	Ziele für den Literaturunterricht – orientiert an den Lernenden und an den Texten	26
	Ziele erklären und die Rückmeldungen der Schüler:innen einholen	30
	„Das möchte ich lernen!“ – Persönliche Leseziele im Literaturunterricht	31

3	Die Texte im Literaturunterricht	32
----------	---	-----------

3.1	Kanon – (k)ein alter Hut? Gesellschaftliche und schulische Regulierungen von Lektüren	33
	„Klassische“ Kurzgeschichten – eine Weiterführung schulischer Traditionen	36
	Neuere kurze Prosa – kleine Beiträge zur Erweiterung des schulischen Kanons	37
	Novellen und Romane – Zugänge mit Erleichterungen	38
	Dramen und Dramatisierungen – Anregungen vom und im Theater	39
	Filmkanon – exemplarische Beispiele für das filmische Erzählen	41
	Gedichte – tradierte Poesie in das Jetzt übersetzen	45
3.2	Literatur im Netz – neue Textformate im Literaturunterricht	47
	Literarische Hypertexte	48
	Interaktive Texte	49
	Fan-Fiction	50
	Literaturblogs	51
	YouTube und andere Portale	51
3.3	Kinder- und Jugendliteratur – Angebote für Passagen	54
	Gedichte für Kinder und Jugendliche	57
	Der Comic und die Graphic Novel	59
	Fantasy- und Science-Fiction-Romane	60
	Humoristische Erzählungen	61
	Abenteuer geschichten	62
	Liebesgeschichten	63
	Historische, politische oder gesellschaftskritische Geschichten	64
	Adoleszenzromane	66

3.4	Serielles Erzählen: Geschichten, die (lange) nicht aufhören	67
	Die Verknüpfung von Bekanntem und Neuem	69
	Entlastung des Leseprozesses	70
	Zusammenspiel im Medienverbund	71
3.5	Einfachheit und Vereinfachung in literarischen Texten – zweierlei Qualitäten	72
	Nacherzählungen von bekannten Dramen, Erzählungen und Balladen	76
	Vereinfachte Schulausgaben	76

4	Die Schüler:innen im Literaturunterricht	78
4.1	Lesekompetenz	79
	Allgemeine Lesekompetenz trainieren	85
	Kompetenzen im Umgang mit Literatur fördern	87
4.2	Lesemotivation, Engagement und Flow-Erleben	94
	Die Leseinteressen der Schüler:innen in Erfahrung bringen	98
	Der Textauswahl der Schüler:innen Raum geben: themen-, genre- oder autor:innenzentriert	99
4.3	Lesen und Körperlichkeit	101
	Das körperliche Befinden von Figuren beobachten und beschreiben	104
4.4	Digitales Lesen	107
	Kritisches Lesen einüben – über die Beschäftigung mit Literatur hinaus	111
	Literaturplattformen und ihr Angebot kennenlernen und vergleichen	111
	Selbst Literaturempfehlungen im Netz schreiben	112
	Multimodale Interpretationen von Gedichten vergleichen und selbst entwickeln	113
4.5	Verschiedene Verfahren zum Textverstehen	115
	Produktive Verfahren	117
	Verfahren der Texterschließung und Textanalyse	119

5	Modelle und Materialien für den Unterricht	122
5.1	Lesen und Schreiben im Offenen Unterricht	123
	Die freie Lesestunde im Schulzimmer oder in der Bibliothek	123
	Beobachtungsraster und Lesetagebuch	125
	Literaturkritik: Schüler:innen rezensieren für Schüler:innen	129
5.2	Konstruktive Zugänge zu literarischen Texten	134
	Gedichte ergänzen: konkretisieren und danach interpretieren	134
	Klassenlektüren: gemeinsam lesen – individuell handeln	137
5.3	Alte Lesepraktiken – neu belebt	141
	Textnahes Lesen	142
	Geselliges Lesen und Schreiben	146
	Zum Schluss	150
	Literaturverzeichnis	151
	Nachweise der Texte	159
	Download-Material	160

Zu diesem Band

Bildung ist ein Menschenrecht. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen eine kulturelle Identität entwickeln, an der Gesellschaft teilhaben und ihre persönlichen Anlagen und Fähigkeiten entfalten können. Sprache und Bildung sind dabei eng miteinander verwoben. Zu einer umfassenden Bildung gehört der Zugang zur Literatur deshalb unbedingt dazu. Sie ist nicht nur Nahrung für die Fantasie, sondern sie zeigt auch mit vielerlei Gestaltungen, wie sich Ausgedachtes und Erfahrenes zur Sprache bringen oder in Bildern vermitteln lassen.

