

Härter, Andreas

Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 187-196



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Härter, Andreas: Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 187-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132833

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe

Andreas Härter

Leseförderung ist zweifellos eine Aufgabe der Schule. Ist sie auch eine Aufgabe der Hochschule, der Lehrerbildung? Man kann hier zwei ganz unterschiedliche Positionen vertreten, eine akademische Hardliner-Position (Leseförderung in der Lehrerbildung ist eine Zumutung für alle Beteiligten) oder eine eher pädagogische Position (Leseförderung in der Lehrerbildung ist nicht nur ein Desiderat, sondern eine ausbildungsbedingte Notwendigkeit). Im folgenden wird die pädagogische Position vertreten, und es werden konkrete Möglichkeiten der Leseförderung in der Lehrerbildung zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Wir sind es gewohnt, im Zusammenhang mit Leseförderung an Kinder und Jugendliche zu denken. Erwachsene sind für die Bemühungen der Leseförderung in der Regel kaum erreichbar, und es ist ihnen gegenüber auch schwieriger als Kindern gegenüber, einen erzieherischen Anspruch geltend zu machen. Leseförderung betrifft also Kinder und Jugendliche, und der wichtigste Ort, an dem sie mit Leseförderung konfrontiert werden können, ist die Schule. Dort treffen wir dann aber nicht nur auf Kinder und Jugendliche, sondern auch auf jene Erwachsenen, die Leseförderung betreiben sollen: auf die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Und wir fragen uns: Sind sie selbst auch in ihrem Leseverhalten gefördert worden? War ihre Ausbildung auch ein Ort der Leseförderung? Hätte sie es überhaupt sein dürfen?

Ich konzentriere mich im folgenden auf die Frage nach Bedingungen und Möglichkeiten der Leseförderung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die *Sekundarstufe I*. Diese Ausbildung hat zwei Spezifika, die für die Frage nach der Leseförderung von Bedeutung sind: Zum einen handelt es sich beim Sekundarlehrerstudium um *Erwachsenenbildung*; hier sind also Erwachsene der Leseförderung potentiell zugänglich. (Bei Erwachsenen sind in Sachen Leseverhalten die Würfel längst gefallen. Bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern sollten sie eigentlich für das Lesen gefallen sein. Wir fragen also nach Leseförderung bei Leserinnen und Lesern - was keineswegs ein Widerspruch zu sein braucht.) Zum andern erhebt diese Ausbildung den Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit* zumindest in der Fundierung ihrer Gegenstände. Beide Spezifika spielen eine Rolle in der Frage nach der Legitimierbarkeit von Leseförderung in der Ausbildung zum Sekundarlehrer oder zur Sekundarlehrerin.

Bevor ich die Frage nach der Legitimität von Leseförderung in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe angehe, muss ich eine Besonderheit der Leseförderung hervorheben, die für die Beantwortung dieser Frage ebenfalls bedeutsam ist. Im Bereich der Leseförderung herrscht eine nicht unbedingt fraglose Selbstverständlichkeit: Leseförderung meint im allgemeinen nicht die Förderung jeder Art von Lektüre, sondern spezifisch die *Förderung der Lektüre von (schöner) Literatur*. Was immer die Vertreter der Leseförderung sonst unterscheiden mag, in einem Punkt sind sie sich offenbar einig: Die Lektüre von Literatur ist eher förderungswürdig als die Lektüre von Sach- und Gebrauchstexten. Oder vielleicht sollte man sagen: Die Lektüre von Literatur ist offenbar nicht nur förderungswürdiger, sondern auch (und vielleicht vor allem) förderungsbedürftiger als die Sach- und Gebrauchstextlektüre.

Neben der Einführung in das Lesen von Literatur ist zwar auch die Eintübung in die Lektüre von Sach- und Gebrauchstexten Aufgabe der Schule (mindestens sollte sie es sein), aber dieses Lesetraining ist nicht primär Gegenstand der Leseförderung, bzw. das Fehlen solchen Trainings ist kaum Gegenstand der Klage der Leseförderer. Diese setzen sich nicht so sehr für die Fähigkeit zur Lektüre von Gebrauchsanweisungen, Verträgen und Zeitungsmeldungen ein als vielmehr für die Fähigkeit zur Lektüre von Erzählungen, Romanen, Gedichten, allenfalls Reportagen usw. Sie bemühen sich, kurz gesagt, nicht um den Erhalt einer *Alltagstechnik*, sondern um den Erhalt einer *Kulturtätigkeit*.

Lesedidaktik und Leseförderung verstehen Literatur im allgemeinen als Medium der Selbstbegegnung im fiktionalen Fremdbereich und Lesen als Tätigkeit, bei der ein gewisses Engagement von Intellekt, Einbildungskraft und Empfindung verlangt wird, das dann auch belohnt wird. Dabei soll das Engagement Unterhaltung und Genuss nicht etwa aus-, sondern vielmehr einschliessen. Mit diesem Verständnis von Literaturlektüre ist Leseförderung implizit oder explizit ausgestattet; es ist ihre operationale Grundlage und ihr erstes Rechtfertigungsinstrument.

