

LESEKULTUR

Ausgelöst durch die PISA-Studie 2001 hat in der deutschen Schul- und Bildungslandschaft ein Boom zur Leseförderung eingesetzt. Dabei bauen die Maßnahmen zur Förderung des Lesens vor allem auf drei Säulen auf: Förderung der Lesemotivation, der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens sowie der Lesestrategien. Im Sinne der Nachhaltigkeit sollten sie ergänzt werden um eine vierte Säule: den systematischen Auf- und Ausbau einer schulischen Lesekultur, die Möglichkeiten innerhalb und außerhalb des Fachunterrichts nutzt.

Die jüngsten PISA-Ergebnisse von 2009 zeigen, dass die Bemühungen zur Leseförderung in die richtige Richtung gehen: Deutschland zählt zu den sieben OECD-Staaten, in denen sich die Lesekompetenz (deutlich) verbessert hat; im internationalen Vergleich belegen die Schülerinnen und Schüler nun einen Mittelfeldplatz. So erfreulich dieser „Aufwärtstrend“¹ sein mag, gemessen am Umfang der Forschung und der Menge an Unterrichtsvorschlägen zur Leseförderung fallen die Ergebnisse bescheiden aus, selbst wenn zugestanden wird, dass ein knappes Jahrzehnt für flächendeckende schulische Innovationen eher knapp bemessen ist. Daher gilt weiterhin: „Als große Herausforderung bleibt in den Schulen [...] eine kumulative Entwicklung der Lesekompetenz auf der Sekundarstufe in unterschiedlichen Sach- und Fachzusammenhängen anzubahnen und zu fördern.“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 93f.). Zu präzisieren ist, dass Lesekompetenz sich dabei nicht allein in der Bereitstellung motivierender und vielfältiger Textangebote oder in Lesetrainings im Umfang einiger Unterrichtsstunden erschöpfen darf. Dies wiederum bedeutet, dass Leseförderung umfassender gedacht und praktiziert werden muss, als dies bislang vielfach geschieht.

Für den Widerspruch zwischen der Vielzahl an Fördermaßnahmen und noch immer unzureichenden lesebezogenen Kompetenzzuwächsen ist zumindest mitverantwortlich, dass mit Leseförderung vieles bezeichnet wird, das diese Zuordnung nicht verdient. Eine kritische Sichtung der Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Praxisvorschläge offenbart häufig ein grundlegendes Missverständnis: Leseförderung wird viel zu oft als Kurzzeit-Intervention fehlverstanden, wird in einzelne öffentlichkeitswirksame Events ausgelagert oder auf der Ba-

¹ Bundesbildungsministerin Schavan im Dezember 2010, <http://www.bmbf.de/de/899.php>. (Aufruf 21.7.2011)

sis zeitlich begrenzter Trainingsprogramme organisiert. Viel zu selten wird dagegen der Aspekt der Nachhaltigkeit im Sinne einer umfassenden Etablierung des Lesens als kultureller Praxis innerhalb der Schulentwicklung berücksichtigt. Neben kurzfristigen Maßnahmen ist daher als weiterer Ansatzpunkt zur Leseförderung der systematische Ausbau einer schulischen Lesekultur vonnöten. In diesem Sinne ist Leseförderung nicht allein die Angelegenheit eines Faches (v. a. Deutsch), sondern eine Aufgabe der Schulentwicklung. Denn Leseförderung erfordert eine Einbettung in den Prozess der Enkulturation, in dem Heranwachsende sich mit ihrer kulturellen Umwelt sowie deren Institutionen und Spielregeln vertraut machen und sich zunehmend kompetent in ihr zu bewegen lernen. Daher sind bekannte Ansätze der Leseförderung und für den Unterricht noch zu erschließende Aspekte der Lesekultur sind im Sinne einer Lese-Kultur-Förderung zusammenzudenken. Das hat zur Konsequenz, dass Lesen als überfachliche Qualifikation vermittelt und Literatur nicht nur als Lerngegenstand, sondern als bedeutsamer Teil kultureller Kommunikation aufgefasst wird. Lesefördernde Inszenierungen wie Lesenächte, Autorenlesungen, Bibliotheksführungen oder Ähnliches können hierzu erste Schritte sein, erforderlich ist eine konsequente Fortsetzung durch Einbindung in den Unterricht, der sich seinerseits gegenüber der Lesekultur öffnen muss. Dies impliziert eine Öffnung gegenüber anderen Institutionen der Literaturvermittlung, aber auch eine Öffnung der Handlungsfelder von Schülerinnen und Schülern. Dabei geht es gerade nicht um kurzfristigen Aktionismus, sondern um Nachhaltigkeit der Lern- und Bildungsprozesse.