So geht es beim Umgang mit Literatur keineswegs um eine exklusive Beschäftigung, die nur Kindern aus bildungsnahen Familien vorbehalten bleibt. Literarische Bildung ist ein Recht aller. Sie gehört deshalb zu den Kernaufgaben der Schule, die den Heranwachsenden jenes literarische Bildungsgut vermittelt, für das sie empfänglich sind, das sie stärkt und das ihre Neugierde auf neue literarische Erfahrungen weckt, auf Texte und Bücher, auf Filme und andere Medien.

Der Literaturunterricht vermittelt deshalb nicht einfach nur literarisches Wissen, sondern er stärkt die Schüler:innen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, welche im Kindes- und im Jugendalter zentral und deshalb auch Kernthemen der Sekundarstufen I und II sind.

Der Textbegriff, der in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist (ähnlich wie jener der Linguistik) bewusst weit gefasst. Gemeint sind alle mündlichen, schriftlichen und visuellen Produktionen, die auf Papier oder am Bildschirm, auf analoge oder digitale Weise vermittelt werden. Zur Literatur gehören also neben dem klassischen Buch auch vielerlei mediale Präsentationsformen, denen die jungen Leser:innen begegnen und die sie erreichen sollen.

In der Schule treffen mehrere Perspektiven zusammen: die auf die Texte und Medien, die auf die heranwachsenden Leser:innen und die auf die Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts. Der vorliegende Band nimmt alle drei Blickrichtungen auf. Er begründet seine Vorschläge für einen das Lesen anregenden Unterricht und konkretisiert diese Vorschläge so, dass sie in der Praxis aufgenommen werden können.

Kapitel 1 nimmt die **aktuelle Diskussion** rund um die literarische Bildung in der Schule auf, ausgehend von Fragen nach dem Stellenwert der Literatur in der Sekundarstufe I und den Handlungsmöglichkeiten im schulischen Alltag. Die Kapitel 2–4 schließen hier an und legen einen Boden für den Literaturunterricht, indem wichtige **Ziele, theoretische Begriffe und Befunde aus der Forschung** kurz dargelegt werden. Was die jeweiligen Erkenntnis-

se für die Praxis bedeuten bzw. welche Schlussfolgerungen für den Unterricht gezogen werden können, wird gleich im Anschluss an die einzelnen Begriffe und Befunde überlegt und mit **Hinweisen für den Unterricht** illustriert.



Kapitel 5 schließlich enthält **ausgearbeitete Modelle**, für die es auf der Grundlage der erläuterten Begriffe und Befunde gute Argumente gibt, die sich in literaturdidaktischer Sicht also begründen lassen und die auch in der Praxis gut umsetzbar sind (dazu einige Download-Materialien für die Praxis, siehe S. 160).

Die Zitate, welche die Kapitel begleiten, sollen das Nachdenken über den Umgang mit Literatur pointieren – es sind zum einen literaturtheoretische Gedanken, zum anderen Äußerungen von Schüler:innen und von Lehrpersonen, die in den vergangenen Jahren im Rahmen von Studien zum Literaturunterricht gesammelt wurden. Im Laufe der intensiven Zusammenarbeit mit Lehrer:innen und der Beteiligung ihrer Schulklassen hat sich der Blick geschärft für die vielfältige Art und Weise, in der sich Praxis gestalten lässt. Einsichten dazu verdanken wir insbesondere der Studie über *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I – TAMoLi*¹ und allen Lehrer:innen, welche ihre Schulzimmertüren für uns offen hielten.

Besonders herzlich bedanke ich mich bei Steffen Siebenhüner, der mit kritischer Lektüre und wichtigen Anregungen zu diesem Band beigetragen hat, und bei Stefan Hellriegel für seine umsichtige redaktionelle Betreuung.

Wenn literarische Bildung heute neu in den Fokus schulischer Aufmerksamkeit gerät, dann gehören dazu die Reflexion und eine reichhaltige Praxis. Der Band folgt dieser Grundüberzeugung mit einem breit angelegten Fächer von Möglichkeiten für den Umgang mit Literatur insbesondere auf der Sekundarstufe I. Interessierte Lehrer:innen und Personen, die Literaturdidaktik vermitteln, sollen ihn als Sammlung verwenden können, aus der sie ihre je eigene Auswahl treffen. Denn literarische Bildung braucht keineswegs vollständig zu sein, wohl aber anregend und vielfältig.