Wie geht nun die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Problem der Leseförderung um? Ich habe oben auf zwei Tatsachen hingewiesen, mit denen sich die Leseförderung in der Lehrerbildung konfrontiert sieht: zum einen darauf, dass es sich bei den Adressaten der Leseförderung um *Erwachsene* handelt, zum andern auf die *Wissenschaftlichkeit* der Ausbildung. Dazu kommt nun als dritter Punkt, dass sich Leseförderung primär mit der Lektüre von *Literatur* befasst, und damit mit einer Lektürewiese, die nicht - oder nicht unmittelbar - in Zweckzusammenhängen steht und die deshalb auch nicht ohne weiteres von Zweckzusammenhängen her begründbar ist. Wie ist es also mit der Leseförderung bestellt, wenn es darum geht, *Erwachsenen*, die eine *wissenschaftlich* fundierte Ausbildung durchlaufen, das Lesen von *Literatur* näherzubringen?

2. Die Begründbarkeit von Leseförderung in der Lehrerbildung

Wir hoffen, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, lesefördernden Deutschunterricht zu betreiben. Das ist auf der Sekundarstufe I eine besonders heikle Sache, zum einen wegen der Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler, zum andern deshalb, weil hier die Bemühungen um den Übergang von der Kinder- und Jugendliteratur zur Erwachsenenliteratur einsetzen müssen. Wir können den Studierenden für ihre spätere Leseförderungsarbeit Kenntnisse und Anregungen vermitteln. Aber dürfen wir sie selbst während ihrer Ausbildung zu Adressaten von Leseförderung machen? Steht es uns zu, sie zum Lesen anzuregen, zum Lesen zu verleiten? Immerhin handelt es sich bei den Studierenden um erwachsene, intellektuell geforderte Menschen mit Anspruch auf Selbstbestimmung. Ich diskutiere die Frage in Form von zwei kontradiktorischen Thesen.

These 1: Leseförderung in der Lehrerbildung ist eine Zumutung für alle Beteiligten (akademische Hardliner-Position)

Akademische Bildung schliesst eigentlich persönliche Einflussnahme im Sinn von Animation aus. Schliesslich geht es da um ein Angebot an Präsentationen wissenschaftlicher Gegenstände, von dem die Studierenden Gebrauch machen können, mehr oder weniger nach eigenem Ermessen. Wäre es deshalb nicht korrekt, vom vorhan-

denen Interesse der Studierenden an allen Belangen ihrer Tätigkeit auszugehen, d.h. dieses Interesse vorzusetzen und auch die Lehrveranstaltungen zu Literatur und Literaturwissenschaft darauf zu basieren? Wir setzen voraus, dass unsere Studierenden sich für ihren zukünftigen *Beruf* interessieren, dass sie sich für die *Wissenschaften* interessieren, die ihren Beruf und seine Unterrichtsfächer grundieren, und wir setzen voraus, dass sie sich für die *Gegenstände* ihres Berufs und der zugrundeliegenden Wissenschaften interessieren. Das alles setzen wir voraus, und wir möchten diese Voraussetzungen für richtig halten können. Wir möchten also auch für richtig halten, dass wir bei den Studierenden ein Interesse für Literatur - wie für andere Fachgegenstände - voraussetzen können. Interesse an Literatur heisst natürlich auch *Bereitschaft und Lust* zu lesen. Damit ist Leselust als Teil des allgemeinen Studieninteresses identifiziert, d.h. eben als Teil dessen, was wir bei unseren Studierenden voraussetzen. Wir brauchen uns folgerichtig um das Leseinteresse der Studierenden nicht mehr zu kümmern. Wir können Probleme der Leseförderung im Sekundarstufenunterricht als didaktische Fragen ansprechen; aber in diesem Fall kümmern wir uns um das Leseinteresse von Schülerinnen und Schülern, nicht um jenes unserer Studierenden. Wir *müssen* uns nicht darum kümmern. Und noch mehr: das Leseverhalten der Studierenden geht uns gar nichts an. Erstens hat uns nicht zu kümmern, was sie in ihrer Freizeit tun, und zweitens sind sie erwachsene Leute, von denen man erwarten kann, dass sie wissen, was sie wollen.

Das ist sozusagen die akademische Hardliner-Position. Durchaus spricht einiges für diese Position. Von der akademischen Institution wie von den Studierenden als mündigen Menschen her gesehen, ist Leseförderung auf dieser Stufe unstatthaft, weil sie Personen voraussetzt, mit denen man im Modus der Suggestion umgehen darf. Leseförderung hat das alte Problem der Rhetorik, dass nämlich der Verdacht auf Manipulation und damit ein Unredlichkeitsverdacht auf sie fallen könnte - allerdings erst dort explizit, wo das Zielpublikum nicht mehr aus Kindern besteht; bei diesen ist die pädagogisch begründete Suggestion ja relativ unverdächtig (obwohl sie sich Einflüssen weit weniger entziehen können als Studierende).