Lesen als kulturelle Praxis

Es ist das Verdienst Bettina Hurrelmanns, Leseförderung als umfassende kulturelle Praxis eingefordert zu haben – eine unterrichtstaugliche Einlösung dieser Forderung im schulischen Alltag steht indes in vielerlei Hinsicht noch aus. Dies betrifft insbesondere alltagspraktische Fähigkeiten wie „die Literaturbeschaffung, die Auswahl der Lesestoffe, der Vergleich mit Ähnlichem, die Bewertung des Gelesenen in Bezug auf die eigenen Erwartungen und Ziele, die Verständigung mit anderen Leserinnen und Lesern“ (Hurrelmann 1994, 24), die freilich auch jenseits der Lerngruppe und jenseits der Unterrichts(kern)zeit stattfinden kann. Verwiesen ist damit nicht nur auf ein für konkrete Leseaufgaben erforderliches Fertigniveau, sondern auf eine übersituative, generelle Disposition in Bezug auf das Lesen, die neben kognitiven Fähigkeiten auch emotionale, motivationale und kommunikative Teilkompetenzen umfasst. Dass hier noch Entwicklungspotenziale schlummern, hat die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ pointiert formuliert: „In Deutschland liest jeder Vierte niemals ein Buch.“ (Stiftung Lesen 2009) Auch der Deutschunterricht ist aufgefordert, sich als Teilinstanz der

Lesesozialisation zugunsten der Leseförderung zu positionieren und für diese Aufgabe neue Inszenierungsmuster anzubieten. Eine auf Nachhaltigkeit zielende Leseförderung hat dabei alle Teilaspekte des Lesens als kultureller Praxis ins Auge zu fassen. Hierbei ist allerdings auch zu bedenken, dass das Lesen gesamtgesellschaftlich mit unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Erwartungen verbunden ist: Diese reichen von der gezielten Informationsverarbeitung bis zur Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Lektüre, doch auch die erlebnisorientierte Unterhaltung gilt spätestens seit dem Eintritt in die Mediengesellschaft als legitimes Ziel des Lesens (vgl. Hurrelmann 2004). Diese unterschiedlichen Anforderungen ergeben für lesebezogene Bildungsprozesse ein zum Teil widersprüchliches, in jedem Falle aber anspruchsvolles Erwartungsprofil, so dass unterstützende Orientierungshilfen erforderlich sind: „Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht.“ (Hurrelmann 2002, 14)

Diese vielfältigen Anforderungen an die Entwicklung von Lesekompetenz lassen sich sinnvoll in einem größeren kulturtheoretischen Zusammenhang verorten. In diesem Verständnis gehören nämlich zur Kultur nicht nur materielle Manifestationen, wie etwa Bücher oder literarische Texte, sondern auch das erworbene Wissen und die erlernten Fähigkeiten, die in einer gegebenen Gesellschaft verfügbar sind. Da Kultur in diesem umfassenden Sinn auch Wahrnehmungsmuster, Wirklichkeitskonstrukte und relevantes Handlungswissen umfasst, ist sie die wesentliche Voraussetzung, um „erfolgreich zu kommunizieren, Wissensbestände zu speichern und weiterzugeben“ (Heijl 2004, 404). Kulturelles Wissen und Handeln werden in sozialen Institutionen wie Familie, Kindergarten und Schule vermittelt und sind insofern soziokulturell determiniert. Dabei ist Kultur nicht nur als Ergebnis von Erziehung zu sehen, sondern zugleich als aktive Übernahme durch den Einzelnen – dies ist gerade im Hinblick auf die Mehrdimensionalität lesebezogener Bildungsnormen bedeutsam. Denn die Lesekultur, die Heranwachsenden etwa in der schulischen Sozialisation vermittelt wird, ist als Angebot zu sehen, mit dem sich die nachwachsende Generation aktiv auseinandersetzt – ein Prozess, der seinerseits zu Veränderungen und Rückwirkungen auf die angebotenen Formate (Lesestoffe, Lesemodi) führt. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang das Modell der Ko-Konstruktion, welches das kulturelle Angebot und seine sozialisatorischen Wirkungen als Prozess mit Rückkoppelungseffekten betrachtet (vgl. Groeben/Schröder 2004). Damit sind positive Effekte gegenseitiger Verstärkung (etwa in literarisch interessierten Cliques) ebenso zu erklären

wie der Teufelskreis aus mangelnder Lesefähigkeit, Schulfrust und Abkehr vom Lesen (in leseschwachen Peergruppen, vgl. Rosebrock/Nix 2010). Als Ko-Konstruktion erklärbar sind aber auch Veränderungen innerhalb des Bildungssystems, wie etwa die Entwicklung von Bildungsstandards nach dem relativ schlechten Abschneiden des deutschen Schulsystems in der ersten PISA-Untersuchung oder die Bemühungen um Leseförderung.