1 Das Forschungsprojekt TAMoLi 2016 – 2019, wurde in der Schweiz durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert; der deutsche Projektteil wurde im Rahmen des Programms „Niedersächsisches Vorab“ unterstützt. Zum Schweizer Projektteam gehörten Andrea Bertschi-Kaufmann (Pädagogische Hochschule FHNW und Universität Basel), Katrin Böhme (Universität Potsdam), Dominik Fässler, Nora Kernen und Steffen Siebenhüner (alle PH FHNW). Zum Projektteam Niedersachsen gehörten Irene Pieper (bis 2019 Universität Hildesheim, seit 2020 Freie Universität Berlin) und Simone Depner (Universität Hildesheim) sowie als Kooperationspartnerin Renate Soellner. Siehe <https://www.literaturunterricht.ch>.



„ Es gibt so eine App, da lese ich ab und zu, einfach wenn ich Lust habe und kein Buch habe, das ich gerade am Lesen bin. Dort gibt es Geschichten, die wahrscheinlich Gleichaltrige wie ich oder älter schreiben. “

1 Literarische Bildung in der Diskussion

„ ... das Buch macht den Sinn, der Sinn macht das Leben.“
Roland Barthes

Literatur stiftet Sinn. Sie nährt die Fantasie der Leser:innen und öffnet Welten. Weil sie ihre Inhalte in poetisch gestaltete Sprache fasst, sind diese besonders eindringlich und wirken in uns nach. Ernsthaft und spielerisch kommen uns literarische Texte entgegen, und hier, im Bereich des Literarischen, sind Ernst und Spiel erst einmal keine Gegensätze, sondern eng miteinander verbunden. Dies unter anderem macht die Literatur zum Besonderen und Vielschichtigen. Sie lässt uns genießen und sie regt uns gleichzeitig zum Nachdenken an.

Literatur formt unsere Vorstellung, unsere Erfahrung von Welt, unsere Sensibilität für Menschliches – dies würde wohl kaum jemand bestreiten. Der Blick auf die Schule löst allerdings Diskussionen aus, und aus verschiedenen Perspektiven werden Fragen gestellt:

Wird überhaupt noch gelesen?
Wie hoch ist der Stellenwert der Literatur in der Schule heute?

Eine entsprechende Skepsis ist bei Redakteur:innen im deutschsprachigen Feuilleton zu vernehmen (zum Beispiel Spreckeisen 2015). Haben Klassiker der Weltliteratur und der deutschen Literatur womöglich keinen angemessenen Platz, und verpasst die Schule damit eine Kernaufgabe, nämlich das

Bekanntmachen mit einschlägigen, also „großen“ Werken? Die Antworten aus dem Schulbereich fallen differenziert aus: Auf der einen Seite steht das Ziel, die Heranwachsenden mit der literarischen Tradition bekannt zu machen und sie wichtige Stoffe und sprachliche Schönheit erfahren zu lassen. Auf der anderen Seite möchte man die Schullektüren erst einmal auf die Interessen der Schüler:innen abstimmen und insbesondere in der Sekundarstufe I die Leseentwicklungen insgesamt unterstützen. Verbunden mit letzterem Anliegen sind in der Regel ein weites Verständnis von Literatur und damit die Toleranz gegenüber Texten, welche von der Literaturkritik als „zu leicht“ befunden werden.

Die Textauswahl ist traditionell ein wichtiger Diskussionspunkt. Tatsächlich galt Literatur lange Zeit als kultureller Hochwert, und sie gilt es – folgen wir den erwähnten Feuilletonbeiträgen – noch immer. Der Begriff der „schönen Literatur“ stammt aus dem 19. Jahrhundert, zum einen gebraucht als Übersetzung der französischen Fügung „belles lettres“, zum anderen zur Markierung einer neuen Definition von Literatur als dem besonderen Bereich von Sprache als Kunst, von Sprachkunst, die sich von jenem der Wissenschaft abhebt und anderen Regeln folgt (Rosenberg 1990). Zum bildungsbürgerlichen Selbstverständnis, welches mit dem Begriff der „schönen Literatur“ verbunden ist, gehört die Vorstellung, dass Literatur identitätsbildend wirkt, und dies sowohl für die Einzelnen und für deren Selbstverständnis als auch in sozialer Hinsicht, wenn Belesenheit, also die Kenntnis von Literatur, eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Gebildeten anzeigt. Und schließlich gilt die Literatur auch als Element eines kulturellen Erbes, an welchem Belesene teilhaben. Mit der Kenntnis von wichtigen Werken machen sie sich dieses Erbe zu eigen und unterscheiden sich damit von den Nichtleser:innen. Die Funktion der sozialen Unterscheidung, der Distinktion, hat klassische Literatur heute nicht mehr, jedenfalls nicht fraglos.