Die akademische Hardliner-Position lässt also Leseförderung argumentativ nicht zu. Dennoch müssen wir uns fragen, wie weit sich die Idee der Leseförderung bei Erwachsenen von diesen Hardliner-Vorbehalten absetzen lasse. Kann Leseförderung bei Studierenden statthaft sein? Wie lässt sie sich begründen und rechtfertigen? Dazu die zweite These.

These 2: Leseförderung in der Lehrerbildung ist nicht nur ein Desiderat, sondern eine ausbildungsbedingte Notwendigkeit (pädagogische Position)

Wenn Leseförderung bei erwachsenen Studierenden eine Zumutung ist, dann lässt sich dieses Problem nicht dadurch lösen, dass man der Leseförderung den Zutritt zur Lehrerbildung verweigern will (oder sie wieder aus der Lehrerbildung zu vertreiben sucht). Das Problem lässt sich nicht durch Ausschluss lösen, und zwar deshalb nicht, weil Leseförderung schon als Problem - und nicht erst als allfällige Massnahme - ein integraler Bestandteil der Lehrerbildung, genauer der Ausbildung im Fachbereich Deutsche Literatur ist.

Wo *Literatur* zu den Gegenständen einer Ausbildung gehört, ist *Lesen* als Studententätigkeit definiert. Lesen gehört folglich in den Gesichtskreis der Lehrerbildung. Die literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung haben immer irgendein Verhältnis zum Leseverhalten der Studierenden. Sie können nicht anders; sie haben nie *kein* Verhältnis zum Lesen der Studierenden. Der Umgang mit Literatur in den Lehrveranstaltungen nimmt immer irgendeine Art von Einfluss auf das studentische Lese-

verhalten. Literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen können die Leseneigung der Studierenden zum Verschwinden bringen, sie können ihnen im schlechtesten Fall einen selbständigen, eigenmotivierten Umgang mit Literatur ein für allemal austreiben, oder sie können das Leseverhalten in einer schon bestehenden Indifferenz behalten. Sie können aber auch Leselust und Leseinteresse der Studierenden fördern und vertiefen. In jedem Fall tritt der unterrichtliche Umgang mit Literatur in ein Verhältnis zum Lesen der Studierenden, und er kann nicht anders. Das Gegenteil von Leseförderung in der Lehrerbildung (und im Unterricht überhaupt) ist nicht: *kein Einfluss* auf das Leseverhalten der Studierenden, sondern wäre: ein Einfluss auf ihr Leseverhalten, der von *anderer* als förderlicher Art ist, ein demotivierender Einfluss zum Beispiel.

Wenn es aber so ist, dass Lehrerbildung immer in irgendein Verhältnis zum Leseverhalten der Studierenden tritt, dann *kann* sie, die Lehrerbildung, im Namen ihres Bildungsauftrags gar nicht anders, als das Lesen zu fördern. Sonst würde sie es hemmen und träte damit in Widerspruch zu ihrem eigenen Anliegen. - Dieses Argument ergibt eine derart klare Aufforderung zu leseförderlichem Verhalten, dass hier sogar die Erwägung fragwürdig wird, ob denn Leseförderung in der Lehrerbildung überhaupt nötig sei: Sie gehört einfach dazu. Von hier aus lautet die grundsätzliche Frage nicht mehr, ob Leseförderung in der Lehrerbildung statthaft sei. Die Frage ist vielmehr, auf welche Weise, in welchem Ausmass, mit welchen Mitteln Leseförderung in der Lehrerbildung geschehen soll.

Mit dieser Frage haben wir die akademische Hardliner-Position zugunsten einer pädagogisch orientierten Position verlassen. Zu bedenken ist dabei, dass der strenge Begriff von akademischer Bildung auf die Lehrerbildung ohnehin nur bedingt zutrifft. Zwar ist die wissenschaftliche Grundlage auch hier Voraussetzung, aber in der Lehrerbildung ist auch der Praxisbezug Teil der Vermittlungsgegenstände. Am Ende, in der Berufspraxis, geht es um Fragen von Anwendung und Gebrauch, und diese Fragen sind auf selbstverständliche Weise in der Lehrerbildung präsent. Das Vorhandensein dieser Fragen bestimmt die Perspektiven des Studiums und oft auch die Weisen der Vermittlung. Wir haben hier auch das zweite, unmittelbar berufsbezogene Argument für Leseförderung in der Lehrerbildung eingeholt: Lehrerinnen und Lehrer haben ihrerseits den Auftrag, eine leseförderliche Unterrichtspraxis zu betreiben, und darauf sollten sie während ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Diese Vorbereitung impliziert nicht nur Können und Wissen, sondern auch Wollen, oder einfach: Lust. Der Zustand der Leselust bei Schülerinnen und Schülern hängt nicht nur von den Büchern ab, sondern auch von den Lehrerinnen und Lehrern, die ihnen die Bücher nahe zu bringen versuchen: mit Können, mit Wissen und mit Lust.