Verortung im didaktischen Feld nach 2000

Die kulturtheoretische Perspektive auf lesebezogene Sozialisations- und Bildungsprozesse erlaubt eine angemessene Reflexion der gegenwärtigen Situation – denn auch Schule und Unterricht sind dem historischen Wandel unterworfen. Unter dem Leistungs- und Erwartungsdruck, den die erste PISA-Studie national wie international erzeugte, wurde der Lesekompetenz-Begriff ebenso Allgemeingut wie die Überzeugung, dass Lesen in einer Informations- und Mediengesellschaft als Schlüsselqualifikation gelten muss. Anders als vor der Jahrtausendwende wurde Leseförderung zum Tagesordnungspunkt Nummer 1 in der Agenda der Bildungsinstitutionen. Diese Entwicklung ist durchaus positiv zu sehen. Kaum erörtert wurde jedoch, dass der Lesekompetenzbegriff im Sinne der *Reading Literacy* nicht nur völlig neue Anforderungen an das deutsche Schulsystem stellt, sondern dass deren Verhältnis zu vorhandenen bildungspolitischen Traditionen durchaus widersprüchlich ist. So steht das Konzept der Leseleistung, wie es einschlägigen Lesetests zugrunde liegt, im weitesten Sinne dem aufklärerischen Modell der Wissensbildung durch Lektüre nahe, zugleich aber lässt es sich schwer vereinbaren mit der Tradition der ästhetischen Bildung einerseits, dem Unterhaltungsbedürfnis jugendlicher Freizeitleser andererseits. Gefördert wird allerorten, es fragt sich nur: Was?

Um ein wenig Ordnung in das Dickicht neuerer Maßnahmen der Leseförderung zu bringen, sollte festgehalten werden, dass diese nach PISA neben der

- Förderung der Lesemotivation und des Leseverstehens (z. B. Richter / Plath 2007, Nickel-Bacon 2008, Wrobel 2008 u. 2009)

auch folgende Felder umfasst:

- Förderung von Leseflüssigkeit und Lesefähigkeit (bei Rosebrock / Nix 2010)
- Förderung der Lesestrategien (etwa Gold et al. 2004 oder Willenberg 2004, PRAXIS DEUTSCH Heft 187)

Neben diesen Neuerungen, die teilweise Übernahmen aus dem angloamerikanischen Kulturraum darstellen, hat man auch die vielfältigen Aufgaben der Lesesozialisation im Literaturunterricht weiter ausdifferenziert. So wurde die Gegenwartsliteratur weiter verankert (vgl.

etwa Nickel-Bacon 2004), der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz besonders im gymnasialen Bereich etabliert (vgl. etwa Pfäfflin 2010) und Methodenintegration vorgedacht (Nickel-Bacon 2006), während für die Grundschulen das literarische Lernen gefordert wird (vgl. Büker 2002), durchaus auch mit ästhetisch anspruchsvoller Literatur (vgl. Rank 2008, Waldt 2010). Die gegenwärtigen Erweiterungstendenzen zeigen, dass das literarische Lernen von der Grundschule bis zur Hochschulreife zunehmend als ein übergreifender Prozess konzipiert wird (vgl. Spinner 2006; Kammler 2006), der durchaus heterogene Sozialisationsaufgaben umfasst. Diese können jedoch bei aller Heterogenität als Teilaspekte von Lesekultur betrachtet werden: Angeboten werden unterschiedliche Lesestoffe (von adressatenspezifischer Kinder- und Jugendliteratur bis zu hoch ästhetisierten Kanontexten), angeboten werden beim gegenwärtigen Methodenpluralismus (Nickel-Bacon 2004) auch unterschiedliche Lese- und Verarbeitungsmodi. Diese Ansätze beinhalten Anschlussstellen für eine Öffnung des Deutschunterrichts im Hinblick auf leseförderliche Unterrichtsformate. Gerade durch das übergreifende Konzept einer facettenreichen schulischen Lesekultur lassen sich die gegenwärtigen Tendenzen der Leseförderung wie der Literaturdidaktik in ein Gesamtmodell schulischer Lesesozialisation integrieren. Auf der Basis einer gegenüber anderen Institutionen der Lesesozialisation offenen Lesekultur kann auch der oftmals postulierte Widerspruch zwischen Leseförderung und literarischem Lernen überwunden werden. Dabei soll der Fokus auf den wechselseitigen Erträgen liegen, die Synergie-Effekte möglich machen. Insofern gilt es, Maßnahmen zur Leseförderung weiterzudenken und in den umfassenden Zusammenhang der schulischen Lesekultur zu integrieren.