Heute ist eine möglichst hohe Bildungsbeteiligung das Ziel (OECD 2021), der Einschluss möglichst aller, und Lesen spielt in diesem Zusammenhang als Schlüsselkompetenz eine große Rolle, größer als noch vor hundert Jahren, als das Bildungsgefälle zwischen den sozialen Gruppen eher als gegeben hingenommen wurde. Jedoch spätestens seitdem PISA (Programme for International Student Assessment) und andere große Schulleistungsstudien wiederholt auf den problematischen Leistungsstand im Bereich Lesen aufmerksam gemacht haben, gilt die Sicherung der allgemeinen Lesekompetenz als vordringliche Aufgabe von Bildungssystemen (Baumert u. a. 2001). Von der Schule wird eine hohe Aufmerksamkeit für das Leseverstehen und dabei für die Lernstände aller Schüler:innen verlangt. Die Leseleistungen sollen denn auch regelmäßig überprüft werden, und dies zumindest periodisch mit objektiv messenden Testinstrumenten, sodass die Lesefähigkeit

der Heranwachsenden vergleichend beobachtet werden kann: im Verhältnis zwischen Schulen, ganzen Schulregionen und zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder. Im Förderalltag ist aber vor allem die Wahrnehmung der einzelnen Schüler:innen zentral. Ihre Entwicklungsschritte, gegebenenfalls auch ihre Stagnationen geben Hinweise auf die Wirkungen von unterrichtlichen Maßnahmen für die Einzelnen und weiter auch auf nächstfolgende Schritte, welche die je individuelle Entwicklung voranbringen können. Dieser Fokus ist denn auch in der Produktion der Schulbuchverlage gut wahrnehmbar: in zahlreichen Trainingsmaterialien und weiteren Lehrmitteln, die Übungen zum Verstehen alltagsnaher Texte bereithalten und Adaptionen für die einzelnen Schüler:innen zulassen. Das Lesen von Literatur, das Sich-Einlassen auf literarische Spielformen stehen einem eng geführten Einüben einzelner Leseschritte aber erst einmal entgegen. Allerdings setzt das Lesen von Literatur die allgemeine Lesefähigkeit auch voraus, zumindest im Umgang mit jenen Texten, die nicht primär visuell oder über das Gehör wahrgenommen werden können, sondern eine Konzentration auf das Geschriebene verlangen. Zudem lässt sich auch das Verstehen eines literarischen Texts beobachten, zum Beispiel anhand der Frage, ob Schüler:innen bestimmte poetische Gestaltungsmittel erkennen können (Köster 2010). Lesen ist tatsächlich ein weites Feld, und die Schule muss die sehr verschiedenen Ziele innerhalb dieses Feldes in einen möglichst förderlichen Einklang bringen.

„Ich möchte, dass sie [die Schüler:innen] die Klassiker kennen und Freude daran haben, dass sie etwas für sich mitnehmen können und auch später über Literatur reden können.“

Lehrer, Sekundarstufe I

Eine weitere Herausforderung kommt hinzu: In unserem Lesealltag spielen elektronische Medien eine laufend größere Rolle. Der Austausch von Informationen, das Kreieren von Texten und Textcollagen und auch die Aufnahme und Adaption literarischer Stoffe – sie alle gehören zur aktuellen Medienkommunikation. Mit der kommunikationstechnologischen Entwicklung entstehen neue Formate und damit ein zunehmend breiteres Angebot an Texten und Bildern, an Bild-Text-Kombinationen, welches schnell aufgerufen und ebenso schnell wieder verworfen werden kann. Entsprechende Anpassungen vollziehen sich auch im Leseverhalten der Nutzer:innen: Tempo, rasche Auswahlentscheidungen per Mausclick und ein gleichzeitiges Wahrnehmen von Bild- und Textmitteilungen gehören dazu. Der Umgang mit Literatur von Kindern und Jugendlichen hängt also eng mit deren