Damit ist die Leseförderung in der Lehrerbildung gerechtfertigt. Sie mag immer noch als Zumutung erscheinen, aber es handelt sich um eine notwendige Zumutung. Oder um eine zuzumutende Notwendigkeit. Jedenfalls hört die Leseförderung in der Lehrerbildung nicht einfach auf, eine Zumutung zu sein, nur weil sie sich als Notwendigkeit erweist. Das Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit ist in der Lehrerbildung institutionalisiert; es erscheint strukturell als Spannung zwischen Theorie und Praxis.

3. Institutionelle bzw. strukturelle Probleme der Leseförderung in der Lehrerbildung

Die Ausbildungsstruktur der Lehrerbildung ist durch eine spezifische Spannung zwischen Theorie und Praxis geprägt. Streng akademische Studiengänge sind bekanntlich nur mittelbar berufsorientiert und konzentrieren sich folglich auf die Gegenstände und

Methoden der jeweiligen Wissenschaft. Bei der Sekundarlehrerausbildung dagegen stehen sich wissenschaftliche und praktische Ausbildungsteile gegenüber, oder vielmehr: sie stehen einander nicht gegenüber, sondern sind miteinander vermittelt; sie sollten es jedenfalls sein. Die wissenschaftlichen Ausbildungsteile stehen in der Perspektive ihrer Anwendbarkeit, und die praktischen Ausbildungsteile sehen sich in den Horizont wissenschaftlicher Theoriebildung gestellt.

Diese Spannung zwischen Theorie und Praxis kann eine Verunsicherung der Studierenden den wissenschaftlichen Ausbildungsgegenständen gegenüber erzeugen. Die Studierenden, oder mindestens die stärker praktisch orientierten unter ihnen, stellen sich oder uns als Ausdruck dieser Spannung immer wieder die Frage: Wozu lerne ich das? Wozu ist das nützlich, was ich lerne? Wo kann ich das gebrauchen? Diese Frage erscheint uns jeweils etwas ärgerlich, da leicht kurzsichtig, aber die hinter ihr stehende Verunsicherung ist durchaus nachvollziehbar, da sich eine klare Trennung zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen in der Lehrerbildung nicht durchführen lässt.

Die Frage nach der Anwendbarkeit von Gelerntem stellt, wo sie erscheint, für die Leseförderung ein Problem dar. Der Leseförderung muss es nämlich, da sie sich primär um die Lektüre von *Literatur* kümmert, zuerst um das ungebundene Interesse am Lesen gehen, nicht um dessen Dienstbarkeit und Nützlichkeit. Das Lesen selbst soll es wert sein, gefördert zu werden; nicht erst seine Nützlichkeit soll seinen Wert ausmachen, sondern seine Erfahrungshaltigkeit. Die Leseförderung in der Lehrerbildung *muss* mit der Frage nach der Nützlichkeit von Studieninhalten rechnen, aber sie muss gleichzeitig bestrebt sein, dieses Nützlichkeitsdenken zu *unterlaufen*. Ihr erstes Anliegen muss Lesefreude und Leselust sein, Faszination an Büchern und fiktionalen Welten - lauter Momente, die sich im Rahmen des Nützlichkeitsdenkens argumentativ nur schwer behaupten können. Und doch geht es nicht ohne sie.

Eine Didaktik der Leseförderung in der Lehrerbildung muss die Eigenwertigkeit des Lesens im Auge behalten. Sie muss den Umgang mit Literatur in den Lehrveranstaltungen vom Verdacht der blossen Verwendung freihalten. Es darf sich nicht der Eindruck einstellen, die Lektüre eines literarischen Textes diene der Lehrveranstaltung (oder gar dem Dozenten) nur dazu, bestimmte literarhistorische Befunde zu verifizieren oder Interpretationsmethoden durchzuexerzieren und ähnliches. Natürlich müssen wir auch Literaturgeschichte vermitteln und das Geschäft der Interpretation erläutern. Aber es sollte deutlich werden, dass die Interpretationsarbeit um des Textes willen geschieht, im Interesse der Textannäherung, das heisst: der Begegnung mit Literatur. Das *Faszinierende* an der Textlektüre in der Lehrveranstaltung soll nicht interpretatorischer Scharfsinn oder methodische Souveränität sein, sondern der *Text*, der unser Lese- und Interpretationsinteresse erzeugt und uns zu unseren Fragen und Anstrengungen anregt.