Lesekultur als „missing link“:

Vorschlag zur Integration von Leseförderung und Literaturdidaktik

Da weder Leseförderung noch literarisches Lernen im gesellschaftsfreien Raum zu verorten, sondern ihrerseits Teil eines nicht unbedeutenden historischen Wandels sind, möchten wir auf der Grundlage der gegenwärtigen Situation vorschlagen, das Konzept der Lesekultur als ‚missing link‘ zwischen Leseförderung und literarischem Lernen anzusetzen. Leseförderung wäre demnach zu konzipieren als gleichberechtigte Förderung von

- Leseverstehen
- Lesemotivation und
- Lesekultur.

Literarisches Lernen umfasst ebenso die Förderung der

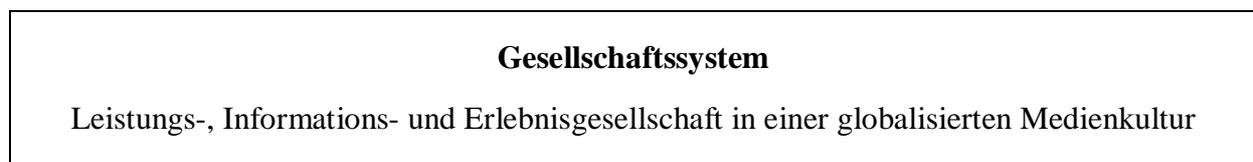
- Lesekultur wie auch der

- literaturbezogenen Kompetenzen und der
- literarästhetischen Bildung.

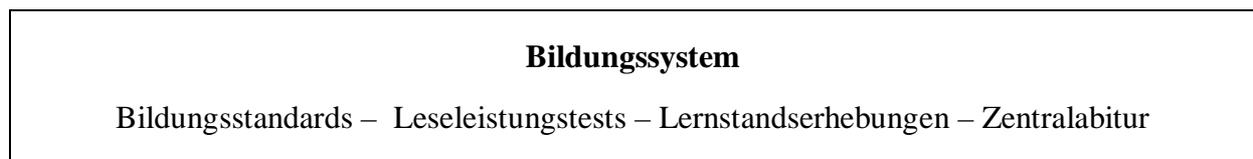
Den Ko-Konstruktionsgedanken einer Wechselwirkung von gesamtgesellschaftlich vorgegebenen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen einzelner Institutionen (vgl. Groeben/Schröder 2004) aufgreifend, ergibt sich folgendes Modell für die Förderung der schulischen Lesekultur als Integration von Lese- und Literaturdidaktik:

Lesekultur als Ko-Konstruktion

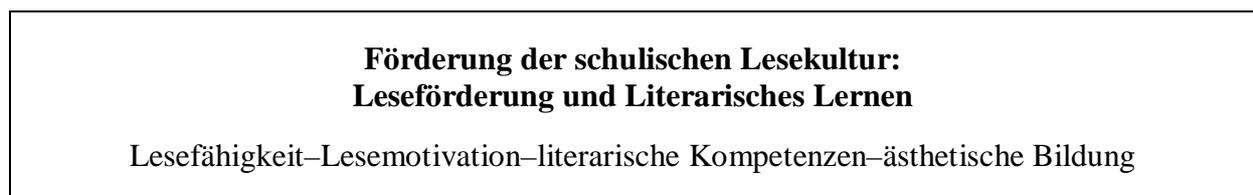
Makroebene



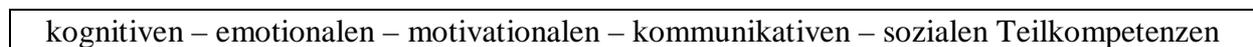
Mesoebene



Mikroebene Schule



mit entsprechenden



Systematisierungsvorschlag zur Lese- und Literaturdidaktik

Dabei zeichnet sich Lesekultur durch eine Berücksichtigung leseförderlicher Interaktionen aus, wie sie die historische Leseforschung unter dem Schlagwort der „Lesekindheiten“ beschrieben hat (vgl. Hurrelmann/Becker/Nickel-Bacon 2006). Zentrales Fundament ist die kommunikative Einbettung des Lesens in Gesprächsprozesse mit kompetenten Anderen, die die Möglichkeiten des Förderns und Forderns im Rahmen der individuellen Möglichkeiten,