Mediensozialisation zusammen (Davidowski 2022, S. 58 ff.). Dass die jungen Mediennutzer:innen die dafür nötigen Prozesse mühelos beherrschen, ist indes eine Annahme, die längst nicht für alle zutrifft. Um sich vom Medienangebot auf intelligente Weise anregen zu lassen, brauchen Heranwachsende die entsprechende Begleitung – ebenso bedeutend wie jene, die für den Erwerb der Lesekompetenz und für den Umgang mit Literatur nötig ist. Traditionelle und aktuelle Inhalte müssen in der Schule entsprechend neu ausdifferenziert werden (Heinen/Kerres 2017). Es geht also um ein Gewichten, mit welchem Altbewährtes und Neues in ein passendes Verhältnis gesetzt werden sollen, mit Lernzielen und Inhalten, welche die Schüler:innen in ihrer weiteren Entwicklung voranbringen und ihnen insbesondere auch Genussmöglichkeiten im Umgang mit Sprache und Kunst vermitteln. Da aber schließen zwei weitere Fragen an:

Was soll in der Schule gelesen werden? Nur „gute“ Literatur?
Oder vor allem das, was Schüler:innen interessiert?

Hier sieht sich die Schule verschiedenen Ansichten gegenüber. Auf der einen Seite steht die Forderung, Heranwachsende mit hochwertigen Texten und auch mit literarischen Traditionen bekannt zu machen (diskutiert in Paefgen 2006). Auf der anderen Seite steht die Empfehlung, die Schullektüren vor allem auf die Interessen der Lernenden abzustimmen und insbesondere die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I, die mit ihrer Identitätsfindung und zahlreichen Aufgaben der Weltorientierung belastet sind, in ihrer Lesentwicklung umfassend zu unterstützen (Hurrelmann 2002). Je nachdem, ob die Aufmerksamkeit stärker auf die Qualität der Literatur oder auf die Interessen und die Entwicklungen der Heranwachsenden gerichtet ist, stehen also die gehaltvollen literarischen Texte oder die Leser:innen und ihr Lese-genuss im Zentrum. Für Liebhaber:innen der Literatur schließen diese beiden Positionen einander allerdings keineswegs aus: Literatur „soll den Menschen Freude, Vergnügen und Spaß bereiten und sogar Glück“ bringen – so hat es der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki (im Gespräch mit Volker Hage 2001) formuliert. So gesehen sind die existenziellen Inhalte zusammen mit der kunstvollen Gestaltung die Quellen des Leseglücks (Bellebaum 1996). Wir empfinden dieses Glück, wenn wir in einen Text eintauchen und damit bereit sind für Begegnungen, die sich von jenen des eigenen Alltags unterscheiden. Es sind Begegnungen mit anderen (und meist fremden) Welten und einer anderen (eben nicht alltäglichen) Sprache. Dass Leser:innen ihr Zusammentreffen mit einem Text als Genuss empfinden, ist allerdings keineswegs selbstverständlich, sondern ein Glücksfall im doppelten Sinne, und dies aus mehreren Gründen: Literarische Texte stellen besondere An-

forderungen an ihre Leser:innen, eben weil sie besonders, nicht alltäglich sind. Das Lesen von Literatur und das Glück, das sich damit verbinden mag, sind voraussetzungsreich. Vertreter:innen der Literaturdidaktik haben solche Voraussetzungen auch konkret benannt (zusammengeführt als „literarästhetische Rezeptionskompetenz“ z. B. bei Abraham/Kepser 2016, S. 81 ff.). Um Texte als kunstvoll erkennen zu können, brauchen Leser:innen sowohl Sensibilität als auch Wissen. Dazu gehört die Aufmerksamkeit für Signale poetischer Sprache, zum Beispiel das Erfassen von Sprachbildern, und dazu gehört auch die Kenntnis von Begriffen, mit welchen literarische Formen bezeichnet werden wie „Symbol“, „Metapher“ u. a. Eine andere Art des Wissens bezieht sich auf die Kontexte von literarischen Werken: auf die Epoche, in der sie entstanden sind; die Spezifik des Genres, zu dem sie gehören; auf die Lebensumstände von Autor:innen. Wer in diesem Sinne kenntnisreich und verständig zu lesen vermag, erkennt das Zusammenspiel von Inhalt und Form zumindest an ausgewählten Stellen im Text und intensiviert seine Lektüre. Dass das Wissen *über* Literatur die Sensibilität *für* Literatur intensiviere, dies ist jedenfalls eine Grundaussage, welche innerhalb der Literaturdidaktik schon seit längerem Bestand hat (zum Beispiel Eggert 2002). Ebenso wenig bestritten ist aber: Ein Genießen literarischer Texte ist auch möglich, wenn noch kaum Wissen vorhanden ist, und Schüler:innen sollen Zugang zur „schönen Literatur“ erhalten, unabhängig von ihrem Kenntnisstand. „Gedichte sind für alle da“, so hat es die Lehrerin Ute Andresen (1992) mit Blick auf Kinder am Leseanfang bereits vor Jahrzehnten formuliert – die Aussage gilt auch für Jugendliche auf der Sekundarstufe I.