Es handelt sich hier um ein strukturelles Problem, angelegt in der zugleich theoretischen und praktischen Anlage der Lehrerbildung, in der sich wiederum das früher angesprochene Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit der Leseförderung spiegelt. Ein institutionelles Problem, das sich immer individuell auswirkt: auf das Leseverhalten der einzelnen Studierenden. Wir müssen dieses Problem didaktisch angehen; wir haben keine andere Wahl.

Das Problem der Zweckdienlichkeit des Lesens stellt sich später, in der Berufsausübung der Lehrerinnen und Lehrer, erneut, wenn auch etwas anders. Lehrerinnen und Lehrer sind von Berufs wegen Literaturleser. Sie lesen also Literatur nicht nur zum Vergnügen. In der Regel ist der Unterschied zwischen Berufslektüre und Freizeitlektüre so geregelt, dass die Literatur im Sinn der schönen Literatur (der Belletristik) nur im Freizeitbereich angesiedelt ist, während der Arbeitszeit die Lektüre von Fach- und Sachliteratur zugeordnet ist. Bei den Lehrerinnen und Lehrern ist das anders; bei ihnen

ist auch Literaturlektüre teilweise Berufslektüre und damit Zwecklektüre. Als Literaturleserinnen und -leser stehen sie berufshalber in der Spannung von Selbstzweck und Zweck. Das wird immer wieder ihr Problem sein: wie sie interessebedingtes Privatlesen und arbeitsbedingtes Berufslesen von Literatur unter einen Hut bringen. Im Idealfall bleibt im Berufslesen das Vergnügen des Privatlesens spürbar.

Für uns ist diese Verknüpfung von Interesse und Zweckbezug nicht nur ein didaktisches Problem. In dieser Verknüpfung liegt zugleich der eigentlich begründete Zugang zur Leseförderung bei den Studierenden der Lehrerbildung. Im Dilemma von Zumutung und Notwendigkeit können wir die Leseförderung bei Lehrerinnen und Lehrern nur betreiben, weil und solange wir ihr Lesen zugunsten ihrer *Berufstätigkeit* fördern. D.h. wir können Leseförderung betreiben in dem Mass, als Lehrer von Berufs wegen und für den Beruf Literatur lesen. Da sind wir als Auszubildende gefragt, und mehr steht uns nicht zu. Aber, und da erscheint wieder unser Dilemma, gleichzeitig müssen wir immer den ganzen Menschen, d.h. den ganzen Leser, die ganze Leserin meinen, auch wenn uns der Übergang auf sie nicht zusteht. Wir können Leseförderung bei Studierenden überhaupt nur deshalb erwägen, weil Lehrpersonen Berufsleser und nicht nur Freizeitleser sind. Aber indem wir auf die Berufslektüre Einfluss nehmen, hoffen wir, auch auf die Freizeitlektüre und also auf das gesamte Leseverhalten Einfluss nehmen zu können. Wir brauchen diesen Einfluss auf das gesamte Leseverhalten der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, weil ihre unterrichtliche Leseförderungsarbeit notwendigerweise von ihrer Lesebiographie bestimmt wird.

Wir wünschen uns Lehrerinnen und Lehrer, bei denen die Grenze zwischen Berufslektüre und Freizeitlektüre offen ist. Wenn diese Grenze durchlässig ist, können unsere Bemühungen um einen lesezentrierten Umgang mit Literatur in unseren Lehrveranstaltungen Wirkung zeigen. Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht unbedingt Vielleser, aber sicher Gernleser sein, wenn sie ihrerseits Leseförderung engagiert betreiben wollen. Auch generell geht es bei der Leseförderung nicht einfach ums Viellesen, sondern vielmehr ums Gernlesen - was nicht ganz dasselbe ist -, und dann auch um ein qualifiziertes Gernlesen. Gernlesen heisst: mit einiger Selbstverständlichkeit und Lust immer wieder zu Büchern zurückkehren. Qualifiziertes Gernlesen heisst: der Literatur ein vielfältiges und differenziertes Interesse entgegenbringen. Dieses Interesse ist es, dem die Leseförderung gilt.

4. Praxis der Leseförderung

Ich schliesse an die theoretischen Ausführungen einige praktische Überlegungen und Anregungen zur Leseförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an. Dabei muss ich allerdings vorausschicken, dass ich nichts Grossartiges anzubieten habe. Oft geht es ja auch nur um kleine Akzentverschiebungen in unserem Tun. Das heisst vor allem: um eine stärkere - theoretische wie praktische - Betonung der Rezeptionsseite im fachlichen Umgang mit Literatur.

Leseförderung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern sollte mindestens drei Anliegen verfolgen:

1. Weckung und Erhaltung von Lesefreude;
2. Vermittlung von Kenntnissen und von Problembewusstsein hinsichtlich Lesen und Literatur;
3. Förderung von Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich Lesen und Literatur.