Bedürfnisse und Notwendigkeiten möglichst realistisch einschätzen. Lesebezogene Kommunikation ist mehr als das Reflexionsgespräch im Anschluss an erfolgte Leseakte. Sie setzt vor der Entscheidung für einen bestimmten Lesestoff ein, begleitet die Lektüre und rundet sie wertschätzend ab. Insofern ist Lesekultur angewiesen auf eine unterstützende Kommunikationskultur, wobei die Bildungsinstitution Schule gut daran tut, sich für Interaktionsformate zu öffnen, die außerhalb der üblichen Praxen des Fachunterrichts liegen. Hier ist an den Schulen bereits vieles geschehen: von Leseevents, wie sie aus der Kultur der Bibliotheken und Literaturhäuser übernommen wurden, bis hin zu Lesepatenschaften, die die erfolgreiche Praxis familialer Lesekulturen in die Schulen hineintragen. Damit solche Aktivitäten nicht zu einer punktuellen Event-Kultur degenerieren, ist es wichtig, sie in ein Gesamtkonzept einzubinden und zu überlegen, welche Institution in welcher Entwicklungsphase besonders hilfreich und interessant sein kann, um den Prozess der Lesesozialisation zu unterstützen (vgl. „Bausteine für eine schulische Lesekultur“, S. XX).

Ein didaktisches Konzept von Lesekultur

Der Begriff der Lesekultur hat eine deskriptive und eine normative Dimension. Historisch betrachtet ist er ebenso mit dem literarischen Salon der deutschen Romantik verbunden wie mit dem Aufstieg des Bürgertums im 19. Jahrhundert, das Lesen als wichtigen Aspekt eines zunächst idealistisch, später zunehmend instrumentell (bis ideologisch) verstandenen Bildungskonzeptes ansah und dieses kulturelle Kapital (Bourdieu) an die nachwachsende Generation weitergab. Hier liegen die Wurzeln einer didaktisch relevanten Lesekultur, wie sie der Kinder- und Jugendliteratur seit der Aufklärung eingeschrieben, von Vor- und Nachworten begleitet und von Erziehungsratgebern angeleitet wurde. Grundlegend für eine dem Lesen förderliche Alltagskultur scheint die kommunikative Einbettung des Lesens in eine auf sprachliche Interaktion hin orientierte Lebenspraxis. Diese wurde bislang vor allem für die Institution Familie nachgewiesen, deren Bedeutung den hohen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung erklärt, wie sie für das deutsche Bildungssystem kennzeichnend sind (hierzu: Beitrag von VACH). Auch in den Institutionen Schule und Peergruppe sind solche Einflüsse in Umrissen erkennbar. Vor allem die Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe für lese-kulturelle Entwicklungen von Jugendlichen scheint in einigen Phasen die Bedeutung der Schule zu übertreffen (vgl. Philipp 2010). Konzepte der Peer-Education (vgl. Nörber 2003) bestätigen die Bedeutung der sozialen Bezugsgruppe für Lernprozesse, werden jedoch bei der Inszenierung von Literaturunterricht noch zu wenig bedacht. Die Relevanz der Peers für die Etablierung von Leseinteressen lassen sich mit den Wechselwirkungen zwischen Eigeninteresse und sozial vermittelter Identitätsfindung erklären (hierzu: Beitrag von ESSER-PALM). Dabei

kann davon ausgegangen werden, dass zwischen gruppenbezogenem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und dem fachlichen Kompetenzerwerb Zusammenhänge bestehen, so dass Kompetenzen durch gruppenstabilisierende Einstellungen positiv zu beeinflussen sind (vgl. Meier 2004, 193ff.).

Lesen als kulturelle Praxis ist ein früh angelegter Habitus, der an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wird. Innerhalb einer leseförderlichen Familienkultur werden dem Kind Vorläufer- und Teilfertigkeiten vermittelt, die ebenso auf Verständnissicherung abzielen wie auf den Lesegenuss. Deren Basis ist die Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes, die nicht auf den kurzfristigen Effekt, sondern auf nachhaltige Leseförderung durch ein breites Spektrum an sprachlich-literarischen Erfahrungen abzielt. So scheint es wichtig, dass die Heranwachsenden ihre Bezugspersonen als Leser und das Lesen als selbstverständlichen Aspekt der familialen Alltagskultur erleben. Zunehmend wird das Angebot an Lesestoffen erweitert und individualisiert, die Lesemodi werden variiert und der Instruktionscharakter wird gelockert. Je höher das Bildungsniveau der Herkunftsfamilie, desto geschickter ist die Balance zwischen didaktischer Anleitung und Zurückhaltung (vgl. Wieler 1997), umso nachhaltiger die Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung der Kinder. Diese beinhaltet die Orientierung am einzelnen Kind, sie vermeidet autoritäre oder restriktive Interaktionsformen: Es geht um die Förderung von Individuen, die in ihrer besonderen Eigenart angenommen und ihren Interessen entsprechend unterstützt werden. So bestätigt etwa auch die Leseautobiographie-Forschung eine starke Affinität zwischen Lesestoffen und Entwicklungsaufgaben: Die entscheidende Basis der Lesemotivation sei „in der Korrespondenz von psychischen Bedürfnissen und literarischen Befriedigungen zu sehen“ (Graf 2002, 53). Insofern sind die erfolgreiche Suche nach angemessenen Lesestoffen und die Befriedigung persönlicher Leseinteressen ebenso wichtig wie die Möglichkeit, sich konstruktiv über Leseerfahrungen auszutauschen. Ähnliche Ausrichtungen lassen sich inzwischen für Peergroups zeigen - hier ist ein Ansatzpunkt für den Unterricht, der Gleichaltrige als Lernpartner ernst nimmt.