Wie soll Literatur in der Schule gelesen werden? Passt ein für den Genuss offener Umgang mit Literatur überhaupt in den zeitgemäßen Unterricht, für den Kompetenzorientierung verbindliche Richtschnur ist?

Literarisches Lesen bedeutet ein Sich-Einlassen auf die drei wichtigsten Grundeigenschaften von Literatur: (1) Literatur ist fiktional, erschafft also eine eigene Welt mit Figuren, Ereignissen und Stimmungen, welche das in der Realität Erfahrbare übertreffen oder kontrastieren. Literatur zeigt uns damit keine Gewissheiten, sondern Vorstellungen und Möglichkeiten, an die wir im Verlauf der Lektüren glauben. In diesem Sinne geht sie mit ihren Leser:innen einen „Fiktionalitätsvertrag“ ein. (2) Literatur ist gestaltet, verwendet eine kunstvolle Sprache, die – anders als unsere Alltagssprache – das Gewohnte übersteigt, die unsere Wahrnehmung herausfordert und die wir je nachdem als schön oder als irritierend empfinden. Literatur folgt also weniger stark den Regeln sprachlicher Richtigkeit als jenen der „Ästhetikkonvention“, welche auf poetische Qualität ausgerichtet ist. (3) Im Unterschied

zu Sachtexten, welche in erster Linie Informationen vermitteln, sind literarische Texte bedeutungsoffen. Was ein Text oder eine bestimmte Stelle im Text aussagt, ist nicht eindeutig festgelegt. Der Spielraum der Interpretation lässt den Leser:innen deshalb die Freiheit, einen Text so zu verstehen, wie es ihren jeweiligen Fähigkeiten, ihrem Erfahrungshorizont und ihren Motivationen entspricht. Sinn wird also nie allein vom Text bestimmt, sondern er entsteht – genährt und angeregt vom Text – in den Köpfen der Lesenden, welche ihn sich mitdenkend und mitfühlend auf je ihre Weise zu eigen machen. Es gehört deshalb zum Wesen der Literatur, dass ein Verstehen nicht dichotom als richtig oder falsch beurteilt werden kann. Wer sein Textverständnis anderen plausibel machen will, muss dafür argumentieren und wird dies immer aus einer individuellen Perspektive tun, aus einer persönlichen Sicht. Damit wird Textinterpretation keineswegs beliebig, aber sie ist subjektiv, denn Literatur lässt verschiedene Lesarten zu, über die die Leser:innen wesentlich mitbestimmen. Was als „Polyvalenzkonvention“ bezeichnet wird, meint ebendiesen Spielraum für ein Verstehen in Varianten, und ebendieser Spielraum macht das Zusammentreffen von Literatur und Leser:in wesentlich aus (Hauptmeier/Schmidt 1985).

*„Was wäre wenn: was wäre, wenn ein kleiner Oskar nicht wachsen und nicht erwachsen werden will, was wäre, wenn der Richter selbst den Krug zerbrochen hätte, was wäre, wenn einer gesammeltes Schweigen sammeln würde. Als Konjunktiv kann Literatur durchaus eine Möglichkeit, eine Hoffnung auf Alternative werden – nicht zu **der** Möglichkeit, sondern zu einer von vielen Möglichkeiten: **eine** Geschichte, nicht **die** Geschichte. Letztlich ist Literatur eine Spielform, auf die man sich einlassen und die man genauso gut verweigern kann.“*