Die folgenden praktischen Überlegungen stehen im Zeichen dieser drei Anliegen. Sie betreffen die Lehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsche Literatur, aber auch das weitere Leseverhalten von Studierenden und Lehrenden. So, wie beim Lehrer die Trennung von Beruf und Freizeit hinsichtlich Literaturlektüre nicht streng zu ziehen ist, so sollte sie auch in der Lehrerbildung offen bleiben: durch eine Zusammenspiel von Massnahmen auf der formellen und auf der informellen Seite. Ich beginne mit der formellen Seite.

Formelle Seite

Die formelle Seite betrifft die Lehrveranstaltungen. Leseförderung ist auf dieser Seite eine Frage der thematischen Konzeption und der Gestaltung der Lehrveranstaltungen.

Es genügt nicht, wenn wir in unseren Lehrveranstaltungen literarische Texte mit literarhistorischen, methodischen und analytischen Kenntnissen umstellen, um sie dann nach allen Regeln der Kunst zu zergliedern, in Ordnungen einzureihen und unseren Kategorien gemäss zu schubladisieren. Literatur sollte - bei allem Anspruch auf wissenschaftlichen Umgang - im Status der Lebendigkeit erhalten und erfahren werden. "Lebendigkeit" meint hier die Gegenwärtigkeit, die Literatur im Moment ihrer Lektüre vermittelt und aus der primär die Faszination des Lesens entsteht. Es würde dann aber auch wieder nicht genügen, wenn wir den Studierenden immer wieder nur davon *erzählten*, wie faszinierend Literatur doch sei. Davon sollten wir nicht erzählen, das sollten wir spürbar machen. *Leselust* sollte in den Veranstaltungen präsent sein, vor allem auch unsere eigene. Und insbesondere soll deutlich werden, dass Leselust und systematische Arbeit an Texten und Kontexten nicht im Verhältnis der Ausschliesslichkeit zueinander stehen. Der Reiz des Entdeckens und Verstehens sollte mit wachsenden Kenntnissen zu-, nicht abnehmen. Das heisst auch: Wir müssen sicherstellen, dass die Studierenden den identifikatorisch-emotionalen und den spielerischen Aspekt des Literaturlesens nicht einfach als defizienten Textzugang (miss-)verstehen, den sie zugunsten der Textinterpretation zu überwinden hätten. Sowohl für diese Rezeptionsproblematik wie auch für den späteren Umgang der Lehrpersonen mit Verstehensweisen ihrer Schülerinnen und Schüler ist der Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur in die Lehrerbildung von grosser Bedeutung.

Bei Studierenden muss Leseförderung sich auch um *Sachkenntnisse und Bewusstseinsbildung* kümmern; da geht es nicht einfach um die Erfahrbarmachung und erste Verarbeitung von literarischen Reizen. Das heisst, dass die Studierenden mit Kenntnissen über die ästhetische Wirkung von Literatur versehen werden sollen, und ebenso mit Kenntnissen über unterschiedliche Leseweisen. Sie sollen verstehen, in welchen Modi wir literarische Texte rezipieren und wie wir dagegen Sachtexte lesen. Sie sollen Literatur im Zusammenhang mit anderen Medien verstehen. Sie sollen theoretische und praktische Kenntnisse zur Kinder- und Jugendliteratur erhalten. Sie sollen wissen, was eine Lesebiographie ist. Sie sollen die Textbausteine und Gattungsspezifika, die sie zu identifizieren lernen, als im Text angelegte Momente der Rezeptionslenkung begreifen können. Sie sollen verstehen, was Fiktionalität ist und was sie ermöglicht; sie sollen ein Bewusstsein von den Dimensionen ästhetischer Erfahrung gewinnen. Der theoretische und praktische Umgang mit Interpretation kann insgesamt als Bewusstseinsbildung in Sachen Lesen konzipiert werden. Und auch Erfahrungen mit eigenem *Schreiben* können in dieser Richtung förderlich wirken.

Schliesslich erscheint es als unabdingbares Moment der Leseförderung bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern, dass wir sie zu *kommunikativem Austausch* über Bücher und Lektüren nicht nur anhalten, sondern auch ermuntern und befähigen. Die Studierenden sollen sich über ihre Lektüren unterhalten können, auch auf einer differenzierten

Ebene, sie sollen die Ergiebigkeit des literarischen Gesprächs erfahren - und sie sollen es selbst gern pflegen. Ohne diese Gesprächsbereitschaft ist weder die eigene Leselust kommunizierbar, noch ist es möglich, auf anregende Weise mit Texten umzugehen - das aber ist Voraussetzung für die spätere Leseförderungsarbeit in der Schule. Deshalb ist ein *Lehrveranstaltungsstil*, der Sachkompetenz mit kommunikativer Offenheit verbindet, unabdingbar.

