

Verstand und Gefühl

Lesen im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Bildungsstandards

Editorial von Christiane Matter

Zu diesem Heft

Das Heft beginnt mit zwei Aufsätzen zu Fragen der Lesesozialisation. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix stellen ihr Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Sicht vor. Ihr Mehrebenen-Modell benennt die verschiedenen Dimensionen des Lesens – die messbaren auf der Ebene des konkreten Leseprozesses, aber auch diejenigen auf der subjektiven und auf der sozialen Ebene, die sich kaum operationalisieren lassen. Weil die Kompetenzdefizite, die an Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können, auf ganz verschiedenen Ebenen angesiedelt sind, und weil die verschiedenen Massnahmen zur Leseförderung, die die Autoren zu systematisieren versuchen, auf entsprechend unterschiedliche Dimensionen des Lesens zielen, greifen sie immer wieder auf die von ihnen entwickelte begriffliche Modellierung von Lesekompetenz zurück, um konkrete Lesefördermassnahmen darin zu verorten.

Andrea Bertschi-Kauffmann und Natalie Plangger beleuchten unter anderem die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Lesesozialisation sowie den Einfluss von sozialer Herkunft und familiärem Umfeld. Für das Entstehen von Lesemotivation erläutern sie das Modell der Ko-Konstruktion nach Groeben/Hurrelmann, welches auch für die Erklärung herangezogen wird, warum Mädchen besser lesen können. Ein Blick auf die historische Entwicklung von geschlechtsspezifischen Lesepraktiken sowie auf die neuere Jugendbuchliteratur, die das traditionelle Rollenverständnis der Geschlechter in Frage stellt, rundet den Beitrag ab. Zum Schluss werden Hinweise gegeben, wie der Literaturunterricht auf der Sek I und II Stufe gestaltet werden sollte, damit beide Geschlechter davon profitieren können.

Zu den Themen «Lesemotivation» sowie «Messung und Überprüfung von Lesekompetenz» zeigt Irene Pieper, wie mithilfe eines Kompetenzrasters für sechs Leseniveaus Lehrpersonen der Sek I und Sek II Stufe niveaugerechte Lektüre für ihre Schülerinnen und Schüler aussuchen und damit deren Lesefreude anregen können. Darüber hinaus werden die Lehrpersonen mit Hilfe des Rasters in die Lage versetzt, die Progression bis zur sechsten Niveaustufe, welche die Voraussetzung für die Abiturprüfung darstellt, zu modellieren und voranzutreiben. Zudem stellt die Autorin das Beispiel

einer kriteriengeleiteten Beschreibung von Literatur vor, die den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern in Deutschland zur Verfügung steht.

Ebenfalls zum Thema «Lesemotivation» formuliert Knut Stirnemann in seinem Artikel Anregungen für einen erweiterten handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und veranschaulicht diese mit Hilfe von Textbeispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis. Der Autor grenzt sich gegen den analytischen Literaturunterricht ab, indem er festhält, dass diese Art von Literaturunterricht bei den Schülerinnen und Schülern Können und Erkenntnisse generiere, die durch Textanalyse, textnahe Lesens und literarische Gespräche kaum zu erreichen seien. Er wirke zudem kognitiv und emotional aktivierend, da er das Handeln der Lernenden ins Zentrum rücke.

Die folgenden Hochschullehrer und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker befassen sich mit den Strömungen des «close reading» und des «emotionale turns». Elisabeth Paefgen räumt ein, dass genaues, mehrmaliges Lesen geringer Textmengen anstrengend und wenig unterhaltsam sei, aber das eigene Nach-Denken über Texte ungemein fördere. In ihrem Artikel reflektiert sie methodische Voraussetzungen, Konsequenzen und Rahmenbedingungen textnahen Lesens und möchte damit Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Sek II Stufe geben. Sie grenzt sich hierbei nicht vom handlungsorientierten Literaturunterricht ab, der ebenfalls auf textnahe Lesens basiere bzw. zu ihm hinführe, sondern sie wendet sich gegen das eilige und nur auf oberflächliche Inhaltsentnahme ausgerichtete Lesen. Auch der rein auf Leseförderung ausgerichteten Didaktik möchte sie das «studierende Lesen» als weiterführendes Lernziel anempfehlen.