Peter Bichsel

Vorstellung, Formbildung und Bedeutungsoffenheit sind also wichtige Qualitäten, welchen Literatur-Lesende im Umgang mit den Texten begegnen. Dabei handelt es sich um eine spezifische, eben literarische Kommunikation, in welche junge Leser:innen nach und nach hineinwachsen. „Lesen lernt man durch Lesen“ – das Prinzip des Lesepädagogen Bamberger (2000) trifft nicht nur für den Erwerb der allgemeinen Lesefähigkeit, sondern besonders auch für das literarische Lernen zu: Die Entwicklung von den ersten Erfahrungen mit Fiktion und verdichteter Sprache, mit dem Kindervers und dem Märchen zur Lektüre von Comics, Kinder- und Jugendbüchern bis hin zur Auseinandersetzung mit Texten der Erwachsenenliteratur ist ein Prozess,

den Kinder günstigerweise längst vor dem Schuleintritt beginnen und den die Schule bestmöglich fortsetzen hilft. Literarisches Lernen vollzieht sich also im Zuge der Erfahrung mit fiktionalen und poetisch gestalteten Texten, beim Hören von Geschichten, im Theater, beim Sehen von Filmen und Anhören von Hörspielen, von gesprochenen Raps und selbstverständlich auch beim Lesen. In diesem Sinne ist der Begriff des literarischen Lernens weiter zu verstehen als jener des Lesenlernens bzw. der Lesekompetenz (Kinder begegnen Geschichten und Poesie in der Regel längst, bevor sie selbst lesen können), und er geht sowohl von den besonderen Qualitäten des Literarischen aus als auch vom Erleben der Schüler:innen, bei dem diese das spezifisch Literarische auf subjektive Weise aufnehmen (Rosebrock 1999; Bertschi-Kaufmann/Graber 2016). Lehrpersonen können entsprechende Prozesse anregen und fördern, gesteuert und angereichert werden diese allerdings von den Heranwachsenden, und sie lassen sich – eben wegen des Charakters des Literarischen und der Eigenwilligkeit der Leser:innen – nicht, jedenfalls nicht vollständig, überprüfen. Angesichts der Steuerung, welche die Schule mit kompetenzorientierten Lehrplänen und entsprechenden Leistungstests vonseiten der Bildungspolitik aktuell erfährt, könnte Literatur als Fremdkörper empfunden werden.

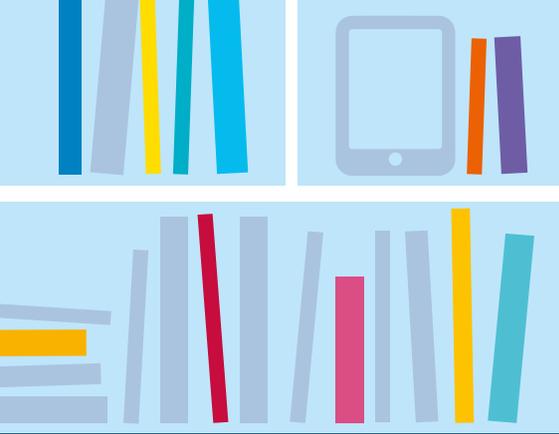
„Den Leseunterricht hätten ein paar [Schüler:innen] wieder nötig. [...] Ich will aber auch theoretische Inhalte vermitteln und dass man sich ärgern darf über ein Buch, aber sich auch immer fragen sollte, warum wurde es so geschrieben. Ein Ziel ist auch, dass sie dann auch bei anderen Texten zweimal hinschauen oder auch bei Filmen: Warum wurde das so gedreht und warum dieses Symbol? “

Lehrerin, Sekundarstufe I

Ein bildungspolitischer Blick auf die Schule und literaturdidaktische Überlegungen für den Unterricht schließen einander allerdings nicht aus, sie müssen aber in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden: In der öffentlichen Schule hat der Unterricht gesellschaftliche Aufträge zu erfüllen, festgelegt sind diese bekanntlich in den Lehrplänen. In den vergangenen gut zehn Jahren hat sich in diesen eine Wende vollzogen, die wohl zu Recht als paradigmatisch bezeichnet wird. Anders als lange Zeit üblich liegt der Schwerpunkt der Lehrplanbeschreibungen nicht mehr auf dem Stoff, der in der Schule durchgenommen werden soll, sondern auf den Ergebnissen, die bei der Beschäftigung mit ausgewählten Inhalten erreicht werden sollen. In diesem Sinne ist mit „Kompetenz“ die Voraussetzung für bestimmte Leistun-

gen gemeint, welche Schüler:innen erwerben und die sie in Prüfungs- oder Testsituationen auch abrufen können. Kompetenzen sind messbar, und zwar anhand von Standards, welche passend zu den einzelnen Lernbereichen und zur jeweiligen Klassenstufe festgelegt worden sind. So jedenfalls hat die Bildungsforschung „Kompetenz“ für den Bereich Schule konturiert (zum Beispiel Klieme 2004).