Wir haben es als Lehrende in der Hand, unsere Lehrveranstaltungen leseförderlich zu gestalten. Wir können unsere Autorität in den Dienst der Leseförderung stellen. Dazu eine kurze Bemerkung. Leseförderung hat im Allgemeinen mit Autorität und Zwang nichts am Hut. Deshalb wohl auch die Rede von "Leseanimation". Aber Zweifel an der Zwanglosigkeit der Leseförderung sind durchaus angebracht. Dass die Studierenden für die Lehrveranstaltungen einiges an Literatur lesen *müssen*, ist doch eine Chance für uns. Wir können die Leseanforderungen, die wir stellen - und ohne Anforderungen lässt sich kein Studium denken -, als heimliche Leseförderungsmaßnahmen verstehen. Wir zwingen die Studierenden zwar nicht dazu, Literatur faszinierend finden zu müssen, aber wir zwingen sie zur *Möglichkeit*, die Faszination von Literatur zu erfahren. Leselust muss sich am Ende vor den Texten bestätigen, nicht vor uns Lehrenden. Also müssen wir die Studierenden mit Texten konfrontieren, mit Interpretation, und, nebenbei gesagt, auch mit Nicht-Interpretation. Das ist der Zwang, über den wir verfügen, und zugleich die allgemeinste Leseförderungsmöglichkeit, die uns offen steht.

Informelle Seite

Leseförderliche Massnahmen, die über die Lehrveranstaltungen hinausgehen, sind eine heikle Sache. Zum einen steht uns der Übergriff auf die Privatsphäre der Studierenden nicht zu, zum andern haben wir auch selbst in der Regel anderes zu tun, als neben den Lehrveranstaltungen viel Zeit für Informelles aufzuwenden. Aber im Grenzbereich zwischen Lehrveranstaltung und Pausengespräch ist doch einiges möglich, was nicht als autoritäre Einflussnahme gelten muss.

Besonders wichtig scheint mir, dass sich die *Studierenden* über ihre Lektüren - insbesondere ihre privaten Lektüren - austauschen. Leseförderung kann in der Lehrerbildung schliesslich nicht allein auf dem Verordnungsweg von oben nach unten geschehen. Sie braucht Formen von Austausch und Anregung. Wir können Gelegenheiten unterstützen, in denen sich Studierende als Lesende begegnen, wo sie ihre Leseerfahrungen austauschen, ihre heissen Tips weitergeben, von Büchern und Lektüren erzählen und vor allem auch zuhören und Anregungen aufnehmen können. (Übrigens ist es erfahrungsgemäss am besten, wenn Leute, die einen Lektürevorschlag machen, das Buch gleich mitbringen und zur Ausleihe freigeben. Für die Leseförderung gilt meiner Meinung nach generell: je praktischer, desto ergiebiger.)

Für Gelegenheiten des informellen Austauschs können wir nicht beliebig Lehrveranstaltungsstunden freimachen. Wir müssen auf Pausen und veranstaltungsfreie Stunden ausweichen. Oder, um einen weitergehenden Vorschlag zu äussern: Wir könnten informelle Treffs anregen, literarische Kaffeerunden zum Beispiel, die dem Gespräch über Bücher gelten. Wir könnten an solchen Runden auch gelegentlich teilnehmen. Dabei dürfte der Dozent oder die Dozentin natürlich nicht als Lehrautorität auftreten. Die Rolle des Dozenten bzw. der Dozentin in einer solchen Gesprächsrunde wäre einfach die eines weiteren Lesers oder einer weiteren Leserin. Das heisst: die Autorität des Dozenten zieht sich auf die Anregung und Unterstützung von Gesprächsgelegenheiten zurück, die selbst nicht auktorial konzipiert sind. Die Dozentin redet mit und steht allenfalls als Beraterin zur Verfügung. Die Studierenden erhalten die Gelegenheit, ihre Dozentinnen und Dozenten als Privatleserinnen und -leser zu sehen, als Leute, die zum

Vergnügen und aus Interesse lesen und davon auch zu erzählen wissen. Natürlich brauchen wir als Dozent oder Dozentin bei einer solchen Gesprächsrunde nicht dabeizusein; wir können aber unterstützen, dass sie sich als regelmässiges Treffen (wöchentlich z.B.) etabliert, und zwar ohne uns. Wir müssen es als Zeichen des Erfolgs ansehen, wenn wir nicht mehr benötigt werden.