Ralf Klausnitzer untersucht das Thema Lesen aus philologischer Sicht. Er beschäftigt sich mit der Genese des philologischen Lesens und zeigt die spezifischen Leistungen auf, die die Philologen seit Jahrhunderten für die menschliche Kultur erbrachten. Weiter erläutert der Autor die historisch-kulturelle Entwicklung und Transformation von Lektüre-Praktiken und geht auf deren Auswirkungen auf die Textgestaltung ein. Ein weiteres Thema berührt die Frage, was genau beim Akt des Lesens passiert und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind.

Joachim Rickes erörtert in seinem Beitrag, welche Möglichkeiten der genauen Textarbeit sich durch Emil Staigers «*Kunst der Interpretation*» auch für die moderne Literatur eröffnen, wenn man Staigers «Ästhetik der Stimmigkeit» nicht als ausschliessliches Bewertungs- und Interpretationskonzept verwendet. Die Liebe zur Literatur als wesentliche Voraussetzung sowie die textkritische Verifizierung des Gefühlten müssten wieder in literaturwissenschaftliche Arbeiten eingebracht werden; die in diesem Sinn erneuerte Interpretationskunst nennt Rickes, die «*Kunst des poetische Lesens*», auf die bei der Analyse literarischer Werke auf keine Fall verzichtet werden sollte.

Kaspar H. Spinner nennt sechs Verfahren, mit denen aus literaturtheoretischer Sicht empathisches Verstehen von literarischen Texten erzeugt werden kann und beleuchtet sie unter literaturdidaktischen Aspekten. Er hält in seinem Beitrag fest, dass Empathie-Erfahrung durch literarische Texte nicht nur ein wesentliches Charakteristikum von Literarizität ist, sondern dass sie als Beitrag zur Werteerziehung und zur Entwicklung des psychologischen Verstehens über die literarische Verstehenskompetenz hinausreicht und damit einen Aspekt allgemeiner Bildung darstellt. Für ihn ist es befremdlich, dass der Aspekt der Empathie in den neuen Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz für die Sek II völlig fehlt.

An den Schluss des Heftes befassen sich zwei Artikel mit dem Thema rund um die Schnittstelle Gymnasium-Hochschule. Thomas Zabka fragt in seinem Artikel nach dem Beitrag des Literaturunterrichts zur allgemeinen Hochschulreife. Wie Michael Kämper-van den Boogaart stellt er fest, dass es innerhalb der Wissenschaften keinen Konsens darüber gibt, was allgemeine Hochschulreife ist, deshalb betrachtet er ausserhalb der wissenschaftlichen Anforderungen die Erwartungen, die in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen an einen kultivierten Umgang mit Literatur gestellt werden. Seine Leitfragen lauten: Was kennzeichnet in bildungsaffinen Schichten eine kompetente oder kultivierte Rezeption von Literatur? Haben diese Merkmale Relevanz für die allgemeine Studierfähigkeit, und wenn ja, welche? Anknüpfend an konzeptionelle Antworten auf diese Fragen, nimmt der Autor im Schlussteil seines Textes einige verordnete und standardisierte Ziele des Literaturunterrichts kritisch unter die Lupe.

Michael Kämper-van den Boogaart problematisiert die nationalen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch in Deutschland. Der Autor konstatiert, dass man nicht genau bestimmen könne, welche Gestalt eine kognitive und ethische Reife haben sollte, die das Privileg einer Allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ausmache. Die Beschreibung disziplinärer fachlicher Kompetenzen innerhalb des Schulsystems dürfe nicht mit der Beherrschung wissenschaftlicher Praktiken und Theorien z.B. der Germanistik im Hochschulbereich verwechselt werden. Kämper-van den Boogaart kritisiert auch den eigenen Fachbereich, der wenig geleistet habe, der Überfrachtung des Curriculums entgegenzuwirken. Man habe stattdessen immer neue Fachgebiete in den Unterricht integrieren wollen (digitale Texte, Hörästhetik, Popliteratur), ohne zu erläutern, welche tradierten Themen dafür zurücktreten sollten. Ebenfalls statuiert er, dass das «Kompetenzzeitalter» vorschnell eingeläutet worden wäre und deshalb in der Schule völlig unsituiert und gegenstandslos Kompetenzen eingeübt bzw. Kompetenzen gegen Wissen ausgespielt worden seien. Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen, wie dies derzeit an einigen Fakultäten diskutiert wird, könnten die Problematik ebenso wenig lösen wie das ständige Hervorstreichen von Eignungsmängeln der Abiturienten bzw. von Versäumnissen der Gymnasien.