Taugt der Kompetenzbegriff aber als Grundlage für eine objektive Messung auch dafür, was im Umgang mit Literatur gelernt wird, wenn das Gelingen einer literarischen Lektüre zwar nicht nur, aber wesentlich auch mit subjektiver Erfahrung verbunden ist? Darüber, insbesondere über das Verständnis von „literarischer Rezeptionskompetenz“ (Abraham/Kepser 2016, S. 169), ist in der Literaturdidaktik viel nachgedacht worden. Zum einen wurden Versuche unternommen, diese Kompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen detailliert zu beschreiben und entsprechende Leistungen zumindest in Facetten mit geeigneten Tests zu messen (Frederking u. a. 2009). Zum anderen gibt es den für die Literaturdidaktik wie für die Unterrichtspraxis wegweisenden Vorschlag, wonach erst einmal das literarische Lernen im Prozess betrachtet und aufgeschlüsselt wird. Kaspar Spinner (2006) hat dazu elf Aspekte differenziert, darunter das Entwickeln von Vorstellungen, die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung (siehe dazu Kapitel 4.1). Die literarische Erfahrung, welche die Heranwachsenden im Umgang mit den „schönen“ Texten sammeln, bleibt dabei immer noch ein Ganzes. Die verschiedenen Prozesse aber, mit welchen die Texte mit ihren Qualitäten aufgenommen werden – diese lassen sich sehr wohl unterscheiden. Sie bilden die Grundlage für ein vertieftes Verständnis dessen, was das literarische Lesen ausmacht, und für die Zielsetzungen, mit welchen die Wege des Lernens und Lebens mit Literatur in der Schule konturiert werden. Was den Einzelnen dabei gelingt, können Lehrpersonen – zusammen mit den Schüler:innen – zumindest beobachten. Literatur passt also durchaus in den zeitgemäßen Unterricht, nicht als Gegenstand, der primär Prüfungs- oder Testzwecken dient, auch nicht als Stoff, den man durchnimmt und danach beiseitelegt, sondern als Möglichkeiten der Erfahrung und des Lernens, für welche die Schule Raum, Zeit und Anregung bietet und über welche sich die Schüler:innen nach und nach ausweisen können.



„ Es ist eine andere Welt irgendwie, und wenn ich traurig bin oder so in einer bestimmten Stimmung, dann lese ich gerne andere Bücher. So, wie machen die es im Leben? “

2 Umfassende Konzepte für das literarische Lesen

Über Literatur, ihre Bedeutung für Kultur und Bildung und über ihre Vermittlung in der Schule wird spätestens seit dem Zeitalter der Aufklärung nachgedacht – dies mit verschiedenen wissenschaftlichen sowie mit praktischen Ansätzen auf jeweils unterschiedliche Weise:

- **Mit theoretischen Zugängen** versucht man, das Wesen der Literatur zu erkennen und ihren Bildungswert so zu beschreiben, dass benannt werden kann, was für die Entwicklung der Heranwachsenden bedeutsam ist. Selbstverständlich verlaufen Leseentwicklungen jeweils individuell und also verschieden. Allerdings gibt es im Umgang mit Literatur auch die von vielen geteilte Lernerfahrung, die intersubjektiv bestimmbar ist. Insofern bilden Theorien über Literatur (die Literaturwissenschaft) und über die Vorgänge und den Gewinn des literarischen Lesens (die Bildungsphilosophie und speziell die Rezeptionstheorie) eine wichtige Grundlage zum Verständnis dessen, was Literatur für ihre Leser:innen bedeuten kann. Daraus ableitbar sind schließlich die Ziele, welche dem Literaturunterricht aufgetragen sind.
- **Empirische Verfahren** dienen unter anderem dazu, die tatsächlichen Wirkungen, die Texte und Medien auf die Leser:innen haben, konkret festzustellen. Ziel ist dabei ein systematisches Erfassen, damit allgemeingültige Aussagen gemacht werden können. So stellt die Lesepsychologie unter anderem fest, mit welchen Eigenheiten an der sprachlichen Oberfläche ein Text als leicht oder als schwer lesbar empfunden wird (z. B. mit dem Lesbarkeitsindex nach Flesch, siehe u. a. Flesch 1948) oder wie Identifikationsprozesse beim Lesen von Romanen verlaufen (Schön 1993; Charlton/Pette/Burbaum 2004). Die Ergebnisse solcher Studien zeigen Effekte des literarischen Lesens differenziert auf: Kinder am Leseanfang nehmen Tex-