Textauswahl

Zum Schluss möchte ich eine zentrale Frage ansprechen: die der Textauswahl und der Textvorschläge. Es ist gar nicht immer so, dass Studierende, die wenig lesen, keine Lust dazu haben. Generell ist Lesebereitschaft bei den Studierenden ja durchaus vorhanden. Ich denke aber, wir dürfen das Moment der Orientierungslosigkeit nicht unterschätzen. Oft sind die Studierenden einfach überfordert vom Angebot. Sie wissen nicht, was sie, quer durch die verschiedenen Literaturen und ihre Geschichten, wählen sollen, und weil es irgendwie beliebig scheint, nach welchem Buch sie greifen, lassen sie es ganz bleiben. Natürlich können wir diese Beliebigkeit nicht ganz aufheben, aber wir können - von fachlichen oder persönlichen Kriterien aus - Vorschläge machen; wir können die Studierenden auf wichtige bzw. ergiebige Bücher aufmerksam machen. Auswahlkriterien sind etwa Aktualität, Kanonzugehörigkeit, Lesegenuss oder Auseinandersetzungspotential. Ein besonderes Augenmerk wäre zudem auf Titel der Kinder- und Jugendliteratur zu werfen. Zu erwägen wäre es, ganz praktisch, Lektürelisten im Sinn von Vorschlagsreihen zusammenzustellen und abzugeben. Einige Beispiele:

- eine Liste mit Titeln von Antike bis Gegenwart, Schwerpunkt deutsche Literatur, für den allgemeinen Überblick;
- Listen zu einzelnen literarischen Epochen, ergänzt durch Texte aus anderen Literaturen und auch durch Sachtexte (Philosophie, Wissenschaften);
- eine Liste zum 20. Jahrhundert mit dem Schwerpunkt auf deutscher Literatur;
- eine Liste zur deutschen Gegenwartsliteratur;
- eine Liste zu "Klassikern der Weltliteratur", wenn möglich in Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Literaturwissenschaften;
- eine Aktualitätenliste zur Weltliteratur, wenn möglich in Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Literaturwissenschaften;
- eine Liste zur Schweizer Literatur;
- eine Liste zu Frauenliteratur (bzw. Männerliteratur);
- eine Liste zu Kinder- und Jugendliteratur.

Zudem können wir immer wieder auf Neuerscheinungen hinweisen. Natürlich wären solche Listen, trotz des Aufwands, den ihre Herstellung kosten würde, nur als Angebote zu verstehen. Freilich: als blosser Aufzählungen sind sie von geringem Wert. Sie können ihre Wirkung erst entfalten, wenn sie aktualisiert, in Verstehens- und Anregungszusammenhänge eingebettet und ihre Umsetzung nach Bedarf auch begleitet wird.

Nach all diesen Listen erscheint meine Schlussbemerkung wahrscheinlich ungläubwürdig. Ich mache sie trotzdem. Es scheint mir wichtig, dass wir *Leseförderung*, nicht jedoch *Leseüberforderung* betreiben. Das heisst: von allem nicht zuviel. Nicht zu viele Massnahmen, nicht zu viele Vorschläge. Wenn wir zuviel bieten, wiederholen wir nur die Situation des Überangebots auf dem Markt und stellen damit die Beliebigkeit wieder her, die schliesslich zur Leseabstrenzung führt. Anstatt *sehr viel* zu tun, sollten wir zwar nicht *sehr wenig* tun. Aber wir sollten das Schwergewicht der Anregungsarbeit auf unser eigenes Lese- und Vermittlungsverhalten in den Lehrveranstaltungen legen. Leseförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bleibt eine problematische Sa-

che. Und die Frage nach ihr fällt schliesslich auf uns zurück: Wie halten wir es mit dem Lesen? Um diese Frage kommen wir nicht herum.

Literatur

Aust, H. (1983) *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 31). - Beilfuss, W. (1987) *Der literarische Rezeptionsprozess. Ein Modell*. Frankfurt a. M.: Lang (Europäische Hochschulschriften. Reihe I: Deutsche Sprache und Literatur, 989). - Dahrendorf, M. (1980) *Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte, Kritik und Didaktik*. Königstein/Ts.: Scriptor. - *Der Deutschunterricht* 40 (1988), 4: Lesen. - Eggert, H. & Graf, W. (1993) Lektürebibliographien als Gegenstand und Methode in der Lehrerbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 40, Juni, 40-50. - Fritz, A. (1989) *Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik*. Wien: Braumüller. - Frommer, H. (1988) *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II)*. Hannover: Schroedel (Deutschunterricht konkret). - Groeben, N. (1982) *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff. - Groeben, N. & Vorderer, P. (1988) *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff. - Härter, A. (1991) *Textpassagen. Lesen - Leseunterricht - Lesebuch*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. - Härter, A. (1992) *Literaturunterricht und Leselust*. In A. Härter, & A. Noser (Hrsg.), *Die Rückkehr der Musen. Positionen und Perspektiven ästhetischer Erfahrung und musischer Bildung*, 209-227. Konstanz: Universitätsverlag. - Hurrelmann, B. (1994) *Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 41, März, 27ff. - Nündel, E. & Schlotthaus, W. (1978) *Angenommen, Agamemnon: Wie Lehrer mit Texten umgehen*. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg. - Spinner, K. H. (1980) *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. - Weigner, F. (1989) *Ausgelesen? Das Buch im Umfeld von Kultur und Kulturindustrie*. Münsingen-Bern: Fischer.