Gegenüber der langen Tradition einer nachhaltig erfolgreichen alltagskulturellen Lesepraxis in den Familien hinken die anderen Bildungsinstitutionen hinterher – und reproduzieren damit die im Elternhaus angelegten Bildungsunterschiede, solange sie die Enkulturation als Leser/in nicht als zeitgemäße schulische Aufgabe begreifen und Brücken zu anderen Institutionen der Lesesozialisation schlagen. Über das Angebot einer leseförderlichen Kommunikation hinaus ist dabei der Anschluss an authentische literaturbezogene Diskurse der Gegenwartskultur zu

suchen (hierzu: Beitrag von BRÄUER). Dabei sind jugendkulturelle Formen ebenso relevant wie Einblicke in die Diskurse der etablierten Medien: Schülerinnen und Schüler sollen sich einmischen können, sollen sich an den gegenwartsliterarischen Diskursen und auch an neuen Literaturformaten wie etwa Netzliteratur aktiv beteiligen können (hierzu: Beiträge von MIKOTA sowie PHILIPP). Hier sind literarisch interessierte, lesende Gleichaltrige ebenso bedeutsam wie Bibliotheken und Literaturhäuser, aber auch Rezensionsforen im Feuilleton und in den neueren Medien, die den Austausch über literarische Neuerscheinungen fördern. Nur dann wird Schule ihren Bildungsauftrag der Verankerung eines positiven Selbstkonzepts als Leser/in (vgl. Rosebrock/Nix 2010) erfüllen und die Potenziale aller fördern können, d.h. einerseits kompensatorisch wirken und andererseits vorhandene lesekulturelle Kompetenzen ausbauen. Nicht länger kann sich die schulische Lesekultur in den üblichen Formen des Literaturunterrichts erschöpfen, der „zu lange darauf gesetzt [hat], auf der Basis einer ‚mitgebrachten‘ Grundausstattung lektürebezogen literarisches Wissen und Urteile vermitteln zu können“ (Abraham/Kepser 2009, 90). Erforderlich sind vielmehr Handlungs- und Kommunikationsangebote mit Modellfunktion, die zur Teilnahme an einer zeitgemäßen Lesekultur einladen (hierzu: Beitrag von METZGER). Schule und Literaturunterricht sind in ihrer Funktion als Sozialisations- und Enkulturationsagentur hierfür ideale Orte (hierzu: Beitrag von NIX). Allerdings können sie diese Aufgabe nur wahrnehmen, wenn sie berücksichtigen, dass die Teilhabe an Literarität ein bildungsgangübergreifendes Lernziel darstellt und nicht eine bei Eintritt in die Sekundarstufe mitgebrachte Lerngrundlage, die spätestens nach der 6. Klasse erledigt ist.

Nachhaltigkeit als Gütekriterium schulischer Lesekultur

Die Teilhabe an konstruktiven Formen der Lesekultur führt zu gelingenden Leseprozessen, die wiederum die Lesekompetenz bereichern. Gerade in diesem Sinne hat schulische Lesekultur nicht allein die PISA-Risikogruppe im Blick, indem basale Defizite kompensiert werden, sondern sie richtet sich gleichermaßen an die Lese- und Literaturinteressierten. Sie ist insofern keine Reparaturinstanz, sondern öffnet ein breites Repertoire an Möglichkeiten, unter Bezug auf literarische Texte zu kommunizieren. Sowohl im oberen wie im unteren Spektrum des Leseinteresses von Kindern und Jugendlichen kann die Hinführung zur Lesekultur ansetzen. Zugleich sollten lesefördernde Maßnahmen als langfristig angelegte Prozesse aufgefasst werden, die weder an den Grenzen von Schul(halb)jahren noch an Übergängen zwischen Schulformen abgeschlossen sind – im Gegenteil: Sie sind eine Daueraufgabe, die in je alters- und entwicklungsangemessener Weise immer wieder Akzente setzt und insofern bildungs-

gangbegleitend zu denken ist. Nur durch eine langfristige Perspektive kann den wiederholt nachgewiesenen Einbrüchen in den Lesebiografien begegnet werden. Dabei ist im Sinne der Ko-Konstruktion das institutionell bereitgestellte Angebot zu unterscheiden von dem, was Schülerinnen und Schüler daraus machen. Bei allem Wissen um die Lesekrise in der literarischen Pubertät ist zu prüfen, inwiefern die hinlänglich bekannte Klage, die Schule verderbe den Schülern die Freude am Lesen, berechtigt ist und was sinnvoller Weise dagegen unternommen werden kann. Dagegen bietet die Förderung von Lesekultur eine vielversprechende Möglichkeit, die Zuwendungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu literarischen Texten zu fördern (hierzu: Beitrag von KURZELLA). Es wird wichtig sein, realistische Erwartungen zu entwickeln, denn auch eine Hinführung zur Lesekultur wird aus eingefleischten Nicht-Lesern kaum Viel-Leser machen. Allerdings sind schulische Lese(kultur)angebote oft die einzige Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, jenseits des vorgeschriebenen Lektürepensums in einen positiv erfahrenen Kontakt mit Literatur zu kommen, der auch über die nächste Klassenarbeit hinaus tragfähig ist – und anschließbar an kulturelle Realitäten außerhalb der Schule.

Dabei ist Nachhaltigkeit mit Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung folgendermaßen zu differenzieren:

- Nachhaltigkeit der Lernprozesse: Hierbei ist vor allem an Spinners Ansatz des literarischen Lernens zu denken, das als anhaltender, dauerhafter und sich ausdifferenzierender Prozess des Kompetenzerwerbs aufzufassen ist, welcher einzelne Unterrichtsvorhaben übersteigt (vgl. Spinner 2006) und als life long learning mit dem Konzept der Lesesozialisation kompatibel ist.
- Nachhaltigkeit der Lehr- und Vermittlungsprozesse: Entsprechend erfordert Lesekultur Unterrichtsinzenierungen und -routinen, die sich für eine Partizipation am kulturellen Leben und Handeln als offen erweisen.
- Nachhaltigkeit der literarischen Enkulturation: Neben Motivation und Bereitschaft, sich auf Literatur einzulassen, sollen unterrichtliche wie auch außer- bzw. nebenunterrichtliche Aktivitäten literarische Kultur ausdifferenzieren und so die Vielfalt kulturellen Lebens erlebbar und vertraut machen.

In gemeinsamem Erkunden der kulturellen Umwelt können Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass Lesen eine facettenreiche alltagskulturelle Praxis ist. Sie sollen aber auch erkennen, dass Lesen mehr und in Teilen anderes ist, als eine Klassenlektüre nach altherge-

brachten Ritualen zu erarbeiten. Lesekultur als Lern- bzw. Vermittlungsaufgabe soll im Rahmen der Enkulturation den Blick der Schülerinnen und Schüler erweitern, ihnen die Herausbildung kultureller Präferenzen, Gewichtungen und Wertungen ermöglichen und Anschlussstellen zu lese- und literaturaffinen Institutionen und Medien herstellen. Lesekultur verdeutlicht die vielfältigen Formen der Kommunikation über literarische Texte, ob diese nun im Theater, in Internetforen unter Peers oder in anderen Formen kultureller Öffentlichkeit stattfinden. Insofern macht sie vertraut mit den zahlreichen Möglichkeiten einer zeitgemäßen literarischen Geselligkeit, die längst die Grenzen der traditionellen Institutionen wie Bibliothek oder Literaturunterricht überschritten hat. Ein Beispiel ist die virulente Auseinandersetzung um literarische Texte aller Art in Blogs (z. B. www.literaturblog.de): Hier ist eine literarische Netzkultur mit eigendynamischen Spiel- bzw. Kommunikationsregeln entstanden, in der jede und jeder als Autor, Kritiker oder Lektor tätig werden kann. Ähnliche Formen, übrigens auch digitale Möglichkeiten der Empfehlung von Lesestoffen, finden sich bei Internetanbietern. Die Palette der literaturbezogenen Blogs ist breit, ebenso wie die der darin diskutierten Texte. Dabei zeigt die Unmittelbarkeit der Kommentarkommunikation, die sich zu ganzen Textlawinen auswachsen kann, die Produktivität dieser jungen Form von Lese- und literarischer Kultur. In einem derart umfassenden Sinn kann Lesekultur die Auseinandersetzung mit Literatur als kulturelle Praxis erlebbar machen, vorausgesetzt, es werden neue produktive wie rezeptive Formen der literaturbezogenen Kommunikation aufgegriffen.

Insofern sollte der Hinweis der Lesesozialisationsforschung, dass eine defizitäre oder gar fehlende Anbindung des Lesens an (alltags)kulturelle Kontexte außerhalb der Schule mitverantwortlich ist für unzureichend ausgeprägte Lesefähigkeiten bei Schülerinnen und Schüler, bislang zur Entwicklung einer adäquaten Unterrichtspraxis genutzt werden. Die Empfehlung des PISA-Konsortiums, neben dem Lesetraining auch die Lesekultur auszubauen (vgl. Baumert/Schümer 2001, 132f.), ist als schulform-, jahrgangsstufen- und fächerübergreifende Aufgabe aufzufassen. Sie ist nur dann zu bewältigen, wenn Lernende die Erfahrung machen können, dass das Lesen nicht nur von Schwierigkeiten, sondern auch von Gratifikationen begleitet ist und dass es in der jeweiligen Lerngruppe wertgeschätzt wird. Lektüregatifikationen sind also ebenso zu bedenken wie Leseinteressen, aber auch soziale Einstellungen gegenüber dem Lesen. Notwendig ist eine „leseförderliche und -motivierende Haltung“ (ebd., 133), die den Heranwachsenden die Erfahrung vermittelt, dass das Lesen eine lohnende und sozial anerkannte Tätigkeit darstellt. An diesem neuralgischen Punkt will das Heft ansetzen und in modellhaften Vorschlägen Anregungen für eine solche (alltags-)kulturelle Praxis geben. Vorgeschlagen

werden praxistaugliche Unterrichtsinszenierungen, die das Lesen literarischer Texte, den Umgang mit Literatur und die literaturbezogene Kommunikation weiter fassen, als dies im Literaturunterricht üblicherweise der Fall ist. Damit soll auch die Diskrepanz zwischen den Modis schulischer Lesesozialisation und solchen außerschulischer Sozialisationsinstanzen (z. B. regionalen Literaturbüros, Theatern, Schreibprojekten) verringert werden. Diese Annäherung ist schulisch und fachdidaktisch relevant, um auf die „soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen“ (Becker/Schubert 2006) zu reagieren, indem kulturelle Erfahrungen ermöglicht werden, die als Zugang zur Lesekultur dienen und diesen wiederum als Einstieg in weitere kulturelle Handlungsfelder begreifen. Zugleich sollen Lehrende Anregungen erhalten, wie eine Kombination aus unterrichtlichem Kerngeschäft und außer- sowie nebenunterrichtlichen Aktivitäten aussehen kann.

Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin.
- Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse: Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: PISA-Konsortium 2001, S. 323-407.
- Becker, Rolf / Schubert, Frank (2006): *Soziale Ungleichheit von Lesekompetenz. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2006*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 58. Jg. Heft 2, S. 253-284.
- Büker, Petra (2002): *Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe*. In: Bogdal, Klaus Michael / Korte, Hermann (Hgg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120-133.
- Gold, Andreas / Mokhlesgerami, Judith / Rühl, Katja (2004): *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Graf, Werner (2002). *Literarische Sozialisation*. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hgg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 49-60.
- Groeben, Norbert / Schröder, Sascha (2004). *Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion*. In: In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 306-348.
- Heijl, Peter M. (2004): *Kulturtheorien*. In: Nünning, Ansgar (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 4. erw. Aufl., Stuttgart: Metzler, S. 402-404.
- Hurrelmann, Bettina (1994): *Leseförderung*. In: *Praxis Deutsch*. Heft 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch*. Heft 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2004): *Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz*. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hgg.): *Lesekompetenz in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa, S. 280-305.
- Hurrelmann, Bettina / Becker, Susanne / Nickel-Bacon, Irmgard (2006): *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim/München: Juventa.

- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer, S. 7-22.
- Meier, Ulrich (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, Gundel / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hgg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 187-216.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2004): Kindheitsbilder in der Gegenwartsliteratur. In: Praxis Deutsch 188, S. 6-15.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim: Juventa, S. 95-114.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenzen und interkulturelle Leseförderung. In: Jörg Knobloch (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur für Risikogruppen? München: kopaed 2008, S. 35-45.
- Nörber, Martin (2003): Peer Education – ein Bildungs- und Erziehungsangebot? Zur Praxis von Peer Education in Jugendarbeit und Schule. In: ders. (Hg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz-Votum, S. 79-93.
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Philipp, Maik (2010): Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS-Verlag.
- PISA-Konsortium (Hgg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hgg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a.: Waxmann, S. 93f.
- Rank, Bernhard (2008): „Literarische Bildung durch literarische Erfahrung“. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hgg.): „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 63-87.
- Richter, Karin / Plath, Monika (2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 3. erw. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Stiftung Lesen (Hg.) (2009): Studie Lesen in Deutschland 2008.
<http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008>. (letzter Aufruf 21.7.2011)
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Heft 200, S. 6-16.
- Waldt, Kathrin (2010): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie. Weinheim/München: Juventa.
- Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. In: Praxis Deutsch 187, S. 6-15.
- Wrobel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wrobel, Dieter (2009): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider.